

**MODERN PEDAGOGICAL MODELS OF THE  
FORMATION AND DEVELOPMENT OF  
SPECIFICALLY SCIENTIFIC  
PEDAGOGICAL PHENOMENA**



**INTERNATIONAL COLLECTIVE MONOGRAPH**

**MUNICIPAL ESTABLISHMENT  
«KHARKIV HUMANITARIAN-PEDAGOGICAL ACADEMY»  
OF KHARKIV REGIONAL COUNCIL**

**MODERN PEDAGOGICAL MODELS OF THE FORMATION AND  
DEVELOPMENT OF SPECIFICALLY SCIENTIFIC  
PEDAGOGICAL PHENOMENA**

International collective monograph

**ISBN 978-80-88618-28-7 (E-book)**

**DOI NUMBER: 10.46489/MPMOTF-23-17**

**Kharkiv-Praha  
2023**

**UDC 378:001.12]-043.83/86(02.064)**

**M 74**

*Recommended for publication by the Academic Council  
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»  
of Kharkiv Regional Council  
(Minutes № 11 of May 17, 2023)*

**Reviewers:**

**Arne Verhaegen**, director of the educational foundation EduFuture, Hämeenküre, Finland.

**Axana Pozdnyakova**, head of Belgian Education Council.

**Oksana Stupak**, DrS, asistent of Department of Educational Sciences of Masaryk University

**M 74 Modern pedagogical models of the formation and development of specifically scientific pedagogical phenomena:** international collective monograph / edited by G. F. Ponomarova, A.A. Kharkivska, L.O. Petrychenko and other; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. – Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 2023. – 1680 p.  
**ISBN 978-80-88618-28-7 (E-book)**

The monograph is devoted to the problem of improving the system of higher education in Ukraine in the context of digitalization of education and society, integration into the European educational space, and increasing requirements for professional training. The monograph highlights the results of the dissertation works of scientists of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, which have been tested and demonstrated the high efficiency of the developed technologies, systems, models and submodels for the management of higher education institutions, the process of professional training, education, development and education of future specialists. The modern ways of improving the quality of competence training of future pedagogical specialists are characterized. The materials of the monograph can be useful for teachers, research and teaching specialists and students of higher education in the fields of pedagogy, social work, management.

**UDC 378:001.12]-043.83/86(02.064)**

**ISBN 978-80-88618-28-7 (E-book)**

© G. F. Ponomarova, A.A. Kharkivska,  
L.O. Petrychenko and other, 2023

© ME «KhHPA», 2023

## CONTENT

<b>FOREWORD</b> .....	10
Structural and functional model of the system of educational work in pedagogical institutions of higher education ( <i>Halyna PONOMAROVA</i> ).....	12
Theoretical model of the innovative development management system of the teaching institution of higher education ( <i>Alla KHARKIVSKA</i> ).....	56
Justification of the education quality management model in the pedagogical institution of higher education ( <i>Larysa PETRYCHENKO</i> ).....	93
Methodical system of professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies ( <i>Serhii BIELIAIEV</i> ).....	131
Theoretical explanation of the structural-functional model of training values-based attitude to the nature of future biologists ( <i>Olha MOLCHANIUK</i> ).....	171
Theoretical justification of the model of the education system of future teachers in the conditions of digitalization of education ( <i>Alona PROKOPENKO</i> ).....	214
Conceptual justification of the system of adaptive quality management of music education in the institution of higher teaching education ( <i>Viktoriia ULIANOVA</i> ).....	272
Model of implementation of differentiated control of educational achievements of attenders of general secondary education ( <i>Iryna UPATOVA</i> ).....	311
Theoretical substantiation of the pedagogical system model for forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process ( <i>Nataliia KHMIL</i> ).....	349
Pedagogical model of the system of personal self-improvement of the future teacher of preschool education ( <i>Khrystyna SHAPARENKO</i> ).....	385
Pedagogical simulation of the organization of out-of-course independent work of future primary class teachers ( <i>Olena AKIMOVA</i> ).....	422
A model of training future employees of the social sphere to provide social and pedagogical support of juvenile minors exempt from serving the sentence with probation ( <i>Valentyna ANHOLENKO</i> ).....	462

The technology of creative self-development of future specialists of preschool education in the cultural and educational space of the pedagogical college ( <i>Tetiana BAKUMENKO</i> ).....	500
Complex simulation in the training system of a bachelor of cultural sciences: a activity approach ( <i>Virtoria BESKORSA</i> ).....	538
Organizational and methodological system of forming the artistic and aesthetic taste of primary school children using regional cultural and historical heritage ( <i>Yulia BLUDOVA</i> ).....	555
Justification of the structural and functional model of instrumental competencies' formation of future mathematics and physics teachers in professional training ( <i>Halyna BROSLAVSKA</i> ).....	612
Theoretical justification of the pedagogical conditions of the professional training of future social educators for the use of health protecting technologies in working with preschool children ( <i>Olena VASYLENKO</i> ).....	654
The model for forming the readiness of future pedagogical and social specialists for professional activity in the conditions of inclusive education ( <i>Kateryna VOLKOVA</i> ).....	698
A systematic approach to the development of social competence of children of younger school age with autism in the conditions of inclusive education ( <i>Tatyana HLADUN</i> ).....	742
Theoretical justification of the technology formation of linguistic-cultural competence of higher education acquires ( <i>Inna DAVYDCHENKO</i> ).....	779
Theoretical justification of the structural-functional model of the monitoring system the development of health-improving physical activity of future physical training teachers ( <i>Olha DZIUBA</i> ).....	816
Implementation of the model for forming the readiness of future social workers for professional communication in the process of pedagogical practices ( <i>Kateryna DMYTRENKO</i> ).....	858
A model for forming the readiness of future primary grades teachers to educate a culture of gender relations in younger school students ( <i>Olena ILYINA</i> ).....	894

Implementation of the structural-functional model of the system of education of social values in future teachers of preschool education in the educational process of higher education ( <i>Olena KAPUSTINA</i> ).....	930
Technology of formation of self-education competence in future teachers in modern conditions ( <i>Olesia KYSELOVA</i> ).....	966
Technology of formation of informational and communicative culture of future educators of preschool education institutions ( <i>Anna KLIEBA</i> ).....	1005
Scientific substitution of the structural and content model of the formation of methodological competence of future teachers of primary grades in the process of practical training ( <i>Kateryna KORSIKOVA</i> ).....	1041
Theoretical substantiation of the structural-logical model of the education system in future teachers of primary education of a responsible attitude to interaction with the family of a junior high school student ( <i>Valentyna LYTVYN</i> ).....	1079
Theoretical substantiation of the structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers ( <i>Olha MOLCHANIUK, Olena BORZYK</i> ).....	1119
Theoretical substantiation and development of a methodological system for assessing the technical competence of future computer science teachers in the process of teaching computer disciplines ( <i>Tamara OTROSHKO</i> ).....	1147
System of socio-pedagogical correction of student youth ageism in the educational and cultural environment of higher educational institutions ( <i>Nataliia PECHERYTSIA</i> ).....	1186
Structural and content model of education of moral and aesthetic qualities in children of older pre-school age using musical and rhythmic gymnastics ( <i>Maryna PYVOVARENKO</i> ).....	1223
Modern pedagogical technologies of innovative development management of pre-school education institution ( <i>Svitlana PIEKHARIEVA</i> ).....	1276
Theoretical justification of the technology for the development of creative abilities of future primary education teachers ( <i>Iryna POLIAKOVA</i> ).....	1320

Implementation of the structural-content model of the formation of the technological culture of future teachers of informatics in the process of professional training ( <i>Maxim ROGANOV</i> ).....	1363
Didactics of forming thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech ( <i>Natalia SAVINOVA, Hanna SAVINOVA</i> ).....	1419
Model of the formation of the performance skills of playing the piano of students of arts education ( <i>Vitalii SMORODSKYI, Oksana TSURANOVA</i> ).....	1452
Implementation of technology for the development of cognitive activity of future it teachers in the process of mathematical training ( <i>Larysa FOMENKO</i> ) .....	1487
Theoretical grounding of the structural and functional model of the development system of communicative culture of future educators of pre-school education institutions in the conditions of master's degree ( <i>Aryna KHARKIVSKA</i> ).....	1526
Formation of speech and communication culture of future teachers of preschool education institutions ( <i>Anna CHALA</i> ).....	1565
Structural-functional model as a component of effective management of the formation of professional competence in future it teachers in the process of professional training ( <i>Iryna SHCHERBAK</i> ).....	1603
Technology for the formation of professional self-fulfillment of future specialists of pre-school education institutions in the process of pedagogical practice ( <i>Milena YAROSLAVTSEVA</i> ).....	1639
<b>AFTERWORD</b> .....	1679

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	10
Структурно-функціональна модель системи виховної роботи в педагогічних закладах вищої освіти ( <i>Галина ПОНОМАРЬОВА</i> ).....	12
Теоретична модель системи управління інноваційним розвитком педагогічного закладу вищої освіти ( <i>Алла ХАРКІВСЬКА</i> ).....	56
Обґрунтування моделі управління якістю освіти в педагогічному закладі вищої освіти ( <i>Лариса ПЕТРИЧЕНКО</i> ).....	93
Методична система професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій ( <i>Сергій БСЛЯЄВ</i> ).....	131
Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи ( <i>Ольга МОЛЧАНЮК</i> ) .....	171
Теоретичне обґрунтування моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти ( <i>Альона ПРОКОПЕНКО</i> ) .....	214
Концептуальне обґрунтування системи адаптивного управління якістю музичної освіти у закладі вищої педагогічної освіти ( <i>Вікторія УЛЬЯНОВА</i> ).....	272
Модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти ( <i>Ірина УПАТОВА</i> ).....	311
Теоретичне обґрунтування моделі педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі ( <i>Наталія ХМІЛЬ</i> ).....	349
Педагогічна модель системи особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти ( <i>Христина ШАПАРЕНКО</i> ).....	385
Педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів ( <i>Олена АКІМОВА</i> ).....	422
Модель підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням ( <i>Валентина АНГОЛЕНКО</i> ).....	462
Технологія творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу ( <i>Тетяна БАКУМЕНКО</i> ).....	500
Комплексне моделювання в системі підготовки бакалавра культурології: діяльнісний підхід ( <i>Вікторія БЕСКОРСА</i> ).....	538
Організаційно-методична система формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини ( <i>Юлія БЛУДОВА</i> ).....	555



Обґрунтування структурно-функціональної моделі формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики і фізики у процесі професійної підготовки ( <i>Галина БРОСЛАВСЬКА</i> ).....	612
Теоретичне обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками ( <i>Олена ВАСИЛЕНКО</i> ).....	654
Модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти ( <i>Катерина ВОЛКОВА</i> ) .....	698
Теоретичне обґрунтування системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти ( <i>Тетяна ГЛАДУН</i> ).....	742
Теоретичне обґрунтування технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти ( <i>Інна ДАВИДЧЕНКО</i> ).....	779
Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання ( <i>Ольга ДЗЮБА</i> ).....	816
Реалізація моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації у процесі педагогічних практик ( <i>Катерина ДМИТРЕНКО</i> ).....	858
Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів ( <i>Олена ІЛЬІНА</i> ).....	894
Реалізація структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти в освітньому процесі ЗВО ( <i>Олена КАПУСТИНА</i> ).....	930
Технологія формування компетентності самоосвіти в майбутніх педагогів у сучасних умовах ( <i>Олеся КИСЕЛЬОВА</i> ).....	966
Технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ( <i>Анна КЛЄБА</i> ).....	1005
Наукове обґрунтування структурно-змістової моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі практичної підготовки ( <i>Катерина КОРСІКОВА</i> ).....	1041
Теоретичне обґрунтування структурно-логічної моделі системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра ( <i>Валентина ЛИТВИН</i> ).....	1079
Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистисних відносин майбутніх учителів початкової школи ( <i>Ольга МОЛЧАНЮК, Олена БОРЗИК</i> ).....	1119

Теоретичне обґрунтування та розробка методичної системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін ( <i>Тамара ОТРОШКО</i> ).....	1147
Система соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти ( <i>Наталія ПЕЧЕРИЦЯ</i> ).....	1186
Структурно-змістова модель виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики ( <i>Марина ПИВОВАРЕНКО</i> ).....	1223
Сучасні педагогічні технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти ( <i>Світлана ПЄХАРЄВА</i> ).....	1276
Теоретичне обґрунтування технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти ( <i>Ірина ПОЛЯКОВА</i> ).....	1320
Реалізація структурно-змістової моделі формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки ( <i>Максим РОГАНОВ</i> ).....	1363
Дидактика формування тематичної лексики діалогічної єдності у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення ( <i>Наталія САВІНОВА, Ганна САВІНОВА</i> ).....	1419
Модель формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів ( <i>Віталій СМОРОДСЬКИЙ, Оксана ЦУРАНОВА</i> ).....	1452
Реалізація технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки ( <i>Лариса ФОМЕНКО</i> ).....	1487
Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури ( <i>Арина ХАРКІВСЬКА</i> ).....	1526
Управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ( <i>Алла ЧАЛА</i> ).....	1565
Структурно-функціональна модель як складова ефективного управління формуванням професійної компетентності у майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки ( <i>Ірина ЩЕРБАК</i> ).....	1603
Педагогічна технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики ( <i>Мілена ЯРОСЛАВЦЕВА</i> ).....	1639
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	1679

## FOREWORD

In today's conditions, socio-economic, ideological-political and organizational-pedagogical changes are taking place in society, which is connected with the development of science and technology, the enrichment of culture and the creation of national history against the background of military operations on the territory of Ukraine. The reform of higher education on the basis of integration into the European educational space is aimed at multiculturalism, mobility, openness, competence of participants in the educational process, and the activation of state policy in the field of educational institutions development, updating the content of professional training of future specialists, and introducing innovative technologies for the organization of the educational process is of particular importance, increasing the competitiveness of graduates of higher education institutions. According to the current documents (Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», «On Pre-Vocational Higher Education», «On Professional (Professional-Technical) Education» and others) the strategic task of training students of higher education is the development of their professional values, creative abilities to implement educational tasks, skills for self-development and self-improvement throughout life.

The collective monograph «Modern pedagogical models of the formation and development of specifically scientific pedagogical phenomena» is an urgent work, which is the product of summarizing the materials of candidate and doctoral dissertations of scientific and pedagogical staff of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical academy» of the Kharkiv regional council. The monograph highlights the author's developments of technologies, systems, models and sub-models for improving the professional training of future specialists from various aspects, which have been tested and have practical value in the implementation of the training of competent specialists.

The authors of the monograph are convinced of the need for high-quality training of higher education applicants for the high level of general and professional competences, personal and professional qualities that will help them in training the future generation during their own professional activities. The materials of the

monograph are aimed at scientific and pedagogical workers, students of higher education and all interested persons.

УДК 378.015.311(045)

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

© Пономарьова Г.

### Інформація про автора:

**Галина Пономарьова:** ORCID ID 000-0002-8585-9740; [rector-hgra@kharkov.com](mailto:rector-hgra@kharkov.com); доктор педагогічних наук, професор, ректор.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-01**

У статті здійснено вивчення вітчизняних наукових досліджень щодо проблеми виховання дітей, студентської молоді у закладах освіти, а також висвітлено останні наукові розвідки у розробці та апробації моделей системи виховної роботи в закладах освіти. Уточнено поняття «модель» та «моделювання». Обґрунтовано доцільність розробки структурно-функціональної моделі системи виховної роботи в педагогічних закладах вищої освіти, зазначивши, що провідною ідеєю системи виховної діяльності є формування справжніх патріотів і громадян країни шляхом виховання творчої, усебічно розвиненої та компетентної особистості. Висвітлено компоненти авторської моделі: цільовий, змістовий, технологічний та результативний. Автором проаналізовано елементи кожного із компонентів структурно-функціональної моделі системи виховної роботи в педагогічних закладах вищої освіти: цільовий (ідея, мета, завдання, нормативно-правове забезпечення, суб'єкти та об'єкт виховного процесу, теоретико-методологічні засади (закономірності, принципи, функції)); змістовий (реалізація завдань виховання майбутніх педагогів у процесі навчання, у процесі позааудиторної роботи, під час проходження педагогічної практики та їх самовиховання); технологічний (методи, форми, засоби виховної роботи в цілісному процесі виховання майбутнього педагога); результативний (сукупність діагностичних методик, змістові рівні, результат, аналітико-корекційний інструментарій, опис аналізу реалізації педагогічних умов виховання майбутніх педагогів в педагогічних закладах вищої освіти). Автором зазначено, що професійна підготовка у педагогічному закладі вищої освіти має бути спрямована на формування педагога-вихователя як суб'єкта професійної діяльності, здатного творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу, який розуміє, уміє і прагне сприяти вихованню свідомої, патріотично налаштованої, духовно розвиненої особистості дитини.

**Ключові слова:** структурно-функціональна модель, система виховної роботи, педагогічні заклади вищої освіти, майбутні педагоги.

***Halyna Ponomarova «Structural and functional model of the system of educational work in pedagogical institutions of higher education».***

The article examines domestic scientific research on the problem of raising children and student youth in educational institutions, as well as highlights the latest scientific research in the development and testing of models of educational work in

educational institutions. The concepts of «model» and «modelling» have been clarified. The expediency of developing a structural and functional model of the system of educational work in pedagogical institutions of higher education is substantiated, noting that the leading idea of the system of educational activity is the formation of true patriots and citizens of the country through the education of a creative, comprehensively developed and competent personality. The components of the author's model are highlighted: target, content, technological and effective. The author analyzed the elements of each of the components of the structural and functional model of the system of educational work in pedagogical institutions of higher education: target (idea, goal, task, normative and legal support, subjects and object of the educational process, theoretical and methodological principles (regularities, principles, functions)); substantive (implementation of the tasks of educating future teachers in the process of learning, in the process of extracurricular work, during pedagogical practice and their self-education); technological (methods, forms, means of educational work in the holistic process of educating a future teacher); effective (combination of diagnostic methods, content levels, result, analytical-corrective toolkit, description of the analysis of the implementation of pedagogical conditions for the education of future teachers in pedagogical institutions of higher education). The author states that professional training in a pedagogical institution of higher education should be aimed at the formation of a teacher-educator as a subject of professional activity, capable of creatively solving the problems of the pedagogical process, who understands, knows how and strives to promote the education of a conscious, patriotically-minded, spiritually developed personality of the child.

**Keywords:** structural and functional model, system of educational work, pedagogical institutions of higher education, future teachers.

Удосконалення системи освіти в Україні актуалізує завдання системного аналізу світових досягнень для вдосконалення освітнього процесу. Важливо виявити зміст і тенденції дидактичних відкриттів; необхідно осмислити й засвоїти нові підходи до освітнього процесу, вироблені у світовій теорії та практиці навчання [22].

Духовне відродження українського народу можливе на основі національних культурно-історичних традицій і загальнолюдських цінностей, тому держава й суспільство мають об'єктивну потребу в громадянах, здатних до їх сприйняття, збереження й розвитку. Система освіти загалом та вищої освіти зокрема є одним із найважливіших чинників у задоволенні цієї потреби, вихованні поколінь, здатних до відтворення культурних цінностей, що не може бути забезпечено тільки предметною, спеціальною підготовкою майбутнього

фахівця. Освіта відповідатиме вимогам сьогодення і стане повноцінною лише за умови, що її зміст визначатиметься виховними цілями.

Необхідність підтримки високої конкурентоспроможності на динамічному світовому та європейському ринках праці обумовлює національну освітню систему формувати стратегічне мислення, сприяти соціальній і професійній мобільності, а також прищеплювати прагнення та вироблення навичок самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення впродовж усього життя.

Отже, загальною проблемою освіти та вищої педагогічної освіти зокрема є пошук найбільш ефективних шляхів, способів і технологій виховання студентської молоді, підготовки її для різних галузей життя суспільства, для професійної сфери.

Модель системи виховної роботи в закладах освіти була об'єктом наукових досліджень вітчизняних науковців.

В. Ягупов [41] висвітлив детальну функціональну моделі системи виховання, де розкривається суть та етапи виховної роботи, проте вона не містить структурної складової, що вважаємо за доцільне, адже процес виховання має мати чітку структуру для досягнення результатів.

Л. Келембет [10] висвітлила орієнтовну модель системи виховної роботи, побудовану на основі ідей і положень програми виховання, що зорієнтована на виховну роботу в закладах загальної середньої освіти.

С. Додурич [6] розробив модель формування патріотичних цінностей студентів коледжів.

Серед сучасних наукових праць було знайдено розробку узагальненої характеристики моделі виховної роботи у педагогічних закладах вищої освіти (університету) С. Саяпіної та І. Кривошопки [31].

Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що в науковому обігу відсутня сучасна повна структурно-функціональна модель системи виховної роботи в педагогічних закладах вищої освіти, яка б враховувала специфіку роботи з майбутніми педагогами.

**Мета статті:** обґрунтувати структурно-функціональну модель системи виховної роботи в педагогічних закладах вищої освіти.

Сучасний учитель, вихователь, соціальний педагог є носієм накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, він повинен знати національні, культурні, історичні традиції свого народу, бути справжнім патріотом і громадянином своєї країни, адже має виховати творчу, усебічно розвинену й компетентну особистість.

Головним завданням педагогічного закладу вищої освіти (ПЗВО) є підготовка насамперед педагога-вихователя як суб'єкта професійної діяльності, здатного творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу, який розуміє, уміє і прагне сприяти вихованню свідомої, патріотично налаштованої, духовно розвиненої особистості дитини.

Ураховуючи те, що виховання – це складний, динамічний і багатоаспектний процес, нами був визначений один зі способів організації дослідження – моделювання.

У широкому значенні під терміном «модель» (англ. – model, франц. – modele, від лат. – modulus – «міра, зразок, норма, пристрій, еталон, макет») розуміють: «зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось»; «предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді» [18].

У філософському значенні модель «являє собою інтерпретацію певного явища таким чином, в якому воно стає доступним людському інтелекту» [11, с. 113].

В. Ягупов під моделлю розуміє систему, «за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес. Як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування й зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [40].

П. Сікорський стверджує, що модель – «уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження



(природний чи соціальний), здатна замінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об'єкт» [32].

Погоджуючись із поданими вище цитуваннями, відповідно до мети нашої роботи, під моделлю будемо розуміти реальну систему, що дає нову інформацію про об'єкт дослідження та можливість визначити або спрогнозувати зв'язки й взаємозв'язки виховного процесу в ПЗВО.

Наступним поняттям, що потребує уточнення, є «моделювання».

Н. Козаченько вважає, що моделювання «передбачає такі складні мислительні операції як аналіз, ідеалізація, систематизація, структурування, абстрагування тощо» [11, с.114].

Ю. Завалевський зазначає, що «моделювання як метод наукового пізнання будується на здатності людини абстрагувати схожі ознаки або властивості різних за природою об'єктів чи явищ і встановлювати певні співвідношення між ними», а процес «моделювання належить до теоретичного пізнання, воно є не лише засобом відображення дійсності, а й може бути практичним критерієм істинності знань, зокрема при зіставленні цієї моделі з уже усталеною теорією» [8].

На думку В. Маслова, «моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі опрацювання наявної інформації) з метою відображення об'єкта (системи) і є предметом уваги в цілому або його характерних складових, якими визначається функціональна спрямованість об'єкта (системи), забезпечується стабільність його існування та розвитку» [17].

Більшість науковців [8; 17; 32] вважають, що критеріями якості розробленої моделі мають бути: новизна відображення (інтуїтивне відображення проблем, якісне їх описання, системне їх відтворення); поширеність (соціокультурна сфера в цілому, тип освітньої установи); рівень творчого вирішення проблеми за допомогою моделі (визначена мета застосування моделі, поглиблене знання різних аспектів її застосування).

Оскільки предметом дослідження є виховання, то для теоретичного обґрунтування побудови моделі застосовано системний підхід, який є напрямом методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, підґрунтям якого є вивчення об'єктів як системи. Виховання – складний багатоплановий процес, що стосується водночас діагностики, оцінювання, прогнозування, корекції та розвитку педагогічної майстерності й вихованості майбутніх педагогів. Зазначимо, що зважаючи на методологічну специфіку системного підходу, дослідження зорієнтоване на розкриття цілісності об'єкта, виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта й зведення їх до єдиної теоретичної картини. Системним пізнанням передбачається визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв'язків системи та її ролі серед інших; аналіз діалектики структури й функцій системи; визначення закономірностей і тенденцій розвитку системи. Цілісна система виховної роботи досягається «за рахунок взаємозв'язків підсистем, компонентів система стає динамічною, успішно функціонує і розвивається» [23, с. 129]

Отже, під моделюванням у межах дослідження розуміємо креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування та розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових, якими визначається функціональна спрямованість.

Система виховної роботи у ПЗВО, відповідно до теми наукової роботи, характеризується як соціальна, цілеспрямована, діяльнісна, ціннісно-орієнтована, цілісна, відкрита, складна та імовірнісна структурна система.

Уважаємо, що система виховної роботи в педагогічних ЗВО має виконувати соціальне замовлення сьогодення, тобто задовольняти потребу суспільства в патріотично налаштованих, свідомих і духовно розвинених педагогах. Виховання майбутніх педагогів має спиратися на громадянсько-патріотичні, духовні та суспільні загальнолюдські й професійні цінності.

Звернемо увагу, що мета виховання в цілому відображає ідеал досконалої людини відповідно до сформованих норм поведінки та моралі, зокрема – очікуваний результат виховної роботи.

О. Лучанінова визначає загальними основними завданнями всіх соціальних інститутів виховання такі: «виявлення й розвиток природних задатків і творчого потенціалу людини, яка зростає в різних сферах соціально корисної та особистісно значущої діяльності; формування самосвідомості, почуття власної гідності, ціннісного ставлення до власного життя, здатності до самопізнання, самовизначення, самореалізації, саморегуляції та об'єктивної самооцінки; формування моральної культури особистості, досвіду суспільної поведінки, що відповідає гуманістичним моральним нормам; виховання громадянських почуттів і якостей, громадянської поведінки; естетичне виховання, залучення особистості до системи загальнолюдських і національних культурних цінностей і традицій; розумове виховання, формування досвіду пізнавальної діяльності, знань, умінь і навичок, здатності до творчості, потреби в безперервній освіті та самоосвіті; емоційне виховання, розвиток культури почуттів і досвіду міжособистісного спілкування; формування основ сімейно-побутової культури; екологічне виховання та освіта; розвиток потреби у здоровому способі життя, залучення до занять фізичною культурою та спортом; формування позитивного ставлення до праці, готовності до трудової діяльності» [16, с. 300-308].

Погоджуючись із ученою, під час розробки структурно-функціональної моделі системи виховної роботи у ПЗВО необхідно: сформулювати мету й завдання, що вирішуються колективом ПЗВО; розкрити зміст виховання, схарактеризувати етапи, технології, форми, методи й засоби досягнення поставленої мети; визначити характер взаємодії суб'єктів виховання; виокремити критерії результативності системи виховної роботи, за якими буде оцінюватися результат упровадження структурно-функціональної моделі системи виховної роботи в ПЗВО.

Формування громадянськості, патріотизму, професіоналізму, духовності та культури особистості відбиває зміст виховання, що полягає в економічній, громадській, духовній, політичній, правовій, інтелектуальній, моральній, екологічній, мистецькій, фізичній, комунікативній культурах і реалізується в культурі життєвого самовизначення та сімейних взаєминах тощо.

Спираючись на власний професійний досвід, зауважимо, що на сьогодні при визначенні цілей виховної роботи обов'язково необхідно враховувати головну місію цих профільних ЗВО, а саме: виховання української педагогічної інтелігенції, яка братиме активну участь у розбудові незалежної держави, має здійснюватися на основі цілеспрямованого формування громадянсько-патріотичних, національних і духовних засад, професійних компетентностей майбутніх педагогів.

На нашу думку, підвищенню результативності системи виховної роботи в ПЗВО сприятиме розробка й реалізація структурно-функціональної моделі системи виховної роботи. Ця модель є варіативною та зорієнтованою на методологічне, педагогічне, психологічне, культурно-технологічне, інформаційне й методичне забезпечення процесу виховання та особистісного розвитку майбутніх педагогів.

Структурно-функціональною моделлю системи виховної роботи сучасного ПЗВО розкриваються можливості ціннісного виховного потенціалу, як чинника формування моральної, духовно-культурної особистості майбутнього педагога, що є одним із головних орієнтирів виховання молодого покоління, розвитку його як цілісної, толерантної особистості, яка житиме та працюватиме в умовах відкритого європейського простору. Розроблена структурно-функціональна модель системи виховної роботи в ПЗВО, як праксеологічна проєкція її концепції, охоплює цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти (рис.1).

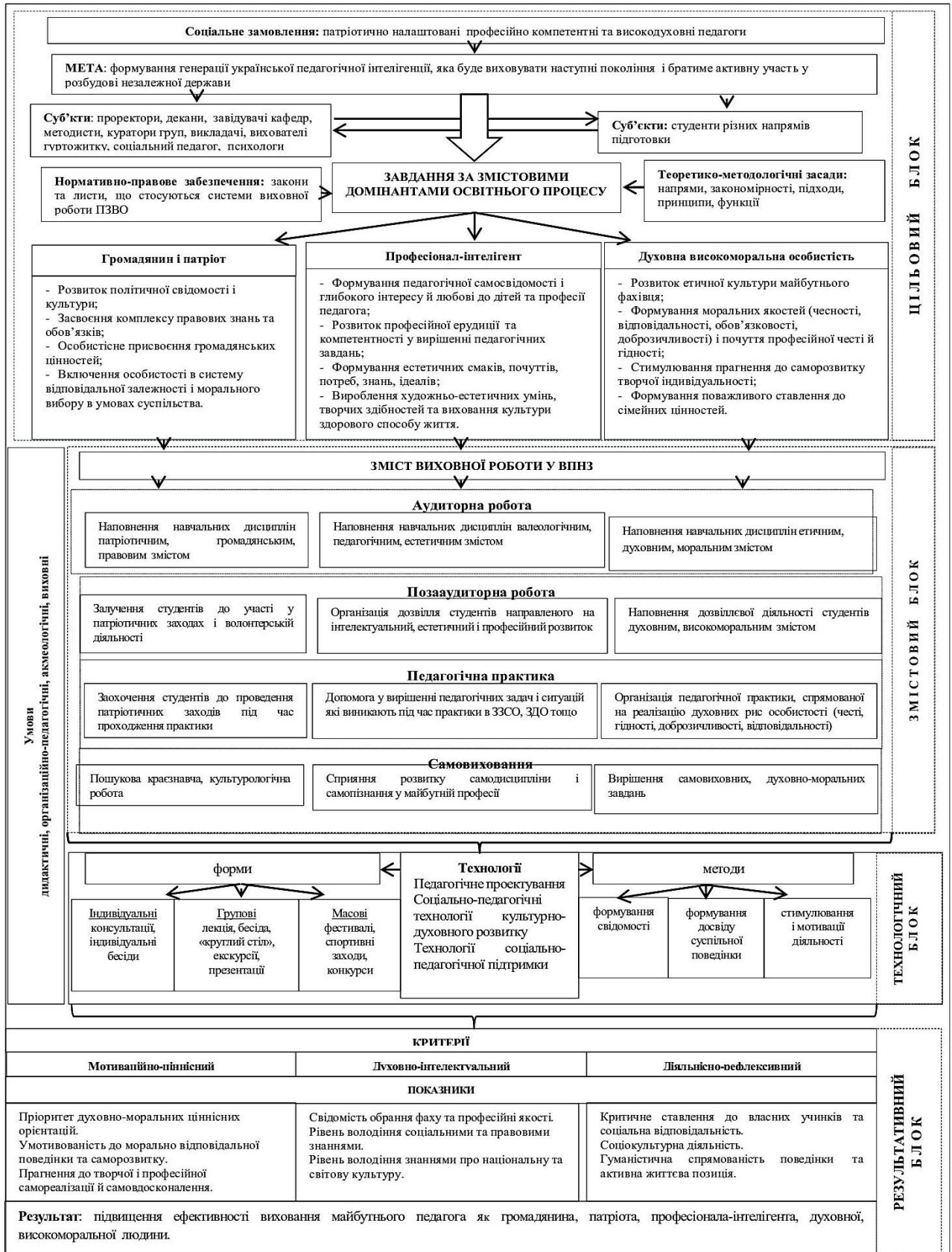


Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи виховної роботи у

ПЗВО

До цільового компонента належать: провідна ідея, мета, завдання за змістовими домінантами, нормативно-правове забезпечення, суб'єкти й об'єкт виховного процесу, теоретико-методологічні засади (закономірності, принципи, функції).

Сучасність висуває вимоги до виховання яскравої особистості майбутнього педагога, який, окрім досконалого володіння своїм предметом викладання, глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями її розвитку, новими педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування, є транслятором національних культурно-історичних традицій і духовних цінностей. Отже, провідною ідеєю системи виховної роботи в ПЗВО є формування справжніх патріотів і громадян країни шляхом виховання творчої, усебічно розвиненої та компетентної особистості.

Метою виховної роботи в ПЗВО є формування генерації української педагогічної інтелігенції, яка братиме активну участь у розбудові незалежної держави, збереженні національної культури.

Передбачаємо реалізацію мети через такі завдання:

1. Визначити (діагностувати) вихідний рівень вихованості студентів;
2. Розробити шляхи розвитку їхніх громадянських, професійних та духовних якостей;
3. Коригувати й контролювати цей процес;
4. Оцінити ефективність системи виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Головним завданням ПЗВО є підготовка фахівця, який здатний творчо розв'язувати педагогічні проблеми, має бажання сприяти вихованню громадсько свідомої, патріотично налаштованої, професійно компетентної, духовно розвиненої особистості дитини.

До нормативної бази системи виховної роботи у ПЗВО належать: Конституція України [12]; Національна доктрина розвитку освіти [29]; Закон України «Про освіту» [30]; Закон України «Про вищу освіту» [25]; Велика Хартія університетів (Magna Charta Universitatum) [43]; Концепція національно-

патріотичного виховання дітей і молоді (Наказ МОН від 16.06.2015 № 641) [13], Указ Президента України «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 12.06.2015 р. № 334 [28] тощо.

Важливу роль у регулюванні виховної роботи відіграють Закони України «Про зайнятість населення» [26], основи законодавства України про охорону здоров'я, культуру, національні цільові програми «Молодь і дозвілля» [27], «Патріотичне виховання молоді», «Молодь – за майбутнє України» тощо.

Теоретико-методологічні засади виховної роботи в ПЗВО містять: напрями, підходи, закономірності, принципи та функції.

До напрямів виховної роботи в ПЗВО відносимо: громадянське (національно-патріотичне), правове, фізичне, інтелектуальне, професійне (трудове), моральне, екологічне та художньо-естетичне виховання.

Громадянське (національно-патріотичне) виховання здійснюється в тісній взаємодії з вивченням гуманітарних та економіко-соціальних дисциплін у процесі професійної підготовки, формує громадянина-патріота з глибоким розумінням громадянського обов'язку, спонукає до інтелектуального та фізичного вдосконалення, вивчення бойових і трудових традицій, героїчних сторінок історії українського народу.

Правове виховання – спрямоване на формування відповідних рис громадянина України: національна свідомість і людська гідність, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, глибоке розуміння й відповідальне ставлення до громадянського обов'язку, повага до Конституції України, Законів України, державної символіки, державної мови.

Фізичне виховання спрямоване на розвиток досконалого фізичного стану, адаптованості до зовнішнього середовища, збереження репродуктивного й фізичного здоров'я у процесі підготовки та в майбутній самостійній професійній діяльності.

Інтелектуальне виховання – цілеспрямована діяльність із розвитку розумових сил і мислення, прищеплення культури інтелектуальної праці; професійне виховання полягає у формуванні в майбутніх педагогів поваги до

обраної спеціальності, вироблення необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Професійне (трудове) виховання полягає у формуванні в майбутніх педагогів поваги до обраної спеціальності, вироблення необхідних для неї професійних якостей, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу. У процесі професійного виховання передбачається формування та розвиток комунікативної, інформаційної культури, загальнолюдських і педагогічних цінностей, професійного погляду на вирішення педагогічних завдань.

Моральне виховання – це виховна діяльність, метою якої є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм та принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Екологічне виховання спрямоване на формування екологічної культури, ціннісного ставлення до природи: усвідомлювати значення природи в житті людини; виявляти почуття особистої причетності до збереження природного багатства; критично оцінювати споживацько-утилітарне ставлення до природи; активно брати участь у природоохоронних заходах із власної ініціативи тощо.

Художньо-естетичним вихованням формуються естетичні знання, погляди, смаки, почуття, ідеали, що ґрунтуються на національній естетиці та кращих надбаннях цивілізації.

Методологічними підходами, відповідно до провідної ідеї дослідження, є: *антропологічний* (особистість сприймається як цілісна біосоціальна та духовна істота й виявляється в центрі впливу виховного процесу); *акмеологічний* (орієнтація виховної діяльності на збереження цілісного та стійкого розвитку особистості, її прагнення до самовдосконалення та самореалізації); *особистісно орієнтований* (усвідомлення виховання як людинотворчого процесу, підґрунтям якого є вивчення конкретної людини з її індивідуальними цінностями, проблемами, поглядами тощо); *культурологічний* (розуміння виховання як культуротворчого процесу, що протікає у визначеному культурно-інформаційному середовищі та сприяє ціннісно-смісловому розвитку



особистості); *системний* (дозволяє визначити структурні та функціональні компоненти системи виховної роботи в ПЗВО); *синергетичний* (дозволяє вивчати виховну діяльність як процес, що здатен до самоорганізації, що формує в людині необхідних здібностей для становлення особистості та її взаємовідносин із культурою та соціумом); *середовищний* (актуалізує проектування спеціально організованого середовища педагогічної установи, яка була б спрямовувала майбутнього педагога до розвитку та саморозвитку).

Цільовим компонентом структурно-функціональної моделі системи виховної роботи в ПЗВО передбачається визначення закономірностей процесу виховання майбутніх педагогів.

До закономірностей виховного процесу в ПЗВО можна віднести такі: виховання завжди пов'язане з навчанням; цілі, зміст, методи, форми та засоби виховання закономірно пов'язані між собою, тому зміни одного компонента призводять до змін інших структурних компонентів системи виховної роботи; ефективність виховного процесу закономірно опосередковується оптимальним вибором методів, форм і засобів виховання, запровадженим на підставі врахування об'єктивних і суб'єктивних факторів, характерних для певної особистості або групи осіб; орієнтація виховання на розвиток особистості, її сутнісне начало й культурне призначення; виховання особистості є стимулюванням активності й здійснюється тільки за умов її залучення до різноманітних форм навчально-пізнавальної та соціально-культурної діяльності; цілісність освітнього процесу.

Для досягнення мети наукового дослідження визначимо специфічні закономірності результативності системи виховної роботи в ПЗВО. Виховання майбутніх педагогів буде ефективним за умови, якщо: побудова змісту та структури освітнього процесу відповідає завданням й основним змістовим домінантам системи виховної роботи в ПЗВО; діяльність ПЗВО базується на гармонійному поєднанні загальнолюдських цінностей та ідей державності, колективізму, взаємодопомоги, духовності, моральності, почуття відповідальності за майбутнє країни; відбувається постійна розробка

й запровадження освітньо-виховних програм, що сприяють розвитку інтелектуальної, культурної, етичної, естетичної, емоційно-чуттєвої та діяльнісної сфер особистості; створено освітньо-виховний простір, у якому забезпечується вільний розвиток особистості; виховна діяльність органічно вміщена в процес професійного становлення майбутнього педагога шляхом творчої взаємодії викладачів і студентів в аудиторній, позааудиторній та науково-дослідній роботі; відбувається постійна діагностика культурно-духовного розвитку студентської молоді та цільове програмне проектування самовиховання особистості студента; сформовано установку на духовний саморозвиток, готовність до самопізнання свого внутрішнього світу, усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення, самоактуалізація здібностей духовної рефлексії, саморегуляція вчинків із позицій культурних норм; спільна виховна робота соціальних інститутів виховання відбувається на засадах гуманізації, індивідуалізації в усіх ланках спільної діяльності суб'єктів освітньо-виховного процесу; освітньо-виховний процес – особистісно орієнтований, його одухотвореність у всіх його ланках за умов соціокультурної діяльності; буде зорієнтовано на розвиток особистості, її сутнісне начало й культурне призначення; стимулюватиметься активність особистості; здійснюватиметься за умов залучення особистості до різноманітних форм соціально-культурної діяльності; відбуватиметься тільки в цілісному педагогічному процесі.

Спираючись на вищезазначені закономірності, висвітливо принципи виховної роботи в ПЗВО: гуманістична спрямованість; орієнтація на цінності й ціннісні відносини; природовідповідність виховання; демократизація процесу виховання; професійно-етична взаємовідповідальність; орієнтація змісту виховання на розвиток соціальної активності майбутніх педагогів; естетизація студентського життя.

Уважаємо, що результативність системи виховної роботи в ПЗВО пов'язана із реалізацією відповідних функцій:

- аналітично-діагностична, що передбачає збирання та аналіз інформації про кожного студента; анкетування задля визначення їхніх інтересів і потреб; апробація нових методів виховання;

- проєктивно-прогностична, що припускає побудову цілісного освітнього процесу відповідно до загальної мети професійно-педагогічної діяльності; вироблення та ухвалення колективного рішення; прогнозування результатів і наслідків ухвалених рішень;

- організаційно-діяльнісна, що є центральною ланкою формування єдиної виховної системи ПЗВО. Це етап безпосередньої взаємодії учасників освітнього процесу, реалізації колективного планування;

- оцінно-результативна, що містить збирання, обробку та зберігання інформації про стан і розвиток педагогічних систем, їх об'єктивне оцінювання;

- корекційно-регулювальна, що спрямована на усунення недоліків у педагогічному процесі та внесення необхідних коректив; установлення необхідних комбінаційних зв'язків, їх регуляцію та підтримку.

Підсумовуючи зазначимо, що цільовий компонент характеризується теоретичною та практичною спрямованістю реалізації структурно-функціональної моделі системи виховної роботи в ПЗВО.

Наступним компонентом структурно-функціональної моделі є змістовий, він містить: реалізацію завдань виховання майбутніх педагогів у процесі навчання, у процесі позааудиторної роботи, під час проходження педагогічної практики та їх самовиховання.

Важливою умовою ефективності виховної роботи в ПЗВО є переосмислення цільових установок і змісту педагогічної освіти на засадах інтеграції її освітньої та виховної складових. Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності, завдання професійно-педагогічного виховання майбутнього педагога досягається шляхом реалізації та розвитку особистісного потенціалу студентів як найважливішого чинника подальшого саморозвитку.

Виховна робота в ПЗВО здійснюється й у процесі позааудиторної роботи, що проводиться із засосуванням комплексу методів, форм і засобів виховного впливу на особистість, адаптованих до освітнього процесу в ПЗВО.

Питання організації позааудиторної виховної роботи у ЗВО досліджували О. Дубасенюк [7], В. Ортинський [20], М. Фіцула [35] та інші.

Саме під час позааудиторної роботи майбутні педагоги мають можливість засвоїти педагогічні знання щодо формування громадянсько-патріотичної свідомості та духовності, здорового способу життя, оволодіти навичками й уміннями самооцінки психологічного та духовного стану, а також оцінювання здоров'я дітей із метою усвідомлення студентами цінності педагогічних знань, вироблення професійних, громадянсько-патріотичних та духовних ідеалів.

Педагогічна практика є одним із найважливіших етапів професійного становлення та самовизначення майбутніх педагогів. Під час проходження педагогічної практики актуалізуються й поглиблюються теоретичні знання, удосконалюються педагогічні вміння та навички. Педагогічна практика допомагає реально розвивати за умов природного педагогічного процесу методичну рефлексію. Аналіз власної діяльності, обраних методів та форм роботи із дітьми, підходів до виховання тощо, допомагає практиканту усвідомити труднощі, що виникають у процесі роботи та віднайти шляхи їх подолання ще в процесі професійної підготовки у ПЗВО. Водночас важливим моментом є те, що студент має можливість самостійно визначити, які помилки допущені ним у зв'язку з недостатнім рівнем професійних знань і вмінь, а які обумовлені особистісними якостями.

Отже, зміст виховної роботи в ПЗВО зумовлений формуванням високодуховного, патріотично налаштованого громадянина України із загальнолюдськими цінностями та має відповідати загальній меті виховання молоді в Україні – формуванню гармонійно та духовно розвиненої, суспільно активної особистості з науковим світоглядом, високим моральним потенціалом, яка прагне й вміє працювати для своєї держави.

Ураховуючи результати наукових розробок В. Ягупова [42], зміст виховання в українському суспільстві, на наш погляд, має відповідати таким вимогам: забезпечення формування громадянсько-патріотичної свідомості та духовності; забезпечення формування особистості, яка ідентифікує себе як громадянин України; урахування реальних можливостей виховного процесу конкретних освітньо-виховних систем; забезпечення всебічного й гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога; забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення студентів; підготовка громадян України до майбутньої педагогічної, творчої діяльності та формування їхньої активної життєвої позиції.

Для досягнення мети та ефективного вирішення поставлених завдань передбачаємо потребу в реалізації комплексу умов, відповідно до яких забезпечуватимуться розкриття творчих здібностей і самореалізація особистості майбутнього педагога.

Будь-яка система успішно функціонує та розвивається за дотримання специфічних для неї умов. Сукупність конкретних умов предмета чи явища створюють середовище, у якому вони виникають, існують і розвиваються.

На думку Є. Хрикова, педагогічні умови «мають локальний характер, вони спрямовані на вирішення вузьких педагогічних цілей та окремі, невеликі групи педагогічних працівників» [36].

О. Гермак дійшла висновку, що педагогічними умовами є «сукупність об'єктивних можливостей, змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, відображають основні вимоги до організації діяльності, забезпечують успішне досягнення поставленої мети» [5].

У контексті дослідження педагогічні умови розуміємо як сукупність необхідних засобів, що сприяють успішності виховання майбутніх педагогів у ПЗВО. Комплексом педагогічних умов є сукупність взаємозв'язаних педагогічних умов, реалізація яких сприятиме підвищенню рівня

сформованості духовної культури студентів ЗВО під час викладання культурологічних дисциплін.

Отже, вважаємо, що виховання майбутніх педагогів у межах розробленої нами системи відбуватиметься більш ефективно завдяки створенню спеціального комплексу педагогічних умов, що сприятимуть успішному протіканню освітнього процесу – педагогічно комфортного середовища, сукупності засобів в освітньому процесі, якими забезпечується досягнення студентами високого рівня вихованості.

Відповідно до специфіки здійснення виховної роботи в ПЗВО, висвітлимо такі педагогічні умови:

1. *Дидактичні умови* забезпечують використання виховного потенціалу освітнього процесу, сприяють системно-технологічній організації опанування майбутніми педагогами змісту гуманітарних дисциплін, спрямованих на духовний розвиток особистості в таких напрямках: у *духовно-інтелектуальному* (формування цінностей знань, істини, логосу); у *морально-етичному* (формування морально-етичних цінностей), та *художньо-естетичному* (формування цінності краси, гармонії, художньої форми): відбір евристичних і проєктних завдань для опанування змісту гуманітарних дисциплін із упровадженням проблемних, інтерактивних технологій в освітньому процесі; варіативність видів діяльності на заняттях із предметів гуманітарного циклу, що сприяє залученню студентів до процесу культуротвірної діяльності.

2. *Організаційно-педагогічні умови* зумовлюються спеціальною, цільовою організацією педагогом пізнання, діяльності, спілкування, самоосвіти та самовиховання студентів: розробка й запровадження освітніх і виховних програм, що сприяють розвитку інтелектуальної, культурної, етичної, естетичної, емоційно-чуттєвої та діяльнісної сфер особистості; розвиток демократичних процесів, створення освітньо-виховного простору, чим забезпечується вільний розвиток особистості, надання майбутнім педагогам можливостей для реалізації власної соціально-моральної позиції, своїх точок зору, вибору форм і методів навчальної, пізнавальної, творчої, наукової та інших

видів діяльності; органічне здійснення виховної діяльності, проведення конкретних заходів у процесі професійного становлення майбутнього педагога через реалізацію ціннісно орієнтувального діалогу творчих взаємодій викладачів і студентів в аудиторній, позааудиторній та науково-дослідній роботі; активне використання професійно-корпоративних можливостей (традицій кафедри, факультету, ЗВО, галузі, життя та діяльності референтних особистостей – авторитетних учених, педагогів, фахівців) для формування почуття причетності студентів до кращих традицій педагогічної сфери діяльності.

3. *Акмеологічні умови* спрямовані на саморозвиток, самовдосконалення й самореалізацію майбутнього педагога: цільове програмне проектування самовиховання особистості; установка на духовний саморозвиток, готовність до самопізнання власного внутрішнього світу, усвідомлення відповідальності за результати своєї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення; самоактуалізація здібностей духовної рефлексії, саморегуляція вчинків із позицій культурних норм.

4. *Виховні умови* спрямовані на стимулювання й підтримку високого рівня особистісної активності майбутніх педагогів у процесі духовного зростання та становлення їхньої особистої культури: розуміння освітньо-виховного процесу як особистісно орієнтованого, його одухотвореність у всіх його ланках у соціокультурній діяльності; залучення студентів до світового культурно-духовного досвіду, що сприяє творчому піднесенню особистості з опорою на самопізнання, самовиховання, духовну самореалізацію; створення доброзичливого морально-психологічного клімату в колективі, а також урахування емоційного самопочуття кожного майбутнього педагога.

Технологічний компонент моделі системи виховної роботи в ПЗВО складається з: методів, форм, засобів виховної роботи в цілісному процесі виховання майбутнього педагога.

Реалізація мети, завдань виховання майбутніх педагогів залежить від доцільності виваженості методів виховання як педагогічного інструментарію взаємодії зі студентами, а також форм і засобів виховної роботи.

Розглянемо основні *форми виховної роботи* зі майбутніми педагогами.

Форми виховання в цілісному освітньому процесі ПЗВО мають бути оригінальними, творчими, науково обґрунтованими, майстерно сконструйованими, тобто гармонійно поєднувати довершеність та оригінальність.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури [1; 4; 15; 20; 35] засвідчимо, що більшість авторів (А. Алексюк, А. Бойко, Г. Кутузова; В. Ортинський, М. Фіцула та інші) дотримуються загального поділу форм на індивідуальні, групові та колективні.

Індивідуальна робота характеризується особистісною діяльністю майбутніх педагогів над собою. Така форма виховної роботи спрямована на формування у них певних рис характеру, цінностей, переконань тощо. Індивідуальна робота спрямована на самостійне виконання завдань педагога, керівника та доручень студентського колективу. Найбільш доцільними та дієвими організаційно-педагогічними формами індивідуальних, особистісно зорієнтованих заходів є індивідуальні бесіди, консультації, психологічні тренінги, співбесіди, зустрічі, дискусії тощо.

*Групові форми* дозволяють забезпечити виховну роботу відразу з певною групою учасників, які об'єднані інтересами, цінностями або ж спеціально організована така форма роботи викладачем-вихователів задля досягнення власних цілей. До типових форм групової виховної роботи можна віднести: гуртки, студії, секції, творчі справи у студентських академічних групах, кураторські години, засідання клубів, екскурсії, відвідування громадських організацій чи закладів культури тощо.

*Колективна форма* роботи передбачає діяльність цілого колективу за спільною метою, змістом, методами й враховує потребу розподілу обов'язків, співпраці, допомоги, контролю, керування, взаємовиховання, творчої активності. Найбільш доцільними формами колективного виховання є участь у загальних і факультетських вечорах, концертах, тематичних місячниках, декадах, Дні здоров'я, Дні правових знань, фестивалях, конкурсах,



спортивних змаганнях, іграх, зустрічах, дискусіях, круглих столах, всеукраїнських і регіональних заходах та акціях тощо.

Серед традиційних форм виховної роботи, на нашу думку, найбільш доцільними є: бесіди, диспути, семінари; самостійне рецензування, усні журнали; культпоходи історичними місцями рідного краю, відвідування музеїв, картинних галерей, виставок, театрів; колективний перегляд кінофільмів і вистав із їх подальшим обговоренням; студентські табори, волонтерські організації, екологічні організації та об'єднання; конкурси, олімпіади; музейна та краєзнавча робота; проведення тематичних свят, «круглих столів» тощо.

У сучасних ПЗВО активно запроваджуються активні форми виховної та розвивальної діяльності, які спрямовані на розвиток критичного мислення, самостійності, пошуку, критики. Серед інноваційних форм можна виокремити такі, як: ділові, рольові та інтелектуальні ігри, брейн-ринги, дискусійні майданчики, відкриті трибуни, конкурси, вікторини, тренінги, олімпіади, презентації, круглі столи тощо. Крім того, зростає тенденція щодо розробки й захисту актуальних соціальних, творчих, дослідницьких проєктів студентів.

Уважаємо, що для досягнення результативності виховної роботи в ПЗВО потрібно надавати перевагу комплексним формам, завдяки яким можна інтегрувати зміст кількох напрямів виховної діяльності.

Значне місце в системі формування всебічно розвиненої особистості майбутнього педагога посідають позааудиторні форми виховання: діяльність наукових гуртків, творчих студій, конференцій, дискусійних клубів, зустрічей із письменниками, художниками, акторами, екскурсії, походи тощо. Усі студенти на добровільних засадах повинні бути охоплені різними формами й видами діяльності в позанавчальний час, спираючись на необхідність задоволення їхніх індивідуальних потреб, що є джерелом формування мотивів самовиховання особистості.

Найбільш актуальними та затребуваними в сучасній педагогічній практиці, на нашу думку, є ті форми, що мають різноманітну тематичну спрямованість: соціально-проєктна діяльність, ситуаційно-рольові ігри,

соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, метод аналізу соціальних ситуацій із морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, ухвалення рішень, демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету, методики колективних творчих справ тощо.

Зазначимо, що всі вищезазначені організаційно-педагогічні форми є системотвірними, оскільки передбачається реалізація циклу взаємопов'язаних індивідуальних, групових та колективних заходів, що спрямовані на виховання ціннісного ставлення до людини, розкриття гуманних якостей особистості, вони сприяють її самоактуалізації та самореалізації.

Метод як спосіб досягнення мети, «цілеспрямованої організації діяльності учасників виховного процесу, спрямованої на реалізацію цілей, завдань, змісту цього процесу, вивчення його результатів» [34, с. 18].

Метод виховання характеризується трьома ознаками: конкретним змістом виховної діяльності; певним способом його засвоєння; специфічною формою взаємодії учасників виховного процесу. У кожному методі виражається своєрідність цих ознак, їх сукупність забезпечує якісне досягнення всіх цілей і завдань виховання. Висвітлимо методи виховного впливу та особливості їх запровадження у системі виховної роботи в ПЗВО.

Одним із важливих виховних завдань у вихованні особистості майбутнього педагога в ПЗВО є формування свідомого ставлення до навколишньої дійсності, до своїх обов'язків, до норм і правил суспільної поведінки. Саме завдяки впливу на її свідомість формуються духовні, гуманістичні, професійні знання, погляди, переконання. Вони є визначальними для соціально-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога, його життя та професійної діяльності, яка має здійснюватися на засадах таких ключових цінностей, якими є професійна компетентність, патріотизм і моральність.

*До методів формування свідомості майбутнього педагога* в цілісному педагогічному процесі відносять розповідь, пояснення, бесіду, лекцію, навчальні дискусії, диспути, самостійну роботу з навчальною літературою (підручниками, посібниками, методичними рекомендаціями), метод прикладу. Зупинимося на деяких із них.

Лекція – це «послідовне систематичне викладення суті тієї чи іншої проблеми»; «метод передачі знань, формування поглядів і переконань» [9, с. 110]. Успіх лекції залежить від добре продуманої композиційної побудови, вдало дібраних переконливих аргументів, необхідних для оцінювання подій і фактів, особистих якостей лектора-вихователя, його здатності володіти спеціальними прийомами впливу на особистість майбутнього педагога.

На думку Н. Мойсенюк, важливе місце серед методів формування свідомості майбутніх педагогів належить бесіді. За науковцем, бесіда – це «метод обговорення конкретних знань, фактів, подій, вчинків, який передбачає участь двох сторін - вихователя і вихованців. Бесіда відрізняється від розповіді саме тим, що педагог вислуховує і враховує думки, точки зору вихованців, будує свої взаємини з ними на принципах співробітництва, партнерства» [19, с. 462].

Диспут, за Н. Павлик, спрямований на «розвиток умінь шукати аргументи та формувати нові знання на засадах минулого досвіду та вживати їх «тут і зараз»; можливість розвивати монологічне і діалогічне мовлення студентів; формування уміння сприймати критику та вислуховувати опонента; рівноправність взаємодії організаторів і учасників» [21].

Диспути, на відміну від бесід, є більш складною формою виховної роботи, оскільки для диспуту необхідний певний рівень самосвідомості та ґрунтовної попередньої підготовки.

Метод прикладу – є переконливим аргументом, що спонукає до наслідування. Такий метод застосовують під час конкретизації певного теоретичного твердження, доведення істинності моральної норми. Виховання

на позитивному прикладі доречно супроводжувати емоційним, докладним, образним аналізом дій позитивних героїв художніх творів, кінофільмів, найкращих студентів, відомих еталонів тощо. Адже дбаючи про формування свідомості майбутніх педагогів у ПЗВО, необхідно впливати не тільки на розум, а й на емоційну сферу, застосовуючи при цьому переконаність, тактовність, майстерність викладача-вихователя.

Наступною групою методів виховання в ПЗВО є *методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки* (вправи, привчання, метод створення виховної ситуації, педагогічна вимога, інструктаж, спостереження, ілюстрації й демонстрації, лабораторні роботи, репродуктивні та проблемно-пошукові методи). Найбільш дієвими методами виховання вважаємо педагогічну вимогу та громадську думку.

Педагогічна вимога – це педагогічний вплив на свідомість вихованця з метою спонукання його до дій, добрих вчинків, при цьому активізуються вольові якості особистості, переформовується мотиваційна та чуттєва сфера діяльності, реалізується на практиці «краса людського вчинку». Чітко сформульована вимога викладачем-вихователем сприятиме розвитку особистісної відповідальності, дисциплінує та правильно направить молодого педагога.

Громадська думка – є колективною вимогою до рівня вихованості особистості, за допомогою якої легше переконати в правдивості або хибності поглядів, чи в неналежній поведінці. Громадська думка є більш дієвим методом, ніж просто педагогічна вимога, оскільки вона стає інструментом у вирішенні професійних завдань.

Досліджуючи виховання майбутнього педагога в ПЗВО, слід звернути увагу на *методи стимулювання*, що виконують функції регулювання, коригування поведінки та діяльності студентів. До вищезазначених методів належать *змагання, заохочення та покарання*.

М. Красовицький та В. Горovenko визначають змагання як «метод створення духу суперництва в колективах, окремих вихованців, що спонукає

молодь до пошуку оптимальних шляхів здійснення тієї чи іншої діяльності розвитку активності, розкриттю їхніх творчих можливостей» [14, с. 102].

Спираючись на власний педагогічний досвід, зазначимо, що під час змагання виникають і розвиваються інтереси, творчі здібності майбутніх педагогів, розширюються їх кругозір, удосконалюють професійні компетентності.

Заохочення у виховній діяльності застосовують як допоміжний засіб в процесі організації змагання. Ці методи тісно пов'язані між собою, оскільки в процесі змагання учасник має знати свою ціль і можливі нагороди, тобто бути мотивованим, заохоченим брати участь. Застосовуються різні способи заохочення: *схвалення, похвала, подяка, нагорода, листи вдячності батькам, грамоти, премії, пам'ятні подарунки* тощо.

Застосування методів заохочення має відповідати таким вимогам: заохочення має бути справедливим і відображати справжні успіхи вихованців або їхні прагнення до позитивних результатів; заохоченням не слід протиставляти студентів у колективі; заохочення може мати негативні наслідки, якщо воно здійснюється без урахування думки й підтримки колективу.

Покарання – метод педагогічного впливу на особистість, який виражає осуд дій і вчинків, що суперечать нормам суспільної поведінки з метою їх припинення та недопущення в майбутньому. Психологічний аспект покарання полягає в тому, що воно має викликати в студентів наміри не повторювати подібного. Тільки справедливе покарання досягає мети.

Під час застосування методу покарання необхідно звертати увагу на індивідуальні особливості вихованця: його вразливість, характер емоційно-афективної сфери, самооцінку, ступінь розвитку почуття власної гідності тощо.

Отже, висвітлені методи варіюють відповідно до цілей, яких прагнуть досягнути організатори заходів. Зауважимо, що для досягнення максимально можливих результатів доцільно застосовувати кілька методів у тандемі.

Виховний процес студентів і викладачів має ґрунтуватися на принципах проблемного, діалогового спілкування, поетапно занурювати майбутнього

педагога в ситуації духовного пізнання, переживання рефлексії, ціннісної взаємодії та творчості, а також ґрунтуватися на механізмі «самопізнання – інтеріоризація – екстеріоризація» діагностичним супровідом. Цього ефекту можна досягти, запроваджуючи саме інтерактивні методи виховання.

Інтерактивні методи виховної роботи в ПЗВО, спрямовані насамперед на вдосконалення у майбутніх педагогів уміння критично сприймати, аналізувати і ранжувати інформацію, ефективно спілкуватись, бути комунікативними. Ці навички, сформовані у ЗВО, не тільки сприятимуть засвоєнню студентами програмного матеріалу, а й, поза сумнівом, стануть у нагоді їм у майбутній професійній педагогічній діяльності, адже комунікативні вміння та навички роботи в групі сприяють розвитку соціальної компетентності майбутнього педагога, досягнення життєвого й професійного успіхів.

В освітньому процесі ПЗВО інтерактивні методи дають можливість викладачеві створювати особливе освітнє культурно-виховне середовище, творчо сконструювати виховну ситуацію з метою підвищення активності майбутніх педагогів в оволодінні культурно-духовними цінностями, що, зі свого боку, дозволить покращити якість виховання. Водночас майбутні педагоги безпосередньо відчуватимуть результати самовиховання, адже оцінювання здійснюється безперервно: відповідно до навичок і вмінь кожного студента.

Такі методи виховання сприяють можливості створення ситуації, у якій відповідні знання самостійно відкриваються та конструюються. Цінність такого сформованого вміння в процесі оволодіння культурно-духовними знаннями, у виховній практиці не викликає сумніву.

Інтерактивними методами поєднуються традиційні й інноваційні форми аудиторної, позааудиторної та самостійної діяльності майбутніх педагогів, ураховуючи індивідуальні якості, переживання, цінності, прагнення студента, що забезпечує готовність майбутнього фахівця до духовного саморозвитку, реалізації духовних цінностей та культурної взаємодії.

Інтерактивні методи виховної роботи в ПЗВО можна об'єднати у групи: *діалогічні* (діалог, обмін думками, дискусія, полеміка); *рефлексивні* (самоаналіз, контроль, актуалізація життєвого досвіду, моделювання ситуацій, тренінги й емоційні етюди), *проблемні* (метод постановки питань, творчих завдань, аргументування та доказів у розв'язанні порушених проблем).

Отже, інтерактивні методи сприяють розширенню в майбутніх педагогів досвіду духовного самопізнання, інтеріоризації духовних цінностей людської культури в процесі вивчення культурних дисциплін, а також екстеріоризації досвіду духовного пізнання, переживання, оцінювання в соціокультурній діяльності.

Важливою складовою в системі виховної роботи зі майбутніми педагогами є самовиховання як процес свідомої, цілеспрямованої та самокерованої діяльності студента, що дає можливість йому відповідно до власних життєвих цілей і переконань розвивати сили, здібності, інтереси й усвідомлювати власні потреби. Самовихованням завершується етап виховання особистості майбутнього педагога. Цей процес буде супроводжувати його на всіх подальших етапах саморозвитку й самовдосконалення: уміння адаптуватися, орієнтуватися в непередбачених життєвих ситуаціях, розв'язувати конфліктні взаємовідносини, не втрачати себе в екстремальних життєвих ситуаціях.

Самовиховання сприяє більш повному здійсненню комплексного підходу в процесі виховання. Комплексність виховного процесу може бути досягнута лише за умови, якщо педагог орієнтується на самовиховання особистості. Результативність виховного впливу можлива лише тоді, коли вона ґрунтується на активності молодшої людини. Із одного боку вихователь здійснює зовнішній вплив, а з іншого – цей вплив спрямований на виклик «зустрічного» внутрішнього впливу (діяльності) самої особистості.

Специфічні особливості самовиховання полягають у тому, що воно найбільшою мірою опирається на індивідуальні якості та здібності майбутнього педагога, його нахили та потреби, що надає можливість максимально виявити

власні провідні задатки, які в майбутньому можуть визначити весь її життєвий шлях, забезпечити ефективний розвиток фізичних, інтелектуальних, естетичних і моральних якостей.

*Методи самовиховання:* самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самонаказ, самопорівняння, самоорганізація, самотренування, аутотренінг, наслідування прикладу, стимулювання самозаохочення, самопримус, самозобов'язання, самонавіювання, самокритика, тощо.

Одним із методів самовиховання є рефлексія, що означає процес роздумів індивіда про події в його власній свідомості. Рефлексією передбачається не тільки пізнання людиною самої себе в певній ситуації або в певний період, а й з'ясування ставлення до неї оточення, а також вироблення уявлень про зміни, які можуть статися з ним.

Методи виховання мають безпосередній зв'язок із засобами виховання.

М. Супрун вважає, що засоби виховання – це «те, за допомогою чого реалізується процес виховання, вони відіграють допоміжну роль і використовуються з метою посилення виховних впливів» [33, с.].

В. Ортинський трактує засіб виховання як «предмет середовища або життєву ситуацію, навмисно вміщену у виховний процес» [402]. Засоби виховання утворюють систему завдяки існуванню таксономії цілей, найважливішою з яких є мета – розвиток особистості.

Погоджуємось із О. Антоною та О. Дубасенюк, що засоби виховання – «об'єкти матеріальної і духовної культури, які використовуються вихователем при розв'язуванні виховних завдань» [2, с. 51].

Так, засоби виховання є «інструментарієм» матеріальної та духовної культури, що застосовується для вирішення виховних завдань. До засобів виховання відносять: знакові символи; матеріальні засоби; способи комунікації; світ життєдіяльності вихованця; колектив і соціальна група як такі, що організовують умови виховання; культурні цінності мистецтва та природи; спілкування; «наукові посібники, книжки, періодичні видання, твори мистецтва; слово вихователя, різноманітні види діяльності; навчання, гра,



художня самодіяльність, спорт; конкретні заходи (вечори, політінформації, збори)» [2, с. 51]. Зазначені засоби використовуються в процесі реалізації того чи іншого методу виховання для досягнення відповідних результатів.

Одним із засобів виховання, тісно пов'язаним із професійною діяльністю, є *спілкування*. Будь-який вид діяльності людини завжди супроводжується спілкуванням: поза будь-якої діяльності спілкування неможливе. Людина в процесі спілкування завжди прагне реалізувати певні, значимі для неї цілі, і тому завжди бажає бути почутою та зрозумілою. Різноманіття почуттів та суджень дає свої плоди тоді, коли розширюється коло її відношень: із іншими людьми, поглядами, традиціями. Так людина вчиться самовизначенню, відкритості новим знанням, терплячості до інших думок. Спілкування дає можливість налагоджувати контакти, підтримувати міжособистісні зв'язки, забезпечувати взаєморозуміння, єдність дій людей, складаючи ту чи іншу групу, упорядкувати їх цілеспрямовану діяльність.

Спілкування є найважливішою умовою розвитку особистості майбутнього педагога; спілкуючись відбувається засвоєння накопиченого людством суспільно-історичного досвіду, емоцій, почуттів, форм поведінки і так формуються її особистісні якості.

Також важливим засобом виховання майбутніх педагогів ПЗВО є мистецтво. Саме воно надає можливість особистості пізнати світ через художній образ у слові, кольорі, звуку, а потім створити й свій образ світу. Тому мистецтву належить особлива роль у формуванні духовних цінностей, здатності жити за законами краси, прагненні до ідеалу життя. Художник, митець, звертається спочатку до серця людини, тому його твори мистецтва завжди несуть у собі переживання автора, його погляди на світ, природу, людей і своє місце в ньому. Мистецтво вчить особистість бути людиною, сприяє формуванню життєдіяльності, світосприйняття. Під впливом мистецтва, на думку Дж. Бані-Ісса, «відбувається трансформація свідомості особистості, його світогляду. Сприйняті творчою уявою та глибоким співпереживанням художні образи переходять в план особистісних смислів індивіда, сприяють вибору її

ціннісних орієнтацій, спонукають до творення краси в усіх її виявленнях згідно з обраним ідеалом» [3].

Обов'язковим інтегративним засобом виховної роботи в ПЗВО має бути освітньо-культурний простір, у якому функціонує ПЗВО, що включає регіональний культурно-соціальний потенціал, який пов'язаний із історико-культурними й художньо-естетичними традиціями певного регіону, традиціями виховання та ставлення освіченої людини; науково-культурний потенціал, яким визначається рівень і значущість ПЗВО як наукового, культурно-освітнього центру.

Обов'язковими складовими культурного простору ПЗВО вчені (Дж. Бані-Ісса [3], Г. Шевченко [38; 39], виокремлюють такі його структурні компоненти: простір знань, яким визначається рівень, потенціал, характер знань, що пропонуються студентам (цей простір визначається станом науки й культури в цілому); культурна визначеність ПЗВО як особливого простору культури, що відтворює освічену й висококультурну особистість майбутнього педагога.

Педагогічний заклад вищої освіти є не лише частиною культурного простору суспільства, а сам становить особливий культурний простір, що транслює знання та культурні цінності; середовище естетичної творчості, культурного обміну та спілкування, що обумовлюється наявністю художньо-естетичного діалогу, духовною спрямованістю культурного спілкування й особистісного впливу на майбутнього педагога. Середовище естетичної творчості включає атмосферу емоційної насиченості й естетичного переживання пізнавальної діяльності, вирішення на творчому рівні пізнавальних, науково-дослідних, художньо-творчих і комунікативних завдань. Культурним простором ПЗВО охоплюється також морально-естетична взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Підсумовуючи все вищезазначене, зауважимо, що результативний компонент моделі системи виховної роботи в ПЗВО представлений пакетом діагностичних методик, що визначають вихідний рівень вихованості майбутніх

педагогів; їх змістові рівні; результат; аналітико-корекційний інструментарій (корекцію процесу, оцінювання та інтерпретація результатів); опис аналізу реалізації педагогічних умов виховання майбутніх педагогів у ПЗВО.

Головною функцією цього блоку передбачається ефективність реалізації концепції, педагогічної стратегії виховання майбутніх педагогів в освітньому середовищі ПЗВО та їх оцінювання. Цією функцією розкривається зворотний зв'язок, що показує ефективність їх реалізації.

Дібраний нами пакет авторських діагностичних методик містить діагностичні, аналітичні, організаційні, корекційні, рефлексивні.

Відповідно до цих методів вважаємо за доцільне залучити засоби, що спираються на різні суб'єкти системи. Так, для майбутніх педагогів передбачається запровадження методу опитування та збирання інформації про рівень готовності до здійснення виховної діяльності зі дітьми; метод експертного оцінювання при ранжируванні значущості застосування компонентів вихованості й навчанні майбутніх педагогів; стандартизовані методики та авторські тести.

Також доречно застосувати методи опитування та збирання інформації про рівень вихованості; творчі завдання на вирішення проблемних ситуацій; аналіз результатів продуктивних видів діяльності.

Уважаємо, що комплекс діагностичних методик спрямований на визначення рівня розвитку критеріїв рівнів сформованості вихованості (компетентності) та їх конкретних показників. Саме за рівневого підходу можливо розглянути будь-який процес як перехід від одного рівня до іншого, більш складного та якісно відмінного.

Рівневий підхід містить критерії та відповідні показники: *мотиваційно-ціннісний* (пріоритет духовно-моральних ціннісних орієнтацій; умотивованість до морально відповідальної поведінки та саморозвитку; прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення); *духовно-інтелектуальний* (свідомість обрання фаху, рівень соціальних та правових знань, рівень знань про національну та світову культуру); *діяльнісно-рефлексійний* (гуманістична

спрямованість поведінки та активна життєва позиція, соціокультурна діяльність, критичне ставлення до власних учинків та соціальна відповідальність). Відповідно до показників та критерії виокремлюємо рівні (високий, середній низький) результативності виховної роботи у ПЗВО.

Аналізуючи результативну складову критеріально-результативного компонента, зазначимо, що отримані результати будуть підсумком формування громадсько-патріотичних почуттів і духовності майбутніх педагогів.

Очікуваними результатами реалізації структурно-функціональної моделі системи виховної роботи в освітньому процесі ПЗВО передбачаємо:

- вільна особистість: суб'єктність, здійснення вільного вибору діяльності, визначення світогляду, персонологічної стратегії освіти й життя в цілому, почуття власної гідності, самоповага;

- громадянин і патріот: певна моральна позиція, пов'язана з почуттям обов'язку й відповідальності щодо своєї Батьківщини, народу, національних цінностей, культури України;

- гуманістичний світогляд: здатність до співпереживання, до реалізації благодійної, альтруїстичної діяльності, готовність надати допомогу, толерантність, нетерпимість до виявлення інтолерантності;

- духовна особистість: переважання просоціального мотиву в поведінці, розуміння краси в мистецтві, людських учинків, дбайливе ставлення до культурної спадщини народу, оптимізм, прийняття загальнолюдських цінностей як своїх життєвих переконань;

- творча особистість: розвинена емоційно-почуттєва сфера, художньо-образне мислення, відкритість до інновацій, здатність створювати і реалізовувати нововведення, здатність до творчого перетворення навколишнього світу;

- соціально-компетентна особистість: висока соціальна активність, ініціативність; самостійність, уміння працювати в команді, здатність до прийняття нестандартних рішень, відповідальності за прийняті рішення,

за результати діяльності, до конструктивних способів виходу зі складних конфліктних ситуацій;

- професійно орієнтована особистість: ерудиція, організаторські, лідерські здібності, комунікабельність, творче мислення, прагнення до соціального та професійного вдосконалення.

Отже, структурно-функціональна модель системи виховної роботи становить собою взаємозв'язок цілей, принципів, завдань, змісту, методів, форм і результатів виховання, різних етапів виховної роботи, різноманітні двосторонні взаємини викладачів і студентів у цьому процесі. Усі компоненти взаємодіють і взаємопов'язані між собою.

Розроблена модель системи виховної роботи в ПЗВО зумовлює необхідність тісної взаємодії викладачів і студентів на всіх етапах виховної роботи; дає викладачам чітке уявлення про основні складові виховного процесу, допомагає цілеспрямовано та якісно його організувати. Уважаємо, що побудована нами модель є за характером структурно-функціональною, за змістом – культуровідповідною, динамічною, тому що зображує відмінності між станами об'єкта. Описана нами модель наочно зображує функціональність і динамічність трьох блоків, за допомогою яких передбачаємо отримати відмінності між вихідним і кінцевим станом рівня вихованості майбутніх педагогів. Розроблена модель чітко орієнтована на конкретну мету – виховання патріотично налаштованих, професійно компетентних та духовно розвинених педагогів, що зумовлює становлення та розвиток особистості в цілісному освітньому процесі ПЗВО.

**Висновок.** Модель системи виховної роботи в педагогічних ЗВО має виконувати соціальне замовлення сьогодення, тобто задовольняти потребу суспільства в патріотично налаштованих, свідомих і духовно розвинених педагогах, а виховання майбутніх педагогів має спиратися на громадянсько-патріотичні, духовні та суспільно визнані цінності. Структурно-функціональною моделлю системи виховної роботи сучасного ПЗВО розкриваються можливості його ціннісного виховного потенціалу, як фактора

формування моральної, духовно-культурної особистості майбутнього педагога, що сприяє вихованню молодого покоління й розвитку його як цілісної, толерантної особистості, яка житиме та працюватиме в умовах відкритого європейського простору.

### Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підруч. для студ., асп. та молодих викл. вищ. навч. закл. Міжнар. фонд «Відродження». Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Антонова О.Є., Дубасенюк О.А. Технологія вивчення основ теорії і методики виховання у вищих педагогічних закладах освіти. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник* / За заг.ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Житомир.держ.пед.ун-тет, 2001. С. 47–78.
3. Бані-Ісса Х. М. Дж. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2002. 186 с.
4. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.
5. Гермак О.Л. Комплексний підхід до визначення суті поняття «педагогічні умови використання електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх електромонтерів». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 13. С. 11–15. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos\\_2017\\_13\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2017_13_4) (дата звернення: 04.02.2023)
6. Додурич С.М. Краєзнавчо-пошукова діяльність як засіб формування патріотичних цінностей у юнацькому віці. *Виховна робота у вищих навчальних закладах: з досвіду викладачів аграрних вищих навчальних закладів*. Київ : «Агроосвіта», 2015. С. 177–183.

7. Дубасенюк О. А. Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи серед студентів педагогічного університету. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2000. 123 с.
8. Завалевський Ю. І. Громадянське виховання старшокласників: проблеми, досвід, перспективи. Київ, 2003. 104 с.
9. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / ред. Н. А. Симоненко. Київ : Вища школа, 1997. 304 с.
10. Келембет Л. Модель виховної системи загальноосвітнього навчального закладу: теоретичний аспект. *Відділ освіти Тлумацької районної державної адміністрації: вебсайт*. URL: <http://www.osvitatlm.if.ua/node/88> (дата звернення: 04.01.2023)
11. Козаченко Н.П. Що таке модель і яка від неї користь філософу? (на прикладі моделей ідеального суспільства). *Актуальні проблеми духовності: зб. наук. праць* / ред.: Я.В.Шрамко. Кривий Ріг, 2018. Вип. 19. С. 113–131. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/268530829.pdf> (дата звернення: 03.01.2023)
12. Конституція України: закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР (із змінами № 742-VII від 21 лютого 2014 року). URL: <http://www.president.gov.ua/documents/constitution> (дата звернення: 03.01.2023)
13. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді: додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641. URL: <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepciya.pdf> (дата звернення: 03.02.2023).
14. Красовицький М. Ю., Горовенко В. М. Методи виховання як єдність слова і діла. Практична педагогіка виховання : посіб. з теорії та методики виховання / Г. І. Іванюк (упоряд.) ; М. Ю. Красовицький (ред.). Київ ; Івано-Франківськ : Плай, 2000. С. 77–107.
15. Кутузова Г. І. Підготовка студентів гуманітарних факультетів до естетичного виховання школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1998. 18 с.

16. Лучанінова О. П. Виховна система вищого навчального закладу: теоретичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31 (84). С. 300–308.
17. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
18. Модель. *Словник української мови: Академічний тлумачний словник (1970-1980)*. URL: <http://sum.in.ua/s/modelj> (дата звернення: 03.02.2023)
19. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., допов. Київ : ВАТ «КДНК», 2001. 607 с.
20. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
21. Павлик Н. П. Диспут як діалогічний інструмент неформального навчання молоді. *Освіта XXI століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів: Всеукраїнська науково-практична конференція, Житомир, 12 грудня 2018*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 86–87.
22. Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А., Отрошко Т. В. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції : навч. посіб. Харків, 2008. 336 с.
23. Пономарьова Г. Ф. Розробка системи виховної роботи у вищому педагогічному начальному закладі умова становлення майбутнього фахівця. *Духовний особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць / Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля ; Науково-дослідний ін-т духовного розвитку людини ; Кафедра ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання та освіти»*. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2015. Вип. 2 (65). С. 127–134.
24. Пономарьова Г. Ф. Соціальне значення валеологічного виховання. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харківський нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, Ін-т сходознавства і міжнародних відносин, Харк. пед. коледж*. Харків : Константа, 2000. Вип. V. С. 145–151.



25. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 04.01.2023)
26. Про зайнятість населення : Закон України від 05.07.2012 № 5067-VI (останні зміни 17.06.2015 № 534-VIII). URL: <http://kadrovik01.com.ua/regulations/8186/8187/460803/> (дата звернення: 04.01.2023)
27. Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009-2015 роки: постанова Кабінету Міністрів України від 28 січня 2009 р. № 41 URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF> (дата звернення: 04.01.2023)
28. Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді: указ Президента України від 12.06.2015 р. № 334. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/3342015-19131> (дата звернення: 04.01.2023)
29. Про Національну доктрину розвитку освіти : указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/> (дата звернення: 04.01.2023)
30. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII (із змінами № 498-VIII від 02.06.2015). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 04.01.2023)
31. Саяпіна С., Кривошопка І. Реалізація моделі виховної системи в сучасному педагогічному університеті. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019, № 6 (98). С. 18–28. URL: <http://gnvpr.ddpu.edu.ua/article/view/197439> (дата звернення: 04.02.2023)
32. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / Європ. ун-т. Київ, 2006. 126 с.
33. Супрун М. О. Педагогіка: Підручник для духовних і світських закладів освіти. Київ : КДА, 2018. 400 с.
34. Теорія виховання: навчально-методичний посібник / О. І. Башкір ; за заг. ред. С.Т Золотухіної. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2016. 96 с.

35. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
36. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf?sequence=1> (дата звернення: 04.02.2023)
37. Шевель Б. О. Формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2011. 240 с.
38. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді. *Педагогічна та психологічна наука в Україні : до 15-річчя АПН України : зб. наук. праць : у 5 т. / Акад. пед. наук України ; ред. В. Г. Кремень*. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 4. С. 215–226.
39. Шевченко Г. П. Тенденції модернізації виховного процесу у вищій школі. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. : в 5 т.* Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 5. С. 241–254.
40. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал*. Київ : МДГУ, 2003. Вип.1 С. 28–37.
41. Ягупов В. В. Педагогіка Модель виховного процесу (структура виховного процесу). URL: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=242](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=242) (дата звернення: 04.01.2023)
42. Ягупов В. В. Педагогіка: Результативний компонент навчального процесу. Вихованість, її рівні та критерії. Київ : Либідь, 2002. URL: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=246](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=246) (дата звернення: 04.01.2023)
43. Magna Charta Universitatum. URL: [http://cicic.ca/docs/bologna/Magna\\_Charta.en.pdf](http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf) (дата звернення: 04.02.2023)

## References

1. Aleksiuk, A. M. (1998) Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy [Aleksyuk A. M. Pedagogy of higher education of Ukraine], 560 [in Ukrainian].
2. Antonova, O.Ye., Dubaseniuk, O.A. (2001) Tekhnolohiia vyvchennia osnov teorii i metodyky vykhovannia u vyshchykh pedahohichnykh zakladakh osvity [The technology of studying the basics of the theory and methods of education in higher pedagogical institutions of education]. Tekhnolohii profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Technologies of professional and pedagogical training of future teachers], O.A. Dubaseniuk (Ed.), 47–78 [in Ukrainian].
3. Bani-Issa, Kh. M. Dzh. (2002) Estetychne vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy u suchasnyi period [Aesthetic education in higher educational institutions of Ukraine in the modern period] : dys. ... kand. ped. nauk [dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.01 / Luhan. derzh. ped. un-t im. Tarasa Shevchenka [Luhansk Taras Shevchenko National University], 186 [in Ukrainian].
4. Boiko, A. M. (1996) Onovlena paradyhma vykhovannia: shliakhy realizatsii (pidhotovka vchytelia do formuvannia vykhovuiuchykh vidnosyn z uchniamy) [Updated paradigm of education: ways of implementation (teacher preparation for the formation of educational relations with students)], 232 [in Ukrainian].
5. Hermak, O.L. (2017) Kompleksnyi pidkhid do vyznachennia suti poniattia «pedahohichni umovy vykorystannia elektronnykh osvitnikh resursiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh elektromonteriv» [A comprehensive approach to defining the essence of the concept of «pedagogical conditions for the use of electronic educational resources in the professional training of future electricians»]. Profesiina osvita: problemy i perspektyvy [Professional education: problems and prospects], 13, 11–15, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos\\_2017\\_13\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2017_13_4) [in Ukrainian].
6. Dodurych, S.M. (2015) Kraieznavcho-poshukova diialnist yak zasib formuvannia patriotychnykh tsinnosti u yunatskomu vitsi [Local history research activity as a means of forming patriotic values in youth]. Vykhovna robota u vyshchykh navchalnykh zakladakh: z dosvidu vykladachiv ahrarnykh vyshchykh

navchalnykh zakladiv [Educational work in higher educational institutions: from the experience of teachers of agricultural higher educational institutions], 177–183 [in Ukrainian].

7. Dubaseniuk, O. A. (2000) *Metodychni rekomendatsii kerivnyku akademichnoi hrupy z vykhovnoi roboty sered studentiv pedahohichnoho universytetu* [Methodological recommendations to the head of the academic group on educational work among students of the pedagogical university], 123 [in Ukrainian].

8. Zavalevskyi, Yu. I. (2003) *Hromadianske vykhovannia starshoklasnykiv: problemy, dosvid, perspektyvy* [Civic education of high school students: problems, experience, prospects], 104 [in Ukrainian].

9. Karpenchuk, S. H. (1997) *Teoriia i metodyka vykhovannia* [Theory and method of upbringing], N. A. Symonenko (Ed.), 304 [in Ukrainian].

10. Kelembet, L. *Model vykhovnoi systemy zahalnoosvtnoho navchalnoho zakladu: teoretychnyi aspekt* [Model of the educational system of a comprehensive educational institution: theoretical aspect]. *Viddil osvity Tlumatskoi raionnoi derzhavnoi administratsii* [Department of Education of Tlumac District State Administration], <http://www.osvitatlm.if.ua/node/88> [in Ukrainian].

11. Kozachenko, N.P. (2018) *Shcho take model i yaka vid nei koryst filosofu? (na prykladi modelei idealnoho suspilstva)* [What is a model and how does it benefit a philosopher? (on the example of models of an ideal society)] . *Aktualni problemy dukhovnosti* [Actual problems of spirituality], Ya.V.Shramko (Ed.), 19, 113–131, <https://core.ac.uk/download/pdf/268530829.pdf> [in Ukrainian].

12. *Konstytutsiia Ukrainy: zakon Ukrainy vid 28.06.1996 № 254k/96-VR (iz zminamy N 742-VII vid 21 liutoho 2014 roku)* [Constitution of Ukraine: Law of Ukraine dated 28.06.1996], <http://www.president.gov.ua/documents/constitution> [in Ukrainian].

13. *Kontsepsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi: dodatok do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 chervnia 2015 r. № 641* [The concept of national-patriotic upbringing of children and youth: appendix to

the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 16, 2015 No. 641], <http://don.kievcity.gov.ua/files/2015/6/17/contsepciya.pdf> [in Ukrainian].

14. Krasovytskyi, M. Yu., Horovenko, V. M. (2000) *Metody vykhovannia yak yednist slova i dila* [Methods of education as a unity of word and deed]. *Praktychna pedahohika vykhovannia* [Practical pedagogy of education], M. Yu. Krasovytskyi (Ed.), 77–107 [in Ukrainian].

15. Kutuzova, H. I. (1998) *Pidhotovka studentiv humanitarnykh fakultetiv do estetychnoho vykhovannia shkoliariv* [Preparation of students of humanities faculties for aesthetic education of schoolchildren] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]: 13.00.04 / In-t pedahohiky APN Ukrainy [Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], 18 [in Ukrainian].

16. Luchaninova, O. P. (2013) *Vykhovna systema vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretychnyi aspekt* [Educational system of a higher educational institution: theoretical aspect]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 31 (84), 300–308 [in Ukrainian].

17. Maslov, V. (2008) *Modeliuvannia u teoretychnii i praktychnii diialnosti v pedahohitsi* [Modeling in theoretical and practical activities in pedagogy]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate education in Ukraine], 1, 3–9 [in Ukrainian].

18. Model [Model]. *Slovnyk ukrainskoi movy: Akademichnyi tlumachnyi slovnyk (1970-1980)* [Dictionary of the Ukrainian language: Academic explanatory dictionary (1970-1980)], <http://sum.in.ua/s/modelj> [in Ukrainian].

19. Moiseiuk, N. Ye. (2001) *Pedahohika* [Pedagogy], 607 [in Ukrainian].

20. Ortynskyi, V. L. (2009) *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of the higher school], 472 [in Ukrainian].

21. Pavlyk, N. P. (2018) *Dysput yak dialohichnyi instrument neformalnoho navchannia molodi* [Dispute as a dialogical tool of informal education of youth]. *Osvita KhKhI stolittia: problemy humanizatsii, humanitaryzatsii ta patriotyzmu v*

konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [Education of the 21st century: problems of humanization, humanitarianization and patriotism in the context of European integration processes], 86–87 [in Ukrainian].

22. Ponomarova, H. F., Kharkivska, A. A. & Otroshko, T. V. (2008) Vyscha osvita Ukrainy v paradyhmi yevrointehratsii [Higher education of Ukraine in the paradigm of European integration], 336 [in Ukrainian].

23. Ponomarova, H. F. (2015) Rozrobka systemy vykhovnoi roboty u vyshchomu pedahohichnomu nachalnomu zakladi umova stanovlennia maibutnoho fakhivtsia [Development of a system of educational work in a higher pedagogical primary institution is a condition for the formation of a future specialist]. Dukhovnyi osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Spiritual personality: methodology, theory and practice], Skhidnoukr. nats. un-t imeni Volodymyra Dalia [Volodymyr Dahl East Ukrainian National University] ; Naukovo-doslidnyi in-t dukhovnoho rozvytku liudyny [Research Institute of Human Spiritual Development] ; Kafedra YuNESKO «Dukhovno-kulturni tsinnosti vykhovannia ta osvity» [UNESCO Department «Spiritual and cultural values of upbringing and education»], 2 (65), 127–134 [in Ukrainian].

24. Ponomarova, H. F. (2000) Sotsialne znachennia valeolohichnoho vykhovannia [Social significance of valeological education]. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Scientific notes of the department of pedagogy], Kharkivskiy nats. un-t imeni V. N. Karazina [V. N. Karazin Kharkiv National University], In-t skhodoznavstva i mizhnarodnykh vidnosyn [Institute of Oriental Studies and International Relations], Khark. ped. koledzh [Kharkiv Pedagogical College], 5, 145–151 [in Ukrainian].

25. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01 lypnia 2014 r. № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII], <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

26. Pro zainiatist naseleennia : Zakon Ukrainy vid 05.07.2012 № 5067-VI [On employment of the population: Law of Ukraine dated 07/05/2012 No. 5067-VI], <http://kadrovik01.com.ua/regulations/8186/8187/460803/> [in Ukrainian].

27. Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy «Molod Ukrainy» na 2009-2015 roky: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28 sichnia 2009 r. № 41 [On the approval of the State Targeted Social Program "Youth of Ukraine" for 2009-2015: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 28, 2009 No. 41], <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/41-2009-%D0%BF> [in Ukrainian].

28. Pro zakhody shchodo polipshennia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi: ukaz Prezydenta Ukrainy vid 12.06.2015 r. № 334 [On measures to improve the national-patriotic upbringing of children and youth: Decree of the President of Ukraine dated June 12, 2015 No. 334], <http://www.president.gov.ua/documents/3342015-19131> [in Ukrainian].

29. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity : ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. № 347/2002 [On the National Doctrine of Education Development: Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 No. 347/2002], <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/> [in Ukrainian].

30. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 23.05.1991 № 1060-XII (iz zminamy № 498-VIII vid 02.06.2015) [On education: Law of Ukraine dated May 23, 1991 No. 1060-XII (amended No. 498-VIII dated June 2, 2015)], <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian].

31. Saiapina, S. & Kryvoshapka, I. (2019) Realizatsiia modeli vykhovnoi systemy v suchasnomu pedahohichnomu universyteti [Implementation of the educational system model in a modern pedagogical university]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [Humanization of the educational process], 6 (98), 18–28, <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/197439> [in Ukrainian].

32. Sikorskyi, P. I. (2006) Kredytно-modulna tekhnolohiia navchannia [Credit-modular learning technology], 126 [in Ukrainian].

33. Suprun, M. O. (2018) Pedahohika [Pedagogy], 400 [in Ukrainian].

34. Teoriia vykhovannia [Theory of education] (2016), S.T Zolotukhinoi (Ed.), 96 [in Ukrainian].

35. Fitsula, M. M. (2006) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of the higher school], 352 [in Ukrainian].

36. Khrykov, Ye.M. (2011) Pedahohichni umovy v strukturi naukovoho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. Shliakh osvity [The way of education], 2, 11–15, <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2797/ped.umovi.pdf?sequence=1> [in Ukrainian].

37. Shevel, B. O. (2011) Formuvannia fakhovykh kompetentsii maibutnikh inzheneriv-pedahohiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional competences of future engineers-pedagogues by means of information and communication technologies] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Nats. un-t bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy [The national university of bioresources and nature management of Ukraine], 240 [in Ukrainian].

38. Shevchenko, H. P. (2007) Estetychne odukhotvorennia studentskoi molodi [Aesthetic spirituality of student youth]. Pedahohichna ta psykholohichna nauka v Ukraini [Pedagogical and psychological science in Ukraine], V. H. Kremen (Ed.), Akad. ped. nauk Ukrainy [The National Academy of Sciences of Ukraine], 4, 215–226 [in Ukrainian].

39. Shevchenko, H. P. (2012) Tendentsii modernizatsii vykhovnoho protsesu u vyshchii shkoli [Trends in the modernization of the educational process in higher education]. Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini [Pedagogical and psychological sciences in Ukraine], 5, 241–254 [in Ukrainian].

40. Yahupov, V. V. (2003) Modeliuvannia navchalnoho protsesu yak pedahohichna problema [Modeling the educational process as a pedagogical problem]. Neperervna pedahohichna osvita: teoriia i praktyka [Continuous pedagogical education: theory and practice], 1, 28–37 [in Ukrainian].

41. Yahupov, V. V. Pedahohika Model vykhovnoho protsesu (struktura vykhovnoho protsesu) [Pedagogy Model of the educational process (structure of the educational process)], [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=242](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=242) [in Ukrainian].



42. Yahunov, V. V. (2002) Pedagogika: Rezultatyvnyi komponent navchalnoho protsesu. Vykhoivanist, yii rivni ta kryterii [Pedagogy: The effective component of the educational process. Education, its levels and criteria], [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=246](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=246) [in Ukrainian].

43. Magna Charta Universitatum, [http://cicic.ca/docs/bologna/Magna\\_Charta.en.pdf](http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf) [in English].

УДК 378.07:005.342]-027.21(045)

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

© Харківська А.

### Інформація про автора:

**Алла Харківська:** ORCID ID 0000-0003-4782-1079, [kharkivska\\_hgra@ukr.net](mailto:kharkivska_hgra@ukr.net); доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-02**

У статті висвітлена система управління інноваційним розвитком педагогічного закладу вищої освіти, що містить цілі управління інноваційним розвитком, підходи, закономірності й принципи, технологій, функції та методи, а також організаційну структуру управління інноваційним розвитком і програму інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти. Автором обґрунтовано доцільність обраних компонентів системи управління інноваційним розвитком педагогічного закладу вищої освіти. Досліджено ключовий компонент моделі системи управління інноваційним розвитком педагогічного закладу вищої освіти: проєкт та програма управління інноваційним розвитком. Сформовано матричну організаційну структуру реалізації програми інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти, що передбачає чотири етапи розробки та впровадження відповідної програми, відповідальних учасників цього процесу (Рада з інноваційного розвитку, керівники інноваційних проєктів, співробітники та виконавці інноваційних проєктів, інформаційно-аналітична служба). Виокремлено умови виконання проєкту та програми інноваційного розвитку щодо якісної реалізації процесу управління інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти. Указано ознаки доцільно створеної програми відповідно до ключових функцій, за яких стає можливою реалізація проєкту управління інноваційним розвитком: інноваційність під час розробки програми управління інноваційним

розвитком; стратегічність при визначенні цілей програми і способів їх досягнення; ефективність; цілеспрямованість; забезпечення високої якості відповідно до очікуваних результатів; забезпечення зворотного зв'язку. Аргументовано важливість здійснення контролю, підтримки мотивації всіх учасників проєкту управління інноваційним розвитком задля досягнення єдиної мети – якісного інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** модель, система управління, інноваційний розвиток, управління інноваційним розвитком, педагогічний заклад вищої освіти.

**Alla Kharkivska «Theoretical model of the innovative development management system of the teaching institution of higher education».**

The article highlights the innovative development management system of a pedagogical institution of higher education, which contains the goals of innovative development management, approaches, laws and principles, technologies, functions and methods, as well as the organizational structure of innovative development management and the program of innovative development of a pedagogical institution of higher education. The author justified the feasibility of the selected components of the innovative development management system of the pedagogical institution of higher education. The key component of the innovative development management system model of a pedagogical institution of higher education was studied: the project and program of innovative development management. A matrix organizational structure for the implementation of the program of innovative development of the pedagogical institution of higher education has been formed, which provides for four stages of development and implementation of the corresponding program, responsible participants of this process (Council for innovative development, leaders of innovative projects, employees and executors of innovative projects, information and analytical service). The conditions for the implementation of the project and the program of innovative development regarding the quality implementation of the process of managing the innovative development of the pedagogical institution of higher education are highlighted. The signs of an expediently created program are indicated in accordance with the key functions that make it possible to implement an innovative development management project: innovativeness during the development of an innovative development management program; strategicness in determining program goals and ways to achieve them; efficiency; purposefulness; ensuring high quality in accordance with expected results; providing feedback. The importance of monitoring and supporting the motivation of all participants in the project of managing innovative development in order to achieve a single goal – high-quality innovative development of a pedagogical institution of higher education is argued.

**Keywords:** model, management system, innovative development, management of innovative development, pedagogical institution of higher education.

Наявність планів розвитку освітньої системи та програми інноваційного розвитку (ІР) педагогічного закладу вищої освіти (ЗВО) – це лише одна з умов, необхідних і достатніх для того, щоб бажані зміни стали реальністю.

Програма ІР і є тим засобом, що покликаний слугувати для інтеграції зусиль її учасників і водночас для своєчасного виявлення ситуацій, коли потрібно корегувати плани, а можливо, і відмовлятися від раніше поставлених цілей. Якщо програма не змінюватиметься, то вона перестане відповідати реальним умовам, тому потрібно контролювати перебіг робіт за програмою, аналізувати виникаючі ситуації та приймати рішення в разі потреби.

Проблема інноваційного розвитку освіти в Україні досліджували вітчизняні науковці: Є. Сірий, зосередивши увагу саме на стані інноваційної політики в системі освіти України [21]; О. Огієнко вивчала інноваційний розвиток освіти дорослих [18]. Проблема управління ІР стала об'єктом досліджень таких науковців: управління інноваційним розвитком та інноваційною діяльністю досліджували Л. Гнилянська, З. Юринець й Р. Юринець [29]; О. Мармаза зосередила свою увагу на управлінських інноваціях в сучасних умовах [14]; управління ІР закладів загальної середньої освіти у контексті формування інформаційної культури вивчали Л. Калініна, В. Лапінський, В. Рогоза [11].

Інноваційний розвиток саме вищої освіти досліджували Д. Горобець [5]; Л. Даниленко [6]; В. Жукова [8]; О. Кириченко [12]; В. Климова [22]; Г. Клімова [13]; В. Сипченко [22]; В. Хриков [27] та інші.

Процес управління інноваційним розвитком середньої та вищої освіти як бачимо достатньо висвітлений науковцями. Проте нами не було знайдено цілеспрямованих досліджень управління ІР педагогічних ЗВО, які б ураховували специфіку підготовки фахівців педагогічного профілю. Крім того, відсутність наукових робіт щодо моделі системи управління ІР педагогічного ЗВО підтверджують актуальність обраної теми дослідження.

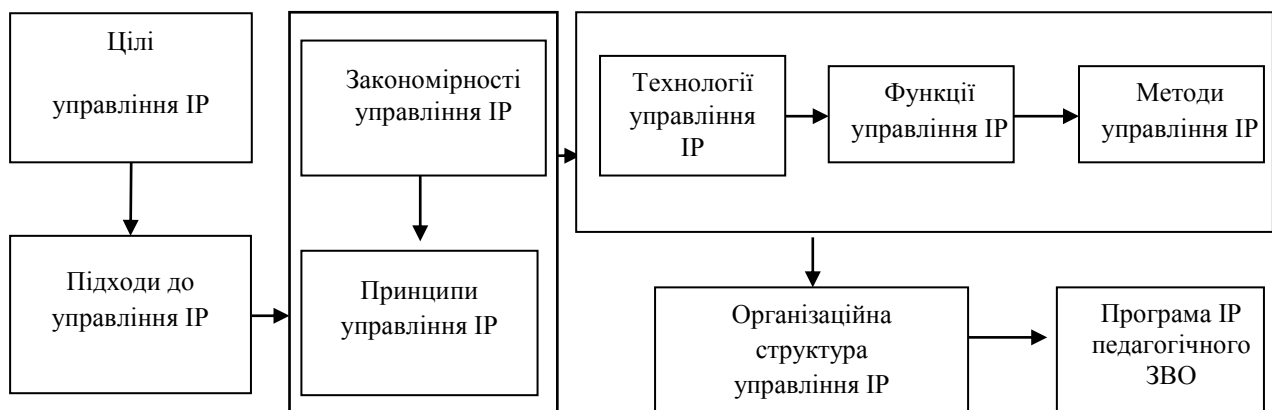
**Метою** статті є теоретичне обґрунтування моделі системи управління інноваційним розвитком педагогічного ЗВО.

Інноваційний розвиток педагогічного ЗВО характеризується якісними змінами і освітній системі, наслідком чого має стати покращення результатів освіти. Як будь-яка модель, система управління інноваційного розвитку має

реалізувати чітко окреслені цілі. Цілями ж управління є «результат досліджень і передбачень, початковий варіант рішення, в якому потрібно враховувати можливості системи» [25, с. 4].

Управління ІР педагогічного ЗВО, як і будь-який процес, є складною системою, елементи якої спрямовані на досягнення єдиної цілі та забезпечення дієвої реалізації. Відповідна система передбачає такі складові: цілі, підходи щодо дослідження, закономірності, принципи, організаційна структура, технології, функції, методи, програму ІР педагогічного ЗВО (див. рис. 1).

Уважаємо, що процес управління ІР педагогічного ЗВО є багатограним та гнучким, тому розробка універсальної моделі системи управління ІР педагогічного ЗВО не зможе повним обсягом відобразити всі особливості відповідної системи. Тому в межах дослідження нами буде реалізована спроба обґрунтувати теоретичну модель системи управління ІР педагогічного ЗВО.



**Рис. 1. Система управління ІР педагогічного ЗВО**

Управління має цілеспрямований характер, тому визначення цілей є вихідним пунктом управління педагогічним ЗВО. Цілі управління зумовлені об'єктивними законами функціонування заклада, оскільки цілі обираються та формулюються людьми, які безпосередньо пов'язані із об'єктом управління.

У широкому сенсі цілі управління виражають бажаний стан керованої підсистеми, її основні параметри. Науково обґрунтоване формулювання цілей управління має винятково важливе значення, оскільки цілі визначають не тільки

спрямованість розвитку ЗВО, а й добір кадрів, методи управління, зміст управлінської діяльності, принципи управління.

Цілі управління ІР педагогічного ЗВО можна об'єднати у такі групи: за часом їх досягнення (віддалені, близькі й безпосередні); за рівнем узагальненості (загальні й часткові); за співвідношенням з етапами процесу управління (проміжні та кінцеві); за кількістю учасників у досягненні цілі (індивідуальні, колективні); щодо суті діяльності на тому чи іншому етапі (цілі-завдання (плани, доручення), цілі-орієнтації, цільові системи); за рівнем важливості для функціонування об'єкта (на головні й другорядні); за рівнем узагальненості (стратегічні й практичні); за рівнем доступності (відкриті й приховані), за рівнем якості (педагогічні якості та особистісні).

Ключовими вимогами до визначення цілей управління ІР педагогічного ЗВО є:

- орієнтація на законодавчі документи та державні акти;
- відображення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти;
- урахування сфери діяльності педагогічного ЗВО;
- урахування наявного стану можливостей матеріально-технічної бази;
- урахування потреб споживачів освітніх послуг;
- конкретизація кінцевого результату інноваційного розвитку, якого потрібно досягти в процесі управління педагогічним ЗВО – за рівнем узагальненості;
  - наявність чітко визначеного терміну – за часом досягнення цілей;
  - відповідність загальній меті освіти – за рівнем важливості для функціонування об'єкта (головні та другорядні);
  - зрозумілість як для керівників, так і для виконавців – за рівнем доступності (відкриті та приховані);
  - керівник педагогічного ВНЗ має узгоджувати їх з персоналом під час зборів трудового колективу – за кількістю учасників у досягненні цілі (індивідуальні та колективні);

– взаємопов'язаність із закономірностями та принципами сучасного розвитку теорії управління [26].

Отже, головною метою управління педагогічною освітою є створення необхідних умов для реалізації цілей навчального закладу.

Теоретична модель система управління ІР педагогічного ЗВО ґрунтується на найбільш прогресивних та перспективних підходах, серед яких: синергетичний (для складних систем існує кілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів, і теперішній стан системи визначається не тільки її минулим, а й майбутнім, наступним порядком), процесний (управління доцільно розглядати як дію, процес, тому що робота щодо досягнення цілей за допомогою інших – це не одночасна дія, а серія безперервних взаємозалежних дій), ситуаційний (вивчення та пропонування керівникам типові рішення стосовно способів побудови систем управління для конкретних умов), системний (теорія організації як відкритої системи, що обмінюється із зовнішнім середовищем енергією, інформацією, матеріалами), особистісно-орієнтований (спрямовані на забезпечення досягнення цілей не тільки освітньої організації, але й конкретного працівника, сприяння самореалізації, самоствердження останнього тощо), гуманістично-інноваційний (необхідність побудови управлінських відносин за принципом партнерства; важливість розуміння та врахування керівником індивідуально-психологічних особливостей працівників у процесі інноваційної діяльності; необхідність створення умов для реалізації інноваційного потенціалу працівників та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком), стратегічний (загальна концепція досягнення мети організації, вирішення її проблем та розподіл необхідних для цього обмежених ресурсів) [26, с. 101-107]. Сукупність цих підходів у контексті дослідження управління ІР педагогічного ЗВО дозволить розрити чітку та дієву відповідну модель системи управління.

Для досягнення цілей управління ІР педагогічного ЗВО важливо дослідити закономірності, які встановлюють зв'язок між ефективністю управління й реалізацією постійно повторюваних замкнутих управлінських циклів.

Спираючись на науково-педагогічні джерела [6; 7; 27], висвітлимо комплекс закономірностей системи управління ІР педагогічного ЗВО:

– чим вищий рівень навчального, наукового та економічного потенціалу ЗВО, тим ефективніше реалізується процес управління ІР педагогічного ЗВО;

– чим вищий рівень вимог щодо підготовки майбутніх фахівців, тим якіснішим має бути навчально-виховний процес та професійна компетентність професорсько-викладацького складу;

– чим більш конкретні та обґрунтовані критерії для визначення якості роботи педагогічного ЗВО, тим більш оперативно здійснюється реагування на вимоги сьогодення;

– чим повніше забезпечується взаємодія керівника та персоналу в змістовій, процесуальній й організаційній сторонах діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво й вищі результати діяльності колективу;

– чим прозоріше процес вирішення питань на загальних зборах трудового колективу, тим ефективніше здійснюється досягнення загальної мети ІР педагогічного ЗВО;

– чим ґрунтовніше здійснюється пошук, вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду, інноваційних технологій, методик управління педагогічними ЗВО, застосовуваних у різних країнах, тим ефективніше управління ІР педагогічного ЗВО [26].

Реалізація закономірностей тісно пов'язана із проблемою принципів управління ЗВО, тому що соціальні закони реалізуються через свідому діяльність людей. Ураховуючи пріоритети розвитку педагогічного ЗВО та методологічні підходи управління ІР, висвітлимо ключові принципи: детермінованості; адаптивності; цілеспрямованості та критеріальності; науковості; демократизації; гармонізованого керованого інноваційного розвитку; забезпечення високої якості освітніх послуг; регулярного зворотного

зв'язку; організаційної культури; відкритості управління ЗВО; постійного інноваційного розвитку управління ЗВО; постійного розвитку персоналу ЗВО [26].

Взаємозв'язок закономірностей та принципів управління ІР педагогічного ЗВО сприяє можливості сформувати відносно завершену теоретичну модель цільових орієнтирів та змісту управлінської діяльності в педагогічних ЗВО.

Процес управління ІР педагогічного ЗВО як цілісна система передбачає сукупність конкретних функцій, які реалізуються спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу в закладі.

Зазначимо, що «методологія управлінської діяльності виконує специфічні функції: визначає способи здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища; направляє, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета; забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається; допомагає запровадженню нової інформації до фонду теорії управлінської науки; забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у науці; створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання» [24, с. 50].

На думку Є. Хрикова, контроль – «це вид управлінської діяльності, спрямований на виявлення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розходження мети та результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності щодо зведення до мінімуму наявних відхилень» [27, с. 89].

У процесі управління педагогічним ЗВО передбачаємо гармонійне поєднання рис класичних управлінських функцій із функціями, характерними для системи управління ІР ЗВО, а саме: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планова, організаційно-виконавча, координаційна та контрольньо-аналітична.

Зважаючи на специфіку управління ІР педагогічних закладів ЗВО, управлінський цикл реалізується за допомогою чотирьох основних



управлінських функцій: планування, організації, контролю, регулювання. На нашу думку, такі функції зможуть сприяти якісній реалізації мети управління. Наголосимо, що реалізація управління ІР потребує врахування й таких функцій, як: інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планову, організаційно-виконавчу, координаційну й контрольну-аналітичну. Кожна функція відповідає як вирішенню окремих завдань на кожному етапі проекту, так і протягом всього часу задля досягнення мети.

Для втілення зазначених функцій в управлінні ІР педагогічного ЗВО доцільно застосовувати відповідні технології.

О. Онаць визначила технологію так: «сукупність способів, форм і методів, прийомів, які обирають відповідно до визначеної мети, завдань, принципів та умов діяльності. Вони забезпечують ефективне поєднання теорії та практики, стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування учасників управлінського процесу» [19, с. 290]. Ураховуючи трактування поняття «технологія» за вченою, розуміє інноваційну педагогічну технологію як сукупність форм, методів і засобів досягнення високих результатів освітньої діяльності ЗВО за умов застосування педагогічних інновацій у процесі творчої діяльності педагогічних працівників.

На думку І. Решетової, «необхідно враховувати технологію управління в системі, що включає інформаційний складник, технологію виконання керівничих функцій, технологію прийняття рішень; забезпеченість системи технікою управління, якісний склад технічних засобів і ступінь використання техніки за її видами; методи управління, у тому числі економічні, соціально-психологічні й організаційно-розпорядчі» [20, с. 344].

Спираючись на погляди вищезитованих авторів, зазначимо, що для управління ІР педагогічних ЗВО повинні бути ефективні управлінські технології, які мають передбачати такі механізми управління: забезпечення необхідних умов для управління ІР; інтенсифікація управлінських процесів (стимулювання, підтримка, врахування ризиків); цілеспрямованість та системність управління; оптимізація процесу управління ІР ЗВО.

Технологія управління ІР педагогічного ЗВО базується на використанні цільових програм інноваційного розвитку як засобів модернізації та інтеграції зусиль колективу на підвищення ефективності роботи організації. Уважаємо, що технології управління ІР педагогічних ЗВО окреслюють необхідність використання доцільних методів управління.

Методи управління ІР педагогічного ЗВО мають відповідати обґрунтованим вище функціям, а саме: методи отримання управлінської інформації відповідають інформаційно-аналітичній та контрольній функціям; методи розробки управлінських рішень відповідають організаційно-виконавчій та контрольній функціям; методи доведення управлінських рішень щодо виконавців відповідають мотиваційно-цільовій та координаційній функціям; методи організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень відповідають плановій функції.

Відповідно до структурних елементів процесу управління ІР педагогічного ЗВО важливе місце займає сама структура управління ІР.

Для висвітлення та обґрунтування відповідної структури було розроблено матричну організаційну структуру системи управління ІР в комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Матрична трирівнева структура системи управління ЗВО містить такі рівні: «стратегічна вершина» – «середня лінія» – «інноваційну структуру» – «операційне ядро».

«Стратегічною вершиною» є ректорат, Вчена рада, науково-методична рада, що виконують насамперед контролюючі обов'язки.

На «середній лінії» розміщені загальні відділи реалізації ІР, а також інноваційна структура управління педагогічним ЗВО. Попри те, що «інноваційна структура» займає рівень «середньої лінії», вона не є її складовою, оскільки відрізняється від «середньої лінії» функціями, принципами й цілями дій, що використовує. Якщо основні функції «середньої лінії» за своєю суттю є контрольні-розпорядніми, то функції «інноваційної структури» – переважно

інформаційно-аналітична, координаційна і контрольо-аналітична. Завдання «інноваційної структури» концентруються на аналізі ефективності того або іншого виду діяльності академії [26].

Рішення, що генерується «стратегічною вершиною», обов'язкове для виконання кожним структурним підрозділом з «операційного ядра» «Операційним ядром» структури системи управління ІР педагогічного ЗВО є факультети. Зауважимо, що виділення окремого кафедрального рівня управління, на нашу думку, є обов'язковим, оскільки структурним підрозділом, що випускає спеціалістів, магістрів і відповідає за їх якість, є адміністрація факультету, але при розробці інноваційних проєктів та їх упровадженні необхідно враховувати й кафедральний рівень.

Отже, організаційна структура управління ІР педагогічного ЗВО характеризується внутрішньою побудовою складових частин системи закладу освіти, що враховує інноваційну структуру, а також передбачає органічний взаємозв'язок між ними, що спрямований на: орієнтацію на потреби користувачів освітніх послуг; зниження витрат на розробку та апробацію нововведень; значне скорочення часу на впровадження різних інновацій; сприяння формуванню нової формації керівних кадрів, оскільки керівником проєкту може бути призначений майже будь-який викладач, співробітник.

Система управління ІР педагогічного ЗВО дозволить реалізувати відповідний процес задля підвищення інноваційного вдосконалення надання освітніх послуг у закладах підготовки фахівців педагогічного профілю. Структурні елементи системи, вступаючи у прямий взаємозв'язок, зосередженні на досягненні єдиної мети, тому в межах дослідження доцільно розглянути реалізацію проєкту та програми управління ІР педагогічного ЗВО як компонента моделі системи управління ІР педагогічного ЗВО.

Програма управління ІР педагогічного ЗВО має реалізовувати функції та мати такі характерні ознаки: інноваційною, стратегічною, ефективною, цілеспрямованою, забезпечувати високу якість та регулярний зворотний

зв'язок [26]. Уважаємо, що за умови відповідності програми таким ознакам, можлива якісна реалізації проєкту управління ІР.

Інноваційність під час розробки програми управління ІР педагогічного ЗВО має проявлятися при вирішенні найбільш значущих проблем, вирішення яких може дати максимально можливий корисний результат, що враховується при реалізації інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової функцій.

Стратегічність – реалізується при визначенні цілей програми ІР і способів їх досягнення й у середньостроковій перспективі, що враховується при реалізації мотиваційно-цільової та планової функцій.

Ефективність – це вимога до програми ІР педагогічного ЗВО, що забезпечує відповідність між бажаним і можливим, між планованими цілями й необхідними для їх досягнення засобами, що враховується при реалізації планової та контрольної-діагностичної функцій.

Цілеспрямованість – властивість програми забезпечувати повноту складу дій, необхідних для досягнення поставлених цілей, а також погодженість зв'язків між ними, що враховується при реалізації мотиваційно-цільової та координаційної функцій.

Забезпечення високої якості – властивість програми операційно визначати кінцеві й проміжні цілі (очікувані результати), тобто визначати їх як такі, що становлять спосіб перевірки реально отриманих результатів на їх відповідність цілям, що враховується при реалізації мотиваційно-цільової, організаційно-виконавчої та контрольної-діагностичної функцій.

Забезпечення зворотного зв'язку – властивість програми своєчасно виявляти відхилення реального положення справ від передбаченого, тобто виявляти відхилення, що становлять загрози для досягнення поставлених цілей, що враховується при реалізації контрольної-діагностичної функції.

Ефективна реалізація типової програми залежить від того, чи зацікавлені в отриманні найкращих можливих результатів учасники програми ІР педагогічного ЗВО, тобто якою мірою вони мотивовані робити те, що можуть. Створення умов для формування позитивної мотивації – ще одне завдання,

яке вирішується в процесі реалізації програми ІР педагогічного ЗВО. Інша задача, безпосередньо пов'язана з попередньою, – інформування учасників типової програми ІР педагогічного ЗВО про перебіг її виконання й результати, що досягаються.

Уважаємо, що процес упровадження інновацій може супроводжуватися напруженням у відносинах по вертикалі й горизонталі організаційної структури, тому при управлінні інноваційним розвитком педагогічного ЗВО необхідно буде долати опір і вирішувати виникаючі ризики.

Розробка програми ІР педагогічного ЗВО також потребує оцінювання її результатів.

Теоретичними основами системи управління ІР педагогічного ЗВО є цілі, підходи, закономірності, принципи, функції, методи та організаційна структура управління педагогічним ЗВО, що передбачають створення матричної організаційної структури, яку можна застосовувати для реалізації типової програми ІР педагогічного ЗВО, уключивши до неї такий структурний підрозділ, як Рада з інноваційного розвитку. Склад цієї Ради оновлюється під час розробки кожної нової програми. До компетенції Ради з інноваційного розвитку входять:

- заслуховування та обговорення звітів керівників інноваційних проєктів про перебіг їх реалізації;
- оцінювання результатів діяльності з упровадження інноваційних проєктів програми в цілому;
- вироблення рішень, що вимагають узгоджених змін у програмі;
- підготовка рішень про зміну програми, прийняття яких знаходиться в компетенції ректора;
- затвердження щорічних звітів про виконання програми, які направляються ректору [26].

Керівництво програмою ІР педагогічного ЗВО може здійснювати один із заступників ректора, які займають відповідну посаду, наприклад проректор з

науково-методичної роботи. До компетенції керівника програми на стадії її реалізації входить:

- контроль перебігу робіт за програмою;
- планування й організація роботи Ради з інноваційного розвитку й проведення її засідань;
- прийняття оперативних рішень між засіданнями Ради з інноваційного розвитку;
- організація інформаційного забезпечення керівників інноваційних проєктів та відповідальних виконавців робіт;
- аналіз і вирішення конфліктних ситуацій упродовж реалізації програми, розробка та реалізація заходів з подолання опору нововведенням;
- створення та підтримка системи матеріального й морального стимулювання участі в інноваційній діяльності;
- внесення пропозицій щодо заохочення активних учасників інноваційної діяльності та застосування заходів адміністративного впливу при зривах у реалізації якихось частин програми з вини відповідальних осіб [26].

Керівник програми не призначає координаторів інноваційних проєктів і не приймає жодних рішень адміністративного характеру відносно учасників програми.

Керівництво кожного інноваційного проєкту здійснює її координатор, який призначається при затвердженні програми інноваційного розвитку ректором.

Координатор:

- контролює перебіг робіт щодо проєктів; самостійно приймає рішення, якщо вони не стосуються зв'язків з іншими проєктами та не потребують перегляду цілей;
- доповідає Раді з інноваційного розвитку про стан робіт стосовно проєкту;
- вносить пропозиції про прийняття Радою або адміністрацією ЗВО рішень.

Координатор проєктів також не приймає будь-яких рішень щодо відповідальних виконавців заходів проєкту. Ці рішення приймаються керівниками підрозділів, що беруть участь у виконанні інноваційних проєктів.

Відповідальні виконавці робіт (ВВР) складають початковий рівень керівництва проєктом. Вони здійснюють керівництво виконанням конкретних заходів проєкту. ВВР приймають рішення тільки за змістом тієї частини інноваційного проєкту, за яку відповідають.

Доцільно також створити інформаційно-аналітичну службу, що сприятиме формуванню інформаційно-освітнього середовища педагогічного ЗВО. Її основне завдання – формувати й постійно відображати фактичний стан робіт за програмою. Обов'язки інформаційно-аналітичної служби будуть різними залежно від побудови системи контролю.

Інформаційно-аналітична служба – це спеціальний підрозділ підприємства, який діє на основі принципів і методів інформаційно-аналітичної діяльності» [9].

Інформаційно-аналітичне управління «охоплює своїм змістом широкий комплекс організаційних заходів і методичних прийомів для вивчення, збору, аналітики і оцінювання інформації про зовнішні та внутрішні фактори, причинно-наслідкові зв'язки функціонування системи управління щодо виконання визначених для неї мети і завдань» [10, с. 20].

Уважаємо, що введення Ради з інноваційного розвитку в матричну організаційну структуру реалізації програми ІР педагогічного ЗВО та створення інформаційно-аналітичної служби сприяє реалізації цілей окремих інноваційних проєктів та програми ІР педагогічного ЗВО загалом (табл. 1).

Для забезпечення ефективного контролю за перебігом реалізації програми ІР педагогічного ЗВО та забезпечення руху інформації в системі управління розробка нової програми проводиться паралельно або послідовно щодо реалізації попередньої.

*Таблиця 1*

## Матрична організаційна структура реалізації програми

### ІР педагогічного ЗВО

Виконавці Етапи розробки програми ІР педагогічного ЗВО	Рада з інноваційного розвитку	Керівники інноваційних проєктів	Співробітники, виконавці інноваційних проєктів	Інформаційно-аналітична служба
Формування концептуальних основ ІР педагогічного ЗВО	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні
Розробка програми ІР педагогічного ЗВО	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні
Розробка плану дій реалізації інноваційних проєктів програми ІР педагогічного ЗВО	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні
Експертиза програми (контроль й оцінювання результатів)	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні	Завдання, термін, відповідальні

Контроль – необхідна складова будь-якого управління. Невід’ємними частинами єдиної системи контролю є організація внутрішніх зв’язків, планування, виявлення та підтримка мотивації тощо.

Підґрунтям контролю є два види управлінської діяльності – перцептивний, що пов’язаний зі збиранням інформації щодо перебігу й розвитку освітнього процесу, передбачає порівняння дійсного стану справ з еталоном шляхом безпосереднього сприйняття педагогічної діяльності керівником, та комунікативний, що передбачає створення комунікативної мережі, за якої йде інформація, необхідна для управління педагогічним процесом, спілкування ректора та його заступників із професорсько-викладацьким складом, співробітниками, здобувачами вищої освіти.

Контроль має виконувати діагностичну, коригувальну та регулюючу функції, уважають Т. Десятов, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна [16]. За результатами контролю приймаються управлінські рішення для регулювання об’єкта, що контролювався.

Аналіз суті поняття «контроль» свідчить, що воно має кілька складових, зокрема визначає: хто, що саме, із якою метою здійснює контроль. Суб’єктом контролю є адміністрація та керівники проєктів. Об’єктом контролю є освітній



процес, в особистісному плані представлений педагогами та здобувачами вищої освіти.

Т. Татарова зазначила, що «за допомогою контролю забезпечується своєчасність унесення коректив в управлінську діяльність, отримання інформації про реальний стан справ» [23, с. 191].

Контроль в управлінській діяльності, на думку Н. Новікової, «передбачає тісну взаємодію, інтеграцію та координацію усіх функціональних підрозділів підприємства в напрямку раціонального формування та використання його фінансового, матеріального, кадрового, інтелектуального та інформаційного потенціалу» [17, с. 180].

І. Дерев'янка та В. Храпкіна дійшли висновку, що «управлінський контроль дає змогу знаходити рішення проблем пов'язаних із поставленим завданням і проводить оцінку на практиці, покращуючи роботу груп, які шукають рішення проблем» [28, с. 60].

Аналіз наукових праць вищезазначених авторів доводить, що контроль розуміється як процес встановлення відповідності функціонування та розвитку всієї освітньої роботи загальнодержавним вимогам, навчальним планам, інструкціям і наказам, що відображає мету цього виду управлінської діяльності.

Сучасна теорія контролю визначає вимоги щодо його організації. Це питання досліджували Т. Десятов, О. Коберник, Б. Тевлін, Є. Хриков, Н. Чепурна [16; 27].

Виділимо низку властивостей, за якими контроль буде спрямованим на ефективне виконання свого призначення.

1. Стратегічна спрямованість контролю (характер контролю має відображати загальні пріоритети організації та підтримував їх реалізацію. Якщо якісь види діяльності мають підвищене стратегічне значення, то в кожній такій галузі обов'язково має бути налагоджений ефективний контроль).

2. Орієнтація на результат (кінцева мета контролю полягає у вирішенні завдань, що стоять перед організацією. Процес проведення оцінювання та висвітлення їх результатів вагомі лише як засіб у досягненні цієї мети).

3. Відповідність справі (для досягнення ефективності контроль має об'єктивно вимірювати й оцінювати те, що дійсно важливо. Невідповідний механізм контролю не дозволить правильно оцінити критично важливу інформацію).

4. Своєчасність контролю (своєчасність контролю полягає у часовому інтервалі між оцінюванням етапів, щоб передбачити всі можливі відхилення та ризику. Система ефективного контролю – це система, що дає необхідну інформацію потрібним людям до того, як розвиватиметься криза).

5. Гнучкість контролю (контроль має бути гнучким в оцінюванні певних явищ і пристосовуватися до змін).

6. Простота контролю (методами контролю мають бути ті, що вимагають найменше зусиль і водночас більш економічні в підрахунках, доступні для усвідомлення всіма учасниками контролю. За умови, якщо система контролю дуже складна та її учасники не достатньо розуміють зміст і зв'язки, то така система контролю не може бути ефективною).

7. Економічність контролю (сумарні витрати на систему контролю не мають перевершувати створювані нею переваги для реального досягнення мети баз зайвих затрат) [26].

Отже, ефективність контролю залежить від стратегії оцінювання, орієнтації на результат, відповідності, своєчасності, гнучкості методів, простоти та доступності, економічності, що дозволить забезпечити чіткий перебіг та результати контролю.

З огляду на вищезазначене, виокремимо вимоги щодо контролю, які відповідають темі та меті дослідження.

1. Об'єктивність, конкретність і цілеспрямованість контролю, реалізація програми ІР педагогічного ЗВО з урахуванням основних її ознак.

2. Системність і систематичність контролю на основі вибору найдоцільніших для певного відрізка часу його видів, визначення оптимальних термінів організації перевірок.

3. Особистісно-орієнтований підхід щодо вивчення та аналізу змісту

діяльності виконавців інноваційних проєктів. Слід визначити в процесі контролю конкретні завдання для кожного учасника інноваційного проєкту, накреслити шляхи їх виконання; оцінити діяльність виконавців відповідно до визначених критеріїв, урахувавши конкретні умови; виявити елементи передового досвіду й тенденції його розвитку, надати виконавцям і керівникам проєктів допомогу тощо.

#### 4. Систематична перевірка виконання етапів реалізації програми [26].

Є. Хриков [27, с. 131] визначає «контроль як вид управлінської діяльності, який забезпечує вирішення трьох завдань: виявлення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розходження мети та результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності щодо зведення до мінімуму наявних відхилень».

Погоджуючись із визначенням контролю, наданим науковцем, відповідно до теми цього дослідження, першим завданням контролю є реалізація функції планування, друге завдання – інформаційно-аналітичної функції, третє завдання спрямоване на створення умов для реалізації функцій організаційно-виконавчої, координаційної та контрольної-аналітичної.

Із розвитком інформаційно-технічних засобів контроль здійснюється за двома типовими системами: неавтоматизований та автоматизований.

Неавтоматизована модель контролю визначається типовими методами, форма, що здійснюються під час спостереження, аналізу інформації та отриманих даних, систематизації даних, математичних підрахунків тощо. За таких умов отримані результати можуть мати відхилення у точності, оскільки може вливати людський фактор. Крім того, перевагою неавтоматизованого контролю є й легкість у коригуванні, унесенні змін у реалізацію проєкту чи програми.

Міністерством освіти та науки України висвітлено особливості впровадження автоматизованого інформаційного комплексу освітнього менеджменту, який спрямований на «забезпечення переходу до електронного документообігу (звітність, комунікація, сповіщення, опитування, голосування, оперативні збори даних) та оптимізація даних бізнес-процесів у сфері дошкільної,

загальної середньої, позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти та управлінської освітою місцевого та обласного рівнів» [1]. Автоматизований варіант дозволить істотно підвищити достовірність статистичного та адміністративного контролю, цифровізувати весь процес збору та оцінки інформації.

Автоматизована модель системи контролю характеризується залученням до обчислення комп'ютерних програм, дані в які вносить відповідальна особа та визначає контролюючі умови для оцінювання окремих етапів реалізації проєкту. У тих етапах, де відбулися збої, комп'ютер автоматично вказує на їх причину.

Отримавши результати, роздруковані довідки про стан інноваційного проєкту й програми в цілому направляються відповідним цільовим керівникам і в Раду з інноваційного розвитку ЗВО. Усі рішення про зміну програми, що приймаються, вводяться в комп'ютер і доводяться до відома виконавців. У кінці кожного року координатори проєктів готують звіти про перебіг робіт за інноваційними проєктами, що обговорюються Радою з інноваційного розвитку.

У вищезазначеній моделі контролю прийнято звітну схему документообігу, яка здійснюється не безпосередньо між органами управління, а через Інформаційну службу.

Автоматизований контроль вимагає відповідного технічного та програмного забезпечення. Якщо їх немає, то контроль може здійснюватися в неавтоматизованому варіанті, що є менш ресурсомістким, проте більш складним організаційно.

При неавтоматизованому контролі перебіг робіт за програмою здійснюється шляхом періодичних нарад робочих груп, що проводяться відповідальними виконавцями та координаторами інноваційних проєктів. Періодичність таких нарад установлюється керівником програми. На нарадах їх учасники доповідають про стан справ з тих робіт, за виконання яких вони несуть відповідальність, та повідомляють, що слід зробити в наступному періоді, і подають прогноз вірогідності своєчасного виконання запланованих робіт, чим забезпечується

випереджаючий контроль, що дозволяє прогнозувати можливі збої та приймати рішення щодо їх запобігання. Звіти учасників нарад мають містити:

- а) інформацію про те, які етапи проєкту мали бути завершені з часу попередньої наради та які з них завершені реально;
- б) очікувані терміни виконання етапів, незавершених своєчасно;
- в) у разі потреби, пропозиції щодо прискорення виконання етапів проєкту;
- г) прогноз термінів завершення етапів, проєкту (чи очікується їх завершення в терміни, установлені в програмі) [26].

Поряд з періодичним контролем керівники інноваційних програм можуть здійснювати контроль за необхідністю, також можливі інші варіанти, що поєднують елементи автоматизованого та неавтоматизованого контролю.

При реалізації програми можуть виникнути різні ситуації, що загрожують її виконанню. Наприклад, може звільнитися один з відповідальних виконавців або координаторів інноваційних проєктів; через непередбачені обставини або помилки в оцінюванні прогнозованого обсягу робіт можуть бути несвоєчасно отримані проміжні результати; через інфляцію може виявитися, що запланованих для виконання заходів фінансових коштів уже буде недостатньо тощо.

Якщо за результатом контролю виявляється, що дійсний стан відрізняється від запланованого або передбачається можливість цього, то повинні прийматися рішення з метою стабілізації перебігу виконання програми.

Такі рішення можуть прийматися керівником програми, а також координаторами інноваційних проєктів, якщо ці рішення не вимагають змін у меті інноваційних проєктів або її зв'язках з іншими.

У разі відхилення виконання програми від плану реалізації дій, слід приймати рішення щодо коригування програми. Усі рішення, що приймаються в системі управління реалізацією програми ІР педагогічного ЗВО в ситуаціях збою, мають передбачати зміни в якихось етапах програми.

Це можуть бути зміни як в одному компоненті, наприклад щодо відповідального виконавця або терміну закінчення якогось заходу, так і в багатьох компонентах плану одночасно. Вироблення рішень починається з

діагностики проблемної ситуації. У кожній такій ситуації є ознаки того, що якісь заплановані результати не будуть отримані зовсім або ж будуть отримані несвоєчасно. Діагностика проблеми виявляє фактори, що обмежують можливість досягнення бажаних результатів до визначеного терміну, якщо такі фактори виявлені, слід ліквідувати наявні обмеження. Якщо не вдається знайти для цього засоби, то доведеться узгодити нові терміни досягнення бажаних результатів, переглянути план подальших дій та змінити його.

При значних коректуваннях планів інноваційних проєктів вони мають розглядатися на Раді з інноваційного розвитку для зв'язку з іншими інноваційними проєктами.

Рішення, прийняті керівником програми й координаторами інноваційних проєктів, необхідно доводити, застосовуючи інформаційно-аналітичну службу, до всіх зацікавлених учасників програми.

Ефективність спільної роботи залежить від того, якою мірою її учасники зацікавлені в досягненні загальних цілей, тому керівники повинні створювати умови для мотивації виконавців.

«Мотив та ціль діяльнісно пов'язані між собою з огляду того, що мотив є причиною поставлення тих чи інших цілей, який визначає, що слід зробити та як саме», – зазначають П. Воробієнко та І. Станкевич [4, с. 35]. Погоджуємось із науковцями, адже для реалізації цілі повинна бути стійка мотивація, тому для управління ІР у педагогічних ЗВО важливо формувати в учасників мотивів до спільного досягнення єдиної мети та окремих цілей.

В. Бондар вважає, що мотивація «спрямована на конкретний результат і шляхи досягнення цього результату, а також на усунення суб'єктивних та урахування об'єктивних перешкод при здійсненні управлінської діяльності» [2, с. 258].

Висвітливо авторський погляд щодо переліку мотивів участі в інноваційній діяльності в педагогічному ЗВО: надання додаткового часу на дослідницьку та методичну роботу; пріоритетне врахування побажань при складанні розкладів занять; подяка в наказі; цінний подарунок; розміщення фотографії на стенд;

надання оплачуваної творчої відпустки; направлення на різні проблемні конференції та семінари; публічне визнання успіхів в інноваційній діяльності на представницькому зібранні; направлення на престижні курси перепідготовки та підвищення кваліфікації; збільшення складності розв'язуваних завдань; зниження викладацької завантаженості; додаткові грошові виплати; отримання безкоштовних туристичних путівок, путівок у санаторії, будинки відпочинку в залежності від успіхів в інноваційній діяльності; відсутність напруги у відносинах з керівництвом.

Наведений перелік доводить, що поряд із матеріальним стимулюванням існують досить великі можливості морального стимулювання учасників інноваційної діяльності, орієнтовані на мотивацію участі в інноваційній діяльності педагогічного ЗВО.

Зазначимо, що не тільки мотиви визначають вибір того чи іншого способу поведінки в організації, адже сила мотивації впливає також і на: ступінь упевненості особистості у власній здатності отримати ті результати, які від неї чекає організація; ступінь упевненості в справедливості оцінювання її зусиль з боку керівництва; ступінь упевненості, що при досягненні нею бажаних педагогічним ЗВО результатів вона отримає відповідні винагороди, які розподілятимуться між співробітниками справедливо.

Виокремимо умови виконання проєкту та програми, які необхідні для формування позитивної мотивації працівників:

1. Чітко визначені очікувані результати та відомі всім учасникам проєкту.
2. Існування відомої для учасників винагороди за умови досягнення цих результатів.
3. Вагома цінність таких винагород для кожного учасника-виконавця.
4. Існування неформальних норм у колективі, щоб статус працівника в ньому й ставлення до нього з боку колег залежали від його ставлення до справи.
5. Система контролю має забезпечувати об'єктивне оцінювання результатів праці.

6. Отримувані винагороди мають відповідати результатам праці й розподілятися справедливо.

7. Очікувані результати та безпосередня реалізація проєкту мають відповідати індивідуальним здібностям працівників.

8. Досягнення очікуваних результатів не має вимагати від працівників надмірної напруги, бути доступним для досягнення.

9. Працівники повинні були впевнені, що існують матеріально-технічні, організаційні та інші умови, достатні для досягнення очікуваних результатів [26].

Підвищення мотивації на участь в інноваційній діяльності починається вже на стадії розробки програми ІР педагогічного ЗВО. Якщо співробітники педагогічного ЗВО не беруть участі в цьому процесі, то відбудеться антимотивація. Цілі, у формуванні яких особистість не брала участі, – це не її цілі, тому, надалі не слід дивуватися пасивності колективу. Тому необхідно, щоб у розробці програми ІР були задіяні всі заплановані учасники.

Спираючись на власний досвід роботи, слід зазначити, що, навіть коли керівники намагаються створити сприятливе мотиваційне середовище для участі в інноваційній діяльності, деякі інновації можуть не сприйматися частиною співробітників. Так виникає поняття опору інноваціям.

О. Можвіло під опором інноваційним змінам розуміє «певну поведінку індивіда в умовах міжособистісної або групової взаємодії в організації, що свідомо або несвідомо направлена на протидію інноваційним змінам» [15, с. 24].

Практика доводить, що опір інноваціям звичне явище. Форми такого опору можуть бути різними: від прямої відмови (під тими чи іншими приводами) брати участь в інноваціях до імітації активності з одночасною демонстрацією того, що інновація не дає позитивних результатів.

Серед аргументів уникнення інновацій під час обговорення: «Це в нас уже є», «Це в нас не вийде», «Це не вирішує наших головних проблем», «Це вимагає доопрацювання», «Тут не все рівноцінно», «Є й інші пропозиції». Звичайно, подібні аргументи можуть висловлюватися по-різному, але зміст їх один: «Нас влаштовує те, що є».



На стадії впровадження інновацій опір, на наш погляд, набуває інших форм.

«Часткове впровадження»: у вигляді етапності розробляються тільки деякі елементи.

«Вічний експеримент»: проводиться стадія експериментальної апробації інновації, яка може продовжуватися навіть після того, як доцільність інновації доведена.

«Звітне впровадження»: полягає в розходженні фактичного рівня освоєння інновації та зазначеного у звіті.

«Паралельне впровадження»: коли нове співіснує зі старим, хоча має витіснити «попередника» [26].

До причин опору інноваціям у науковій літературі науковці відносять: «групові, що пов'язані з порушенням стану вже сформованої субкультури; індивідуальні причини, що включають в себе психологічні особливості кожного працівника; організаційні, що генеруються самим підприємством» (за Г. Яценко) [30, с. 283]; «зміст роботи, втрата стабільності, важливість нової діяльності та винагороди, стосунки в колективі, статус ініціатора змін, глибина змін, частота впровадження змін, коло співробітників, новизна та спрямованість змін» (психологічні причини за О. Можвіло) [15, с. 30].

Уважаємо, що для подолання опору інноваціям важливо здійснювати заходи щодо їх попередження. Проаналізуємо деякі із типових причин опору інноваціям.

Невизначеність може бути наслідком недостатньої інформованості або ж об'єктивних труднощів, що виникають у передбаченні можливих наслідків.

Мотив безпеки, захищеності є важливим при виборі особистості способу своєї поведінки. Люди прагнуть уникати можливих невдач і різною мірою схильні до ризику.

Відчуття економічної стабільності та захищеності – робота не повинна загрожувати зниженню заробітної плати, обмеженню в повноваженнях, звільненням тощо. Страх труднощів та помилок породжує негативну мотивацію до роботи, а відтак і до будь-яких інновацій, які потребують змін у його професійних обов'язках.

Хоча інновація може бути корисна для організації, люди, які працюють з її впровадженням, можуть вважати, що вона шкодить їх інтересам. Незалежно від того, чи відповідає це дійсності або ж така думка помилкова, інновація не підтримуватиметься.

Наступна причина опору – переконання осіб, що інновація не є необхідною для організації або навіть суперечить її інтересам. Вони можуть думати, що вона не вирішить проблем, а тільки примножить їх.

Особистісний психологічний бар'єр пов'язаний із побоюваннями щодо будь-чого нового, а надаючи переваги тому, у чому фахівець добре орієнтується, що перевірено часом і досвідом.

Відсутність авторитетного лідера, який контролюватиме процес, розподілятиме повноваження між учасниками.

Підсумовуючи зазначимо, що причинами опору інновацій може бути будь-що як особистісними, так і соціальними чи організаційними. Однак, керівництво проєктів та програм ІР у педагогічних ЗВО має вміти передбачати та долати їх.

Спираючись на аналіз науково-педагогічної літератури [3; 15; 30] , можна виокремити головні способи подолання опору:

1. Освіта й передача інформації – це відкрите обговорення ідей і заходів, що допоможуть співробітникам переконатися в необхідності змін до того, як вони будуть проведені. Рекомендується при опорі, що базується на відсутності інформації або неточній інформації та аналізі; проте витрачається багато часу, якщо до цього процесу залучено багато людей.

2. Залучення підлеглих до прийняття рішень – надає можливість співробітникам, які можуть чинити опір, довести своє ставлення до інновації. Рекомендується в ситуаціях, коли ініціатори інновації не мають усієї необхідної інформації, а інші співробітники мають значні можливості для опору, проте це може вимагати зайвої витрати часу й призвести до помилок у проведенні змін.

3. Полегшення та підтримка – керівник може надати емоційну підтримку, уважно вислухавши співробітників, які відчувають напругу, надати їм якийсь час для відпочинку після важкого періоду. Може також з'явитися необхідність

у додатковій професійній підготовці для підвищення кваліфікації працівників, для того щоб вони могли впоратися з новими вимогами. Рекомендується для випадків, коли опір виникає тільки через страх перед особистими проблемами, проте можлива значна, безрезультатна витрата часу, фінансів.

4. Переговори для забезпечення схвалення інновації – зменшення опору досягається за допомогою додаткових матеріальних чи інших стимулів. Застосовується в ситуаціях, де є певні витрати при впровадженні інновацій і де співробітники мають великі можливості чинити опір. Для усунення опору можна створити позитивну мотивацію шляхом матеріального заохочення, проте такий спосіб може виявитися занадто дорогим.

5. Кооптація – передбачає надання особі, яка може чинити опір змінам, провідної ролі в прийнятті рішень про введення інновацій та в їх здійсненні. Рекомендується в специфічних ситуаціях, коли інші способи пов'язані з великими витратами або нездійсненні, проте можуть виникнути проблеми, якщо ті, кого кооптують, усвідомлюють, чому це робиться.

6. Маневрування – передбачає вибіркове використання інформації або складання чіткого графіка роботи, щоб зумовити бажаний вплив на підлеглих. Може застосовуватися в ситуаціях, де інші способи зняття опору будуть неефективними або дорогими, проте ініціатори інновацій можуть утратити довіру до себе.

7. Примус – припускає створення умов, коли ті, хто опираються, розуміють, що це призведе до якихось істотних втрат. У цьому випадку в них виникає конфлікт мотивів – застосовується в ситуаціях, де необхідна швидкість і де ініціатори змін мають значну владу, проте великий ризик і невизначеність наслідків можуть викликати агресивну реакцію у відповідь чи іншу форму відчуження [26].

Перераховані способи подолання опору мають свої переваги й недоліки. Слід ретельно проаналізувати ситуацію, перш ніж вирішити, який із способів (або їх сукупність) необхідно застосувати, але головним способом зменшення опору змінам є створення дієвої системи мотивації інноваційної діяльності.

У процесі планування та реалізації програми ІР необхідно врахувати експертизу інноваційних проєктів та оцінювання очікуваних результатів змін освітньої системи. Програма ІР педагогічного ЗВО може мати два види результатів: безпосередні та опосередковані.

Безпосередні результати – це зміни в освітній системі педагогічного ЗВО. Опосередковані результати – зміни в якості освіти. Безпосередні та опосередковані результати завжди розподілені в часі. Зміни в освітній системі лише через якийсь час ведуть до поліпшення результатів освіти, тому після завершення впровадження програми ІР педагогічного ЗВО оцінюватися її ефективність може в якості та кількості змін, що відбулися в освітній системі. Оскільки програма реалізується не один рік, можуть відбуватися зрушення й у результатах освіти, але до кінця програми вони мають оцінюватися лише як проміжні, про те, чи ведуть зміни в освітній системі педагогічного ЗВО до бажаних змін у вищій педагогічній освіті, можна говорити лише після проведення щорічного моніторингу якості освіти.

Отже, система управління інноваційним розвитком педагогічного ЗВО, що розроблена на основі висвітленої теоретичної моделі передбачає:

1. Чутливість до змін у зовнішньому середовищі, завчасно реагувати на вимоги, загрози та можливості, що в ньому відкриваються.
2. Забезпечення повноти виявлення актуальних проблем освітнього середовища педагогічного ЗВО, ранжувати їх за значущістю та розкривати структуру їх причинно-наслідкових зв'язків.
3. Формування конкретних цілей та завдань реалізації програми ІР педагогічного ЗВО в цілому та її частин (інноваційних проєктів) зокрема, забезпечуючи орієнтацію на підвищення її здатності створювати сприятливі умови для розвитку особистості майбутніх педагогів.
4. Планування скоординованої реалізації програми ІР педагогічного ЗВО як комплексу інноваційних проєктів.
5. Створення гнучкої організаційної структури впровадження програми ІР педагогічного ЗВО як комплексу інноваційних проєктів.

6. Забезпечення слушної мотивації щодо участі в інноваційній діяльності та залучення членів педагогічного колективу ЗВО до інноваційної діяльності та завдяки цьому сприяти впровадженню програми ІР педагогічного ЗВО.

7. Здійснення систематичного моніторингу упровадження інновацій та своєчасне реагування на проблеми, що виникають у ході реалізації інноваційних проєктів [26].

**Висновок.** Обґрунтована теоретична модель системи управління ІР педагогічного ЗВО складається з: цілей ІР, підходів до управління ІР, закономірностей, принципів, функцій, методів управління ІР, організаційної структури та типової програми управління ІР педагогічного ЗВО. Дійшли висновку, що управління ІР має бути цілеспрямованим, детально спроектованим, чітко керованим і гнучким процесом, відповідати особистісним та професійним запитам усіх учасників реалізації програми управління ІР педагогічного ЗВО.

### Список використаних джерел

1. Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту. *Міністерство освіти і науки України: офіційний вебсайт*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/cifrova-osvita/avtomatizovaniy-informacijnij-kompleks-osvitnogo-menedzhmentu> (дата звернення: 29.01.2023)

2. Бондар В. Мотивація як чинник підвищення ефективності управління: поняття та основні принципи. *Наукові записки. Сер. Культура та соціальні комунікації* / За заг. ред. канд. філос. наук, доц. Л. В. Квасюк. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. Вип. 1. С. 255–261.

3. Буркович Ю.В., Передало Х.С. Опір змінам при впровадженні інновацій: типологія та шляхи подолання. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури*. 2015. С. 56–57  
<https://oldena.lpnu.ua/bitstream/ntb/31968/1/26-56-57.pdf> (дата звернення: 30.01.2023)

4. Воробієнко П. П., Станкевич І. В. Цільовий підхід до менеджменту вищої освіти. *Економіка та управління національним господарством*. 2015. № 2. С. 33–41.

5. Горобець Д.В. Менеджмент освітніх інновацій як основа управління розвитком педагогічного коледжу. 2010. 3 с. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/17.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/17.pdf) (дата звернення: 29.03.2023)

6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.

7. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посібник. Київ : МАУП, 1999. 176 с.

8. Жукова В.О. Інноваційна модель розвитку вищого навчального закладу як чинник забезпечення високої якості підготовки фахівців. *Наукові праці КНТУ. Сер. Економічні науки*, 2010. Вип. 17. 6 с. URL: [http://www.kntu.kr.ua/doc/zb\\_17\\_ekon/stat\\_17/52.pdf](http://www.kntu.kr.ua/doc/zb_17_ekon/stat_17/52.pdf) (дата звернення: 29.01.2023)

9. Інформаційно-аналітична служба. *Вільна енциклопедія «Вікіпедія»*. URL:

[https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0\\_%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0) (дата звернення 29.01.2023).

10. Інформаційно-аналітичне управління освітніми системами: методичний посібник / Т.В. Волкова, Н.О. Величко, І.В. Гириловська, Д.О. Закатнов та інші ; за ред. Т.В. Волкової. Київ : Педагогічна думка, 2012. 176 с.

11. Калініна Л. М., Лапінський В. В., Рогоза В. В. Управління інноваційним розвитком загальноосвітніх навчальних закладів як проблема культурно-інформаційної теорії освіти та практики формування інформаційної

культури. *Управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології: наук.-метод. посіб.* / за наук. ред. професора Л. М. Калініної. Київ ; Володимирець. 2011. С. 16–63.

12. Кириченко О. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки вчителя. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: *матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції* (20–21 квітня 2021 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 227–231.

13. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. 2013. 15 с. URL: <https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2013/04/Klimova.pdf> (дата звернення: 30.01.2023)

14. Мармаза О. Управлінські інновації як вимога сучасності. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: *матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (16–17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 17–20.

15. Можвіло О.А. Дослідження психологічних причин опору персоналу інноваційним змінам в організаціях сфери послуг. *Наука і освіта*. 2010. С. 24–31. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4\\_5\\_2010/6.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4_5_2010/6.pdf) (дата звернення: 30.01.2023)

16. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / Десятов Т.М., Коберник О.М., Тевлін Б.Л., Чепурна Н.М. Харків : Основа, 2003. 240 с.

17. Новікова Н.М. Контроль в управлінській діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. Економіка* / редкол.: В.П. Мікловда (гол. ред.), М.І. Пітюлич, С.С. Слава та ін. Ужгород : ПП «Повч Р.М.», 2010. Спецвип. 29. Ч.1. С. 179–182.

18. Огієнко О. Інноваційний розвиток освіти дорослих як вимога сучасності. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : *матеріали V Міжнародної науково-практичної*

конференції (16–17 квітня 2019 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 20–22.

19. Онаць О. М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. *Проблеми сучасного підручника*, 2018. Вип. 20, С. 287–297. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/231> (дата звернення: 31.01.2023)

20. Решетова І.А. Напрями вдосконалення системи управління вищими навчальними закладами. *Економіка та управління підприємствами. Мукачівський державний університет*. 2018. Вип. 17. С. 341–346. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2018-17-50> (дата звернення: 30.01.2023)

21. Сірий Є.В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. 14 с. URL: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.65.pdf> (дата звернення: 30.01.2023)

22. Сипченко В., Климова В. Управління інноваційними процесами у закладах вищої освіти. *Гуманізація навчально-вихованого процесу*. 2019. № 4 (96). С. 139–154.

23. Татарова Т. Поняття та зміст контролю в державному управлінні фінансами. *Підприємство, господарство і право*. 2020. № 6. С. 188–194.

24. Управління закладом освіти: підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С.Г. Немченко, В.В. Крижко, О.С. Боднар, В.В. Радул, О.М. Старокожко, Ю.І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ : БДПУ, 2022. 506 с.

25. Харківська А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. № 10. 9 с. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/46.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/46.pdf) (дата звернення: 29.01.2023)

26. Харківська А.А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу: дис. ... док. пед. наук :



13.00.06 / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України ; ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2012. 458 с.

27. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.

28. Храпкіна В.В., Дерев'янка І.С. Управлінський контроль в системі менеджменту підприємства. *Держава та регіони. Сер. Економіка та підприємництво*, 2021. № 3 (120). С. 59–64. URL: <https://doi.org/10.32840/1814-1161/2021-3-9> (дата звернення: 29.01.2023)

29. Юринець З.В., Гнилянська Л.Й., Юринець Р.В. Управління інноваційним розвитком: навч. посібн. Львів : СПОЛОМ, 2021. 132 с.

30. Ященко Г.П. Причини опору персоналу впровадженню інновацій в комерційних організаціях. *Молодий вчений*. 2016. № 12 (39). С. 280–285. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12/67.pdf> (дата звернення: 30.01.2023)

### References

1. Avtomatyzovanyi informatsiinyi kompleks osvitnoho menedzhmentu [Automated information complex of educational management]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine], <https://mon.gov.ua/ua/osvita/cifrova-osvita/avtomatizovaniy-informacijnij-kompleks-osvitnogo-menedzhmentu> [in Ukrainian].

2. Bondar, V. (2009) Motyvatsiia yak chynnyk pidvyshchennia efektyvosti upravlinnia: poniattia ta osnovni pryntsypy [Motivation as a factor in increasing the effectiveness of management: concepts and basic principles]. *Naukovi zapysky* [Scientific notes]. L. V. Kvasiuk (Ed.), 1, 255–261 [in Ukrainian].

3. Burkovych, Yu.V. & Peredalo, Kh.S. (2015) Opir zminam pry vprovadzhenni innovatsii: typolohiia ta shliakhy podolannia [Resistance to changes in the implementation of innovations: typology and ways of overcoming]. *Problemy formuvannia ta rozvytku innovatsiinoi infrastruktury* [Problems of formation and development of innovative infrastructure], 56–57 <https://oldena.lpnu.ua/bitstream/ntb/31968/1/26-56-57.pdf> [in Ukrainian].

4. Vorobiienko, P. P., Stankevych, I. V (2015) Tsilovi pidkhid do menedzhmentu vyshchoi osvity [Targeted approach to higher education management]. *Ekonomika ta upravlinnia natsionalnym hospodarstvom* [Economy and management of the national economy], 2, 33–41 [in Ukrainian].

5. Horobets, D.V. (2010) Menedzhment osvitnikh innovatsii yak osnova upravlinnia rozvytkom pedahohichnoho koledzhu [Management of educational innovations as a basis for managing the development of the pedagogical college], 3, [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/17.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/17.pdf) [in Ukrainian].

6. Danylenko, L. I. (2004) Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Management of innovative activities in general educational institutions], 358 [in Ukrainian].

7. Dmytrenko, H. A. (1999) Stratehichnyi menedzhment u systemi osvity [Strategic management in the education system], 176 [in Ukrainian].

8. Zhukova, V.O. (2010) Innovatsiina model rozvytku vyshchoho navchalnoho zakladu yak chynnyk zabezpechennia vysokoi yakosti pidhotovky fakhivtsiv [An innovative model of the development of a higher educational institution as a factor in ensuring the high quality of specialist training]. *Naukovi pratsi KNTU* [Scientific works of Kherson National Technical University], 17, 6, [http://www.kntu.kr.ua/doc/zb\\_17\\_ekon/stat\\_17/52.pdf](http://www.kntu.kr.ua/doc/zb_17_ekon/stat_17/52.pdf) [in Ukrainian].

9. Informatsiino-analitychna sluzhba [Information and analytical service]. *Vilna entsyklopediia «Wikipediia»* [The free encyclopedia «Wikipedia»], [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0\\_%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B6%D0%B1%D0%B0) [in Ukrainian].

10. Informatsiino-analitychne upravlinnia osvitnimy systemamy [Information and analytical management of educational systems] (2012), T.V. Volkova, N.O. Velychko, I.V. Hyrylovska, D.O. Zakatnov et al. ; T.V. Volkova (Ed.), 176 [in Ukrainian].

11. Kalinina, L. M., Lapinskyi, V. V. & Rohoza, V. V. (2011) Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv yak problema kulturno-informatsiinoi teorii osvity ta praktyky formuvannia informatsiinoi kultury [Management of innovative development of general educational institutions as a problem of cultural and informational theory of education and practice of information culture formation]. Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: modeli, sotsiokulturni protsesy, tekhnolohii [Management of innovative development of a general educational institution: models, sociocultural processes, technologies], 16–63 [in Ukrainian].

12. Kyrychenko, O. (2021) Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha v protsesi profesiinoi pidhotovky vchytelia [Creation of an innovative educational environment in the process of professional teacher training]. Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin [Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change], 227–231 [in Ukrainian].

13. Klimova, H. P. (2013) Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity Ukrainy: metodolohichniy aspekt analizu [Innovative development of higher education of Ukraine: methodological aspect of the analysis], 15, <https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2013/04/Klimova.pdf> [in Ukrainian].

14. Marmaza, O. (2019) Upravlinski innovatsii yak vymoha suchasnosti [Management innovations as a modern requirement ]. Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin [Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change], 17–20 [in Ukrainian].

15. Mozhvilo, O.A. (2010) Doslidzhennia psykholohichnykh prychnyn oporu personalu innovatsiinym zminam v orhanizatsiakh sfery posluh [Study of the psychological causes of staff resistance to innovative changes in organizations of the service sector]. Nauka i osvita [Science and education], 24–31, [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4\\_5\\_2010/6.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4_5_2010/6.pdf) [in Ukrainian].

16. Nauka upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom [The science of managing a general educational institution] (2003), Desiatov T.M., Kobernyk O.M., Tevlin B.L., Chepurna N.M., 240 [in Ukrainian].

17. Novikova, N.M. (2010) Kontrol v upravlinskii diialnosti [Control in management activities]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu [Scientific Bulletin of the Uzhhorod University], V.P. Miklovda (Ed.), M.I. Pitiulych, S.S. Slava et al., 29. 179–182 [in Ukrainian].

18. Ohienko, O. (2019) Innovatsiinyi rozvytok osvity doroslykh yak vymoha suchasnosti [Innovative development of adult education as a modern requirement]. Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin [Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change], 20–22 [in Ukrainian].

19. Onats, O. M. (2018) Innovatsiini tekhnologii v upravlinskii diialnosti kerivnyka opornoho zakladu osvity v pidruchnyku dlia menedzhera [Innovative technologies in the management activity of the head of a support educational institution in a textbook for a manager ]. Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of the modern textbook], 20, 287–297, <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/231> [in Ukrainian].

20. Reshetova, I.A. (2018) Napriamy vdoskonalennia systemy upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy [Directions for improving the management system of higher educational institutions ]. Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy [Economics and enterprise management. ]. Mukachivskyyi derzhavnyi universytet [Mukachevo State University], 17, 341–346, <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2018-17-50> [in Ukrainian].

21. Siryi Ye.V. Innovatsiinyi rozvytok osvity v Ukraini: rozghortannia problemy ta zasadnytski oriientyry [Innovative development of education in Ukraine: development of the problem and fundamental guidelines], 14, <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.65.pdf> [in Ukrainian].

22. Sypchenko, V. & Klymova, V. (2019) Upravlinnia innovatsiinymy protsesamy u zakladakh vyshchoi osvity [Management of innovation processes in institutions of higher education]. Humanizatsiia navchalno-vykhovanoho protsesu [Humanization of the educational process], 4 (96), 139–154 [in Ukrainian].

23. Tatarova, T. (2020) Poniattia ta zmist kontroliu v derzhavnomu upravlinni finansamy [Concept and content of control in state financial management]. Pidpryiemstvo, gospodarstvo i pravo [Enterprise, economy and law], 6, 188–194 [in Ukrainian].

24. Upravlinnia zakladom osvity [Management of an educational institution] (2022), S.H. Nemchenko, V.V. Kryzhko, O.S. Bodnar, V.V. Radul, O.M. Starokozhko, Yu.I. Kondratenko et al., 506 [in Ukrainian].

25. Kharkivska, A. (2013) Modeliuvannia upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ [Modeling management of innovative development of a pedagogical university]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitou [Theory and methodology of education management], 10, 9, [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/46.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/46.pdf) [in Ukrainian].

26. Kharkivska, A.A. (2012) Teoretychni i metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vyshchoho navchalnoho pedahohichnoho zakladu [Theoretical and methodological principles of management of innovative development of a higher educational and pedagogical institution]: dys. ... dok. ped. nauk [abstract of the dissertation of a doctor of pedagogical sciences] : 13.00.06 / Ministrestvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine ] ; DZ «Luhanskyi nats. un-t im. T. Shevchenka» [Luhansk National University named after T. Shevchenko], 458 [in Ukrainian].

27. Khrykov, Ye. M. (2006) Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of an educational institution], 365 [in Ukrainian].

28. Khrapkina, V.V., Derev'ianko, I.S. (2021) Upravlinskyi kontrol v systemi menedzhmentu pidpryiemstva [Management control in the enterprise management

system]. Derzhava ta rehiony [State and regions], 3 (120), 59–64, <https://doi.org/10.32840/1814-1161/2021-3-9> [in Ukrainian].

29. Yurynets, Z.V., Hnylianska, L.Y., Yurynets, R.V. (2021) Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom [Management of innovative development], 132 [in Ukrainian].

30. Yashchenko, H.P. (2016) Prychyny oporu personalu vprovadzhenniu innovatsii v komertsiinykh orhanizatsiakh [Reasons for staff resistance to innovation in commercial organizations]. Molodyi vchenyi [Young scientist], 12 (39), 280–285, <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12/67.pdf> [in Ukrainian].

**УДК 378.07:005.6(045)**

**ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В  
ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

© Петриченко Л.

**Інформація про автора:**

**Лариса Петриченко:** ORCID ID 0000-0002-3250-4321, [larisa-petrichenko@ukr.net](mailto:larisa-petrichenko@ukr.net); доктор педагогічних наук, професор, перший проректор.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-03**

У статті висвітлено низку розбіжностей в сучасній освітній системі. Визначено теоретико-методологічні засади процесу управління якістю освіти в педагогічних закладах вищої освіти, які в сукупності представлені у структурних компонентах моделі управління якістю освіти в педагогічному закладі вищої освіти. Автором розроблено та обґрунтовано такі компоненти: методологічно-цільовий (засади під № 1 і 4), змістовий (засада № 2), організаційно-управлінський (засади під № 3, 6 і 8), оцінювально-діагностичний (засади під № 5 і 7). Кожен із компонентів є етапом реалізації цілісного процесу управління якістю освіти, має певну мету й власне змістовне наповнення. Сформовано та проаналізовано субмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, що є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу задля підвищення загальної якості освіти в закладі освіти, розвитку особистості майбутнього педагога та формування його професіоналізму. Автор виокремлює відповідні взаємозалежні структурні компоненти субмоделі та висвітлює їх змістове наповнення: *методологічно-цільовий* (мета й завдання, функції, принципи організації фахової підготовки, наукові підходи до формування

професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки); *змістовий* (основні етапи управління якістю освіти в педагогічному закладі вищої освіти відповідно до функцій управління); *професійно-технологічний* (форми та методи формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладацького складу та студентів у процесі фахової освіти); *оцінювально-діагностичний* (критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів, розроблені методики й форми оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів).

**Ключові слова:** модель, управління якістю освіти, педагогічний заклад вищої освіти, майбутні педагоги, субмодель, професійна компетентність.

**Larysa Petrychenko «Justification of the education quality management model in the pedagogical institution of higher education».**

The article highlights a number of discrepancies in the modern educational system. The theoretical and methodological principles of the process of managing the quality of education in pedagogical institutions of higher education are defined, which are collectively presented in the structural components of the model of managing the quality of education in pedagogical institutions of higher education. The author developed and substantiated the following components: methodological and target, summary, organizational and management, evaluation and diagnostic. Each of the components is a stage of the implementation of a holistic process of quality management of education, has a specific purpose and specific content. A sub-model of the formation of the professional competence of future teachers in the process of facsimile training was formed and analyzed, which is a mechanism for the interaction of the components of the entire pedagogical process in order to improve the general quality of future pedagogy and the development of his professional personality in the educational institution. The author singles out the relevant interdependent structural components of the submodel and highlights their content: methodological and objective (goals and tasks, functions, principles of organizing fax training, scientific approaches to the formation of the professional competence of future teachers); content (main stages of education quality management in a higher educational institution in accordance with management functions); professional and technological (forms and methods of forming the professional competence of future teachers in the process of facsimile training, object-object interaction of the teaching staff and students); evaluation and diagnostic (textbooks and full training of professional competence of future teachers, progressive methods and forms of evaluation of full training of professional competence of future teachers).

**Keywords:** model, education quality management, pedagogical institution of higher education, future teachers, sub-model, professional competence.

Вища освіта є однією із ключових сфер розвитку сучасного покоління, де відбувається становлення та вдосконалення особистостей як висококваліфікованих фахівців. Рівень компетентності випускників закладів вищої освіти безпосередньо залежить від якості надання освітніх послуг.

Освіта у педагогічних закладах вищої освіти (ПЗВО) на сьогодні стає простором для реформацій, пошуку нових ідеалів освітньої парадигми, методів та форм впливу на майбутніх фахівців, розширення можливостей як викладачів, так і самих студентів для самореалізації, самоосвіти тощо. Вагоме значення для реалізації якісного освітнього перебігу в ПЗВО має процес управління якістю освіти.

Управління якістю освіти в ПЗВО дозволяє контролювати та коригувати за потреби зміст, засоби, шляхи вдосконалення освіти задля наближення вищої освіти України до європейського рівня та відповідності державним вимогам. Від усвідомленого та чітко продуманого управління залежить успіх забезпечення вищої педагогічної освіти в сучасних умовах, підготовка педагогів, які мають високий рівень розвитку особистісних та професійних якостей.

Проблема управління закладами вищої освіти є позачасовою, адже процес управління постійно вдосконалюється відповідно до специфіки освітнього закладу, напрямів підготовки, колективну, методичного та технічного забезпечення, особливостей працевлаштування випускників тощо.

Управління закладами вищої освіти досліджували вітчизняні науковці: В. Бесчестний (оптимізація управління ЗВО) [2]; К. Кравченко (управління конкурентоспроможністю ЗВО) [10]; Т. Нагорняк (розвиток потенціалу ЗВО шляхом управління) [14]; Л. Прокопів (управління освітнім процесом у ЗВО) [17]; О. Фейчер (специфіка управління ЗВО мистецької освіти) [24] та інші. Серед наукових робіт проблема управління педагогічним ЗВО малодосліджена.

Подібна ситуація в розкритті проблеми управління якістю освіти ЗВО. Нами було знайдено лише такі наукові доробки: Г. Оборський, В. Гогунський, О. Савельєва. «Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі» [16]; В. Драгомиров, А. Казарезов, Л. Чирун «Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах України» [6].



Окремих досліджень управління якістю освіти в ПЗВО не було відзнядено. Уважаємо, що це пов'язано із відсутністю чітко окреслених параметрів організації освітнього процесу, єдиного підходу до контролю забезпечення якісної освіти, орієнтацією на застарілі підходи, принципи управління, що не відповідають нормам та запитам сучасного суспільства.

Тому можемо з впевненістю припустити про відсутність цілісної моделі управління якістю освіти в ПЗВО, що й висуває потребу в ґрунтовному її вивченні.

**Метою** дослідження є обґрунтування моделі управління якістю освіти в педагогічному закладі вищої освіти.

Забезпечення якісної професійної освіти сьогодні – це одне з головних завдань вищої освіти України. Управління якістю вищої освіти охоплює всю систему діяльності закладів: освітні програми; освітню, практичну й дослідницьку діяльність; взаємозв'язок професорсько-викладацького складу та студентів; матеріальну та технічну базу тощо.

Управління якістю освіти у ПЗВО передбачає розробку та реалізацію системи заходів, що дозволяють ефективно надавати освітні послуги та забезпечувати відповідність результату державним вимогам, роботодавцям, особистісним потребам.

Управління якістю вищої професійної освіти майбутніх педагогів є комплексною проблемою. Аналіз наукової літератури [2; 10; 22; 23; 27], нормативних документів [20; 21] засвідчив, що в сучасній вищій освіті позначився ряд об'єктивних розбіжностей:

– між законодавчо закріпленою необхідністю створення результативно чинної системи управління якістю освіти й недостатньою теоретичною розробленістю теоретико-методологічних засад, що її забезпечують;

– між сучасними вимогами до якості освітнього процесу й недостатнім рівнем ефективності управління якістю освіти в ПЗВО (відсутність єдиного підходу до управління якістю освіти в ПЗВО, недостатній рівень професійної компетентності викладачів та організаційно-управлінської компетентності

керівництва, відсутність методичних розробок, відсутність стратегічного планування в якості вищої освіти та ін.);

– між потребою в системному підході щодо оцінювання якості освітнього процесу й відсутністю системи оцінювання, зокрема показників та критеріїв, які надали б змогу кількісно її оцінювати.

– між високими вимогами суспільства до якості результату освітнього процесу та невизначеністю сутності, структури й змісту професійної компетентності майбутніх педагогів та відсутністю спеціально розробленої технології її формування.

Спираючись на висвітлені розбіжності, зауважимо, що сьогодні система управління якістю освіти в ПЗВО потребує змін, доведення до міжнародних стандартів якості вищої освіти, а також необхідність розробки ефективної моделі управління якістю освіти в ПЗВО.

Поняття «модель» трактується науковцями по-різному: «засіб, за допомогою якого можна описати діяльність педагога, пояснити поведінку суб'єктів управління, прогнозувати можливі наслідки діяльності» [30, с. 221]; «спеціально створені для вивчення явища (об'єкти, процеси, ситуації тощо), аналогічні іншим явищам, дослідження яких є складним або неможливим» [30, с. 265]; «форма зображення реальності» [15, с. 17]; «визначає послідовність внутрішніх дій організації після прийняття певної стратегії» [17, с. 19].

Погоджуємось із А. Харківською, яка дійшла висновку, що «модель, відповідно до теми дослідження, має реалізовувати визначені цілі. Цілі управління – це результат досліджень і передбачень, початковий варіант рішення, в якому потрібно враховувати можливості системи» [27, с. 4]. Як бачимо, модель виступає формою відображення внутрішніх та зовнішніх зв'язків процесу, взаємозалежність та взаємодоповнення яких спрямовані на досягнення єдиної мети.

Під час розробки моделі управління якістю освіти в ПЗВО, вважаємо за доцільне спиратися на функціональність цілісної системи:

– урахування особливостей управління якістю освіти в ПЗВО;

- відповідність державним стандартам з особливостями управління якістю освіти в ПЗВО;
- забезпечення дієвого зв'язку між усіма суб'єктами управління якістю освіти в ПЗВО;
- орієнтація на нову якість науково-методичної бази управління якістю освіти в ПЗВО.

Теоретико-методологічними засадами управління якістю освіти в ПЗВО розуміємо як сукупність концепції, закономірностей, наукових підходів, принципів, функцій, методів та засобів управління якістю освіти в ПЗВО, які забезпечать ефективність досягнення мети – підвищення якості освіти.

До теоретико-методологічних засад, що мають забезпечити ефективне управління якістю освіти в ПЗВО, відносимо:

- 1) концепцію управлінням якістю освіти в ЗВО, яка має базуватись на компетентнісному системно-діяльнісному, особистісно орієнтованому, проблемно орієнтованому, програмно-цільовому та інтерактивному підходах;
- 2) упровадження системи менеджменту якості освітньої діяльності ЗВО, що має відповідати вимогам і критеріям міжнародного стандарту ISO 9000 (наявність чітких перспектив розвитку ЗВО, обґрунтованість місії стратегічного плану, поточних планів роботи; конкретність ухвалених рішень, їх зв'язок зі стратегією розвитку освітнього закладу, наявністю чіткої системи забезпечення виконання управлінських рішень; відповідність управління ЗВО сучасним тенденціям теорії та практики управління; відповідність структури управління ЗВО стратегії та завданням його роботи; розвиток демократичних засад управління, підвищення самостійності структурних підрозділів ЗВО; постійне удосконалення управлінням якістю освіти в ПЗВО);
- 3) використання сучасних інформаційних технологій в управлінні ЗВО задля ефективного управління якістю освіти;
- 4) впровадження управління якістю освіти в ПЗВО на спеціальних принципах;
- 5) етапи впровадження системи управління якістю освіти: проектування, збір

інформації, аналіз інформації, ухвалення рішень, організація роботи з ухвалення рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій;

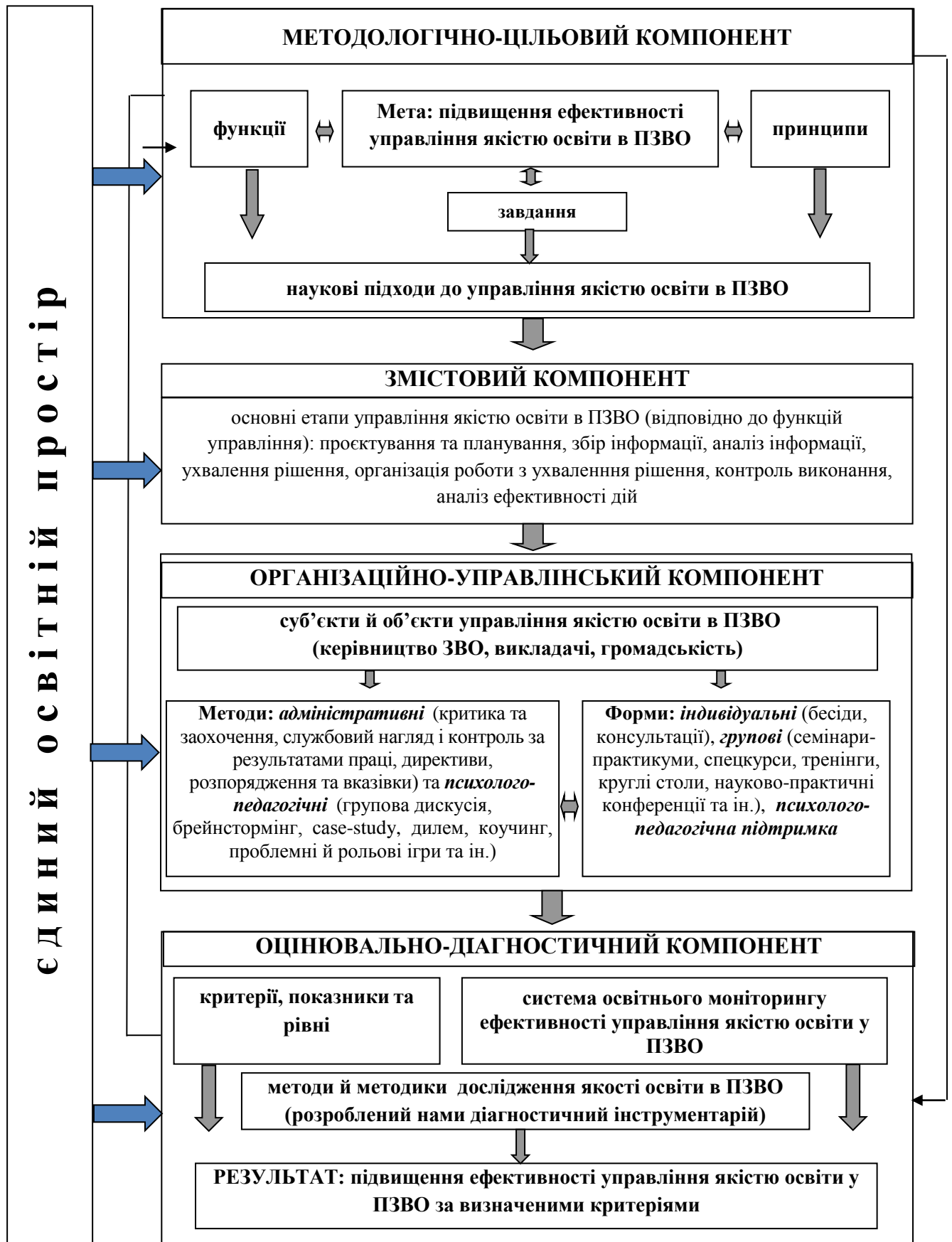
6) високий рівень професійної компетентності керівників ЗВО, що є ключовою умовою ефективного управління якістю освіти в ПЗВО;

7) запровадження системи постійно діючого моніторингу якості освіти в ПЗВО, що передбачає наявність системи оцінки діяльності керівників, структурних підрозділів, викладачів, працівників закладу;

8) організаційно-управлінське забезпечення якості результату освітнього процесу в ПЗВО.

Висвітлені теоретико-методологічні засади представлені як сукупність таких структурних компонентів моделі управління якістю освіти в ПЗВО: методологічно-цільового (засади під номером 1 і 4), змістового (засада № 2), організаційно-управлінського (засади під номерами 3, 6 і 8), оцінювально-діагностичного (засади під номером 5 і 7). Кожен із компонентів є етапом реалізації цілісного процесу управління якістю освіти, має певну мету й власне змістовне наповнення (див. рис. 1).

Реалізація моделі управління якістю освіти в ПЗВО передбачає створення єдиного освітнього простору в закладі, що є системоутворювальним фактором розробленої моделі. Єдиний освітній простір є підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю факторів, обставин, ситуацій, що історично сформувались, цілісністю спеціально організованих умов, які спрямовані на управління якістю освіти в ПЗВО.



**Рис. 1 Структурні компоненти моделі управління якістю освіти в педагогічному закладі вищої освіти**

*Методологічно-цільовий компонент* моделі управління якістю освіти

в ПЗВО містить мету й завдання, функції, принципи, наукові підходи до управління якістю освіти в ПЗВО.

Мета моделі полягає в підвищенні ефективності управління якістю освіти у ПЗВО.

Відповідно до поставленої мети, модель спрямована на вирішення таких завдань:

– безперервно відстежувати зміни інтересів усіх зацікавлених сторін щодо управління та забезпечення якості освіти;

– виділити в організаційній структурі ПЗВО спеціалізований підрозділ, що відповідатиме за розробку й реалізацію програм якості освітнього процесу;

– постійно впроваджувати інноваційні технології, методи, форми в освітній процес, процеси управлінської діяльності керівництва;

– покращувати якість освіти шляхом запровадження принципів управління, інтеграції освітнього процесу з наукою та інформаційними технологіями, упровадження інноваційних технологій, особистісно зорієнтованого навчання та виховання студентів;

– розвивати впровадження кваліметричних методик і технологій із метою поліпшення управління якістю освіти, безупинно здійснювати моніторинг якості освітнього процесу;

– дотримуватися вимог системи менеджменту якості освіти за стандартами ISO 9000;

– розвивати та підвищувати професійну компетентність професорсько-викладацького складу шляхом створення умов для професійного зростання, продуктивної та творчої роботи, підвищення кваліфікації, самовдосконалення та запровадження інтерактивних форм методичної роботи.

Моделювання процесу управління якістю освіти ПЗВО «базується на синергетичних засадах, забезпечує прогнозування й формулювання цілей, які визначають перебіг процесу, а також ефективність управління цим процесом, що веде до якісних змін результату» [27, с. 7].

Забезпечення якості освіти у ЗВО, на думку Н. Грабовенко,

має реалізовувати функції:

- «визначення принципів і процедур забезпечення якості вищої освіти;
- моніторинг і періодичний огляд освітніх програм;
- щорічне оцінювання вступників до закладів вищої освіти, науково-педагогічних та педагогічних кадрів і систематичне оприлюднення результатів таких оцінок на офіційному сайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в інший спосіб;
- підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науковопедагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації навчального процесу, в тому числі самостійної роботи студентів, по кожній освітній програмі;
- організація доступності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- створення гласності інформації про освітні програми, ступенів вищої освіти та кваліфікації» [5, с. 29].

А. Харківська звернула увагу, «що управлінський цикл реалізується за допомогою таких основних управлінських функцій: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планова, організаційновиконавча, координаційна та контрольна-аналітична» [27, с. 6].

Модель управління якістю освіти в ПЗВО передбачає виконання таких функцій: організаційна (створення єдиного освітнього простору), аналітико-прогностична (збір інформації про якість освіти у ЗВО, виявлення проблем і формування мети її розвитку, визначення концептуальних орієнтирів управлінської діяльності), інноваційно-впровадjuвальна (вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, організаційно-фінансове забезпечення дослідно-експериментальної діяльності у ЗВО, забезпечення взаємозв'язку ЗВО з іншими закладами, організацію та участь в експертній оцінці ефективності інновацій), інформаційно-методична (забезпечення підрозділів ЗВ нормативною та навчально-методичною інформацією),

оцінювально-діагностичну (систематичне оцінювання якості освіти у ЗВО та аналіз динаміки виявлених змін, моніторинг якості вищої освіти, спираючись на поєднання адміністративного й громадського контролю та самоаналізу педагогічних колективів), корекційна (ухвалення управлінських рішень та їх реалізація).

Усі функції взаємопов'язані та взаємообумовлені, що дозволяє створити єдиний управлінський процес.

Відповідно до унормованих принципів якості в міжнародних стандартах ISO 9000, організація процесу управління якістю освіти буде більш успішною. Серед принципів: «організація, орієнтація на споживача; роль керівництва в системі управління якістю освіти; залучення педагогічних працівників у функціонування системи управління якістю освіти; процесний підхід; системний підхід до управління; постійне покращення; прийняття рішень, заснованих на фактах» [32, с. 75].

Уважаємо, що управління якістю освіти в ПЗВО буде більш ефективно за умови урахування спеціальних принципів: менеджменту якості освіти, системності, оптимального внутрішнього різноманіття системи, соціальної детермінації та аналітичного прогнозування, інформаційної достатності та оперативного регулювання, фінансово-економічної раціональності, правової пріоритетності й законності, єдності єдиноначальства та колегіальності в управлінні, раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наступності в управлінні, наукової компетентності, гуманізації, професійної компетентності, успішної управлінської діяльності, єдності мети, взаємодоповнюваності, цілеспрямованості й критеріальності, підпорядкованості мети її ієрархії, систематичності оцінювання та встановлення багатоканального зворотного зв'язку, випереджального управління.

Під час побудови моделі управління якістю освіти в ПЗВО доцільно враховувати: компетентнісний, системно-діяльнісний, особистісно орієнтований, проблемно орієнтовний, програмно-цільовий та інтерактивний підходи.



Професійна компетентність майбутнього фахівця «в якості основи готовності до діяльності у конкретній галузі є найважливішою умовою забезпечення творчого характеру діяльності, особистісного розвитку педагога» [25, с. 173].

А. Харківська дійшла висновку, що «компетентнісний підхід працює з поняттями «Я вмію», «Я знаю як», відповідає на питання, що повинен знати, розуміти і вміти студент, щоб бути висококваліфікованим і конкурентоспроможним на ринку праці. Формування ключових компетентностей на різних рівнях і рівнях вищої освіти є необхідною умовою розвитку цього напрямку в ХХІ столітті в умовах інформатизації освіти та має враховувати компетентнісну модель випускника» [35, с. 33].

На думку Б. Чижевського, застосування компетентнісного підходу «доцільне на всіх етапах управління освітою», зокрема під час навчання управлінських кадрів, підтримка їх ініціативності, професійного та особистісного зростання тощо. Насамперед від компетентності керівника ЗВО залежить якісна управлінська діяльність, а також «важливим є забезпечення координації діяльності з науковими та методичними установами та службами, модернізований науково-методичний супровід роботи освітян» [31, с. 382].

Зазначений підхід передбачає потребу в дефініції понять «компетентність» та «компетенція»: «компетентність позначає рівень освіченості людини, тобто оволодіння необхідних компетенцій, а компетенція трактується як сукупність якостей особистості, що забезпечує успішність виконання професійної діяльності» [36, с. 101].

Компетентнісний підхід у моделі характеризується внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції наукового знання, раціонального поєднання теоретичної та практичної складової професійної підготовки, фундаментальності та контекстності інформації тощо. Крім того, у системі управління якістю освіти в ПЗВО урахування цього підходу сприятиме підсиленню практичної орієнтованості змісту освіти, збагачення його прагматичного, предметно-професійного аспектів.

Системно-діяльнісний підхід дозволяє встановити рівень цілісності адаптивної освітньої системи ПЗВО, міру взаємозв'язку й взаємодії її структурних компонентів, підпорядкованість цільових підсистемних орієнтирів. Як підтвердження, А. Шіба зазначає, що системно-діяльнісний підхід, «надає цілісності, наукової обґрунтованості та системності професійній підготовці майбутнього педагога» [34, с.149].

А. Харківська зауважила, що діяльнісний підхід «передбачає залучення молоді до різних видів діяльності (спільної навчальної, практичної, виховної, соціальної, самостійної тощо), що сприятимуть становленню суб'єктної позиції майбутніх фахівців в освітньому процесі, максимальній активізації індивідуально-творчого потенціалу особистості, саморозкриттю, багатосторонній комунікації, розвитку особистісних якостей, вихованню багатого духовного, морального, етичного світу молоді тощо» [26, с. 21]. Водночас, «побудова цілісних інтеграційних моделей у всіх зв'язках і відношеннях їх компонентів, із урахуванням системотворчих чинників й умови забезпечує функціонування педагогічної системи у статичному і динамічному варіантах» [26, с. 19].

Системно-діяльнісний підхід, на думку І. Княжевої, «націлений на міждисциплінарний синтез, основою якого виступає професійна діяльність спеціаліста, її окремі види, формування якої являється головною метою всіх дисциплін спеціальності (з урахуванням специфіки кожної з них)» [9, с. 5].

Наступним підходом є особистісно орієнтований. О. Топка та М. Слободяник зауважили, що підґрунтям особистісно орієнтованого підходу є «самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її індивідуальності» [23, с. 4].

О. Щвець, Н. Осьмук та Ю. Ліцман, переконані, що за особистісно орієнтованим підходом передбачається «перенесення ціннісної ваги з необхідних стандартизованих знань, умінь, навичок однакових для всіх, на особистісні досягнення пізнавальної діяльності кожного суб'єкта процесу навчання» [33, с. 48].

Застосування особистісно орієнтованого підходу ефективно впливатиме на управління якістю освіти в ПЗВО, оскільки ґрунтується на природовідповідних особливостях кожного учасника освітнього процесу, надання їй можливостей для розкриття власних здібностей і можливостей, розкрити внутрішній потенціал.

Проблемно орієнтовний підхід направлений на управління якістю освіти в ПЗВО поєднання всіх етапів управлінського процесу в одне ціле та їх координацію з метою підтримання динамічної рівноваги із зовнішнім середовищем і подальшим переходом до цілеспрямованого якісно нового стану освітньої системи. Такий підхід до управління передбачає розробку планових програм, добір організаційних засобів відбору найважливіших проблем освітньої системи та забезпечення якнайшвидшого їх вирішення.

Програмно-цільовий підхід управління передбачає практичну реалізацію стратегічного завдання закладу освіти завдяки чітко розробленій програмі управління та її реалізації.

А. Харківська зазначає, що «упровадження стратегії – це в основному практичне адміністративне завдання, що включає такі аспекти: вдосконалення структури ВНЗ, здатного успішно використовувати стратегію; розробка фінансового плану, що спрямовує ресурси в найважливіші для стратегічного успіху галузі; проведення політики, що підтримує стратегію, і введення практики постійного вдосконалення; створення відповідної мотивації для персоналу, яка стимулювала б досягнення поставлених цілей; кореляція системи винагороди з результатами досягнення поставлених цілей; створення такої культури організації і ділового клімату в ній, які сприяли б успішній реалізації стратегії; введення системи внутрішнього лідерства, необхідної для управління просуванням стратегії вперед і постійного поліпшення її реалізації» [29, с. 49].

Погоджуємось із вченою, що «реалізація будь-якої стратегії передбачає організаційні заходи з реалізації обраної стратегії, розробку проекту і плану, реструктуризацію, контроль (моніторинг) аналітичного процесу, реалізацію

рішень» [29, с. 50].

На думку О. Тимошенко, зміст програмно-цільового підходу має включати: «стадії розробки програмно-цільового підходу (цільова, передцільова, програмна, організаційна, практична, контролююча діагностуюча, результатуюча); рівні розробки і здійснення програм (загальноуніверситетський, факультетський (інститутський), груповий (кафедральний) і особистісний рівень); наявність самих програм (виконавча, контролююча програма корекції)» [22, с.146].

Урахування програмно-цільового підходу, дозволить організувати управління якості освіти в ПЗВО на задах програмовості, цілісності та вмотивованості процесу задля досягнення єдиної загальної цілі та цілей на кожному етапі реалізації моделі управління якості освіти.

Із динамічним розвитком суспільства та освіти актуальним є впровадження інтерактивного підходу, який ґрунтується на застосуванні інтерактивних методів, форм та засобів навчання, які спрямовані на підвищення активності, самостійності, критичного мислення студентів ПЗВО.

Б. Мізюк та Ю. Миронов переконані, що застосування інтерактивного підходу «дає можливість заохотити учасників до здобуття знань, розуміння й рефлексування з приводу того, що вони знають (чи не знають), та створити умови, які викликать у кожного учасника відчуття успішності, захищеності й значущості» [13, с.88].

Інтерактивний підхід спрямований на реалізацію спільної діяльності в процесі засвоєння знань, обміну ідей, досвіду, адже, на думку О. Борзик та А. Прасол, «колективний пошук істини стимулює інтелектуальну активність суб'єктів діяльності» [4, с.753].

**Змістовий компонент** містить основні етапи управління якістю освіти в ПЗВО: проєктування та планування, збір інформації, аналіз інформації, ухвалення рішення, організація роботи з ухвалення рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій.

Проєктування та планування є ключовим етапом управління якістю,

який спрямований на визначення діяльності учасників освітнього процесу, передбачає створення моделі випускника ПЗВО. На цьому етапі важливо здійснювати детальне планування проєкту, урахування всіх деталей, учасників та їх ролі, розбити ціль на менші та проєктувати управління відповідно до їх змісту, зважати на переваги, ризики та очікувані результати задля реалізації головної мети – підвищення якості освіти в ПЗІО.

Наступним етапом управління якістю освіти є збір інформації, що передбачає діагностику та моніторинг освітнього процесу за такими напрямками: якість освітнього середовища, якість професійної компетентності викладачів, якість сформованої організаційно-управлінської компетентності, якість результатів освітнього процесу, ефективність функціонування освітньої системи.

Третій етап управління якістю освіти – аналіз зібраної інформації. Отримані в результаті діагностики й моніторингу дані аналізуються та інтерпретуються за критеріями: якість освіти кожного студента; забезпечення якості освіти кожним викладачем, керівником. На підставі отриманої інформації відбувається визначення, вивчення та оцінка параметрів, що характеризують стан якості вищої освіти: для виявлення факторів, що впливають на цей стан, із метою ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. Порівняльний аналіз результатів моніторингу дозволяє виявити ті фактори, що впливають на якість освіти, і ухвалити адекватне рішення щодо усунення недоліків в освітньому процесі й створенню умов для вдосконалення освітнього середовища ПЗВО.

Наступні два етапи управління якістю вищої освіти: підготовка й ухвалення управлінського рішення та організація роботи з ухвалення рішення. Отримані в результаті діагностики й моніторингу дані можуть сприяти появі ситуації, що вимагає ухвалення рішень. Управлінські рішення спрямовані на усунення причин і відхилень можуть бути різноманітні. Проте можна говорити про єдині вимоги до управлінського рішення: ясна цільова спрямованість і конкретні методи їх досягнення; обов'язкова обґрунтованість

вибору рішення серед інших можливих; наявність конкретного об'єкту управлінської дії та певних виконавців і відповідальних за його виконання; узгодженість із попереднім рішенням; рішення повинне бути правочинним (тобто не суперечити вимогам правових актів і нормативних документів), бути своєчасним (тобто ухвалюватися тоді, коли реалізація рішень може усунути причини виявленої проблеми), бути самодостатнім для виконання, мати лаконічну форму. Визначивши, який із факторів впливає на якість освіти, ухвалюється відповідне рішення про подальші дії: планувати методичну роботу педагогічного колективу; упроваджувати зміни в навчальному плані; запровадити або припинити реалізовувати певну педагогічну технологію; використовувати надалі обраний підручник / посібник або замінити його тощо.

Шостий і сьомий етапи – контроль виконання та аналіз результатів упровадження управлінських рішень. Корекція управлінських рішень. Ці етапи є заключними у формуванні висновків щодо успішності управління якістю освіти в ПЗВО за обраним проектом, планом.

Контроль виконання характеризується ревізією керівника та відповідальних осіб за перебігом освітнього процесу, розвитком освітнього середовища, досягнення цілей, виконання функції та своїх ролей всіх учасників системи управління якістю освіти в ПЗВО. Зауважимо, що цей етап потребує постійної реалізації, адже він має вагоме значення у вчасному коригуванні змісту, шляхів досягнення мети.

Завдяки аналізу результатів упровадження управлінських рішень стає можливим передбачити подальші кроки, виявити проблеми, які потребують нагального вирішення, з'ясувати переваги та недоліки обраної стратегії тощо.

**Організаційно-управлінський компонент** містить суб'єкти (керівництво, адміністрація, викладачі) та об'єкти (освітнє середовище, професійна компетентність професорсько-викладацького складу, соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, організаційно-управлінська компетентність, результати освітнього процесу, ефективність функціонування освітньої системи) управління якістю освіти в ПЗВО; містить форми (індивідуальні,

групові) та методи (адміністративні та психолого-педагогічні) управління якістю освіти в ПЗВО.

Стосовно форм управління якістю освіти в ПЗВО вважаємо, що найбільш дієвими будуть індивідуальні та групові.

Під час індивідуальної форми управління передбачається виконання завдань кожним учасником відповідно до професійних обов'язків, здібностей. Управління в індивідуальній формі дозволить швидко виявляти проблеми та їх вирішувати, скільки процес забезпечення якості освіти залежить від конкретної особистості.

Групові форми найбільш доцільні для складних проєктів управління якістю освіти в ПЗВО, оскільки потребує злагодженості великої кількості учасників (науково-педагогічні працівники, академіні групи, факультети, кафедри тощо), де кожен буде мати свою роль, виконувати визначені завдання задля досягнення єдиної мети. Уважаємо, що такі форми забезпечать продуктивність процесу управління якістю освіти в ПЗВО.

Як зазначають В. Борзенко та Т. Кобелева, дібрані методи управління проєктами управління дозволяють «визначити мету проєкту і провести його обґрунтування; виявити структуру проєкту; визначити необхідні обсяги і джерела фінансування; підібрати виконавців через процедури торгів і конкурсів; підготувати й укласти контракти; визначити терміни виконання проєкту, скласти графік його реалізації, розрахувати необхідні ресурси; розрахувати бюджет проєкту; планувати і враховувати ризики; забезпечити контроль за ходом виконання проєкту» [3, с. 650]. Науковці уключають до методів управління проєктами такі: «сіткове планування і управління, календарне планування, логістику, стандартне планування, структурне планування, ресурсне планування, імітаційне моделювання» [3, с. 658-659]. Відповідно до теми наукового дослідження будемо частково враховувати вищезитовану думку, адже для обрання влучних методів управління якістю освіти потрібно враховувати специфіку ПЗВО. Тому методи можна об'єднати у дві групи: адміністративні (пов'язані безпосередньо із забезпеченням процесу

управління) та психолого-педагогічні (характеризуються забезпеченням педагогічного впливу на учасників, урахування психологічного мікроклімату ЗВО тощо).

Організаційно-управлінський компонент зв'язує всі елементи системи в єдине ціле й забезпечує зв'язок із зовнішнім середовищем.

**Оцінювально-діагностичний компонент** містить розроблені критерії, показники та рівні ефективності управління якістю освіти в ПЗВО, а також очікуваний результат, який представлений системою освітнього моніторингу ефективності управління якістю освіти в ПЗВО (моніторинг освітнього середовища, моніторинг професійної компетентності професорсько-викладацького складу, моніторинг соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, моніторинг організаційно-управлінської компетентності, моніторинг результатів освітнього процесу, моніторинг ефективності функціонування освітньої системи), яка реалізовується за допомогою розробленого нами діагностичного інструментарію, що вимірюється кваліметричними методами.

Уміщення оцінювально-діагностичного компоненту до переліку основних елементів моделі необхідне для вірогідності діагностики й аналізу ефективності управління якістю освіти в ПЗВО.

Необхідно зазначити, що в процесі реалізації моделі важливо усвідомлювати взаємозалежність компонентів, оскільки цілісне функціонування пропонованої моделі є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку.

Особлива увага в розробленій моделі управління якістю освіти в ПЗВО приділяється якості результату, сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів. Саме тому в межах моделі управління якістю освіти у ЗВО нами розроблена субмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

Така модель ґрунтується на системі управління базою даних (СУБД), що «забезпечує автоматичне виконання основних функцій бази даних і включає



комплекс програмних і певних засобів загального та спеціального призначення, які необхідні для створення та управління базою даних, підтримки її в актуальному стані, підтримки цілісності й захисту даних, маніпулювання даними й організації доступу до них різних користувачів чи прикладних програм в умовах чинної технології обробки даних» [1].

Уважаємо, що найбільш перспективною моделлю формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки є та, яка містить соціальні (пізнавальний, поведінковий) та професійні аспекти й інтегрує їх зі сферами індивідуальності. Отже, стає можливим виділити три етапи професійного становлення студента як майбутнього педагога:

1. Навчально-теоретичний етап, спрямований на накопичення теоретичних знань, формування теоретичних умінь і здібностей студентів вирішувати теоретичні завдання в процесі фахової підготовки.

2. Навчально-практичний етап, пов'язаний із формуванням здібностей студентів застосовувати знання та уміння на практиці, а також самостійно проектувати способи вирішення професійних проблем.

3. Практичний етап, спрямований на безпосереднє використання сформованих знань, умінь, здібностей в умовах реальної професійної діяльності, що передбачає наявність схильності до постійного професійного самовдосконалення.

Звичайно, охарактеризовані вище етапи зовсім не ізольовані один від одного. Вони є складовою єдиного за своєю суттю психолого-педагогічного процесу становлення особистості студента як професіонала. При цьому ефективна робота щодо формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі їх фахової підготовки неможлива без з'ясування факторів, що впливають на цей процес.

На думку О. Дубаченюк та М. Мороз, формування професійної компетентності майбутніх педагогів досягається за таких умов: «інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки; використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності

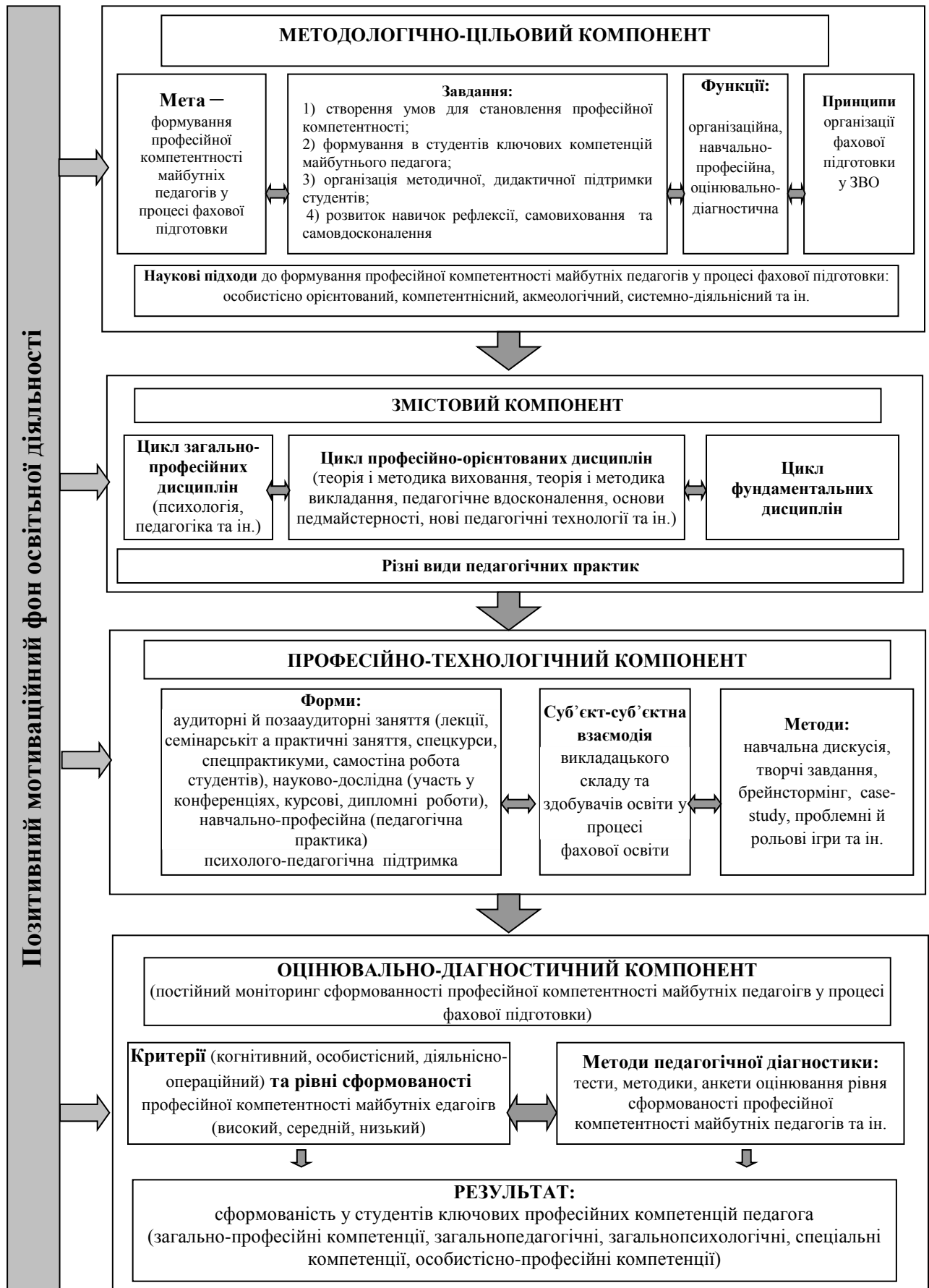
майбутніх учителів музики; створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей» [7, с. 55].

На підставі вивчення спеціалізованої педагогічної літератури [7; 12; 18], результатів власного дослідження, виділяємо такі найбільш значущі фактори, що впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, які були враховані нами при розробці цієї моделі: соціально-економічні фактори (моральні й матеріальні стимули професії, престиж, ставлення суспільства до людини); педагогічні фактори (мета, завдання, зміст, форми та методи освітньої діяльності, особливості взаємодії між викладацьким складом і студентами тощо); соціальні фактори (вплив соціального оточення: сім'ї, однолітків, референтної групи); психологічні фактори (інтереси й схильності особистості, рівень інтелектуального розвитку, особистісні якості).

Отже, запропонована нами субмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики й техніки формування професійної компетентності майбутніх педагогів і містить сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, професійно-технологічного, оцінювально-діагностичного), кожен із яких, будучи етапом цілісного процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів, має певну мету й має власне змістовне наповнення (див. рис. 2).

Субмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки спрямована на вирішення таких завдань:

1) створення умов для становлення професійної компетентності майбутнього педагога, підвищення міждисциплінарних зв'язків та практичної орієнтованості фахових дисциплін;



**Рис. 2. Субмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки**

- 2) формування в студентів ключових компетенцій майбутнього педагога: професійних знань, умінь, здібностей та професійно важливих якостей;
- 3) організація методичної, дидактичної підтримки студентів;
- 4) розвиток навичок рефлексії, самовиховання та самовдосконалення.

Розроблена нами субдмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки передбачає виконання таких функцій: організаційну (створення позитивного мотиваційного фону професійної освіти в освітньому закладі для успішного формування професійної компетентності майбутніх педагогів на всіх етапах професійного зростання); навчально-професійну (скоординує роботу всіх учасників освітнього процесу, здійснює цілеспрямований педагогічний вплив та психолого-педагогічну підтримку в процесі формування професійної компетентності студентів, як майбутніх педагогів); оціночно-діагностичну (передбачає вивчення сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки за допомогою розроблених анкет оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки тощо).

Уважаємо, що розроблена субмодель формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки є невід'ємною частиною досягнення мети дослідження.

При моделюванні процесу управління якістю освіти у ПЗВО спиралися на сукупність принципів.

1. Принцип гуманізму передбачає відношення до студента як до найвищої цінності в системі людських, міжособистісних взаємовідносин, головною нормою яких є гуманність.

2. Принцип компетентності – створення умов для розвитку необхідних професійних компетенцій, що є складовими становлення компетентнісних фахівців – майбутніх педагогів.

3. Принцип педагогічної творчості – створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчої особистості.

4. Принцип проблемності передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних педагогічних проблем.

5. Принцип реалізму передбачає орієнтованість на досягнення реальної професійно-педагогічної мети, оволодіння необхідними для цього спеціальними традиційними та інноваційними засобами й методами.

6. Принцип індивідуалізації навчання припускає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного студента, виділення спеціальних завдань, відповідних його індивідуальним особливостям, залучення студента до різних видів діяльності з урахуванням його особливостей, розкриття потенціалу особистості в процесі фахової підготовки, надання кожному можливості для самореалізації та саморозкриття.

7. Принцип технологічної єдності процесу навчання, використання нових технологій навчання.

8. Принцип колективізму, який виступає одночасно й умовою та результатом суспільної сутності людини, яка здатна орієнтуватися на гармонізацію власних особистих інтересів.

9. Принцип толерантності й комунікативної спрямованості (партнерський, демократичний, емпатійний тип стосунків), який спирається на визнання продуктивності ролі індивідуалізму в його позитивному гуманістичному сенсі, передбачає прояв терпимості до інших людей, їх поглядів, цінностей, поведінки.

10. Принцип соціальної адекватності професійної освіти вимагає відповідності змісту й засобів навчання соціальній ситуації, у якій організовується процес педагогічної підготовки. Завдання професійної освіти орієнтовані на реальні соціально-економічні умови й припускають формування в студентів прогностичної готовності до реалізації різноманітних соціальних завдань у процесі власної професійної діяльності.

Висвітлені принципи тісно пов'язані між собою, а зміст і прояв одного може визначати й формулювати іншого. Урахування виділеної системи принципів управління якістю освіти у ПЗВО забезпечує її відповідність

сучасним тенденціям і перспективам розвитку вищої освіти в Україні та в світі.

Провідними підходами, які дозволяють реалізувати гуманістичні ідеї в сучасній освітній практиці, що спрямована на формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, є:

– особистісно орієнтований підхід передбачає послідовне ставлення педагога до студента як до особистості, відповідального суб'єкта освітньої діяльності, що враховує допомогу студенту в його особистісному розвитку, виявленні й розкритті його можливостей, розвитку самосвідомості, здійсненні особистісних і суспільно важливих справ, самовизначенні, самореалізації та самоствердженні;

– компетентнісний підхід до вищої освіти, згідно з яким результат вищої освіти діагностується як підготовленість випускника ЗВО до здійснення професійної діяльності, який має не тільки знання, уміння та навички зі спеціальності, але й такі особистісні якості, як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння культурних, етичних норм та інших якостей соціального й гуманітарного характеру;

– акмеологічний підхід до формування в майбутніх педагогів професійної компетентності передбачає спрямованість фахової освіти на формування професіоналізму особистості та розробку наукових і методичних основ підвищення ефективності професійної підготовки фахівців, розвитку їх творчого потенціалу, формування психологічної готовності вирішення складних і різноманітних завдань в умовах реформування суспільства в цілому й окремих його сфер;

– діяльнісний підхід, який вимагає культивування дієвої позиції особистості з метою власного становлення та розвитку, професійного самовдосконалення;

– системний підхід передбачає цілісність в освітній і практичній діяльності, що спрямована на комплексне формування професійної компетентності майбутніх педагогів;

– міждисциплінарний інтеграційний підхід забезпечує системність теоретичних знань, усебічне бачення й усвідомлення складних явищ і процесів соціальної та професійної реальності, формування цілісного уявлення про конкретний предмет, явище, вид діяльності;

– інтерактивний підхід до формування в майбутніх педагогів професійної компетентності. Інтерактивний підхід в освіті є найбільш сучасною формою інтерактивних методів навчання, що ґрунтуються на положеннях комунікативного підходу.

Крім того, під час побудови субмоделі спіралися насамперед на особистісно орієнтований підхід, із позиції якого всі ланки освітнього процесу повинні стимулювати професійне й особистісне зростання суб'єктів навчання. Студент є не тільки своєрідним чинником, що враховується, а й ланкою, здатною приймати, переробляти, зберігати інформацію та ухвалювати інтелектуальні рішення. Тобто студент виступає як об'єктом, так і суб'єктом навчання, що характеризує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладацького складу й студентів у процесі фахової підготовки. Акценти зміщуються в бік саморегулювання, саморозвитку, самоврядування, самоконтролю, самостійності та власної активності студентів ПЗВО. Майбутні педагоги самі ініціюють процес свого професійного розвитку, власну траєкторію становлення компетентного фахівця.

Отже, розроблений механізм формування професійної компетентності майбутніх педагогів в узагальненому вигляді характеризується тим, що: знання та уявлення підкріплюються відповідною мотивацією, що має певне емоційне забарвлення (відчуття й відносини) та закріплюється на рівні вмінь і навичок особистості, що втілюється у відповідних вчинках й поведінці.

Необхідно відзначити, що особливе значення в субмоделі відведено для психолого-педагогічної підтримки процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Як зазначила А. Харківська, «запорукою успіху нової освітньої парадигми є наскрізне осучаснення змісту, технологій, методів і прийомів,

підходів, переобладнання тощо» [28, с. 15].

Н. Кравчук вважає, що психолого-педагогічна підтримка може виступати у трьох проєкціях: «підтримка як виховання (створення умов, які сприяють успішному розвитку дитини); підтримка як захист (забезпечує безпеку, інтереси і права в процесі особистісного, життєвого самовизначення); підтримка як індивідуалізація (готовність дорослого адекватно відреагувати на запит дитини про взаємодію)» [11, с. 24].

Психолого-педагогічну підтримку, за Ю. Єрмак, потрібно розуміти як «допомога людині, що базується на основі знання її індивідуальних особливостей, ставленні до проблем, труднощів, що виникають в особистісному й професійному житті» [8, с. 195].

Психолого-педагогічна підтримка процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів має здійснюватись як гуманістична, діалогова взаємодія викладачів зі студентами, що спрямована на усвідомлення ними особистісних сенсів професійної діяльності, актуалізацію ціннісних орієнтацій та інтересів майбутніх педагогів, що в сукупності визначає їхнє соціальне, духовне й професійне становлення особистості.

Спираючись на вищезазначене, можна зауважити, що психолого-педагогічна підтримка становить собою комплекс психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування та розвиток у студентів професійної компетентності, що досягається насамперед психологічним супроводженням освітнього процесу, який здійснюється професорсько-викладацьким складом ПЗВО.

Отже, психолого-педагогічна підтримка процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової освіти буде реалізована: із метою надання допомоги студентам у визначенні власних можливостей, особистісних якостей; задля сприяння професійному та особистісному становленню студентів як висококваліфікованих фахівців, спроможних ефективно вирішувати покладені на них завдання та обов'язки; у процесі супроводження роботи викладацького складу щодо організації процесу



формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Розроблена субмодель має забезпечити ефективну організацію процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки, тобто забезпечити якість результату вищої освіти, яка представлена сукупністю таких компонентів:

- *методологічно-цільового* (який містить мету й завдання, функції, принципи організації фахової підготовки, наукові підходи до формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки);

- *змістового* (який містить такі основні етапи управління якістю освіти в ПЗВО (відповідно до функцій управління): проектування та планування, збір інформації, аналіз інформації, ухвалення рішення, організація роботи з ухвалення рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій);

- *професійно-технологічного* (який містить форми (аудиторні й позааудиторні заняття (лекції, семінарські й практичні заняття, спецкурси, спецпрактикуми, самостійна робота студентів), науково-дослідну (участь у конференціях, курсові, дипломні роботи), навчально-професійну (педагогічна практика), психолого-педагогічну підтримку викладацьким складом процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки) та методи (навчальні дискусії, творчі завдання, брейнстормінг, case-study, проблемні й рольові ігри та ін.) формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки) і передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладацького складу та студентів у процесі фахової освіти; проофесійно-технологічний компонент зв'язує всі елементи системи в єдине ціле й забезпечує зв'язок із зовнішнім середовищем.

- *оцінювально-діагностичного* (який містить критерії (когнітивний, особистісний, діяльнісно-операційний) та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів (високий, середній, низький), розроблені нами методики й анкети оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів тощо). Необхідність оцінювально-

діагностичного компоненту в переліку основних елементів підмоделі потрібний для вірогідної діагностики й аналізу інформації про траєкторію розвитку особистості студента.

**Висновок.** Обґрунтування моделі управління якістю освіти в ПЗВО проводилося на підставі визначених теоретико-методологічних засад управління якістю освіти в ПЗВО, які розуміємо як сукупність концепції, закономірностей, наукових підходів, принципів, функцій, методів та засобів до управління якістю освіти у ЗВО, що забезпечують ефективність управління якістю освіти в ПЗВО. Зазначені теоретико-методологічні засади знайшли втілення як єдність таких компонентів: методологічно-цільового, змістового, організаційно-управлінського, оцінювально-діагностичного, кожен із яких є етапом цілісного процесу управління якістю освіти, переслідує певну мету й власне змістовне наповнення. Зазначені компоненти були об'єднані у модель управління якістю освіти в ПЗВО.

### Список використаних джерел

1. Бази даних: сутність та джерела формування. Реферат. *Osvita.ua*. 2011. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/management/15293/> (дата звернення: 06.02.2023)
2. Бесчастний В.М. Оптимізація управління вищими навчальними закладами. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2009. № 2. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=14> (дата звернення: 06.02.2023)
3. Борзенко В.І., Кобелева Т.О. Бізнес планування і управління проектами. *Інтелектуальна власність: магістерський курс* : підручник / ред. П. Г. Перерва, В. І. Борзенко, Т. О. Кобелева ; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків : Планета-Прінт, 2019. Р. 9. С. 650–755.
4. Борзик О.Б., Прасол А.В. Реалізація інтерактивного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Modern research in world science* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, Україна, 28-30 лист. 2022 р.). Львів, 2022. С. 748–754.

5. Грабовенко Н. В. Система управління якістю вищої освіти: структурно-функціональний аналіз. *Університетські наукові записки*. 2020. № 6 (78). С. 26–32.
6. Драгомиров В.В., Казарезов А.Я., Чирун Л.Б. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах України. 2008. С. 94–100.
7. Дубасенюк О., Мороз М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. *Нові технології навчання*. 2021. № 95. С. 48–56.
8. Єрмак Ю. Психолого-педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у фаховій підготовці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 46. С. 193–198.
9. Княжева І.А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти. *Наука і освіта*. 2005. № 7-8. С. 5–27.
10. Кравченко К.В. Управління конкурентоспроможність вищим навчальним закладом. 11 с. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kkvvnz.pdf> (дата звернення: 07.02.2023)
11. Кравчук Н.П. Особливості психолого-педагогічного супроводу та підтримки обдарованих дітей у сучасному освітньому просторі закладів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 22–27.
12. Лутаєнко О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. С. 93–95. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O\\_Lutayenko\\_GI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf) (дата звернення: 07.04.2023)
13. Мізюк Б. М., Миронов Ю. Б. Інтерактивний підхід до підготовки фахівців сфери туризму. *Освітня аналітика України*. 2022. № 5 (21). С. 80–91.
14. Нагорняк Т.Л. Розвиток потенціалу закладу вищої освіти в системі управлінських практик. *Економіка і організація управління*. 2020. № 4 (40). С. 187–197.

15. Немченко С.Г., Голік О.Б., Кривильова О.А., Лебідь О.В. Управління навчальним закладом : підручник для магістрантів педагогічних університетів. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с.

16. Оборський Г.О., Гогунський В.Д., Савельєва О.С. Стандартизація і сертифікація процесів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. *Праці Одеського політехнічного університету*. 2011. Вип. 1(35). С. 252–256.

17. Організація управління навчальним процесом у ВНЗ: навчально-методичний посібник / упорядник Л.М. Прокопів. Івано–Франківськ, 2016. 160 с.

18. Пальшкова І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного закладу вищої освіти. *Гірська школа українських Карпат*. 2018. № 19. С. 95–99.

19. Петриченко Л.О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: дис. ... док. пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2014. 599 с.

20. Про вищу освіту: Закон України № 2984 –III. Відомості Верховної Ради України. 2002. № 20. 134 с.

21. Про освіту: Закон України. Київ : Генеза, 1996. 36 с.

22. Тимошенко О.В. Програмно-цільовий підхід як оптимальна умова управління під час впровадження новітніх технологій у ВНЗ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія / За ред. проф. С.С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2008. №5. С. 143–147.

23. Топка О.А., Слободяник М. С. Особистісно-орієнтований підхід як чинник удосконалення управління процесом виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. 9 с. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/63.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/63.pdf) (дата звернення: 06.02.2023)

24. Фейчер О. Специфіка управління вищими навчальними закладами мистецької освіти. Економіка і суспільство. *Мукачівський державний ун-т*.

2016. Вип. 7. С. 515–520.

25. Харківська А. А. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 172–174.

26. Харківська А. А. Методологічні підходи до формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 69. С. 15–23.

27. Харківська А. А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. № 10. 9 с.

28. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Диверсифікація професійної підготовки педагогів початкової освіти із принципами Нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. Вип. 2 (209). С. 12–18. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) (дата звернення: 07.02.2023)

29. Харківська А. А. Стратегічне управління системою науково-методичної роботи ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. Вип. 54-55. С. 47–54.

30. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. 2-ге вид. доповнене та доопрацьоване. Харків, 2016. Ч.1. 360 с.

31. Чижевський Б. Компетентнісний підхід в управлінні освітою в умовах децентралізації: зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. науково-практичної конф. (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України. 2019. С. 380–384.

32. Чміль А. Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 2. С. 75–76.

33. Швець О. Г., Осьмук Н. Г., Ліцман Ю. В. Особистісно-орієнтований підхід при організації дистанційного навчання студентів. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, 2020. Вип. VIII(42). С. 48–51.

34. Шиба А. В. Реалізація системно-діяльнісного підходу в процесі

професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. 2020. № 7.1 (83.1). С. 146–149.

35. Kharkivska A. A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 67. С. 27–35. URL: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-67-27-35> (дата звернення: 08.02.2023)

36. Kharkivska A. Formation and development of the educator's digital competence in a lifelong learning system as a demand of modern times. *Problems of Engineer-Pedagogical Education*. 2020. № 66. P. 98–105. URL: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-66-98-105> (дата звернення: 06.02.2023)

### References

1. Bazy danykh: sutnist ta dzherela formuvannia. Referat [Databases: essence and sources of formation. Abstract] (2011). *Osvita.ua*, <https://osvita.ua/vnz/reports/management/15293/> [in Ukrainian].

2. Beschastnyi, V.M. (2009) Optyimizatsiia upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy [Optimization of management of higher educational institutions]. *Derzhavne upravlinnia: udoskonalennia ta rozvytok* [Public administration: improvement and development], 2, <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=14> [in Ukrainian].

3. Borzenko, V.I. & Kobieliava, T.O. (2019) Biznes planuvannia i upravlinnia proektamy [Business planning and project management]. *Intelektualna vlasnist: mahisterskyi kurs* [Intellectual property: master's course], P. H. Pererva, V. I. Borzenko, T. O. Kobieliava (Eds.) ; *Nats. tekhn. un-t «Kharkiv. politekhn. in-t»* [National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»], 9, 650–755 [in Ukrainian].

4. Borzyk, O.B. & Prasol, A.V. (2022) Realizatsiia interaktyvnoho navchannia na urokakh intehrovanoho kursu «Ia doslidzhuiv svit» [Implementation of interactive learning in the lessons of the integrated course «I explore the world»]. *Modern research in world science*, 748–754 [in Ukrainian].

5. Hrabovenko, N. V. (2020) Systema upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity: strukturno-funktsionalnyi analiz [Quality management system of higher education: structural and functional analysis]. *Universytetski naukovi zapysky* [University scientific notes], 6 (78), 26–32 [in Ukrainian].

6. Drahomyrov, V.V., Kazariezov, A.Ya. & Chyrun, L.B. (2008) Upravlinnia yakistiu osvity u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy [Management of the quality of education in higher educational institutions of Ukraine], 94–100 [in Ukrainian].

7. Dubaseniuk, O. & Moroz M. (2021) Pedagogichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u zakladakh vyshchoi osvity [Pedagogical conditions of formation of professional competence of future teachers in institutions of higher education]. *Novi tekhnologii navchannia* [New learning technologies], 95, 48–56 [in Ukrainian].

8. Yermak, Yu. (2013) Psykholoho-pedahohichna pidtrymka profesiinoho samopiznannia maibutnikh uchyteliv u fakhovii pidhotovtsi [Psychological and pedagogical support of professional self-awareness of future teachers in professional training] . *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 46, 193–198 [in Ukrainian].

9. Kniazheva, I.A. (2005) Systemno-diiialnisnyi pidkhid do orhanizatsii navchalnoho protsesu v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity [A system-activity approach to the organization of the educational process in the conditions of modernization of higher education] . *Nauka i osvita* [Science and education], 7-8, 5–27 [in Ukrainian].

10. Kravchenko, K.V. Upravlinnia konkurentospromozhnist vyshchym navchalnym zakladom [Management of competitiveness of a higher educational institution], 11, <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kkvvnz.pdf> [in Ukrainian].

11. Kravchuk, N.P. (2021) Osoblyvosti psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ta pidtrymky obdarovanykh ditei u suchasnomu osvitnomu prostori zakladiv osvity [Peculiarities of psychological and pedagogical support and support for gifted children in the modern educational space of educational institutions].

Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 75, 22–27 [in Ukrainian].

12. Lutaienko, O. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh suchasnoi osvity: teoretychni aspekty [Formation of professional competence of future teachers in the conditions of modern education: theoretical aspects], 93–95, [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O\\_Lutayenko\\_GI.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf) [in Ukrainian].

13. Miziuk, B. M. & Myronov, Yu. B. (2022) Interaktyvnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu [Interactive approach to the training of specialists in the field of tourism]. *Osvitnia analityka Ukrainy* [Educational analytics of Ukraine], 5 (21), 80–91 [in Ukrainian].

14. Nahorniak, T.L. (2020) Rozvytok potentsialu zakladu vyshchoi osvity v systemi upravlinskykh praktyk [Development of the potential of the institution of higher education in the system of management practices]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia* [Economics and management organization], 4 (40), 187–197 [in Ukrainian].

15. Nemchenko, S.H., Holik, O.B., Kryvylova, O.A. & Lebid, O.V. (2012) *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Management of the educational institution], 516 [in Ukrainian].

16. Oborskyi, H.O., Hohunskyi, V.D. & Savielieva, O.S. (2011 ) Standartyzatsiia i sertyfikatsiia protsesiv upravlinnia yakistiu osvity u vyshchomu navchalnomu zakladi [Standardization and certification of education quality management processes in a higher educational institution]. *Pratsi Odeskoho politekhnichnoho universytetu* [Proceedings of the Odessa Polytechnic University], 1(35), 252–256 [in Ukrainian].

17. Orhanizatsiia upravlinnia navchalnym protsesom u VNZ [Organization of management of the educational process in a higher educational institution] (2016), L.M. Prokopiv (Ed.), 160 [in Ukrainian].

18. Palshkova, I. (2018) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh



uchyteliv pochatkovoï shkoly v umovakh suchasnoho zakladu vyshchoi osvity [Formation of professional competence of future primary school teachers in the conditions of a modern institution of higher education]. Hirska shkola ukrainskykh Karpat [Mountain School of the Ukrainian Carpathians], 19, 95–99 [in Ukrainian].

19. Petrychenko, L.O. (2014) Teopetyko-metodolohichni zacady uppavlinnia yakictiu ocvity u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi [Theoretical and methodological tasks of quality control of education in a higher pedagogical educational institution]: dys. ... dok. ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.06 / DZ «Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka» [Luhansk Taras Shevchenko National University], 599 [in Ukrainian].

20. Ppo vyshchu ocvitu: Zakon Ukrainy № 2984 –III [On higher education: Law of Ukraine No. 2984-III] (2002). Vidomosti Vepxovnoi Pady Ukpainy [News of the Press Council of Ukraine], 20, 134 [in Ukrainian].

21. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] (1996), 36 [in Ukrainian].

22. Tymoshenko, O.V. (2008) Prohramno-tsilovyi pidkhid yak optymalna umova upravlinnia pid chas vprovadzhennia novitnikh tekhnolohii u VNZ [The program-target approach as an optimal management condition during the implementation of the latest technologies in higher education institutions]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, psychology and medico-biological problems of physical education and sports], S.S. Yermakov (Ed.), 5, 143–147 [in Ukrainian].

23. Topka, O.A., Slobodianyuk, M. S. Osobystisno-orientovanyi pidkhid yak chynnyk udoskonalennia upravlinnia protsesom vykhovannia v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Personal-oriented approach as a factor in improving the management of the education process in a general educational institution], 9, [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/63.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/63.pdf) [in Ukrainian].

24. Feicher, O. (2016) Spetsyfika upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy mystetskoï osvity [The specifics of management of higher educational

institutions of art education]. *Ekonomika i suspilstvo* [Economy and society]. Mukachivskiyi derzhavnyi un-t. Feicher O. Spetsyfika upravlinnia vyshchymy navchalnymy zakladamy mystetskoï osvity. *Ekonomika i suspilstvo*. Mukachivskiyi derzhavnyi un-t [Mukachevo State University], 7, 515–520 [in Ukrainian].

25. Kharkivska, A. A. (2014) Analiz shliakhiv udoskonalennia zmistu profesiinoï pidhotovky maibutnoho vchytelia informatyky [Analysis of ways to improve the content of the professional training of future teachers of computer science]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii* [Actual problems of public administration, pedagogy and psychology], 1, 172–174 [in Ukrainian].

26. Kharkivska, A. A. (2020) Metodolohichni pidkhody do formuvannia harmoniinykh mizhosobystisnykh vidnosyn maibutnikh uchyteliv [Methodological approaches to the formation of harmonious interpersonal relations of future teachers]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of Engineer-Pedagogical Education], 69, 15–23 [in Ukrainian].

27. Kharkivska, A. (2013) Modeliuvannia upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ [Modeling of management of innovative development of a pedagogical higher education institution]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu* [Theory and methodology of education management], 10, 9 [in Ukrainian].

28. Kharkivska, A. A., Molchaniuk, O. V. (2023) Dyversyfikatsiia profesiinoï pidhotovky pedahohiv pochatkovoï osvity iz pryntsypamy novoi ukrainskoï shkoly [Diversification of professional training of primary education teachers with the principles of the new Ukrainian school]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of the modern teacher], 2 (209), 12–18, [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) [in Ukrainian].

29. Kharkivska, A. A. (2017) Stratehichne upravlinnia systemoiu naukovometodychnoi roboty VNZ [Strategic management of the system of scientific and methodical work of a higher educational institution]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of Engineer-Pedagogical Education], 54–55, 47–54

[in Ukrainian].

30. Khrykov, Ye.M. (2016) Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of the educational institution], 1, 360 [in Ukrainian].

31. Chyzhevskiy, B. (2019) Kompetentnisnyi pidkhid v upravlinni osvitoiu v umovakh detsentralizatsii [Competency approach in education management in conditions of decentralization], In-t pedahohiky NAPN Ukrainy [National Academy of Educational Sciences of Ukraine], 380–384 [in Ukrainian].

32. Chmil, A. (2006) Pryntsypy formuvannia systemy upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity v umovakh reformuvannia [Principles of formation of the quality management system of higher education in the conditions of reform]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate education in Ukraine], 2, 75–76 [in Ukrainian].

33. Shvets, O. H., Osmuk, N. H. & Litsman, Yu. V. (2020) Osobystisno-orientovanyi pidkhid pry orhanizatsii dystantsiinoho navchannia studentiv [Personal-oriented approach in the organization of distance learning of students]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VIII(42), 48–51 [in Ukrainian].

34. Shyba, A. V. (2020) Realizatsiia systemno-diiialnisnogo pidkhodu v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Implementation of a system-activity approach in the process of professional training of a future foreign language teacher], 7.1 (83.1), 146–149 [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A. A. (2020) The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of Engineer-Pedagogical Education], 67, 27–35, <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-67-27-35> [in English].

36. Kharkivska, A. (2020) Formation and development of the educator's digital competence in a lifelong learning system as a demand of modern times. *Problems of Engineer-Pedagogical Education*, 66, 98–105, <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-66-98-105> [in Ukrainian].

УДК 378.091.33:005.342]-049.7(045)

## МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

© Беляєв С.

### Інформація про автора:

**Сергій Беляєв:** ORCID ID: 0000-0003-1272-2038; belaev\_12@ukr.net; доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-04**

У статті комплексно розглянуто особливості реалізації методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій в освітньому процесі шляхом упровадження моделі методичної системи професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій. Автором описано систему цілей професійної підготовки, що передбачає формування таких провідних компетентностей, як: компетентності з використання педагогічних технологій; компетентності здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій; компетентності з розроблення педагогічних технологій. Запропоновано концепцію трьохетапної системної змістовно-процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів на основі поступової реалізації діагностичного, алгоритмічного та проєктувального етапу. Схарактеризовано концепцію змісту професійної підготовки, визначено етапи його реалізації та обґрунтовано доцільність застосування певних форм, методів та засобів досягнення освітніх цілей на кожному з перелічених етапів. Узгоджено відповідні критерії (сформованості змісту теоретичної, практичної підготовки й пошуково-адаптивних компонентів професійно важливих якостей); показники (ступеня засвоєння досвіду, коефіцієнта засвоєння знань, науковості та ступеня абстракції, коефіцієнта засвоєння вмінь, сформованості пошуково-адаптивних компонентів професійно важливих якостей, коефіцієнта усвідомленості діяльності); рівні (репродуктивного, конструктивного та творчого оволодіння прийомами використання педагогічних технологій) та прогнозований результат упровадження розробленої моделі методичної системи професійної підготовки досліджуваного явища.

У роботі з'ясовано актуальність обраної теми дослідження, системно проаналізовано наявні дослідження в аспекті формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя в науково-педагогічній літературі, наголошено на важливості вивчення освітніх компонентів, спрямованих на формування міждисциплінарної технологічної компетентності в закладах вищої освіти.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів, зміст професійної підготовки, здобувачі вищої освіти, педагогічні технології, методична система, заклад вищої освіти, професійні компетентності.

**Serhii Bieliaiev «Methodical system of professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies».**

The article comprehensively considers the peculiarities of the implementation of the methodical system of professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies in the educational process through the implementation of the model of the methodical system of professional training for the development and use of pedagogical technologies. The author describes the system of goals of professional training, which involves the formation of such leading competencies as: competencies in the use of pedagogical technologies; competence in adaptation and modernization of pedagogical technologies; competence in the development of pedagogical technologies. The concept of a three-stage systematic content-procedural integration of systemic, competence and technological approaches based on the gradual implementation of the diagnostic, algorithmic and project stages is proposed. The concept of the content of professional training is characterized, the stages of its implementation are defined and the expediency of using certain forms, methods and means of achieving educational goals at each of the listed stages is substantiated. Appropriate criteria have been agreed (formation of the content of theoretical and practical training and search-adaptive components of professionally important qualities); indicators (degree of assimilation of experience, coefficient of assimilation of knowledge, scientificity and degree of abstraction, coefficient of assimilation of skills, formation of search-adaptive components of professionally important qualities, coefficient of awareness of activity); levels (of reproductive, constructive and creative mastering of the techniques of using pedagogical technologies) and the predicted result of the implementation of the developed model of the methodical system of professional training of the studied phenomenon.

The paper clarifies the relevance of the chosen research topic, systematically analyzes the existing research in the aspect of the formation of the content of the professional training of the future teacher in scientific and pedagogical literature, emphasizes the importance of educational components aimed at the formation of interdisciplinary technological competence in institutions of higher education.

**Keywords:** professional training of future teachers, content of professional training, higher education students, pedagogical technologies, methodical system, higher education institution, professional competences.

**Актуальність дослідження.** Активне впровадження в освітній процес педагогічних технологій та їх безперечна ефективність у вирішенні традиційних та нових педагогічних завдань зумовлюють необхідність пошуку оновлених шляхів підвищення ефективності професійної педагогічної підготовки, що забезпечуватиме вільне володіння майбутніми фахівцями сучасними педагогічними технологіями.

Підготовка майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій у науковій літературі розглядається як органічна складова системи фахової педагогічної підготовки, що потребує деталізації місця, умов, форм, методів, засобів реалізації та має стратегічно орієнтуватися на дотримання вимог щодо якості підготовки випускників, що постійно уточнюються та ускладнюються. У зв'язку з цим визначення мети та змісту професійної підготовки вчителів до розроблення та використання педагогічних технологій здійснюється на підставі наукового аналізу прогнозованих результатів та обґрунтування шляхів інтеграції її як дієвої системи професійної підготовки до вже наявної системи підготовки вчителів.

Швидкі зміни кількості доступних педагогічних технологій, що є актуальними на сьогоднішньому історичному етапі розвитку педагогічної науки, спонукають до усвідомлення неможливості підготувати сучасного фахівця так, щоб його знання про можливі доступні педагогічні технології залишались актуальними впродовж тривалого часу. Як результат, вирішення проблеми забезпечення якісної та сучасної професійної підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти стає можливим за умови специфічної підготовки їх до оволодіння новими педагогічними технологіями, а також до розроблення та впровадження власних освітніх технологій.

Разом із потребою уточнення цілей та змісту професійної педагогічної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій виникає об'єктивна потреба в більш детальній розробці моделі такої підготовки та адаптації її до наявної системи професійної підготовки майбутніх учителів в умовах освітнього процесу в закладах вищої освіти.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Традиційний уніфікований підхід до визначення змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів зберігає актуальність у зв'язку з чинними загальними вимогами до фахової підготовки вчителів різного освітнього напрямку, але сучасні дослідження об'єднують позиції щодо необхідності визначати зміст та показники

якості професійної підготовки за допомогою категорій професіоналізму діяльності (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова) [13] та професійної компетентності – сукупності теоретичних знань у галузі педагогіки, психології, методик викладання, а також умінь творчо використовувати їх у професійній діяльності (Л. Антонюк [17], Я. Кодлюк [16], В. Кремень [18-20]).

Формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя регулюється нормативно-законодавчою базою та спирається на наукові праці: системного підходу в освіті (Дж. О' Коннор, Л. Лісіна); особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, І. Зязюн, М. Кісіль, О. Пехота, В. Кремень, Л. Штефан, І. Якиманська); технологічного підходу (М. Гриньова, Л. Лісіна, В. Лунячек, М. Кларін, О. Пехота, О. Савченко, Т. Щєбликіна,); компетентнісного підходу в освіті (Б. Без'язичний, Н. Бібик, Л. Ващенко, Г. Єльнікова, Я. Кодлюк, В. Кремень, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Штефан); педагогічного проектування та модернізації вищої освіти (Н. Брюханова, О. Коваленко, Т. Козарь, М. Лазарєв, О. Савченко, В. Шадріков).

Організація професійної педагогічної підготовки в умовах освітнього процесу в закладах вищої освіти докладно представлена в працях таких науковців, як А. Алексюк, Н. Брюханова, С. Вітвицька, П. Гусак, О. Дубасенюк, О. Жерновникова, М. Кісіль, О. Коваленко, Л. Кондрашова, Т. Лазарева, Л. Лісіна, А. Нісімчук, О. Пехота, О. Пометун, Г. Пономарьова, В. Химинець, Л. Штефан. Метою професійної педагогічної підготовки визначається формування особистості вчителя-професіонала, який здатний виконувати на творчому рівні комплекс завдань професійної педагогічної діяльності. Зміст професійної педагогічної підготовки уточнюється на підставі аналізу комплексу професійних завдань, що має виконувати вчитель у процесі реалізації освітньої, виховної, розвивальної функцій освітнього процесу. Залежно від вибору освітнього компонента, зміст професійної підготовки вчителя розширюється відповідно до специфіки методик його викладання, що загалом створює

уніфіковану систему професійної підготовки з комплексом окремих налаштувань.

Узагальнення надбань системного підходу в дослідженні (К. Боулдинг, Н. Брюханова, М. Лазарєв, Л. Лісіна, Л. Новікова, О. Савченко, Р. Фейджин, А. Холл, Ч. Черчмен, Т. Щєбликіна, Р. Акофф, Б. Банаті, Л. Берталанфі, П. Чекланд, Дж. Форрестер, Г. Фурез, Ф. Керлінгер, К. Шеннон, П. Вацлавік, В. Вівер, Н. Вінер) дозволяє з'ясувати структуру організації професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій із сукупністю взаємопов'язаних структурних елементів (цілі, зміст, форми, методи, засоби, суб'єкти взаємодії тощо), що утворюють соціально детерміновану систему з особливими цілями, завданнями та специфічними контактами з зовнішнім середовищем.

**Виклад основного змісту дослідження.** Зміни в методологічних основах дослідження закономірностей організації освітнього процесу від особистісно-діяльнісного до системного, технологічного та компетентнісного підходів, що відбулися впродовж останніх десятиліть, сприяли виникненню перспективних напрямів їх об'єднання в окрему провідну тенденцію розуміння організації зазначеного процесу як цілісної системи, а також перспективних векторів її розвитку – упровадження освітніх технологій.

Водночас нова система освітнього процесу складається з сукупності відомих у науці компонентів (цільового, змістового, контрольного-результативного [11, с. 13]; цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-результативного [9, с. 69-71]; суб'єктів та об'єктів навчання, цілей і форм навчання та виховання, змісту навчання й виховання, дидактичних аспектів, технічних засобів навчання [5]), зв'язки й взаємозалежності яких пояснюють принципово нові наукові теорії, а відомі педагогічні закономірності стають підґрунтям для формування нових принципів тощо.

Визначення змісту професійної педагогічної підготовки традиційно базується на розумінні необхідності забезпечити уніфіковану професійну

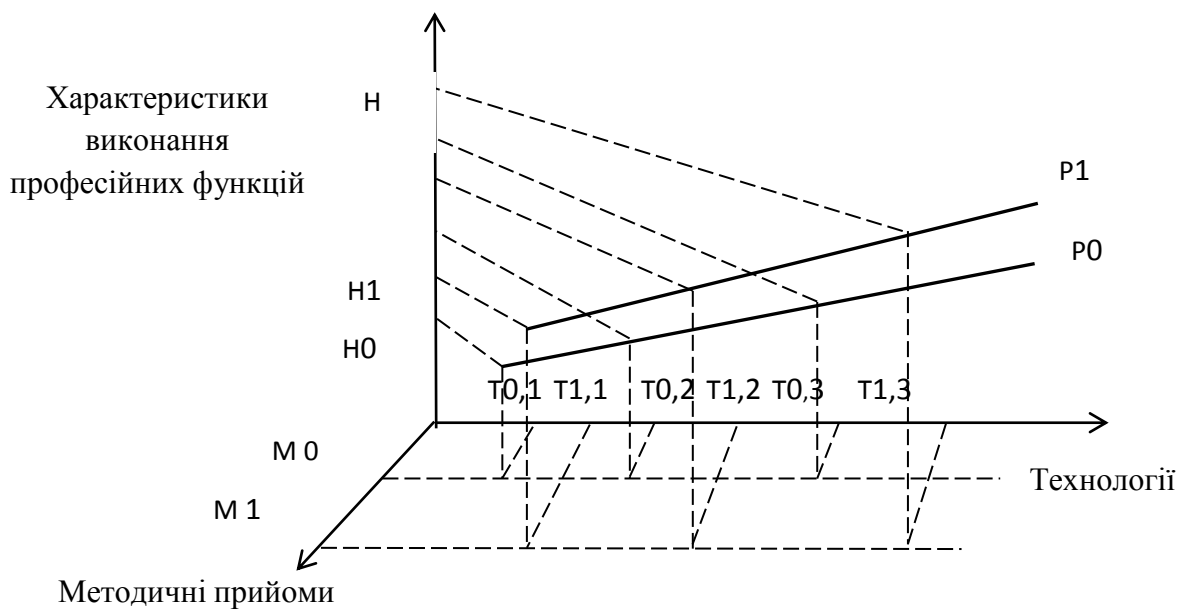


підготовку майбутніх учителів. Науковці в сучасних дослідженнях теорії та практики організації професійної педагогічної підготовки здебільшого спираються на окремі методологічні підходи, що дозволяють розробляти моделі організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу й забезпечувати результати, описані в провідних категоріях зазначених підходів. Такими провідними методологічними підходами є: *системний* (забезпечує розуміння освітнього процесу з погляду взаємодії багатьох провідних елементів); *компетентнісний* (визначає результати освітнього процесу в аспекті професійної компетентності як наявної сукупності теоретичних знань у галузі педагогіки, психології, методики викладання тощо), а також *технологічний* (забезпечує логічність та алгоритмічність організації освітнього процесу).

Система професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій майбутніми вчителями є цілісною системою цілей, змісту, методів і засобів професійної підготовки з властивостями саморегуляції та саморозвитку, сформованою на основі неперервної системної змістовно-процедурної інтеграції методологічних підходів, що забезпечує формування системи професійних компетентностей (комплексу знань, умінь та професійно важливих якостей), що є необхідними для продуктивної педагогічної діяльності зі створення та використання педагогічних технологій.

Зміст зазначеної професійної підготовки становить сукупність теоретико-методологічних знань, що репрезентують сучасні наукові підвалини організації освітнього процесу, урахувуючи закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; надбання історії розвитку технологічного підходу в освіті, наукових теорій щодо технологій в освіті з послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення та модернізації відомих освітніх технологій, поглядів науковців та практиків щодо їх сутності та перспективних напрямів застосування; уміння користуватись методологією системного й технологічного підходів у процесі виконання професійних педагогічних функцій та завдань шляхом відбору та впровадження відомих освітніх технологій одночасно з розробкою власної

системи методичних прийомів їх упровадження; уміння комбінувати продуктивні елементи освітніх технологій [7] із метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати нові технології з ознаками «радикальних інновацій» [12, с. 34] на основі знань сутності технологічного підходу в освіті. Схематично результативність професійної педагогічної діяльності з використанням педагогічних технологій представлена на рис. 1.



**Рис. 1. Результативність професійної педагогічної діяльності з використанням педагогічних технологій**

Професійна педагогічна діяльність із використанням педагогічних технологій, що за логікою етапів відбору ефективних технологій (рис. 1) послідовно проходить етапи аналізу поточних відомостей, пошуку ефективних технологій, відбору оптимальних педагогічних технологій, створення можливостей для перенесення оптимальної технології в інші умови, розроблення авторських педагогічних технологій, що згідно з вимогами технологічного підходу має бути гнучким технологічним процесом пошуку та вибору оптимальних і максимально ефективних педагогічних рішень. Водночас характеристика діяльності з пошуку ефективних технологій вирішення завдання передбачає критичний аналіз та відбір готових технологічних рішень,

частково-пошукові дії з адаптації та модернізації педагогічної технології, продуктивні пошуково-творчі дії з розроблення авторських педагогічних технологій. Професійна педагогічна підготовка до розроблення та використання педагогічних технологій має забезпечувати свідомий пошук, відбір та розробку нових технологій відповідно до характеристик вирішуваних педагогічних завдань, виконання професійних педагогічних функцій тощо.

На рис. 1 педагогічна діяльність представлена в двох варіантах: P0 (репродуктивна діяльність) та P1 (пошуково-творча діяльність). Вони відрізняються за ознаками: М – методичні прийоми, Т – технології, Н – характеристики виконання професійних функцій. Репродуктивне використання педагогічних технологій ( $T_{0,1}, T_{0,2}, \dots, T_{0,n}$ ) забезпечує стандартне (Н0) виконання професійних педагогічних функцій за допомогою комплексу стандартних методичних прийомів використання педагогічних технологій M0. Здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій, розроблення нових педагогічних технологій ( $T_{1,1}, T_{1,2}, \dots, T_{1,n}$ ) зумовлюють нові характеристики (Н1) виконання професійних функцій, що забезпечує комплекс методичних прийомів адаптації, модернізації, розроблення педагогічних технологій M1.

Вибір педагогічних технологій Т базується на аналізі педагогічної ситуації, необхідності виконання професійних функцій та завдань із метою досягнення конкретизованих результатів, що описуються за допомогою системи ознак Н. Упровадження педагогічних технологій P0 передбачає використання відомого методичного комплексу прийомів M0. За відсутності ефективної педагогічної технології, що має вирішувати нові завдання зі зміненими ознаками результатів Н1, відбувається рух суб'єкта по траєкторії P1. Тобто суб'єкт професійної діяльності буде впроваджувати нову технологію, використання якої буде ґрунтуватися на новому методичному комплексі прийомів M1. У той же час нова технологія є продуктом пошуково-творчої діяльності в процесі розв'язання педагогічних завдань у змінених умовах чи з метою отримання якісно нових результатів, що буде спиратися на результати

аналізу умов та цілей педагогічної діяльності, продуктивну діяльність із розробки технологічного рішення поставленого завдання.

Перехід до здійснення адаптації, модернізації та розроблення педагогічних технологій відповідає руху по лінії P1, що характеризує пошуково-творчу діяльність у процесі виконання професійних функцій із якісно вищими показниками ефективності (H1) та формування методичного комплексу прийомів використання педагогічних технологій (M1).

Функції та завдання педагогічної діяльності, що згідно з логікою формування змісту професійної педагогічної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій мають здійснюватися за допомогою ефективних педагогічних технологій, дозволяють припустити ймовірність накопичення здобувачем вищої освіти певної кількості  $n$  методичних прийомів розроблення та використання педагогічних технологій, що можуть бути об'єднані ним у  $M_n$  кількість методичних наборів для забезпечення  $N_n$  ознак результатів педагогічної діяльності шляхом упровадження  $P_n$  варіантів педагогічних технологій.

Із метою розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій було застосовано логіку інтегративного підходу «Змішані методи дослідження» [30], що забезпечує умови для визначення змісту складових елементів системи, вибору оптимальних методів і форм організації фахової підготовки та створення послідовності алгоритмів теоретичної та практичної підготовки шляхом об'єднання можливостей системного, компетентнісного та технологічного підходів.

Визначення послідовності використання різних методологічних підходів потребує розробки відповідного алгоритму, що б логічно забезпечував послідовні кроки (процедуру) розроблення методичної системи з визначенням її компонентного складу, змістом окремих елементів і шляхів реалізації. Це дає підстави вважати методичним інструментом розробки системи професійної підготовки системну змістовно-процедурну інтеграцію системного,

компетентнісного й технологічного підходів [6], що забезпечує їх ефективне використання під час реалізації комплексного завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій.

Системна змістовно-процедурна інтеграція системного, компетентнісного й технологічного підходів передбачає здійснення низки послідовних процедур:

- на етапі підготовки: вивчення можливостей методологічних підходів для розв'язання поставленого завдання на підставі аналізу їх переваг та недоліків;

- на проєктувальному етапі: фундаментальні положення та інструментарій системного підходу забезпечують можливість розробки структури системи фахової підготовки; конкретизація змісту компонентів спирається на положення компетентнісного підходу, у межах якого визначаються характеристичні ознаки прогнозованих результатів функціонування системи, а також положення технологічного підходу, інструментарій якого дозволяє здійснювати декомпозицію комплексу характеристичних ознак у послідовні блоки споріднених складових;

- на алгоритмічному етапі: результати декомпозиції засобами системного підходу фахової підготовки дозволяють розробити послідовні алгоритми реалізації складових змісту фахової підготовки засобами компетентнісного підходу як інструменту підбору оптимальних комбінацій «метод-форма», та засобами технологічного підходу, використання якого забезпечує досягнення прогнозованих результатів шляхом установаження продуктивної взаємодії компонентів системи;

- на діагностичному етапі: фундаментальні положення системного підходу визначення ефективних механізмів оцінювання функціонування системи об'єднують потенціал компетентнісного підходу під час розробки об'єктивних критеріїв оцінювання фахової підготовки, а засоби технологічного

підходу дозволяють додатково корегувати алгоритми реалізації змісту фахової підготовки [5].

На *етапі підготовки* системної змістовно-процедурної інтеграції методологічних підходів здійснюється вивчення їх можливостей щодо реалізації комплексного завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій шляхом оцінювання потенціалу кожного під час підготовки складових елементів системи, шляхів та засобів її реалізації, а також з'ясування низки питань, що не вирішуються в межах окремих методологічних підходів, унаслідок чого виникає потреба в актуалізації різних інструментів у процесі розробки системи професійної підготовки.

Потенційні переваги системного, компетентнісного та технологічного підходів об'єднуються під час розробки змісту кожного з елементів системи професійної підготовки, що забезпечує синхронізацію змісту елементів системи засобами кількох методологічних підходів одночасно, кожен із яких використовується з різною метою та дозволяє здійснювати корекцію змісту відповідно до визначених у його межах вимог щодо якісних характеристик результату.

Система цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій описується категоріями провідних компетентностей, що слугують основою для формування алгоритмів їх реалізації. Горизонтальна структура педагогічної технології, що містить науковий (наукова розробка конкретизованої проблеми), формально-описовий (модель цілей, змісту, засобів, способів, алгоритмів діяльності) та процесуально-діяльнісний (діяльність суб'єктів як процес із визначенням цілей, плануванням, організацією, реалізацією цілей та аналізом результатів) аспекти, забезпечує можливості проєктування раціональних шляхів організації освітнього процесу та презентації їх у вигляді алгоритмів діяльності. Кожен специфічний набір компетентностей ( $K_n, i$ ), що визначає відповідну групу знань, умінь і професійно важливих якостей, стає підґрунтям

для визначення наукового, формально-описового та процесуально-діяльнісного аспектів відповідної технології фахової підготовки.

У зв'язку з етапністю визначення цілей професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій за вимогами принципу діагностичності процес визначення змісту фахової підготовки, залежно від конкретного етапу, також повинен мати характер послідовного уточнення, що дає можливість описувати зміст блоків освітніх компонентів із дотриманням таких базових вимог: наявність особистісних якостей, що можна визначити за допомогою зручних способів і критеріїв діагностики; відповідність зовнішнім запитам стосовно якості підготовки фахівців; наявність відповідних освітніх умов для реалізації мети; конкретизація мети до рівня можливості контролю за її досягненням із використанням об'єктивних критеріїв, що дає можливість конкретизувати методи, засоби, форми навчання; систематичність і повнота оновлення змісту освітньо-професійної програми, що реалізується в лаконічній системі взаємопов'язаних змістових модулів без зайвих блоків інформації, що можуть забезпечити ефект розрізнених цілей.

Аналіз праць щодо проблем упровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі дозволив засвідчити неоднозначність визначення практичних шляхів його реалізації, оскільки актуальним дискусійним питанням залишається співвідношення репродуктивної та пошукової діяльності, методології та методики оцінювання навчальних досягнень, ураховуючи необхідність забезпечення розвитку провідних компетентностей. Співвідношення репродуктивної та пошукової діяльності акцентує увагу на характері професійної педагогічної підготовки, що в сучасних умовах реформування змісту освіти набуває пошуково-адаптивних ознак.

Адаптивна складова передбачає формування готовності до гнучкості під час вибору методів та способів педагогічного впливу, а також здібностей до сприйняття передового педагогічного досвіду, необхідного інструментарію, що складається з базових умінь аналізувати та обробляти інформацію

про зміни в державній політиці щодо освіти, провідні науково-теоретичні та науково-практичні тенденції реформування освітнього процесу з метою швидкої адаптації до інноваційних процесів, що також надає перспективи уточнення базових професійно важливих якостей в умовах процесу підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій.

Пошукова складова зумовлюється інноваційними напрямками розвитку національної системи освіти, що декларуються в аспекті перспективних шляхів її реформування, та спонукає до необхідності настанови на систематичне оновлення комплексу професійних знань та вмінь, що концептуально відповідають вимогам концепції навчання впродовж життя («Меморандум про навчання впродовж життя» [29]) і забезпечують пошуково-творчий характер професійної педагогічної діяльності впродовж терміну роботи за фахом. Уточнення спектра професійно важливих якостей концептуально має спиратись на вимоги компетентнісного підходу, оскільки його концепція визначає характеристики діяльності суб'єкта педагогічної діяльності.

У сукупності пошукова та адаптивна складова визначають необхідний та достатній комплекс теоретичних знань, здобутих спеціальних умінь і професійно важливих якостей, що становлять науково-теоретичну й практичну базу для оперативного реагування на зміни в змісті освіти, загальних стратегіях організації освітнього процесу.

Процес розвитку професійно значущих особистісних якостей відбувається успішно лише тоді, коли суб'єктом чітко усвідомлюються цілі, завдання, умови та способи виконання обраної діяльності. Слід зауважити, що значна увага акцентується на ціннісних орієнтаціях та цікавості до професії, що керуються регуляторами усвідомленої поведінки особистості в професійному аспекті. Одночасно з конкретизацією цілей і змісту фахової підготовки компетентнісний підхід допомагає визначати властивості методів і засобів навчання, що мають забезпечити активність та автономність суб'єкта.

Діагностичне визначення мети за умовними етапами підготовки забезпечує конкретизацію змісту фахової підготовки від загальної



прогнозованої моделі випускника, що відповідає глобальному рівню діагностичного визначення мети професійної підготовки, до конкретних її складових із демонстрацією поетапних результатів [4]. Описані в такий спосіб складові змісту професійної підготовки слугують підставою для визначення необхідних змістових модулів із одночасним формуванням структурно-логічної схеми їх вивчення. Внесок окремого змістового модуля в реалізацію змісту професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій є переходом від етапного до оперативного рівнів діагностичного визначення цілей у зв'язку зі створенням у такий спосіб можливостей для конкретизації окремих базових складових професійної підготовки.

За такого підходу в межах окремого змістового модуля визначаються зміст та вимоги щодо якісної характеристики сформованих внаслідок його вивчення професійно важливих компетентностей, що є результатом активної самостійної освітньої діяльності здобувача освіти, як невід'ємного компонента фахової підготовки. Це дає можливість визначити послідовність вивчення системи змістових модулів відповідно до теоретичного обґрунтованих етапів формування системи компетентностей із розроблення та використання педагогічних технологій, що відповідає структурно-логічній схемі реалізації запропонованих змістових блоків, а також дозволяє визначити етапи фахової підготовки в процесі набуття окреслених специфічних знань, умінь та професійно важливих якостей. Зв'язок етапного та оперативного рівнів діагностичного визначення цілей фахової підготовки зумовлює необхідність деталізації складових змісту з описом проміжних результатів, що демонстрували б логіку та динаміку реалізації системи формування професійно важливих фахових компетентностей тощо.

Визначення змісту фахової підготовки відбувається шляхом деталізації системи необхідних професійних компетентностей. Водночас формування груп умінь із погляду автономності діяльності передбачає можливість реалізації активних пошукових дій щодо оновлення системи знань і вмінь у педагогічній сфері діяльності. Інтерактивність у діяльності дає підстави виокремити групи

вмінь творчого характеру, що забезпечують професійну діяльність із упровадження модифікаційних, комбінаторних і радикальних нововведень [12, с 34]). Вимога забезпечення діяльності в гетерогенних групах передбачає формування вмінь із адаптації до нових умов професійної діяльності, пошуку оптимальних шляхів вирішення професійних завдань.

На *алгоритмічному етапі* системної змістовно-процедурної інтеграції методологічних підходів отримані на проєктувальному етапі результати використовуються як отримані відомості для розробки послідовних алгоритмів реалізації системи фахової підготовки, вибору засобів діагностування її ефективності на основі методу «послідовних внесків» (sequential contributions) [30].

Реалізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій на алгоритмічному етапі процедурної інтеграції забезпечується шляхом розробки послідовних етапів накопичення теоретичних знань (знання суті та способів розроблення та впровадження педагогічних технологій, можливостей здійснення їх адаптації та модернізації), розвитку практичних умінь (упроваджувати, здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій, розробляти авторські педагогічні технології) і формування професійно важливих якостей як інтегрованого результату освітнього процесу підготовки майбутнього фахівця на основі теоретичної розробки та впровадження нового наукового підходу до реалізації змісту професійної підготовки відповідно до оновлених показників результатів [2].

Згідно з виокремленими в теорії оптимізації вимог до організації освітнього процесу, послідовні етапи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій розроблялися з урахуванням положення щодо необхідності визначення часових меж забезпечення фахової підготовки без зайвого збільшення часу на вивчення однієї дисципліни. Визначені в межах теорії оптимізації освітнього процесу підходи щодо забезпечення максимально можливих результатів вивчення

окремого освітнього компонента свідчать, що оптимальним слід уважати освітній процес, що одночасно відповідає таким критеріям:

- зміст, структура та логіка його функціонування повинні забезпечувати ефективно та якісно вирішення освітніх завдань відповідно до Державного стандарту та особистісних можливостей;
- освітні цілі мають бути реалізованими без перевищення витрат часу, що передбачений навчальним планом, а також без перевищення норм часу, розрахованого на вирішення конкретних освітніх завдань, що визначаються гігієнічними вимогами до організації освітнього процесу.

У процесі розробки етапів реалізації методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій було впроваджено технологічні алгоритми послідовної реалізації змісту професійної підготовки, що передбачають результат системної змістовно-процедурної інтеграції методів «додаткового покриття» (additional coverage) та «послідовних внесків» (sequential contributions) [30] у межах положень технологічного підходу.

Наукові положення, що в різних аспектах репрезентують структуру та закономірності процесу освітньої діяльності, стали підставою для виокремлення критеріїв відбору методів і засобів професійної підготовки із урахуванням їх потенціалу щодо забезпечення активної позиції суб'єкта освітньої діяльності в процесі реалізації системи професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій.

Формування змісту теоретичної підготовки майбутнього вчителя до розроблення та використання педагогічних технологій передбачає результат створення теоретичної основи для репродуктивного використання педагогічних технологій, а також для реалізації їх адаптації та модернізації, розроблення авторських педагогічних технологій. Зазначена система знань має бути достатньою для формування індивідуального методичного комплексу прийомів використання педагогічних технологій, що має такі критерії вибору методів

і засобів її реалізації, як самостійність, пошуковий та аналітичний характер освітньої діяльності.

Формування практичної професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій потребує спеціального добору методів і засобів формування системи специфічних умінь, складного динамічного методичного комплексу прийомів реалізації адаптації та модернізації, розроблення та впровадження педагогічних технологій.

Формування професійно важливих якостей відбувається в процесі створення системи теоретичних знань та фахових умінь і передбачає психологічне налаштування на автономну творчу діяльність у постійно змінюваних умовах, що відповідає змісту та завданням професійної педагогічної діяльності щодо виконання спектру педагогічних функцій і педагогічних завдань засобами педагогічних технологій.

Розробка моделі професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій має відповідати логіці створення технології професійної підготовки з виокремленням наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного компонентів горизонтальної структури педагогічної технології [5], а також характеристичним ознакам педагогічної технології: наявність науково обґрунтованої системи раціональних способів досягнення педагогічної мети, що відповідає вимогам системності, структурованості, відтворюваності, ефективності й алгоритмічності; наявність визначеної А. Рацул [26] можливості моделювання дій учасників освітнього процесу під час оволодіння системою знань, досвідом репродуктивної, реконструктивної та творчої діяльності; конкретизація методів, засобів, форм реалізації, засобів діагностики та контролю за станом сформованості складових професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій; забезпечення можливостей для об'єктивного контролю стану сформованості складових професійної педагогічної підготовки; відповідність класичним принципам диференційованості, прогностичності, цілісності та гуманістичності

(І. Бех [1], С. Гончаренко [10], І. Зязюн [14], М. Кісіль [15], О. Пехота [22; 23], Л. Штефан [28]); реалізація конкретизованої в межах особистісно орієнтованого підходу в освіті вимоги забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій за умов забезпечення оптимальності вибору форм, методів і засобів організації професійної підготовки, об'єктивності оцінювання отриманих результатів.

*У науковому аспекті* конкретизовано процедуру забезпечення формування системи компетентностей під час послідовного вивчення системи змістових модулів, у змісті яких висвітлюються: суть та характеристичні ознаки педагогічних технологій, теорії розвитку технологій в освіті, їх узагальнена структура, умови, механізми та результати впровадження педагогічних технологій у структуру цілісного освітнього процесу, зміни характеристик взаємодії компонентів педагогічної системи, серед яких: суб'єкти та об'єкти освітнього процесу, цілі, зміст освіти, дидактичні процеси, форми організації навчання, технічні засоби навчання. Зміни в структурі взаємодії зазначених компонентів призводять до адаптації та модернізації педагогічних технологій.

*У формально-описовому аспекті* схарактеризовано процедуру теоретичної підготовки, що забезпечується шляхом послідовного вивчення системи змістових модулів, у змісті яких висвітлюються суть та характеристичні ознаки педагогічних технологій, їх узагальнена структура, умови, напрями та результати впровадження, теорії розвитку технологій в освіті, механізми впровадження педагогічних технологій у структуру цілісного освітнього процесу.

*Процесуально-діяльнісний аспект* характеризує практичну підготовку, що забезпечується послідовним формуванням системи вмінь упроваджувати педагогічні технології, здійснювати їх адаптацію до нових умов, здійснювати модернізацію з метою вирішення низки традиційних та нових педагогічних завдань; володіння прийомами комбінування продуктивних елементів педагогічних технологій з метою реалізації творчого виконання педагогічних завдань із використанням відповідних технологій.

Формування професійно важливих якостей як інтегративної складової професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій становить процес формування в свідомості майбутнього вчителя потреби в виконанні професійних функцій і завдань за допомогою педагогічних технологій; прагнення до самоосвіти з питань оновлення бази теоретичних знань і практичних умінь управління освітнім процесом, оновлювати методичний комплекс прийомів упровадження педагогічних технологій, розглядаючи його як здатної до самоорганізації цілісної системи з метою забезпечення прогнозованих результатів освітньої діяльності учнів. Формування професійно важливих якостей спирається на розуміння суті педагогічних технологій та їх можливостей, накопичення вмінь і достатнього досвіду використання освітніх технологій, що вивершує суб'єкта аспекти вдосконалення рівня самостійного здійснення дій реконструктивного й творчого характеру.

У процесі розробки етапів реалізації системи професійної підготовки основною було визначено положення щодо забезпечення взаємодії компонентів педагогічної системи відповідно до логіки вибору методів і засобів професійної підготовки на підставі конкретизованих характеристик компонентів змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій, послідовності їх формування тощо.

Системна змістовно-процедурна інтеграція положень технологічного підходу методами «додаткового покриття» (additional coverage) та «послідовних внесків» (sequential contributions) [30] на алгоритмічному етапі розробки системи професійної педагогічної підготовки забезпечує впровадження технологічних алгоритмів, ініційованих щодо цілей та змісту фахової підготовки, що враховують індивідуальні характеристики освітньої діяльності суб'єкта, відсоток самостійності в навчанні, а також низку специфічних положень:

– безпосередньою метою організації освітнього процесу є здобуття комплексу знань та розвиток умінь, що виявляються в моделі цілей і змісту

категоріями теоретичної основи професійної підготовки до розроблення та впровадження педагогічних технологій (вивчення й творче опрацювання відомих авторських технологій, підготовка до здійснення інноваційної педагогічної діяльності на рівні винаходів і вдосконалень, що потребує попереднього формування досвіду свідомого застосування на практиці педагогічних технологій);

– професійна підготовка має забезпечити накопичення педагогічних, психологічних, методичних знань із наступним застосуванням їх як цілісної системи, що становить індивідуальний комплекс знань і методичних прийомів використання елементів педагогічних технологій, об'єднуючи їх у нові комбінації, що з погляду реалізації системного й технологічного підходів матиме наукове підґрунтя для досягнення прогнозованих результатів, які, відповідно до технологічного підходу, будуть мати статус нових педагогічних технологій;

– професійна педагогічна діяльність передбачає наявність сформованих професійно важливих якостей, що забезпечують виховання в здобувача вищої освіти ініціативності та творчості, готовності до виконання професійних обов'язків у нетипових ситуаціях, прагнення до самоосвіти впродовж життя, що становить основу сформованого наукового світогляду та методичного інструментарію для подальшого підвищення власного професійного рівня [2].

Зазначена процедура має значною мірою персоніфікований характер і визначається складним комплексом особистісних утворень та вподобань, унаслідок чого відбувається формування індивідуального комплексу методичних прийомів, що в сукупності дають можливість послідовно реалізувати алгоритм упровадження суб'єктивно нової педагогічної технології. Водночас суб'єкт діяльності усвідомлює можливості її модернізації спочатку з метою її адаптування до власних умінь та можливостей, а потім – із метою підвищення ефективності її використання під час виконання типових педагогічних завдань.

Інтеграція алгоритму реалізації технологічних етапів професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій до структурно-логічної схеми підготовки фахівців спирається на блоки теоретичної інформації освітніх компонентів («Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи», «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Основи науково-педагогічних досліджень»), що на міждисциплінарному рівні висвітлюють природні механізми сприйняття, усвідомлення та засвоєння досвіду учнем і пояснюють сутність відомих прийомів забезпечення високої ефективності освітнього процесу; забезпечують оволодіння інваріантними законами людинознавства, суспільствознавства, науковими стратегіями здійснення педагогічного впливу, психолого-педагогічними теоріями особистості та діяльності, професіографічними концепціями, сприяють формуванню вмінь творчої пошукової діяльності, аналітичних умінь, професійних педагогічних якостей, чільне місце серед яких має гуманістична спрямованість, моральність, тактовність, відповідальність, комунікабельність, креативність.

Установлено, що забезпечення формування теоретичної бази для здійснення аналізу цілей і завдань професійної педагогічної діяльності, умов підвищення ефективності освітнього процесу, можливостей управління його результативністю засобами педагогічних технологій, діагностики рівня знань і вмінь для виокремлення й дослідження педагогічних явищ, ураховуючи розуміння цілісності освітнього процесу, складності взаємозв'язків між його компонентами, що здійснюють постійний взаємовплив, умінь знаходити технологічні шляхи їх вирішення та оцінювання результатів має реалізовуватися під час вивчення освітніх компонентів «Інноваційні технології викладання навчальних предметів», «Нові технології навчання та виховання», «Технологія цілісного освітнього процесу», що в структурно-логічній схемі підготовки фахівця висвітлюють закономірності педагогічного впливу на результативність освітнього процесу з погляду системного підходу в освіті, можливостей управління освітньою діяльністю з метою підвищення



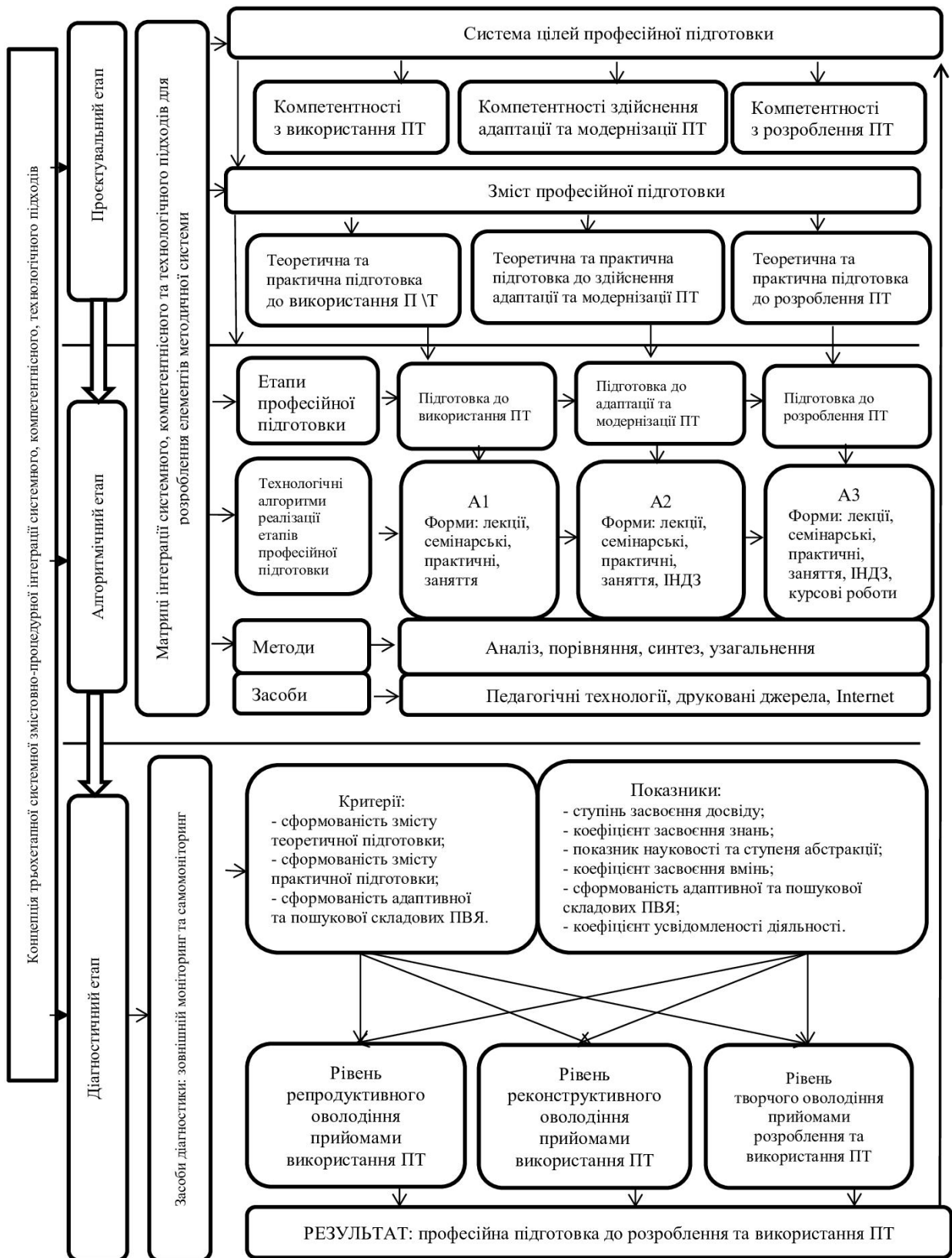
її ефективності, можливостей реалізації педагогічних завдань і виконання професійних функцій засобами сучасних педагогічних технологій.

Модель методичної системи професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій репрезентовано на рис. 2.

Реалізація змісту професійної підготовки до використання педагогічних технологій забезпечується на алгоритмічному етапі реалізацією відповідних технологічних алгоритмів, що передбачають послідовну підготовку до репродуктивного використання педагогічних технологій, підготовку до здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій, підготовку до розроблення авторських педагогічних технологій.

Теоретичне ознайомлення з базовими поняттями та знаннями розпочинається з лекційного викладання хронології еволюції наукових підходів до визначення сутності педагогічних технологій, ознак педагогічних технологій, їх переваг і відмінностей у порівнянні з традиційними методиками викладання освітніх дисциплін відносно певних історичних етапів розвитку технологічного підходу в освіті, еволюції підходів до ефективної організації освітнього процесу, розвитку наукових теорій щодо його цілісності та переходу до його технологізації на основі ідей кібернетики, що забезпечує формування мінімально необхідної теоретичної бази для наступної самостійної роботи за виокремленими технологічними алгоритмами.

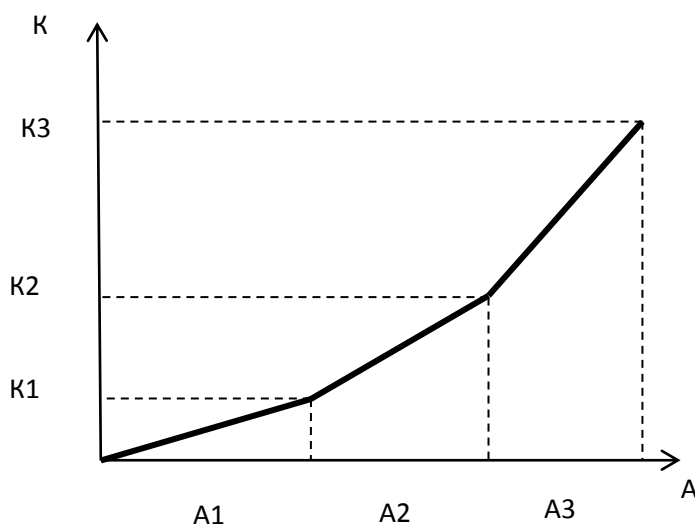
*Перший етап* реалізується за допомогою технологічного алгоритму організації теоретичної та практичної професійної підготовки до репродуктивного використання педагогічних технологій, що забезпечує формування наукового досвіду фахової підготовки та основи для практичної підготовки. Його реалізація відбувається під час семінарсько-практичних занять у процесі самостійної роботи з аналізу, порівняння, синтезу.



**Рис. 2. Модель методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій**

Накопичення системи знань, умінь та професійно важливих якостей у процесі реалізації *першого технологічного алгоритму* (див. рис. 3) забезпечує

формування системи компетентностей під час розвитку окремих якостей, передбачених підготовкою до розроблення та використання педагогічних технологій, що відповідає руху по лінії  $P_0$  (див. рис. 1) професійної діяльності з використанням педагогічних технологій. Якісні характеристики комплексу знань, умінь та професійно важливих якостей відповідають стандартизованим діям із комплексом методичних прийомів  $M$  (див. рис. 1), що накопичується в процесі ознайомлення з новими педагогічними технологіями та засобами їх упровадження.



**Рис. 3. Розвиток системи знань, умінь та професійно важливих якостей в процесі реалізації технологічних алгоритмів професійної підготовки**

*Другий етап* забезпечується реалізацією технологічного алгоритму щодо підготовки до здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій. Теоретична підготовка спирається на отримані в процесі лекційного ознайомлення знання концептуальної складової педагогічної технології, а також на результати аналітичної діяльності компонентів змістової частини педагогічної технології, що передбачає опис вибору форм, методів та засобів реалізації авторської концепції.

Результати впровадження *другого технологічного алгоритму* демонструють розвиток системи знань, умінь та професійно важливих якостей

на рівні К2 (див. рис. 3), що характеризує продовження розвитку складових компетентностей у системі професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій. Це забезпечує перехід по лінії Р1 (див. рис. 1), яка репрезентує продуктивну творчу діяльність із адаптації та модернізації педагогічних технологій. Комплекс методичних прийомів М1 (див. рис. 1) є достатнім для дійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій.

*Третій етап* забезпечується реалізацією *третього технологічного алгоритму* та спирається на сформовані на попередніх етапах фахової підготовки знання, вміння та професійно важливі якості.

Метами реалізації третього технологічного алгоритму визначено синтез, узагальнення, ІНДЗ, виконання курсових робіт. Метою синтетичної діяльності є пошук нових зв'язків накопичених в індивідуальному методичному комплексі прийомів реалізації педагогічних технологій із метою виконання нових та традиційних педагогічних завдань на технологічній основі. Передбачається комплексна пошуково-творча діяльність із розроблення концептуальної та змістової частин педагогічної технології на підставі отриманих знань про суть та можливості педагогічних технологій, що потенційно має вплив на організацію взаємодії елементів педагогічної системи, ураховуючи цілісність освітнього процесу.

Результатом упровадження третього технологічного алгоритму є організована система знань, умінь та професійно важливих якостей, що відповідає стану К3 (див. рис. 3) сформованості складових компетентностей у системі професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій із подальшим розвитком по лінії Р1 (див. рис. 1).

Накопичений комплекс методичних прийомів М1 (див. рис. 1) зумовлює наявність потенціалу для розроблення авторських педагогічних технологій, що забезпечують виконання педагогічних функцій і завдань із якісно вищими показниками ефективності.

Отже, реалізація змісту теоретичної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій забезпечується шляхом проходження послідовних етапів: ознайомлення з базовими теоретичними питаннями за темою під час лекційних занять; програмою самостійної роботи з аналізу змісту технології; програмою самостійної роботи з порівняння її основних характеристик із наявними альтернативними підходами; синтезом прийомів упровадження педагогічних технологій, а також можливих комбінацій елементів певної технології з елементами інших технологій.

Теоретично обґрунтовані в процесі семінарських занять продукти поліізоморфного моделювання прийомів упровадження педагогічних технологій під час практичних занять реалізуються шляхом розроблення фрагментів уроків із використанням обраних прийомів.

Система професійно важливих якостей у складі адаптивної та пошукової складових компетентностей удосконалюється методами забезпечення практичної професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій.

Послідовне формування системи вмінь упроваджувати педагогічні технології, здійснювати їх адаптацію, модернізацію та розробляти власні педагогічні технології спирається на теоретичну підготовку та передбачає інтеграцію в систему методів фахової підготовки самостійну роботу з синтезу й узагальнення в процесі практичних занять, виконання ІНДЗ, курсових робіт, що відбувається в процесі виконання завдань із розробки методичних прийомів упровадження педагогічних технологій, здійснення їх адаптації до нових умов використання, модернізації тощо.

Проходження здобувачем вищої освіти *етапу формування змісту теоретичної та практичної підготовки* відповідно до системної змістовно-процедурної інтеграції положень системного підходу має супроводжуватися діями самоконтролю стану професійної підготовки, що дозволить забезпечити перманентний самомоніторинг і самоуправління процесу оновлення системи фахових знань та вмінь [3].

У сукупності послідовні етапи реалізації змісту професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій забезпечують реалізацію змісту теоретичної та практичної підготовки.

Упорядкована послідовність етапів реалізації методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує здійснення стандартизованих дій із ознайомлення, опрацювання та впровадження нових педагогічних технологій суб'єктом професійної педагогічної діяльності.

Зазначений комплекс умінь характеризує педагогічну діяльність за категоріями результатів педагогічної творчості, що пропонує І. Дичківська [12, с. 25] (відкриття, винаходи, вдосконалення) щодо використання в освітньому процесі педагогічних технологій.

Накопичений у такий спосіб комплекс методичних прийомів є базовим для наступної індивідуальної пошукової діяльності з осмислення та вибору системи методів та прийомів, створення ефективного освітнього середовища, вибору ефективних механізмів педагогічного впливу на особистість із метою формування й розвитку провідних компетентностей, актуалізації особистісного потенціалу тощо.

Практична підготовка спирається на загальні положення технологічного підходу в освіті й передбачає формування вмінь здійснювати поліізоморфне моделювання способів виконання педагогічних завдань та ухвалення на цій основі продуктивних технологічних рішень.

Відповідно, послідовне накопичення базових умінь використовувати освітні технології, а також умінь моделювати освітні системи, проєктувати освітні процеси, здійснювати адаптацію та модернізацію освітніх технологій до конкретизованих педагогічних завдань, розробляти педагогічні технології, здійснювати педагогічні дослідження з питань визначення ефективності освітніх технологій забезпечує самостійна робота з синтезу та узагальнення.

Водночас із формуванням системи знань і вмінь, що становлять теоретико-методичну базу для здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій та розроблення власних педагогічних технологій,

відбувається формування таких професійно важливих якостей: спрямованість на опанування новими підходами, прийомами та технологіями; прагнення оновлювати власний методичний комплекс знань та вмінь відповідно до темпів оновлення змісту педагогічної науки; орієнтація на дотримання сучасних норм та стандартів реалізації завдань професійної педагогічної діяльності, «спрямованість на інноваційну педагогічну діяльність», «інноваційний потенціал» [29] тощо.

На *діагностичному етапі* реалізації методичної системи професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій забезпечується визначення критеріїв та показників, рівнів професійної підготовки, що досліджуються на основі поєднання самомоніторингу й зовнішнього моніторингу.

Відповідно до традиційних підходів перелік критеріїв якості освіти базується на аналізі повноти відтворення базової інформації освіти, що в узагальненому вигляді дозволяє оцінювати: повноту проєктованих елементів змісту освіти та методів навчання; індивідуалізацію та диференціацію навчання; використання різних організаційних форм; реалізацію виховної функції навчання; точність, структурованість та системність засвоєних знань; сформованість наукового світогляду та системи цінностей; моральну, трудову, естетичну вихованість випускника; рівень творчості в використанні знань та вмінь.

Під час відбору критеріїв оцінювання фахової підготовки було встановлено, що в окремих дослідженнях ефективність організації освітнього процесу оцінюється шляхом використання критеріїв оцінювання розвитку опорних особистісних утворень суб'єкта навчальної діяльності, що відповідає вимогам особистісно зорієнтованої системи навчання зі спрямуванням на особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу та гіпотетично може фокусуватися на розвитку необхідних педагогічних якостей та здібностей.

Зіставлення прогнозованих та отриманих результатів дозволяє визначити коефіцієнт засвоєння інформації. Оцінювання в такий спосіб якості успішності

з окремих освітніх компонентів у відсотковому співвідношенні характеризує результативність опрацювання фактологічного матеріалу (іноді без усвідомлення суті) за відсутності вмінь застосовувати отриману інформацію на практиці.

Виникають протиріччя між оцінюванням у відсотках якості відтворення теоретичних знань та вимогами забезпечити умови для отримання досвіду практичної діяльності, а також між теоретичними догмами та вимогами виконувати на творчому рівні професійні обов'язки, дотримання яких має забезпечити система об'єктивних критеріїв, що зможе сприяти максимально точному оцінюванню стану особистісного розвитку індивіда в динаміці на різних етапах його навчання.

Критерії ефективності освітнього процесу мають забезпечувати об'єктивне оцінювання його результатів у категоріях сформованості системи знань і вмінь, а також визначати рівень розвитку особистісних та, зокрема, професійних якостей [8].

Розроблений зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій передбачає теоретичну та практичну підготовку, а також систему професійно важливих якостей. Це забезпечується додатковою вимогою щодо валідності критеріїв оцінювання якості професійної підготовки з погляду здійснення комплексної характеристики стану сформованості адаптивної та пошукової складових системи фахових компетентностей.

Під час визначення критеріїв оцінювання ефективності системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій було здійснено аналіз регульованих нормативними документами підходів до оцінювання освітніх досягнень, що регламентують умовні рівні навченості з презентацією їх загальних характеристик. Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі



загальної середньої освіти» визначено умовні рівні засвоєння знань: початковий, середній, достатній, високий [24].

Представлені рівні засвоєння знань слугували основою для розбудови 5-ти бальної та 12-ти бальної системи оцінювання освітніх досягнень. Їх порівняльний аналіз засвідчує переваги 12-ти бальної шкали з погляду гнучкості, але співвіднесення запропонованої шкали оцінювання освітніх досягнень зі змістом професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій дає підстави констатувати її низьку валідність, оскільки перелічені критерії спрямовані на формальний облік накопичених упродовж певного терміну навчання понять, фактів, уявлень, що забезпечує оцінювання наукового аспекту в теоретичній підготовці в межах горизонтальної структури педагогічної технології. Зазначені шкали передбачають оцінку формально-описового аспекту з погляду володіння термінологічним апаратом, а процесуально-діяльнісного аспекту професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій – частково, оскільки закладені в них критерії забезпечують оцінювання засвоєння типових умінь репродуктивного характеру.

Сформованість професійно важливих якостей неможливо об'єктивно оцінити за допомогою зазначених рівнів, оскільки вони спрямовані на діагностування здебільшого ступеня засвоєння теоретичного матеріалу, частково дають можливість оцінити характер сформованих типових умінь, а система професійно важливих якостей у вимірах адаптивної та пошукової складових залишається без об'єктивного оцінювання.

Лише на високому рівні засвоєння знань критеріями передбачено самостійні дії в нетипових умовах із творчим використанням теоретичних знань на практиці, що забезпечуються пошуково-творчою спрямованістю, активністю та самостійністю. У той же час початковий рівень неможливо описати категоріями змісту професійної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій, оскільки фрагментарні уявлення про об'єкт вивчення

не дають можливість опанувати способи використання педагогічних технологій.

Перехід до кредитно-модульної системи організації освітнього процесу не забезпечив вирішення проблеми забезпечення об'єктивного оцінювання сформованих умінь вирішувати педагогічні проблеми, свідомо користуючись отриманими впродовж навчання в педагогічному закладі вищої освіти знаннями.

Перехід відбувся відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації» [25] від чотирьох рівнів оцінювання знань (5-ти або 12-ти бальна шкала) до шкали оцінювання ECTS (A, B, C, D, E, FX, F). У запропонованій схемі накопичення залікових балів залишились традиційні критерії оцінювання, а разом з ними й усталений підхід визначення обсягів засвоєння фактологічного матеріалу та термінології. Як наслідок, перехід до шкали ECTS оцінювання навчальних досягнень дає можливість гнучко оцінювати отримані фактологічні знання, що становить основу теоретичної підготовки, але не забезпечує об'єктивного оцінювання готовності до усвідомленого застосування отриманих знань на практиці в процесі творчого комбінування методичних прийомів, пошуку нових технологічних підходів до виконання традиційних завдань, розроблення педагогічних технологій під час педагогічної практики тощо.

Виявлені недоліки щодо валідності традиційних підходів до оцінювання освітніх досягнень в умовних балах стали підставою для пошуку додаткових критеріїв визначення системи рівнів фахової підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій.

За основу було обрано систему рівнів засвоєння досвіду:

1) упізнавання об'єктів і властивостей процесів цієї галузі явищ дійсності під час повторного їх сприйняття;

2) репродуктивних дій шляхом самостійного відтворення та використання інформації на рівні засвоєної орієнтовної основи під час виконання відомої дії;

3) продуктивних дій за зразком із певною множиною об'єктів (знання-вміння), у процесі яких суб'єкт здобуває суб'єктивно нову інформацію внаслідок самостійної розробки чи трансформації відомої орієнтовної основи для виконання нової дії;

4) творчих дій на основі самостійної розробки нової орієнтовної основи діяльності (знання-трансформації), під час яких продукується об'єктивно нова інформація [5].

Зазначена система рівнів засвоєння знань дає можливість оцінити результативність послідовного впровадження розроблених у процесі дослідження алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій відповідно до виокремлених наукового, формально-описового та процесуально-діяльнісного аспектів технології [5], оскільки передбачає можливість фіксації якісних змін у системі знань, умінь і професійно важливих якостей у процесі їх еволюції від репродуктивного використання педагогічних технологій до самостійних творчих дії щодо здійснення адаптації, модернізації та розроблення нових педагогічних технологій.

Узгодження системи рівнів засвоєння досвіду [5] з упорядкованим змістом професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій дає можливість визначити *рівні реалізації складових* змісту відповідно до логіки послідовної реалізації розроблених технологічних алгоритмів фахової підготовки:

- репродуктивного оволодіння прийомами використання педагогічних технологій;
- реконструктивного оволодіння прийомами використання педагогічних технологій;
- творчого оволодіння прийомами розроблення та використання педагогічних технологій.

*Критеріями оцінювання ефективності* розробленої системи професійної підготовки визначено:

- критерій сформованості змісту теоретичної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій;
- критерій сформованості змісту практичної підготовки до розроблення та використання педагогічних технологій;
- критерій сформованості адаптивних та пошукових компонентів у системі професійно важливих якостей.

*Показниками* відповідності зазначеним *критеріям* визначено:

- ступінь засвоєння досвіду  $\alpha$ ;
- коефіцієнт засвоєння знань  $K\alpha$ ;
- сформованість системи вмінь за показником науковості та ступенем абстракції  $\beta$ ;
- коефіцієнт засвоєння досвіду  $K\beta$ ;
- сформованість адаптивних та пошукових компонентів у системі професійно важливих якостей ( $\gamma$ );
- коефіцієнт усвідомленості діяльності  $K\gamma$ .

Необхідність забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій, що реалізується під час відпрацювання на практичних заняттях прийомів упровадження педагогічних технологій власних технологічних розробок, спираючись на власні вмотивовані висновки про доречність вибору методів упровадження педагогічних технологій на основі розуміння їх внутрішньої сутності з погляду наукового пояснення ефективності застосування та об'єктивних умов використання, сприяє формуванню стилю педагогічного мислення, інструментарію виконання завдань педагогічної діяльності за допомогою педагогічних технологій, основу яких становлять організовані пошукові дії з виокремлення ефективних компонентів педагогічних технологій на рівні окремих методичних прийомів із наступним упорядкуванням їх у логічно завершені комплекси, що відповідають основним вимогам до впровадження педагогічних технологій в освітній процес. Це забезпечує індивідуалізацію [27] процесу здобуття необхідних професійних компетентностей.

Водночас концепція особистісно орієнтованої освіти [1], що вимагає формування в суб'єкта усвідомлення перспектив особистісного професійного зростання за умови адекватно створеного змісту, відповідного поставленим завданням, що сприятиме спонуканню до внутрішньої потреби в розробці та використанні у власній педагогічній діяльності педагогічних технологій.

**Висновки.** Реалізація методичної системи професійної підготовки здійснюється шляхом створення трьох послідовних технологічних алгоритмів, що передбачають організацію самостійної роботи з аналізу, порівняння, синтезу й узагальнення в процесі семінарсько-практичних занять, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, курсових проєктів, забезпечуючи формування професійних компетентностей та, зокрема, теоретичну та практичну професійну підготовку майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Беляєв С. Б. Алгоритми формування професійних компетентностей з розроблення та впровадження педагогічних технологій. *Академічні візії*. 2022. Вип. 3. С. 47–55. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.5962540> (дата звернення: 12.03.2023)
3. Беляєв С. Б. Засоби діагностики професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. *East European Scientific Journal*. 2019. № 4 (44), 2019 Part. 5. P. 4–9
4. Беляєв С. Б. Методологічні засади визначення цілей системи професійної підготовки вчителя до розробки і використання педагогічних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук* : зб. наук. пр. / ред.-упоряд. : В. І. Ільницький, А. І. Душний, І. М. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2018. Вип. 21. Т. 1. С. 115–120

5. Беляєв С. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки використання педагогічних технологій : монографія. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В. В., 2019. 410 с.

6. Беляєв С. Б. Процедурна інтеграція методологічних підходів у розробленні змісту професійної підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 67. Київ : В-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. С 17–21

7. Беляєв С. Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 69–74

8. Беляєв С. Б. Теоретичні питання вибору об'єктивних критеріїв для моніторингу досягнень випускника. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. праць / за заг. ред. А. В. Троцько. Харків : ХНПУ, 2012. Вип. 32. С. 12–22

9. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

10. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 156–158

11. Гусак П. М. Підготовка вчителя : технологічні аспекти : монографія. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.

12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

13. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.  
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8387/1/Антонова%20Професійна%20підготовка.pdf>  
(дата звернення: 12.03.2023)

14. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 8–12

15. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій* : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Суми, 20-21 лют. 2008 р. Суми, 2008. С. 49–51
16. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали Регіон. наук.-практ. семінару. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 10–13
17. Компетентнісний підхід у вищій освіті : світовий досвід / уклад. : Л. Л. Антонюк та ін. Київ : КНЕУ ім. В. Гетьмана, 2016. 61 с.;
18. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ : Юринком Інтер, 2008. 1036 с.
19. Кремень В. Г. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С. 5–14
20. Кремень В. Г., Пизиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія освіти : підручник. Київ : Знання України, 2007. 360 с.
21. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / В. П. Андрущенко та ін; за заг. ред. В. Г. Кременя. *Розд. 1. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи*. Київ : Наукова думка, 2003. С. 9–98
22. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. 2-е вид., перероб. та допов. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.
23. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Іліон, 2007. 272 с.
24. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : наказ МОН, молоді та спорту України від 13 квіт. 2011 р. № 329.  
URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/18438/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438/) (дата звернення: 12.03.2023)

25. Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 29 берез. 2012 р. № 384. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0711-12> (дата звернення: 12.03.2023);

26. Рацул А. В. Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 24 с.

27. Тернавська Т. А. Дослідження пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1 (31). С. 181–187

28. Штефан Л. В. Гуманістичний підхід як методологічне підґрунтя формування моделі сучасного фахівця як інноваційної особистості. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. Вип. 45. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/7.pdf> (дата звернення: 12.04.2023)

29. A memorandum on Lifelong Learning : commission staff working paper. Brussels, 2000. 36 p. URL: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (date of application: 12.03.2023)

30. Morgan D. L. Integrating qualitative and quantitative methods : A Pragmatic approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013. 288 p.

### References

1. Bekh I. D. Osobystisno zorientovane vykhovannia : nauk.-metod. posib. Kyiv : IZMN, 1998. 204 s. [ukr]

2. Bieliaiev S. B. Alhorytny formuvannia profesiinykh kompetentnostei z rozroblennia ta vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii. *Akademichni vizii*. 2022. Vyp. 3. S. 47–55. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.5962540> (data zvernennia: 12.04.2023). [ukr]



3. Bieliaiev S. B. Zasoby diahnostryky profesiinonii pidhotovky maibutnykh uchyteliv do rozrobky i vykorystannia pedahohichnykh tekhnolohii. *East European Scientific Journal*. 2019. № 4 (44), 2019 Prt. 5. P. 4–9. [ukr]

4. Bieliaiev S. B. Metodolohichni zasady vyznachennia tsilei systemy profesiinonii pidhotovky vchytelia do rozrobky i vykorystannia pedahohichnykh tekhnolohii. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* : zb. nauk. pr. / red. uporid. : V. I. Ilnytskyi, A. I. Dushnyi, I. M. Zymomria. Drohobych : Helvetyka, 2018. Vyp. 21. T. 1. S. 115–120. [ukr]

5. Bieliaiev S. B. Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv do rozrobky vykorystannia pedahohichnykh tekhnolohii : monohrafiia. Kharkiv : Vydavets SPD FO Zakharenko V. V., 2019. 410 s. [ukr]

6. Bieliaiev S. B. Protsedurna intehtratsiia metodolohichnykh pidkhodiv u rozroblenni zmistu profesiinonii pidhotovky. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. Pedahohivchni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 67. Kyiiv : V-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2019. S 17–21. [ukr]

7. Bieliaiev S. B. Sut i zmist tekhnolohichnoii pidhotovky vchytelia. *Pedahohika formuvannia tvorchoii osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. pr. / redkol.: T. I. Sushchenko (hol. red.) ta in. Zaporizhzhia, 2014. Vyp. 34 (87). S. 69–74. [ukr]

8. Bieliaiev S. B. Teoretychni pytannia vyboru obiektyvnykh kryteriiv dlia monitorynhu dosiahnen vypuskyka. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia* : zb. nauk. prats / za zah. red. A. V. Trotsko. Kharkiv : KhNPU, 2012. Vyp. 32. S. 12–22. [ukr]

9. Bondar V. I. Dydaktyka : pidruchnyk. Kyiiv : Lybid, 2005. 264 s. [ukr];

10. Honcharenko S. U. Humanizatsiia osvity. *Entsyklopediia osvity* / hol. red. V. H. Kremen. Kyiv : Iurinkom Inter, 2008. S. 156–158. [ukr];

11. Husak P. M. Pidhotovka vchytelia : tekhnolohichni aspekty : monohrafiia. Lutsk : Vezha, 1999. 278 s. [ukr]

12. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2004. 352 s. [ukr]
13. Dubaseniuk O. A., Semeniuk T. V., Antonova O. Ie. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoii diialnosti : monohrafiia. Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2003. 193 s. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/8387/1/Antonova%20Profesijna%20pidhotovka.pdf> (data zvernennia: 12.04.2023). [ukr]
14. Ziazium I. A. Humanistychna stratehiia teorii i praktyky navchalnoho protsesu. *Ridna shkola*. 2000. № 3. S. 8–12. [ukr]
15. Kisil M. V. Humanizatsiia vyshchoii osvity iak suchasna tendentsiia. *Innovatsiinyi rozvytok suspilstva za umov kros-kulturnykh vzaiemodii* : zb. materialiv Mizhnar. nauk. konf., m. Sumy, 20-21 liut. 2008 r. Sumy, 2008. S. 49–51. [ukr]
16. Kodliuk Ia. P. Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv jak priorytet modernizatsii vyshchoii osvity Ukrainy. *Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia* : materialy Rehon. nauk.-prakt. seminaru. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2006. S. 10–13. [ukr]
17. Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii osviti: svitovyi dosvid / uklad. : L. L. Antoniuk ta in. Kyiv : KNEU im. V. Hetmana, 2016. 61 s. [ukr]
18. Kremen V. H. Entsyklopediia osvity. Kyiv : Iuryнком Inter, 2008. 1036 s. [ukr]
19. Kremen V. H. Transformatsiia osobystosti v osvitnomu prostori suchasnoii tsyvilizatsii. *Pedahohika i psykholohiia*. 2008. № 2. S. 5–14. [ukr]
20. Kremen V. H., Pyzynich S. M., Ponomarov O. S. Filosofiia osvity : pidruchnyk. Kyiiv : Znannia Ukrainy, 2007. 360 s. [ukr]
21. Neperervna profesiina osvita: filosofiia, pedahohichni paradyhmy, prohnoz / V. P. Andrushchenko ta in; za zah. red. V. H. Kremenia. *Rozd. 1. Systema osvity v Ukrajinii: suchasni tendentsii i perspektyvy*. Kyiv : Naukova dumka, 2003. S. 9–98. [ukr]

22. Piekhota O. M., Starieva A. M. Osobystisno oriietovane navchannia: pidhotovka vchytelia : monohrafiia. 2-e vyd., pererob. ta dopov. Mykolaiiv : Ilion, 2006. 272 s. [ukr]

23. Piekhota O. M., Starieva A. M. Osobystisno oriietovane navchannia: pidhotovka vchytelia : navch.-metod. posib. Mykolaiiv : Ilion, 2007. 272 s. [ukr]

24. Pro zatverdzhennia Kryteriiv otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv (vyxovantsiv) u systemi zahalnoi serednoi osvity : nakaz MON, molodi ta sportu Ukrainy vid 13 kvit. 2011 r. № 329. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/18438/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438/) (data zvernennia: 12.04.2023). [ukr]

25. Pro zatverdzhennia form dokumentiv z pidhotovky kadriv u vyshchykh navchalnykh zakladax I-IV rivniv akredytatsii : nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 29 berez. 2012 r. № 384. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0711-12> (data zvernennia: 12.04.2023). [ukr]

26. Ratsul A. V. Rozvytok pedahohichnykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov uchniv starchykh klasiv (druha polovyna XX stolittia) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09. Kryvyi Rih, 2009. 24 s. [ukr]

27. Ternavska T. A. Doslidzhennia piznavalnoi diialnosti studentiv VNZ u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. Pedahohichni nauky*. 2010. Vyp. 1 (31). S. 181–187. [ukr]

28. Shtefan L. V. Humanistychnyi pidkhid iak metodolohichne pidhruntia formuvannia modeli suchasnoho fakhivtsia iak innovatsiinoi osobystosti. *Problemy inzhenerno pedahohichnoi osvity*. 2014. Vyp. 45. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/7.pdf> (data zvernennia: 12.04.2023). [ukr]

29. A memorandum on Lifelong Learning : commission staff working paper. Brussels, 2000. 36 p. URL: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) (date of application: 12.04.2023). [eng]

30. Morgan D. L. Integrating qualitative and quantitative methods : A Pragmatic approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013. 288 p. [eng].

УДК 378.015.31:502/504(045)

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ  
МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ В МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ**

© Молчанюк О.

**Інформація про автора:**

**Ольга Молчанюк:** ORCID 0000-0002-4695-9917; e-mail: [ov888@ukr.net](mailto:ov888@ukr.net);  
доктор педагогічних наук, професор кафедри природничих дисциплін.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-05**

У статті розглянуто теоретичні аспекти побудови структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи та окреслено шляхи її реалізації. Доведено, що на сучасному етапі розвитку освіти універсальним засобом усвідомленого сприйняття дійсності та реалізації освітніх тенденцій є модель як цілісне відображення реального об'єкта в ідеальній формі. Наголошено, що процес виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології потребує побудови структурно-функціональної моделі та її інтерпретації, оскільки сучасне педагогічне моделювання розглядається як оптимальний спосіб фіксації наукового знання. Акцентовано на процесі створення моделі як на найкращому методі, що дозволяє отримати певну інформацію про процеси, які відбуваються в так званих «живих системах». Зауважено, що процес створення моделі має різноманітні гносеологічні функції, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між педагогом, дослідником і предметом дослідження. Установлено, що створення цілісної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи – це складний, багаторівневий та аналітико-синтетичний процес, ефективність якого цілком визначається дотриманням вимог, що висуваються до моделювання. З'ясовано логіку побудови структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

**Ключові слова:** моделювання, модель, педагогічні умови, структурні блоки моделі, здобувачі вищої освіти, майбутні учителі біології, заклади вищої освіти.

*Olha Molchaniuk «Theoretical explanation of the structural-functional model of training values-based attitude to the nature of future biology».*

The article deals with the theoretical aspects of constructing a structural-functional model of training values-based attitude to the nature of future biology teachers and outlines implementation ways. It is proved that at the present stage of developing education with a universal means of conscious perception of reality, and implementing educational tendencies, is a model as holistic representation of a real object in an ideal form. It is emphasized that training values-based attitude to the nature in future biology teachers requires constructing a structural-functional model and its interpretation, since modern pedagogical modelling is considered as an optimal way of fixing scientific knowledge. Emphasis is placed on the process of creating a model as the best method, which allows to obtain certain information about the processes that occur in so-called «living systems». It is noted that the process of creating the model has various epistemological functions, which predetermine the study of pedagogical phenomena and processes on a special object – a model that is an intermediate link between the subject –the teacher, the researcher and the subject of the study. It was established that creating a coherent model of training values-based attitude to the nature of future biology teachers is a complex, multilevel and analytical-synthetic process, effectiveness of which is fully determined by compliance with requirements for modeling. The logic of constructing a structural-functional model of training values-based attitude to the nature of future biology teachers has been clarified.

**Keywords:** modelling, model, pedagogical conditions, structural blocks of the model, students of higher education, future biology teachers, institutions of higher education.

**Актуальність дослідження.** У XXI столітті перед суспільством постають дедалі більш серйозні загрози та виклики. Сучасну екологічну ситуацію в світі та Україні зокрема можна охарактеризувати як кризову. Забруднення повітря й води, вирубка лісів, експлуатація морських і ґрунтових ресурсів, глобальне потепління, суцільна природна деградація – усе це є результатом людської діяльності, що призводить до екологічної катастрофи. Людина більш гостро стала відчувати, що вона – житель планети та є частиною природи. Очевидним є знецінення цінностей людини та її життя. Причина цього криється в бездуховності й невідповідності техносфери як основи взаємодії суспільства із природою, а також власне природою та людиною.

Світова спільнота вже вкотре демонструє занепокоєність долею природного середовища як на регіональному, так і загальнопланетарному рівнях, запобігає катастрофічним наслідкам сучасних проблем довкілля, що потребують негайного вирішення. Принципи сталого розвитку світу, етична

норма відповідальності за «усе живе» актуалізують значущість екоантропоцентричного мислення й відповідної поведінки особистості, суспільства, держав та їхніх урядів зокрема [2]. Реальність вимагає адекватних і професійних дій, що транслюють знання, культуру, етику поведінки, оскільки сьогодення формує стратегію виживання людства. Вирішення цих питань потребуватиме чималих зусиль у багатьох сферах (освіта, культура, наука, медицина тощо).

У зазначеному контексті особливого значення набуває освіта, що впродовж життя виявляється морально-етичною, політичною та соціальною цінністю цивілізаційного світу й визначає правильний вектор для подальшого розвитку суспільства. Освіта покликана окультурювати сучасний світ і людину в ньому.

Головним пріоритетом розвитку суспільства в новому столітті повинна стати людина як єдина гармонійна складова природи. Із цих міркувань єдиною запорукою позитивних змін і сталого розвитку суспільства є духовно-моральне виховання особистості. Людина може стати моральною лише за умови усвідомлення себе як частини творчої сили природи.

Виховання цінності (як моделі бажаного ставлення людини і до природи, і до себе) є засобом реалізації концепції розвитку в аспекті «стійкості» та «сталості». У національній освітній моделі стійкого розвитку «Довкілля» [6] наголошено на необхідності спрямовувати зміст сучасної освіти на стійкий розвиток людства й кожної особистості зокрема (розвиток її натуровідповідного інтелекту, формування її національної ментальності, культури, здоров'я), а головне – на важливості формування життєствердного національного образу світу, а відтак і життєствердної моделі світу вітчизняного суспільства.

Із метою прищеплення вищезазначених цінностей слід виховувати в особистості ціннісне ставлення до природи, і саме освіта в закладі загальної середньої освіти в зазначеному аспекті має особливо важливе значення. Провідну функцію в цьому процесі виконує саме вчитель біології, який є носієм

духовності, культури, наукового світогляду. Учитель-біолог покликаний виховувати в дітей бережливе, дбайливе ставлення до природи, естетичне чуття, що не тільки підносить людину духовно, а й сприяє організації гармонійно розвиненого суспільства, у якому вже буде неможлива планетарна катастрофа.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процес виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології в педагогічних закладах вищої освіти базується на принципах гуманності під час взаємодії з навколишнім світом і спрямований на здобуття здобувачами вищої освіти основних знань про цінності природи, набуття ними досвіду емоційно-почуттєвої взаємодії з природними об'єктами й залучення майбутніх фахівців до природоохоронної діяльності, що передбачає формування в особистості екологічного мислення.

Зазначений процес сприяє обґрунтуванню нових принципів взаємодії людини з природою, сучасної поведінки людей у природі, моральності й зміні системи поглядів майбутніх фахівців на природу.

Вирішення цих багатоаспектних питань регулюється такими нормативно-правовими документами: Декларацією Ріо-де-Жанейро з навколишнього середовища та розвитку [3], рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про концепцію екологічної освіти в Україні» [10], Законом України «Про охорону навколишнього природного середовища» [11], Стратегією сталого розвитку «Україна–2020» [13] тощо. Процес виховання екологічної відповідальності зобов'язують нормативні документи міжнародного рівня (конвенції, протоколи, угоди), зокрема: Базельська Конвенція про контроль за транскордонним перевезенням небезпечних відходів та їх видаленням [9], Стокгольмська конвенція про стійкі органічні забруднювачі [12] тощо.

У вищезазначених документах ідеться про необхідність підвищення значущості екологічного виховання, ліквідації загрозливих здоров'ю нації явищ. Зокрема, у Концепції екологічної освіти в Україні [10] зазначається, що нині важливо виховувати молоде покоління так, як це притаманно

українському народові, а саме – так, щоб українці жили в гармонії з природою, раціонально користувалися й зберігали природні багатства, були психологічно готові оберігати природу як цінність – повсюдно й завжди.

Предметом наукових розвідок А. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, С. Дерябо, О. Киричука, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, А. Сидельковського, І. Суравегіної, Г. Тарасенко, Г. Філіпчука, В. Ясвіна є психолого-педагогічні підходи до формування ставлення до довкілля. Ідея виховання цінностей у людини стала предметом дослідження М. Роганової, І. Сопівник, Г. Філіпчука тощо.

Концептуальні засади національного виховання висвітлюються в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Ільченко, В. Кузя, О. Любара, Г. Пономарьової, Л. Петриченко, Ю. Руденка, Р. Сопівника, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, А. Харківської та ін.

Акцентували увагу на важливості взаємозв'язку естетичного, морального й екологічного виховання в різних типах закладів освіти В. Вербицький, М. Левчук, Л. Лук'янова, О. Ожогова, Г. Пономарьова, Г. Пустовіт, М. Сметанський, І. Сопівник тощо. Визначення наукової екогуманітарної парадигми подається в працях В. Вербицького, Ю. Пелеха, В. Скутіної та ін.

Роботи А. Захлебного, П. Іванова, І. Суравегіна, В. Крисаченко, О. Леопольда, Г. Пономарьової, М. Роганова, Дж. Сван, В. Червонецького, Г. Шевченко тощо мають вагоме місце в розитку педагогічної науки щодо формування еколого-естетичного виховання як нового напрямку педагогічної теорії та практики.

Вивчають формування ціннісних орієнтирів майбутніх педагогів Т. Антоненко, Ю. Пелех, Г. Шевченко тощо.

У працях В. Алфімова, І. Беха, А. Бойко, Г. Васяновича, Л. Ваховського, В. Гриньової, М. Євтуха, Є. Зеленова, І. Зязюна, В. Кузь, В. Лозової, Н. Ничкало, Ю. Пелеха, Г. Пономарьової, І. Прокопенко, М. Роганової, Г. Троцько, Г. Філіпчука, А. Харківської, Г. Шевченко обґрунтовано роль педагога сьогодення.



Процес організації виховного процесу в закладах вищої освіти досліджували В. Айнштейн, Л. Боденко, М. Боритко, І. Ільїнський, В. Кагерманьян, В. Лісовський, Л. Мафтин, О. Пономарьов, К. Платова, В. Фортунатов тощо. Аналіз виховної діяльності педагога в своїх працях здійснювали О. Дубасенюк, Г. Троцко, Г. Пономарьова, Ж. Петрочко, О. Столяренко. Теоретичні основи виховання та методики виховної роботи висвітлено в наукових розвідках А. Капської, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Н. Щуркової. Педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи в закладах вищої освіти вивчали О. Винославська, Т. Куриленко, Г. Пономарьова, Т. Степурата, Г. Шевченко тощо.

Дослідниками порушені питання суті та структури ціннісного ставлення людини до природи, розроблені моделі, технології, механізми, визначені та вивчені умови виховання в особистості ставлення до природи. Упровадження педагогічних систем виховання ціннісного ставлення до природи в практику освітніх установ сприяло усвідомленню того, що цей процес є не пасивним спогляданням навколишнього світу, а активними діями особистості, завдяки чому забезпечується становлення людини як суб'єкта непрагматичної взаємодії з природою.

Однак, незважаючи на увагу дослідників до цієї проблеми, слід зазначити, що нині бракує фундаментальних досліджень, у яких були б обґрунтовані теоретичні та методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

Отже, соціальна значущість та малодослідженість порушеної проблеми зумовили необхідність більш глибокого вивчення цієї проблеми й усунення цілого комплексу протиріч:

- 1) на суспільному рівні – між соціальною потребою суспільства в учителях біології з високим рівнем вихованості ціннісного ставлення до природи та відсутністю наукових концепцій і недостатньою розробленістю педагогічних стратегій, орієнтованих на розв'язання цієї проблеми;

2) на соціально-педагогічному рівні – між соціальним значенням виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи й недостатньою підготовленістю педагогічних кадрів закладів вищої освіти до реалізації цього процесу;

3) між необхідністю підготовки вчителів біології з розвиненим ціннісним ставленням до природи та здатністю виховувати цю цінність у своїх учнів у різних видах діяльності;

4) на теоретико-методологічному рівні – між необхідністю підвищення рівня екологічної культури, екологічної свідомості й екологічного мислення майбутніх учителів біології та недостатньою розробленістю науково-теоретичних і методологічних засад виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх фахівців;

5) на технологічному рівні – між усвідомленням потреби виховання ціннісного ставлення до природи під час підготовки майбутніх учителів біології, необхідністю реалізації програми гармонійного розвитку особистості та недостатнім технологічним забезпеченням виховання в них системи цінностей.

**Мета дослідження** полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні змісту виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології, теоретичній розробці структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

**Виклад основного матеріалу.** Виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи буде результативним за умови, якщо освітній процес вибудовується відповідно до засад, на яких ґрунтується ціннісне ставлення до природи, забезпечуючи наступність його етапів шляхом упровадження стратегічних і тактичних освітніх технологій, моделей, систем, і реалізується лише завдяки співпраці здобувачів вищої освіти з компетентними педагогами, вихователями освітньої установи з високим рівнем сформованості творчості, культури та ціннісної свідомості, заснованої на засадах гуманності й партнерства, які разом можуть розв'язувати

проблеми й виконувати типові завдання, що виникають під час реальної взаємодії особистості з природою, спираючись на здобуті екологічні знання й життєвий досвід.

Аналіз законодавчої бази, дисертаційних досліджень, наукових статей, матеріалів науково-практичних та науково-методичних конференцій і симпозіумів дозволив дійти висновку, що проблема виховання ціннісного ставлення до природи досліджувалась у різних аспектах.

Вивчали процес виховання в особистості ціннісного ставлення до природи класики А. Макаренка, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, К. Ушинський тощо.

У дослідженнях В. Вернадського, Ф. Вольвача, С. Глазачева, В. Крисаченка, А. Швейцера проаналізовані філософські аспекти проблеми взаємодії людини з природою.

Концепція цього дослідження ґрунтується на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Основні витоки та сутність поняття «ставлення до природи, що має самоцінність», у своїх наукових працях висвітлюють зарубіжні дослідники, зокрема, А. Дістервег, О. Леопольд, Й. Песталоцці, Р. Поттер, Р. Райдер, Т. Ріган, Ж.-Ж. Руссо, А. Швейцер тощо. Теоретичні дослідження становлять наукові праці в галузі освіти та виховання (Арістотель, І. Бех, В. Вернадський, М. Гриньова, М. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, М. Коган, В. Краєвський, В. Курило, В. Лутай, Ю. Пелех, Г. Пономарьова, І. Прокопенко, О. Тумяков, В. Тюхтін, Г. Філіпчук, Г. Шевченко, М. Шелер, Д. Шелінг). Положення теорії особистості як суб'єкта гуманної діяльності та моральної й соціальної поведінки визначено в доробках В. Зеньківського, О. Бодальова, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєєва, А. Маслоу, С. Максименка, А. Петровського, К. Платонова, К. Роджерса, Е. Фромма. Положення теорій процесу виховання висвітлено в дослідженнях Ш. Амонашвілі, Г. Авер'янової, Є. Бондаревської, І. Беха, О. Дубасенюк, Р. Капралова, Н. Кичук, А. Макаренка, А. Мудрик, Г. Троцько). Тенденції розвитку педагогічної освіти загалом і її

виховні аспекти зокрема стали предметом дослідження Л. Герасіної, В. Лугового, Г. Шевченко, В. Шпак. Наукові праці щодо вдосконалення технологій освітнього процесу в закладах вищої освіти презентують В. Алфімов, М. Євтух, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Попова, О. Соколов, Г. Шевченко. Цільові та змістові орієнтири інноваційного виховання в закладах вищої освіти в Україні й поза її межами досліджують В. Андреев, Є. Бондаревська, І. Зимня, Є. Зеленов, Т. Дем'янчук, Р. Крушевицька, Я. Колібабок, С. Кульневич, Т. Танько, Г. Троцько, С. Рашидов, Р. Сопівник, О. Романовський, Н. Селіверстова, А. Цветкова. Теоретичні положення про соціум, освітньо-виховне середовище розглянуто в працях Є. Бондаревської, Б. Бім-Бад, Л. Буєвої, В. Весніна, Л. Виготського, А. Капської, А. Лукіної, Ю. Мануйлова, В. М'ясищева, В. Поліщук, Л. Сохань, В. Ясвіна, І. Якіманської. Системи цінностей як основи виховання обґрунтовано в розвідках Р. Валєєвої, І. Беха, М. Віленського, М. Нікандрова, Ю. Пелеха, І. Сопівника, Г. Шевченко. Гуманістичний підхід до виховання був об'єктом дослідження І. Беха, О. Киричука, В. Караковського, С. Максименка, А. Мудрик, Л. Нечипоренко, Н. Селіванової, Г. Шевченко.

Проблема формування ціннісних орієнтацій молоді активно розглядається в різних наукових аспектах: філософському (В. Арешонков, О. Бандура, Т. Василевська, Т. Герасимів, О. Копиленко, В. Кремень, Ю. Римаренко, С. Сливка, І. Смагін); соціологічному (Н. Агаркова, Г. Лактіонова, І. Настасяк, А. Стаканков); психологічному (І. Бех, П. Блонський, Л. Божович, М. Боришевський, О. Киричук, І. Кульчицька, В. Москалець, С. Максименко, С. Рубінштейн, Е. Фромм); педагогічному (А. Алексюк, Т. Бутківська, А. Погрібний, Д. Тхоржевський, В. Каюков, Ю. Пелех, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Яницький).

Теоретичне осмислення проблеми виховання ціннісного ставлення людини до природи досліджено В. Вернадським, Ш. Монтеск'є, П.-Т. де Шардена; окремі компоненти ціннісного ставлення до природи й педагогічні умови його виховання в дошкільників – Л. Безруковою,

Н. Кондратьєвою, С. Ніколаєвою); у школярів – О. Александровою, З. Андрієвською, Т. Барановою, Л. Горбанів, І. Зверевим, Г. Костецькою, В. Ніколіною, Г. Пустовіт, І. Суравегіною; у здобувачів вищої освіти педагогічних закладів – Н. Андрієнко, В. Єрошенко, Л. Реут; вікові особливості розвитку суб'єктно-непрагматичного ставлення до природи описано С. Дерябо, В. Ясвіним тощо); проблему формування естетичного виховання особистості порушено Ф. Вольвач, М. Дробноход, О. Зиряною, А. Овчинніковою, І. Павленко, В. Сухомлинським, І. Яритою; морального виховання – С. Іващенко, О. Лазєбною, О. Пехотою, А. Мироновим, Л. Симоною, І. Сопівник, Г. Шевченко, Т. Южаковою.

Слід наголосити, що, на думку багатьох учених, феномен «ціннісне ставлення до природи» має трикомпонентну структуру, що, відповідно складається з трьох *компонентів*: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового. Під час дослідження структури формування ціннісного ставлення до природи деякі науковці надали великого значення поведінковому компоненту (діяльнісному критерію), не враховуючи емоційно-ціннісний компонент (критерій – суб'єктивне сприйняття світу природи) й когнітивний компонент (критерій – пізнання людиною світу природи). Отже, наведений приклад демонструє або огляд конкретних критеріїв, або окремих компонентів поняття, за допомогою яких відображається значення природи лише частково, чим унеможлиблюється розуміння сутності поняття «ціннісне ставлення до природи», що є необхідною умовою виховання в особистості явища в досліджуваному аспекті.

Згідно з викладеним вище, виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи означає таке виховання, що забезпечує: визначення учителем-біологом наявних закономірностей співіснування людей у природі, визнання екокультурних цінностей; засвоєння знань про сучасний антропогенний вплив на природу; формування системи цінностей, емоцій, почуттів до довкілля; формування в здобувачів вищої освіти вмінь здійснювати саморефлексію природоохоронної діяльності; активну участь у роботі

громадських організацій, екологічних акціях, проектах, здійснення екологічного моніторингу; застосування набутого в виховному процесі досвіду ціннісного ставлення до природи під час різнопланової діяльності.

Це дозволяє констатувати, що, перш ніж визначати структурні компоненти ціннісного ставлення майбутніх учителів біології до природи, слід чітко усвідомлювати механізми розвитку ціннісного ставлення до природи в особистості.

Основними механізмами розвитку ціннісного ставлення до природи особистості є: перцептивно-емоційний механізм, що передбачає активізацію емоційного поцінування природних об'єктів. Водночас вагоме значення мають зорові, нюхові, слухові та поведінкові стимули, що підкріплюються емоціями людини під час взаємодії з об'єктами природи;

–когнітивний механізм, що є системою знань, дій, пізнавальної активності та інтересу особистості до процесу засвоєння знань;

–інтерактивний механізм, що вказує на особливості взаємодії людини з довкіллям, ураховуючи особливості активності людини, готовність до взаємодії в екологічному просторі.

Залучення й активізація зазначених механізмів є важливим принципом виховання ціннісного ставлення особистості до природи, чим зумовлюється максимально ефективна реалізація зазначеного процесу.

Аналіз зазначених наукових позицій щодо механізмів розвитку ціннісного ставлення до природи дозволив нам визначити основні показники суб'єктивного ставлення до природи:

1) інтелектуальна активність особистості (характеризується прагненням до покращення ставлення молоді до природи, розширенням взаємозв'язків із нею, знань етичної поведінки під час взаємодії з природою, удосконаленням екологічних знань, умінь і навичок взаємодії з природою, усвідомленням цінності природи та її унікальності, узаємозв'язків у системі «людина-природа») тощо;

2) емоційне задоволення від взаємодії з природою, розвиток почуттів, удосконалення системи екологічних цінностей та естетично-екологічних потреб, стимулювання емоцій щодо сприйняття й пізнання людиною світу природи, цільових установок тощо;

3) волюва активність особистості в діяльності (виявляється в здатності долати різні труднощі й усувати конфлікти щодо ставлення до природи в різних видах діяльності, зокрема під час активної участі здобувачів вищої освіти в роботі громадських організацій, екологічних акціях) тощо.

Вищезазначені показники є структурними компонентами ціннісного ставлення до природи.

На наш погляд, структура ціннісного ставлення майбутнього вчителя біології до природи комплексна й має складатися з таких компонентів: інтелектуального, аксіологічного та поведінкового, а також із *трьох критеріїв*: когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного.

Під час детального аналізу процесу та механізмів виховання в майбутніх фахівців ціннісного ставлення до природи будемо розглядати екологічні потреби, інтерес, мотиви, емоції, почуття та установки як показники аксіологічного компонента в структурі ціннісного ставлення людини до природи, об'єднуючи їх у відповідні групи.

Отже, розглянувши істотні характеристики ціннісного ставлення людини до природи, можемо зазначити, що:

1. Ставлення – це філософська, психолого-педагогічна категорія, що є цілісною системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними об'єктами навколишнього світу.

2. Ціннісне ставлення до природи має власну структуру, сутність і виявляється особистістю через: усеосяжне пізнання природи; розуміння цінності природних об'єктів; мотиви особистого й суспільного життя; активність, свідомість; відповідну поведінку в природоохоронній діяльності з метою збереження та безпечної експлуатації природних ресурсів, що сприятиме розвитку суспільства.

Очевидно, що ставлення – це цілісна система індивідуальних вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними видами об'єктивної реальності.

У системі суб'єктивного ставлення майбутніх фахівців до природи відображено, що ціннісне ставлення до природних об'єктів у майбутніх учителів біології визначається відповідністю структурних компонентів, критеріїв і показників.

Отже, можна констатувати, що в цілісній структурі «ціннісного ставлення до природи» гармонійно сполучаються та взаємодіють система знань, необхідних для організації виховного процесу; емоційні переживання, зумовлені сутністю світу природи; особистісно значущі цінності природи, якими зумовлюється розвиток діяльності особистості в соціоприродному оточенні, що відповідає інтелектуальній, ціннісній та діяльнісній складовим процесу виховання в майбутніх учителів ціннісного ставлення до природи.

Нині в Україні розпочались реформаційні процеси, що забезпечують відродження попиту на науку як основу конкурентоспроможності національної політики. Особлива місія в цьому належить закладам вищої освіти, адже саме під час навчання можливо поєднати освіту, дослідження та інновації. Законом України «Про вищу освіту» [7], Законом України «Про внесення змін до Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність» передбачено суттєве вдосконалення навчальної, наукової й виховної роботи в освітніх закладах; розвиток науки й техніки визначається «визначальним чинником прогресу суспільства, покращення добробуту його членів, їхнього духовного та інтелектуального вдосконалення» [8]. Ми вважаємо необхідність оновлення системи роботи закладів вищої освіти вкрай необхідним [5].

Так, сучасне освітнє середовище може ефективно функціонувати, ураховуючи зміст освіти (варіативна складова, факультативи), різноманіття нетрадиційних форм оцінювання (творчі роботи, рейтингове оцінювання, створення проєктів), диферентність форм організації освітнього процесу (дистанційна освіта, самоосвіта), зміст виховання (профорієнтація, прищеплення загальнолюдських цінностей), процес співпраці з соціумом



і науковими та науково-методичними установами (місцеве самоврядування, ознайомлення з ринком праці, експериментальна робота) [5].

Усі вищезазначені показники можуть стати чинниками функціонування освітньо-виховного середовища.

Нині вдосконалення освітньо-виховного процесу вищої освіти здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій: масовий характер освіти та її неперервність; орієнтація на демократизацію всіх освітніх структур; адаптація виховного процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація виховання на гармонійний розвиток особистості [5; 7; 21].

На сучасному етапі розвитку освіти універсальним засобом усвідомленого сприйняття реалізації вищезазначених освітніх тенденцій є модель як цілісне відображення реального об'єкта в ідеальній формі.

Для процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи необхідна побудова структурно-функціональної моделі та її інтерпретація, оскільки сучасне педагогічне моделювання розглядається як оптимальний спосіб фіксації наукового знання [5].

Моделювання є процесом розробки й вивчення моделей предметів і явищ для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації їх застосування й управління ними. Науковці В. Андрєєва, Д. Григор'єва, Б. Динамова, Л. Сігаєва, Є. Максимова, В. Маслов, В. Пекельна, В. Семиченко, В. Сластьон тощо розглядають проблему моделювання професійної діяльності в контексті опрацювання її змісту, форм і методів.

Моделювання окреслюють у філософії як опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, безпосереднє вивчення яких є складним і неможливим [16, с. 19].

У філософському енциклопедичному словнику моделювання тлумачиться як метод дослідження та пізнання об'єктів на їх моделях; побудова й вивчення моделей реальних предметів і явищ, органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різних процесів (фізичних, хімічних,

біологічних, соціальних), що передбачає раціоналізацію способів їх побудови, управління ними тощо [5].

Очевидно, що поняття «моделювання» означає метод наукового пізнання, завдяки якому відтворюється об'єктивна дійсність. Під час моделювання важливим є те, що одночасно досліджується сам об'єкт та його система, що дає можливість пізнати цей об'єкт із різних боків.

Ураховуючи вищезазначене, стверджуємо, що моделювання належить до типу концептуальних проектувальних процедур і відбувається на етапі теоретико-практичного осмислення проблем дослідницької діяльності. Суть моделювання полягає в тому, що характеристики певного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, що називається моделлю. Процес моделювання передбачає абстрагування, що вважається однією з найістотніших розумових операцій. За умови сформованості абстрактно-логічного мислення можливо обрати з нескінченної кількості властивостей і відносин усіх явищ об'єктивного світу, із якими людина стикається в процесі своєї практичної діяльності, їх найбільш значущу частину, що містить найважливіші якості й компоненти системи.

На переконання вчених, під час дослідження стратегії виховання за нових умов правомірно порушувати питання про формування освітнього культурно-виховного середовища – моделювання виховного простору особистості, родини, педагогічних колективів освітніх установ – як одного з напрямів непрямих виховних впливів.

Моделювання процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи розглядається як процес, у якому поєднуються прогнози з діяльністю щодо їх утілення.

Із погляду теорії та методології заслуговує на увагу аналіз поняття «модель».

Модель (із англ. «*model*») – це матеріальна, знакова або мисленнева система, що відтворює, імітує, репрезентує принципи внутрішньої організації

або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики [5]. Загалом, модель – досліджуваний об'єкт, представлений найбільш узагальнено.

У філософській літературі сутність поняття «модель» розглядали А. Уємов та В. Штофф, у психології – Г. Суходольський, у педагогіці – Ю. Бабанський [5].

Згідно з висловленням С. Гончаренка, модель – це штучно створена система елементів, у якій із певною точністю відображено певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [3, с. 120].

Ми цілком згодні з твердженням В. Штофф про те, що модель – це специфічна, якісно своєрідна форма й водночас засіб наукового пізнання [5].

А. Уйомов у своїх працях довів, що модель – це система, дослідження якої є засобом для отримання інформації про іншу систему [5]. В. Маслов зазначив, що модель слід розглядати як суб'єктивне відтворення в свідомості людини або групи людей, зовнішнє відображення різних суттєвих ознак, рис та якостей, властивих конкретному об'єкту, процесу, що об'єктивно йому притаманні й надають загальне уявлення про досліджуваний феномен або його окремі складові.

На погляд В. Пікельної, модель дає можливість перейти від емпіричного пізнання до теоретичного, інтерпретуючи найскладніші теоретичні положення, проте моделі мають оцінюватися з урахуванням реальних властивостей системи та водночас бути опосередкованим джерелом інформації. Авторка виокремила такі основні ознаки моделі: об'єктивна аналогія й максимально наближене відтворення оригіналу [5].

Очевидно, що моделі класифікують за певними ознаками, тому існує досить багато їх типів і видів. Наприклад, за способом побудови розрізняють матеріальні й ідеальні моделі.

1. Субстанціональні моделі – ті, що створюються з урахуванням субстанціонального підходу, відповідно до якого виникає можливість виокремлювати базові субстанції для наукового аналізу. Такою субстанцією в межах досліджуваної проблеми є ціннісне ставлення.

2. Структурні – такі, під час побудови яких найважливішими є суттєві взаємозв'язки між структурними компонентами.

3. Функціональні моделі, під час створення яких ураховуються функції всіх компонентів і їх роль у досягненні очікуваного результату.

4. Змішані моделі, у яких поєднуються властивості двох чи всіх попередніх. До таких належить, насамперед, структурно-функціональна модель, досить популярна в педагогічних дослідженнях.

Розробка моделі передбачає реалізацію таких послідовних етапів [5; 6]:

1) досконале вивчення інформації стосовно досліджуваного об'єкта, аналіз і структурування наявного досвіду й висунування гіпотези, покладеної в основу моделі;

2) розробка попереднього варіанта моделі, його корегування, уточнення споконвічної гіпотези;

3) апробація остаточного варіанта моделі, обраного з усіх запропонованих раніше, підготовка до її втілення.

Педагогічне моделювання, на погляд А. Макаренка, запроваджують для вирішення таких педагогічних завдань: планування й організація освітньо-виховного процесу, оптимізація структури змісту навчання й виховання, розробка технологій освітнього процесу [5].

У дослідженнях К. Гнезділова, С. Касярум доведено, що процес створення моделі є найкращим методом, за допомогою якого здобувається певна інформація про процеси, що відбуваються в так званих «живих системах».

В. Міхеев наголошує, що процес створення моделі пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, чим зумовлюється вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, що є проміжною ланкою між педагогом, дослідником і предметом дослідження [5, с. 5].

На погляд В. Міхеева, моделювання в педагогіці має кілька аспектів застосування:

–гносеологічний (модель виконує функцію проміжного об'єкта в процесі пізнання педагогічного явища);

–загальнометодологічний (оцінка зв'язків та відношень між характеристиками стану різних елементів освітньо-виховного процесу на різних рівнях їх опису й вивчення);

–психологічний (передбачає широкий спектр опису освітньої та педагогічної діяльності й на цій основі визначення психолого-педагогічні закономірності).

Варто зазначити, що німецькі вчені (С. Гласер та А. Хакер) виокремили чотири етапи проектування педагогічних моделей:

- 1) пошук моделі на евристичній основі за інтуїцією дослідника;
- 2) перевірка моделі через поняття;
- 3) перевірка моделі прагматично;
- 4) застосування моделі.

Очевидно, що головною перевагою моделювання є можливість охопити систему цілісно. Водночас моделювання в педагогіці має певні особливості, а саме – нечіткість, розпливчастість педагогічних понять, брак прийнятних механізмів виміру розвитку особистості в процесі навчання, її освітніх здобутків, досягнень соціально визначених освітніх орієнтирів тощо.

Отже, на підставі аналізу згаданих вище поглядів, модель будемо розглядати як систему, що відтворює сутність і найважливіші якості об'єкта й призначена для його дослідження. Н. Ничкало [5] стверджує, що під час моделювання системи слід зважати на те, що вона створюється на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи загалом, так і окремих її підсистем.

Отже, проаналізувавши наукові праці, з'ясовано, що створення цілісної моделі – це складний, багаторівневий та аналітико-синтетичний процес, ефективність якого цілком визначається на основі аналізу дотриманням вимог, що висуваються до моделювання.

Уважаємо доцільним висвілити такі основні вимоги:

- 1) модель повинна відповідати системі об'єкта та бути абстрактною;
- 2) будучи спрощеним відтворенням цілісного об'єкта, модель повинна становити єдине цілісне;
- 3) модель має бути незалежною від різних суб'єктивних думок, що притаманні особам, які беруть участь у її розробці;
- 4) модель повинна відповідати вимогам повноти, адаптивності й можливості залучення в широкий діапазон змін;
- 5) модель має передбачати адекватність забезпечення отримання достовірної інформації про об'єкт дослідження.

Моделюючи процес виховання, В. Слободчиков і Є. Ісаєв визначили *п'ять видів виховання*, а саме: виховання особистості; виховання людини як суб'єкта життєдіяльності, здатної прожити життя, гідне людини; виховання як процес актуалізації природних задатків, виховання людини як індивіда; виховання людини як творчої індивідуальності, яка актуалізує, транслює свій неповторний потенціал у світ; виховання як духовний розвиток людини [5].

На підставі вищезазначеного розроблено структурно-функціональну модель виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи. Особливість моделі полягає в тому, що, реалізувавши її, майбутні фахівці:

- здійснюють особистісне оцінювання значущості природних об'єктів;
- співвідносять свої потреби з життєвими виявленнями об'єктів природи й оволодівають способами непрагматичної взаємодії з ними;
- залучаються до різнопланової діяльності й організації виховних заходів щодо піклування про об'єкти природи рідного краю, під час якої формується здатність емоційно реагувати на екологічні проблеми.

Варто зазначити, що в цьому дослідженні робимо акцент на значущості формування в особистості здатності до аналізу діяльності й учинків у соціоприродному середовищі, бо до оцінних суджень можна вдаватися лише для характеристики поведінки людини стосовно природи.

Розглядаючи функції теорії стосовно практики, виокремлюємо такі: пізнавальну, теоретико-інформаційну, орієнтовну, прогностичну (функцію, що науково обґрунтовує), методологічну (спонукальну), стимулювальну (мобілізаційну), практично-дієву, організаційно-управлінську, пояснювальну (систематизаційну) тощо.

Слід зазначити, що, відповідно до сучасних потреб, практики вимагають посилення випереджувальної функції теорії. Саме ця функція пов'язана з необхідністю підготовки фахівців широкого профілю, на що сьогодні орієнтована система вищої освіти. Формувати в людини високий рівень екологічної свідомості й екологічної культури без урахування попереднього досвіду неможливо. Тому в системі підготовки сучасних учителів біології теоретичній підготовці відведено провідне місце. Отже, ми можемо визначити низку умов, забезпечення яких на сучасному етапі розвитку освіти вкрай необхідне [14; 15; 19; 21].

Одна з них – реалізація відповідного методологічного підходу до професійної освіти. Теорія випереджає практику за відповідного рівня розвитку науки. Під час розв'язання проблеми посилення випереджувальної функції теорії варто визначити шляхи виявлення найбільш актуальних потреб практики.

Наприклад, вивчення й теоретичне узагальнення досвіду роботи практиків із метою впровадження теоретично усвідомленого досвіду в практичну діяльність. Саме завдяки впровадженню наукових розробок, сучасних технологій, моделей, виховних систем відбувається величезний вплив на практику, обґрунтовується система практичної підготовки; удосконалюється підготовка фахівців, формується їхня активна життєва позиція, посилюються пізнавальні потреби, усвідомлюються нові ідеї, професійна діяльність стає творчою, науково обґрунтованою.

Отже, завдяки розглянутим положенням визначається логіка побудови структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи, що має такі складові компоненти [5]:

1. *Постановка мети* (визначення й аналіз чинників, властивих процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи; постановка оптимальної мети процесу виховання ціннісного ставлення до природи в формі системи узагальнених завдань зазначеної діяльності).

2. *Структурний синтез моделі* виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології (визначення суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, з'ясування їх взаємозв'язків; аналіз якісних властивостей та ознак об'єктів процесу виховання ціннісного ставлення до природи (структури процесу); опис структурних елементів моделі).

3. *Визначення послідовності та змісту етапів* процесу виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології.

4. *Параметричний синтез моделі* (розробка критеріїв і показників, за допомогою яких оцінюється рівень сформованості ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології).

5. *Реалізація моделі* (формування структури та змісту процесу виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології, створення умов реалізації моделі; планування контролю, синтез системи контрольних заходів, що сприятимуть оцінюванню ступеня досягнень поставленої мети).

6. Корекція всіх етапів процесу виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології, що має такі перспективи:

– за параметричної корекції можливо скорегувати параметри моделі на кожному етапі. Вихідна інформація – неузгодженість між поставленою й реально досягнутою метою – може бути отримана шляхом результатів оцінювання числових значень показників сформованості ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології;

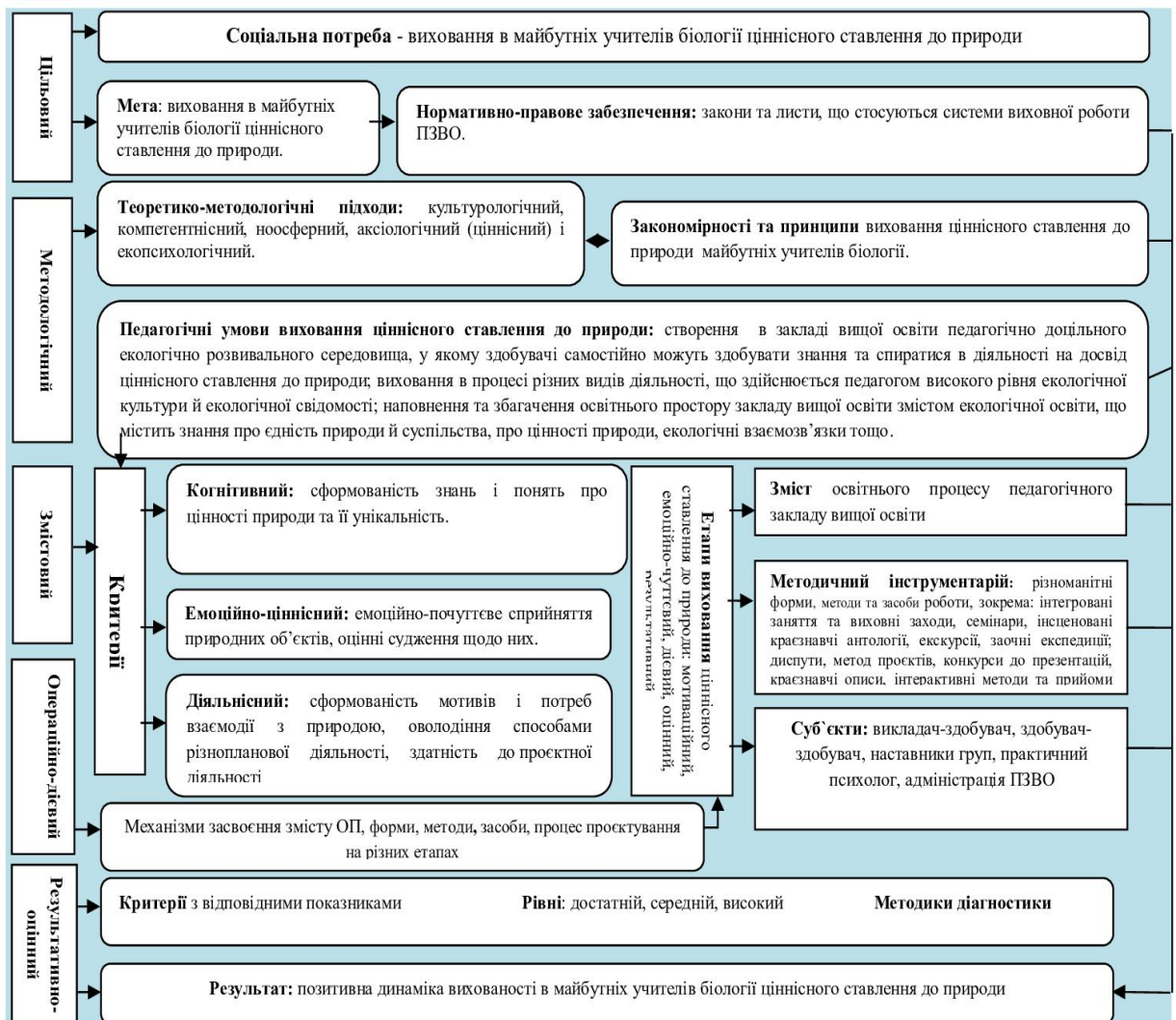
– *структурна корекція* – перехід від однієї альтернативної моделі до іншої;



–корекція алгоритму – вибір найкращого варіанта побудови алгоритму процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи за конкретних умов;

–корекція мети процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи в процесі діяльності – уточнення, вибір досяжної мети.

Структурно-функціональну модель процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи було розроблено як праксеологічну проекцію її концепцій, що охоплює цільовий, методологічний, змістовий, операційно-дієвий та результативно-оцінний блоки, що зображено на рис. 1.



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи**

Модель наочно зображує функціональність і динамічність п'яти блоків, за допомогою яких визначаємо відмінності між вихідним і кінцевим станом рівня вихованості здобувачів вищої освіти. Розроблена структурно-функціональна модель орієнтована на конкретну мету. Одним із пріоритетних блоків структурно-функціональної моделі є *цільовий блок*, що містить мету й завдання.

*Основна мета* – виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології.

*Завдання*: засвоєння системи знань і понять про цінності природи, її унікальність, неповторність, красу та велич, про способи взаємодії людини з нею; формування вмінь самостійного пошуку джерел інформації про загальні цінності та цінності природи зокрема; сприяння виникненню позитивних емоцій та переживань щодо об'єктів природи та взаємодії з нею; розвиток непрагматичних мотивів взаємодії особистості з природними об'єктами; сприяння залученню здобувачів вищої освіти до системи практичної взаємодії з природою, сприяння активній участі студентської молоді в роботі громадських організацій, екологічних акціях, екологічному проектуванні та моделюванні; виховання позитивних моральних рис характеру; забезпечення формування моральних принципів та норм поведінки майбутніх фахівців у природі тощо.

*Цільовий блок* передбачає постановку додаткових завдань:

1) забезпечення оптимальних умов для виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх фахівців;

2) удосконалення підготовки майбутнього вчителя біології засобами привнесення доповнень до змісту нормативних дисциплін основних аспектів проблеми дослідження;

3) підготовка майбутніх учителів біології до проєктної діяльності (теоретичне обґрунтування та реалізація екологічних проєктів у професійній сфері).

Цільовим блоком передбачено оволодіння викладачами педагогічних закладів вищої освіти теорією, методикою й сучасними освітніми технологіями

виховання ціннісного ставлення до природи особистості, а майбутніми вчителями біології – методологічним, теоретичним і прикладним змістом освітніх дисциплін; формування в майбутніх учителів біології дослідницьких і практичних умінь за умов оптимальної організації праці й активної цілеспрямованої спільної діяльності викладача та здобувача вищої освіти, а також формування інтересу до освітніх дисциплін, що насичені екологічним змістом; удосконалення процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи на основі культурологічного, компетентнісного, аксіологічного, ноосферного та екопсихологічного підходів тощо.

Структура мети процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи визначається структурою освітньої мети. Як відомо, мета передбачає очікувані результати діяльності. Згідно з *традиційним підходом*, під освітньою метою розуміють особистісні новоутворення, що формуються в майбутніх фахівців (нова інформація, про яку довідується здобувач вищої освіти). Однак визначення освітньої мети шляхом опису особистісних новоутворень зумовлює виникнення протиріччя з новими соціальними очікуваннями в галузі освіти.

Відповідно до *компетентнісного підходу*, освітню мету описують поняттями, що відображають нові можливості майбутніх учителів біології, посилення їхнього потенціалу (те, чого може навчитися здобувач упродовж усього терміну навчання в закладі вищої освіти) і безпосередній результат освітньої діяльності, яким стає формування ключових компетентностей.

Проаналізувавши представлені матеріали щодо дослідження суті компетентнісного підходу, можемо констатувати, що основою його реалізації є насамперед обов'язкова самотійна діяльність та особиста відповідальність, а організаційна та змістова складові освіти мають вибудовуватись за логікою самотійного розв'язання проблем та освоєння соціального досвіду в цій галузі.

Ми поділяємо погляди науковців, хто визначає компетентнісний підхід як сукупність загальних принципів визначення освітньої мети, відбору змісту

освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів. До таких принципів належать:

1) принцип самостійності під час розв'язання проблем діяльності, що полягає в формуванні в особистості здатності розв'язувати самостійно проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, частиною якого є й власний досвід;

2) принцип вибору способів діяльності, що передбачає створення умов для формування в здобувачів вищої освіти досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти;

3) принцип об'єктивного оцінювання освітніх результатів, що ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих майбутніми фахівцями на певному етапі навчання.

Формування компетентності в майбутніх учителів біології можна розглядати як процес ефективного функціонування й розвитку особистості з урахуванням оптимальних умов, чим забезпечується підвищення рівня освоєння екологічної компетентності в здобувачів вищої освіти.

Отже, цільовий блок загалом передбачає очікуваний ідеальний результат освітнього процесу – виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

*Методологічний блок.* Концептуальну основу авторської структурно-функціональної моделі становлять: культурологічний, компетентнісний, ноосферний, аксіологічний (ціннісний) та екопсихологічний підходи, що були розглянуті вище.

Отже, методологічний блок моделі детермінується гуманітарною, демократичною, компетентнісною й результативною освітніми парадигмами й охоплює підходи та принципи, відповідно до яких необхідно вибудувати процес виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології. Під парадигмою розуміємо загальну модель науково-педагогічної

діяльності, що становить сукупність теоретичних положень, методологічних основ, принципів організації, понять і ціннісних критеріїв.

Під час розробки структурно-функціональної моделі ми спиралися на загальні принципи організації екологічної освіти: взаємозв'язку глобального, регіонального та краєзнавчого підходів; єдності інтелектуального та емоційного сприйняття довкілля та практичної діяльності; систематичності, безперервності й міждисциплінарності; цілеспрямованості, інтеграції, систематичності й послідовності, безперервності, доцільності, природовідповідності, взаємозв'язку та єдності екологічних знань.

На основі ґрунтовного аналізу зазначених принципів у дисертації робимо акцент на конкретних принципах виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології, зокрема: послідовності навчання в процесі екологопрофесійної підготовки; єдності теорії та практики; формування в майбутніх фахівців індивідуальних особливостей взаємодії з природою; розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців під час виховання ціннісного ставлення до природи; моделювання; єдності освітньої та виховної діяльності; інтеграції освітніх дисциплін, що вичерпно схарактеризовані нами в другому розділі роботи.

Принципи тісно взаємопов'язані один із одним, і лише їх комплексне дотримання забезпечить досягнення поставленої мети.

*Змістовий блок* моделі поліструктурний. За допомогою нього забезпечується впорядкованість і цілісність системи, функціонування й розвиток її основних елементів та зв'язків. У змістовій частині блоку визначено структурні компоненти.

Цей блок запропонованої моделі передбачає наявність змісту процесу виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології. Під змістом виховання розуміємо сукупність уявлень, понять, суджень і цінностей, якими збагачуються вихованці, що орієнтовані на вдосконалення визначених нами компонентів (інтелектуального, аксіологічного, поведінкового) і критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного).

На особливості, зміст і форми діяльності суб'єктів процесу виховання ціннісного ставлення до природи впливають різноманітні фактори: окремі мета й завдання, кількість здобувачів вищої освіти, місце й час проведення освітніх занять та виховних заходів тощо.

Фактор (походить від лат. «*factor*» – «той, що зумовлює») – це рушій або причина будь-якого процесу чи явища, чим визначаються його особливості чи окремі ознаки [5].

Варто зазначити, що ефективність виховного процесу в аспекті проблеми дослідження безпосередньо залежить від впливу суб'єктивних та об'єктивних факторів, що впливають не лише на результативність процесу, а й на кінцеві системні показники процесу виховання в майбутніх учителів ціннісного ставлення до природи.

Дослідження впливу суб'єктивних та об'єктивних факторів на ефективність зазначеного процесу має здійснюватися з урахуванням дуальної проблеми.

Проблема виховання ціннісного ставлення до природи, інтегруючи психологічні, педагогічні, філософські, культурологічні та інші складові, є актуальною під час впливу факторів на зазначений процес, адже саме особистість систематично реагує й відповідає на виклики й вимоги зовнішнього, соціокультурного, інформаційного, сімейного, освітянського або педагогічно-виховного середовища тощо.

Головне завдання змістового блоку полягає в визначенні стратегії чіткої організації діяльності майбутніх учителів біології й науково-педагогічних працівників завдяки їх взаємодії щодо питань змісту процесу виховання ціннісного ставлення до природи. Успішність зазначеного процесу буде більш результативною за умови врахування сукупності чинників оптимальних умов, що суттєво впливають на процес вирішення проблеми дослідження.

У межах цього дослідження педагогічні умови розглядаємо як цілеспрямовано створене середовище, у якому в тісній взаємодії забезпечується сукупність психологічних і педагогічних чинників (стосунків,

засобів тощо), за допомогою яких дослідник може ефективно здійснювати виховну або освітню діяльність [5].

Вивчали педагогічних умов навчання й виховання чимало науковців. Теоретичні проблеми висвітлили в своїх працях В. Андреев, В. Гриньова, І. Кіндрат, Є. Хриков, Т. Шамова тощо. Усі переконані, що неможливо відокремлювати організаційні та психолого-педагогічних умови вивчення тієї чи іншої проблеми, оскільки їх взаємозв'язок є основою успішної підготовки здобувачів вищої освіти.

Ю. Бабанський визначив педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [5, с. 115]. Погоджуємося з думкою О. Федорової, яка визначила педагогічні умови як синтез об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, що сприяють вирішенню поставлених завдань, забезпечуючи успішне досягнення поставленої мети [5].

У працях А. Алексюка, А. Ашерова, А. Аюрзанайна, В. Зінченко, А. Зубко, Є. Іванченко, В. Манько, П. Підкасистого, О. Федорова, на наш погляд, досить ґрунтовно описані педагогічні та організаційно-педагогічні умови.

Авторка А. Зубко вичерпно схарактеризувала класифікацію організаційно педагогічних умов удосконалення освітнього процесу в закладах педагогічної освіти: умови, завдяки яким забезпечується освітній процес (рівень професіоналізму тих, хто навчає; ступінь готовності до навчання тих, хто навчається); умови, за яких удосконалюється освітній процес (матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення процесу) [5].

Під час визначення комплексу педагогічних умов щодо проблеми дослідження варто враховувати: методологічні підходи (культурологічний, компетентнісний, аксіологічний, ноосферний, екопсихологічний тощо), що стали базою для вирішення досліджуваної проблеми; психолого-педагогічні механізми виховання ціннісного ставлення до природи в здобувачів вищої освіти; предмет і завдання дослідження; особливості та специфіку процесу

виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології; внутрішні особливості системи виховання здобувачів вищої освіти в педагогічних закладах вищої освіти; перспективи розвитку виховання ціннісного ставлення до природи в реальному освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Серед значної кількості класифікацій психолого-педагогічних умов у науковій літературі нам імпонують саме культурно-виховні умови, зокрема: спільна виховна робота соціальних інститутів виховання на основі гуманізації, індивідуалізації в усіх ланках спільної діяльності суб'єктів освітньо-виховного процесу; розуміння освітньо-виховного процесу як особистісно орієнтованого, його одухотвореності в усіх його ланках соціокультурної діяльності; залучення здобувачів вищої освіти до світового культурно-духовного досвіду, що сприяє творчому зростанню особистості на основі самопізнання, самовиховання, духовної самореалізації; створення відповідного культурного поля й культурного середовища закладу освіти тощо.

На підставі аналізу вищезазначеного стверджуємо, що основу концепції та програми експериментальної роботи з виховання в суб'єктів освіти закладу вищої освіти цінностей становить культурна парадигма освіти, що має конкретні базові положення про те, що зміст і форми освіти орієнтовані не стільки на традиційні знання, інформацію, фактичний матеріал та їх засвоєння, скільки на духовно-культурні цінності (емпатії, самореалізації, свободи, інтересу, взаєморозуміння, співпраці й підтримки) і визначаються освітньою метою, процесами спілкування та взаємодії, різноманітною спільною діяльністю суб'єктів освіти, що відповідає культурним нормам та психологічному клімату спілкування та співпраці суб'єктів освіти й підносить виховання та підтримку педагога на пріоритетні позиції в педагогічній діяльності.

Отже, мета й завдання освітньо-виховної роботи в закладі вищої освіти полягає в вихованні духовної культури, прищепленні духовно-моральних



цінностей, формуванні критичного ставлення до цінностей національної держави.

На основі результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження, здійснюючи процес виховання ціннісного ставлення до природи, ураховуємо сукупність описаних у науці умов, однак акцентуємо увагу на педагогічних умовах виховання ціннісного ставлення до природи, мета забезпечення яких – підвищення рівня ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології. Серед них виокремлюємо [5]:

1) створення в закладі вищої освіти педагогічно сприятливого екологічно розвивального середовища, у якому здобувачі вищої освіти самостійно можуть здобувати знання та спиратися в діяльності на досвід ціннісного ставлення до природи;

2) виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи в процесі різних видів діяльності під керівництвом педагога високого рівня екологічної культури й екологічної свідомості;

3) наповнення та збагачення освітнього простору закладу змістом екологічної освіти, що містить знання про єдність природи й суспільства, про цінності природи, екологічні взаємозв'язки, завдяки чому забезпечується цілісність живих систем і стійкість життя.

Отже, завдяки врахуванню вищезазначених умов у майбутніх фахівців формуються інтелектуальні та практичні вміння виховання цінностей, розширюється наповнення емоційно-ціннісної сфери особистості, завдяки чому вони стають суб'єктами екологічної діяльності в межах проблеми дослідження; здійснюється наступність і взаємозв'язок поетапної моделі під час взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Проаналізувавши вищезазначене, ми висвітливо практичне значення визначених нами педагогічних умов. По-перше, педагогічні умови дають можливість організувати єдиний освітній простір освітньої та науково-практичної діяльності здобувачів вищої освіти, спрямованої на максимальне наближення теоретичного навчання до практики в галузі виховання ціннісного

ставлення до природи й діяльній позиції здобувача вищої освіти в освітньому процесі. По-друге, за педагогічних умов до теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців можливо впроваджувати сучасні технології як під час проведення занять, так і в позанавчальній діяльності майбутніх фахівців, спрямованої на виховання цінностей. По-третє, педагогічні умови дають можливість спрямувати здобувачів вищої освіти на оволодіння знаннями, уміннями й навичками самостійного пошуку джерел інформації про загальні цінності та цінності природи, застосування знань щодо ціннісного ставлення до природи в діяльності. Результатом є позитивна динаміка рівнів сформованості ціннісного ставлення до природи в майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що змістовий блок є сукупністю знань та уявлень про принципи гуманізму, сутність гуманних стосунків та гуманістичної спрямованості з освітнім матеріалом, яким послуговуються як змістовою основою виховання цінностей, гуманних якостей і формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів біології в закладах вищої освіти. Цей блок охоплює програмний зміст соціально-гуманітарних дисциплін: мова (іноземна мова, українська мова за професійним спрямуванням), історія, культурологія, соціологія, філософія, психологія, етика та психологія сімейного життя, політологія з урахуванням їх інтеграції.

Система знань, складова *когнітивного критерію* ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології містить знання й поняття про об'єкти природи та їх цінності, про способи непрагматичної взаємодії з нею.

Відповідно до когнітивного критерію визначається рівень сформованості в майбутніх учителів біології цінностей та ідеалів, громадянської позиції та морально-естетичного світогляду. В авторській структурно-функціональній моделі основним показником когнітивного критерію майбутнього фахівця є здатність самостійно знаходити інформацію про цінності, систему цінностей, закономірності співіснування людей у природі, уміння взаємодіяти з природою, а також бути здатним до пізнання природи, самооцінки

й самовиховання, що виражається в умінні адекватно оцінювати власні можливості.

Відомості й поняття про об'єкти природи містять знання про компоненти живої та неживої природи, їх цінності, екосистемну організацію природи, причинно-наслідкові взаємозв'язки в природі та способи непрагматичної взаємодії людини з природними об'єктами. Водночас значущим стає поглиблення в майбутніх фахівців знань про природу рідного краю та про об'єкти найближчого оточення особистості. Важливою є інформація не лише про різноманіття об'єктів природи, а й про цінність природних об'єктів місцевості, де проживає особистість. Майбутні вчителі біології засвоюють непрагматичні цінності природи: естетичні (природа – джерело краси), науково-пізнавальні (природа – джерело пізнання), екологічні або «етичні» (природа – джерело, що потребує охорони й перетворення), практичні (природа як об'єкт користі) і прагматичні цінності (природа – джерело задоволення тих або інших прагматичних потреб і мотивів особистості).

Естетична цінність природи викликає задоволення, що випробовує людей, вони переживають сильні емоції під час сприйняття багатогранних виявів природної краси, які характеризуються готовністю сприймати красу живих об'єктів, ландшафтів і пейзажів, поліпшувати їх стан, відтворювати ознаки їх краси в літературі та мистецтві, цінувати вихідний стан природи й діяти на благо його збереження.

*Науково-пізнавальна цінність* природи зумовлена готовністю й потребою особистості вивчати об'єкти живої природи, з'ясувати їх роль у біосфері, значення у власному житті та житті суспільства, усвідомлювати значення об'єктів живої природи, ураховуючи їх універсальну цінність.

*Етична цінність* природи полягає в готовності майбутніх фахівців експлуатувати та зберігати живі природні об'єкти за умови дотримання норм і правил, пов'язаних із загальноприйнятими людськими цінностями – добротою, милосердям, відповідальністю, совістю, любов'ю, чуйністю, честю, оцінювати моральні й аморальні вчинки людей.

*Екологічна цінність* природи полягає в готовності не руйнувати природної взаємодії, що усталилась у надорганізменних системах, підтримувати їх стійкість, транслювати ідею сталого розвитку.

*Практична цінність* природи для майбутніх учителів біології полягає в готовності організувати й реалізувати власну діяльність стосовно взаємодії з природою для поліпшення стану її об'єктів.

Однак усвідомлення цінності природи особистістю буде неповним, якщо не враховувати причинно-наслідкові взаємозв'язки її об'єктів. Кожен вид бере участь у кругообігу речовин, підтримує динамічну рівновагу в природних екосистемах, забезпечуючи їх сталий розвиток. Для майбутніх фахівців важливим стає розуміння того, що в будь-якого живого організму є потреби, яких неможливо задовольнити лише за допомогою його внутрішніх ресурсів. Потреби живого організму задовольняються чинниками зовнішнього середовища. Це насамперед потреби в певних температурних умовах, в умовах місцеперебування, у поживних речовинах, воді, кисні, що завдяки обміну речовин дають життєву енергію, і саме за таких умов живий організм здатний реалізувати себе в усіх сферах життя. Між живими організмами в природі склалися складні стосунки, однак вони продовжують співіснувати в природі. Усі живі організми так чи інакше пов'язані між собою та впливають один на одного. Жива природа впливає й на організацію та функціонування екосистем.

За умови прагматичної діяльності забезпечується користь природи, що важлива для людської діяльності. Під непрагматичною взаємодією розуміють взаємодію людини з об'єктами природи, що характеризується балансом прагматичних і непрагматичних мотивів та потреб. Негативне ж ставлення особистості до природи трапляється рідко й зазвичай пов'язане з проблемою психічного здоров'я. Важливим способом залучення особистості до непрагматичної взаємодії з природою є формування системних знань про способи непрагматичної взаємодії з природними об'єктами, що були розглянуті вище, а саме: освітні, охоронні, перетворювальні. Варто зазначити, що зі збільшенням обсягу інформації про об'єкти природи в результаті

впливу на особистість різноманітних релізерів (візуальних, аудіальних, тактильних, нюхових, смакових, поведінкових тощо) забезпечується формування інтересу до природних об'єктів.

Отже, за когнітивним критерієм визначаємо якість знань та усвідомлення понять про об'єкти природи, їх цінності, причинно-наслідкові зв'язки в природі, способи непрагматичної взаємодії людини з природними об'єктами, на основі яких формується пізнавальний інтерес особистості до об'єктів природи.

Запровадження певних способів діяльності передбачає введення в освітній процес різних теоретичних і прикладних завдань та вправ, практичних і лабораторних робіт (екскурсій, активного транслявання екологічних знань, моніторингових досліджень, спостережень, опису, проєктної діяльності тощо).

На основі описаної вище структури потреб особистості формується мотив діяльності. Мотиви взаємодії особистості з природою можуть бути естетичної, етичної, пізнавальної, практичної та прагматичної спрямованості, формування яких відбувається на емоційно-ціннісному та діяльнісному рівнях.

*Діяльнісний критерій* спрямований на визначення рівня активності й самостійності особистості під час практичної взаємодії з природою та активної участі здобувачів вищої освіти в різноплановій діяльності.

*Операційно-діяльнісний блок* структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи побудований відповідно до мети, змісту, структури освітнього процесу й охоплює відповідні форми, види, методи й засоби, зокрема індивідуальні, групові та масові (традиційні та інноваційні форми роботи; методи (навчальна дискусія, тренінги, самооцінювання, вправи, дидактичні ігри, педагогічні спостереження, кейс-метод, екологічні та соціальні проєкти тощо); види діяльності (освітня, позааудиторна, проєктна, громадська тощо).

Процес виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології представлений різними видами діяльності. Позааудиторна діяльність є невід'ємною частиною освітнього процесу в закладі вищої освіти. У межах

розробленої структурно-функціональної моделі важливим напрямом позааудиторної діяльності майбутніх учителів біології є *проектна діяльність*, під час якої запроваджуються різноманітні форми освітнього процесу (навчальні заняття, екскурсії, конференції різних рівнів тощо) і такі методи: формування знань (розповідь, бесіда, гра, проблемні вправи, робота з текстами книг, спостереження, обмін досвідом, проблемно-пошукові завдання); методи побудови взаємодії (екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії, трансформації стосунків, уособлення за стосунків суб'єктифікації, формування відчуття споріднення з природою, формування естетичного ставлення до природи); методи формування вмінь (екологічних очікувань, організації екологічної діяльності, екологічної турботи тощо).

Проектна діяльність майбутніх учителів біології сприяє формуванню таких універсальних освітніх умінь:

а) *проектувальні* (осмислення завдання, планування етапів майбутньої діяльності, прогнозування її результатів і наслідків);

б) *дослідницькі* (самостійний пошук необхідної інформації в енциклопедіях, бібліотечних каталогах, в Інтернеті; пошук інформації, якої немає в педагога-керівника проєкту, фахівця; структурування інформації, визначення головного);

в) *кооперативні* (взаємодія з учасниками проєкту, взаємодопомога в групі під час виконання завдань, пошук компромісного рішення);

г) *комунікативні* (уміння слухати й розуміти співрозмовників, доповідачів, будувати діалог, ставити запитання, брати участь у дискусії, виражати себе);

д) *експериментальні* (організація робочого місця, добір необхідного встаткування, добір і підготовка матеріалів, проведення власного експерименту, спостереження за його перебігом, вимір показників, осмислення й аналіз отриманих результатів);

е) *рефлексивні* (осмислення власної діяльності, зокрема її процесу та проміжних результатів, самооцінка);

ж) *репрезентаційні* (побудова усного повідомлення-звіту про здійснену роботу, вибір різних засобів унаочнення під час виступу, наявність навичок монологічного мовлення, вміння відповідати на незаплановані питання).

Досвід проєктної діяльності є внутрішнім результатом, що в майбутньому забезпечує формування компетентностей і цінностей.

Одним із суб'єктів педагогічного проєкту є педагог (керівник проєкту) як організатор проєктної діяльності. Він цілеспрямовано змінює зміст своєї діяльності, стає головним учасником педагогічного проєкту щодо створення умов, за яких посилюється ймовірність формування в майбутніх учителів провідних компетентностей. Здобувач вищої освіти також є суб'єктом проєкту, хто діє в межах педагогічного проєкту. Водночас мета здобувача вищої освіти може особливо не відрізнятися на перших етапах роботи над проєктом порівняно з метою педагога. Це пов'язано насамперед із ще не сформованими уявленнями або з браком рефлексії власної діяльності.

Відповідно до сучасної концепції теорії змісту освіти навчання має бути спрямоване на формування цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, а також досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності здобувачів вищої освіти, тобто провідних компетентностей, що є показниками якості сучасної освіти.

Ураховуючи це, запевняємо, що мета педагога має бути акцентована на зміні майбутнього фахівця в інтелектуальній та дієво-практичній сферах. Водночас діяльність педагога, що прийняв таку цільову установку, піддається кардинальним змінам.

Велике значення в процесі виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології має процедура ціннісного орієнтування особистості. Саме знання особистості про своє ставлення до світу природи забезпечують творення образу людини, яка не критикує об'єкти природи,

а адекватно оцінює власну діяльність і діяльність людей у соціоприродному середовищі. Окрім того, виховання суб'єктивного ставлення до природи здійснюється за такою схемою: образ світу – дія – змінена дією стимуляція – змінений образ світу. Відповідно до цієї схеми авторської моделі схарактеризуємо окремі її компоненти:

–*первісний образ*. Майбутні вчителі в більшості випадків оцінюють об'єкти природи за параметрами «гарні» чи «погані», «корисні» або «шкідливі», володіючи обмеженими знаннями про способи надання допомоги об'єктам природи;

–*дія*. Залучення особистості до діяльності в межах непрагматичної взаємодії з природними об'єктами під час проектної діяльності як можливості розвитку навичок охорони, сприйняття краси, пізнання й корисних дій; проектування взаємодії з об'єктами природи; проектування й організації заходів щодо надання допомоги об'єктам природи, що сприяє розвитку пізнавальної, емоційної та практичної сфер особистості, завдяки чому актуалізуються особисті й соціальні мотиви майбутнього фахівця під час діяльності в соціоприродному середовищі;

–*змінена дією стимуляція*. Завдяки залученню особистості до посиленої діяльності щодо надання допомоги природним об'єктам забезпечується прийняття суб'єктності об'єктів природи, унаслідок чого забезпечуються умови для відгуків на проблеми природних об'єктів, оцінювання їх значущості та співвіднесення власних потреб із їх життєвими виявами, оволодіння способами непрагматичної взаємодії з природними об'єктами.

–*змінений образ*. Завдяки участі майбутніх фахівців у діяльності щодо надання допомоги об'єктам природи зміщується акцент із оцінювання об'єкта природи на оцінку себе та власної діяльності, а також забезпечується поглиблення знань особистості про універсальну значущість природи, про взаємозв'язки в природі й непрагматичні способи взаємодії з нею.



Упровадження розробленої структурно-функціональної моделі необхідно здійснювати на таких *етапах*: мотиваційному, емоційно-чуттєвому, дієвому, оцінному, результативному.

На всіх етапах реалізації моделі забезпечується залучення майбутніх фахівців до різнопланової діяльності й організації допомоги об'єктам природи.

*Результативно-оцінний* блок передбачає оцінку відповідності результату – особистість, що має сформовані цінності та сприйняття природи з погляду ціннісного ставлення – меті реалізації структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

Результативно-оцінний блок складається з критеріїв, рівнів та показників ефективності реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі. Відповідно до обраних критеріїв обираються діагностичні методики, впровадження яких сприятиме віднайденню досить достовірної інформації про різні аспекти досліджуваного феномена. Контроль і корекція здобутих результатів сприяють змінюванню кінцевого продукту за моделлю виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології в випадку, якщо не досягнуто необхідних параметрів розвитку певних якостей майбутніх фахівців. Такі зміни можливо здійснити насамперед шляхом аналізу окремих етапів процесу та внесення відповідних коректив із застосуванням валідних форм, методів і засобів виховання ціннісного ставлення до природи.

**Висновки.** Отже, розроблена структурно-функціональна модель виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи представлена такими блоками:

–*цільовим*, що передбачає цілеспрямовану реалізацію виховання ціннісного ставлення в майбутніх учителів біології;

–*методологічним*, за допомогою якого забезпечується вибір та опис методологічних підходів до виховання ціннісного ставлення до природи, завдяки чому виникають можливості для актуалізації індивідуального

потенціалу особистості за умови усвідомлення та прийняття нею цінностей об'єктів природи;

–*змістовий*, що представлений змістом когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного критеріїв ціннісного ставлення до природи;

–*операційно-дієвим*, що охоплює відповідні форми, методи, засоби й види діяльності (форми: індивідуальні, групові та масові, зокрема традиційні та інноваційні форми роботи; методи: навчальна дискусія, тренінги, самооцінювання, вправи, дидактичні ігри, педагогічні спостереження, кейс-метод, методи моделювання та проектування; види діяльності: освітня, позааудиторна, проєктна (екологічні та соціальні проєкти тощо), громадська тощо). Діяльність щодо надання допомоги об'єктам природи здійснюється на різних етапах: мотиваційному, емоційно-чуттєвому, дієвому, оцінному й результативному.

–*результативно-оцінним*, що містить методіку визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології відповідно до описаних критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного), їх показників.

Методичним інструментарієм згідно з концепцією запропонованої моделі є різноманітні форми, методи та засоби роботи, зокрема: інтегровані заняття та виховні заходи, семінари, інсценовані краєзнавчі антології, екскурсії, заочні експедиції; диспути, метод проєктів, конкурси презентацій, краєзнавчі описи, інтерактивні методи та прийоми навчання тощо.

Структурно-функціональна модель створена для забезпечення уявлення того, як, на наш погляд, має здійснюватися виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи. Зміст структурно-функціональної моделі може стати теоретичним підґрунтям для дослідження розглянутого процесу в освітніх установах різного типу.

Запропонована модель не є завершеною й може доповнюватися й удосконалюватися з урахуванням динаміки появи нововведень в освітній сфері.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу: сутність та виховна роль. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 1. С. 63–66
2. Васюта О. А., Васюта С. І., Філіпчук Г. Г. Екологічна політика: національні та глобальні реалії : монографія : у 4-х т. Чернівці: Зелена Буковина. Т. 1. 2003. 480 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
4. Декларація Ріо-де-Жанейро з навколишнього середовища та розвитку : Декларація Організації Об'єднаних Націй від 14.06.1992 р.
5. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх вчителів біології ціннісного ставлення до природи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2020. 469 с.
6. Освітня модель «Довкілля». *Громадська організація «Освітній центр «Довкілля»* : вебсайт. URL: <http://dovkillya.org.ua> (дата звернення: 20.04.2023);
7. Про Вищу освіту : Закон України від 28.12.2014 р. № 76-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 02.12.2022)
8. Про внесення змін до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» щодо Національного фонду досліджень України : Закон України від 13.12.2022 р. № 2842-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2842-20#Text> (дата звернення: 21.04.2023)
9. Про контроль за транскордонним перевезенням небезпечних відходів та їх видаленням : Базельська Конвенція від 22.03.1989 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_022#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_022#Text) (дата звернення: 20.04.2023)
10. Про концепцію екологічної освіти в Україні : рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 20.12.2001 р. № 13/6-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (дата звернення: 20.04.2023)

11. Про охорону навколишнього природного середовища : Закон України від 25.06.1991 р. № 1264-ХІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text> (дата звернення: 20.04.2023)

12. Про стійкі органічні забруднювачі : Стокгольмська конвенція від 22.05.2001 р. № 995\_a07. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_a07#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_a07#Text) (дата звернення: 20.04.2023)

13. Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020» : Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> (дата звернення: 20.04.2023)

14. Рибалко Ю. В. Формування професійної компетентності майбутніх екологів у фаховій підготовці у вищих аграрних навчальних закладах : монографія / за заг. ред. Н. М. Рідей. Херсон : Грінь Д. С., 2013. 230 с.

15. Скребець В. О. Екологічна психологія: навч. посіб. Київ : МАУП, 1998. С. 3–27

16. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова та ін. ; за ред. Г. В. Єлькової. Київ-Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. 460 с.

17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. Київ : Академія, 2010. 456 с.

18. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Слово, 2003. 240 с.

19. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110

20. Шевченко Г. П. Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості:*

методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 5 (68). С. 213–224

21. Ясінець П. С. Професійна підготовка у ВНЗ. Київ : Лібра, 2008. 212 с.

### References

1. Bekh I. D. Dukhovno-tsinnisne perezhyvannia navchalnoho materialu: sutnist ta vykhovna rol. *Pedahohika i psykholohiia*. 2013. № 1. S. 63–66. [ukr]
2. Vasiuta O. A., Vasiuta S. I., Filipchuk H. H. Ekolohichna polityka: natsionalni ta hlobalni realii : monohrafiia : u 4-x t. Chernivtsi: Zelena Bukovyna. T. 1. 2003. 480 s. [ukr]
3. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam. Kyiv-Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2008. 278 s. [ukr]
4. Deklaratsiia Rio-de-Zhaneiro z navkolyshnoho seredovyscha ta rozvytku : Deklaratsiia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii vid 14.06.1992 r. [ukr]
5. Molchaniuk O. V. Teoretyko-metodolohichni zasady vykhovannia v maibutnik uchyteliv biolohii tsinnisnoho stavlennia do pryrody : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.07 / Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia. Kyiv, 2020. 469 s. [ukr]
6. Osvitnia model «Dovkillia». Hromadska orhanizatsiia «Osvitnii tsentr «Dovkillia» : vebсайт. URL: <http://dovkillya.org.ua> [ukr]
7. Pro Vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 28.12.2014 r. № 76-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [ukr]
8. Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diialnist» shchodo Natsionalnoho fondu doslidzhen Ukrainy : Zakon Ukrainy vid 13.12.2022 r. № 2842-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2842-20#Text> [ukr]
9. Pro kontrol za transkordonnym perevezenniam nebezpechnykh vidxodiv ta iikh vydalenniam : Bazelska Konventsiiia vid 22.03.1989 r. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_022#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_022#Text) [ukr]

10. Pro kontsepsiïu ekolohichnoï osvity v Ukraïni : rishennia kolehiii Ministerstva osvity i nauky Ukraïny vid 20.12.2001 r. № 13/6-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> [ukr]

11. Pro okhoronu navkolyshnoho pryrodnoho seredovyscha : Zakon Ukraïny vid 25.06.1991 r. № 1264-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1264-12#Text> [ukr]

12. Pro stiiki orhanichni zabrudniuvachi : Stokholmska konventsia vid 22.05.2001 r. № 995\_a07. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_a07#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_a07#Text) [ukr]

13. Pro Stratehiiu staloho rozvytku «Ukraïna-2020» : Ukaz Prezydenta Ukraïny vid 12.01.2015 r. № 5/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text> [ukr]

14. Rybalko, Yu. V. Formuvannia profesiïnoi kompetentnosti maibutnikh ekolohiv u fakhovii pidhotovtsi u vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh : monohrafiia / za zah. red. N. M. Rideii. Kherson : Hrin D. S., 2013. 230 s. [ukr]

15. Skrebets V. O. Ekolohichna psykholohiia : navch. posib. Kyiv : MAUP, 1998. S. 3–27. [ukr]

16. Teoretychni i metodychni zasady modeliuvannia fakhovoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity : monohrafiia / H. V. Ielnykova ta in ; za zah. red. H. V. Ielnykovoïi. Kyiv-Chernivtsi: Knyhy – XXI, 2010. 460 s. [ukr]

17. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. Vyd. 2-he, dopov. Kyiv : Akademiia, 2010. 456 s. [ukr]

18. Tsekhmistrova H. S. Osnovy naukovykh doslidzhen : navch. posib. Kyiv : Slovo, 2003. 240 s. [ukr]

19. Shapran, O. I., Shapran, Yu. P. Stvorennia innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha v protsesi profesiïnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 2010. № 9. S. 108–110 [ukr]

20. Shevchenko G. P. Odukhotvorenii obraz Liudyny Kultury XXI stolittia: protses ioho vykhovannia u vyshchii shkoli. *Dukhovnistj osobystosti: metodologhiia, teoriia i praktyka* : zb. nauk. prats. Luhansk : vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2015. Vyp. 5 (68). S. 213–224. [ukr]

21. Iasinets P. S. Profesiina pidhotovka u VNZ. Kyiv, Ukraina : Libra, 2008, 212 s. [ukr].

УДК 378.011.3-051:37.015.31.091.2-027.21]:004(045)

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ЕДУКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

© Прокопенко А.

### Інформація про автора:

**Альона Прокопенко:** ORCID ID 0000-0002-3735-342X, [prokopenko.hgra@gmail.com](mailto:prokopenko.hgra@gmail.com); доктор педагогічних наук, доцент, завідувач аспірантури.

**DOI NUMBER:** – 10.46489/MPMOTF-23-17-06

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу щодо вивчення проблеми забезпечення едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Виявлено відсутність наукової моделі, яка б урахувала специфіку професії та актуальні цифрові відкриття, діджиталізацію суспільства й освіти. Розроблено авторську модель системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Підґрунтям для кожного із компонентів є загальнонаукові (системний, синергетичний, стратегічний, аксіологічний) та конкретно-наукові методологічні підходи (компетентнісний, фреймовий, діяльнісний, особистісно-зорієнтований). Уточнено поняття «компетентність», «компетенція», «педагогічна компетентність», «педагогічна компетентність учителя». Сформовано субмоделі кожного компонента моделі: методологічно-цільовий (соціальне замовлення, ціль, завдання, зміст, методологічні підходи, закономірності та принципи), організаційно-управлінський (напрями, етапи, адміністративні методи управління цим процесом), структурно-функціональний (суб'єкт, об'єкт, функції), професійно-зорієнтований (ціль професійної підготовки майбутніх учителів, загальні, фахові, предметні компетентності, методи, форми, засоби) та діагностико-результативний компоненти (критерії, показники та рівні едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, діагностичний інструментарій та очікуваний результат). Висвітлено організаційно-педагогічні умови, дотримання яких сприятиме едукації кожного майбутнього вчителя в умовах діджиталізації освіти під час

навчання в закладах вищої освіти, сприятиме ефективному управлінню процесом едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти: модернізація діяльності управлінського кластеру едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти; забезпечення ефективності функціонування студентоцентрованого середовища.

**Ключові слова:** модель, субмодель, едукація, майбутні учителі, діджиталізація освіти.

**Alona Prokopenko «Theoretical justification of the model of the education system of future teachers in the conditions of digitalization of education».**

The article analyzes the scientific and pedagogical literature on the study of the problem of ensuring the education of future teachers in the conditions of digitalization of education. The lack of a scientific model that would take into account the specifics of the profession and current digital discoveries, the digitalization of society and education was revealed. The author's model of the system of education of future teachers in the conditions of digitization of education has been developed. The basis for each of the components are general scientific (systemic, synergistic, strategic, axiological) and specific scientific methodological approaches (competent, framework, activity, person-oriented). The concepts of "competence", "competence", "pedagogical competence", "pedagogical competence of the teacher" have been clarified. Submodels of each component of the model were formed: methodological-target (social order, goal, task, content, methodological approaches, laws and principles), organizational-management (directions, stages, administrative methods of managing this process), structural-functional (subject, object, functions), professionally oriented (goal of professional training of future teachers, general, professional, subject competences, methods, forms, means) and diagnostic-resultative components (criteria, indicators and levels of education of future teachers in conditions of digitalization of education, diagnostic tools and expected result). The organizational and pedagogical conditions, the observance of which will contribute to the education of each future teacher in the conditions of digitalization of education while studying in institutions of higher education, will contribute to the effective management of the process of education of future teachers in the conditions of digitalization of education: modernization of the activities of the management cluster of the education of future teachers in the conditions of digitalization of education; ensuring the effectiveness of the functioning of the student-centered environment.

**Keywords:** model, sub-model, education, future teachers, digitization of education.

Сучасний розвиток науки та освіти України пов'язаний як із інтеграційними процесами до європейської та світової спільноти, так і з останніми кризовими ситуаціями в країні та світі (пандемія Covid-19, повномасштабна війна, вимушена міграція населення, порушення



психоемоційного стану людини, зміна особистісних пріоритетів, дистанційна форма роботи та навчання).

Значних змін зазнала й фахова підготовка у закладах вищої освіти (ЗВО), зокрема педагогічного спрямування, адже відбувається підвищення вимог допрофесійної підготовки майбутніх учителів. Виконання кваліфікаційних вимог до підготовки відповідних фахівців зумовлює потребу в переосмисленні освітнього процесу, діджиталізації задля формування якісної конкурентоспроможності в інформаційно-технологічному, цифровому суспільстві, що, зі свого боку, потребує розробки сучасної моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Проблему едукації майбутніх учителів досліджували вітчизняні науковці: В. Андрущенко, С. Бадер, І. Бех, О. Вишневський, М. Євтух, М. Гриньова, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Курило, В. Лозова, О. Молчанюк, Н. Ничкало, Г. Пономарьова, М. Роганова, Н. Ткачова, А. Харківська, Х. Шапоренко та інші.

Явище діджиталізації та едукації в процесі діджиталізації освіти були об'єктами вітчизняних та зарубіжних учених, серед яких: Р. Барон, В. Бочелюк, Ю. Гаруст, О. Гусева, Л. Девіс, Д. Догерті, М. Кенні, К. Купріна, Я. Кшемінські, І. Мергель, Н. Склейтер, В. Сухонос, М. Устенко, Я. Шевцов та інші.

Однак, проблема модель системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти не була ключовим предметом дослідження, що й становить актуальність цієї науково роботи.

**Метою** статті є розробка та обґрунтування моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Розробка моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти потребує врахування передових поглядів науковців на процес управління, професійної підготовки, розвитку та виховання майбутніх учителів. Тому здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо змістового та функціонального наповнення наявних відповідних моделей: структурні компоненти, методологічні підходи, принципи, функції тощо.

М. Нестеренко висвітлила модель підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти, що складається з «теоретичного (аксіологічний, особистісно зорієнтований, компетентнісний та креативний підходи), практично-професійного (етапи, зміст, форми, методи), результативно-оцінного (критерії, рівні) блоків; педагогічних умов» [26, с. 89-109]. Уважаємо, що в межах дослідження потрібно враховувати ще й системний та стратегічний підходи для розуміння цілісності функціонування моделі й обраних напрямів для досягнення поставленого результату.

Розроблена І. Упатовою система методичної підготовки майбутніх учителів початкової освіти «реалізується через взаємодію методологічно-цільової (визначає мету, концептуальні засади, принципи здійснення методичної підготовки), структурно-змістової (розкриває зміст структурних компонентів методичної підготовки), технологічної (відображає реалізацію системи методичної підготовки на підготовчому, мотиваційно-орієнтаційному, змістовно-практичному та контрольньо-корекційному етапах) і діагностичної (передбачає педагогічну діагностику процесу методичної підготовки) підсистем» [47, с. 3]. Зазначимо, що доцільним у процесі реалізації такої системи є врахування можливості залучення дистанційних форм та методів роботи.

А. Рощенюк обґрунтувала структурно-функціональну модель підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період, «яка складається із орієнтаційно-цільового (мета, завдання, підходи, закономірності та принципи педагогічного експерименту), змістовно-адаптаційного (сукупність педагогічних умов), організаційно-технологічного (структура готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період), контрольньо-результативного (методи контролю, компоненти та рівні готовності майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період, а також результати формульованого етапу експериментальної роботи)

блоків» [38, с. 13]. У цілому нам імпонує розроблена модель, зокрема потреба в створенні педагогічних умов, які сприятимуть адаптації майбутніх фахівців до творчої самореалізації. Проте потрібно додати регулятивну складову, на випадок, якщо запланований результат не буде досягнуто.

I. Кондратець [18] розробила модель розвитку рефлексивної культури педагогів дошкільних закладів освіти, що складається з трьох частин: структура рефлексивної культури; педагогічні умови, які необхідні для розвитку рефлексивної культури; етапи розвитку рефлексивної культури. На думку вченої, така модель виступає «як засіб системного представлення процесу розвитку рефлексивної культури педагогів дошкільних навчальних закладів, а також у якості науково-практичного інструментарію системного аналізу набутого досвіду, способу об'єднання наукової, педагогічної та особистісної творчості в різних видах діяльності, активізації рефлексивних процесів» [18, с. 11]. Ураховуючи специфіку власного наукового пошуку, вважаємо за доцільне врахувати й аспекти рефлексії у процесі побудови моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Зазначимо, що вищезитовані дослідники не виокремили у своїх моделях управлінської складової, яка забезпечує ефективність їх реалізації. Для забезпечення ефективності едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти важливим є управління зазначеним процесом. Тому здійснимо аналіз моделей управління освітнім процесом у педагогічних ЗВО.

A. Харківська розробила «Модель системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ III–IV рівня акредитації» складається з: «цілей IP, підходів до UIP, закономірностей UIP, принципів UIP, функцій UIP, методів UIP, організаційної структури UIP та типової програми IP педагогічного ВНЗ III–IV рівня акредитації» [50, с. 324]. Обґрунтована модель буде взята за основу нашого дослідження, оскільки модель системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти має також інноваційний характер.

Нам імпонує обґрунтована O. Соколюк «модель системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного

виховання, що має структуру та складається з чотирьох блоків (загально-цільового, теоретико-методологічного, змістовно-організаційного, діагностичного-регулятивного)» [44, с. 108]. Поглиблене вивчення її роботи дозволило дійти висновку, що вчена врахувала всі три аспекти едукації (навчання, виховання та розвиток) майбутнього вчителя фізкультури.

Грунтовний аналіз представлених вище моделей засвідчив, що переважно науковці надають перевагу подібним блокам / компонентам, методологічним підходам, принципам, функціям тощо. Відмінності полягають лише у змістовому наповненні відповідно до специфіки досліджень.

При розробці авторської моделі системи будемо спиратися на провідні риси системи, які визначені С. Бадер «цілісність, цілеспрямованість, ієрархічність, структурність, відкритість, динамічність, синергетичність, концептуальність» [2, с. 339–340].

Узагальнюючи все вищезазначене, урахувавши специфіку професійної діяльності майбутніх учителів, розроблено модель системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що складається з компонентів: методологічно-цільовий, організаційно-управлінський, структурно-функціональний, професійно-зорієнтований, діагностико-результативний, що розкривають зміст та механізм їх взаємодії (рис.1).

Висвітлимо особливості кожного із компонентів моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Виокремлення методологічно-цільового компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти передбачає врахування інтегрованого результату едукації здобувачів освіти, тому розробку здійснюємо на загальнонаукових методологічних підходах: стратегічному та системному. Підґрунтям цього компонента є сучасне соціальне замовлення на компетентних майбутніх учителів.

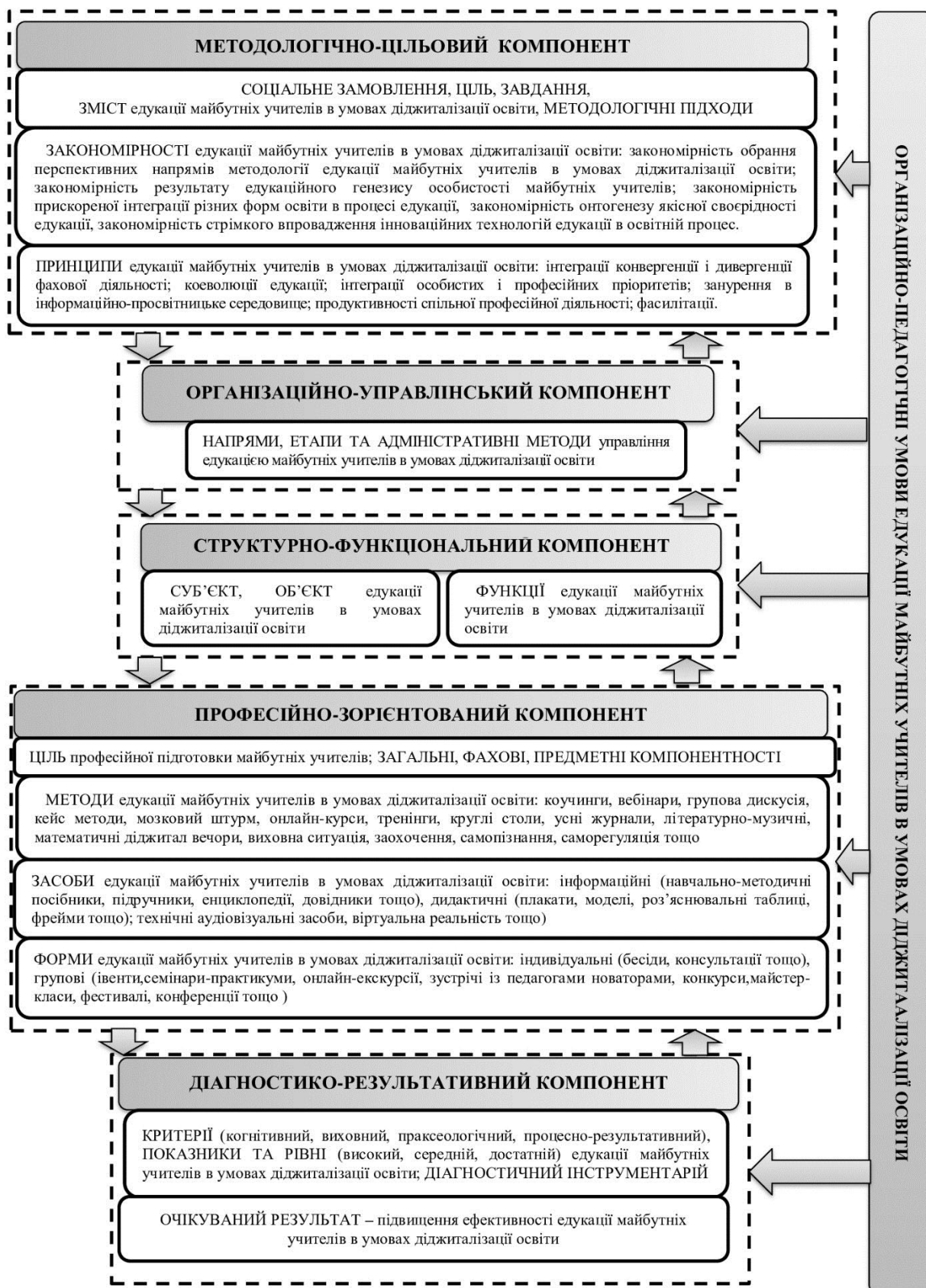


Рис. 1. Модель системи едукaції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти

Г. Пономарьова зазначає, що «повсякчас система освіти виконувала соціальне замовлення суспільства на гармонійно розвинену особистість, яка б відповідала тій чи іншій соціально-економічній кон'юнктурі. Проте час згадати про соціальне замовлення власне Людини – бути щасливою, вільною, розумною, здоровою, тобто покласти в основу педагогічної теорії її життєдіяльність» [31, с. 19].

А. Харківська переконана у тому, що «стратегія розвитку вищої освіти в Україні повинна вбирати в себе загальносвітові тенденції трансформації суті і методів управління освітою, що в багатьох розвинених країнах стали прискорювачем економічного зростання, сприяли задоволенню потреб, що зростали, розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечили впровадження нових інформаційних технологій» [51, с. 48].

Цікавим є погляд на сучасну освіту Г. Генсерук і С. Мартинюк: «оскільки сучасна освіта є найважливішим інструментом ціннісного, соціально-економічного, політичного, культурного розвитку соціуму, вона повинна, безумовно, мати випереджальний характер, спираючись на прогностичні вимоги економіки й соціальної сфери країни в майбутній перспективі» [8, с. 158].

В умовах сьогодення професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на розвиток інформаційних знань, майстерності до роботи з сучасною комп'ютерною технікою, різноманітними цифровими технологіями, платформами тощо.

На думку О. Шукатка, «при аналізі соціального замовлення на підготовку і перепідготовку фахівця необхідно враховувати значення цифровізації, пов'язаної з процесом переходу до інформатичного суспільства, яке характеризується переміщенням центру ваги на виробництво, переробку і найбільш повне використання інформації в усіх видах людської діяльності» [57, с. 135].

Отже, соціальне замовлення спрямовує професійну підготовку педагогічних фахівців в умовах діджиталізації освіти та передбачає підготовку майбутніх учителів, які:

- підготовлені до вирішення професійних завдань, що характеризуються комплексністю та невизначеністю змінних;
- здатні до організації постійного саморозвитку, самовдосконалення, виховання себе як особистості та вчителя-професіонала, який уміє аналізувати, синтезувати й управляти отриманою інформацією;
- налаштовані на гармонійну комунікацію із усіма суб'єктами освітнього процесу;
- мають високорозвинене логічне мислення;
- спроможні до прийняття управлінських рішень у відповідних ситуаціях тощо.

Визначивши зміст соціального замовлення, розкриємо цілі, що направлені на його досягнення (рис.2). Загальною ціллю є підвищення рівня едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Другорядні цілі визначаємо так: **ціль 1.1** – підвищення рівня професійної підготовки; **ціль 1.2** – підвищення рівня вихованості майбутніх учителів; **ціль 1.3** – сприяння розвитку та саморозвитку.



**Рис. 2. Фрейм цілі моделі системи едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти**

Засвідченням доцільності визначення та досягнення цілі 1.1 є висновки зроблені А. Харківською: «Педагоги в розвиненому суспільстві становлять дуже важливу професійну групу, що надає величезний вплив і на стан культури, і на формування ідеології та соціальної психології суспільства, і, опосередковано, на найважливіші економічні, соціальні та політичні процеси. Тому основною метою педагогічної освіти сьогодні є підготовка педагога відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентної та відповідальної людини, що вільно володіє своєю професією та орієнтується в суміжних областях знань, здібної до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готової до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності» [48, с. 277].

Ціль 1.2 підтверджується висновками, зроблені Г. Пономарьовою: «Духовне відродження українського народу можливе завдяки збереженню національних культурно-історичних традицій і сповідуванию загальнолюдських цінностей. Також у суспільстві, державі відчувається об'єктивна потреба в громадянах, спроможних до їх сприйняття, збереження та збагачення. Система освіти є одним із найбільш важливих факторів досягнення цієї мети, підготовки поколінь до відтворення культурних цінностей» [30, с. 197].

Щодо реалізації цілі 1.3 слухним є висновки зроблені А. Смолюком: «професійна діяльність сучасного педагога постійно ускладнюється і трансформується до вимог сучасної освітньої галузі. Сам учитель покликаний гнучко реагувати на виклики часу, бути професійно мобільним, володіти комплексом соціальних, професійних, особистісних компетентностей, які забезпечать його професійний саморозвиток» [43, с. 37].

Визначені цілі відповідають процесійно-орієнтованому, розвивальному та виховному змісту едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації, що, зі свого боку, дозволяє вирішити завдання щодо забезпечення якісної професійної підготовки в ЗВО:



1. Удосконалення якості викладання освітніх компонентів задля підвищення рівня сформованості й розвитку загальних, фахових та предметних компетентностей майбутніх учителів, що сприятиме визначенню їх професійних пріоритетів із урахуванням професійних норм і цінностей (ціль 1.1).

2. Упровадження інноваційних методик, методів, форм та засобів, зокрема з використанням цифрових технологій щодо підвищення рівня вихованості майбутніх учителів за відповідними напрямками – національно-патріотичним, інтелектуально-духовним, громадянсько-правовим, моральним, трудовим, естетичним, екологічним, фізичним (ціль 1.2).

3. Залучення майбутніх учителів до проходження різних видів офлайн та онлайн вебінарів, тренінгів, курсів тощо задля їх особистісного й професійного розвитку та саморозвитку з метою досягнення поставлених цілей, що забезпечують реалізацію особистісно та професійно-значущих пріоритетів (ціль 1.3).

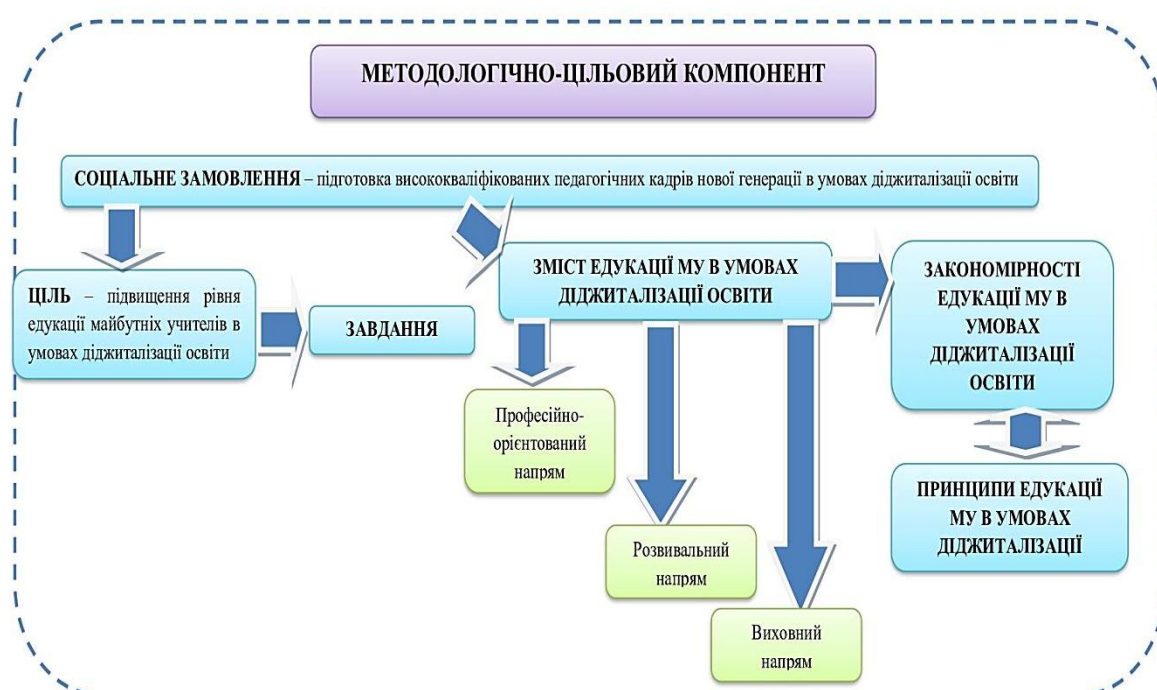
4. Організація та координація роботи структурних підрозділів (відділів) у відповідності до прийнятих управлінських рішень, із позиції їх відповідності меті й цінностям особистості та професійної спільноти, щодо досягнення поставлених цілей (загальна ціль).

Зміст едукатією майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти містить закономірності та принципи, які належать субмоделі методологічно-цільового компонента.

Закономірностями едукатії майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти є: закономірність обрання перспективних напрямів методології едукатії майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, закономірність результату едукатійного генезису особистості майбутніх учителів, закономірність прискореної інтеграції різних форм освіти в процесі едукатії, закономірність онтогенезу якісної своєрідності едукатії, закономірність стрімкого впровадження інноваційних технологій едукатії в освітній процес.

До принципів едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти відносимо: принцип інтеграції конвергенції і дивергенції фахової діяльності, принцип коеволюції едукації, принцип інтеграції особистих і професійних пріоритетів, принцип занурення в інформаційно-просвітницьке середовище, принцип продуктивності спільної професійної діяльності, принцип фасилітації.

Узагальнений вигляд фрейму субмоделі методологічно-цільового компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти представлений на рис. 3.



**Рис. 3 Фрейм субмоделі методологічно-цільового компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти**

Відповідно до логіки дослідження перейдемо до розробки субмоделі організаційно-управлінського компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Зазначений компонент характеризує інтегрований результат едукації здобувачів освіти, а його розробку будемо здійснювати спираючись на загальнонаукові методологічні підходи: стратегічний, синергетичний та системний.

Організаційно-управлінський компонент складається з: напрямів, етапів та адміністративних методів управління едукацією майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Напрямами управління едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти визначено: відповідність діяльності педагогічного ЗВО сучасним європейським та вітчизняним тенденціям розвитку освітньої галузі; забезпечення відповідності управління цим процесом педагогічній концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти; визначення стратегічної мети, ілей і завдань, які сприятимуть ефективності едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти; запровадження педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти за відповідними концептами (настановчий, управлінський, системний, утилітарний); залучення партнерських ЗВО та стейкхолдерів до розробки освітньо-професійних програм, навчальних планів, вибіркового освітніх компонентів; координація роботи управлінського кластеру щодо підвищення рівня едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Для реалізації процесу управління едукацією майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти потрібно дотримуватися чітко окреслених етапів:

I етап – передбачення та планування (визначення найсуттєвіших загальних, фахових і предметних компетентностей майбутнього вчителя, що будуть актуальними найближчі п'ять років (період здобуття освіти в ЗВО) та планування відповідно до цих компетентностей освітніх компонентів);

II етап – збір інформації (збір інформації проводиться з метою отримання статистичних даних щодо якісного складу науково-педагогічних працівників, які забезпечують викладання на відповідній освітній програмі, матеріально-технічного та програмного забезпечення процесу едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти; якості випускників (опитування стейкхолдерів); якості створеного управлінського кластеру (якісний результат – компетентний випускник), та якості функціонування студеноцентрованого освітнього середовища (опитування здобувачів освіти) тощо;

III етап – аналіз зібраної інформації за напрямками: якість професійної підготовки здобувачів освіти; якість навчально-методичної, наукової, організаційної та виховної роботи з метою визначення чинників (зовнішніх та внутрішніх), що впливають на процес едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти й сприяють прийняттю обґрунтованих управлінських рішень;

IV етап – підготовка управлінських рішень на підставі отриманої та проаналізованої інформації;

V та VI етапи – прийняття відповідних управлінських рішень й організація роботи щодо їх виконання;

VII етап – контроль виконання управлінських рішень; аналіз отриманих результатів їх упровадження; коригування за необхідністю управлінського циклу.

Висвітливо адміністративні методи управління едукацією майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що забезпечують реалізацію вищезазначених етапів.

Законодавство України про працю регламентує характерні адміністративні методи управління, серед яких: «прямий вплив на керований об'єкт шляхом встановлення його повноважень (прав і обов'язків); односторонній вибір суб'єктом управління найближчої та кінцевої мети, завдань управлінського процесу, порядку, термінів його виконання об'єктом, ресурсного забезпечення, умов виконання завдань на кожному конкретному етапі; юридична обов'язковість актів управління (указів, постанов, рішень, розпоряджень, наказів і резолюцій), невиконання яких розглядається як порушення обов'язків» [4; 13].

С. Велещук зауважила, що «загалом систему адміністративних методів можна охарактеризувати як сукупність двох рівнозначних елементів, які впливають на структуру управління (регламентація діяльності, нормування в системі управління) і на процес управління (підготовка, прийняття, організація виконання і контроль за управлінськими рішеннями)» [4]. Крім того, до адміністративних методів управління належать «...накази, постанови, розпорядження, вказівки, інструкції, що дають змогу регламентувати діяльність, забезпечують організацію нормативами й підтримують трудову дисципліну» [4].

Дані методи управління будуть використанні у процесі реалізації моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Фрейм субмоделі організаційно-управлінського компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти представлено на рис. 4.



**Рис. 4. Фрейм субмоделі організаційно-управлінського компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти**

Наступним етапом наукової розвідки є розробка спеціальних субмоделей професійно-зорієнтованого та структурно-функціонального компонентів моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації, які ґрунтуються на специфіці професійної підготовки майбутніх учителів, їх едукації в педагогічному ЗВО.

Під час розробки професійно-зорієнтованого компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що характеризує

інтегрований результат едукації здобувачів освіти, ураховано загальнонауковий (аксіологічний) і конкретно-наукові (компетентнісний, фреймовий, діяльнісний, особистісно-зорієнтований) методологічні підходи.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки: «зусилля органів управління освітою всіх рівнів, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства, мають бути зосереджені на реалізації пріоритетних напрямів її розвитку, подоланні наявних проблем, вирішенні перспективних завдань, серед яких головні – оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесуальної до результативної компетентнісної парадигми освіти» [25].

Відтак для обґрунтування доцільності професійно-зорієнтованого компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації потрібно уточнити поняття «компетенція» та компетентність», «професійна компетентність» і «професійна компетентність учителя».

У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти затверджених Наказом МОН України від «01» червня 2017 № 600 [23] висвілено визначення лише поняття «компетентність»: «динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [23, с. 4].

Закон України «Про освіту» регламентує поняття «компетентність» як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [34].

У європейському проєкті TUNING [6], поняття «компетенція» та «компетентність» ужиті як синоніми «компетентності набуваються або розвиваються в процесі навчання студентами/особами, що навчаються. Іншими словами: результати навчання – це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення

навчання; компетенції являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах» [6, с. 3].

Однак, результати навчання здобувачів освіти за проектом досягаються у процесі вивчення освітніх компонентів і формуються науково-педагогічними працівниками, що за своєю суттю є компетенціями, тобто очікуваними параметрами (на певному етапі навчання – змістовий модуль, освітній компонент або поєднання освітніх компонентів тощо) того, що здобувачі освіти повинні знати, уміти і/або бути в змозі використовувати після закінчення певного етапу навчання.

О. Дрогайцев переконаний, що «компетентність – це володіння відповідною компетенцією разом з особистісним ставленням до неї та до предмету діяльності. Компетентність – особистісна якість, яка вже сформувалася» [11, с. 64]. На думку вченого, компетенція – «це вимога до освітньої та професійної підготовки студента (учня; того, хто навчається)» [11, с. 64].

А. Харківська компетенцію розуміє як «інтегроване поєднання знань, здібностей та установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі» [49, с. 142].

Отже, у межах дослідження під компетенцією будемо розуміти здатність особистості використовувати набуті знання, уміння, навички у сучасному професійному середовищі; під компетентністю – сукупність особистісних якостей людини, які визначають рівень оволодіння відповідними компетенціями та здатностями професійно здійснювати фахову діяльність і рефлексію зумовлену власним досвідом роботи.

Також для розробки професійно-зорієнтованого компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації вважаємо за доцільне звернути увагу на визначення поняття «професійна компетентність».

Професійна компетентність – певна система, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань (Л. Дибкова) [9, с. 45]; складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей (О. Шупінська) [58]; сукупність професійних компетенцій (Н. Красицька) [20].

Під професійною компетентністю будемо розуміти – інтегральну характеристику особистості (сукупність особистісних якостей людини) – демонструє рівень оволодіння відповідними компетенціями (свідчить про здатності успішно й якісно виконувати професійні обов'язки) й уміння проводити рефлексію зумовлену власним досвідом роботи.

Професійну компетентність учителя Г. Рурик визначає як «інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації» [39, с. 348].

На думку Н. Сергієнко, професійна компетентність учителя – інтегративна «властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів» [41, с. 10-11].

Я. Сікора трактує професійну компетентність учителя інформатики «як систему знань та вмінь, оволодіння якими дозволить розв'язувати типові професійні задачі, а також проблеми, що виникають в реальних ситуаціях його педагогічної діяльності як вчителя-предметника, здатність до професійного та особистісного зростання» [42, с. 181].

Отже, «професійна компетентність учителя» – інтегрована якість особистості, що демонструє рівень оволодіння відповідними компетенціями,



які характеризують його здатність результативно виконувати професійну діяльність через прояв професіоналізму та педагогічної майстерності й уміння проводити рефлексію зумовлену власним досвідом роботи.

Представлені уточнення трактувань дозволяють здійснити розробку професійно-зорієнтованого компонента моделі едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Субмодель професійно-зорієнтованого компоненту сприяє досягненню інтегрованого результату – рівня сформованості відповідних компетенцій, що характеризують здатність майбутніх учителів використовувати набуті знання, уміння, навички у професійній роботі, а отже, рівня оволодіння цими компетенціями.

Субмодель професійно-зорієнтованого компонента є ієрархічно вибудованою за структурою та змістом (ураховує склад і взаємозв'язок компетентностей), інтегративною (зв'язує цілі й результати едукації майбутніх учителів в студеноцентрованому середовищі ЗВО). Згадані ознаки субмоделі будуть враховані при розробці її змістового наповнення, що сприятиме забезпеченню процесу результативної едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Для цього було здійснено аналіз загальних та спеціальних (предметних, фахових) компетентностей у стандартах вищої освіти [14] та освітньо-професійних програмах, які регламентують освітню діяльність ЗВО у відповідності до спеціальностей майбутніх фахівців відповідної сфери трудової діяльності та розкривають зміст підготовки майбутніх учителів.

Серед загальних компетентностей [14], які віднесено до всіх або більшості галузей знань (спеціальностей 013 «Початкова освіта», 017 «Фізична культура і спорт», 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 025 «Музичне мистецтво», 032 «Історія та археологія», 035 «Філологія», 091 «Біологія», 106 «Географія», 111 «Математика»), можна виокремити такі як:

здатність до застосування знання у практичних ситуаціях (ціль 1.1); здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово (ціль 1.1); здатність спілкуватися іноземною мовою (ціль 1.1); здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформацій з різних джерел (ціль 1.3); здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології (ціль 1.3); здатність реалізовувати свої права й обов'язки як члена суспільства; усвідомлення цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні (ціль 1.2); здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу та суспільство й у розвитку суспільства, техніки та технологій, використовувати різні види й форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя (ціль 1.2).

Такі компетентності, як «здатність до адаптації та дії в новій ситуації», «здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети», «здатність розробляти проєкти та управляти ними», «усвідомлення рівних можливостей та гендерних проблем» не відображені у жодному з проаналізованих стандартів, хоча вважаємо, що ці компетентності є необхідними для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, адже вони спрямовані на: формування здатності до швидкої адаптації працювати й навчатися в дистанційному форматі (навички володіння ІКТ, хмарними технологіями, проведення онлайн занять, платформами, додатками тощо); спонукання до певного виду діяльності з метою досягнення бажаного результату в командній праці; підвищення рівня зацікавленості стейкхолдерів долучатися до освітнього процесу, а також для підвищення кваліфікації фахівців; розвиток soft skills. Отже, перераховані компетентності за своїм змістом є поєднанням декількох компетенцій, рівень яких й визначає розвинену інтегровану якість особистості.

У методичних рекомендаціях МОН щодо розроблення стандартів вищої освіти зазначено, що «перелік рекомендованих спеціальних (фахових,

предметних) компетентностей корелює з описом відповідного кваліфікаційного рівня НРК» [23, с. 16].

Уважаємо, що фахові компетентності визначають специфіку саме педагогічної діяльності майбутніх фахівців, а предметні – орієнтовані на конкретну професійну кваліфікацію.

Отже, модель професійно-зорієнтованого компонента едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти містить три складові:

перша складова – загальні компетентності: 1) обов'язкові – здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства; усвідомлення цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідності його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя – інваріантні для всіх майбутніх учителів; 2) компетентності, що доповнюються із інших загальних компетентностей у відповідності до спеціальності – варіативні для всіх майбутніх учителів;

друга складова – фахові, що розкривають специфіку педагогічної діяльності та є інваріантними для всіх майбутніх учителів. Ця складова є універсальною для здобувачів освіти педагогічних ЗВО; змістовне наповнення освітніх компонентів даної складової схарактеризовано в стандартах вищої освіти (при наявності) або освітньо-професійних програмах;

третья складова – предметні (спеціальні), що включають формування у майбутніх учителів компетентностей, пов'язаних із реалізацією особистісних

здібностей, майбутніх професійних планів тощо та є, як інваріантними, так і варіативними для всіх майбутніх учителів, відповідно до освітньо-професійних програм.

При розробці субмоделі професійно-зорієнтованого компонента едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти (рис. 5) необхідним є врахування всіх вищезазначених складових, які взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну.



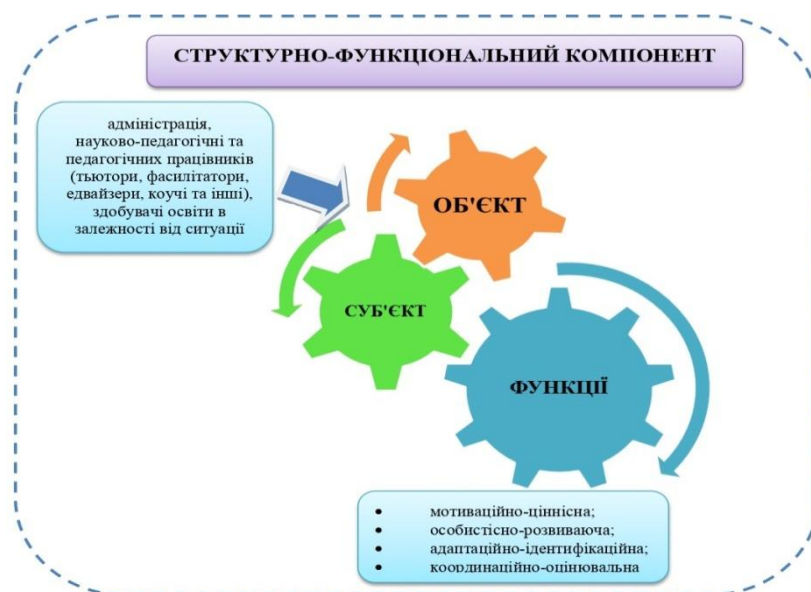
**Рис. 5. Фрейм субмодель професійно-зорієнтованого компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти**

Отже, розроблена субмодель професійно-зорієнтованого компонента авторської моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти визначає ціль та запланований результат, а також включає: загальні, фахові, предметні компетентності, які сприяють вирішенню професійних завдань, підвищенню рівня мотивації майбутніх учителів до саморозвитку, самоосвіти та здійсненню рефлексії власної діяльності й забезпечують розвиток особистісних якостей, таких як відповідальність, творчість, комунікабельність тощо.

Наступним етапом дослідження є розробка субмоделі структурно-функціонального компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що характеризує інтегрований результат едукації здобувачів освіти. Розробку компонента здійснено на конкретно-наукових методологічних підходах: компетентнісний, фреймовий, синергетичний.

Структурно-функціональний компонент має функціональні зв'язки та взаємозв'язки між елементами, компонентами моделі, характеризується розумінням внутрішньої структури досліджуваного процесу.

Субмодель зазначеного компонента складається із: об'єкта, суб'єкта та функцій, які мають бути сформовані у процесі едукації майбутніх учителів як суб'єктів власної професійної підготовки в умовах діджиталізації освіти (рис. 6).



**Рис. 6. Фрейм структурно-функціонального компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти**

Як зазначає Є. Хриков у педагогічній системі необхідно виокремлювати «компонент педагогічної системи – це її суб'єкт (викладач, керівник, вихователь)..... наступний компонент педагогічної системи – це її об'єкт (учень, студент, працівник навчального закладу)» [53, с. 139]. Уважаємо, що майбутні учителі одночасно є суб'єктами й об'єктами дослідження, кожен із

яких має свої особистісні та професійні цілі, виконує відповідні функції задля досягнення бажаного результату.

Освітня функція передбачає «засвоєння наукових знань, формування спеціальних і загально-навчальних умінь і навичок; виховна – формування в учнів світогляд, моральні, трудові, естетичні, етичні уявлення, погляди, переконання, способи відповідної поведінки і діяльності в суспільстві, систему ідеалів, відношень, потреб, фізичну культуру, тобто сукупність якостей особистості; розвиваюча – передбачає орієнтацію на розвиток особистості як цілісної системи» [12].

Чітко сформовані та розвинуті функції майбутнього вчителя мають характеризувати підготовку компетентного фахівця, який спроможний вирішувати особистісні та професійні завдання (відповідно до компетентного підходу) через саморозвиток (спираючись на синергетику цього процесу). Ефективність процесу едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти стане вищою, якщо будуть реалізовані специфічні функції.

Г. Пономарьова визначила, що «результативність системи виховної роботи у педагогічному ЗВО буде вищою, якщо нею забезпечиться найбільш повна реалізація таких функцій, як: аналітично-діагностична, проєктивно-прогностична, організаційно-діяльнісна, оцінно-результативна, корекційно-регульовальна» [31, с. 255].

Функції управління, на думку Є. Хрикова, «є фундаментальними, незмінними видами управлінської діяльності, які відображають загальну логіку управління» [54, с. 89].

А. Харківська висвітлила такі функції управління інноваційним розвитком педагогічного ЗВО «інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планову, організаційно-виконавчу, координаційну й контрольну-аналітичну. Такий їх склад і послідовність можуть забезпечити реалізацію мети управління» [50, с.183].

При розробці моделі структури едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти було виокремлено специфічні функції: мотиваційно-

ціннісна, особистісно-розвиваюча, адаптаційно-ідентифікаційна, координаційно-оцінювальна.

Однією з головних функцій є мотиваційно-ціннісна, адже якісна едукація майбутніх учителів досягається у контексту внутрішньої та зовнішньої особистісної мотивації до формування професійних компетентностей.

М. Каленик зазначає, що мотиваційно-ціннісна функція «полягає в розвитку у вчителя позитивного ставлення до педагогічної діяльності, яке виражається через його гуманістичну спрямованість, прагнення до реалізації творчого потенціалу і ціннісне ставлення до професії вчителя» [15].

В. Лівенцова переконана у тому, що мотиваційно-ціннісна функція «характеризується ієрархічною структурою основних орієнтацій, які визначають спрямованість спілкування майбутнього фахівця: орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; орієнтація на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі; орієнтація на себе, прагнення до першості і престижу; орієнтація на офіційну субординацію, дисципліну і порядок в очолюваному колективі» [22, с. 10].

Мотиваційно-ціннісна функція едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти сприятиме інтеграції цінностей (загальнолюдських, європейських, національних, особистісних), пов'язаних із соціокультурними аспектами професійної роботи та особистісного життя майбутніх учителів, мотивів для забезпечення професійного занурення здобувачів освіти у фахову діяльність; налаштовує на формування фахової ідентичності як інтегрованого результату, що представлений в освітньо-професійній характеристиці у відповідності до національної рамки кваліфікації.

Наступною функцією є особистісно-розвивальна, яка зорієнтована на розвиток особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, прагнень, інтересів та можливостей, що, зі свого боку, дозволить забезпечити продуктивний освітній процес.

І. Упатова наголошує, що розвивальна-виховна функція «сприяє формуванню певних фахових якостей і педагогічного світогляду, уможливорює професійне становлення й особистісний розвиток у прискорені терміни» [47, с.132].

Ю. Барабаш та Р. Позінкевич зауважили, що особистісно-розвивальна функція «спрямована на розвиток головних, особистісних якостей учнів: стимулювання їхньої мотиваційної сфери та навчально-пізнавальної активності» [27].

Зазначена функція, на думку В. Кизенко, «передбачає розроблення і виконання індивідуальних програм навчання і розвитку деяких здобувачів освіти. Темп і режим навчання, що встановлюються нормативними документами для загалу, не є оптимальними для цих певної категорії здобувачів із огляду на їхні психофізичні, інтелектуальні й інші особливості (обдаровані; з уповільненим розвитком; ослаблені тощо)» [16].

Уважаємо, що врахування особистісно-розвиваючої функції дозволить забезпечити розширення кругозору щодо уявлень про зміст професійної діяльності, інтеграцію особистісного та професійного розвитку майбутніх учителів, де об'єктом розвитку є їх узагальнені особистості якості: педагогічна майстерність, комунікабельність, креативність, лідерство, здатність до емпатії тощо; налаштовує на саморозвиток (планування перспектив особистісних та фахових – кар'єрний ріст, підвищення кваліфікації, розкриття внутрішнього потенціалу тощо), самовдосконалення, самопізнання тощо;

Для забезпечення едукативності майбутніх учителів в умовах діджилазації освіти доречно звернути увагу на адаптаційно-ідентифікаційну функцію.

Адаптаційна функція, за В. Ягуповим [59], полягає в забезпеченні входження здобувачів освіти у ритм освітнього середовища.

М. Воронка й А. Проценко виокремили адаптаційну функцію, яка полягає в знайомстві «студентів з різними типами закладів освіти, з організацією роботи в них; вивчення та пристосовування до освітнього середовища конкретного навчального закладу, особливостей його роботи; адаптація до умов



і ритму педагогічної праці; звикання до учнів; пізнання труднощів і можливостей самореалізації в педагогічній діяльності» [5, с. 59].

Ідентифікаційна складова адаптаційно-ідентифікаційної функції, на думку Ю. Пінчук [28], «полягає у тому, що мова виступає засобом ідентифікації, тобто засобом вияву належності до однієї спільноти, певного ототожнення» [28].

Адаптаційно-ідентифікаційна функція – забезпечить урахування майбутніми фахівцями швидких темпів розвитку науки та техніки в умовах діджиталізації суспільства загалом й освіти зокрема задля ефективної професійної діяльності, едукації; комфортну професійну та особистісну мобільність, гнучкість до мінливих умов життєдіяльності майбутніх учителів, визначенню власного покликання – ідентифікації себе як фахівця, у відповідності з вимогами професійного співтовариства; формування адекватної особистісної позиції майбутніх учителів у процесі комунікації із суб'єктами освітнього процесу.

Наступною, заключною, функцією є координаційно-оцінювальна. Підтвердженням доцільності цієї функції вбачаємо у поглядах відповідних науковців: координаційна – «здійснення взаємодії окремих напрямків, служб, груп, проектних колективів, що забезпечують реалізацію програми НМР ліцею, координація індивідуальних досліджень та виконання методичних тем викладачів тощо)» (І. Співакова) [45]; оцінюювальна – «розкриття у текстах комплексного методичного забезпечення цінності того, що вивчається; розробку завдань та оцінку» (В. Радкевич) [37].

Координаційно-оцінювальна функція передбачає виявлення та аналіз існуючих проблем процесу едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації; обґрунтування шляхів їх вирішення (план дій, прийняття управлінського рішення щодо його реалізації); координацію діяльності суб'єктів освітнього процесу; контроль виконання управлінського рішення; оцінювання досягнутих результатів.

Оволодіння цими функціями відповідно до компетентнісного підходу забезпечує формування інваріантних та варіативних компетентностей майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Наступним компонентом моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти є діагностико-результативний, який характеризує інтегрований результат едукації здобувачів освіти. Розробка зазначеного компонента здійснено відповідно до загальнонаукового (системного) та конкретно-наукових (особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного) методологічних підходів. Задля визначення рівня едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти вважаємо за необхідне визначити рівні професійної підготовки та едукації майбутніх учителів для прийняття відповідних управлінських рішень щодо підвищення ефективності зазначеного процесу.

В. Галузьяк та І. Холковська звернули увагу, що «діагностика є невід'ємною частиною педагогічного процесу, за допомогою якої можливо визначити вихідний стан сформованості досліджуваного явища в суб'єктів діагностування, результативність здійснення едукаційних впливів на особу, а також прогнозувати можливі тенденції формування особистості та здійснювати корекцію педагогічного процесу» [7, с. 5].

Діагностика насамперед застосовується у процесі управління, задля контролю перебігу подій, динаміки досягнення мети, передбачення недоліків чи проблем, «а точніше інформаційне обслуговування управління в різних галузях діяльності. Діагностика є досить складним і неоднозначним явищем. Діагностика – процес спостереження за об'єктом, оцінювання його стану, здійснення контролю за характером подій, що відбуваються, попередження небажаних тенденцій розвитку. Діагностичні дослідження здійснюються через певні системи, що виконують відповідні функції» [36, с. 11–12].

Діагностичні дослідження мають відбуватися, відповідно до розробленого критеріального апарату, метою якого є виявлення рівня прояву досліджуваного феномену. Для з'ясування рівня едукації майбутніх учителів в

умовах діджиталізації освіти та управління цим процесом необхідним є підбір об'єктивних критеріїв і показників.

Висвітливо критеріальний апарат визначення рівнів сформованості професійної компетентності, готовності майбутніх учителів різного профілю підготовки.

В. Баркасі зазначає, що для з'ясування рівня сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов необхідно враховувати такі критерії та показники: процесуально-змістовий (знання, уміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту); суспільно-громадянський (громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність); культурологічний (усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення); регулятивно-оцінний (мотивація досягнення компетентності; рівень професійної самосвідомості; емоційна гнучкість); професійно-особистісний (гуманність; мобільність; комунікативність) [3, с. 74].

Ураховуючи запропоновані науковцем критерії та показники сформованості професійної компетентності, відповідно до теми дослідження, при визначенні рівня едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, будемо зважати на окремі характеристики процесуально-змістового та професійно-особистісного критеріїв, що демонструють рівень оволодіння загальними, фаховими й предметними компетентностями, основами управлінської діяльності щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів; суспільно-громадянського та культурологічного критеріїв, що розкривають виховну складову едукації майбутніх учителів (національно-патріотичне, духовне, громадянське виховання тощо); регулятивно-оцінного – аспекти розвитку майбутніх учителів як особистісного, так і професійного. Крім того, В. Баркасі не врахував аспект діджиталізації освіти, що є нагальним питанням в умовах цифрової трансформації.

М. Ячменик обґрунтувала критерії формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: «мотиваційно-ціннісний, медіакогнітивний компонент, операційно-дієвий та рефлексивно-оцінювальний» [60, с. 240]. Відповідно до критеріїв науковцем було визначено показники: «аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові, мовнокомунікативні, редакторські, проектні вміння, що проявляються у здатності студентів творчо мислити, доводити, обґрунтовувати; знаходити, відбирати, аналізувати, інтерпретувати інформація з різних, у тому числі й електронних медіаджерел; створювати усний і писемний медіатекст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних, мовностилістичних особливостей» [60, с. 240].

Досліджуючи питання едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації, вважаємо за доцільне враховувати медіаосвідченість майбутніх фахівців, здатність їх до професійної комунікації, креативність тощо, адже для майбутніх учителів ці показники є край важливими тому, що сучасний педагог повинен не тільки мати відповідний рівень компетентності, а ще й змотивувати, сприяти саморозвитку здобувачів освіти, бути медіаосвідченим тощо.

В. Чорноус виокремив критерії та показники сформованості професійної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей, серед яких: мотиваційний («спрямованість особистості до творчості; прагнення до отримання знань у навчальному процесі; творча спрямованість особистості на вирішення визначених завдань; прагнення студента до самостійних дій у творчому процесі»); когнітивний («сформованість нестандартного мислення, уміння порівнювати, зіставляти, комбінувати, генерувати нові ідеї; виявлення образної пам'яті, уяви, фантазії у творчому процесі»); діяльнісний («виявлення вольових якостей особистості в навчальному процесі; оцінювання власних дій; використання набутих знань і вмінь у професійній діяльності»); результативний («самоаналіз, самовдосконалення творчої особистості, уміння оцінювати результати майбутньої творчої діяльності») [56, с. 235]. Зауважимо, що вчена не врахувала виховної складової освітнього процесу, що вважаємо

обов'язковим у процесі здійснення професійної діяльності. Водночас не обґрунтовано визначення рівня володіння цифровими технологіями майбутніх учителів, що в умовах цифровізації освіти є нагальним питанням.

Оскільки основною цінністю нових освітніх стандартів є їх орієнтація на результат навчання, який представлено компетентнісною моделлю випускника педагогічного ЗВО, то при розробці критеріального апарату було враховано компетентнісний підхід.

Критеріями визначення рівня сформованості едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти є: когнітивний, виховний, праксеологічний, процесо-результативний.

Когнітивний критерій обрано, зважаючи на знаннєву складову процесу едукації, що спрямована на вирішення цілі 1.1 та розкривається через систему загальних, фахових чи предметних компетентностей, які повинні бути сформовані або розвинуті у процесі освітньої діяльності майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Як наголошує Р. Добровольська, «когнітивний критерій сформованості готовності майбутнього вчителя музики до створення музично-естетичного простору школи ж своєрідним інформаційним «полем», що відображає сукупність знань про концепції, закономірності, принципи естетичного виховання учнів, дозволяє визначити ставлення педагога до педагогічної дійсності, виховної системи школи та функцій учителя як ядра цієї системи. Показники когнітивного критерію розкривають можливості варіативного вибору студентом власної позиції щодо набутих нових знань, нових цілей, цінностей і особистісних сенсів, обумовлюють здатність тих, хто навчається, до педагогічного пошуку, дозволяють вирішувати складні професійні завдання, виконуючи орієнтовну функцію в становленні знаннєвої основи готовності» [10, с. 75].

Показниками когнітивного критерію є:

- рівень оволодіння загальними компетентностями;
- рівень оволодіння фаховими компетентностями;

- рівень оволодіння предметними компетентностями.

Зазначені показники перевіряються за допомогою відповідного адаптованого й авторського діагностичного інструментарію: анкети «Загальні компетентності педагога» та «Виявлення професійно важливих якостей майбутніх учителів», контрольні роботи, семестрові оцінки, результати іспитів, заліків тощо.

Наступним обґрунтуємо виховний критерій едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації та його показники.

Г. Пономарьова дійшла висновку, що «духовне відродження українського народу можливе на основі національних культурно-історичних традицій і загальнолюдських цінностей, тому держава й суспільство мають об'єктивну потребу в громадянах, здатних до їх сприйняття, збереження й розвитку. Система освіти загалом та вищої освіти зокрема є одним із найважливіших чинників у задоволенні цієї потреби, вихованні поколінь, здатних до відтворення культурних цінностей, що не може бути забезпечено тільки предметною, спеціальною підготовкою майбутнього фахівця. Освіта відповідатиме вимогам сьогодення і стане повноцінною лише в тому випадку, коли її зміст визначатиметься виховними цілями» [31, с. 237; 35, с. 9].

Виховний критерій спрямований на вирішення цілі 1.2 методологічно-цільового компонента, реалізується шляхом гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу, ґрунтуючись на аксіологічному підході, сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості. Відповідний критерій характеризує рівень знань майбутніх учителів про національну та світову культури, рівень сформованості ціннісних орієнтацій, духовності, патріотичних почуттів, почуттів власної гідності, моральної культури особистості, позитивного відношення до розвитку фізичних здібностей, готовності до трудової діяльності.

До показників виховного критерію віднесено:

- рівень сформованості світових та європейських цінностей,
- рівень сформованості національних цінностей,

- рівень сформованості особистісних цінностей.

Діагностичний інструментарій представлено адаптованими й авторськими анкетами («Рівень обізнаності європейськими цінностями», «Демократичні надбання українського народу», «Рівень сформованості патріотичних поглядів» та інші), опитувальником «Сімейні цінності» й моніторингом активностей здобувачів освіти у заходах світового та європейського рівня.

Професійне становлення майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти як кваліфікованих фахівців не можливе без постійного вдосконалення фахових та особистісних умінь.

Погоджуємось із Н. Мирончук, що «саморозвиток є одним із засобів самоствердження. В умовах поширення свободи і відповідальності особистості саморозвиток стає не тільки необхідним, а й незамінним суб'єктивним фактором її становлення та розвитку, соціалізації й індивідуалізації. Без усвідомленого, вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості. Усвідомлений саморозвиток особистості здійснюється, як правило, у формах самовиховання і самовдосконалення» [24, с. 211].»

Як наслідок, для визначення рівня едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти важливо врахувати праксеологічний критерій, який характеризує (ціль 1.3): рівень розвитку майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти як складову процесу едукації та дозволяє визначити перспективні шляхи та прийняти відповідні управлінські рішення щодо здійснення самоосвітньої діяльності завдяки проходженню відповідних тренінгів, семінарів, курсів підвищення особистісної та професійної комунікації; рівень комунікативних умінь та навичок, здатностей вирішувати конфліктні ситуації та налагоджувати ефективне спілкування із усіма суб'єктами освітнього процесу; рівень професійної та особистісної мотивації до розвитку та саморозвитку тощо.

До показників праксеологічного критерію входять:

- готовність до інноваційної та творчої діяльності;
- мотивація до особистісного та професійного саморозвитку;
- розуміння необхідності розвитку комунікативної культури.

Анкети («Творчі здібності», «Діагностика комунікативної культури у сфері професійного спілкування», «Готовність педагога до впровадження інноваційних технологій в освіті»), опитувальник «Мотивація до саморозвитку» – діагностичний інструментарій за праксеологічним критерієм, який спрямований насамперед на визначення здібностей і можливостей до саморозвитку у процесі едукації в ЗВО в умовах діджиталізації.

Наступним критерієм є процесно-результативний, який направлений на дослідження: результативності організації едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти на засадах продуктивної співпраці з суб'єктами освітньої діяльності; ефективності реалізації спільних проєктів із стейкхолдерами; дієвості управлінських дій щодо діджиталізації освітнього процесу педагогічного ЗВО та контролю за виконанням прийнятих відповідних управлінських рішень.

Відповідними показниками за процесно-результативним критерієм є:

- ефективність роботи управлінського кластеру;
- рівень управління цифровою трансформацією діяльності ЗВО;
- контроль організації едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Діагностичний інструментарій цього критерію полягає у анкетах («Здатність до управлінської діяльності», «Контроль організації освітньої діяльності» (для суб'єктів та об'єктів освітнього процесу)), опитувальнику («Наукова освіченість суб'єктів управлінського кластера») та здійсненні моніторингу співпраці ЗВО зі стейкхолдерами, організації заходів щодо цифрової трансформації діяльності ЗВО.

Висвітлені критерії та показники сприятимуть отриманню інтегрованої інформації у межах проведення педагогічного дослідження, слугуватимуть

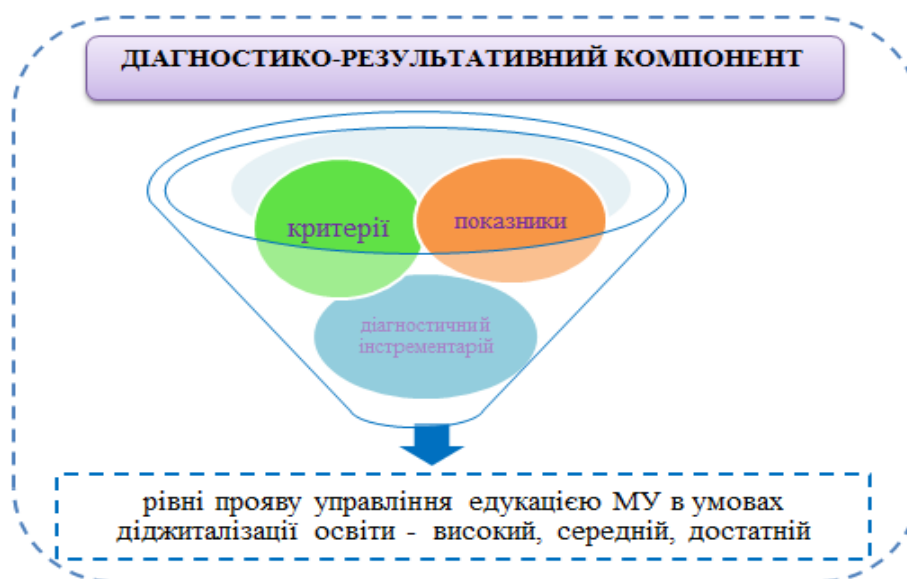


основою для аналізу результату щодо досягнення загальної та другорядних цілей, прийняттю відповідних управлінських рішень.

Відповідно до мети дослідження та сутності діагностико-результативного критерію визначено рівні едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти: високий, середній, достатній.

Оцінювання рівня едукації майбутніх учителів здійснюється у співвідношенні до системи ECTS, а саме: 100 балів – 100 %. Рівневий розподіл едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти здійснюється так: високий рівень (100-90 %), середній рівень (89-74 %), достатній рівень (73-60 %).

Визначивши критеріальний апарат дослідження едукацією МУ в умовах діджиталізації освіти схематично представимо субмодель діагностико-результативного компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти (рис. 7).



**Рис. 3.7. Фрейм субмоделі діагностико-результативного компонента моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти**

Задля досягнення мети дослідження встановлено, що для ефективної реалізації моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти необхідним є створення відповідних управлінських умов, а саме –

організаційно-педагогічних умов, які сприяють забезпеченню досягнення мети дослідження.

При визначенні організаційно-педагогічних умов едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти будемо дотримуватися трактування поняття «організаційно-педагогічні умови» надане Б. Чижевським, який зазначив, що «організаційно-педагогічні умови відображають функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [55, с. 82].

Г. Кравченко та Лю Мейхуань визначили організаційно-педагогічні умови для формування духовної культури у майбутніх учителів музичного мистецтва: «спрямування особистості на самореалізацію за допомогою створення та підтримки інноваційного освітнього середовища; реалізація навчально-методичних умінь і навичок у викладачів, які забезпечують розвиток їх професійних компетентностей; мотивація студентів до навчальної діяльності та розвиток їх пізнавальної активності; забезпечення якості освітнього процесу» [19, с. 57]. При обґрунтуванні умов учені не врахували сучасні процеси, що пов'язані із діджиталізацією освіти.

На думку О. Потапчук, «ефективний вплив на процес підготовки із застосуванням засобів ІКТ у професійній діяльності забезпечуватимуть такі організаційно-педагогічні умови: сформованість мотивації до здійснення професійної діяльності на основі ІКТ; підвищення професійної компетентності викладачів дисциплін, в яких використання ІКТ має домінуючий характер; введення засобів сучасних ІКТ у процес підготовки студентів на різних етапах навчання; створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів в галузі КТ у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності» [32, с. 141]. Висвітлені вченою організаційно-педагогічні умови зосереджені на створення відповідного середовища для формування готовності, що доводить необхідність урахування мотивації здобувачів освіти тощо.

О. Сагач запропонувала організаційно-педагогічні умови неперервного професійного зростання майбутнього вчителя, а саме: «спрямованість навчання на усвідомлення перспектив обраної професії; активний розвиток особистості майбутнього вчителя у процесі навчальної діяльності; характер організації навчального процесу» [40, с. 203–204]. Водночас учена не звернула увагу на мотиваційну складову, виховний та управлінський аспекти організації освітнього процесу, які спрямовані на підвищення його ефективності.

І. Кучерак зауважила, що цифровізація освіти має вагомі переваги, серед яких забезпечення сприятливих умов задля: «розвитку умінь навчатися самостійно, виокремлювати найбільш цінний матеріал для саморозвитку; формування мобільності особистості, умінь швидко адаптуватися до умов, що змінюються непередбачувано і стрімко; посилення мотивації до самоосвіти та саморозвитку; охоплення різноманітної аудиторії (контент стає персоналізованим), забезпечення співпраці та інтегративності; побудови індивідуальної освітньої траєкторії; навчання у найбільш зручних умовах – комфортному темпі, але з оптимальним використанням часу, виокремленого для виконання певних завдань» [21, с. 92].

Ураховуючи вищенаведені організаційно-педагогічні умови та власний досвід роботи, визначаємо організаційно-педагогічними умовами едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти: модернізація діяльності управлінського кластера та забезпечення ефективності функціонування студентоцентричного середовища.

Модернізація діяльності управлінського кластера є однією із рушійних сил, що спрямована на поєднання та посилення співпраці освітньої установи й стейкхолдерів із метою накопичення та популяризації досвіду для підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх учителів на ринку освітніх послуг, підвищення рівня едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти

Управлінський кластер, на думку А. Старевої, «стимулює продуктивні людські, матеріальні, інтелектуальні інвестиції до інноваційно-зорієнтованих освітньо-технологічних комплексів ... формують міцне підґрунтя для

вирішення питання пошуку, виявлення, супроводу обдарованих здобувачів освіти, їх розвитку та можливостей реалізації на регіональному, державному, міжнародному рівнях» [46].

Н. Клосар переконана, що створення управлінського кластеру дозволить реалізувати супервізії «як сучасної форми науково-методичної підтримки діяльності закладів освіти та їх керівників, що передбачає консультування, коригування, наставництво, моніторинг та експертизу стану освітньої чи управлінської діяльності тощо. Однією з найбільш поширених та ефективних форм професійної підтримки є наставництво як набір корисних поведінкових методів, що орієнтують особистість на довготривалий розвиток, а не лише на короткотермінові досягнення» [17, с. 100].

Уважаємо, що управлінський кластер едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти скерований на: швидке реагування викликів суспільства й виконання державного замовлення щодо якісної підготовки висококваліфікованих майбутніх учителів; організацію співпраці освітніх установ і стейкхолдерів щодо розробки та впровадження освітньо-професійних програм, навчальних планів, освітніх компонентів; організацію індивідуальних освітніх траєкторій підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, що здійснюють підготовку майбутніх учителів із метою якісної едукації; організацію супервізії тощо.

Нам імпонує думку Є. Хрикова, що «управління навчальним закладом – це складна структура, що включає духовні та матеріальні процеси. Основним компонентом навчального закладу як соціальної системи є людина. Але, крім людей, для нормального його функціонування необхідні різноманітні речі, технічні об'єкти, яких згодом стає все більше. Ці матеріальні об'єкти можуть бути розглянуті в якості самостійних елементів навчального закладу як системного утворення» [54, с. 43].

Погоджуючись із вченим, другою організаційно-педагогічною умовою визначаємо забезпечення ефективності функціонування студентоцентрованого

середовища, яке, на наш погляд, сприятиме едукації та задоволенню потреб та інтересів майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Така умова є важливою для підвищення рівня едукації в умовах діджиталізації освіти, що підтверджують Г. Полякова та О. Єрмоленко: «процес сприймання освітнього середовища студентами є важливим інструментом, який дозволяє відчувати освітній процес на емоційному, когнітивному, сенсорному рівнях, реагувати на його різні подразники, і на цій основі реалізовувати різні моделі поведінки, робити вибори та приймати рішення щодо освітніх ситуацій та особистісно-професійного розвитку» [29, с. 449].

С. Бадер влучно помітила, що «середовище ЗВО це спеціально спроектоване, насичене аксіологічним змістом середовище, що є носієм культурних цінностей, сприяє професійному становленню майбутнього фахівця з одного боку та виступає простором можливостей щодо індивідуалізації та саморозвитку особистості студента через взаємообмін цінностями та смислами між всіма суб'єктами – з іншого» [1, с. 35].

А. Харківська наголошує, що «рух до людиноцентризму є характерною рисою сучасної освіти, на яку значно впливають соціальні трансформації, що відбуваються сьогодні в суспільстві. Відповідно, сьогодні визнання людством значимості повноцінного розвитку особистості зумовлює нові підходи до організації діяльності інституту освіти» [52, с. 83].

Підвищення ефективності функціонування студентоцентрованого середовища з урахуванням викликів сьогодення зорієнтоване на створення відповідних умов щодо задоволення освітніх (забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії), особистісних (безперешкодний доступ до самоосвіти й саморозвитку як офлайн, так й онлайн) та духовних (формування почуттів патріотизму, активної громадянської позиції, особистісних і загальнолюдських цінностей) потреб здобувачів освіти.

Отже, ефективна реалізація визначених організаційно-педагогічних умов сприятиме ефективному управлінню процесом едукації майбутніх учителів

в умовах діджиталізації освіти задля якісної підготовки висококонкурентних фахівців.

**Висновок.** Розроблена авторська модель системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти ґрунтується на загальнонаукових та конкретно-наукових методологічних підходах.

Теоретично обґрунтовано змістове наповнення субмоделей компонентів: методологічно-цільовий компонент (визначає зміст едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, соціальне замовлення в умовах діджиталізації освіти й суспільства взагалі, ціль, завдання, методологічні підходи, закономірності та принципи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти); організаційно-управлінський компонент (складається із напрямів, етапів та адміністративних методів управління едукацією майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти, що забезпечуватимуть реалізацію етапів відповідного процесу); професійно-зорієнтований компонент (сприяє досягненню інтегрованого результату едукації здобувачів освіти – рівня сформованості їх відповідних компетенцій, які підтверджують рівень оволодіння певними компетентностями (предметними, фаховими, загальними) методи форми та засоби едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти); структурно-функціональний компонент (характеризує структуру (об'єктів і суб'єктів ЗВО) та функцій процесу едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти і визначає функціональні зв'язки та взаємозв'язки між елементами, компонентами моделі системи едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти); діагностико-результативний компонент (містить критерії, показники та діагностичний інструментарій, що дозволяє визначити рівень прояву управління едукацією майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти та очікуваний результат).

Визначено організаційно-педагогічні умови, які забезпечать якісну едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти під час здобуття відповідного рівня підготовки: модернізація діяльності управлінського кластера, забезпечення функціонування студентоцентрованого середовища.

Запропонована модель ураховує особливості професійної діяльності в сфері освіти та сучасні тенденції розвитку педагогічної науки України в умовах діджиталізації освіти та суспільства.

### Список використаних джерел

1. Бадер С. О. Аксіологічно-сміслові середовища закладів вищої освіти : сутність та структура. *Інноваційні технології в дошкільній освіті* : зб. наук. статей за матеріалами III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 28-29 квіт. 2020 р.). Переяслав-Хмельницький, 2020. С. 31–35.
2. Бадер С. О. Система формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. 576 с.
3. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 254 с.
4. Велешук С. Концептуальні підходи до визначення функцій та класифікації методів адміністративного менеджменту. *Ефективна економіка*. 2013. № 4. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1952> (дата звернення: 11.12.2020).
5. Воронка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 2. С. 57–61.
6. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. *Внесок університетів у Болонський процес*. URL: <https://cutt.ly/tMjyaFA> (дата звернення: 05.04.2021).
7. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 164 с.

8. Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка* : наук. журнал. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 158–161.

9. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Інститут вищої освіти. Київ, 2006. 227 с.

10. Добровольська Р. О. Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2019. № 9(73). С. 71–77.

11. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг : КДПІ, 2002. Вип. 4. С. 62–70.

12. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. *Навчальні матеріали онлайн* : сайт. URL: <https://pidru4niki.com/17000308/pedagogika/pedagogika> (дата звернення: 11.10.2021).

13. Законодавство України про працю : офіц. текст : за станом на 10 травня 2006 р. Київ : Істина, 2006. 328 с.

14. Затверджені Стандарти вищої освіти. *МОН України* : сайт. URL: <https://cutt.ly/eMjuXzr> (дата звернення: 18.11.2021).

15. Каленик М. В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 10 (1). С. 141–147.

16. Кизенко В. Формування змісту курсів за вибором для допрофільної підготовки і профільного навчання: дидактичні принципи і функції, специфіка реалізації. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / за наук. ред. Г. О. Васьківської. Київ, 2017. С. 67–76.



17. Клокар Н. І. Освітній кластер як альтернативна модель професійного розвитку керівників закладів освіти. *Вісник післядипломної освіти. Сер. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 6. С. 94–109.

18. Кондратець І. В. Розвиток рефлексивної культури педагогів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. вищ. навч. закл. «Донбаський держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2017. 22 с.

19. Кравченко Г. Ю., Мейхуань Лю Організаційно-педагогічні умови формування духовної культури у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6 (201). С. 55–59.

20. Красицька Н. С. Основні складові професійної компетентності викладача вищого навчального закладу основні складові професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі*. URL: <http://www.stationline.org.ua/pravo/62/8689-osnovni-skladovi-profesijnoi-kompetentnosti-vikladacha-vishhogo-navchalnogo-zakladu.html> (дата звернення: 06.10.2021).

21. Кучерак І. В. Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 91–94.

22. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.

23. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ МОН України від 01.06.2017 № 600. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (дата звернення: 06.06.2022).

24. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Київ, 2013. Вип. 76. С. 209–214.

25. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Вища школа*. 2013. № 2. С. 86–106.

26. Нестеренко М. М. Підготовка майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах варіативності початкової освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бердянський держ. пед. ун-т. Бердянськ, 2019. 249 с.

27. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи : навч. посіб. для студ. вузів / уклад. : Ю. Г. Барабаш, Р. О. Позінкевич. Луцьк : Вежа, 2006. 476 с.

28. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога : навч.-метод. посіб. Київ : КНТ, 2015. 160 с.

29. Полякова Г. А., Єрмоленко О. А. Дослідження сприйняття іноземними студентами освітнього середовища як інструмент внутрішнього забезпечення якості. *Психологічні аспекти освітнього процесу*. 2018. С. 446–460.

30. Пономарьова Г. Ф. Змістові домінанти виховання як процес сходження особистості майбутнього педагога до духовно-моральних цінностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць : за матеріалами VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (м. Київ, 24 трав. 2017 р.) / гол. ред. Г. П. Шевченко. Северодонецьк : СНУ імені В. Даля, 2017. Вип. 3(78). Ч. 1. С. 197–207.

31. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. Северодонецьк, 2016. 540 с.

32. Потапчук О. І. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник*

*Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота. 2015. Вип. 37. С. 141–143.*

33. Прокопенко А. О. Теоретико-методологічні засади педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти: дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР ; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Харків, 2023. 703 с.

34. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.03.2021).

35. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічному ВНЗ: навч. посіб. : у 3 ч. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. Харків, 2015. Ч. 1. 380 с.

36. Психолого-педагогічна діагностика якості освіти у педагогічних закладах вищої освіти : практично-метод. посіб. : у 3 ч. / Г. Ф. Пономарьова, А. О. Кравченя та ін. ; Комун. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : ФОП Бровін О.В., 2019. Ч. 3. 368 с.

37. Радкевич В. О. Підготовка педагога професійної школи до розробки засобів науково-методичного забезпечення процесу професійного навчання. *Педагог професійної школи* : зб. наук. праць / редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), І. А. Зязюн, О. І. Щербак та ін. Київ : Науковий світ, 2003. Вип. V. С. 250–260.

38. Рощенко А. М. Підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Рівненський держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2019. 22 с.

39. Рурик Г. Л. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : науковий посібник / за заг. ред. професора С. І. Якименко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 464 с.

40. Сагач О. М. Організаційно-педагогічні умови неперервного професійного зростання майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка* : Науковий часопис / голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2019. Вип. 4(160). С. 202–206.

41. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. 14 с.  
URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_5/24.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pdf)  
(дата звернення: 13.12.2021).

42. Сікора Я. Б. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* : зб. наук. праць. Рівне, 2008. Ч. II. С. 148–156.

43. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Східноєвропейський нац. ун-т імені Л. Українки ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Луцьк, 2018. 240 с.

44. Соколюк О. В. Моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Харків, 2018. 254 с.

45. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський ун-т імені Бориса Грінченка. Київ. 2020. 275 с.

46. Старєва А. М. Регіональний соціокультурний освітній кластер як організаційна умова вирішення проблеми оптимізації навчальних закладів.  
URL:

[https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm)

(дата звернення: 25.11.2021).

47. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 015 – професійна освіта (за спеціальностями), 13.00.04, 01 Освіта/педагогіка / КЗ «Харків. гуманітар.-пед. акад.» ХОР ; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 541 с.

48. Харківська А. А. Інтегральна модель професійної компетентності педагога. *Педагогічні науки* : Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса

Шевченка / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. № 23(186). Ч. 3. С. 277–281.

49. Харківська А. А. Реалізація положень Болонської декларації: компетентнісний підхід та модульні технології на сучасному етапі. *Професійно-художня освіта України* : зб. наук. пр. Київ; Ялта : Принт-Издат, 2009. С. 139–145.

50. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луганський нац. ун-т імені Т. Шевченка». Луганськ, 2012. 596 с.

51. Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2020. № 66. С. 98–105.

52. Харківська А. І. Дитиноцентристський підхід як основа педагогічного проектування під час професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Суми, 7–8 грудня 2017 р.). Суми : ФОП Цьома, 2017. Ч. 1. С. 83–85.

53. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.

54. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.

55. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

56. Черноус В. Основні критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31. Т. 4. С. 232–237.

57. Шукатка О. В. Цифровізація професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту як закономірність інформатизації суспільства. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 4(26). С. 141–147.

58. Шупінська О. Загальне і особливе у співвідношенні категорій правової та юридичної культури. *Право України*. 1998. № 11. С. 131–135.

59. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. пос. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

60. Ячменик М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 237–249.

### References

1. Bader, S. O. (2020) Aksiolohichno-smyslove seredovyshe zakladiv vyshchoi osvity : sutnist ta struktura [Axiological and meaningful environment of higher education institutions: essence and structure]. *Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti* [Innovative technologies in preschool education], 31–35 [in Ukrainian].

2. Bader, S. O. (2020) Systema formuvannia tsinnisno-smyslovykh orientatsii maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity u fakhovii pidhotovtsi [The system of formation of value-semantic orientations of future teachers of preschool education institutions in professional training] : dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences]: 13.00.04 / DZ «Luhanskyi nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka» [ State institution «Luhansk National Taras Shevchenko University»], 576 [in Ukrainian].

3. Barkasi, V. V. (2004) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov (1997–2004 rr.) [ormation of professional competence in future teachers of foreign languages (1997–2004)] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences]: 13.00.04. 254 [in Ukrainian].

4. Veleshchuk, S. (2013) Kontseptualni pidkhody do vyznachennia funktsii ta klasyfikatsii metodiv administratyvnoho menedzhmentu [Conceptual approaches to the definition of functions and classification of administrative management methods] . Efektyvna ekonomika [Efficient economy], 4, <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1952> [in Ukrainian].

5. Vorovka, M. I. & Protsenko A. A. (2020) Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia v umovakh reformuvannia osvity [Pedagogical practice as a means of forming a teacher's professional skill in the conditions of education reform] . Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 69, 2, 57–61 [in Ukrainian].

6. Vstupne slovo do Proektu TIuNINH – harmonizatsiia osvitnikh struktur u Yevropi [Introduction to the TUNING Project - harmonization of educational structures in Europe] . Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [The contribution of universities to the Bologna process.], <https://cutt.ly/tMjyaFA> [in Ukrainian].

7. Haluziak, V. M. & Kholkovska, I. L. (2015) Pedahohichna diahnostyka [Pedagogical diagnostics], 164 [in Ukrainian].

8. Henseruk, H. R., & Martyniuk, S. V. (2019) Rozvytok tsyforovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v umovakh tsyfrovoho osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity [Development of digital competence of future teachers in the conditions of a digital educational environment of a higher education institution] . Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy], 19, 2, 158–161 [in Ukrainian].

9. Dybkova, L. M. (2006) Indyvidualnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Individual approach in the formation of professional competence of future economists]: dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 /APN Ukrainy [APN of Ukraine] ; Instytut vyshchoi osvity [Institute of Higher Education], 227 [in Ukrainian].

10. Dobrovolska, R. O. (2019) Kryterii ta pokaznyky sformovanosti hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do orhanizatsii muzychno-

estetychnoho prostoru zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Criteria and indicators of readiness of future teachers of musical art to organize the musical and aesthetic space of general secondary education institutions]. *Molodyi vchenyi* [Young scientist]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical sciences], 9 (73), 71–77 [in Ukrainian].

11. Drohaitsev, O. I. (2002) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy yak pedahohichna problema [Formation of professional competence of the future foreign language teacher as a pedagogical problem]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Higher and secondary school pedagogy], 4, 62–70 [in Ukrainian].

12. Zaichenko, I. V. *Pedahohika* [Pedagogy]. Navchalni materialy onlain [Educational materials online], <https://pidru4niki.com/17000308/pedagogika/pedagogika> [in Ukrainian].

13. *Zakonodavstvo Ukrainy pro pratsiu* [Labor legislation of Ukraine]: stanom na 10 travnia 2006 r., 328 [in Ukrainian].

14. *Zatverdzeni Standarty vyshchoi osvity* [Approved Higher Education Standards]. MON Ukrainy [Ministry of Education and Culture of Ukraine], <https://cutt.ly/eMjuXzr> [in Ukrainian].

15. Kalenyk, M. V. (2016) Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky [Formation of methodological competence of future physics teachers], *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka* [Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko], 10 (1), 141–147 [in Ukrainian].

16. Kyzenko, V. (2017) Formuvannia zmistu kursiv za vyborom dlia doprofilnoi pidhotovky i profilnoho navchannia: dydaktychni pryntsypy i funktsii, spetsyfika realizatsii [Forming the content of elective courses for pre-professional training and professional training: didactic principles and functions, specifics of implementation]. *Dydaktyka: teoriia i praktyka* [Didactics: Theory and Practice], 67–76 [in Ukrainian].



17. Klokar, N. I. (2018) Osvitnii klaster yak alternatyvna model profesiinoho rozvytku kerivnykiv zakladiv osvity [Educational cluster as an alternative model of professional development of heads of educational institutions]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity* [Bulletin of postgraduate education], 6, 94–109 [in Ukrainian].

18. Kondratets, I. V. (2017) Rozvytok refleksyvnoi kultury pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisladyplomnoi osvity [Development of reflective culture of teachers of preschool educational institutions in the system of post-graduate education]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]: 13.00.04 / Derzh. vyshch. navch. zakl. «Donbaskyi derzh. ped. un-t» [State Higher Education Institution «Donbas State Pedagogical University»], 22 [in Ukrainian].

19. Kravchenko, H. Yu. & Meikhuan, Liu (2021) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia dukhovnoi kultury u maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Organizational and pedagogical conditions for the formation of spiritual culture in future music teachers] . *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 6 (201), 55–59 [in Ukrainian].

20. Krasyska, N. S. Osnovni skladovi profesiinnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu osnovni skladovi profesiinnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu [The main components of the professional competence of a teacher of a higher educational institution, the main components of the professional competence of a teacher of a higher educational institution]. *Visnyk Donetskoho natsionalnogo universytetu ekonomiky i torhivli* [Bulletin of the Donetsk National University of Economics and Trade], <http://www.stationline.org.ua/pravo/62/8689-osnovni-skladovi-profesijnoi-kompetentnosti-vikladacha-vishhogo-navchalnogo-zakladu.html> [in Ukrainian].

21. Kucherak, I. V. (2020) Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvitnii prostir u konteksti formuvannia kliuchovykh kompetentnostei [Digitization and its impact on the educational space in the context of the formation of key competencies]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy]. *Teoriia i metodyka profesiinnoi*

osvity [Theory and methodology of professional education], 22, 2, 91–94 [in Ukrainian].

22. Liventsova, V. A. (2002) Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh menedzheriv nevyrobnychoi sfery [Formation of a culture of professional communication among future managers of the non-production sphere] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] / Ternopilskyi derzh. ped. un-t imeni Volodymyra Hnatiuka [Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University], 20 [in Ukrainian].

23. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity [Methodological recommendations for the development of higher education standards] : Nakaz MON Ukrainy vid 01.06.2017 № 600 [Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated June 1, 2017 №. 600], <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> [in Ukrainian].

24. Myronchuk, N. M. (2013) Profesiino-osobystisnyi samorozvytok maibutnoho pedahoha: sutnisni kharakterystyky ta shliakhy formuvannia [Professional and personal self-development of the future teacher: essential characteristics and ways of formation]. Novi tekhnolohii navchannia [New learning technologies], 76, 209–214 [in Ukrainian].

25. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021] (2013). Vyshcha shkola [High school], 2, 86–106 [in Ukrainian].

26. Nesterenko, M. M. (2019) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do modeliuvannia uroku v umovakh variatyvnosti pochatkovoï osvity [Preparation of future teachers for lesson modeling in conditions of variability of primary education]: dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Berdianskyi derzh. ped. un-t [Berdyansk State Pedagogical University], 249 [in Ukrainian].

27. Pedahohichna maisternist: teoretychni y navchalno-metodychni osnovy [Pedagogical skill: theoretical and educational-methodical foundations] (2006), Yu. H. Barabash, R. O. Pozinkevych (Eds.), 476 [in Ukrainian].

28. Pinchuk, Yu. V. (2015) Rytoryka, kultura ta tekhnika movlennia korektsiinoho pedahoha [Rhetoric, culture and speech technique of a correctional teacher], 160 [in Ukrainian].

29. Poliakova, H. A. & Yermolenko, O. A. (2018) Doslidzhennia spryiniattia inozemnymy studentamy osvitnoho seredovyscha yak instrument vnutrishnoho zabezpechennia yakosti [Study of foreign students' perception of the educational environment as a tool for internal quality assurance]. Psykholohichni aspekty osvitnoho protsesu [Psychological aspects of the educational process], 446–460 [in Ukrainian].

30. Ponomarova, H. F. (2017) Zmistovi dominanty vykhovannia yak protses skhodzhennia osobystosti maibutnoho pedahoha do dukhovno-moralnykh tsinnosti [Content dominants of education as a process of assimilation of the future teacher's personality to spiritual and moral values]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Personal spirituality: methodology, theory and practice], H. P. Shevchenko (Eds.), 3(78), 1, 197–207 [in Ukrainian].

31. Ponomarova, H. F. (2016) Systema vykhovnoi roboty u vshchychkh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [System of educational work in higher pedagogical educational institutions] : dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Skhidnoukr. nats. un-t imeni Volodymyra Dalia [Volodymyr Dahl East Ukrainian National University], 540 [in Ukrainian].

32. Potapchuk, O. I. (2015) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnykh inzheneriv-pedahohiv do profesiinoi diialnosti z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Organizational and pedagogical conditions for the formation of the readiness of future engineer-pedagogues for professional activities using information and communication technologies]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu

[Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University], 37, 141–143 [in Ukrainian].

33. Prokopenko, A. O. (2023) Teoretyko-metodolohichni zasady pedahohichnoi kontseptsii edukatsii maibutnikh uchyteliv v umovakh didzhytalizatsii osvity [Theoretical and methodological foundations of the pedagogical concept of education of future teachers in the conditions of digitalization of education] : dys. ... dok. ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / KZ «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» KhOR [Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council] ; DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»], 703 [in Ukrainian].

34. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 № 2145-VIII], <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

35. Psykholoho-pedahohichna diahnostryka yakosti osvity u pedahohichnomu VNZ [Psychological and pedagogical diagnosis of the quality of education in a pedagogical university] (2015), H. F. Ponomarova (Ed.), 1, 380 [in Ukrainian].

36. Psykholoho-pedahohichna diahnostryka yakosti osvity u pedahohichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Psychological and pedagogical diagnosis of the quality of education in pedagogical institutions of higher education] (2019), H. F. Ponomarova, A. O. Kravchenia ta in. (Eds.) ; Komun. zakl. «Kharkiv. humanitar.-ped. akad.» Kharkiv. obrady [Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council], 3, 368 [in Ukrainian].

37. Radkevych, V. O. (2003) Pidhotovka pedahoha profesiinoi shkoly do rozrobky zasobiv naukovo-metodychnoho zabezpechennia protsesu profesiinoho navchannia [Preparation of a vocational school teacher for the development of means of scientific and methodological support of the professional training process]. Pedahoh profesiinoi shkoly [Professional school teacher], N. H. Nychkalo, I. A. Ziazium, O. I. Shcherbak ta in. (Eds.), V, 250–260 [in Ukrainian].

38. Roshcheniuk, A. M. (2019) Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii do tvorchoi samorealizatsii v adaptatsiinyi period [Preparation of future specialists in information technologies for creative self-realization in the adaptation period] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Rivnenskyi derzh. humanitar. un-t [Rivne State Humanitarian University], 22 [in Ukrainian].

39. Ruryk, H. L. (2011) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of the professional competence of the future teacher in the conditions of a higher educational institution], S. I. Yakymenko (Ed.), 464 [in Ukrainian].

40. Sahach, O. M. (2019) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy neperervnoho profesiinoho zrostannia maibutnoho vchytelia [Organizational and pedagogical conditions of continuous professional growth of the future teacher]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka [National University «Chernihiv Collegium» named after T. G. Shevchenko] : Naukovyi chasopys [Scientific journal], M. O. Nosko (Ed.), 4 (160), 202–206 [in Ukrainian].

41. Serhienko, N. F. Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Professional competence of a modern teacher], 14, [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_5/24.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_5/24.pdf) [in Ukrainian].

42. Sikora, Ya. B. (2008) Zmist ta struktura poniattia profesiina kompetentnist vchytelia informatyky [The content and structure of the concept of professional competence of a computer science teacher]. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ [Psychological and pedagogical foundations of humanization of the educational process in schools and universities], II, 148–156 [in Ukrainian].

43. Smoliuk, A. I. (2018) Profesiinyi samorozvytok maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly v osvithomu seredovyshchi pedahohichnoho koledzhu [Professional self-development of future primary school teachers in the educational

environment of a pedagogical college] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Skhidnoievropeiky nats. un-t imeni L. Ukrainky [Eastern European National L. Ukrainka University] ; Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova [Lesya Ukrainka Eastern European National University], 240 [in Ukrainian].

44. Sokoliuk, O. V. (2018) Monitorynh rozvytku ozdorovchoi rukhovoï aktyvnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia [Monitoring the development of health-improving motor activity of future teachers of physical education] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / KZ «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» [Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council]; DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»], 254 [in Ukrainian].

45. Spivakova, I. B. (2020) Innovatsiinyi rozvytok vchytelia v systemi metodychnoi roboty zakladu zahalnoi serednoi osvity [Innovative development of a teacher in the methodical work system of a general secondary education institution] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Kyivskyi un-t imeni Borysa Hrinchenka [Borys Grinchenko Kyiv University], 275 [in Ukrainian].

46. Starieva, A. M. Rehionalnyi sotsiokulturnyi osvitnii klaster yak orhanizatsiina umova vyrishennia problemy optymizatsii navchalnykh zakladiv [Regional socio-cultural educational cluster as an organizational condition for solving the problem of optimization of educational institutions], [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/stareva.htm) [in Ukrainian].

47. Upatova, I. P. (2018) Teoriia i praktyka metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Theory and practice of methodical training of future primary school teachers] : dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 015 ; 13.00.04 ; 01 / KZ «Kharkiv. humanitar.-ped. akad.» KhOR [Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of

the Kharkiv Regional Council] ; Kharkiv. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody [H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University], 541 [in Ukrainian].

48. Kharkivska, A. A. (2009) Intehralna model profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Integral model of the teacher's professional competence]. Pedahohichni nauky : Visnyk Luhanskoho nats. un-tu imeni Tarasa Shevchenka [Pedagogical sciences: Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University], 23(186), 3, 277–281 [in Ukrainian].

49. Kharkivska, A. A. (2009) Realizatsiia polozhen Bolonskoi deklaratsii: kompetentnisnyi pidkhid ta modulni tekhnolohii na suchasnomu etapi [Implementation of the provisions of the Bologna Declaration: competency-based approach and modular technologies at the current stage]. Profesiino-khudozhnia osvita Ukrainy [Professional and artistic education of Ukraine], 139–145 [in Ukrainian].

50. Kharkivska, A. A. (2012) Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vyshchoho navchalnoho pedahohichnoho zakladu [Theoretical and methodological principles of management of innovative development of a higher educational pedagogical institution] : dys. ... d-ra. ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.06 / DZ «Luhanskyi nats. un-t imeni T. Shevchenka» [State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University»], 596 [in Ukrainian].

51. Kharkivska, A. A. (2020) Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu [Formation and development of the digital competence of the teacher in the lifelong learning system - the need of the hour]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education] / Ukr. inzh.-ped. akad [Ukrainian engineering pedagogics academy], 66, 98–105 [in Ukrainian].

52. Kharkivska, A. I. (2017) Dytynotsentrytskyi pidkhid yak osnova pedahohichnoho proektuvannia pid chas profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku [Child-centered approach as the basis of pedagogical design during professional training of future educators of preschool

children]. Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnoho fakhivtsia [Scientific activity as a way of forming the professional competences of a future specialist], 1, 83–85 [in Ukrainian].

53. Khrykov, Ye. M. (2018) Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research], 298 [in Ukrainian].

54. Khrykov, Ye. M. (2006) Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of an educational institution], 365 [in Ukrainian].

55. Chyzhevskiy, B. H. (1996) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia litseiv v Ukraini [Organizational and pedagogical conditions of formation of lyceums in Ukraine], 249 [in Ukrainian].

56. Chornous, V. (2020) Osnovni kryterii ta pokaznyky sformovanosti profesiinoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnoste [Basic criteria and indicators of professional competence formation of students of pedagogical specialties]. Pedahohika [Pedagogy]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of humanitarian sciences], 31, 4, 232–237 [in Ukrainian].

57. Shukatka, O. V. (2020) Tsyfrovizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu yak zakonomirnist informatyzatsii suspilstva [Digitization of professional training of future physical culture and sports specialists as a regularity of society's informatization]. Fyzyko-matematychna osvita [Physical and mathematical education], 4(26), 141–147 [in Ukrainian].

58. Shupinska, O. (1998) Zahalne i osoblyve u spivvidnoshenni katehorii pravovoi ta yurydychnoi kultury [General and special in the relationship between the categories of legal and legal culture]. Pravo Ukrainy [Law of Ukraine], 11, 131–135.

59. Yahupov, V. V. (2002) Pedahohika [Pedagogy], 560 [in Ukrainian].

60. Yachmenyk, M. (2018) Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv do vykorystannia zasobiv mediaosvity u profesiinii diialnosti [Pedagogical conditions for forming the readiness of future language teachers to use media education tools in their professional activities]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 4 (78), 237–249 [in Ukrainian].



УДК 378:781.21]:005.34(045)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

© Ульянова В.

### Інформація про автора:

**Вікторія Ульянова:** ORCID ID 0000-0003-1619-3735, [Ulianova-vika73@ukr.net](mailto:Ulianova-vika73@ukr.net); доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя.

**DOI NUMBER:** – 10.46489/MPMOTF-23-17-07

У статті висвітлено авторська система адаптивного управління якістю музичної освіти у закладах вищої педагогічної освіти. Концептуально обґрунтовано компоненти системи: теоретико-методологічного (містить мету, завдання, закономірності, принципи, функції та методологічні підходи до управління якістю музичної освіти та художньо-естетичним вихованням); змістово-технологічного (розкриває специфіку і включає основні етапи управління якістю музичної освіти: визначення реалістичної мети, критеріальне моделювання освітньо-виховного процесу й результату, кооперація дій (поєднання функцій керуючої і керованої підсистем) і самоспрямування на спільно визначену мету, самомоніторинг процесу та моніторинг результату за системою «вхід-вихід», прогностичне регулювання (визначення невикористаних резервів та їх включення в кваліметричні субмоделі, установлення перспективних напрямів розвитку, коригування мети), організаційно-процесуального (репрезентує суб'єктів і об'єктів управління якістю музичної освіти, методи та форми адаптивного управління якістю музичної освіти), оцінювально-результативного (включає критерії, показники та рівні результативності управління якістю музичної освіти, систему пролонгованого моніторингу, діагностичний інструментарій дослідження та кваліметричну модель вимірювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти у закладах вищої педагогічної освіти, очікувані результати). Визначено, що реалізація розробленої системи передбачає створення інформаційно-аналітичного модуля адаптивного управління якістю музичної освіти та художньо-естетичним вихованням у закладах вищої педагогічної освіти, який характеризується взаємодією компонентів та з'єднує їх між собою.

**Ключові слова:** система, адаптивне управління, музична освіта, заклад вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі.

*Viktoriiia Ulianova «Conceptual justification of the system of adaptive quality management of music education in the institution of higher teaching education».*

The article highlights the author's system of adaptive management of the quality of music education in institutions of higher pedagogical education. The components of the system are conceptually substantiated: theoretical and methodological (contains the purpose, tasks, regularities, principles, functions and methodological approaches to managing the quality of music education and artistic and aesthetic education); content-technological (reveals the specifics and includes the main stages of quality management of music education: definition of a realistic goal, criterial modeling of the educational process and result, cooperation of actions (combination of the functions of the controlling and controlled subsystems) and self-direction to a jointly defined goal, self-monitoring of the process and monitoring of the result according to the "input-output" system, prognostic regulation (identification of unused reserves and their inclusion in qualitative submodels, establishment of promising directions of development, adjustment of the goal), organizational-procedural (represents subjects and objects of quality management of music education, methods and forms adaptive management of the quality of music education), evaluation-resultative (includes textbooks, indicators and full results of quality management of music education, a system of prolonged monitoring, diagnostic research tools and a qualitative model of measuring the effectiveness of adaptive management of the quality of music education in institutions of higher pedagogical education, expectations no results). It was determined that the implementation of the developed system involves the creation of an information-analytic module for adaptive management of the quality of musical education and artistic and aesthetic education in institutions of higher pedagogical education, which is characterized by the interaction of components and connects them together.

**Keywords:** system, adaptive management, music education, institution of higher pedagogical education, future teachers.

Реформування вищої освіти в Україні спрямоване на створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти, яка зорієнтована в Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір, що стає неможливим без сучасного управління з метою забезпечення захисту національних, регіональних та місцевих інтересів, а також інтересів усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Завданням закладів вищої освіти (ЗВО) є забезпечення освітнього процесу, який дозволить здійснювати самовиховання майбутніх фахівців, особливо музично-педагогічного напрямку, як інтерналізацію загальних соціокультурних цінностей суспільства (норм, традицій, морально-етичного кодексу), «адаптацію навчальними закладами технологій, управлінської практики і цінностей» [10].

Перед вищої освітою висувуються нові вимоги щодо створення спеціальних умов та використання інноваційних підходів до професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки вони поєднують у собі риси управлінця, вихователя, педагога та музиканта, культуролога й мистецтвознавця. Їх професійна діяльність має бути спрямована на формування творчого потенціалу, національної свідомості та самосвідомості, розвиток індивідуальних здібностей учнів й забезпечувати духовне становлення особистості, художньо-естетичне виховання. Для досягнення мети підготовка кваліфікованих фахівців потребує системи адаптивного управління якістю музичної освіти у закладі вищої педагогічної освіти.

При дослідженні соціально-педагогічних явищ, що становлять собою складні системи, функціонування, і розвиток яких залежить від множини чинників і взаємозв'язків, використовується метод моделювання. На думку учених (С. Вітвицька, Н. Кравець, В. Штофф та інших), моделювання глибоко проникає в теоретичне осмислення та практичну діяльність людини, у педагогічну науку зокрема.

Наукову та практичну цінність мають наукові роботи Т. Борової, Г. Єльнікової, О. Касьянової, В. Міхєєва, Г. Пономарьової, В. Пікельної та інших щодо методологічного й теоретичного обґрунтування моделювання. Моделювання як метод наукового дослідження досліджували С. Гончаренко, Л. Калапуша, О. Попова, П. Сікорський та інші.

Вагомими для нашого дослідження є роботи, присвячені моделюванню в соціальній сфері, у тому числі в педагогіці, зокрема Г. Єльнікової, В. Міхєєва, Г. Пономарьової, В. Пікельної та моделюванню розвитку систем Н. Васильченко й Л. Ващенко.

Адаптивні процеси в освіті були об'єктами вітчизняних досліджень із різних аспектів: адаптивне управління розвитком творчого потенціалу вчителів в умовах неформальної освіти (Т. Короїд); адаптивні процеси в закладах вищої освіти (Р. Жога); адаптивне управління розвитком освітнього середовища закладу вищої освіти на засадах забезпечення якості (Г. Полякова);

адаптивні здібності студентів-першокурсників до музичного навчання та їх компонентна структура (Н. Ашихміна) та інші. Однак, відсутність умотивованої системи адаптивного управління якістю музичної освіти у закладі вищої педагогічної освіти (ЗВПО) підтверджує необхідність її розробки.

**Метою статті** є розробити та теоретично обґрунтувати систему адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО.

Моделювання (фр. *modele* – зразок) – «метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригінала) іншим, подібним до нього (моделлю)» [5].

В. Маслов переконаний, що «моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі опрацювання існуючої інформації) з метою відображення об'єкта (системи) і є предметом уваги в цілому, або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку» [4, с. 5]. Учений зазначає, що процес моделювання має здійснюватися поетапно та мати універсальний алгоритм, «який щільно збігається з етапами управлінського циклу або окремими його складовими залежно від складності та типу моделювання й об'єкта (системи), що моделюється» [4, с. 5].

На думку А. Харківської, моделювання управління розвитку ЗВПО ґрунтується «на синергетичних засадах, забезпечує прогнозування й формулювання цілей, які визначають перебіг процесу, а також ефективність управління цим процесом, що веде до якісних змін результату» [9, с. 7].

Науковою основою моделювання як методу пізнання та дослідження різних об'єктів і процесів є теорія подібності, ядром якої є поняття аналогії, тобто схожості об'єктів за деякими ознаками. Аналогія між об'єктами може встановлюватись за якісними чи кількісними ознаками. Серед багатьох відомих видів моделювання основними є математичне, імітаційне та

статистичне, які можуть продуктивно та цілісно застосовуватись при дослідженні різних систем, зокрема системи освіти.

Значення моделювання вагоме: за його допомогою можна визначити сукупність властивостей модельованої системи, які повинна мати модель, тобто від мети моделювання залежить ступінь деталізації моделі. Від визначених цілей залежить вибір і врахування в моделі тих чи інших особливостей і суттєвих параметрів досліджуваної системи-оригіналу.

У науковій літературі існують різні трактування поняття «модель».

Я. Яхнін розуміє «модель» як «зразок будь-якого нового виробу, взірцевий примірник чогось, взірець» [12].

П. Яременко подає таке тлумачення: «Наукова модель – змістовно представлена і матеріально реалізована система, яка адекватно відображує предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо)» [11, с. 52].

П. Сікорський вважає, що модель – «уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи і відтворюючи об'єкт дослідження (природний чи соціальний), здатна замінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об'єкт» [7].

Метою побудови моделей є створення штучних об'єктів, за допомогою яких із суттєвих для подальшого використання моделі позицій відображаються реальні явища чи системи.

Модель, що застосовується в наукових дослідженнях, має відповідати певним вимогам. Ураховуючи вимоги за В. Масловим [4], виокремимо такі:

- однозначність представлення (із необхідною глибиною деталізації) відповідних об'єктів дослідження;
- допоміжність природним або штучним об'єктом, який замінює оригінал у процесі дослідження (на певному його етапі), що здійснюється для отримання відомостей про оригінал;
- наявність властивостей досліджуваного, які є суттєвими для

конкретного дослідження.

Різні моделі, що використовуються на практиці, можуть характеризуватися множиною властивостей (ознак), що відображають специфіку їх створення та особливості застосування.

Технологія моделювання складних систем традиційно передбачає такі етапи її реалізації:

1. Формулювання цілей, для досягнення яких потрібно створювати модель.
2. Створення моделі чи комплексу різнорівневих моделей.
3. Використання моделей для розв'язання проблеми, вирішення задач (цей етап також називають моделюванням, або симуляцією).
4. Аналіз адекватності результатів моделювання тим процесам, що відбуваються у реальних об'єктах, системах.
5. Коригування моделі з метою її удосконалення, підвищення рівня достовірності результатів, що отримані завдяки їй.
6. Використання інтерактивного порядку вищенаведених етапів роботи з метою розширення функціональних можливостей, урахування повних даних та взаємозв'язків, залучення нових ідей тощо [4].

Отже, аналіз наведених понять моделі дозволяє виокремити спільні риси, які відзначають усі науковці:

- модель – це система;
- модель дає уявлення про оригінал;
- модель передбачає спрощення зв'язків між елементами, залишаючи лише основні;
- призначення моделі – вивчення явищ реальної дійсності.

Наступним кроком дослідження є аналіз сутності інноваційних педагогічних систем і процесів, оскільки адаптивне управління має інноваційний характер. Інноваційні процеси у сучасній освіті України спрямовані на створення, реорганізацію, удосконалення, модифікацію існуючих педагогічних систем. Для позитивного сприйняття та успішної

реалізації інновацій педагогічна система закладу освіти має перебувати в певному стані, що визначається її емерджентними властивостями й структурою.

Останнім часом у дослідженнях із педагогічної інноватики все більше уваги приділяється розробці методологічних основ, структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних педагогічних систем (Л. Даниленко, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, В. Докучаєва, В. Загвязинський, О. Коберник, В. Кремень, В. Курило, В. Паламарчук, Л. Петриченко, Л. Подимова, Г. Пономарьова, Г. Сизоненко, О. Саранов, А. Харківська, Н. Шарата та інші).

При аналізі педагогічної системи ЗВО вбачається необхідним відповісти на такі питання:

1) як функціонує традиційна (наявна, сучасна) педагогічна система з точки зору результативності реалізації головної цільової спрямованості й завдань сучасної вищої школи?

2) якщо педагогічна система не виконує, не реалізує поставлених цілей і задач (функцій) у запланованому об'ємі й на бажаному рівні, та що і як у ній змінювати?

У низці наукових робіт (Г. Єльнікова, Л. Петриченко, Г. Пономарьова, А. Харківська та ін.) порушуються питання сприйнятливості педагогічних систем до нововведень. При цьому недостатньо розробленою є проблема залежності між властивостями педагогічної системи та рівнем її сприйнятливості до нововведень.

Аналіз науково-педагогічних літературних джерел [1, 3, 9] засвідчив про відсутність серед науковців і педагогів-практиків єдиного підходу до трактування поняття «інноваційна педагогічна система». У наукових працях із педагогічної інноватики представлені різні точки зору, іноді діаметрально протилежні. Це призводить до неоднозначного розуміння одних і тих самих педагогічних явищ, розбіжності в трактуванні закономірностей перебігу

інноваційних процесів, утруднень у визначенні умов результативності технологій реалізації інновацій у ЗВО.

Інноваційна педагогічна система є інтегративним утворенням класу «соціальні системи», а отже, має властивості систем відкритого типу, що об'єднують системні (у внутрішніх зв'язках) та синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси [1].

В. Докучаєва формулює такі сутнісні (класоутворюючі) ознаки інноваційної педагогічної системи: «ангажованість, експансивність, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, енергетичність, стійкість, синергічність. Серед груп чинників, що призводять до створення інноваційних педагогічних систем учена виокремлює: концептогенні чинники (ті, що детермінують виникнення нових понять, нових визначень (концептів), нових підходів (концепцій) у процесі дослідження предметів, явищ); системоорганізуючі чинники (функціонально зумовлені ролі в колективному творчому процесі); системорозвивальні чинники (об'єктивні суперечності, що детермінують (стимулюють) діяльність створюючого суб'єкта); чинники обміну (постійна взаємодія між інноваційною педагогічною системою та зовнішнім (освітнім) середовищем макро-, мезо- й мікрорівня); чинники функціональних зв'язків (доцільні тимчасові зв'язки між інноваційною педагогічною системою та будь-якими іншими системами)» [1, с. 17].

Під поняттям «система» в межах дослідження розуміємо як множину взаємозв'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем і в інтегральній єдності своїх властивостей і структури утворюють нове явище або процес. Педагогічна система – це цілісність закономірно розташованих і взаємопов'язаних компонентів, яка забезпечує повноцінне функціонування інноваційних педагогічних процесів. Інноваційна педагогічна система – це якісно новий рівень функціонування та розвитку педагогічної системи на основі зміни її внутрішньої структури під впливом зовнішніх факторів.



Слід відзначити відкритість такої системи і водночас її активність у дослідження не тільки наявних але й можливих змін в оточуючому соціальному середовищі, що уможливорює прогнозування необхідних нововведень. Це підвищує рівень сприйнятливості педагогічної системи ЗВПО до педагогічних інновацій, здатності знаходити, відбирати потенційно корисні інновації та максимально продуктивно їх реалізовувати.

При концептуальному обґрунтуванні та побудові системи управління якістю музичної освіти у ЗВПО спирались на комплексний підхід, підґрунтям якого стали стратегічний, особистісно орієнтований, проблемно орієнтований, системний підходи.

Цілісне функціонування системи передбачає:

- визначення особливостей адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО;
- узгодження державних стандартів із особливостями адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО;
- створення дієвого зв'язку між усіма суб'єктами адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО;
- нову якість науково-методичної бази адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО.

Як показало дослідження, розробка теоретичних і методичних засад адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО є комплексною проблемою. Отже, у сучасній вищій освіті є ряд об'єктивних протиріч, що були виявлені відповідно теми дослідження.

Виявлені протиріччя свідчать про те, що сьогодні система управління якістю музичної освіти у ЗВПО потребує перетворень задля приведення її у відповідність із міжнародними стандартами якості вищої освіти та Концепцією національно-патріотичного виховання молоді.

Як свідчать наукові дослідження та педагогічна практика вирішенню цього завдання може сприяти розробка системи адаптивного управління,

основною ознакою якої є взаємоузгодження різноспрямованих впливів на об'єкт, що актуально в ринкових умовах.

Під час дослідження спиралися на концепцію адаптивного управління закладами загальної середньої освіти на регіональному рівні, розроблену Г. Сльниковою [2], яка інтегрує теоретичні твердження щодо:

- існування єдності взаємодії між внутрішніми самоуправлінськими та зовнішніми управлінськими впливами при ступеневому переході від учня до обласного управління освіти в загальноосвітній регіональній системі управління;

- забезпечення цілісності й функціонування такої системи збуджуваними (висхідними й низхідними) і функціональними (циклічними) інформаційними потоками, зміни в яких призводять до регулювання цільових функцій та розвитку всіх суб'єктів управлінської діяльності;

- сполучення субординаційних та координаційних функцій управлінських структур і поєднання зусиль усіх учасників управлінського процесу в виробленні рішень у межах своєї компетенції на основі діалогічної адаптації, що забезпечується оперативним коригуванням відповідних планів (проектів тощо) для досягнення спільної мети;

- наявності непередбачених змін, що викликає необхідність моніторингового супроводу розвитку керованого об'єкту для його оптимального наближення до заданого результату;

- розробки варіативних моделей (субмоделей) діяльності всіх учасників управлінського процесу, зокрема закладів освіти, щодо позицій кваліметричного підходу (для отримання чисельних показників їх розвитку);

- необхідності аналізу динаміки процесу для поточного саморегулювання та динаміки результатів при періодичному контролі з боку структур управління вищого рівня для перспективного регулювання діяльності всіх учасників загальної середньої освіти;

- розробки спеціальних комп'ютерних програм для автоматизації відстеження;

- необхідності запровадження спеціальних курсів для суб'єктів різних рівнів управління загальною середньою освітою з питань розробки та використання кваліметричних моделей у відповідному пролонгованому моніторингу;

- підвищення адаптивності, гнучкості управління, підсилення його критеріальності та спрямованості на результат, зародження й розвитку інноваційного напрямку управління, у якому динамічно поєднується адміністративний і партисипативний характер для забезпечення синхронності розвитку загальної середньої освіти й суспільства.

Адаптивне управління визнає пріоритет розвитку об'єкта (суб'єкта) та здійснюється за допомогою процесів самоорганізації, що спрямовуються на досягнення спільної мети.

Зауважимо, що адаптивне управління визначається як спрямування об'єкта на самоуправління та саморозвиток на основі кооперації та діалогічного узгодження через сполучення цільових функцій суб'єктів для спільного прийняття рішень; адаптивне управління якістю музичної освіти й художньо-естетичним вихованням у ЗВПО – цілеспрямоване, системне управління, що узгоджує процеси управління, самоуправління музичною освітою та художньо-естетичним вихованням; сприяє саморозвитку й самореалізації адміністрації та професорського-викладацького складу, розвиває музичні та педагогічні здібності, загальнокультурну й художню компетентності, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні; ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського та освітнього процесів і спрямоване на постійне удосконалення якості музичної освіти та художньо-естетичного виховання у ЗВПО.

Основними ідеями концепції адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО є:

1. Визнання пріоритетними в музичній освіті у ЗВПО музикальності, артистизму, художньо-педагогічної інтуїції, професійного та художнього мислення, як специфічних професійних особливостей розвитку майбутніх

учителів музичного мистецтва та освітньої діяльності як засобу цього розвитку;

2. Розвиток адаптивного управління якістю музичної освіти спрямовувати відповідно до вимог ISO 9001:2000, що враховують потреби всіх зацікавлених сторін.

3. Врахування закономірностей та принципів художньо-естетичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва.

4. Опанування теоретичних засад адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО.

5. Створення і запровадження системи адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО.

Теоретичними та методичними засадами адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО є сукупність закономірностей, принципів і наукових підходів, методів, форм тощо.

*Таблиця 1*

**Показники прояву закономірностей системи адаптивного управління якістю музичної освіти та виховання у ЗВПО**

<b>№</b>	<b>Закономірності</b>	<b>Показники прояву закономірностей</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	Адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО результативне, якщо спрямовано на досягнення діючого стандарту (у нашому випадку має відповідати вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO9001:2000) та спирається на основні методологічні підходи художньо-естетичного виховання (особистісно-орієнтований, компетентнісний, системний, диференційований).	– відповідність перспективних і робочих навчальних програм і плану підготовки учителів музичного мистецтва у ЗВПО вимогам і критеріям міжнародного стандарту ISO 9001:2000; – ступінь здатності практичного використання фахових знань, умінь, навичок; – рівень художньо-естетичної вихованості студентів.
2	Динаміка результативності адаптивного управління щодо музичної освіти та художньо-естетичного виховання буде позитивною за умови активізації природного розвитку учасників освітньо-виховного процесу з урахуванням творчих індивідуальних здібностей.	– установлення і розвиток партнерських зв'язків у системах: «викладач – студент»; «завідувач кафедри – викладач»; «декан – завідувач кафедри», «ректор/проректор – декан», і як результат – підвищення якості професійної діяльності викладачів і навчальної діяльності студентів; – розвиток творчих індивідуальних здібностей студентів.

3	Чим більша співвідповідність цілеорієнтованих зовнішніх музичних впливів та їх свідомого самосприйняття в системі «викладач-студент», тим якісніше адаптивне управління музичною освітою у ЗВПО.	– підвищення вмотивованості професійної діяльності викладачів і навчальної діяльності студентів, і як результат – якості музичної освіти і художньо-естетичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва.
4	Адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО результативне, якщо спирається на основні положення концепції спрямованої самоорганізації.	– позитивна динаміка показників якості музичної освіти і рівня художньо-естетичного виховання студентів.
5	Результативність адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО тим вища, чим повніше зміст освіти відповідає вимогам роботодавців, визначеним шляхом їх залучення до розроблення навчальних планів, програм, організації практик, оцінки результативності освіти, що сприяє забезпеченню конкурентоспроможності випускників ЗВПО на ринку праці та конкурентоздатності ЗВО на ринку освітніх послуг.	– підвищення ступеня залученості роботодавців до: • розроблення навчальних планів, програм; • організації практик; • оцінки результативності музичної освіти. – підвищення рівня задоволеності роботодавців підготовкою фахівців у ЗВПО; – конкурентоздатність випускників ЗВПО на ринку праці; – конкурентоздатність ЗВПО на ринку освітніх послуг.
6	Адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО буде продуктивним, якщо воно здійснюється з опорою на самоуправління (спрямований самовплив) і включає наступні основні етапи: визначення реалістичної мети, розроблення кваліметричного стандарту адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО, створення умов для поєднання зусиль суб'єктів освітньої діяльності в досягненні запланованої мети, реалізація моніторингового супроводу освітнього процесу та його перспективного регулювання.	– системність адаптивного управління; – розвиток демократичних засад професійної і навчальної діяльності; – перевірка у ході поточного/заключного контролю не процесу виконання завдань, а ступеня досягнення мети; – визнання не влади керівника, а влади мети/завдань.
7	Результативність адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО знаходиться у прямій залежності від якості моніторингового супроводу взаємодії суб'єктів музичної освіти і художньо-естетичного виховання та їх рефлексивного розвитку.	– позитивна динаміка показників професійної компетентності викладачів; – позитивна динаміка показників сформованості професіоналізму студентів: – наявність рефлексивного розвитку викладачів і студентів.
8	Адаптивне управління якістю музичної освіти і художньо-естетичним вихованням має пряму залежність від постійного підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників, інтеграції традиційних та інноваційних методів і форм художньо-естетичного	– позитивна динаміка показників рівня задоволеності викладачів і студентів організацією освітнього процесу; – зростання показників вихованості студентів та професійних якостей.

	виховання та формування професійних якостей у майбутніх учителів музичного мистецтва.	
9	Адаптивне управління якістю музичної освіти і художньо-естетичним вихованням результативне, якщо організована система поточного коригування процесу і перспективного регулювання результату за допомогою маркетингово-моніторингових досліджень, а також здійснене підсилення суб'єктності відносин, партнерських стосунків та природовідповідності розвитку учасників управлінського процесу.	– позитивна динаміка конкурентоздатності випускників на ринку праці; – позитивна динаміка конкурентоздатності ЗВПО на ринку освітніх послуг.
10	Рівень цілеорієнтованості адаптивного управління якістю музичної освіти і художньо-естетичним вихованням тим вищий, чим вищий рівень поточного взаємокоригування діяльності керуючої і керованої підсистем на основі дії «інформаційного пульсара» з прямим і зворотним зв'язком.	– позитивна динаміка результативності адаптивного управління.

У якості теоретичних і методичних засад, які мають забезпечити адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО визначаємо такі:

1) упровадження системи управління якістю відповідно до вимог та критеріїв міжнародних стандартів ISO 9001:2000;

2) цілеспрямоване управління якістю музичної освіти у ЗВПО, яке спиратиметься на основні загальні положення теорії адаптивного управління та виховання та відповідатиме меті й завданням ЗВПО;

3) концепція адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО має враховувати взаємозв'язки методологічних підходів (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний та диференційований) до художньо-естетичного виховання й до якості музичної освіти та комплексного підходу до адаптивного управління (підґрунтям якого є стратегічний, особистісно орієнтований, проблемно орієнтований та системний підходи);

4) система адаптивного управління цим процесом у ЗВПО повинна включати наступні основні етапи: визначення реалістичної мети, розроблення кваліметричного стандарту адаптивного управління якістю музичної освіти

у ЗВПО, створення умов для поєднання зусиль суб'єктів освітньої діяльності в досягненні запланованої мети, реалізація моніторингового супроводу освітнього процесу та його перспективного регулювання;

5) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО можливе лише за умови високого рівня професіоналізму особистості та діяльності керівників і науково-педагогічних працівників ЗВПО;

6) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО повинно базуватись на взаємодії принципів адаптивного управління (спрямування на вимоги ISO9001:2000 та методологічні підходи художньо-естетичного виховання; активізації природного розвитку учасників освітньо-виховного процесу на основі індивідуалізації; співвідповідності зовнішніх музичних впливів та їх свідомого само сприйняття; спрямованої самоорганізації; повноти відповідності змісту освіти вимогам роботодавців; самоуправління та функціональності адаптивного управління; маркетингово-моніторингового супроводу взаємодії суб'єктів музичної освіти та виховання; постійного підвищення професійної компетентності та рефлексивного розвитку; поточного коригування процесу та перспективного регулювання результату; інформаційного пульсара) та принципів художньо-естетичного виховання (культуровідповідності; творчої організації освітнього процесу з обов'язковим урахуванням міжпредметних зв'язків; діалогу й співтворчості учасників освітнього процесу; врахування індивідуальних здібностей; специфіки професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва);

7) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО повинно базуватись на залученні роботодавців до розробки навчальних планів, програм, організації практик, виховних заходів, оцінюванні результатів професійної підготовки тощо;

8) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО спрямоване на постійне вдосконалення організаційно-управлінського забезпечення якості результату музичної освіти та художньо-естетичного виховання студентів у ЗВПО;

9) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО вимагає послідовного ставлення до студентів як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності, враховуючи при цьому їх творчі індивідуальні здібності;

10) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО можливе лише за умов розвитку професійної спрямованості студентів направленої на формування творчого потенціалу, художньої, етичної та естетичної культури учнів, відчуття та відтворення краси змісту музичного твору, саморозвитку, креативності й формування в них широкого мистецького кругозору;

11) адаптивне управління якістю музичної освіти у ЗВПО має враховувати інтеграцію традиційних та інноваційних методів і форм організації процесу художньо-естетичного виховання у ЗВПО, які сприятимуть формуванню поважного ставлення до вітчизняної історії, наступності та спадкоємності поколінь, державної мови, національної символіки, культурної спадщини, традицій і звичаїв українців та інших народів, які населяють Україну, шани до надбань світової культури, загальнолюдських цінностей;

12) запровадження системи пролонгованого моніторингу адаптивного управління якістю музичної освіти та художньо-естетичного виховання у ЗВПО, що передбачає наявність системи оцінки діяльності керівників, структурних підрозділів, викладачів, працівників ЗВПО.

Концепція адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО, обґрунтовані вище концепти (методологічний, теоретичний й технологічний) та визначені теоретичні й методичні засади цього управління втіленні та представлені у вигляді сукупності компонентів: теоретико-методологічного (2, 4, 7 засади), змістово-технологічного (1, 3 засади), організаційно-процесуального (5, 8, 9, 10, 11, 12 засади), оцінювально-результативного (6 засада), кожен із яких є етапом цілісного процесу художньо-естетичного виховання та управління якістю освіти, що водночас переслідує певну мету та має власне змістовне наповнення. Зазначені компоненти були об'єднані у вигляді системи адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО



(див. рис .1).

Мета системи – підвищення результативності управління якістю музичної освіти у закладі вищої педагогічної освіти.

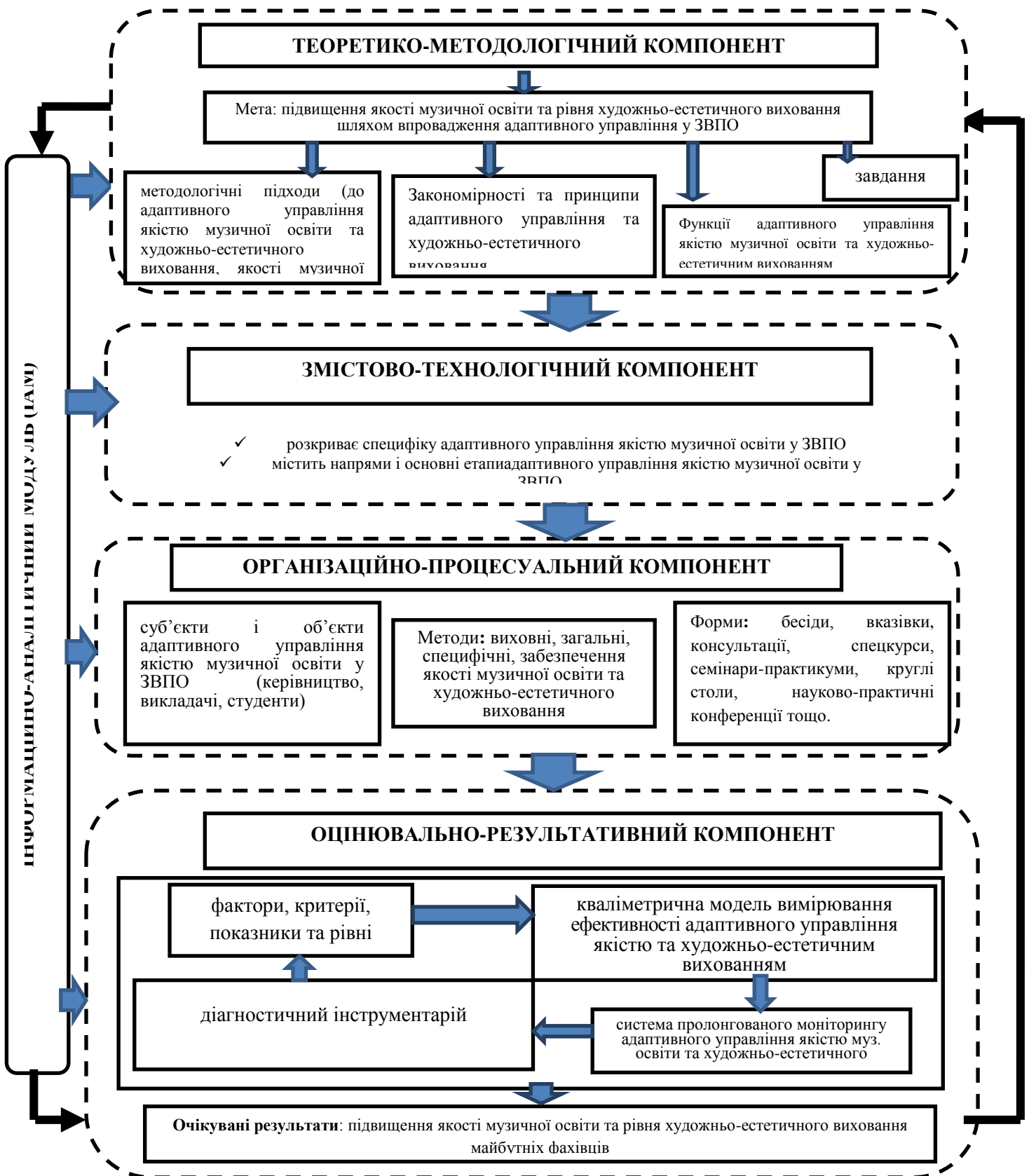
Схарактеризуємо основні компоненти запропонованої системи.

**Теоретико-методологічний компонент** містить мету, завдання, закономірності, принципи, функції та методологічні підходи до управління якістю музичної освіти й художньо-естетичного виховання та якості музичної освіти.

Мета запропонованої системи: підвищення якості музичної освіти та рівня художньо-естетичного виховання шляхом впровадження адаптивного управління у ЗВПО.

Погоджуємось із Г. Єльніковою [2], що теоретичні основи адаптивного управління, яке засноване на діалогічній адаптації та кооперації дій керуючої та керованої підсистем, викликає відкритість взаємодії, реалізується в умовах невизначеності та потребує додаткової орієнтації. Кооперація – це партнерська взаємодія, спрямована на досягнення спільної мети.

Науковець вважає, що така взаємодія характеризується «спільним виробленням моделей діяльності, що збільшує кількість ступенів свободи і сприяє розвитку учасників кооперативного процесу. Кооперація передбачає координацію діяльності суб'єктів управління в субординаційній вертикалі та в горизонтальних шарах усіх рівнів управління. Це допомагає узгодити напрям спільної дії на основі діалогічної адаптації шляхом взаємоприспосування цільових функцій усіх суб'єктів управління. Ситуація додаткової орієнтації – це ситуація, в якій виконання завдання потребує додаткового вироблення знань, без яких завдання не може бути вирішеним» [2].



**Рис. 1 Система адаптивного управління якістю музичної освіти у закладі вищої педагогічної освіти**

Спираючись на вищезазначене, вважаємо, що запропонована система адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО має бути спрямована на вирішення таких завдань.

1. Запровадження маркетингово-моніторингових досліджень та аналіз вимог учасників освітнього процесу до результатів якості сучасної вищої музичної освіти та художньо-естетичного виховання.

2. Результативне використання потенціалу ресурсів відповідних підрозділів ЗВПО для художньо-естетичного виховання та підвищення якості сучасної вищої музичної освіти та її відповідності новітнім європейським стандартам.

3. Усвідомлення керівництвом необхідності художньо-естетичного виховання та підвищення якості музичної освіти у ЗВПО.

4. Сприяння впровадженню у ЗВПО учасних освітніх та управлінських технологій.

5. Модернізація вищої освіти, виділення в ній спеціалізованого підрозділу, який буде відповідати за розробку та реалізацію програм художньо-естетичного виховання та якості музичної освіти у ЗВПО.

6. Здійснення навчально-методичного, психолого-педагогічного та виховного супроводу діяльності ЗВПО щодо художньо-естетичного виховання та підвищення якості музичної освіти.

7. Створення умов для всебічного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва й самоактуалізації їх через реалізацію завдань гуманізації навчання та виховання.

8. Постійне удосконалення освітнього процесу, процесів управлінської діяльності керівництва.

9. Покращення якості музичної освіти шляхом: запровадження інформаційних технологій, упровадження інноваційних технологій особистісно зорієнтованого навчання та виховання студентів на адаптивних засадах.

10. Створення кваліметричних методик і процедур, модернізація функцій контролю, випробувань, удосконалення засобів оцінювання результатів якості музичної освіти та художньо-естетичного виховання шляхом здійснення моніторингу по системі «вхід-вихід».

11. Здійснення пролонгованого моніторингу адаптивного управління якістю музичної освіти та художньо-естетичного виховання.

12. Неухильне виконання вимог міжнародних стандартів ІСО 9001:2000 усіма керівниками та учасниками.

13. Підвищення професіоналізму співробітників і їх відповідальності за результати якості освітнього процесу шляхом створення умов для професійного зростання працівників, запровадження інтерактивних форм методичної роботи.

14. Створення умов: для продуктивної та творчої роботи адміністрації, професорсько-викладацького складу, співробітників; для підготовки до професійної діяльності майбутнього вчителя.

Розроблена система базується насамперед на закономірностях, принципах та функціях художньо-естетичного виховання, а також на закономірностях, принципах адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО.

Крім того реалізація системи передбачає виконання функцій: організаційно-інноваційна (прийняття управлінських рішень і їх реалізація, координація дій відповідних структурних підрозділів, суб'єктів та об'єктів управління організаційно-фінансове забезпечення дослідно-експериментальної діяльності у ЗВПО, забезпечення взаємозв'язку ЗВПО з іншими ЗВО, організацію та участь в експертній оцінці ефективності інновацій тощо), аналітико-перспективна (збір та аналіз даних про якість сучасної музичної освіти у ЗВПО, виявлення проблем, перспектив розвитку сучасної музичної освіти й визначення концептуальних орієнтирів управлінської діяльності), аналітично-інноваційна (вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, аналіз сучасних зарубіжних та

вітчизняних методик підвищення якості музичної освіти та управління нею), інформаційно-методична (забезпечення підрозділів ЗВПО нормативною та навчально-методичною інформацією), моніторингова (пролонгований моніторинг якості музичної освіти на основі поєднання контролю, самоконтролю та самоаналізу).

**Змістово-технологічний компонент** запропонованої системи розкриває специфіку адаптивного управління якістю музичної освіти та художньо-естетичним вихованням; етапи управління: визначення реалістичної мети, розроблення кваліметричного стандарту адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО, створення умов для поєднання зусиль суб'єктів освітньої діяльності в досягненні запланованої мети, реалізація моніторингового супроводу освітнього процесу та його перспективного регулювання.

Специфіка адаптивного управління якістю музичної освіти полягає у гнучкості, кооперації дій керуючої і керованої підсистем, багатомірності структури, різноспрямованості та узгодженості взаємозв'язків, специфічності механізму тощо. Так, адаптивне управління музичною освітою має відповідати вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO9001:2000 та спиратися на основні методологічні підходи художньо-естетичного виховання; сприяти активізації природного розвитку учасників освітнього процесу з урахуванням творчих індивідуальних здібностей; забезпечувати співвідповідність цілеорієнтованих зовнішніх музичних впливів та їх свідомого самосприйняття в системі «викладач-студент»; спиратися на положення концепції спрямованої самоорганізації; здійснювати управління через самоуправління (спрямований самовплив); використовувати прийоми виклику резонансу, створення ситуації додаткової орієнтації, субординаційної та координаційної діалогічної адаптації тощо; здійснювати маркетингово-моніторинговий супровід взаємодії суб'єктів музичної освіти й художньо-естетичного виховання та їх рефлексивного розвитку; відстежувати динаміку постійного розвитку професійної

компетентності за допомогою створення варіативних критеріальних моделей діяльності (студентів, викладачів, зав. кафедри, декана, проректора тощо); проводити поточне коригування процесу й перспективне регулювання результату за допомогою маркетингово-моніторингових досліджень; здійснювати взаємокоригування діяльності керуючої та керованої підсистем на основі дії «інформаційного пульсара».

**Організаційно-процесуальний компонент** пропонованої системи репрезентований діяльністю суб'єктів управління якістю музичної освіти у ЗВПО, результативність діяльності яких пов'язана із використанням форм і методів відповідно до завдань розвитку вищої освіти.

Під методами управління зазвичай розуміють методи керуючої підсистеми. Це засоби впливу суб'єкта на об'єкт, або способи взаємодії між суб'єктом й об'єктом по досягненню спільної мети.

Нам імпонує погляд Г. Єльнікової [2] щодо дворівневої управлінської діяльності.

Методи теоретичного рівня забезпечують проектування суб'єктом управління ідеального уявлення (моделі) його діяльності по досягненню мети (аналіз, планування, моделювання, підбір критеріїв, способів визначення та вимірювання результату та запобігання можливим деструктивним впливам тощо). Процес проектування передбачає наявність певних управлінських знань про мету (яку можна виміряти) та результат діяльності, про спосіб діяльності, засоби, об'єкт управління тощо.

Методи практичного рівня забезпечують реальний вплив на об'єкт управління для досягнення визначеної мети й потребують певних управлінських умінь щодо організації діяльності колективу (підбір і розстановка працівників, організація, стимулювання та матеріально-технологічне забезпечення їх діяльності, створення сприятливого мікроклімату, стабілізація та соціальний розвиток колективу, оптимальне використання наявних ресурсів тощо).

Г. Кравченко [3] уперше спробувала виокремити методи адаптивного управління розвитком кафедральної системи у післядипломній педагогічній освіті, урахувавши специфіку. Розглядаючи загальні особливості адаптивного управління (поєднання зусиль при досягненні спільної мети, взаємоузгодження цільових установок, створення діалогічної основи, взаємовпливу тощо), авторка визначила групу **загальних методів** адаптивного управління: це методи взаємовпливу, взаємо пристосування поведінки, поєднання функцій керуючої та керованої підсистем при досягненні спільної мети, делегування повноважень виконавцям на основі взаємоузгодження цільових впливів керівника й очікувань підлеглих, ведення діалогу, самоспрямування на соціально значущу реалістичну мету тощо.

На думку авторки критеріями **специфічних методів** адаптивного управління є: діалогічна адаптація, спрямована самоорганізація, критеріальне моделювання, установлення субординаційно-проміжного партнерства, поточного коригування дій для їх спрямування на спільно визначену мету, забезпечення гнучкості для досягнення мети в змінюваних умовах, створення ситуації додаткової орієнтації, установлення відкритості взаємодії, забезпечення природовідповідності змін при адаптивному управлінні.

У межах дослідження вважаємо за доцільне висвітлити такі специфічні методи: виконання спільних завдань, врахування інтересів керівників і виконавців як партнерів діяльності, метод «рівний-рівному», моделювання взаємодії, методи мотивації, діалогу, переконання, перспективного розвитку, комунікації: бесіда, дискусія; методи взаєморозуміння, самоаналізу, рефлексії, самонаказу, коучингу тощо. Зазначені методи визнаємо як такі, що можуть використовуватися у ЗВПО для адаптивного управління якістю музичної освіти та художньо-естетичного виховання.

Враховуючи проблему нашого дослідження, виокремлюємо ще дві групи методів адаптивного управління, які сприяють забезпеченню якості музичної освіти та художньо-естетичного виховання у ЗВПО.

Адаптивне управління передбачає реалізацію *виховних методів*, що націлені на формування рис особистості, яка здатна сприймати прекрасне, зберігати національні цінності, розвивати художньо-естетичний смак тощо: переконання; проблемні ситуації, що формують національно-патріотичні почуття, духовність; спонукання до співпереживання, емоційно-позитивного відгуку на прекрасне. До них відносимо також методи навчання художній діяльності (наочні (приклади мистецьких творів, демонстрація прийомів виконання дій тощо), словесні (музичні конференції, бесіди, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей присвячують різноманітним аспектам внутрішнього й міжнародного культурного життя, поради тощо)) та методи розвитку художньо-естетичних здібностей студентів (індивідуальні заняття, бесіди, консультації тощо).

Методи адаптивного управління *забезпеченням якості музичної освіти* співвідносяться з поняттям «циклу якості», що містить чотири окремі етапи процесу забезпечення якості: планування (постановка чітких і реальних цілей), впровадження (визначення необхідної структури для досягнення цілей, її реалізація), оцінювання (розробка механізмів збору та оцінки інформації на предмет досягнення цілей) та перегляд (аналіз результатів та внесення необхідних поправок чи змін). Цей цикл використовується у різних напрямках діяльності закладу освіти:

- у *цілях навчання*: збір систематичної інформації щодо функціонування системи чи закладу з метою гарантування постійної адаптації та розвитку відповідно до встановлених потреб студентів, викладачів, роботодавців та зацікавлених сторін;

- у *цілях контролю і управління*: управління забезпеченням якості гарантує відповідність централізовано визначеній політиці та стратегіям;



- у цілях визначення *відповідальності*: відстежується використання коштів та їх сумісність із отриманими результатами.

Зазначене вище співвідноситься з такими системоутворюючими поняттями стандартів ISO серії 9001:2000, як внутрішній аудит, процесний підхід, коригувальні та запобіжні дії. Виходячи з цього, визначаємо такі методи: збору інформації, визначення відповідності стану справ діючим стандартам, стратегіям, державній політиці та їх адаптація у разі необхідності, опитування користувачів, аналіз документації, перевірка стану викладання, рівня успішності й вихованості студентів та насиченості освітнього середовища, спостереження, інтерв'ювання, статистична обробка даних за результатами аналізу документації.

Для успішного досягнення поставленої мети нашого дослідження, вважаємо за необхідне застосовувати методи всіх чотирьох груп, ураховуючи особливості реальних обставин, поставлених завдань та можливостей (ресурсів).

Зазначені методи можна реалізувати завдяки таким формам: бесіди, консультації, смішинки, мистецький семінар, інтерактивні ігрові форми, презентація музичного світу, дослідницькі музичні проекти, конкурси, педагогічні читання, круглі столи, семінари, дискусії, науково-практичні та музичні конференції тощо.

Особливе місце в запропонованій системі займає ***оцінювально-результативний компонент***, який включає критерії, показники та рівні результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО, очікувані результати. Компонент представлений системою пролонгованого моніторингу адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО, яка реалізовується за допомогою розробленого діагностичного інструментарію та кваліметричної моделі вимірювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти й художньо-естетичним вихованням у ЗВПО.

**Базові характеристики для оцінювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО**

№	Параметри	Фактори	Критерії
1	2	3	4
1	якість освітнього середовища та освітнього процесу	1. якість освітнього середовища	<p>Стан навчально-методичного забезпечення музичної освіти і художньо-естетичного виховання студентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ступінь забезпеченості навчальних дисциплін підручниками, посібниками, методичними рекомендаціями, видатковими матеріалами тощо;</li> <li>• ступінь забезпеченості доступу до інтернет-ресурсів для самостійного здобування професійних знань;</li> <li>• ступінь забезпеченості супровідними дидактичними матеріалами індивідуальних планів та особистісно-орієнтованих програм музичної освіти;</li> <li>• рівень забезпечення інформаційної бази ЗВПО (у т.ч. медіатеки) матеріалами щодо масових виховних заходів художньо-естетичного спрямування; інноваційних технологій виховання; змісту, форм, методів художньо-естетичного виховання тощо;</li> <li>• рівень доступу до інформаційної бази за результатами маркетингово-моніторингових досліджень і пролонгованого моніторингу якості музичної освіти та художньо-естетичного виховання студентів.</li> </ul>
		2. професійна компетентність професорсько-викладацького складу	<p>Частка викладачів, які використовують в освітньому процесі авторські програми, методики, технології, курси (у тому числі скоректовані навчальні програми);</p> <p>частка викладачів, які інтегрують в освітньому процесі традиційні та інноваційні методи і форми організації процесу музичної освіти і художньо-естетичного виховання;</p> <p>частка викладачів, які здійснюють рефлексивний розвиток на основі спрямованої самоорганізації (підвищення кваліфікації за ініціативою викладачів; професійний саморозвиток: розроблення навчальних планів, програм, факультативів, методичних рекомендацій, дидактичних матеріалів; участь в наукових темах, наукові публікації, видання</p>

			<p>посібників, підручників, монографій тощо; підвищення рівня соціальної активності викладачів: участь у конференціях, семінарах, проектах, професійних конкурсах, робота в спеціалізованих вчених радах, державних комісіях тощо); підвищення вмотивованості і якості професійної діяльності викладачів (позитивна оцінка студентів, збільшення кількості публікацій, розроблення навчальних матеріалів, використання продуктивних технологій тощо).</p>
2	<p>якість організаційно-управлінської компетентності суб'єктів управління музичною освітою і художньо-естетичним вихованням</p>	3. організаційна компетентність	<p>Відповідність концепції розвитку ЗВПО державній політиці в галузі вищої освіти та принципам адаптивного управління;</p> <p>відповідність структури адаптивного управління освітньою системою завданням сучасної вищої школи (у т.ч. організація діяльності моніторингового центру та маркетингової служби у ВПНЗ);</p> <p>ступінь відповідності організації умов навчання та виховання студентів вимогам МОН України та міжнародного стандарту ISO 9001:2000;</p> <p>ступінь систематичності організації виховних заходів з художньо-естетичного виховання (звітні концерти, виступи перед громадськістю, конкурси з художнього і музичного мистецтва, виставки творчих робіт студентів і викладачів тощо);</p> <p>підвищення ступеня залученості роботодавців до розроблення навчальних планів, програм; організації практик; оцінки результативності музичної освіти;</p> <p>рівень адаптивного регулювання стану соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі;</p> <p>позитивна динаміка показників рівня задоволеності викладачів організацією освітнього процесу;</p> <p>позитивна динаміка показників рівня задоволеності студентів організацією освітнього процесу;</p> <p>позитивна динаміка показників рівня задоволеності роботодавців організацією педагогічної практики.</p>
		4. управлінська компетентність	<p>ступінь використання керівною підструктурою функцій адаптивного управління;</p> <p>ступінь визнання суб'єктами управління в</p>

			<p>професійній діяльності не влади керівника, а влади реалістичної мети/завдань;</p> <p>ступінь перенесення акценту в управлінській діяльності з процесу на результат (перевірка у ході поточного/заключного контролю не процесу виконання завдань, а ступеня досягнення мети);</p> <p>ступінь орієнтації діяльності суб'єктів управління на системоутворюючі заходи міжнародного стандарту ISO 9001:2000 при здійсненні адаптивного управління: внутрішній аудит(самоаналіз, самооцінка), процесний підхід (постійне одержання від виконавців й використання даних та інформації про процеси, коригувальні (поточне коригування) та запобіжні дії (визначення невикористаних резервів та їх внесення у факторно-критеріальні моделі для вимірювання якості і спрямування діяльності на постійне поліпшення);</p> <p>ступінь використання пролонгованого моніторингу за системою «вхід-вихід» (залучення виконавців до самоконтролю та рефлексивного саморозвитку з рубіжним зовнішнім контролем на вході і виході).</p>
3	якість результатів музичної освіти і художньо-естетичного виховання	5. системно-інформаційна характеристика якості	<p>Створення системи інформаційного забезпечення адаптивного управління якістю музичної освіти і художньо-естетичного виховання студентів за результатами маркетингово-моніторингових досліджень і пролонгованого моніторингу;</p> <p>позитивна динаміка показників системності засвоєння базових, загально-професійних і спеціально-професійних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва (рівні знань в області: дидактики; загальної і педагогічної психології; теорії виховання; предметних знань за фахом: музичний інструмент, сольний та хоровий спів, хорове диригування, методика музичного виховання та викладання художньої культури; сформованість музичних знань, які необхідні для проведення музичної, музично-освітньої, музично-виховної педагогічної діяльності);</p> <p>створення науково-методичної бази в бібліотеці ЗВПО для забезпечення можливості рефлексивного розвитку викладачів (постійне підвищення рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності, ефективності виховної роботи зі студентами).</p>

		6. професійно-особистісна характеристика якості	Підвищення рівня особистісних науково-професійних досягнень викладачів; ступінь розвитку особистісних якостей студентів: професійно важливих (когнітивних; комунікативних; особистісно-характерологічних; емоційно-вольових; моральних та рефлексивних); професійно-педагогічних (дидактичних; академічних; перцептивних; мовних; організаторських; прогностичних); музичних здібностей; умінь і навичок професійної діяльності;
		7. діяльно-інструментальна характеристика якості	Підвищення рівня професійної компетентності викладачів (постійне самовдосконалення на основі рефлексивного розвитку); підвищення якості результатів музичної освіти: позитивна динаміка рівня музичної розвиненості, освіченості та професійної спрямованості випускників; рівень художньо-естетичної вихованості студентів (сприймання, інтерпретація, оцінювання та творче виконання творів мистецтва); рівень відкритості ЗВПО (співпраця з підприємствами, закладами та установами міста, зв'язки з іншими ЗВПО України, міжнародні угоди); конкурентоздатність викладачів ЗВПО на ринку праці; конкурентоспроможність випускників на ринку праці (позитивна динаміка показників держзамовлення – бюджет; працевлаштування; задоволеність роботодавців підготовкою випускників; замовлення роботодавців на практику; замовлення роботодавців на працевлаштування)

Для комплексної оцінки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва й результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО виокремили рівні, що характеризують ступінь результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО: оптимальний, достатній, середній, низький, критичний.

*Оптимальний рівень* результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО містить: оптимальний рівень якості освітнього середовища

та освітнього процесу, оптимальний рівень якості організаційно-управлінської компетентності, оптимальний рівень якості результатів музичної освіти, а саме оптимальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (студент прагне до творчої та фахової самореалізації, показує пріоритетність художньо-естетичних орієнтирів національно-патріотичного спрямування, методично грамотно та логічно складає конспект з певного виду або форми організації музичної діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей, етапу розучування твору, програмних вимог; дотримується структури музичного заняття, вміє правильно обирати методи та прийоми музичного виховання. Студент проводить фрагмент музичного заняття або розваги відповідно до методики розучування твору, вміє чергувати види музичної діяльності, чітко формулює тему, мету заняття, визначає найбільш ефективні методи та прийоми роботи, раціонально поєднує усі розділи заняття, що сприяє розкриттю теми.. Використовує завдання, які розвивають мислення учнів, їх музично-художню спостережливість. Творчо та оригінально підходить до проведення заняття. Відмінно володіє музичним інструментом).

*Достатній рівень* результативності правління якістю музичної освіти у ЗВПО характеризується як: достатній рівень якості освітнього середовища та освітнього процесу, достатній рівень якості організаційно-управлінської компетентності, достатній рівень якості результатів музичної освіти, а саме достатній рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (студент методично грамотно та логічно складає конспект із певного виду або форми організації музичної діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей, етапу розучування твору, програмних вимог; дотримується структури музичного заняття, вміє правильно обирати методи та прийоми музичного виховання. Студент проводить фрагмент музичного заняття або розваги відповідно до методики розучування твору, у якому простежується вміння студента самостійно мислити, використовувати знання з основних тем методики музичного

виховання, знання матеріалу програм навчання учнів. У процесі заняття не переривається логічна послідовність, але не зовсім чітко поставлені питання для перевірки знань і навичок дошкільників. Добре володіє музичним інструментом.

*Середній рівень* результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО включає: середній рівень якості освітнього середовища та освітнього процесу, середній рівень якості організаційно-управлінської компетентності, середній рівень якості результатів музичної освіти, а саме середній рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (студент методично правильно проводить фрагмент музичного заняття, але має поверхневі знання з основних розділів методики музичного виховання та програмного матеріалу, має дрібні помилки з теоретичних положень; не вміє акуратно й грамотно оформити конспект. Задовільно володіє музичним інструментом).

*Низький рівень* результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО містить: низький рівень якості освітнього середовища та освітнього процесу, низький рівень якості організаційно-управлінської компетентності, низький рівень якості результатів музичної освіти, а саме рубіжний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (студент невиразно проводить фрагменти музичного заняття, недостатньо добре знає основні розділи методики музичного виховання, зміст програми музичного та художньо-естетичного циклу для учнів, заняття потребує певної доробки. Задовільно володіє музичним інструментом).

*Критичний рівень* результативності управління якістю музичної освіти у ЗВПО характеризується як: критичний рівень якості освітнього середовища та освітнього процесу, критичний рівень якості організаційно-управлінської компетентності, критичний рівень якості результатів музичної освіти, а саме критичний рівень сформованості професійної компетентності музичного мистецтва(студент не вміє проводити фрагменти музичного заняття, не знає основні розділи методики музичного виховання, зміст

програми музичного та художньо-естетичного циклу для учнів, заняття потребує значної доробки. Задовільно володіє музичним інструментом).

Аналіз літературних джерел показав, що на сьогодні успішно використовується кваліметричний підхід для оцінювання якості освітніх процесів.

Складовою адаптивного управління освітою є кваліметричні моделі вимірювання, які маємо застосувати для визначення результативності адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО.

З. Рябова зауважила, що кваліметрія – «це наукова дисципліна, котра вивчає методологію та проблематику комплексних оцінок якості будь-яких об'єктів: предметів, явищ або процесів. Основна їх задача – це комплексна оцінка якості через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі» [6, с. 6].

Частиною педагогічної кваліметрії є педагогічна експертиза. Теоретичною базою педагогічної експертизи є методи експертних оцінок і такі методи соціологічних досліджень, як анкетування та тестування. Із методів експертних оцінок нами було обрано метод рейтингу (метод оціночної класифікації) та метод бальних оцінок. Із методів соціологічних досліджень – анкетування. Основною методикою обрано групову експертну оцінку. За допомогою цієї методики передбачаємо проведення формування колективного судження.

Основним правилом групової експертної оцінки є створення умов для індивідуального опитування експертів (вони не повинні спілкуватися і обговорювати будь-які питання).

Для проведення групової експертної оцінки мають підбиратися кваліфіковані професіонали-експерти. Заздалегідь складаються питання, які пред'являються експертам. Вони проставляють бали (бальну оцінку або ранг) проти кожного питання. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування. Завершується цикл повторним пред'явленням анкет



експертам для остаточного узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторюється 3 – 4 рази для достовірності отриманих даних.

Відповідно до розробленої системи адаптивного правління якістю музичної освіти у ЗВПО з пролонгованим моніторингом нами створений спеціальний інструментарій у вигляді кваліметричної моделі (див. табл. 3). Алгоритм створення кваліметричної моделі наступний:

1. На підґрунті загальної структури діяльності визначаються характерні показники цієї діяльності, які становлять основу моделі.
2. Декомпозуючи загальні цілі діяльності, встановлюються фактори цієї діяльності (напрями).
3. Декомпозуючи кожний напрям за допомогою визначення часткових цілей конкретної управлінської структури, визначаються критерії та показники.
4. Визначення вагомості кожного параметру, критерію, показника здійснюється методом експертної оцінки або ранжуванням (метод Дельфі).
5. Оформлення моделі діяльності (стандарту) у вигляді окремих карток.

*Таблиця 3*

**Фрагмент кваліметричної моделі вимірювання результативності  
адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО**

<b>№</b>	<b>Фактори</b>	<b>Вагомість факторів</b>	<b>Критерії</b>	<b>Вагомість критеріїв</b>
1.	Якість освітнього середовища та освітнього процесу	0,33	1. Відповідність концепції розвитку ЗВПО державній політиці в галузі вищої освіти та принципам адаптивного управління.	0,15
			2. Відповідність структури адаптивного управління освітньою системою і завдань сучасної вищої школи.	0,17
			3. Стан матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення.	0,19
			4. Рефлексивний розвиток професійної	0,17

			компетентності викладачів. 5. Адаптивне регулювання стану соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі. 6. Впровадження інноваційних технологій в освітній процес.	0,18
2.	Якість організаційно-управлінської і компетентності суб'єктів управління музичною освітою	0,33	7. Якість адаптивного управління методичним супроводом музичної освіти і виховання в системі: адміністрація – викладач – студент. 8. Діяльність керівництва ЗВПО щодо адаптивного управління якістю музичної освіти і виховання (рівень аналітичної діяльності, якість планування роботи ЗВПО, наявність репертуарних планів студентів, організація самоосвіти і професійного саморозвитку учасників освітнього процесу тощо). 9. Організація навчання студентів за індивідуальним планом. 10. Організація обов'язкових конкурсних та концертних виступів студентів. 11. Використання пролонгованого моніторингу щодо розвитку природних художніх/музичних здібностей та структури особистості студентів, якості засвоєння художніх / музичних знань, умінь та навичок.	0,22 0,20 0,22 0,16 0,20
3.	Якість результатів музичної освіти	0,34	12. Рівень музичної розвиненості випускників (любов до музики, емоційно-ціннісне до неї ставлення в єдності емоцій і розуму, свідомості та почуттів). 13. Рівень музичної освіченості випускників (володіння сукупністю знань, умінь і способів музичної діяльності, достатньою для результативного здійснення професійних функцій). 14. Рівень професійної спрямованості	0,17 0,17 0,18

		<p>випускників (зацікавленість і відповідальність за власну професійну підготовку, сформованість професійних переконань, та професійно важливих якостей).</p>	0,14
		<p>15. Здатність випускників до самореалізації в художньо-творчій діяльності.</p>	0,19
		<p>16. Результативність функціонування освітньої системи (задоволеність студентів, викладачів, працівників станом справ у ЗВПО, рівень працевлаштування випускників за фахом, наявність міжнародних зв'язків та ін.).</p>	0,15
		<p>17. Конкурентоздатність випускників і науково-педагогічних працівників на ринку праці.</p>	

Реалізацію розробленої системи передбачаємо в створенні інформаційно-аналітичного модуля (ІАМ) адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО, який характеризується взаємодією визначених компонентів структури (теоретико-методологічного; змістово-технологічного, організаційно-процесуального, оцінювально-результативного) та пов'язує їх між собою.

Відстеження результативності впровадження системи здійснюється шляхом застосування ІАМ: моніторингу об'єктів на основі факторно-критеріальних вимірників.

Надавши характеристику компонентам розробленої системи адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО, вважаємо за доцільне висвітлити й технологічні засади її використання.

Пошук актуальних шляхів забезпечення якості вищої освіти, її раціоналізації з метою досягнення запланованих результатів, призвели до проєктування, конструювання та впровадження нових управлінських технологій і методик.

Предметом адаптивного управління є процес і результат взаємоузгодження діяльності суб'єктів управлінського процесу у музично-педагогічній освіті. Завданням адаптивного управління є спрямування процесу на спільний результат природовідповідним шляхом.

У контексті дослідження адаптивне управління забезпечує наскрізність мети, взаємоадаптацію суб'єктів управління, що сприяє включенню механізмів саморозвитку та виховання.

Для реалізації системи адаптивного управління якістю музичної освіти у ЗВПО необхідно підготувати адміністрацію та науково-педагогічний склад академії до її використання в професійній діяльності (проведення спецкурсу); розробити критеріальний апарат вимірювання та відповідні кваліметричні моделі професійної діяльності викладачів, адміністрації та навчальної діяльності студентів; організувати використання кваліметричного інструментарію в професійній/навчальній діяльності працівників/студентів академії; «запустити» діяльність аналітично-моніторингового центру, до функцій якого входить збір, оброблення інформації та передача отриманих даних на місце для прийняття управлінських рішень на основі рефлексивних механізмів; уключення визначених невикористаних резервів у відповідні кваліметричні моделі та їх «запуск» в новому управлінському циклі.

**Висновки.** Висвітлене авторське бачення системи адаптивного управління якістю музичної освіти у закладі вищої педагогічної освіти, що складається із взаємозалежних компонентів (теоретико-методологічного, змістово-технологічного, організаційно-процесуального, оцінювально-результативного) та інформаційно-аналітичного модулю, який дозволить контролювати результативність висвітленої системи під час її реалізації.

Уважаємо, що обґрунтована система сприяє підвищенню якості музичної освіти та рівня художньо-естетичного виховання майбутніх фахівців під час здобуття освіти у ЗВПО.

### Список використаних джерел

1. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис... док. пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.
2. Єльнікова Г. В. Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2, ч. 1. С. 69–78.
3. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні: монографія. Харків : «Смугаста типографія», 2015. 300 с.
4. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 6. С. 3–9.
5. Моделювання. *Словник іншомовних слів*. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CC%E4%E5%EB%FE%E2%E0%ED%ED%FF> (дата звернення: 22.02.2023)
6. Рябова З. В. Моніторинг навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи. *Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації* : зб. наук. пр. Київ : «Науковий світ», 2002. С. 192–201.
7. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменяр, 1998. 196 с.
8. Ульянова В. С. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... док. пед. наук : 13.00.06 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2016. 504 с.
9. Харківська А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. Вип. 10.

9 с. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_47) (дата звернення: 22.02.2023)

10. Харківська А. А. Формування системи управління сучасного вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. 2010. №4-5. С. 121–125.

11. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. Київ : Лібра, 2011. 157 с.

12. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наук. думка, 2010. 143 с.

### References

1. Dokuchaieva, V. V. (2007) *Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system* [Theoretical and methodological principles of designing innovative pedagogical systems] : avtoref. dys... dok. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.01 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Tarasa Shevchenka [Taras Shevchenko Luhansk National University State Institution], 44 [in Ukrainian].

2. Yelnykova, H. V. (2000) *Sutnist adaptivnoho upravlinnia, yoho zakonmirnosti i pryntsypy* [The essence of adaptive management, its regularities and principles]. *Nauka i suchasnist* [Science and modernity] Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova [The National Pedagogical Drahomanov University], 2, 1, 69–78 [in Ukrainian].

3. Kravchenko, H. Yu. (2015) *Adaptivne upravlinnia rozvytkom instytutiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini* [Adaptive management of the development of post-graduate pedagogical education institutes in Ukraine], 300 [in Ukrainian].

4. Maslov, V. (2008) *Modeliuvannia u teoretychnii i praktychnii diialnosti v pedahohitsi* [Modeling in theoretical and practical activities in pedagogy]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini* [Postgraduate education in Ukraine], 6, 3–9 [in Ukrainian].

5. *Modeliuvannia* [Modeling]. *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of

foreign words]. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CC%EE%E4%E5%EB%FE%E2%E0%ED%ED%FF> [in Ukrainian].

6. Riabova, Z. V. (2002) Monitorynh navchalnoi diialnosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Monitoring of educational activities of secondary school students]. Naukovo-piznavalna diialnist uchasnykiv osvitnoho protsesu navchalnykh zakladiv riznykh rivniv akredytatsii [Scientific and cognitive activity of participants in the educational process of educational institutions of different levels of accreditation], 192–201 [in Ukrainian].

7. Sikorskyi, P. I. (1998) Teoretyko-metodolohichni osnovy dyferentsiiovanoho navchannia [Theoretical and methodological foundations of differentiated learning], 196 [in Ukrainian].

8. Ulianova, V. S. (2016) Teoretychni i metodychni zasady adaptivnoho upravlinnia yakistiu muzychnoi osvity u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi [Theoretical and methodological principles of adaptive management of the quality of music education in a higher pedagogical educational institution] : dys. ... dok. ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.06 / Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia [The Ukrainian Engineering Pedagogic Academy], 504 [in Ukrainian].

9. Kharkivska, A. (2013) Modeliuvannia upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ [Modeling management of innovative development of a pedagogical university]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu [Theory and methodology of education management], 10, 9, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_47) [in Ukrainian].

10. Kharkivska, A. A. (2010) Formuvannia systemy upravlinnia suchasnoho vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of the management system of a modern higher educational institution]. Nauka i osvita [Science and education], 45, 121–125 [in Ukrainian].

11. Yapemenko, P. C. (2011) Yakict osvity v Ukpainy [Quality of education in Ukraine], 157 [in Ukrainian].

12. Yaxnin, Ya. K. (2010) Cuchacni pidxody do yakosti osvity [Modern approaches to the quality of education], 143 [in Ukrainian].

**УДК 373.5.091.212.7:005.85]-048.23(045)**

**МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО КОНТРОЛЮ  
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

© Упатова І.

**Інформація про автора :**

**Ірина Упатова:** ORCID ID: 0000-0002-0060-1186; [handiy63@gmail.com](mailto:handiy63@gmail.com), доктор педагогічних наук, професор, в. о. завідувача кафедри природничих дисциплін.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-08**

Стаття присвячена проблемі реалізації диференційованого контролю здобувачів у закладах загальної середньої освіти, що розуміється як складник загальнодидактичної системи освітнього процесу й забезпечує його ефективність для різних груп учнів шляхом організації їх пізнавальної діяльності, урахування індивідуальні відмінності, прийоми й методи навчання, відповідні певним особливостям учнів та організуючи розробку спеціальних навчальних завдань для кожної з визначених типологічних груп.

Доведено, що диференційовані завдання дають змогу застосовувати учням найбільш доцільні прийоми розумової діяльності; узагальнювати й систематизувати знання; здійснювати самодіагностику складності навчального матеріалу, а вчителю – діагностувати рівень навченості здобувачів; здійснювати корекцію їх знань; стимулювати інтерес до матеріалу, що вивчається, організувати само- та взаємоперевірку, само- та взаємооцінку.

Теоретично обґрунтовано та експериментально досліджено практичну реалізацію моделі диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти та технологію використання різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою, зокрема під час організації контрольної-узагальнювальних уроків-ігор.

Установлено, що умовами успішного застосування різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою, а також під час організації контрольної-узагальнювальних уроків-ігор є: дотримання з боку вчителя педагогічного такту; раціональна організація роботи учнів на заняттях; підвищення рівня працездатності шляхом заповнення прогалин у знаннях учнів та виховання впевненості в своїх здібностях; самостійний



вибір учнями навчальних завдань певного ступеня складності; поступовість розв'язання учнями завдань репродуктивного, реконструктивного, творчого рівнів.

**Ключові слова:** диференційований контроль, різнорівневі дидактичні завдання, робочий зошит із друкованою основою, контрольньо-узагальнювальний урок-гра, рівень навчальних досягнень учнів.

**Iryna Upatova «Model of implementation of differentiated control of educational achievements of attenders of general secondary education».**

The article is devoted to the problem of implementing differentiated control of students in institutions of general secondary education, which is accepted as a component of the general didactic system of the educational process and ensures its effectiveness for different groups of students by organizing their cognitive activities, taking into account individual differences, techniques and methods corresponding to certain characteristics of students and organizing the development special educational tasks for each of the identified typological groups.

It has been proven that differentiated tasks enable students to use the most appropriate methods of mental activity; generalize and systematize knowledge; to carry out self-diagnosis of the complexity of the educational material, and the teacher – to diagnose the level of education of the students; correct their knowledge; stimulate interest in the material being studied, organize self- and peer-review, self- and peer-evaluation.

The practical implementation of the model of differentiated control of educational achievements of students of general secondary education and the technology of using different-level tasks in workbooks with a printed basis, in particular during the organization of control and generalization lessons-games, were theoretically substantiated and experimentally investigated.

It was established that the conditions for the successful application of different level tasks in workbooks with a printed basis as well as during also during the organization of control and generalization lessons-games are: observance by the teacher of pedagogical tact; rational organization of students' work in classes; increasing the level of working capacity by filling the gaps in students' knowledge and fostering confidence in their abilities; students' independent choice of educational tasks of a certain degree of complexity; gradual solving of problems by students at the reproductive, reconstructive and creative levels.

**Keywords:** differentiated control, varied level didactic tasks, a printed workbook, a testing resumptive lesson-game, revealing of students' educational achievements.

**Актуальність дослідження.** Сучасна загальна середня освіта в Україні орієнтована на організацію континууму навчання, виховання, самовиховання, соціалізації й потребує того, щоб освітні заклади не обмежували свої функції лише забезпеченням засвоєння учнем певної сукупності

компетентностей, а й вирішення головного завдання – створення для кожної дитини сприятливих умов для всебічного розвитку її здібностей, таланту, цілеспрямованого виявлення своєї індивідуальності, творчої самореалізації, що передбачає подолання суперечностей між фронтальною формою організації освітньої діяльності й індивідуальним процесом засвоєння змісту освіти.

Розв'язанню зазначеної проблеми сприяє дидактично цілеспрямована організація диференціації навчання, що дозволяє реалізовувати індивідуальний підхід до учнів у навчанні, забезпечуючи самостійну роботу з урахуванням їх навчальних можливостей.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Суттєвий внесок у розвиток загальних теоретичних основ індивідуалізації й диференціації навчання в закладах загальної середньої освіти здійснили А. Бударний, І. Бутузов, М. Гузик, А. Кірсанов, Є. Рабунський, В. Сухомлинський, І. Унт, І. Чередов тощо. У педагогічних дослідженнях науковців висвітлено різні аспекти проблеми: загальні питання диференціації як способу індивідуалізації (І. Лернер), створення педагогічних умов диференційованого навчання учнів (О. Братанич); використання робочих зошитів із друкованою основою, що передбачають урахування рівнів навченості здобувачів загальної середньої освіти й складності навчального матеріалу (В. Онищук, Л. Нечволод, О. Нільсон); розробка різнорівневих навчальних програм, що дають можливість обирати форми й методи навчання, які максимально сприяють розвитку особистості (М. Гузик, В. Фірсов); організація самостійної роботи учнів за індивідуальними планами в визначеному темпі (В. Буряк, С. Голант, А. Границька, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, Є. Рабунський, І. Унт); організація групового навчання (Т. Дейніченко, О. Кузьміна, Н. Кузьмічова, Н. Лобко-Лобановська, І. Чередов).

Різноманіття та варіативність сучасної освіти передбачає забезпечення можливостей для вибору здобувачами освітніх закладів, форм освіти, засобів навчання й виховання, що відповідали б освітнім запитам особистості,

вимогам реалізації диференціації освітньої діяльності учнів не лише на етапі опанування новим матеріалом, а й у процесі контролю, що є важливим етапом навчання. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлювалися в працях А. Бударного, М. Гузика, А. Кірсанова, В. Онищука, В. Паламарчук, Є. Рабунського, В. Сухомлинського, І. Унт тощо. Автори зазначають, що диференційований контроль може сприяти формуванню вмінь самоорганізації, самооцінки, вихованню відповідальності за результати навчання, тобто спрямовувати освітню діяльність учня на самозміни.

Однак існує суперечність між потребою суспільства в розвитку індивідуальності здобувача загальної середньої освіти й відсутністю умов для цього на етапі контролю його навчальних досягнень, що сприяли б розвитку ціннісно-змістового ставлення особистості до результатів своєї діяльності, забезпечували б стійке позитивне ставлення до навчання загалом. Аналіз наукових джерел дозволив засвідчити, що в сучасній педагогічній науці й практиці недостатньо досліджено питання диференційованого контролю освітніх досягнень здобувачів у закладах загальної середньої освіти.

Так, опитування вчителів м. Харкова й області (150 осіб) дало змогу щоробити висновок, що 60% із них орієнтується під час навчання на учнів із середніми навчальними можливостями, 20% – на учнів із високими навчальними можливостями й 20% – на всіх учнів, а здійснюють диференціацію на етапі контролю навчально-пізнавальної діяльності лише 10% учителів.

Отже, актуальність вивчення питань диференціації навчання, недостатня теоретична й практична розробленість проблеми здійснення диференційованого контролю, необхідність подолання наявних суперечностей зумовили вибір теми дослідження.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти та представленні узагальнених результатів

експериментального дослідження практичної реалізації моделі диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти.

**Теоретичною основою дослідження є:** концепція розбудови національної освіти на основі індивідуалізації, гуманізації та демократизації навчання; концепція нової української школи; теорія особистісно орієнтованих технологій навчання, ігрової діяльності; педагогічні концепції діяльнісного й компетентнісного підходів до навчання; психолого-педагогічні ідеї: розвитку особистості (Ю. Бабанський, Л. Виготський, Л. Занков, Н. Менчинська); дидактичного вибору та його впливу на розвиток особистості (В. Буряк, Л. Виготський, Л. Герасименко, І. Якиманська); розвитку пізнавальної активності й самостійності в процесі контролю (В. Буряк, І. Лернер, Н. Лобко-Лобоновська, В. Лозова, М. Махмутов, П. Підкасистий, О. Савченко, Г. Щукіна тощо); положення й висновки щодо теорії індивідуалізації та диференціації навчання (А. Бударний, Є. Голант, А. Кірсанов, І. Унт); дидактичні засади диференціації навчання (Ю. Бабанський, С. Бондар, А. Бударний, І. Бутузов, Г. Васьківська, Л. Виготський, В. Гузеєв, Д. Ельконін, В. Загвязинський, В. Кизенко, П. Підкасистий, І. Чередов); дидактичний принцип індивідуального підходу, реалізація якого забезпечує умови для всебічного розвитку учнів із урахуванням їхніх задатків, навчальних можливостей та інтересів (Ю. Бабанський, Б. Єсіпов, І. Лернер, В. Онищук, Є. Рабунський, І. Унт); ідеї гуманістичної педагогіки щодо контролю навчальної діяльності школярів (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський), оптимізації навчання (Ю. Бабанський).

**Методологічну основу дослідження становили:** загальнонаукові положення діалектичної теорії пізнання, гуманістичної філософії про людину як найвищу цінність суспільства; діалектика абстрактного й конкретного в пізнавально-творчому розвитку особистості; філософські ідеї й концепції, що висвітлюють діалектичний зв'язок явищ і процесів; системний підхід до вивчення педагогічних процесів і явищ; наукові

положення щодо активності особистості, яка має значні можливості для саморозвитку в процесі взаємодії з навколишнім світом.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «модель» із латинської «*modulus*», означає «міра», «мірило», «норма», «зразок», «примірник» чого-небудь, «схема» для пояснення якогось явища або процесу [7, с. 7–17; 9].

Педагогічну модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти визначаємо як схематизоване представлення дидактичного процесу, що імітує будову й дію всіх педагогічних заходів, які забезпечують його ефективність і результативність.

Під час наукового пошуку застосовувався комплекс **методів дослідження:** *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення відомостей із науково-педагогічної літератури) із метою визначення сутності й особливостей процесу диференціації навчання, способів диференційованого контролю; *емпіричні* (тривале спостереження, бесіди, анкетування, аналіз письмових та усних відповідей, контрольних робіт, діяльності учнів) для виявлення ступеня розвитку та визначення рівня їхніх навчальних досягнень; аналіз власної педагогічної практики з метою перевірки ефективності технології використання завдань у робочих зошитах із друкованою основою й організації контрольних-узагальнювальних уроків-ігор; *методи математичної статистики* для обробки здобутих показників експерименту.

У статті науково обґрунтовано модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень учнів шляхом виконання різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою, зокрема під час проведення контрольних-узагальнювальних уроків-ігор, що дозволяє учням здійснювати вибір складності завдань залежно від характеру самостійної пізнавальної діяльності (репродуктивний, реконструктивний, творчий), різних форм: фронтальної, групової, індивідуальної, а також у процесі само-

і взаємоконтролю в умовах поточного, тематичного, підсумкового контролю, задовольняючи потреби та інтереси учнів.

Аналіз теоретичних питань щодо диференціації навчання здобувачів загальної середньої освіти дозволив засвідчити різні підходи до визначення сутності й значення диференціації навчання в психолого-педагогічній літературі, визначити вимоги до складання завдань різного рівня складності та раціональності їх використання.

З'ясовано, що диференціація навчання в психолого-педагогічній літературі трактується як спосіб індивідуалізації навчальної діяльності учнів, що сприяє всебічному розвитку особистості кожного, створенню умов для задоволення їхніх інтересів, потреб (І. Бутузов, В. Крутецький, Н. Кузьмічова, І. Лернер, В. Монахов, В. Фірсов, В. Стрезикозін, І. Унт, І. Чередов тощо), як спосіб формування пізнавальної активності учнів (Н. Лобко-Лобоновська).

У працях учених (В. Буряк, Є. Голант, В. Гузеев, М. Гузик, О. Зенькович, А. Кірсанов, Н. Кузьмічова, Г. Селевко, В. Фірсов тощо) питання диференціації навчання пов'язуються з: 1) потребою в створенні сприятливих умов для виявлення й максимального розвитку здібностей і схильностей учнів та надання їм можливості глибшого вивчення основ наук (О. Братанич, І. Бутузов, Н. Огурцов, І. Чередов); 2) необхідністю в умовах зростання обсягу матеріалу для реалізації індивідуальної орієнтації навчання (Д. Богоявленський, В. Буряк, Є. Голант, В. Крутецький, І. Унт тощо); 3) заміщенням негативного ставлення певної частини учнів до навчання (І. Осмолівська, І. Чередов, І. Якиманська, С. Абрамова, Є. Шиянов, Н. Юдашина).

Більшість авторів доводить необхідність об'єднання учнів у групи відповідно до рівня здібностей та набутих компетентностей (А. Бударний, І. Бутузов, Є. Голант, Т. Дейниченко, В. Онищук, С. Жуйков, В. Загвязинський, Н. Кузьмічова, Н. Менчинська, І. Чередов), оскільки своєчасне виявлення й облік індивідуальних особливостей у процесі

навчання учнів, зокрема осіб із особливими здібностями, а також із низьким їх рівнем, є важливим напрямом розвитку інтелектуального потенціалу кожного учня в процесі навчання.

У психолого-педагогічній літературі представлені різні підходи до визначення *способів диференціації*: за індивідуальними психофізіологічними особливостями та особливостями інтелектуальної, емоційно-вольової сфер сприйняття, пам'яті, мислення (А. Кірсанов, В. Крутецький); залежно від рівня навченості, темпераменту (В. Паламарчук); схильностей (М. Клевченя); розумових здібностей (В. Сухомлинський); за рівнем пізнавальних інтересів, умінням самостійно працювати (І. Унт); за рівнем знань, характером інтересів (Т. Миколаєва); за працездатністю, характером ставлення до навчальної діяльності, за реальними навчальними можливостями, освітньою підготовкою (Ю. Бабанський); за рівнем пізнавальної активності (Н. Лобко-Лобоновська, Т. Міхневич).

У наукових працях визначено конкретні *напрями диференціації* навчання, а саме: вивчення учнями навчального курсу в індивідуально різному темпі; створення постійних і тимчасових гомогенних (однорідних) груп учнів за змістом будь-якого навчального предмета чи його розділу; вибір учнями альтернативних навчальних предметів; розробка диференційованих завдань для груп учнів або окремих учнів, диференціація допомоги тощо.

*Сутність різнорівневих дидактичних завдань*, що використовуються з метою реалізації диференційованого підходу в навчанні, висвітлена в працях А. Бударного, І. Бутузова, Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Зеньковича, Т. Колечинцева, В. Онищука, П. Підкасистого, І. Чередова, В. Чучукова. Учені визначають їх як завдання, що укладаються з урахуванням реальних навчальних можливостей учнів. Під час виконання диференційованих завдань усувається психологічна напруга учнів, що

дозволяє вчителю об'єктивно виявляти й оцінювати рівень досягнень кожного з них.

Педагогічна наука й практика закладів загальної середньої освіти останнім часом характеризується прогресом у вирішенні питань забезпечення учнів і вчителів дидактичними різноманітними завданнями, що дозволяє певною мірою здійснювати диференційований підхід на різних етапах навчання, тому що саме вони передбачають урахування індивідуальних особливостей учнів, рівня їхньої навченості; розвиток пізнавальної діяльності; активності й самостійності в навчанні; застосування найбільш раціональних прийомів розумової діяльності; узагальнення й систематизацію знань; здійснення самодіагностики складності навчального матеріалу. Учні мають можливість діагностувати рівень своїх знань, сформованість навчально-інтелектуальних умінь, навичок, а вчителі – організувати процес самоконтролю й взаємоконтролю, здійснювати корекцію знань учнів; стимулювати інтерес до матеріалу, що вивчається (С. Збандуто, А. Зенькович, І. Каіров, В. Онишук, А. Симонов, С. Чавдаров, В. Чучуков).

Стає на часі проблема реалізації диференційованого навчання в компетентнісній освіті (Р. Білик, М. Ніколаєв). На переконання науковців, в умовах диференційованого навчання та компетентнісної освіти суттєвих змін зазнають цілі, зміст і технології контролю успішності учнів, що створюють методичну систему, яка потребує відповідної модернізації. Отримані результати опитування вчителів та учнів свідчать, що в сучасних умовах навчання об'єктами контролю й оцінювання, на жаль, залишаються знання й уміння здобувачів загальної середньої освіти [1].

Проте в процесі переходу від знанневої парадигми освіти до компетентнісної вимоги до об'єктів контролю та оцінювання змінилися. До них зараховуємо характеристику відповіді, якість знань, рівень розвитку мислення та загальнонавчальних умінь, досвід творчої діяльності та самостійність оцінних суджень. Діагностування зазначених об'єктів контролю стало професійним обов'язком учителів.



Розроблені Міністерством освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» регламентують певні вимоги до освітньої підготовки учнів, їхньої компетентності, інтегрованого особистісного утворення, що відображає здібності, цінності, досвід саморозвитку, самоосвіти, творчої діяльності [8]. Опитування 150 вчителів дозволило засвідчити, що цей документ містить вимоги щодо глибини знань педагогами особливостей: учнів класу (24,5 %); єдиних підходів до оцінювання усних відповідей і письмових робіт здобувачів освіти (28,7 %); реальних навчальних можливостей учнів (16,1 %); здійснення психологічної підготовки учнів до перевірки навчальних досягнень (8,4%); використання само- і взаємоконтролю (6,3 %) тощо.

Серед недоліків 12-бальної системи оцінювання вчителі визначили такі:

- наявність балів (1–5), якими вони майже не користуються;
- складність оцінювання усної відповіді за критеріями кожного з рівнів навчальних досягнень;
- діти рідше говорять, тому що переважає письмова форма контролю.

Учні (опитано 214 осіб) пропонували поєднувати самоконтроль зі взаємоконтролем та контролем учителя (9 %), використовувати методи контролю, які не допускають списування (13 %), надавати їм право вибору не тільки рівнів складності завдань, а й завдань на одному рівні (8 %), давати можливість підвищувати бал (7 %), використовувати тести й практичні роботи для контролю (8 %) тощо. Вони висловили думку про те, що іноді їм важко зрозуміти, за що вчитель поставив той чи інший бал, тому що в кожного учителя свої вимоги до відповіді (деякі педагоги принципово відмовляються ставити 12 балів) тощо.

Аналіз теоретичних питань щодо диференціації навчання здобувачів загальної середньої освіти дозволив установити дидактичні засади диференційованого контролю [4; 8].

У контексті сучасних наукових підходів (системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, інтегрованого) і, урахуваючи актуальні тенденції в досліджуваній сфері, було розроблено й теоретично обґрунтовано модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, визначено її компоненти та змістове наповнення кожного з них; окреслено систему критеріїв і показників для виявлення рівнів навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти.

Побудована модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти містить взаємопов'язані й взаємозумовлені **складові**, а саме: *методологічно-цільову, технологічну, структурно-змістову, діагностичну, педагогічний інструментарій, педагогічні вимоги й умови, результат реалізації моделі.*

Так, **методологічно-цільова складова моделі** передбачає мету реалізації моделі (формування певного рівня навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти: рецептивний, репродуктивний, реконструктивний, творчий залежно від реальних навчальних можливостей); обґрунтовані в роботі *методологічні підходи* (системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, інтегрований, середовищний, фасилітаційний); *дидактичні принципи*: індивідуального й диференційованого підходу до учнів, науковості, доступності, систематичності та оперативності, об'єктивності; прозорості, плановості, наочності, емоційності навчання, свідомості й активності учнів у навчанні, дієвості; економічності; *функції диференційованого контролю* (дидактична, контролювальна, розвивальна, виховна, діагностично-корекційна), що не можна різко розмежовувати, їх варто розглядати й вивчати в діалектичній єдності. Перевірка заради перевірки не забезпечує повноцінної ефективності навчального процесу, вона повинна підпорядковуватися меті забезпечення більш глибокого розуміння фактів, явищ, їхнього взаємозв'язку з іншими явищами.

Отже, визначена концептуальна основа уможливорює оптимальне досягнення мети розробленої моделі.

У *структурно-змістовій складовій моделі* враховано внутрішню структуру, взаємозв'язок і взаємозалежність компонентів (мотиваційно-цільового, змістової підготовки, організаційно-діяльнісного, аналітико-результативного) моделі реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, зміст яких передбачає організацію диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, орієнтовану на цілеспрямоване й узгоджене забезпечення вказаних компонентів, а отже, формування позитивної мотивації до здійснення диференційованого контролю, що сприяє реалізації зазначених вище функцій контролю.

Структурно-змістова складова побудованої моделі передбачає наявність таких *компонентів моделі* реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів ЗСО, як: мотиваційно-цільового, змістової підготовки, організаційно-діяльнісного, аналітико-результативного.

*Мотиваційно-цільовий компонент* структурно-змістової складової передбачає:

- визначення мети й завдань контролю;
- формування позитивної мотивації пізнавальної діяльності учнів;
- формування ставлення учнів до різнорівневих завдань робочого зошита з друкованою основою.

*Змістово-підготовчий компонент* структурно-змістової складової вимагає:

- розробки вчителем різнорівневих завдань дидактичних матеріалів для різних типологічних груп здобувачів загальної середньої освіти, що стосувалися б того чи іншого змісту навчального матеріалу;
- націлювання учнів на впізнання й виявлення ознак відмінних об'єктів, на дотримання логіки викладання навчального матеріалу, на узагальнення, порівняння, класифікацію, висновки тощо;

– визначення форм організації пізнавальної діяльності учнів (фронтальної, колективної, групової, парної, індивідуальної) та складу груп залежно від поставлених завдань контролю, здібностей учнів, їхніх інтересів, рівня самостійності, навченості, працездатності, темпу роботи;

– інструктажу учнів щодо змісту й форм роботи.

*Організаційно-діяльнісний компонент* структурно-змістової складової передбачає:

– формування в учнів умінь оцінювати складність різнорівневих завдань робочих зошитів із друкованою основою та організації контрольних-узагальнювальних уроків-ігор; ігор-змагань («предметна естафета», бліц-турнір), ігор-вправ («термінологічна ромашка», «плутанка», «галявина кросвордів», «знайди помилку»), ігор-подорожей («подорож до конкретної теми»), під час яких учні мали виявляти свої знання, уміння складати розповіді тощо;

– здійснення контролю вчителем, який дотримується позиції педагога-фасилітатора, а також організації самоконтролю для об'єктивного оцінювання учнями своїх реальних навчальних досягнень у процесі вибору того завдання, що відповідає рівню їхньої підготовленості, часу, необхідному для виконання завдання тощо.

*Аналітико-результативний компонент* структурно-змістової складової передбачає аналіз результатів здійсненої роботи, оцінювання діяльності учнів і рівня засвоєння ними знань, навичок, умінь, визначення рівня їх навчальних досягнень тощо.

*Технологічна складова моделі* базується на реалізації диференційованого та діяльнісного підходів і передбачає здійснення диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти на таких *етапах*: підготовки, мотиваційно-орієнтаційному, змістово-практичному, контрольному-коригувальному, ураховуючи відповідні технологічні заходи, спрямовані на реалізацію мети, передбаченої методологічно-цільовою складовою й досягненням результатів.

*Етап підготовки* спрямований на проектування та розробку навчально-методичного забезпечення – робочих зошитів із друкованою основою, що містять диференційовані дидактичні завдання).

*Мотиваційно-орієнтаційний етап* стимулює позитивну мотивацію до набуття знань, навичок, умінь; сприяє розвитку позитивної мотивації учнів до освітньої діяльності на етапі контролю).

*Змістово-практичний етап* передбачає виконання диференційованих завдань у робочих зошитах із друкованою основою під час контрольньо-узагальнювального уроку-гри; забезпечує формування певного рівня навчальних досягнень учнів; формування в них загальнонавчальних і спеціальних компетентностей; сприяє залученню учнів до різних видів демонстрації їх навчальних досягнень, а саме – під час організації індивідуально-диференційованих, парних, групових, фронтальних форм контрольної діяльності як під час уроку, так і під час виконання домашніх завдань.

*Контрольно-коригувальний етап* передбачає аналіз, оцінювання вчителем, самооцінювання й взаємооцінювання отриманих результатів стосовно сформованості компетентностей, а також унесення необхідних коректив у процес їх формування під час організації парної та групової форм діяльності; виконання різнорівневих завдань, тестування тощо.

*Технологічна складова* моделі диференційованого контролю передбачає впровадження *педагогічного інструментарію* (методи й прийоми контролю, стимулювання й мотивації); *засоби контролю* (диференційовані завдання в робочих зошитах із друкованою основою та розв'язання різнорівневих завдань під час контрольньо-узагальнювальних уроків-ігор); *форми контролю* та їх сполучання (індивідуально-диференційований, парний, груповий, фронтальний; самоконтроль, взаємоконтроль, контроль учителя); *методи діагностики сформованості рівнів* навчальних досягнень учнів (спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіди; аналіз продуктів навчальної діяльності; оцінка вчителя, самооцінка, взаємооцінка,

ранжування, шкалювання); *педагогічні умови* (дотримання з боку вчителя педагогічного такту; раціональна організація роботи учнів на заняттях; підвищення працездатності учнів шляхом заповнення прогалів у знаннях учнів і виховання впевненості в своїх здібностях; самостійний вибір учнями навчальних завдань певного ступеня складності; поступовість розв'язання учнями завдань репродуктивного, реконструктивного, творчого рівнів; можливість самоускладнення завдань; теоретична й практична підготовка вчителя до організації взаємодії з учнями).

*Діагностична складова моделі* є діагностично-критеріальною основою педагогічного дослідження, що має такі критерії й показники сформованості рівнів навчальних досягнень:

–*мотиваційний* (ставлення до диференційованих завдань; характер інтересу до знань);

–*дидактичний* (рівні сформованості знань, навичок, умінь): початковий (1–3 бали), середній (4–6 балів), достатній (7–9 балів), високий (10–12 балів);

–*самооцінка*: адекватна, завищена, занижена;

–*характер пізнавального інтересу*: стійкий, ситуативний;

–*опанування інтелектуальними вміннями*: правильно визначати поняття, здійснювати характеристику об'єктів, явищ (знання фактичного матеріалу); виявляти значення досліджуваних об'єктів і процесів; порівнювати, класифікувати досліджувані об'єкти; складати логічно впорядковані термінологічні схеми; обґрунтовувати, доводити, узагальнювати й систематизувати знання; застосовувати знання, уміння й навички в стандартних умовах; застосовувати знання, уміння й навички в нестандартних ситуаціях.

Залежно від вияву сукупності зазначених показників сформованість рівнів навчальних досягнень диференціюється за такими рівнями: творчий, реконструктивний, репродуктивний, рецептивний.

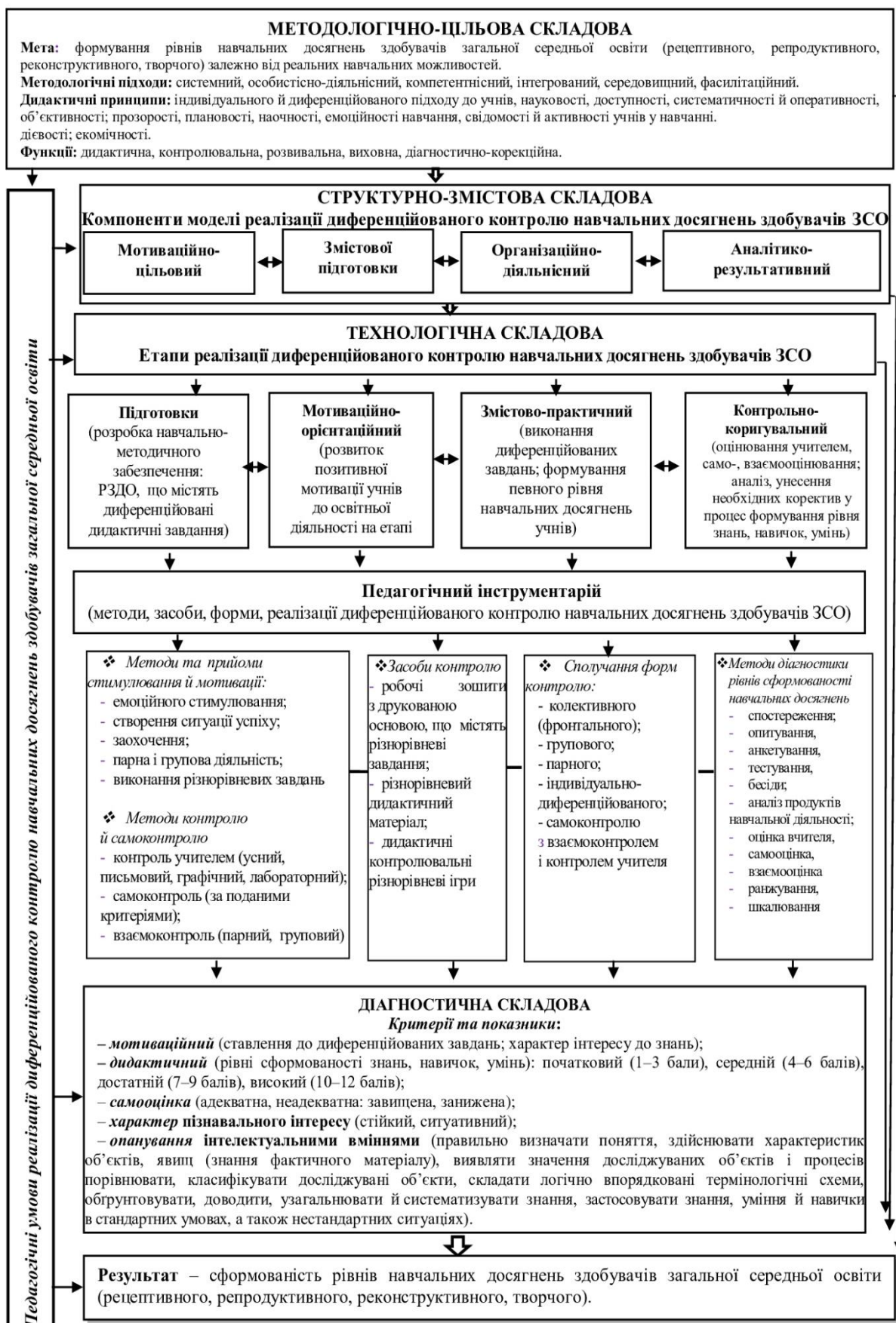
Критерії результативності реалізації диференційованого контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів репрезентують зміни,

що відбуваються в їх знаннях, способах діяльності та особистісних характеристиках під впливом технологій контролю й оцінювання, спроектованих на засадах рівневого підходу, що реалізується за допомогою різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою та використовуються під час контрольно-узагальнювального уроку-гри.

Із метою виявлення динаміки сформованості рівнів навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти (рецептивного, репродуктивного, реконструктивного, творчого) у розроблену модель впроваджено педагогічний інструментарій (методи, форми, засоби реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, методи дослідження ефективності моделі реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти).

Отже, розроблена модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти (рис. 1) характеризується:

- 1) *структурою* – певною сукупністю складових, що є системостворювальними одиницями; цілісністю, що об'єднує всі елементи й відображає характер їх зв'язків і взаємодії;
- 2) *ієрархічністю* – організацією вертикальної взаємодії складових моделі;
- 3) *спрямованістю*, що полягає в регулюванні діяльності згідно з висунутою метою й адекватно відповідає змісту й технології реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, реалізується відповідно до педагогічних умов і за допомогою педагогічного інструментарію;
- 4) наявністю *очікуваного результату реалізації моделі* (сформованість рівнів навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти: рецептивного, репродуктивного, реконструктивного, творчого).



**Рис. 1. Модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти**



Реалізація моделі диференційованого контролю навчальних досягнень учнів буде ефективною за умови дотримання таких *педагогічних вимог*:

- забезпечення умов самореалізації особистості;
- об'єктивність контролю й оцінки знань учнів;
- забезпечення добровільності вибору рівня складності завдань;
- наявність можливостей для виявлення творчості учня;
- підвищення рівня складності завдань у процесі поточного контролю;
- допомога з боку вчителя або учня-консультанта;
- дотримання демократичного стилю стосунків із учнями;
- виховання впевненості у своїх здібностях в учнів;
- здійснення за необхідністю психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів: використання прийомів заохочення, створення ситуацій успіху, взаємодопомоги;
- усунення страху перед контролем навчально-пізнавальної діяльності.

*Педагогічними умовами* успішного впровадження різнорівневих завдань у робочих зошитах з друкованою основою, а також під час організації контрольної-узагальнювальних уроків-ігор є:

- дотримання з боку вчителя педагогічного такту;
- раціональна організація роботи учня на заняттях;
- підвищення рівня працездатності шляхом заповнення прогалин у знаннях учнів і виховання впевненості в своїх здібностях;
- самостійний вибір учнями навчальних завдань певного рівня складності;
- поступовість розв'язання учнями завдань репродуктивного, реконструктивного, творчого рівнів;
- можливість самоускладнення завдань; теоретична й практична підготовка вчителя до організації взаємодії з учнями [2; 8].

Слід зазначити, що диференційований контроль навчальних досягнень учнів, що передбачає систематичне використання робочих зошитів

із друкованою основою та проведення контрольньо-узагальнювальних уроків-ігор, дозволяє:

- визначати важливе й несуттєве в матеріалі, який вивчається;
- порівнювати досліджувані об’єкти, узагальнювати, систематизувати, логічно викладати вивчений матеріал відповідно до його суті й складати узагальнювальні схеми;
- застосовувати знання на різних рівнях засвоєння (репродуктивному, реконструктивному, творчому), поступово ускладнюючи завдання.

Але кожен із способів диференційованого контролю вимагає специфічних технологічних особливостей його здійснення.

Обґрунтуємо *технологію диференційованого контролю шляхом використання різнорівневих завдань на етапі контролю* навчальних досягнень учнів, що сприяють визначенню рівня сформованості знань, навчально-інтелектуальних умінь, навичок, характеру розумової діяльності в процесі їх застосування.

Зазначимо, що для залучення кожного учня до освітньої діяльності, що була б відповідною зоні його найближчого розвитку, інтересам, характеру мислення (глибина, гнучкість, самостійність), схильностям, потребам, емоційній сфері, вимагає від учителя: діагностики реальних навчальних (за Ю. Бабанським) та потенційних (готовність до розумової праці, загальна ерудиція, здатність до навчання) можливостей; створення ситуацій самостійного вибору учнем, упроваджених для виявлення навчальних досягнень завдань різних рівня складності та форм роботи; забезпечення оптимальної єдності контролю з боку вчителя, взаємоконтролю та самоконтролю.

Технологія впровадження різнорівневих завдань шляхом виконання завдань у робочих зошитах із друкованою основою, а також під час контрольньо-узагальнювальних уроків-ігор, що передбачають організацію диференційованого контролю, має таку послідовність:

I. *Визначення мети й завдань контролю*, ураховуючи узагальнення, систематизацію, виявлення навчальних досягнень учнів на різних рівнях засвоєння, що пов'язані з забезпеченням повноцінності перевірки, розвитком умінь будувати алгоритм відповіді, доланням комунікативних бар'єрів у спілкуванні, створенням ситуації успіху:

–забезпечення діяльності учнів у стандартних і нестандартних ситуаціях;

–формування в учнів умінь оцінювати складність різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою та на контрольньо-узагальнювальних уроках-іграх;

–стимулювання пізнавального інтересу учнів;

–формування позитивної мотивації шляхом постановки завдань;

–розвиток умінь і навичок здійснення самоконтролю, адекватної самооцінки, що сприяло адекватній оцінці реальних навчальних досягнень на цьому етапі, оскільки адекватна самооцінка дозволяла учню обирати те завдання, що відповідає рівню його підготовленості, часу, який буде витрачено на його виконання. Ситуація вибору сприяла визначенню ступенів адекватності й неадекватності реальних навчальних можливостей;

–оперативне отримання об'єктивних відомостей про рівень знань і якість навчально-пізнавальної діяльності на уроці, що дозволяло своєчасно виявляти труднощі, що виникали в учнів;

II. *Визначення форм організації пізнавальної діяльності учнів* (фронтальна, колективна, групова, парна, індивідуальна) та склад групи залежно від поставлених завдань контролю. Під час об'єднання учнів у групи в процесі вивчення різних тем навчального курсу було враховано здібності учнів, інтереси, рівень їх самостійності, працездатності, здатності до навчання;

III. *Визначення змісту різнорівневих завдань* для учнів різних типологічних груп, що містили б матеріал із інформацією, що вивчається, шляхом розв'язання різнорівневих завдань;

IV. Здійснення процесу виявлення навчальних досягнень учнів, що передбачало:

–організацію роботи в парах, групах із визначенням оптимального темпу роботи (учні першої групи здебільшого працювали самостійно, отримуючи творчі й проблемні завдання; друга група, виконуючи завдання для самостійної роботи, виконувала їх частіше за зразком; із третьою групою вчитель працював переважно сам: розповідав, опитував, перевіряв, допомагав, демонстрував абсолютно кожному учню алгоритм виконання завдання);

–вибір рівня складності завдань, їх самоускладнення;

–виконання різнорівневих завдань.

V. Здійснення само- та взаємоперевірки, само- та взаємооцінювання, контролю з боку вчителя; його висновки щодо рівнів навчальних досягнень учнів.

Реалізація моделі диференційованого контролю передбачає впровадження доцільних форм організації освітньої діяльності учнів (індивідуальних, парних, групових), методів, прийомів роботи, засобів удосконалення певного виду навчальної діяльності, виконання послідовних дій учителем та учнями, а також створення типових педагогічних або ситуацій управління.

Під час диференційованого контролю визначено такі необхідні дії вчителя та учнів:

–інструктаж учнів щодо змісту й форм роботи (повідомлення всім учням вимог до визначення їх навчальних досягнень (критеріїв оцінювання));

–забезпечення учнів різнорівневим дидактичним матеріалом, різнорівневими завданнями для виконання, що пропонував вчитель або містив зошит із друкованою основою;

–організація учителем самореалізації учнів та перевірки навчальних досягнень. Із цією метою використовуються різноманітні методи й прийоми:

залучення учнів до контролю (парні й групові форми взаємоконтролю, самоконтроль);

–здійснення за необхідності психолого-педагогічної підтримки діяльності учнів: використання прийомів заохочення, створення ситуацій успіху, взаємодопомоги тощо;

–вибір учнями завдань і способів їх виконання для закріплення знань, формування вмінь, навичок;

–виконання учнями різнорівневих завдань;

–виправлення допущених помилок, неточностей, осмислення їх причин (здійснення взаємо- й самоаналізу);

–ознайомлення з правилами щодо роботи в парі, групі;

–аналіз, оцінювання результатів своєї діяльності в групі, парі, порівняння їх із критеріями та вимогами.

Наведемо приклад технології використання завдань у робочому зошиті з друкованою основою, що містить диференційовані завдання, яка передбачає такі етапи:

–*Ознайомлення учнів із завданнями на конкретному занятті, інформування їх про зміст і форми роботи.*

Головна *мета* цього етапу – орієнтація на перевірку результатів навчання на основі різнорівневих завдань і питань за кожною вивченою темою, розвиток мислення учнів, стимулювання в них прагнення до самостійної систематичної роботи над виконанням завдань, урахування індивідуальних особливостей кожного учня, що сприяє успішній реалізації диференційованого підходу під час контролю.

–*Планування раціональних методів і прийомів навчальної діяльності, що сприяли б вибору оптимальних форм навчальної роботи учнів, активізації уваги й стимулювали інтерес до матеріалу, що вивчається, та самого процесу навчання, а також розвиток критичного мислення.*

–*Визначення форм організації пізнавальної діяльності учнів (фронтальна, колективна, групова, парна й індивідуальна), зокрема*

з'ясування того, яка з них найбільш доцільна, якщо враховувати час, що витрачається на ту чи іншу форму, а також об'єм і складність матеріалу, що необхідно перевірити на цьому етапі заняття.

–*Визначення складу груп* залежно від поставлених завдань контролю. Під час об'єднання учнів у групи в процесі вивчення різних тем навчального курсу слід враховувати здібності учнів, інтереси, рівень їх самостійності, здатності до навчання, темп працездатності.

–*Використання робочого зошита з друкованою основою* під час диференційованого контролю передбачає *такі види діяльності вчителів та учнів:*

1) індивідуальне опитування учня біля дошки в межах питань робочого зошита з усним коментуванням його відповідей рештою учнів класу або записами його відповіді в зошитах всіма учнями, письмовим коментуванням цієї відповіді;

2) вибір із зошита питань для взаємоопитування, взаємоконтролю учнів;

3) самоперевірку й самооцінку завдань: учням повідомлялись критерії оцінювання виконаних завдань різних видів; учень, хто виконав роботу, сам ставив собі бал і повідомляв свою оцінку вчителю, обґрунтовуючи її;

4) самостійні письмові відповіді з рецензією однокласника, хто добре навчається.

*Здійснення контролю* в процесі використання різних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (фронтальна, колективна, групова, парна, індивідуальна).

Специфіка роботи учнів із різними навчальними можливостями під час застосування різнорівневих завдань в експериментальних класах пов'язана з тим, що учні з низьким рівнем навчальних здібностей мали потребу в постійній увазі з боку вчителя. Контроль за роботою цих учнів здійснювався особливо ретельно: їм пропонувалися завдання, опрацювання

яких сприяє заповненню прогалин у знаннях і полегшенню засвоєння матеріалу (завдання репродуктивного характеру в робочому зошиті з друкованою основою) [4; 5; 8].

Учням із середнім рівнем навчальних здібностей пропонувалася система завдань із зростанням ступеня складності (спочатку ситуації, де спосіб доказу очевидний, потім ситуації, де спосіб доказу менш очевидний). Самостійно, у непередбачуваних ситуаціях без застосування цих двох способів, не всі учні навчилися доводити. Під час організації усного опитування в межах завдань робочого зошита біля дошки чи з місця з коментуванням відповіді учнем або однокласниками частіше запрошувалися учні, яким легше висловлювати свої думки вголос.

Учні з середнім рівнем навчальних здібностей володіли основним обов'язковим обсягом знань і вмінь, але вимагали певної допомоги з боку вчителя під час узагальнення й систематизації вивченого. Для цих учнів робота була спрямована на розвиток здібностей використання знань у стандартних умовах (завдання репродуктивного характеру в робочому зошиті з друкованою основою) [9].

Здобувачі загальної середньої освіти з високим рівнем навчальних здібностей, як правило, мали можливість висловлювати свою думку з місця впродовж усього уроку, їм обов'язково пропонувалася система завдань для самостійного доказу. Більшість питань і завдань під час контролю вимагала від учнів застосування загальних навчальних умінь – аналізу, синтезу, аргументації, побудови ланцюгів суджень тощо. Успішно виконати такі завдання можливо було лише за умови систематичної роботи з різнорівневими завданнями, що містяться в робочому зошиті з друкованою основою, оскільки розбір і виконання великої кількості завдань дозволяли формувати логічне мислення. Тому систематичний контроль за допомогою цього посібника дозволив підвищити якість засвоєння навчального матеріалу.

Метою *педагогічного експерименту* була перевірка технології диференційованого контролю з використанням різнорівневих завдань у робочих зошитах з друкованою основою та в процесі організації контрольної-узагальнювальних уроків-ігор.

У перевірці гіпотези брали участь 102 учні експериментальних класів. Учням пропонувалися різнорівневі завдання для контролю, взаємо і самоконтролю навчальних досягнень на уроках біології (як тривала система), хімії, фізики (окремі теми), тому що природничі предмети вимагають спостережень, дослідження структури, властивостей, взаємозв'язків об'єктів і процесів природи, стимулюють формування в учнів цілісного уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, теоретичного мислення, опанування технологією ухвалення рішень, вільного вибору й дій у різних сферах життя, що становить своєрідну специфіку визначення навчальних досягнень учнів.

Для проведення педагогічного експерименту було здійснено діагностику реальних навчальних можливостей учнів експериментальних класів, з'ясовано поточні рівні навчальних досягнень учнів, що дозволило визначити групи учнів із метою реалізації диференційованого контролю. Основними компонентами перевірки моделі реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти були: *мотиваційно-цільовий, змістово-підготовчий, організаційно-діяльнісний, аналітико-результативний.*

Діагностика рівнів реальних навчальних можливостей учнів передбачала оцінку за такими критеріями: працездатність; уміння виокремлювати найважливіше в досліджуваному; самостійність мислення; уміння працювати в належному темпі; самоконтроль під час вивчення тематичного матеріалу; свідомість; рівень попередньої освітньої підготовленості. Вищезазначене є основою для розробки різнорівневих завдань і визначає конкретні шляхи врахування та використання цих відомостей під час контролю, дозволяє



максимально здійснювати диференційний підхід на етапі визначення навчальних досягнень учнів, що представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Типологічні групи учнів та орієнтований зміст роботи під час диференційованого контролю**

<b>Типологічні групи учнів</b>	<b>Психолого-педагогічні особливості учнів із різним рівнем навчальних здібностей</b>	<b>Зміст роботи учнів під час диференційованого контролю</b>
<i>Учні з високим рівнем навчальних здібностей</i>	Спостерігається стійкий мотиваційний інтерес, виявляються розумові здібності; притаманні стійка увага, кмітливість, швидке й точне сприйняття питань і завдань, високий рівень працездатності, сумлінне ставлення до навчальної роботи, високий рівень активності й ініціативності, швидкий (іноді повільний) темп виконання завдань, упевненість у своїх силах, прагнення самостійно дійти до істини, сила волі.	Пропонується в процесі перевірки знань, умінь, навичок водночас із основними (обов'язковими) питаннями й завданнями підбирати завдання творчого характеру.
<i>Учні з середнім рівнем навчальних здібностей</i>	Характеризується нестабільним інтересом до навчання, середнім рівнем здібностей, недостатньо стійкою увагою (іноді елементами механічної пам'яті); властиві середній рівень активності, що зумовлений постійним стимулюванням із боку вчителя (звичайно виконує завдання з допомогою й під контролем ззовні), повільний темп роботи (чи швидкий без обмірковування й напруги, що може призвести до помилок), конкретне мислення	Диференціація перевірки й оцінки знань, що насамперед зводиться до максимальної активізації пізнавальної діяльності кожного з них, що сприяє формуванню впевненості під час реалізації своїх навчальних можливостей

<p><i>Учні з низьким рівнем навчальних здібностей</i></p>	<p>Вивляються низький рівень навчальних можливостей і здібностей, виокремлення важливого, суттєвого; під час вивчення матеріалу та його відтворення учні спираються на несуттєві, другорядні ознаки; учні не можуть планувати свою навчальну діяльність, віддають перевагу відомим способам дій, що легко відтворити в пам'яті; характерні розсіяність увага, механічне завчання матеріалу, короткочасність його запам'ятовування.</p> <p>Як правило, краще запам'ятовується наочний матеріал, ніж усне пояснення; слабкі пам'ять, схематичне, предметне мислення. Потреба й уміння контролювати себе розвинені слабо; нездатність концентрувати свою увагу, часто відволікають сторонні подразники, питання вчителя застають зненацька</p>	<p>Доречно пропонувати таким учням картки, що містять матеріал, який інтегрується легко з темою уроку, пропонувати складати питання з досліджуваної теми. Якщо своєчасно не звернути увагу на таких дітей, то вони залишаться пасивними впродовж усього уроку й їх свідомість не буде збагачуватися, хоча вони й будуть виконувати базові освітні завдання</p>
---	---	--

Згідно з відомостями, представленими в таблиці, за диференційованого підходу учні різних навчальних можливостей мають неоднакову мету: одні досягають рівня базової підготовки, інші мають досягти найвищих результатів. Відповідно, учнів класу можна об'єднувати в групи різних характеристик. Ефективність використання різнорівневих завдань зумовлюється можливістю переходу учнів із однієї групи до іншої, якщо вони виконують базові стандартизовані завдання. Отже, зміст завдань для різних типологічних груп учнів визначався залежно від їх психолого-педагогічних особливостей. Представимо орієнтовний зміст диференційованих завдань для здобувачів загальної середньої освіти різних рівнів навчальних здібностей під час упровадження поточного, тематичного,

підсумкового видів контролю. Під час диференційованого контролю навчальних досягнень учнів із різними реальними навчальними здібностями передбачається використання відповідних форм організації навчальної діяльності, методів, прийомів, що зафіксовано в таблиці 2. Суттєве значення має дотримання єдності всіх форм його організації.

Таблиця 2

**Зміст, форми, методи, прийоми диференційованого контролю залежно від рівнів реальних навчальних здібностей учнів**

Рівень реальних навчальних можливостей	Форми, організації навчальної діяльності учнів		
	Індивідуальна	Групова	Фронтальна
	Зміст, методи і прийоми контролю		
	<i>Репродуктивні завдання</i>		
Низький	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виконання письмових завдань;</li> <li>– усні відповіді на запитання;</li> <li>– самостійне складання питань репродуктивного характеру за параграфом теми</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виконання завдань у групах;</li> <li>– переказ за планом;</li> <li>– доповнення схеми за зразком;</li> <li>– графічна робота (скласти схему, малюнок тощо)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усне, письмове опитування за завданнями з місця;</li> <li>– розв’язання завдань під час уроку-гри;</li> <li>– термінологічні диктанти</li> </ul>
Середній	<i>Репродуктивні й реконструктивні завдання</i>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усне, письмове опитування в межах завдань на перевірку вмінь використовувати здобуті знання на різних рівнях, навички й прийоми навчальної роботи в відомих (дії за зразком) умовах;</li> <li>– усне, письмове опитування з використанням наочного матеріалу (таблиць), гербаріїв, малюнків;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– завдання на порівняння, класифікацію;</li> <li>– розподіл і виконання завдань за певною темою;</li> <li>– заповнення порівняльної, узагальнювальної таблиці;</li> <li>– укладання питань для перевірки знань</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виконання завдань на аналіз, установлення взаємозв’язків;</li> <li>– розв’язання реконструктивних завдань під час уроку-гри</li> </ul>

	– складання за планом загальної характеристики об'єкта; – створення кросворда		
Високий	<i>Творчі завдання</i>		
	– розв'язання завдань варіанту «С» у робочому зошиті на друкованій основі; – усне, письмове опитування за творчими завданнями з місця; – виконання додаткових завдань «у вільну хвилину»; – графічна робота (скласти узагальнювальну схему)	– виконання завдань у групах; – розв'язання задач на логічне мислення; – складання й захист наукового проєкту	– розв'язання завдань під час уроку-гри (проблемні питання, задачі з суперечливими даними, задачі на знаходження й виправлення помилки); – опанування й рецензування відповідей; – аргументація висновків

Для реалізації моделі диференційованого контролю слід дотримуватися загальної вимоги до виявлення навчальних досягнень учнів у різних формах організації навчальної діяльності на певних етапах навчання – це виконання завдань різного рівня складності. Саме тому дидактичні посібники мають містити систему диференційованих запитань і завдань, укладених відповідно до структури та логіки матеріалу навчальної програми з метою поступового ускладнення навчальних завдань для здійснення контролю, що дозволяє учням визначати важливе й несуттєве в матеріалі, що вивчається; порівнювати досліджувані об'єкти, узагальнювати, систематизувати, логічно викладати зміст матеріалу й розробляти узагальнювальні схеми; застосовувати знання на різних рівнях засвоєння (репродуктивному, реконструктивному, творчому).

Так, контроль навчальних досягнень учнів за допомогою різнорівневих завдань у робочому зошиті з друкованою основою доцільно здійснювати в умовах упровадження індивідуальної, групової, парної та фронтальної організації навчальної діяльності учнів, що передбачають єдність контролю з боку вчителя, самоконтролю й взаємоконтролю.

Організація *індивідуального* контролю якості виконання завдань у робочому зошиті з друкованою основою передбачала наявність права в учнів на вибір завдання й виконання його в зошиті, здійснення самоперевірки та рецензування учнем-консультантом виконаних завдань.

*Групова форма* контролю застосовувалася з метою повторення, корекції й узагальнення програмного матеріалу, здійснення взаємоконтролю, що забезпечувало умови для активізації індивідуальної діяльності, самоосвіти, саморозвитку особистості; установленню позитивних міжособистісних стосунків, співтворчості; сприяло усуненню комунікативних бар'єрів у спілкуванні.

Різновидом групового контролю був *контроль у парах* за допомогою організації виконання завдань у робочому зошиті з друкованою основою, що дозволяло максимально забезпечувати спілкування учнів, обмін думками. Детально етапи парної роботи представлено в *додатку Г* дисертації.

Реалізація парної форми контролю сприяла запобіганню «корупційного» співробітництва (завищення балів під час взаємооцінки, виправлення помилок тощо). Учні навчалися безконфліктно здійснювати оцінювання, що знижувало напругу в класі, опановували вміння аргументувати оцінку, поставлену однокласнику.

Організація самоконтролю дозволяла визначати, наскільки учні можуть об'єктивно аналізувати й оцінювати рівень власних знань, підготовки. Із цією метою використовувалися завдання на вибір: учням пропонувалося кілька завдань, що відрізнялися рівнем складності, а кількість балів визначалася залежно від того, який рівень завдання обирав учень. Завдання пропонувалися всім учням класу, групі учнів або індивідуально.

Оптимальними умовами для застосування різних форм пізнавальної діяльності учнів були нетрадиційні контрольні-загальнювальні уроки-ігри.

Дидактично цілеспрямована організація гри забезпечувала умови для диференційованого підходу в процесі контролю навчально-пізнавальної діяльності, водночас була засобом виховання й розвитку особистості, сприяла активізації психічних процесів суб'єкта, інтересу до процесу пізнання, залученню до колективних, фронтальних, групових, парних та індивідуальних форм роботи.

На контрольні-загальнювальних уроках-іграх здійснювалися: повторення, закріплення, узагальнення, систематизація знань, умінь, навичок, їх контроль і корекція; допомога учням у подоланні труднощів під час перевірки; опанування вмінь діяти в нестандартних ситуаціях, що сприяло оперативному запам'ятовуванню навчального матеріалу учнями; створення атмосфери співробітництва вчителя й учня, а також учнів між собою; стимулювання учнів до самостійної роботи з додатковою літературою, до самоаналізу, самоорганізації, самоконтролю й самокорекції, тобто контрольні-загальнювальні уроки з використанням ігрових ситуацій були проведені з метою контролю навчальних досягнень учнів, але за допомогою нестандартних і більш різноманітних методів і прийомів [9].

Значення контрольні-загальнювальних уроків-ігор полягало в згуртуванні класного колективу, а також у набутті учнями вмінь обговорювати питання, бути толерантним до позиції іншого, об'єктивно оцінювати думку однокласника, що призводило до зміни його статусу в групі, підвищення виховного потенціалу навчання.

Ігрова форма контролю дозволяла відзначати школярів, яким необхідна допомога. Тому спеціально будували урок-гру так, щоб формувати позитивний статус того учня, який вимагав педагогічної підтримки.

Отже, принципово змінювалась функція вчителя на етапі контролю, завдання якого полягало не лише в безпосередньому визначенні навчальних

досягнень учнів, а й стимулюванні їх до пошуку, вияву кмітливості, орієнтації на успіх.

Бесіди з учнями експериментальних класів дозволили встановити, що під час контролю з використанням різнорівневих завдань у них виникало почуття задоволення після кожного правильно вирішеного завдання, що забезпечувало умови для успішного навчання учня, підвищувало його пізнавальну активність. У здобувачів із низьким рівнем навчальних можливостей з'являлась упевненість у своїх силах, формувалась позитивна мотивація до навчання [2; 6].

Отже, головним в організації виконання різнорівневих завдань із робочих зошитів було те, що вона забезпечувала реалізацію індивідуальних навчальних здібностей учнів, дозволяла застосовувати різні форми організації навчальної діяльності здобувачів (індивідуальну, фронтальну, групову, парну) та методи контролю.

Аналіз здобутих результатів дає можливість звернути увагу на те, що 72 % учнів (із 102 опитаних) експериментальних класів відповіли, що вони в процесі перевіркої роботи віддавали перевагу запитанням конструктивного (36 %) і творчого (36 %) рівнів, бо мали можливість висловлювати власні думки. Їм подобалось, що такі запитання давали змогу порівнювати свої версії з правильними, запитання для них були цікавими, тому що вони не вимагали зубріння й допомагали дізнаватися про те, чого не знали раніше. Адже за допомогою цих питань учнів мали можливість збагачувати знання щодо нового про об'єкт, що вивчається.

Більшість учнів експериментальних класів обирали завдання конструктивного й творчого рівня складності також тому, що мали достатню теоретичну базу для виконання цих завдань, оскільки систематично виконували різнорівневі завдання в робочих зошитах із друкованою основою.

Отже, диференціація форм у процесі контролю навчальних досягнень учнів за допомогою виконання різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою, а також на контрольно-узагальнювальних уроках-

іграх забезпечила позитивні зміни результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів експериментальних класів, що зумовлені врахуванням їх реальних навчальних можливостей, загальної підготовки, поєднанням різних прийомів контролю.

Практичне значення запропонованої моделі реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти полягає в тому, що описані способи організації виконання різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою та проведення уроку-гри з метою диференційованого контролю можуть бути впроваджені в освітній процес у закладах загальної середньої освіти.

**Висновки.** У статті в методологічному, теоретичному, практичному та технологічному аспектах представлено узагальнення й нове розв'язання наукової проблеми реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти.

Під час наукового пошуку схарактеризовано методолого-теоретичні засади дослідження проблеми реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, що ґрунтуються на методологічних підходах (системному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному, інтегрованому, середовищному, фасилітаційному); дидактичних принципах (індивідуального й диференційованого підходу до учнів; науковості; доступності; систематичності й оперативності; об'єктивності; прозорості; плановості; наочності; емоційності навчання; свідомості й активності учнів у навчанні; дієвості; екомічності).

Теоретично обґрунтовано й розроблено модель реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти, що містить взаємопов'язані й взаємозумовлені *складові*, а саме: *методологічно-цільову* (сприяє визначенню мети, концептуальних засад, принципів реалізації диференційованого контролю, функцій контролю), *структурно-змістову* (забезпечує висвітлення змісту взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-цільового,



змістово-підготовчого, організаційно-діяльнісного, аналітико-результативного, кожен із яких відповідає особливостям реалізації диференційованого контролю; характер розвитку компонентів залежить від цілеспрямованого педагогічного впливу на кожен із них), *технологічну* (відображає реалізацію технології впровадження різнорівневих завдань на підготовчому, мотиваційно-орієнтаційному, змістово-практичному, контрольному-коригувальному етапах), *діагностичну* (передбачає педагогічну діагностику процесу реалізації диференційованого контролю учнів).

Обов'язковою умовою реалізації моделі диференційованого контролю було впровадження *педагогічного інструментарію* (методів і прийомів контролю, стимулювання й мотивації); *засобів контролю* (виконання диференційованих завдань у робочих зошитах із друкованою основою та різнорівневих завдань під час контрольних-узагальнювальних уроків-ігор); *форм контролю* та їх сполучання (індивідуально-диференційована, парна, групова, фронтальна; самоконтролю, взаємоконтролю, контролю вчителя); *методів діагностики сформованості рівнів* навчальних досягнень учнів (спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіди; аналіз продуктів навчальної діяльності; оцінка вчителя, самооцінка, взаємооцінка, ранжування, шкалювання); *забезпечення педагогічних умов* (дотримання з боку вчителя педагогічного такту; раціональна організація роботи учня на заняттях; підвищення працездатності шляхом заповнення прогалін у знаннях учнів і формування впевненості у власних здібностях; самостійний вибір учнями навчальних завдань певного рівня складності; поступовість розв'язання учнями завдань репродуктивного, реконструктивного, творчого рівнів; можливість самоускладнення завдань; теоретична й практична підготовка вчителя до організації взаємодії з учнями), *досягнення результату реалізації моделі* (сформованість належних рівнів навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти (рецептивного, репродуктивного, реконструктивного, творчого).

Уточнено діагностико-критеріальну базу педагогічного моніторингу процесу реалізації диференційованого контролю навчальних досягнень учнів, що логічно співвідноситься з компонентами підготовки. Діагностично-критеріальну основу педагогічного дослідження становлять такі критерії й показники сформованості рівнів навчальних досягнень: *мотиваційний* (ставлення до диференційованих завдань; характер інтересу до знань); *дидактичний* (рівні сформованості знань, навичок, умінь): початковий (1–3 бали), середній (4–6 балів), достатній (7–9 балів), високий (10–12 балів); *самооцінка*: адекватна, завищена, занижена; *характер пізнавального інтересу*: стійкий, ситуативний; *володіння інтелектуальними вміннями*: визначати поняття, здійснювати характеристику об'єктів, явищ, виявляти значення досліджуваних об'єктів і процесів, аналізувати, порівнювати, класифікувати, обґрунтовувати, доводити, узагальнювати й систематизувати знання, застосовувати знання, уміння й навички в стандартних умовах і нестандартних ситуаціях.

Залежно від вияву сукупності зазначених показників сформованість рівнів навчальних досягнень диференціюється за такими рівнями: творчий, реконструктивний, репродуктивний, рецептивний.

У дослідженні диференційований контроль визначається як складник загальнодидактичної системи освітнього процесу, що забезпечує його ефективність для різних груп учнів шляхом організації їх пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних відмінностей, рівнів навчальних здібностей, темпу працездатності, а також передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до цих особливостей, розробку спеціальних навчальних завдань згідно з типологічними особливостями учнів кожної з визначених типологічних груп.

Під час наукового пошуку з'ясовано сутність і способи диференційованого контролю як форми диференціації навчання; визначено

функції (дидактична, контролювальна, розвивальна, виховна, діагностично-корекційна).

Теоретично обґрунтовано сутність різнорівневих завдань та їх місце на різних етапах навчання здобувачів загальної середньої освіти.

Доведено, що ці завдання передбачають урахування індивідуальних особливостей учнів; розвиток їхньої пізнавальної діяльності, активність і самостійність у навчанні; засвоєння найбільш раціональних прийомів розумової діяльності; узагальнення й систематизацію знань; здійснення самодіагностики складності навчального матеріалу, а для вчителя – діагностику рівня якості здобутих компетентностей учнями; здійснення корекції їхніх знань; стимулювання інтересу до матеріалу, що вивчається, організацію самоконтролю й взаємоконтролю.

Висвітлено особливості організації виконання різнорівневих завдань на етапі контролю навчальних досягнень учнів, що забезпечують урахування реальних навчальних здібностей здобувачів загальної середньої освіти під час поточного, тематичного, підсумкового контролю, дають можливість учням вибору завдань репродуктивного, реконструктивного або творчого рівнів, здійснювати само- та взаємоперевірку, само- та самооцінку, самоускладнювати завдання, що пов'язано з рівнем сформованості адекватної самооцінки.

Аналіз результатів експериментального дослідження організації диференційованого контролю дозволив засвідчити зміни в якості знань учнів та вмінь ними послуговуватися, рівнях навчальних досягнень учнів.

Виявлено, що умовами успішного застосування різнорівневих завдань у робочих зошитах із друкованою основою, зокрема під час контрольних узагальнювальних уроків-ігор є: дотримання з боку вчителя педагогічного такту; раціональна організація роботи учнів на заняттях; підвищення рівня працездатності учнів шляхом заповнення прогалів у знаннях і формування впевненості в своїх здібностях; можливість самостійного вибору здобувачами навчальних завдань певного рівня складності; поступовість

розв'язання ними завдань репродуктивного, реконструктивного, творчого рівнів; можливість самоускладнення завдань; теоретична й практична підготовка вчителя до організації взаємодії з учнями.

Здійснення цього дослідження не вирішує порушену проблему. Перспективним може бути її подальше вивчення з погляду здійснення диференціації навчання в процесі виконання домашнього завдання з метою стимулювання учнів до позанавчальної самостійної роботи.

### Список використаних джерел

1. Білик Р. М., Ніколаєв О. М. Реалізація диференційованого навчання у компетентнісній освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Педагогічна.* № 23. 2017. С. 121–125
2. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Кривор. держ. пед. ун-т. Кривий ріг, 2002. 19 с.
3. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 262 с.
4. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / В. І. Кизенко та ін.; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ : Педагогічна думка, 2012. 216 с.
5. Колечинцева Т. С. Диференційований підхід до контролю і оцінювання : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.02 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2009. 20 с.
6. Лобко-Лобановская Н. А. Дифференциация обучения как способ формирования познавательной активности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1991. 243 с.

7. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посіб. 2-е вид., допов. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.
8. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 04 верес. 2000 р. № 428/48. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/53368\\_53368](https://zakononline.com.ua/documents/show/53368_53368) (дата звернення: 22.03.2023)
9. Упатова І. П. Диференційований контроль навчальних досягнень учнів основної школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 216 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с. URL: [https://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=131](https://eduknigi.com/ped_view.php?id=131) (дата звернення: 23.03.2023).

### References

1. Bilyk R. M., Nikolaiev O. M. Realizatsiia dyferentsiiovanoho navchannia u kompetentnisnii osviti. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Ser. Pedahohichna.* № 23. 2017. S. 121–125. [ukr]
2. Bratanych O. H. Pedahohichni umovy dyferentsiiovanoho navchannia uchniv zahalnoosvitnoi shkoly : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Kryvor. derzh. ped. un-t. Kryvyi rih, 2002. 19 s. [ukr]
3. Deinichenko T. I. Dyferentsiatsiia navchannia v protsesi hrupovoi formy yoho orhanizatsii (na prykladi predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsykladu) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2006. 262 s. [ukr]
4. Dydaktychni zasady dyferentsiatsii navchannia v osnovnii shkoli : monohrafiia / V. I. Kyzenko ta in.; za nauk. red. V. I. Kyzenka. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2012. 216 s. [ukr]

5. Kolechyntseva T. S. Dyferentsiiiovanyi pidkhid do kontroliu i otsiniuvannia : dys... kand. nauk: 13.00.02 / Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kirovohrad, 2009. 20 s. [ukr]

6. Lobko-Lobanovskaya N. A. Differentsiatsiia obucheniya kak sposob formirovaniya poznavatelnoy aktivnosti shkolnikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Khark. nats. ped. un-t im. G. S. Skovorodi. Kharkiv, 1991. 243 s. [ukr]

7. Martynets L. A. Suchasni modeli osvity : navch.-metod. posib. 2-e vyd., dopovn. ta pererobl. Donetsk, 2015. 102 s. [ukr]

8. Pro zaprovadzhennia 12-balnoi shkaly otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u systemi zahalnoi serednoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 04 veres. 2000 r. № 428/48. URL: [https://zakononline.tsom.ua/dotsuments/show/53368\\_\\_53368](https://zakononline.tsom.ua/dotsuments/show/53368__53368) (data zvernennia: 22.03.2023). [ukr]

9. Upatova I. P. Dyferentsiiiovanyi kontrol navchalnykh dosiahnen uchniv osnovoi shkoly : dys... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2007. 216 s. [ukr];

10. Iahupov V. V. Pedahohika : navch. posib. Kyiv : Lybid, 2002. 560 s. URL: [https://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=131](https://eduknigi.com/ped_view.php?id=131)(data zvernennia: 23.03.2023). [ukr].

**UDC 378.091.33 : 004.738.5(045)**

**THEORETICAL SUBSTANTIATED OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM  
MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE  
TEACHERS TO USE CLOUD TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL  
PROCESS**

**© Khmil N.**

**Information about the author:**

**Nataliia Khmil:** ORCID ID 0000-0002-1218-8042; [nkravc0@gmail.com](mailto:nkravc0@gmail.com);  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department  
of Informatics.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-09**

The article specifies the concepts of «system», «pedagogical system», «model». Based on methodical approaches (systemic, synergistic, person-oriented, activity, competence, informational and environmental) a theoretical substantiation of the pedagogical system model for forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process. Its structural components are characterized as target (goal, tasks, methodological approaches, and principles), substantive (learning content, areas of work for adequate preparation of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process), technological (forms, methods, teaching tools, phasing formation of professional readiness), subject-object (subject - teachers of higher education institutions, object - students of higher education, their interaction, subject-subject relations) and environmental (cloud-oriented educational an information environment for training future teachers to use cloud technologies in the educational process). It was determined the professional training of future teachers for using cloud technologies in the educational process has five components: social-humanitarian, psychological-pedagogical, information-technological, systematic, and practical. And a special environment should implement a relationship of four components: program-methodical, communication-control, result-corrective, and technological. The proposed model of future teacher training has been improved following the requirements of the information society and the needs of general secondary education institutions in highly qualified teachers with a formed readiness to use modern ICT in the educational process, in particular cloud-based. The author assures that under such a system, it is possible to ensure the implementation of innovative approaches to the digitalization of the educational process of secondary education institutions. On the other hand, to provide a competence-oriented process of training future teachers.

**Keywords:** modell, pedagogical system, formation of professional readiness of future teachers, use of cloud technologies in the educational process.

**Наталія Хміль «Теоретичне обґрунтування моделі педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі».**

У статті уточнено поняття «система», «педагогічна система», «модель». На основі методичних підходів (системному, синергетичному, діяльнісному, компетентнісному, інформаційно-середовищному) здійснено теоретичне обґрунтування моделі педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі. Схарактеризовано її структурні компоненти: цільовий (мета, завдання, методологічні підходи та принципи), змістовий (зміст навчання, напрями роботи для ефективної підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі), технологічний (форми, методи, засоби навчання, етапність формування професійної готовності), суб'єкт-об'єктний (суб'єкт – викладачі закладів вищої освіти, об'єкт – здобувачі вищої освіти, їх взаємодія, суб'єкт-суб'єктні стосунки) та середовищний (навчально-інформаційне середовище

для підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій в освітньому процесі). Визначено, що професійна підготовка майбутніх учителів до використання хмарних технологій має такі компоненти, як: соціально-гуманітарний, психолого-педагогічний, інформаційно-технологічний, системний, практичний. А спеціальне середовище має реалізовувати взаємозв'язок таких компонентів: програмно-методичного, комунікаційно-контролюючого, результатно-коригувального та технологічного. Запропонована модель підготовки майбутнього вчителя вдосконалена з урахуванням вимог інформаційного суспільства та потреб закладів загальної середньої освіти у висококваліфікованих педагогах із сформованою готовністю до використання сучасних ІКТ в освітньому процесі, зокрема хмарних. Авторка переконує, що за такої системи можливо, із одного боку, забезпечити впровадження інноваційних підходів до цифровізації освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, із іншого – забезпечити компетентісно орієнтований процес підготовки майбутніх учителів.

**Ключові слова:** модель, педагогічна система, формування професійної готовності майбутніх учителів, використання хмарних технологій в освітньому процесі.

**Relevance of research.** The problem of active implementation of modern information technologies in the educational sector is complex and multifaceted. Its solution is only possible under the condition of the appropriate role of the contemporary teacher in the specified context.

At the same time «the development of digital educational technologies is accompanied by more and more new challenges that need to be addressed in a timely and quality manner» [4, p. 338].

G. Ponomaryova rightly noticed that «the leading idea is the idea that modern socio-economic, political and spiritual development of society requires not only highly educated, competent specialist, but also, above all, highly cultured upbringing, spiritual, humane personality, able to understand other people, to express honor and esteem, self-actualization and fulfillment in good deeds» [15, p. 326].

In the opinion of A. Kharkivska and A. Malykhina «in modern conditions of innovative development of our State the fundamental change of educational paradigm exists. An educational establishment must not only give professional knowledge, but also form the variety of professionally



relevant and socially important personal qualities (competencies) that describe the social portrait of the future specialist, contribute toward successful employment and further professional and personal growth of graduates. The main task of higher educational establishments is to improve the quality of education according to modern and prospective implementation of competence approach» [3, p. 2].

A. Prokopenko says that «with the development of information and communication technology requirements of process automation is constantly increasing, because they are aimed at solving many problems, namely: digitization of paper documents; increases the speed of data retrieval; elimination of full or partial loss of information, inability to delay during data transfer from the server to the user, and the like» [17, p. 98].

The urgency of the problem of preparing future teachers for the use of cloud technologies in the educational process, as well as the need to solve it not only at the scientific-theoretical but also at the methodological and practical levels, prompts us to develop and characterize a model of a pedagogical system for the formation of the professional readiness of relevant specialists for the above activities.

**Analysis of recent research and publications.** It should be noted that «the developing ideas about the profession of «teacher» in pedagogical science and practice have an impact not only on teacher education, but also on non-pedagogical areas of professional education. It opens up new perspectives in constructing the theory and methodology of vocational education and determines the directions for studying the problem of the development of teacher education» [2, p. 230].

Recently, there has been increasing attention to the problem of training future teachers to use cloud technologies in the educational process. In particular, the technological aspects of the implementation of cloud technologies and the possibilities of their use in the educational process are substantiated (V. Bykov, O. Kuzminska, S. Lytvynova, N. Morze, S. Semerikov, O. Spirin,

M. Shyshkina, etc.); the possibilities of using cloud technologies in the professional training of future teachers (T. Arkhipova, T. Zaitseva, M. Zolocheska, O. Kuchai, N. Morze, N. Soroko, M. Shynenko, etc.); formation of prospective teachers (primary school, mathematics, informatics) competencies that determine their readiness to use cloud technologies in the educational process (N. Bakhmat, T. Vakaliuk, M. Popel, V. Proshkin, N. Stetsenko, H. Tkachuk, etc.); the method of designing various cloud-oriented educational environments, in particular the training of future teachers (primary school, informatics, and mathematics) (N. Bakhmat, T. Vakaliuk, O. Korotun, V. Oleksiuk, M. Rasovytska, A. Striuk, etc.). At the same time, despite enough studies mentioned above, the problem of forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process as a system remains relevant and requires further resolution at the theoretical and methodological levels.

**The purpose of the article** is to theoretically substantiate the model of the pedagogical system for the formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process.

**Presentation of the main material.** According to the results of the theoretical analysis of the psychological and pedagogical literature on the theory of pedagogical systems (S. Arkhanhelskyi, T. Ilina, N. Kuzmyna, V. Sadovskyi, A. Uiomov etc.), it was clarified that the creation of pedagogical systems is connected with the use of a systemic approach, that is, taking into account the minimum set of characteristics of the system: composition (a set of elements that are its components), structure (the relationship between them) and the functions of each of the elements, its role and value in the system.

The main category of system research is the Concept of «system». The conducted analysis of the scientific literature gives reasons to state that, from the point of view of scientists, the Concept of «system» correlates with the Concept of «complexity» (V. Afanasiev), «complexity of elements» (R. Hiliarevskyi, O. Mykhailov, O. Chorny), «set interconnected elements» (T. Ilina), «component» (V. Tiukhtin). Therefore, in our study, we will understand

the system as the presence of elements of a certain kind that are interconnected and interact with each other and form unquestionable integrity and unity.

The researchers single out the the following features of the system: the diversity of elements, their unity, connection, interaction, and integrity [7, p. 31].

V. Ortynskyi draws attention to the importance of the set of relationships and interconnections between the components of the system; he notes that thanks to this, the system acquires new integrative qualities: flexibility, dynamism, variability, adaptability, stability, predictability, continuity, democracy [12, p. 21].

Based on the opinion of I. Malafiik, it is possible to distinguish this system from other objects and systems based on the presence of new indicators and properties. Knowledge of the fundamentals and understanding of its parts occur at the same time. We cognize the whole «not as isolated phenomena, taken by themselves, but as parts of the whole. Knowing the whole, we immediately separate its parts. Without parts, there is no whole; without the whole, there are no parts, which means that the whole is an indivisible unity, integrity» [11, p. 17–18].

The integrity of the system, believe that the system can be understood as something integral, contrast society with the environment. The dismemberment of the system suggests the concept of «element» – a unit whose properties and functions are determined by its place within the framework of the whole, and to some extent, the properties of the entire mutually determine them.

The idea of the integrity of the system is specified by the presence of connections that can be called system-forming and the totality of which and their typological characteristics lead to the Concept of the structure and organization of the system. Most researchers use the structure and organization of the system to express its orderliness.

So, relying on the essential features, properties of the system and system principles of integrity, structure, functionality, hierarchy, development, and final goal, we can recognize the formation of the professional readiness of future

teachers for the use of cloud technologies in the educational process by the system, since it has the following features: the goal, defined structure, integrity, system-forming connections, hierarchy, functional characteristics, predictability, openness. Concurrent it is a pedagogical system. Let's justify the above. To do this, we will define the essence of the concept of «pedagogical system» and the features characteristic of a pedagogical system.

First, let's say that «pedagogical education is an integrative, open, developing system that includes a network of educational institutions of a pedagogical profile, a variety of successive educational programs that differ in their focus and level, built on the basis of state educational standards, and governing bodies. At the same time, pedagogical education is also a non-linear, variable process focused on the training of teachers capable of high-quality implementation and development of professional pedagogical activity not only in the traditional role of a teacher, but also in a much broader professional sphere «man-society-man» [2, p. 228].

In scientific circulation, this concept was first introduced by N. Kuzmina, considering it as a set of interconnected structural and functional components subordinated to the purpose of upbringing, education, and training of the young generation and adults. It considers the pedagogical system as a set of the following structural components: pedagogical goal (what to teach); educational and scientific information (what to learn); means of pedagogical communication (how to guide); students and teacher. The scientist believes that «the specified components are necessary and sufficient for creating a pedagogical system. There is no system when removing any of them». N. Kuzminoi's statement that each of the structural components of the pedagogical system affects the environment, and the system as a whole acts on the environment, organizing it about its own goal, is valuable for our research.

The pedagogical system a closed structure with a corresponding function given by a social order. He defines the pedagogical system as a particular set of interconnected means, methods, and processes necessary to create

an organized, purposeful pedagogical influence on forming a personality with given qualities. The scientist emphasizes that the more clearly structured the system is, the more precisely its function is specified and the more appropriate the implementation of the social order.

No less interesting is the concept of the pedagogical system of O. Kovalova, which he defines as a set of components, the interaction of which determines a high level of organization of the learning process, which is manifested in an increase in the level of its effectiveness.

The scientist singles out the following components of the pedagogical system: a set of people involved in education; experience and knowledge accumulated by society; set of semiotic structures, due to which information is encoded and accumulated; a collection of people who make knowledge available; management components, which include:

- a) a set of «filters» (programs, textbooks, manuals, etc.);
- b) ways of achieving the goal: means, forms, and methods of pedagogical influence;
- c) teachers who perform several specific functions.

The pedagogical system as a socially conditioned integrity of interactions based on cooperation between themselves, the surrounding world, and the spiritual and material values of the participants in the pedagogical process, aimed at the formation and development of the individual.

From O. Sydorkin's point of view, the essence of the pedagogical system is not in the correlation between the content and form of people's activity but in the correlation of this activity in general with the pedagogical result [20, p. 70].

That the structure of the pedagogical system contains the following elements: the goal and content of education, methods, means, forms of organization of education and training, and teachers and students, which are interconnected. That the main system-forming element of the pedagogical system is the goal, and students are the main subjects.

L. Viktorova considers the pedagogical system as an ordered set of interconnected components that form a coherent unity, subordinated to the goal of education and training [12]. Among the members of the pedagogical system, she considers the result of education to be significant. The pedagogical system model schematically shows the environment surrounding the system, but it does not consider it as a separate component in the future.

Having analysed various approaches to the concept and construction of a pedagogical system, we note that a pedagogical system is understood as an ordered collection of interrelated and mutually determined learning goals, content, methods, forms, and means of planning and conducting, controlling, analysing, adjusting the educational process, aimed at raising the level effectiveness of student learning. The structure of the pedagogical system was supplemented with the following structural components: effectiveness since the criterion of the system's effectiveness can only be the level of success. Functional features include corrective and regulatory elements – correcting intermediate deviations of previous results from the partial goal and variations of the result from the initial goal. It is worth noting that these components are different in meaning, content, and functional purpose, so they cannot coexist in the system as one active element.

Therefore, based on the above, we note that the system of forming the professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process is a pedagogical system, which will be defined as an ordered set of interconnected and mutually conditioned components, united by a common purpose of functioning and aimed at achieving a particular result (increasing the level of professional readiness of the future teacher), acting as a whole.

By the components of the system, we will understand only those structural parts of it that are in constant interaction with other structural units within the limits of a particular integral system, the interaction of which determines the definition of qualitative features characteristic of the whole [18, p. 242].

Therefore, in understanding the problem of professional training of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process, a systematic approach is fundamental, in the implementation of which it is possible to consider this process as a system by determining its structural components, system-forming connections, and functions.

It is worth noting that the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process is defined as the individual state of the subjects, which prompts them to productively use these technologies in the educational process, which is manifested by a positive attitude, interest, and desire; possession of a set of theoretical knowledge, practical skills, and abilities; developed ability to self-assess one's professional level and awareness of the need for further professional growth in the specified activity.

Continuing the research, we consider it necessary to justify a set of theoretical propositions, the basis of which is the methodological foundations of our study.

The first provision is that the relevance and necessity of a systematic review and organization of the process of forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process stimulate the elimination of the discrepancy between the need for competitive teachers who can innovatively organize the educational process using the capabilities of cloud technologies and the lack of an appropriate system of training future teachers for this area of professional activity.

By the second provision of the formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process, we consider it as a pedagogical system, the components of which are: purpose, the content of professional training, forms, methods, means and technologies of education, subject (teachers of a higher education institution), object (students of higher pedagogical education), interaction and relations between them subject-subject, cloud-oriented educational and informational environment.

Due to the following provision, based on the methodological approaches

on which the research is based (systemic, synergistic, person-oriented, activity, competence, informational and environmental), it is possible to ensure the formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process as a goal and result of research and experimentation work. Thus, the *systematic approach* ensures the systematicity of the process of forming the professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process; the *synergistic approach* ensures the openness of the pedagogical system, in which the student and the process of his education at the institution of higher education, as its essential components, are complex self-organized systems capable of non-linear development, «allows, in particular, to implement humanistic ideas in educational activities and to balance humanitarian outlook with nature-scientific one harmoniously» [15, p. 324]; *person-oriented and activity-oriented* – allows the student's personality to be considered as a subject of activity taking into account his individual characteristics, abilities, interests and needs; *competence-oriented* – directs the process of professional training of future teachers to a specific result – the formation of the student's abilities to successfully use cloud technologies in the educational process; *contextual* – provides modelling of the subject content of professional activity in the process of preparing students for the use of cloud technologies in the educational process; *informational* – ensures the formation of the cognitive component of the process of professional training of future teachers for the benefit of cloud technologies in the educational process; *environmental* – ensures the process of forming the professional readiness of future teachers in a cloud-oriented educational and informational environment.

According to the fourth provision, the professional training of future teachers for using cloud technologies in the educational process is end-to-end. It is carried out throughout the entire study period at a higher education institution using cloud technologies. With their integration into the educational process, it is possible to ensure changes in the methods of academic activity, and the development of subject-subject relationships will be promoted. It is possible to



form an active and proactive position in education because «the theoretical basis of research of students' education is the study of the spir-itual life of society and its values; psychological theory of personality and relation-ships; specially organized activities and communication of the personality, one's self-identity; development of spiritual abilities; acmeology» [15, p. 324].

In our opinion, «the modern student is well versed in the possibilities of his own personality and multimodal world. He can improve himself and develop if provided with appropriate tools and educational conditions: easy access to resources, opportunities for didactic choice, obtaining technologies and consultations that would help him self-determine and practically self-fulfil in the world full of information entropy. In this light, the assessment of modern methods and technologies of personality-oriented approach by direct participants in the educational process – students and teachers – seems interesting» [16, p. 3].

The following provision is that practical experience in applying cloud technologies in the educational process is acquired within the framework of contextual learning. The reproduction of real connections and relationships in the context of their future professional activities is expected in the methods and forms of students' educational activities.

The final, sixth provision is the need to design a cloud-oriented educational and informational environment, which significantly affects the organizational forms and methods of training future teachers to use cloud technologies in the educational process.

Continuing, we note that the creation of a pedagogical system for the formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies is based on the following:

- system principles (integrity, structuralist, hierarchical structure, diversity of system description, consistency);
- principles of professional education (professional-pedagogical orientation of the integral educational process in the institution of higher education, conformity to nature, humanistic orientation of professional training, integrity of

the pedagogical process, individualization, and differentiation);

- general didactic principles (directing education towards the fulfilment of educational tasks and general development of students, scientificity, continuity, visualization, a combination of various methods and forms of education, modularity, integration, problem-solving);

- specific principles (the principle of interactivity in the educational process, the optimal combination of individual and group work, the principle of concentricity, the principle of orientation towards the development of independence in the use of cloud technologies in the educational process, the principle of activation of educational and cognitive activities, activities using cloud technologies, the principle of their use in the process of professional training, the principle of pedagogical expediency of their use).

So, substantiated theoretical propositions, determined, and characterized methodological approaches and principles, and defined the essence of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process are the theoretical basis for developing a model of the pedagogical system for the formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process.

Analysis of scientific studies by V. Bezpalka, L. Viktorovoi, V. Volodka, R. Horokhovoi, O. Dubaseniuk, O. Kovalova, N. Kuzmynoi, etc., who devoted their research to the modelling of pedagogical systems, emphasize the importance of using the modelling method in pedagogical research, which involves the creation of models of research objects.

In the pedagogical dictionary, «model» (from the Latin «*modulus*» – measure, sample) is defined as a system of objects or signs that reproduces some essential properties of the original and can replace it in such a way that its study makes it possible to obtain new information about this object. According to another definition (Z. Riabova), a model is a description of the object of research (subject, phenomenon, or process) in any formalized language, compiled to study its properties [19]. Considering the above definitions and the purpose of our

research, the model will be understood as a formalized description of the properties of the process of forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process, the study of which will allow obtaining new information about it and determining pedagogical measures that ensure its effectiveness and efficiency.

Studying the preparation of students for professional pedagogical activity, O. Dubaseniuk emphasizes that modelling this process contributes to its improvement and improves the quality of pedagogical education. Therefore, we consider it necessary to determine the essence of the definition of «modelling».

In the pedagogical dictionary, modelling is interpreted as the construction of copies, models of pedagogical materials, phenomena, and processes; visual and figurative description of methods and phenomena studied with the help of diagrams, drawings, concise verbal characteristics, and explanations [19, p. 184].

The analysis of the scientists' works allowed us to conclude that in the pedagogical literature, there are several approaches to determining the essence of modeling depending on the aspects of its consideration. In particular, regarding the content of training and educational activity, it is possible to consider modelling the scope of movement (as an apparatus for teaching a specific discipline or a learning tool for determining the content of training material) or the training process (as a pedagogical technique, a system of methods and forms of training). H. Matushynskyi and A. Frolov believe that modelling allows combining an experiment with constructing logical structures and scientific abstractions in studying a pedagogical object/ This, according to Yu. Shaprana makes it possible to analyse and evaluate the main stages of the educational process, its elements, and the behavior of subjects.

The use of the modelling method in our research is aimed at building a model of the pedagogical system of forming the professional readiness of future teachers for the benefit of cloud technologies in the educational process, which involves defining goals and objectives; the content of students' academic activities;

methods, forms, and means of its organization; subjects of the educational process; an environment of the educational process, which provides for active interaction; results of educational activities. By modelling the appropriate pedagogical system, we managed to find out the definitions of the concepts of its structural components and connections that will influence their development.

So, based on the studies mentioned above of scientists, we identified the following structural components of the pedagogical system of forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process: target (purpose, task, methodological approaches, principles), substantive (the content of training), technological (forms, methods, means of education, phasing of formation of professional readiness), subject-object (subject (teacher), object (student of higher education), interaction and relations between them are subject-subject) and environmental (a cloud-oriented educational and informational environment).

We describe the structural components of the pedagogical system that we have determined.

The *target component* reflects the orientations of modern society for the training of competent teachers for the active initiation of state programs, the implementation of which involves the dynamic introduction of cloud technologies in the educational process.

The social order, which is the basis of the system of training a future teacher capable of using cloud technologies in the educational process, is taken into account in the provisions of domestic legal documents, which reflect the main requirements for teacher training («Law on Higher Education», «National Strategy for the Development of Education in to Ukraine for the period until 2021», Concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform «New Ukrainian school», «Concept of development of pedagogical education») and directions of state policy in the area of informatization of education (Law of Ukraine «On the National Informatization Program», «Strategy for the development of the information society in Ukraine for

2013-2020», Concept for the development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020, the Project «Conceptual foundations of the development of electronic education in Ukraine», the Project «Cloud technologies in education») and foreign regulatory documents («DigComp 2.0», «DigCompEdu», etc.). Based on these documents, it is possible to determine the pedagogical goals of the pedagogical system of forming the professional readiness of future teachers for using cloud technologies in the educational process: strategic goals, tactical and operational goals.

Ye. Khrykov, A. Kharkivska, H. Ponomarova and A. Uchitel draw attention that «digitization caused not only the emergence of fundamentally new mechanisms of administration, new content of management activity, but also changed the very essence of public management» [9, p. 237].

Following the above-mentioned legal documents of the active implementation of cloud technologies as means designed to promote the accessibility of education, the activation of educational and cognitive activities, and the organization of joint activities in the virtual space, it is essential to train a competitive teachers who has modern information technologies, in particular cloud ones, and is ready to apply them in the educational process for the comprehensive development of the student's personality. Given such judgments, the main *strategic goal* of our proposed pedagogical system should be the formation of the professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process.

The *tactical goal* reflects the integrity of the formation of the components of the professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process, namely:

1. Formation of motives, interests, desires, and value attitudes towards using cloud technologies in the educational process (motivational and value component).
2. Formation of a system of theoretical knowledge (psychological-pedagogical, subject, instrumental-technological, and systematic) necessary

for the organization of the educational process using cloud technologies and the development of skills for the independent acquisition of knowledge (the cognitive component).

3. Development of students' abilities and skills in the conscious use of cloud technologies for the effective performance of certain tasks in the educational process; expansion of creative potential in this area of pedagogical activity (operational component).

4. Formation of the ability to self-assess one's readiness to use the opportunities of cloud technologies in the educational process, encouraging students to improve themselves in this direction (reflexive and prognostic component).

5. The implementation of this level will be carried out in three stages: primary, information-technological, and quasi-professional.

The *primary stage's goal* is to form cognitive motives and interest in cloud technologies and their use in the educational process. At this stage, the systematization and deepening of the computer knowledge acquired in the process of general education are envisaged for improvement of basic skills of working with cloud technologies, encouragement to self-evaluate one's actions, and the process of acquiring a system of knowledge and developing self-control skills. This stage is fundamental, on which the rest is based.

The *information technology stage* is aimed at solving the following tasks: students' awareness of the value and significance of mastering the skills of working with cloud services, the importance and effectiveness of their application for solving various tasks of education, education, and development of students; deepening the set of systematic, informational and technological knowledge, improving the instrumental and technical skills of working with cloud services developed at the previous stage of preparation, etc.

At the *quasi-professional stage*, the formation of a stable desire to organize students' cognitive activities using the capabilities of cloud technologies is expected, an improvement of abilities and skills, thanks to which it is possible to

successfully model complete fragments of educational and educational activities using self-developed didactic materials (schemes, electronic posters, virtual interactive boards, electronic tests, questionnaires, web quests, projects) on cloud services and testing of these models in quasi-professional activities; stimulation for self-improvement in this area of the pedagogical activity, etc.

In our pedagogical system, the tactical goal is transformed into *an operative* (procedural and practical) goal, achieved during the study of individual educational disciplines that make up the content of HT training and the methods of their application in the educational process.

It is formulated as generalized knowledge and methods of activity that are formed in students and should be aimed at ensuring that the student can implement the formed knowledge, develop abilities and skills to perform various tasks of professional activity using cloud technologies, can connect the acquired knowledge and develop skills in classes with future professional activities; realize the role of modern information technologies, including cloud ones, in education; understand the technological and didactic potential of cloud technologies for comprehensive development of the personality; was interested in introducing cloud technologies in teaching his subject.

The target component defines the tasks for achieving the set goal, considers the needs, purpose, and motives of future teachers' professional training, and demands future teachers' professional readiness to use cloud technologies in the educational process. The tasks are solved considering the above principles. They aim to achieve the result – increasing the professional readiness of future teachers for using cloud technologies in the educational process.

Revising and constructing the appropriate educational content is necessary to achieve the set goal. Therefore, the next component of the pedagogical system to be characterized is *content*.

It reflects the range of training future teachers in the possibilities of using cloud technologies in the educational process, that is, a set of knowledge, abilities, skills, values, and attitudes in the context of competencies that must be mastered is

assumed.

Within the scope of our research, the content of preparing future teachers for the use of cloud technologies in the educational process will be understood as general and professional competencies, logically organized and fixed in standards, curricula, and work programs, which a student must master to form their professional readiness in this direction of professional activity.

Filling the content of the appropriate training of future teachers was based on contextual, competence-oriented, personally oriented, activity-oriented, and integrative scientific approaches.

The formation of the content of future teachers' training on a contextual basis involves such knowledge, abilities, and skills, the acquisition of which leads to the transition of the informational content of the content to the cognitive one and brings it closer to the conditions of future professional teaching activity [20].

According to A. Kharkivska «the main key competences for lifelong learning are the European Parliament and the Council of the European Union: literacy; language competence; mathematical competence and science competence, technology and engineering; personal, social and educational competence; civic competence; entrepreneurial competence; competence of cultural awareness and selfexpression, as well as digital competence. Forming key competencies occurs by acquiring a set of competences during training, which are a combination of characteristics (related to knowledge and their application, skills, abilities, values and personal qualities) and allow to ensure that professional responsibilities are carried out at a high level» [5, p. 31].

In the context of the competency-based approach, the development of the ability to update one's knowledge throughout life is assumed thanks to a complex of knowledge, skills, and capabilities focused on a specific result, on their assimilation and adaptation to one's own experience.

From the standpoint of the personal-activity approach, the main thing in the content of education is students' personal needs and opportunities in forming professional competencies in educational, cognitive, and communicative activities.



Considering this approach, it is necessary to create conditions to develop future teachers' abilities for self-education, self-improvement, and self-realization regarding the mastery of cloud technologies and the methods of their application in the educational process of a general secondary education institution.

In the context of an integrative approach, the formation of educational content is aimed at a holistic system of professional training of future teachers for using cloud technologies in the educational process.

Within such an approach, interdisciplinary integration is the process and result of the formation of students' knowledge, methods, and activities. We will consider it the structural and logical connections of individual disciplines, which can be characterized by different forms and generate new content integrity.

When constructing the content of the training of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process as a whole and the content of a separate academic subject, it is essential to adhere to several principles defined in the literature of pedagogical theory and practice (L. Hryzun, V. Zahviazynskyi, V. Kraievskyi, etc.), namely: scientific, systematicity, consistency and continuity, accessibility, the connection between theory and practice, professional and creative orientation, orientation to self-education, interdisciplinary integration.

Taking into account that the content of the training of the future teacher for the use of cloud technologies in the educational process is a component of a complex system of professional education, therefore, it should be provided with the study of disciplines that reveal the relevant context, provided for in the training curriculum and additional optional fields, thanks to the study of which students' knowledge will be deepened, and developed skills will improve.

Considering the above, the professional training of future teachers for using cloud technologies in the educational process has five components: *social-humanitarian, psychological-pedagogical, information-technological, systematic, and practical*. Let us describe them in more detail.

*The social and humanitarian component* («Legal foundations of the modern

state», «Foreign language», «Ukrainian language for professional direction» and «Life safety») is aimed, firstly, at forming the legal basis for using information resources in the field of education; secondly, on the formation of written and oral communication skills in national and foreign languages, as well as the ability to understand the content of information technology and educational texts; thirdly, aimed at forming an understanding of health hazards that may be in the information environment and ways to avoid them.

The following essential component is the *psychological-pedagogical* one («Introduction to the specialty», «Pedagogy» and «Psychology»), it is aimed at acquiring psychological-pedagogical knowledge, developing abilities and skills of organizing the educational process using the capabilities of cloud technologies.

*The information technology component* («Informatics and computer technology», «New information technologies and TZN» («Modern information technologies and TZN») and a specially developed discipline, «Cloud technologies in the educational process») is aimed at forming knowledge, skills of students as ICT-competencies of using cloud technologies in the educational process.

Let's emphasize the importance of the *methodological component* («Methodology of teaching an educational discipline according to the training profile»), aimed at students mastering the methods and technologies of teaching school subjects while studying particular methodological disciplines.

*The practical* component of forming the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process, which is implemented during pedagogical practice, is essential. Its purpose is the formation of the competencies of the future teacher, who can solve various professional problems in practical activities, relying on the acquired knowledge and developed skills, education of the need for systematic professional self-improvement.

So, for example, the educational and pedagogical practice of «Extracurricular educational work» creates the basis for students to gain practical experience in implementing the possibilities of cloud technologies during extracurricular educational activities in various types of secondary education

institutions. To solve this task, students of higher education had to:

1) familiarize themselves with cloud services and technologies to use them in educational work;

2) compile lists of cloud services that can be used to create electronic didactic materials for educational purposes (documents, interactive exercises, online blanks, etc.);

3) develop appropriate electronic didactic materials and work with them, conducting educational activities, etc.

Educational and pedagogical practice «Trial lessons» and pre-diploma (production) practice aim to improve students' professional competencies in implementing cloud technologies for the comprehensive development of students of public secondary education institutions in the educational process. The main tasks for achieving the goal are developing their didactic materials and their use to increase the student's learning process efficiency.

Of course, «a separate issue in the trend of digitalization of the educational process is the implementation of distance learning with new opportunities provided by digital technologies» [4, p. 325].

As mentioned above, especially important in shaping the professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process are the requirements of interdisciplinary integration of the learning content in the direction of expanding of educational space, in which the student, implementing knowledge from various disciplines of the curriculum, improves the ability to solve professional tasks. So, for example, the ability to create didactic learning tools using cloud services, and personal learning environments, formed in the process of studying the disciplines «New information technologies and technical knowledge» («Modern information technologies and technical knowledge»), «Cloud technologies in the educational process» will become helpful to students during the study of the discipline «Methodology of teaching the academic discipline (by the training profile)».

With the correct definition of the content of the training of future teachers,

it is possible to organize the educational process and implement the acquired knowledge. Therefore, students' attention is focused on developing new knowledge and revitalizing cognitive activity on the formation of students' holistic understanding of the specifics of cloud technologies and methods of their implementation in the educational process, on the construction of professional readiness to organize the educational process using these technologies.

The *technological component* of the pedagogical system of forming future teachers' professional readiness for using cloud technologies in the educational process is provided by systematic tools (forms, methods, means, and pedagogical learning technologies).

The design of the technological component of the pedagogical system takes place in accordance with the purpose of education; for this it is necessary to adhere to specific principles of education. According to the logic of our research, we followed such as:

–*visualization* (the demonstration of cloud service websites, their interface, examples of educational materials developed using cloud technologies, and educational and informational environments are provided);

–*the principle of support* (the student realizes the place of the studied phenomenon in the general system of knowledge, and he develops a holistic picture of the possibilities of implementing cloud technologies in future professional activities);

–*the principle of practical* (professional) orientation (implemented by students in the process of learning a complex of professionally oriented tasks with the use of cloud services);

–*the unity of the individual and group approach* (implemented by the organization of students' educational activities during the implementation of various projects, both individual and group);

–*consciousness and activity in education* (learning to use the possibilities of cloud technologies in the educational process with the introduction of active learning methods).

To organize the learning process aimed at forming future teachers' professional readiness for using cloud technologies in the educational process, it is essential to introduce contextual, interactive, and blended learning elements.

The importance of introducing contextual learning lies in such an organization of the student's learning process when their activities are aimed at revitalizing cognitive activity and developing self-learning skills, as well as forming their ability to use cloud services in the educational process when solving specific professional tasks.

The effectiveness of training future teachers depends on interactive interaction, which can be realized by introducing interactive methods – methods by which participants in the educational process interact. They are based on the principles of interaction, student activity, reliance on group experience, and mandatory feedback. In particular, during various educational tasks, students' motivation increases; the ability to think out of the ordinary and justify one's position is formed, and cooperation skills are improved.

Blended learning involves organizing interaction when the advantages of face-to-face teaching and e-learning are combined. With this form of education, the study of new material is transferred to the educational and informational environment and the organization of interactive interaction of the participants of the educational process in real-time. Recognizing that mixed learning is characterized by interactivity, information availability, a variety of presentation of educational materials, and ensuring network interaction of all participants in the educational process, we believe that its introduction can increase the amount of material to be learned and create an individual learning trajectory for each student, which will contribute to the development of their critical thinking and ability to work independently.

Taking into account the purpose of our research, by mixed learning, we will understand such an organization of knowledge, in which it is possible to combine different forms of education and self-education with the introduction of cloud technologies to activate the cognitive activity of students while mastering

the principles of working with cloud services.

Among all the variety of teaching methods, we selected those, the use of which would contribute to the formation of students' interest and motivation in the introduction of cloud technologies in the educational process, conscious development of information technology skills and abilities, as well as mastery of joint interaction when working with cloud services; striving for self-improvement in the direction of their active application in future professional activities. We consider the most effective:

- stimulation of the motivation of educational activities («Press method», «Brain attack» method, «Circle of ideas», cooperative learning);
- problem presentation (problem-based learning, project method; web quest);
- monitoring and analysis of students' educational achievements (portfolio, reflection). It should be noted that in the training process, we introduce other methods, in particular the following: story, conversation, explanation, instruction, and practical exercises.

When implementing the methods mentioned above, students have the opportunity not only to learn to analyse the assigned task, and proposed proposals, formulate their own opinion, reach conclusions, and condition them with arguments but also to familiarize themselves with the methodology of using various cloud services. Their interest in mastering the educational material increases, and there is an opportunity to organize individual work and communication in small groups.

It is essential to emphasize the organization of students' reflective activities in forming their professional readiness for the introduction of cloud technologies in the educational process.

We suggest that it be organized in such a way that, during training, encourage students to self-assess in determining the level of mastery of these technologies, introspection of pedagogical activities regarding the planning and use of cloud services in the educational process, self-control, and self-regulation, determination of ways to improve pedagogical training using cloud

services.

Modern «the educational and administrative activities use of innovative technologies (cloud-oriented) in institutions of higher education takes on a global scale, so for example Google is actively working on the improvement of existing and the development and release of new cloud technologies (applications and services)» [17, p. 99].

Among the forms of organization of the learning process, we will consider classical forms to be leading in our research (lectures: introductory, mini-lecture, lecture-visualization, lecture-dispute and brainstorming lecture «brain attack», practical, laboratory, seminar classes, consultations, and independent work), as well as innovative (webinars, courses with analysis of specific situations, video lectures, educational training, and master class).

Web 2.0 is relevant today. According to the scientists, this «is a social service platform that allows any user, in our case, a master, a teacher, a manager, to get, create or be a co-author of information, perform synchronous and asynchronous network communication» [9, p. 242].

We note that «Web 2.0 technology is based on social networking services that support the involuntary development of communities consisting of people interested in sharing information, developing specific problems, and communicating» [9, p. 242].

A. Prokopenko came to the conclusion that «in the cloud model, the primary functions are performed by centralized data centers that collect data from the far nodes of the network and find them a further application. Clouds containing millions of terabytes of information, all have IT giants: Apple, Google, Intel and others. In the cloud model a lot of things depends on the bandwidth of the channels through which information is exchanged between the cloud and the periphery. According to the author of the idea of fog computing, the transfer of a significant part of this work «in place» will increase the speed of decision-making. Centralized «cloud» and decentralized «fog» do not exclude each other but rather complement» [17, p. 99].

Improving the effectiveness of the pedagogical system depends on the choice of means of forming future teachers' professional readiness for using cloud technologies in the educational process. In this context, it is essential to use cloud-based learning tools, by which we understand cloud services that are used in various types of academic and educational activities to solve specific educational tasks. Among their variety, following the pedagogical possibilities that they implement in the educational process, we suggest using the following groups of cloud services: services for data storage and publication of didactic materials; information visualization services; services for creating interactive game exercises; services for the organization and management of education. Continuing, we will characterize the next component of the pedagogical system.

The *subject-object component* reflects the requirements for a teacher of institution of higher education (the subject of the pedagogical system) and reveals the professional characteristics of the student (the future teacher – the object of the pedagogical system), which ensure the acquisition of knowledge, practical skills, methods of action in the context of the methodology of using cloud technologies in the educational process. In the learning process, the interaction and relations between the teacher and the student are subject-subject.

We will reveal the essence of the subject of the pedagogical system. Based on the views of scientists (O. Briukhovetska, V. Hladush, V. Zakharova, Ya. Kulbashna, V. Oluiko, K. Polupan, M. Suprun, E. Tkachuk, etc.), who make demands on modern teachers of institution of higher education, we note that the professionalism of a higher schoolteacher consists in the effective implementation of the system of professional knowledge and skills: *special, psychological and pedagogical, methodical, organizational* [6, p. 87-88].

Among the professionally important positive qualities of a teacher at a higher education institution, thanks to which it is possible to successfully form the professional readiness of future teachers to use cloud technologies in the educational process, we singled out the following: organization, speed of decision-making, responsibility, independence, the ability to conduct dialogue,



creative activity, attentiveness, strategic and analytical thinking, a developed intuition, psychological stability, ability to empathize, sense of tact, restraint, perseverance, hard work.

A modern teacher must possess thorough professional knowledge, be able to develop systematic innovations, form an individual trajectory and organize anticipatory training, achieve a high level of formation of communication skills, possess project management technology, implement modern learning technologies, create conditions for complete self-knowledge and self-realization of students. Working with students, he needs to improve constantly. The teacher must quickly sense certain situations that may arise in the learning process; to solve them, he must implement a creative approach and get out of them without violating the principles of tact and mortality [8, p. 142].

A modern teachers must be not just a lecturer, speaker, or translator of knowledge but also a motivator, an innovator of the educational process, a tutor, a mentor, a coach, a facilitator, manager.

They should be aware of the urgency of the problem of introducing cloud technologies into education and the prospects of their application in the educational process, and, accordingly, the need to form the professional readiness of future teachers in this direction. Such teachers are pedagogical strategists and authors who design new approaches and models for using cloud technologies in the professional training of future teachers.

Once again, we emphasize that to perform this task teachers must have a thorough knowledge of the pedagogical capabilities of these technologies, the classification and purpose of cloud services, methodological and technological requirements for organizing work with them, possible options for their application in the educational process, and the legal basis for using them.

It is essential that teachers of institutions of higher education must confidently possess the skills of network communication, new forms, and methods of learning, first of all, the technique of conducting video conferences, webinars, web quests, online discussions, projects, quizzes, contests, etc. Teachers must

competently and clearly express their opinion in writing, add elements of emotionality in written expression, and effectively vary them in virtual interaction, organize group (cooperative) and collective activities using cloud technologies during student education.

By involving students of education in such cooperation, their ability to organize various models of mutual interaction in the educational process will be formed. They will also overcome communication and psychological-cognitive barriers in virtual communication.

In addition to the above, it is significant for the teacher to be aware of the need to create such conditions under which the interest and creative activity of students would be stimulated to gain experience in creating professional scenarios for the use of cloud technologies in the educational process. It is expedient to organize such an active cognitive activity, which expands the creative potential of the students of education, improves the ability to find ways to combine various, at first glance unrelated, cloud services, solve numerous tasks of the educational process, establish the primary connection between the known and new information with reference to previously acquired experience; students' reflective skills are improved, self-control and self-assessment skills are formed and developed.

We are convinced that while forming the professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process, teachers must expand interdisciplinary connections; create academic tasks and situations, thanks to which students will gain experience in future professional activities; continuously implement cloud technologies at all stages of their training in the institution of higher education; to involve students in independent project-research activities on the development and application of scenarios for the introduction of cloud technologies in the educational process.

We have reason to focus on the characteristics of the student (future teacher) in the context of his professional readiness to use cloud technologies in the educational process – as an object of the pedagogical system being formed.

In this system, the student, as an object of the pedagogical process, acquires

experience and knowledge, develops skills, and improves skills.

He is an individual who creates and improves by the pedagogical goal. As a subject of the pedagogical process, a learner is a person with his views, strong and weak traits, endowed with natural needs and aptitudes, who strives for creative self-expression, the satisfaction of his own needs, can choose the trajectory of development [10, p. 18; 12, p. 57; 13, p. 77].

According to A. Kharkivska, the competence approach «involves the ability to create and make changes to the teacher's own professional activities, taking into account the needs and demands that will put before education the future society. competency-based approach – a new way to determine the results, the initial parameters of educational activities» [5, p. 33].

Characterizing his *personal* component, we note that among the most important personal and professional qualities of future teachers, which influence the success of their work, are deep professional knowledge, general erudition, the logic of thinking, a critical approach to solving problems, own point of view, organizational skills, principled ness, communication skills and abilities, independence, initiative, benevolence, understanding of the student's mental state, empathy, self-organization, the ability to foresee and forecast, etc.

The active implementation of cloud technologies in the educational process determines the *professional characteristics* of the future teacher, thanks to which he will work successfully for the student's comprehensive development. Important such characteristics are:

- understanding the didactic potential of cloud technologies in the student's progress, his individual and creative abilities;
- responsibility for the results of the student's learning process taking into account health-saving technologies;
- the teacher's awareness of the importance of anticipatory development of students under the conditions of informatization of education;
- awareness of the creative direction of his work, thanks to which the teacher achieves qualitatively new educational results. Pedagogical creativity should

be reflected in the use of electronic didactic materials created by the teacher using cloud services; in the development and implementation of various network activities for students, for example, web quests, online quizzes, contests, etc.; in the active implementation of the hybrid technology of teaching students and the «inverted classroom» technology to ensure the productive educational and cognitive activity of students during the lesson and outside of the study. The teacher must constantly enrich students with the experience of creative activity, revealing their creative potential, forming a mechanism for the self-realization of each student's personality;

- the ability to build partnership relationships between subjects of the educational process. The teacher needs to solve various pedagogical tasks in dialogue, demonstrate examples of dialogical knowledge, and help the student cooperate and co-create during academic studies; to create situations of psychological comfort with a respectful and interested attitude of interaction participants to someone else's position, to strive for a collective search for a solution, to refuse authoritarianism in the discussion;

- the teacher's awareness of the role of the organizer of educational activities when implementing cloud technologies in the educational process. He must correctly plan and control the scholarly activities of students. The teacher has to develop the ability to distribute work among pupils correctly;

- the transition of the teacher to the facilitation position. He should pay more attention to the emotional state of students and create an atmosphere of mutual understanding and trust. His efforts should be directed to the organization of interactive communication to develop the student's personality using cloud technologies comprehensively.

In addition, a student needs to have a set of necessary knowledge (general theoretical, psychological-pedagogical, methodical, information-technological), abilities, and skills (organizational, projective, methodical, creative, communicative, instrumental-technological, reflective), which characterize cognitive-activity and reflective components of the personality of the future

teacher in the context of his organization of the educational process with the use of cloud technologies.

The next component of the pedagogical system, namely the environmental, it acquires particular importance. It is provided by a specially created cloud-oriented educational and informational environment for training future teachers to use cloud technologies. The functioning of such an environment in the educational process changes the communication style of its subjects; the education students will quickly learn the methods of independent knowledge, search, experiment, and improve cooperation and teamwork skills.

We will present it as a relationship of four components: program-methodical, communication-control, result-corrective, and technological.

The software-methodical component provides informational-methodical support of the educational process (implemented through placing and storing educational-methodical materials in the cloud and setting up permanent access to them).

Communication and control ensure the organization and implementation of various types of online and offline communication interaction and cooperation of subjects of the educational process (teacher – students, teacher-student, student-student, student – students) during various tasks.

The communication unit provides the ability to identify students and differentiation their right to access educational resources; determination of the degree of involvement of students in certain types of work (*self-evaluation, peer reviews, the joint resolution of evaluation criteria, etc.*), communication with the participants of the educational process (*organization of contact with students online and offline, simultaneously and in a convenient mode without time limits*), informing about changes in the course, in the particular posting of notices about the webinar, educational and methodological materials, assignments, evaluation criteria, notifications about deadlines for completing and sending jobs.

The *Monitoring and Evaluation block* provides an opportunity to implement a quality assessment check of the knowledge acquired by students, developed

abilities, and skills provided by the work programs. It contains means, evaluation, and control criteria (test tasks, a list of questions for assessment, and information about evaluation criteria).

The *Reflection block* aims to organize reflective activities of students in the process of mastering the possibilities of using cloud technologies in the educational process and to form reflective skills in future teachers to be aware of their ways of acting when performing the proposed tasks.

*The result-corrective component* ensures obtaining the result and correcting the educational activity of students throughout the entire period of study, designed in the form of a web portfolio.

We agree with A. Prokopenko that «the use of foggy technology will improve the management of higher education institutions, improving of educational process of training future specialists and specialties for which training is call, and advanced raining for scientific-pedagogical and pedagogical workers of the educational institution. Prospects of further scientific search is seen in the introductionto the work of higher education institutions educational-scientific laboratory of innovative technologies to test the effectiveness of the misty technologies» [17, p. 101].

The *technological component* is implemented through specific cloud resources of various functional purposes, which provide support for the educational process (that is, resource and instrumental support for academic and cognitive activities of higher education students is created). This block makes it possible to provide conditions for the organization of the educational process using cloud technologies in professional training., conditions are made for the organization of the educational process with the use of cloud technologies in professional training.

Note that in this environment, the content of the teacher's activity changes. He must be able to form content in it, know the functionality and possess the toolkit of cloud technologies for organizing productive interaction of students, and be able to develop electronic didactic materials under such a learning model; to

create conditions for the more effective independent educational and cognitive activity of students, in the process of which they, relying on the content, discover new knowledge. The teacher can control each student's learning process, correct their work in time, effectively manage the learning process, and organize students' work according to individual learning trajectories. During training using such an environment, students are convinced by their own experience of the importance of gaining practical experience to organize this kind of activity in the future.

**Conclusions.** Summing up, the pedagogical system developed by us for the formation of professional readiness of future teachers for the use of cloud technologies in the educational process is supplemented with an environmental component, and each proposed part is filled with its content.

Such a model of future teacher training is proposed, which has been improved following the requirements of the information society and the needs of general secondary education institutions in highly qualified teachers with a formed readiness to use modern ICT in the educational process, in particular cloud-based, in compliance with state requirements.

### References

1. Bolshakova, I. (2015) Formuvannia mizhpredmetnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh informatyky v pochatkovii shkoli [Formation of interdisciplinary competence of junior high school students in computer science lessons in elementary school]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh* [Informatics and information technologies in educational institutions], 4, 3–10 [in Ukrainian].
2. Kharkivska, A., Khmil, N., Dmytrenko, K., Kapustina, O. & Dziuba, O. (2023) Princípios metodológicos da formação pedagógica no âmbito de encontrar e fundamentar orientações para a renovação da qualidade de conteúdos e processos [Methodological principles of pedagogical education in the context of finding and substantiating directions for quality renewal of content and process]. *Synesis. Universidade Católica de Petrópolis*, 15 (3), 218–232,

<https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2602> [in English].

3. Kharkivska, A. & Malykhina, V. (2021) Instrumental Competencies of Higher Education seekers as a factor of Professional Training. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 11 (21). 14, [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) [in English].

4. Kharkivska, A., Molchaniuk, O., Prokopenko, A., Palchyk, O., Kadenko, I. & Borzyk, O. (2021) Transformation of student-centred approach in the context of digitalisation of education, 323–341 [in English].

5. Kharkivska, A. A. (2020) The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of engineering and pedagogical education], 67, 27–35 [in English].

6. Hladush, V. A. & Lysenko, H. I. (2014) Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [High school teaching: theory, practice, history], 416 [in Ukrainian].

7. Hrabchenko, A. I., Fedorovich, V. O. & Garashenko, Ya. M. (2009) *Metodi naukovih doslidzhen* [Methods of scientific research], 142 [in Ukrainian].

8. Hryvnaк, B. (2010) Paradyhma osobystisno-oriientovanoho navchannia na pochatku novoho stolittia [Paradigm of person-oriented education at the beginning of the new century]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derdzhavnoi inzhenernoi akademii* [Humanitarian Bulletin of Zaporozhye State Engineering Academy], 42, 138–144 [in Ukrainian].

9. Khrykov, Ye. M., Kharkivska, A. A., Ponomarova, H. F. & Uchitel, A. D. (2019) Modeling the training system of masters of public service using Web 2.0. *Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education* / A. E. Kiv, M. P. Shyshkina (Eds.), 2643, 237–252, <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper13.pdf> [in English].

10. Linnik, O. O. (2014) Maibutnii uchytel yak subiekt pedahohichnoi vzaiemodii : pidhotovka do spivrobotnytstva z molodshymy shkoliaramy [The future teacher as a subject of pedagogical interaction: preparation for cooperation



with younger students], 304 [in Ukrainian].

11. Malafiik, I. V. (2004) *Systemnyi pidkhid u teorii i praktytsi navchannia* [A systematic approach in the theory and practice of education], 437 [in Ukrainian].

12. Ortynskyi, V. L. (2009) *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Higher education pedagogy], 472 [in Ukrainian].

13. *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Basics of pedagogy of higher school] (2005) / L. L. Tovazhnianskyi ta in. (Eds.), 600 [in Ukrainian].

14. Petrychenko, L. O. (2015) *Kontekstnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh reformuvannia systemy osvity* [Contextual approach to the professional training of the future teacher in the conditions of reforming the education system]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka* [Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University], 28, 15–25 [in Ukrainian].

15. Ponomarova, H. F. (2018) *Виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах* [Education of student youth in the higher educational establishments]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky* [Scientific notes of the pedagogical department], 43, 316–328 [in English].

16. Popovych, O. M., Zdanevych, L. V., Kharkivska, A. A., Bobyrieva, O. S. & Kovrei, D.Y. (2020) Reflection of the personality-oriented approach by the subjects of its implementation in eastern Europe. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13, 32, 1-20 [in English].

17. Prokopenko, A. (2020) modern aspects of the use of foggy technologies in the educational process of higher educational institutions. *Educational Horizons*. 2020, 50, 98–101 [in English].

18. Roman, S. V. (2014) *Ekoloho-humanistychni tsinnosti u strukturi shkilnoi khimichnoi osvity: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Ecological and Humanistic Values in Structure of School Chemical Education: Theoretical and Methodological Aspect]: dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of

Pedagogical Sciences]: 13.00.01 / DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Taras Shevchenko Luhansk National University State Institution], 527 [in Ukrainian].

19. Riabova, Z. (2012) Modeliuvannia ta proektuvannia yak efektyvni zasoby zabezpechennia yakosti nadannia osvitnikh posluh [Modeling and designing as effective means of ensuring the quality of providing educational services]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu* [Theory and methodology of education management], 8, 1–15, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_8\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_24) [in Ukrainian].

20. Shapran, Yu. (2012) Pedahohichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher]. *Ridna shkola* [Native school], 12, 39–43. [in Ukrainian].

**УДК 378.011.03-051:372.2]:37.015.311-048.78(045)**

**ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ОСОБИСТІСНОГО  
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА  
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**© Шапаренко Х.**

**Інформація про автора:**

**Христина Шапаренко:** ORCID ID 0000-0003-3616-2282; [kristsh@gmail.com](mailto:kristsh@gmail.com); доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-10**

Стаття присвячена теоретико-методологічному обґрунтуванню проблеми особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти в цілісному освітньо-виховному процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Представлено педагогічну модель особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, реалізація якої відбувається в межах таких блоків: цільового, методологічного, теоретико-описового, технологічного, методичного, діагностично-рефлексивного.

Визначено наукові підходи (системний, феноменологічний, антропологічний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний) та принципи: дуальної детермінації, прогресивності, нелінійної суперпозиції, безперервності й циклічного розвитку, полісуб'єктності, єдності індивідуалізації та інтеграції, парсипативності, єдності позитивного й негативного зворотного зв'язку, відповідності, розвивальної дії, управління рефлексії й самоврядування, психологічної підтримки, професійної спрямованості й самореалізації, єдності освітньої й педагогічної (практичної) діяльності, єдності інтелектуально-творчої активності.

Визначено комплекс педагогічних умов процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти: дидактико-методичні, організаційно-педагогічні, акмеологічні та культурно-виховні.

Сформульовано етапи процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти: адаптаційно-орієнтувальний, що забезпечує процеси самопізнання, саморегуляції на основі самопізнання та соціально-особистісної оцінки власних моральних якостей, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе й забезпечення цього процесу; інформаційно-проектувальний, під час якого укладається програма особистісного самовдосконалення, забезпечується самоконтроль і самокорекція процесу, корегування плану подальшої роботи; діагностично-рефлексивний, упродовж якого триває пошук ефективних способів індивідуальної самокорекції для подальшої самоосвіти й самовиховання.

**Ключові слова:** особистість, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, особистісний потенціал, педагог дошкільної освіти, педагогічна система, заклад вищої освіти.

***Khrystyna Shaparenko «Pedagogical model of the system of personal self-improvement of the future teacher of preschool education».***

The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of the problem of personal self-improvement of future teachers of preschool education in the holistic educational process of pedagogical institutions of higher education.

The pedagogical model of personal self-improvement of future preschool teachers is presented, the implementation of which takes place within the following blocks: target, methodological, theoretical-descriptive, technological, methodical, diagnostic-reflective.

Scientific approaches (systemic, phenomenological, anthropological, cultural, axiological, acmeological) and such principles as dual determination, progressiveness, non-linear superposition, continuity and cyclic development, polysubjectivity, unity of individualization and integration, parsipativeness, unity of positive and negative feedback are defined. connection, compliance, developmental action, management of reflection and self-governance, psychological support, professional orientation and self-realization, unity of educational and pedagogical (practical) activity, unity of intellectual and creative activity.

A set of pedagogical conditions of the process of personal self-improvement of future teachers of preschool education is defined, namely didactic-methodical, organizational-pedagogical, acmeological and cultural-educational.

The stages of the process of personal self-improvement of future teachers of preschool education are formulated: adaptation-orientation, which ensures the processes of self-knowledge, self-regulation based on self-knowledge and social-personal evaluation of one's own moral qualities, the formation of an emotional and valuable attitude towards oneself and ensuring this process; informational and design, during which a program of personal self-improvement is drawn up, self-control and self-correction of the process of personal self-improvement are ensured, and the plan for further work is adjusted; diagnostic-reflexive, during which the search for effective methods of individual self-correction for further self-education and self-education continues.

**Keywords:** personality, self-improvement, personal self-improvement, personal potential, preschool education teacher, pedagogical system, higher education institution.

**Актуальність дослідження.** В умовах сучасного оновлення соціально-економічного життя суспільства, змін духовних та національних пріоритетів відбувається трансформація соціального замовлення на освітні послуги. У XXI столітті становлення особистості педагога стає важливою складовою цілісного освітнього процесу, а її результатом – людина, яка є взірцем моральної поведінки й духовності, орієнтована на цінності світової й національної культури, здатна до творчої самореалізації й самовдосконалення в професійно-педагогічній галузі та в світі культурних цінностей. Сьогодні на ринку освітніх послуг усе більше затребуваний емоційно стійкий, висококваліфікований фахівець, забезпечений інструментарієм і моделями альтернативного навчання, хто володіє техніками особистісного самовдосконалення, інноваційними методами роботи з дітьми дошкільного віку, спроможний долати протиріччя в процесі духовного розвитку, готовий до забезпечення психологічно безпечного й комфортного освітнього простору.

Ураховуючи те, що проблема особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти й обґрунтування науково-теоретичних засад цього процесу не були предметом спеціального дослідження,

актуальність і потреба в усуненні наявних суперечностей зумовили необхідність висвітлення питання педагогічної моделі системи особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти.

**Аналіз основних досліджень публікацій** дозволив засвідчити, що проблема самовдосконалення педагогів досить актуальна в теорії й практиці виховання. У наукових дослідженнях останніх років, присвячених вивченню процесів самовдосконалення в професійній діяльності, вивчено такі аспекти зазначеної проблеми: філософсько-антропологічний аналіз процесу самовдосконалення (І. Ковальчук), культурологічні аспекти самовдосконалення особистості (В. Тертична), педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх психологів у процесі фахової підготовки (Л. Смаліус), педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів (О. Діденко), професійне самовдосконалення в процесі підготовки майбутніх учителів музики (І. Скляренко), теоретико-методичні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти (Г. Цветкова), особистісно-професійне самовдосконалення викладача закладу вищої освіти (Т. Черкашина), теоретико-методичні основи самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери (С. Грищенко), формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення (Т. Шестакова), стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти (Л. Сущенко), організаційно-педагогічні умови управління професійним самовдосконаленням керівника позашкільного закладу освіти (Т. Холостенко).

Як стверджують науковці (Т. Ващик, В. Гузеєв, А. Дахін, В. Лобашев, Є. Лодатко, О. Мещанінов, О. Остапенко), моделювання посідає важливе місце в методології педагогічної науки на рівні з такими методами наукового пізнання, як спостереження та експеримент. Воно безпосередньо пов'язане не лише із реалізацією принципу наочності в навчанні та застосуванням наочності в процесі пізнання педагогічних феноменів, а й уможлиблює:

а) відображення суттєвих для дослідження характеристик наявної педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті (моделі), що в дечому схожий із оригіналом, хоча за певними параметрами може від нього й відрізнятися; б) заміняти досліджуване явище іншим; в) отримання нового знання про оригінал у результаті дослідження моделі [1, с. 179].

**Мета статті** полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні педагогічної моделі системи особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Моделювання як засіб графічного відображення авторської думки вже давно використовується в теорії та практиці професійної освіти. Моделювання зазвичай розглядається як метод системного дослідження, а створена, як результат, модель забезпечує вирішення освітніх цілей.

Як зазначає О. Листопад [10, с. 161], до переваг моделювання як методу дослідження належить те, що воно дозволяє розглядати побудову педагогічного процесу як зведення в єдину систему певних структурних елементів, чітке визначення їх причинно-наслідкових зв'язків, послідовності в часі й просторі (В. Биков, М. Вартофський та ін.).

Відповідно до логіки нашого дослідження, вважаємо потрібним проаналізувати далі визначення поняття «моделювання».

Деякі науковці (Ю. Завалевський, Ю. Прокопович, В. Сагарда) вважають, що моделювання як метод наукового пізнання ґрунтується на здатності людини абстрагувати схожі ознаки або властивості різних за сутністю об'єктів чи явищ і встановлювати певні співвідношення між ними. Моделювання належить до теоретичного пізнання, воно є не лише засобом відображення дійсності, а може бути й практичним критерієм істинності знань, зокрема під час зіставлення цієї моделі з уже усталеною теорією [8].

На думку А. Харківської, «коли створюються моделі педагогічних об'єктів, які ще не існують, але розробляються з метою впровадження в

практику діяльності вищого навчального закладу, моделювання розглядається як етап педагогічного проектування, а така модель – як прогностична» [17, с. 5].

Суттєвим для дослідження є тлумачення моделі (лат. *modulus* – міра, зразок) як системи об'єктів або знаків, що відтворює найбільш істотні властивості системи-оригіналу; штучна система елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [4, с. 120].

В українській мові термін «модель» використовується в значенні «взірець, зразок, ідеал». У багатьох наукових концепціях, як зазначає В. Корнечук, модель є деяким спрощеним аналогом об'єкта, функціонування якого за певними параметрами подібне до функціонування реального об'єкта [9, с. 176].

У психологічному сенсі Г. Балл під моделлю розуміє систему, що завдяки схожості свого складу або структури з іншою системою може слугувати джерелом відомостей про неї або змінювати її [2].

На думку П. Сікорського, модель – це уявна або матеріально реалізована система, що, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження (природний чи соціальний), здатна замінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об'єкт [16].

Погоджуючись із поданими вище трактуваннями, згідно з метою статті, під моделлю будемо розуміти реальну систему, що дає нову інформацію про об'єкт дослідження й можливість визначити або спрогнозувати зв'язки та взаємозв'язки процесу особистісного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти в педагогічному закладі вищої освіти.

Аналіз наукових розвідок (М. Вартофський, Б. Глинський тощо) дозволив виокремити такі типи моделей: *прогностична*, що забезпечує здобуття інформації про можливі стани об'єкта в майбутньому та шляхи досягнення цих станів; *параметрична*, що виявляє кількісний зв'язок між функціональними й допоміжними параметрами; *концептуальна*,

представлена безліччю понять і зв'язків між ними, що визначають смислову структуру певної предметної галузі або її конкретного об'єкта; *інструментальна*, що дозволяє отримати інформацію про шляхи досягнення планованих результатів і підготувати засоби для їх досягнення; *моніторингова* – модель діагностики та корегування об'єкта при виявленні можливих відхилень від запланованого результату; *рефлексивна* – модель планування рішень у разі виникнення несподіваних ситуацій [10, с. 162].

На основі аналізу моделей, репрезентованих у дослідженнях, а також праць у царині методології педагогіки можна стверджувати, що сутність і зміст поняття «педагогічне моделювання» характеризується значною варіативністю, невизначеністю.

Так, існує думка, що педагогічне моделювання – це штучно створений зразок, спеціальна знаково-символічна форма, що використовується для відображення й відтворення в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища (Л. Вішнікіна) [3, с. 80]; креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування та розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових, якими визначається функціональна спрямованість (Г. Пономарьова) [14, с. 241]; метасистема, що розгортається на макрорівні (моделювання складу металементів і зв'язків між ними), мезорівні (моделювання структури металементів як відносно автономних утворень) та мікрорівні (моделювання компонентів структури) (Н. Євтушенко) [7*Ошибка! Источник ссылки не найден.*]; концептуальний підхід до розв'язання педагогічних завдань, що полягає в поєднанні всіх знань про людину, засіб модернізації педагогіки (О. Дахін) [5].

У своєму дослідженні М. Олійник визначає такі методи та підходи до побудови педагогічних моделей: аналіз діяльності фахівця певного профілю підготовки; формування моделі на основі ідей трансформації освітнього процесу. Ми підкреслюємо наявність двох типів моделей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: *моделі діяльності*



(передбачає професіограму фахівця як результат освітнього процесу в закладі вищої освіти) та *моделі підготовки* (системний опис усіх особливостей освітнього процесу, що забезпечує підготовку фахівця визначеної кваліфікації) [12, с. 309].

Проаналізувавши різні тлумачення педагогів (О. Дахін, З. Ішембітова) сутності моделей підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі вищої педагогічної освіти, можемо зробити такі висновки:

- модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є своєрідним реєстром, що охоплює сукупність особистісно-професійних рис, певний обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, програму педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання фахівцем його професійних обов'язків;

- модель дає змогу прогнозувати конкретні шляхи, засоби, дії, завдання, критерії навчання й виховання здобувачів освіти, удосконалювати програму формування особистості майбутнього фахівця;

- модель є важливим засобом діагностичних та прогностичних процедур експериментальної роботи в той час, коли необхідно вивчити рівні професійного розвитку студентів і визначити якість ефективності їхньої професійної підготовки загалом (М. Олійник) [12, с. 310].

Під педагогічним моделюванням розуміємо відображення провідних характеристик перетворювальної системи (оригіналу) у спеціально сконструйованому об'єкті (моделі), що простіший за оригінал і дозволяє виявити те, що в оригіналі приховано через його складність і завуальованість сутності різноманітним явищ.

Можна виокремити такі *класи педагогічних моделей*: педагогічні моделі освіти як цінності; педагогічні моделі освіти як системи; педагогічні моделі освіти як процеси; педагогічні моделі освіти як результати (І. Осадчий) [13].

Уважаємо, що для педагога найбільш цікавими, із практичного погляду, є два останні класи моделей, що часто використовуються в єдності. У системі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти моделювання

має два аспекти: моделювання як зміст, що повинні засвоїти студенти, і моделювання як цілісний освітній процес, засіб, без якого неможлива повноцінна підготовка до професійної діяльності.

Основні положення педагогічного моделювання можна висвітлити в таких *етапах*:

активне залучення до процесу, вибір методологічних засад для моделювання, якісний опис предмету дослідження;

- 1) обґрунтування завдань моделювання;
- 2) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного явища, визначенням параметрів об'єкту й критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик діагностики;
- 3) дослідження валідності моделі;
- 4) використання моделі в педагогічному експерименті;
- 5) змістова інтерпретація результатів моделювання.

У межах цього дослідження припускаємо, що, застосовуючи педагогічне моделювання, можна створити теоретичну основу процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, що характеризується цілісністю, несуперечністю, певною повнотою, та об'єктивно описати значений процес в умовах невизначеності.

Під час моделювання процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти будемо враховувати представлені в певній логічній послідовності такі важливі в межах окремої проблеми теоретичні аспекти:

– концептуальний підхід до процесу особистісного самовдосконалення забезпечує підґрунтя для модернізації теоретичних засад педагогіки й уможлиблює на основі синтезу різних наукових методів побудову такого нового теоретичного педагогічного знання, що адекватно описує відомі педагогічні явища в умовах невизначеності та відповідає вимогам цілісності й повноти;

– під час побудови логічних конструкцій і наукових абстракцій, пов'язаних із дослідженням феноменологічного поля, об'єктом педагогічного моделювання є процес особистісного самовдосконалення;

– вивчення педагогічних явищ у процесі особистісного самовдосконалення, що є проміжною ланкою між суб'єктом (дослідником) і предметом дослідження, що під час аналізу моделі може узагальнюватися або конкретизуватися, змінювати одна одну, розширюючи або зменшуючи масштаб дослідження зв'язків або структурних елементів моделі;

– поєднання емпіричного й теоретичного методів педагогічного дослідження процесу особистісного самовдосконалення, урахування нелінійності, непередбачуваності досліджуваного явища, що, зі свого боку, впливає на повноту та валідність цієї моделі;

– поєднання дискретності та неперервності під час моделювання процесу особистісного самовдосконалення. Дискретність виявляється під час розробки окремих серій моделей, а неперервність – у поступовій зміні таких серій у відповідності до ступеня наближення моделі до об'єкта, що моделюється;

– моделювання процесу особистісного самовдосконалення має певні особливості, «природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів вимірювання розвитку особистості у процесі навчання, освітніх здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо» (Є. Лодатко) [10, с. 7-8].

Модель особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти базується на інтеграції ціннісного розуміння педагогічної діяльності як особливого виду духовної культури, що є фундаментальною та цілісною характеристикою особистості.

Духовна культура виражає універсальність зв'язків конкретної людини з навколишнім світом і суспільством та реалізується в процесах пізнавальної

й комунікативної, професійної та суспільно корисної, творчо-активної й художньо-естетичної діяльності людини (М. Роганова) [15, с. 89].

Як зазначає Г. Цветкова [20, с. 196], до педагогічного моделювання як науково обґрунтованої процедури, що відображає ідеальну фазу експериментального дослідження, дослідники висувають низку вимог, без яких неможливо здійснити педагогічне моделювання, а саме:

- загальнонаукові вимоги (яким мають відповідати всі без винятку моделі);
- конкретно-наукові (вимоги, що висуваються до освітніх педагогічних моделей);
- дослідницькі, авторські (вимоги, що впливають з концепції й визначають оригінальність розробленої моделі) (В. Докучаєва) [6, с. 147].

Погоджуючись із думкою С. Мартиненко щодо побудови педагогічної моделі, ми висували до розроблення моделі такі вимоги, як відображення цілісності процесу та взаємозв'язку основних функцій діяльності; відповідність реальним властивостям структурних елементів змодельованої системи; відтворювальний характер, за відповідними ознаками яких можна її експериментально перевірити [11].

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної практики моделювання узагальнено умови створення моделей:

- між моделлю та оригіналом є відношення подібності, форма якої очевидно виявляється й точно зафіксована (умови уточненої аналогії);
- модель у процесах наукового пізнання є заміником досліджуваного об'єкта (умова репрезентації);
- вивчення моделі дає можливість отримувати інформацію про оригінал (умова екстраполяції).

Критеріями якості моделі, на думку більшості дослідників, можуть бути такі: новизна відображення (інтуїтивне відображення проблем, якісне їх описання, системне їх відтворення); поширеність (соціокультурна сфера

загалом, тип освітньої установи); рівень творчого вирішення проблеми за допомогою моделі (визначена мета застосування моделі, поглиблене знання різних аспектів застосування моделі).

Для теоретичного обґрунтування побудови моделі впроваджено системний підхід, що розглядають як напрям методології спеціального наукового пізнання й соціальної практики, підґрунтям якого є дослідження об'єктів як системи. Це пов'язано з тим, що предмет нашого дослідження – система особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти в закладах вищої освіти – складний багатоплановий процес, оскільки стосується водночас діагностики, оцінювання, прогнозування, корекції й розвитку здобувачів освіти – майбутніх педагогів. У той же час ураховано, що системне пізнання передбачає визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв'язків системи та її ролі серед інших; аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей і тенденцій розвитку системи.

Як підтвердження, висвітлимо думку А. Харківської, яка вважає, що «спираючись на системний підхід та постійне впровадження інновацій, готує випускників до адаптації в різних умовах і обставинах професійної діяльності, розвиває в них здатність до самонавчання та самовдосконалення, сприяє швидкому освоєнню нових умінь та навичок» [19, с. 35].

Ураховуючи той факт, що модель особистісного самовдосконалення передбачає підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності в процесі моделювання, ми спиралися на такі методологічні засади:

- моделювання процесу розвитку професійно значущих якостей майбутнього педагога здійснюється з урахуванням взаємозв'язку властивостей особистості й майбутньої професійної діяльності;

- професійна діяльність не може здійснюватися без розвитку необхідних якостей особистості її суб'єкта, адже саме в діяльності вони виявляються та розвиваються;

- модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти є орієнтиром для дослідження динаміки такого процесу на різних стадіях професійної підготовки;

- модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти покликана бути орієнтиром для пошуку умов, шляхів та засобів підвищення ефективності професійної підготовки, нових методів і форм навчання, нового змісту та освітніх технологій;

- модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти повинна орієнтувати заклади вищої освіти на розробку освітньої програми й розвивальних психолого-педагогічних заходів у середовищі закладу освіти, що дозволяють цілеспрямовано регулювати процес розвитку професійно значущих якостей особистості.

Отже, під педагогічним моделюванням системи особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти будемо розуміти креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування та розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових, якими визначається функціональна спрямованість.

В основу педагогічної моделі особистісного самовдосконалення покладено такі положення:

- особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти здійснюється впродовж усього періоду підготовки в закладі вищої освіти;

- чітка спрямованість освітньої діяльності в процесі професійної підготовки є необхідною умовою особистісного самовдосконалення;

- забезпечення системи особистісного самовдосконалення здобувачів вищої освіти впливає на зміст і характер діяльності педагога, що призводить до зміни організаційних форм і появи нових методів навчання й виховання, з іншого боку – сприяє формуванню навичок цілеспрямованої

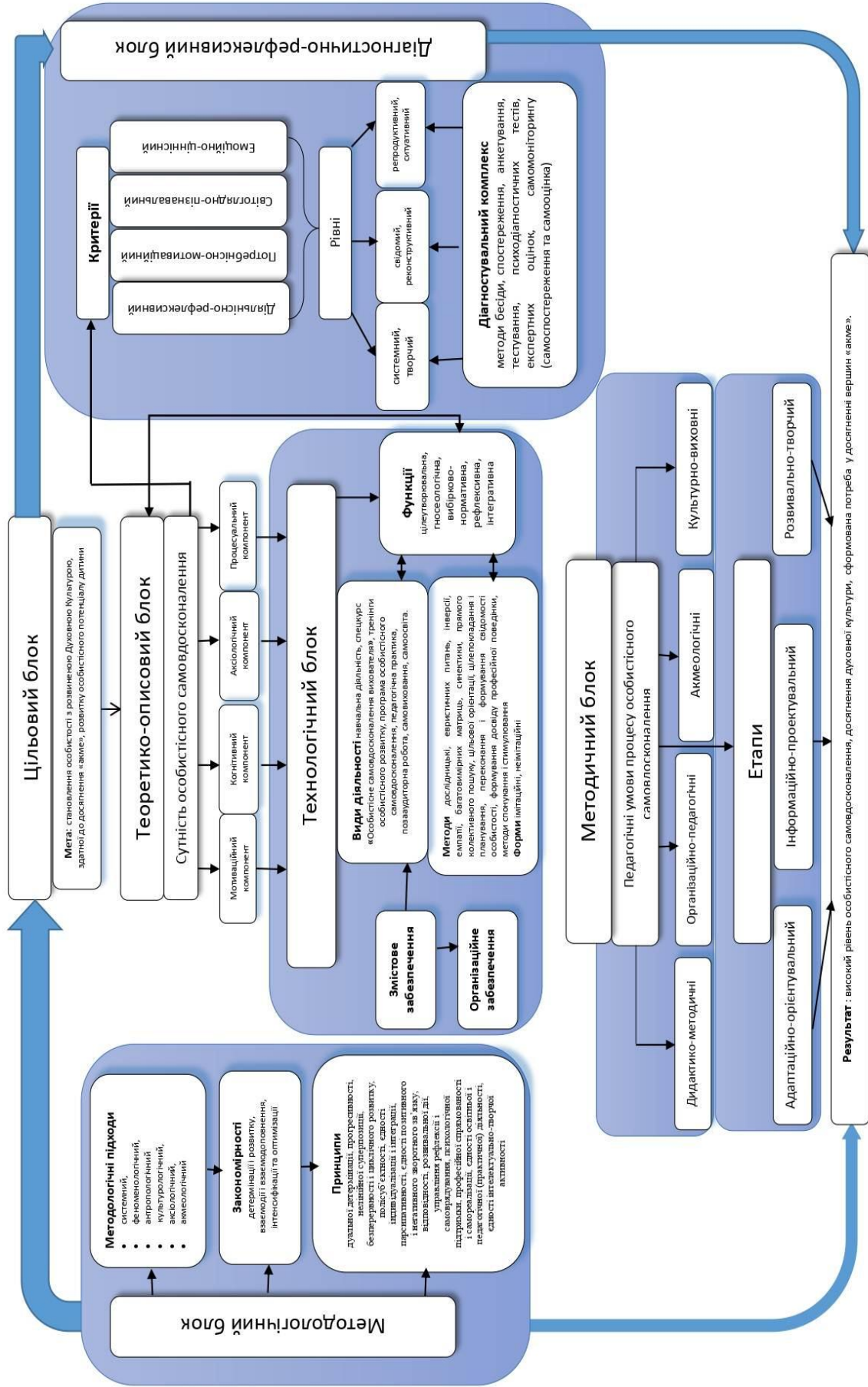
роботи над собою, ефективно впливає на наповнюваність, зміст і напрями саморозвивальної діяльності здобувачів освіти.

Наочно модель особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти представлена на рис. 1.

Педагогічна модель особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти реалізується в блоках – цільовому, методологічному, теоретико-описовому, технологічному, методичному, діагностично-рефлексивному.

**Цільовий блок** передбачає мету та завдання особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, нормативну базу дослідження. *Мету особистісного самовдосконалення* майбутніх педагогів дошкільної освіти визначаємо як становлення людини з розвиненою духовною культурою відповідно до життєвих завдань і спрямування внутрішньої суб'єктивної реальності, її компетентністю відносно власного саморозвитку й досягнення «акме» та створення ситуації успіху для розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку.

Визначаємо такі *завдання особистісного самовдосконалення* майбутніх педагогів дошкільної освіти: висвітлення механізмів процесу самопізнання особистості, потенційних та актуальних властивостей, особистісних та інтелектуальних особливостей, стосунків з іншими, поведінкових характеристик; формування внутрішньої мотивації, що є основою автономного, неадаптивного процесу самовдосконалення; створення проєкту особистісного зростання через обрання життєвої стратегії, життєвої перспективи, а також засвоєння способів самопроєктування; забезпечення самоконтролю як метакогнітивного процесу, спрямованого на самостійне управління процесом особистісного самовдосконалення; формування системи уявлень про свої потенційні можливості, концепцію «ідеального Я», реалізацію свідомого вибору на користь особистісного розвитку та зростання.



**Рис. 1. Педагогічна модель системи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти**



*Методологічний блок* містить концептуальні підходи, закономірності та принципи процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Феноменологічний* підхід забезпечує цілісність освітнього процесу в його внутрішньому та зовнішньому просторі, зосереджуючи увагу на важливих для процесу самовдосконалення психічних, специфічно людських якостях. *Антропологічний* підхід висвітлює зв'язок особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти та формування індивідуального стилю траєкторії просування з урахування ціннісних орієнтацій. *Культурологічний* підхід забезпечує створення умов щодо засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій особистісного самовдосконалення шляхом системотворчих культурологічних понять. *Аксіологічний* підхід передбачає виявлення ціннісного потенціалу, структурування сукупності цінностей, що відображають процес особистісного самовдосконалення, визначення способів підвищення їх значущості для суб'єктів освітнього процесу. За допомогою *акмеологічного* підходу акцентуємо увагу на стані можливого максимально повного висвітлення та використання внутрішнього потенціалу в освітній діяльності, що відбувається в процесі особистісного самовдосконалення.

До основних *закономірностей* процесу особистісного самовдосконалення зараховуємо такі:

–детермінації та розвитку, що визначає залежність організації освітнього процесу від особливостей світогляду майбутніх педагогів дошкільної освіти, рівня розвитку їх особистісної свободи, творчої активності, спрямованої на процес особистісного самовдосконалення;

–взаємодії та взаємодоповнення, що ґрунтується на процесі переходу від об'єктивного до суб'єктивного характеру особистісного самовдосконалення в освітньому процесі;

–управління й самоврядування, що характеризує поступовий перехід від зовнішнього управління до рефлексії самоврядування;

–інтенсифікації та оптимізації, що визначає залежність між підвищенням ефективності процесу взаємодії та раціональним використанням особистих і колективних зусиль).

До основних *принципів* процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти зараховано такі: дуальної детермінації, прогресивності, нелінійної суперпозиції, безперервності й циклічного розвитку, полісуб'єктності, єдності індивідуалізації та інтеграції, парсіпативності, єдності позитивного та негативного зворотного зв'язку, відповідності, розвивальної дії, управління рефлексії та самоврядування, психологічної підтримки, професійної спрямованості й самореалізації, єдності освітньої та педагогічної (практичної) діяльності, єдності інтелектуально-творчої активності.

**Теоретико-описовий блок** висвітлює сутність особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти та його компоненти: *мотиваційний* (відображає мотиви самоосвіти та самовиховання, потреби в самоактуалізації, позитивне ставлення до пошуку індивідуальних способів самовдосконалення; усвідомлення необхідності самопізнання, самовдосконалення, адекватної самооцінки); *когнітивний* (передбачає наявність теоретичних уявлень про сукупність і природу самовдосконалення, його місце та спосіб реалізації в майбутній педагогічній діяльності, сукупність знань та умінь, отриманих під час освітнього процесу); *аксіологічний* (віддзеркалює притаманні педагогові дошкільної освіти пріоритети й орієнтири, якими він керується в житті та в педагогічній діяльності); *процесуальний* (відображає специфіку освітньої діяльності й поведінки в процесі особистісного самовдосконалення).

**Технологічний блок** моделі висвітлює змістовне й організаційне забезпечення процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти. Регулювання змістового наповнення на адаптаційно-орієнтувальному, інформаційно-теоретичному та розвивально-творчому етапах особистісного самовдосконалення передбачає визначення методів і

форм організації освітнього процесу відповідно до змістових аспектів, узгодження структурних і часових послідовностей організації освітнього процесу, спрямованого на досягнення сформованості мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та процесуального компонентів особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Педагогічна модель особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти передбачає, що *змістове забезпечення* самоосвітньої та самовиховної діяльності студентів здійснюється через послідовне доповнення тематики лекцій із освітніх нормативних дисциплін педагогічного циклу питаннями, що висвітлюють природу особистісного самовдосконалення, місце й особливості забезпечення цього процесу під час вирішення завдань професійної діяльності вихователя в роботі з дітьми в закладі дошкільної освіти; уведення спецкурсу «Особистісне самовдосконалення вихователя», організацію в процесі позааудиторної роботи тренінгів особистісного розвитку та розробку програми особистісного самовдосконалення, організацію педагогічної практики.

*Організаційне забезпечення* як елемент моделі відображало науково обґрунтовану та впорядковану систему методів і форм організації цілісного освітнього процесу майбутніх педагогів дошкільної освіти, чим варто послуговуватися в процесі особистісного самовдосконалення. Визначення методів і форм організації освітньої діяльності відбувалося відповідно до змістових аспектів професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та цілей адаптаційно-орієнтувального, інформаційно-проектувального, розвивально-творчого етапів особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Для успішного здійснення індивідуалізації процесу особистісного самовдосконалення особистості в процесі аудиторної роботи було обрано *адаптивний спосіб* навчання. В основі цього способу є принципово нова модель організації освітнього процесу, що відрізняється від традиційної тим,

що організаційна структура дозволяє збільшити час самостійної роботи здобувачів вищої освіти на заняттях, а це сприяє навчанню прийомам самостійної роботи, самоконтролю та самоаналізу, розвитку пізнавальної самостійності та творчих здібностей студентів.

Активізація самопізнавальної діяльності в процесі *аудиторної роботи* здійснювалась за допомогою таких *методів*:

- методу евристичних питань, що доцільний для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи впорядкування вже наявної інформації під час вирішення евристичного завдання;

- методу інверсії, що орієнтований на пошук ідей вирішення творчого (евристичного) завдання в нових, несподіваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам та переконанням, що продиктовані формальною логікою та здоровим глуздом;

- методу емпатії (метод особистої аналогії, що слід розуміти як ототожнення людини з технічним об'єктом, деякою системою, в основі якого є принцип заміщення досліджуваного об'єкта, процесу іншим об'єктом;

- методу багатовимірних матриць, що дозволяє зробити комбінацію відомих елементів або комбінацію відомого з невідомим не шляхом спроб і помилок, а цілеспрямовано й системно;

- методу колективного пошуку оригінальних ідей, що забезпечує процес колективного генерування ідей більш ефективно, ніж індивідуально. Суворий стиль керівництва, страх помилок і критики, суто професійний і занадто серйозний підхід до справи, тиск авторитету більш здібних товаришів, відсутність позитивних емоцій – усе це є фактором утримання від творчої активності. Мета цього методу полягає в генеруванні якомога більшої кількості ідей, звільнення від інерції мислення, подолання звичного алгоритму думок у процесі особистісного самовдосконалення;

– методу синектики, що є комбінацією інших евристичних методів і передбачає пошук вирішення проблем без чіткого передчасного формулювання творчого завдання;

– методу безпосереднього колективного пошуку оригінальних ідей, основним правилом якого є абсолютна заборона критики пропонованих учасниками ідей і заохочення ініціативи.

Основними *формами* організаційного забезпечення процесів самоосвіти й самовиховання здобувачів вищої освіти визначено такі:

– неімітаційні форми (проблемні лекції, колоквиуми, лекції-конференції, оглядові лекції, олімпіади, тематичні дискусії, індивідуальні та групові консультації, програмоване навчання, педагогічна практика);

– імітаційні форми (публічний захист, ситуаційні рішення, семінарські заняття, індивідуальні тренажери, ділові ігри, тренінги особистісного розвитку, ігрове проектування індивідуального процесу, організаційні ігри, науково-дослідна робота).

*Цілевизначальна функція* є базовою в структурі особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. Особистісний розвиток спрямовує вектор активності майбутнього педагога, тенденції поведінки, дозволяє визначати особистісно значущі цілі, насичуючи професійну діяльність певним змістом. Відповідно, у процесі особистісного самовдосконалення майбутнього педагога відбувається вироблення власної системи цілей і сенсів життя, гуманних цінностей та ідеалів, внутрішніх смислових і мотиваційних опор, завдяки яким досягається внутрішня узгодженість особистості. Якщо ця функція не розвинена, то втрачається специфіка соціальної поведінки, професійно-педагогічної та освітньої діяльності майбутнього педагога, людина «губиться в житті».

*Гносеологічна функція* охоплює процес теоретичного пізнання сутності та структури процесу особистісного самовдосконалення, що забезпечує засвоєння найважливіших методологічних принципів і потребу в діяльності, самопізнанні, баченні себе в майбутній професії. Ця функція сприяє

збагаченню знань про закономірності соціально-психологічних основ особистісного самовдосконалення та реалізації умінь утілювати відповідні завдання в різних видах педагогічної діяльності.

*Вибірково-нормативна функція* забезпечує суб'єктивну, особистісну важливість тих чи інших цінностей, активність сприйняття та інтеріоризацію соціального досвіду. Ця функція є базовою в структуруванні особистісного досвіду, формуванні стійкості поведінки; підтримує рівновагу в системі діяльності педагога, зменшує вплив дестабілізаційних факторів на освітнє середовище, зумовлює дотримання правових відносин. Будь-яке регулювання діяльності зумовлюється певними вимогами, нормами педагогічної діяльності, спрямованими на вирішення протиріч, що виникають у процесі особистісної та професійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

*Рефлексивна функція* є якісним показником особистісного самовдосконалення майбутнього педагога, орієнтована на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоактуалізації особистості. Зазначена функція детермінує формування навичок самоконтролю та самооцінки, умінь об'єктивно співвідносити рівні розвитку особистісних якостей, забезпечуючи контроль та оперативну корекцію процесу підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти. Рефлексивна функція реалізується в будь-якій діяльності під час виникнення яких-небудь труднощів, тому найбільш яскраво виявляється в переході майбутнього педагога на наступний етап особистісного самовдосконалення. Рефлексія сприяє формуванню цілісного уявлення про зміст, засоби та способи діяльності, дозволяє критично ставитися до себе та власних дій.

*Інтегративна функція* зумовлена внутрішньою структурою особистісного самовдосконалення як системи, взаємодія елементів якої сприяє утворенню нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам системи. Відповідно, інтегративна функція забезпечує

цілісність процесу особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти завдяки єдності реалізації всіх його компонентів.

**Методичний блок** моделі складається з таких педагогічних умов особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти: *дидактико-методичних* (побудова освітнього процесу відповідно до компонентів особистісного самовдосконалення з поступовим ускладненням змісту й структури від пізнавальної до самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти; забезпечення наступності етапів особистісного самовдосконалення здобувачів вищої освіти та етапів професійної підготовки майбутніх педагогів), *організаційно-педагогічних* (відображення в змісті підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти сутності й цінності процесу особистісного самовдосконалення; застосування стратегічних і тактичних освітніх технологій у процесі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти), *акмеологічних* (спрямованість освітнього процесу на формування акмеологічного потенціалу майбутнього педагога дошкільної освіти; забезпечення індивідуальної траєкторії опанування здобувачами вищої освіти способами особистісного самовдосконалення), *культурно-виховних* (забезпечення міжособистісної взаємодії в цілісному освітньому процесі; створення культурно-освітнього простору в закладі вищої освіти).

Наступною складовою процесуального блоку є *етапи особистісного самовдосконалення* майбутніх педагогів дошкільної освіти: адаптаційно-орієнтувальний, інформаційно-стимулювальний та практико-творчий.

Характеристику етапів особистісного самовдосконалення представлено в табл. 1.

Ефективність процесу особистісного самовдосконалення забезпечується творчою діяльністю, організованою на основі принципу наступності етапів особистісного самовдосконалення, що сприяє загальному процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

## Характеристика етапів особистісного самовдосконалення

Етапи особистісного самовдосконалення	Змістові характеристики процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти	Реалізація педагогічних умов
<i>Адаптаційно-орієнтувальний етап</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організація педагогічної студії «Школа особистісного самовдосконалення».</li> <li>2. Вивчення освітніх дисциплін професійної підготовки: «Вступ до спеціальності», «Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти», «Основи професійної майстерності».</li> <li>3. Організація тренінгів особистісного зростання.</li> <li>4. Організація позааудиторної виховної роботи.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– побудова освітнього процесу відповідно до компонентів особистісного самовдосконалення з поступовим ускладненням змісту та структури від пізнавальної до самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти; відображення в змісті підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти сутності й цінності процесу особистісного самовдосконалення;</li> <li>– забезпечення міжособистісної взаємодії в цілісному освітньому процесі;</li> <li>– створення культурно-освітнього простору в закладі вищої освіти;</li> </ul>
<i>Інформаційно-проектувальний етап</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упровадження в освітній процес інтегрованого спецкурсу «Теорія та практика особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти»</li> <li>2. залучення до роботи в воркшопах.</li> <li>3. Проектування індивідуальної програми саморозвитку та самовдосконалення.</li> <li>4. Організація педагогічної практики.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– застосування стратегічних і тактичних освітніх технологій у процесі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти;</li> <li>– спрямованість освітнього процесу на формування акмеологічного потенціалу майбутнього педагога дошкільної освіти;</li> <li>– забезпечення індивідуальної траєкторії опанування здобувачами вищої освіти способами особистісного самовдосконалення;</li> <li>– забезпечення міжособистісної взаємодії в цілісному освітньому процесі; створення культурно-освітнього простору в закладі вищої освіти;</li> </ul>
<i>Розвивально-творчий етап</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організація науково-дослідної роботи.</li> <li>2. Організація педагогічної практики.</li> <li>3. Створення педагогічного портфоліо.</li> <li>4. Проектування ідеального образу здобувача вищої освіти – майбутнього педагога дошкільної освіти.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечення наступності етапів особистісного самовдосконалення здобувачів вищої освіти та етапів професійної підготовки майбутніх педагогів;</li> <li>– забезпечення індивідуальної траєкторії опанування здобувачами вищої освіти способами особистісного самовдосконалення;</li> <li>– забезпечення міжособистісної взаємодії в цілісному освітньому процесі;</li> <li>– створення культурно-освітнього простору в закладі вищої освіти.</li> </ul>

Забезпечення наступності етапів особистісного самовдосконалення здобувачів вищої освіти та етапів професійної підготовки надасть можливість самостійного моделювання індивідуальної траєкторії розвитку особистості майбутніх педагогів дошкільної освіти.

У моделі всі етапи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти взаємопов'язані між собою, несуть визначене цільове навантаження та спрямовані на кінцевий результат.



У процесі *адаптаційно-орієнтувального етапу* відбувається самопізнання та спрямування на особистісне самовдосконалення, що передбачає усвідомлення власного «Я»; формування емоційно-ціннісного ставлення до себе та забезпечення процесу саморегуляції на основі самопізнання й соціально-особистісної оцінки власних моральних якостей; ухвалення рішення про необхідність особистісного самовдосконалення, вивчення (з'ясування) можливостей самовдосконалення й оцінка перспектив їх реалізації в роботі над собою. Дуже важливим елементом *першого етапу* є вибір або формування ідеалу («акме») або моделі, до яких необхідно прагнути в процесі самовдосконалення. Досвід свідчить, що на основі вже сформованих знань про власні можливості, власне світобачення, а також під впливом особистісно орієнтованого педагогічного середовища здобувач вищої освіти обирає собі ідеал або приклад.

Погоджуємось із думкою А. Харківської та О. Молчанюк, що «педагогічна практика вчить самостійно приймати рішення, обирати власні життєві ідеали та орієнтири. Завдяки педагогічній практиці стає можливим осягнути весь спектр цінностей, розвинути власну аксіосферу, а також вибудувати власний напрям самовиховання і саморозвитку, де чільне місце належить саме цінностям» [18, с. 143].

Водночас розуміємо, що педагогічна практика в цьому випадку не зводиться до чистої репродукції здобувачем освіти обраного або сконструйованого образу.

Швидше за все, це абстрагування стосовно умов конкретного закладу вищої освіти, факультету або навчальної групи. Як результат, здобувач створює деякий абстрактний образ (модель), який він хотів би наслідувати або яким би хотів стати. У процесі самопізнання відбувається виявлення та самооцінка рівня розвитку тієї чи іншої якості або властивості особистості. Відбувається формулювання (уточнення) ціннісних орієнтацій здобувача вищої освіти.

Мета *першого* – *адаптаційно-орієнтувального* етапу – активна інтегративна підготовка здобувачів вищої освіти, підвищення рівня професійно спрямованих знань та знань про особистісне самовдосконалення, налаштування здобувачів вищої освіти і викладачів на спільну плідну роботу за укладеною авторською програмою.

Основними *завданнями* визначено: забезпечення адаптації здобувачів-першокурсників у процесі міжособистісної взаємодії в спеціально створеному культурно-освітньому просторі; освоєння способів діагностики й контролю рівня вихованості особистості здобувача для об'єктивного оцінювання та своєчасного корегування процесів самовдосконалення; забезпечення професійно орієнтованої теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до процесу особистісного самовдосконалення; стимулювання саморозвитку та самопроєктування здобувачів вищої освіти; актуалізація особистісного потенціалу майбутніх педагогів і прогнозування образу ідеального педагога.

Робота здійснюється в процесі організації педагогічної студії «Школа особистісного самовдосконалення», під час вивчення освітніх дисциплін професійної підготовки «Вступ до спеціальності», «Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти», «Основи професійної майстерності», під час організації тренінгів особистісного зростання та позааудиторної виховної роботи.

*Інформаційно-проєктувальний етап* забезпечує планування програми самовдосконалення, що передбачає визначення мети та завдань особистісного розвитку як у перспективі, так і на певних етапах освітньої діяльності. Здійснюється вибір шляхів, методів і засобів самовдосконалення, розробка необхідних саморекомендацій, що можуть допомогти забезпечити досягнення певної мети самовдосконалення.

До них, наприклад, можна зарахувати особисті правила (принципи) поведінки, форма й зміст яких представлені в педагогічній літературі або опублікованих щоденниках багатьох видатних постатей минулого. Вони

визначають найбільш характерні вияви людини в стосунках, специфіці спілкування, поведінці, діяльності в різних умовах. У кожного здобувача вищої освіти, як правило, завжди є вимоги до себе, що відображаються в його поведінці, спілкуванні, стосунках, діяльності.

Проте під час експерименту було встановлено, що предметом самоаналізу в цьому випадку є власні психічні властивості та якості здобувачів вищої освіти, їх переживання, пізнавальна та громадська діяльність. Водночас зазначимо, що результати опитувань здобувачів вищої освіти випускних курсів відрізняються від відповідей здобувачів освіти 1-2-х курсів передусім рівнем розвитку професійно-моральної самосвідомості, високою вимогливістю до себе як майбутнього фахівця, проявом деякого почуття незадоволення від неготовності до професійної діяльності та особистісного самовдосконалення.

Спираючись на методи й засоби самовдосконалення, а також сформульовані особистісні правила, здійснюється планування роботи над собою. Його зміст відтворюється в відповідних програмах або планах. Вони складаються, як правило, довільно, на весь період навчання й конкретизуються відповідно до курсу, семестру, місяця навчання. Зазвичай у них відображаються основні напрями, методи й засоби самовдосконалення, орієнтовні терміни реалізації запланованого.

Основна *мета* – формування практичних умінь і навичок особистісного саморозвитку та самовдосконалення; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного особистісного самовдосконалення.

*Завдання* етапу: спрямування діяльності здобувачів вищої освіти на безперервне особистісне самовдосконалення; розвиток пізнавальної та творчої активності здобувачів вищої освіти, умінь проектувати індивідуальну програму особистісного саморозвитку та самовдосконалення; оволодіння методами й прийомами особистісного самовдосконалення; розвиток комунікативних умінь, позитивної «Я-концепції», упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості, емоційно-

вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації, здатності до ефективного самоуправління, відповідальності за власний особистісний розвиток та вдосконалення.

Робота здійснюється шляхом упровадження в освітній процес інтегрованого спецкурсу «Теорія та практика особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти»; залучення здобувачів вищої освіти до роботи в міжкафедральних семінарах, проблемних «круглих столах», дискусіях, ділових іграх, до роботи в воркшопах; проектування індивідуальної програми особистісного саморозвитку та самовдосконалення; організації педагогічної практики.

*На розвивально-творчому етапі* відбувається безпосередня практична діяльність щодо реалізації завдань особистісного самовдосконалення, що вимагає розвитку вольових якостей здобувача вищої освіти, реалізації програм (планів) особистісного самовдосконалення.

Його основний зміст полягає в активній практичній діяльності здобувача вищої освіти, духовній діяльності, що є різновидом, спрямованим на досягнення сформованих раніше ціннісних орієнтацій.

Робота над собою вимагає повсякденного самоконтролю, самостереження за власною діяльністю, її поточною результативністю та самокорегуванням виховної діяльності. Вирішення цих завдань формує основний зміст проміжного етапу самовдосконалення, згідно з яким реалізується ефект рефлексії здобувача вищої освіти.

Рефлексія в самовдосконаленні супроводжується аналізом результатів роботи здобувача освіти над собою. Шляхом аналізу можливо з'ясувати, що вдалося й чого не вдалося йому в реалізації запланованого.

На цьому етапі відбувається самодіагностика, критичний аналіз досягнутого; ухвалюється рішення про подальше самовдосконалення, що є початком якісно нового циклу.

Проміжний етап самовдосконалення допомагає підбити підсумки роботи здобувача вищої освіти над собою за певний період часу.

Він же є початком основного етапу якісно нового рівня (циклу), що робить процес самовдосконалення безперервним.

На цьому етапі відбувається самоконтроль та самокорекція процесу особистісного самовдосконалення, що передбачає рефлексію та корекцію можливих відхилень та корегування плану подальшої роботи.

Основна *мета* – розвиток спрямованості здобувачів вищої освіти на самоаналіз, самооцінку процесу особистісного самовдосконалення, закріплення на практиці нових способів дій щодо особистісного самовдосконалення.

*Завдання* етапу: розвиток рефлексивних умінь у пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз), навичок адекватності самооцінки власних здібностей та якостей, рефлексії власної квазіпрофесійної діяльності, адекватності самооцінки власної готовності до особистісного самовдосконалення; розвиток умінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки; продовження роботи щодо організації аудиторної та позааудиторної науково-дослідної роботи; складання педагогічного портфоліо за результатами проходження педагогічної практики; визначення портрету ідеального здобувача освіти – майбутнього педагога дошкільної освіти.

***Діагностично-рефлексивний блок*** представлений такими критеріями та рівнями:

- *потребово-мотиваційний* (мотивація до самовдосконалення, духовні потреби, педагогічна спрямованість особистості),
- *світоглядно-пізнавальний* (наявність світоглядних знань, сукупність знань про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення, професійні знання),
- *емоційно-ціннісний* (система ціннісних орієнтацій, конативність, емоційний інтелект),
- *діяльнісно-рефлексивний* (наявність індивідуального стилю особистісного самопроєктування, прагнення до особистісної самореалізації в педагогічній діяльності, навички самоменеджменту);

• рівнями (*системний, творчий; свідомий, реконструктивний; репродуктивний, ситуативний*) особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти та передбачає виявлення актуального рівня сформованості в здобувачів вищої освіти здатності до особистісного самовдосконалення; розробку на основі цих даних індивідуальної траєкторії опанування здобувачами освіти способами самопізнання, саморозвитку, самопроєктування, самоконтролю та самоактуалізації в майбутній професійній діяльності; оцінювання досягнутих результатів особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти та їх корегування.

Моніторинг забезпечує отримання інформації про рівень особистісного самовдосконалення здобувачів вищої освіти та дозволяє надати своєчасну допомогу в його корекції відповідно до індивідуальної траєкторії опанування здобувачами освіти способами опанування цим процесом.

Співвідношення компонентів, критеріїв і показників особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти представлено в табл. 2.

Таблиця 2.

**Співвідношення компонентів, критеріїв і показників особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти**

<b>Компоненти особистісного самовдосконалення</b>	<b>Критерії особистісного самовдосконалення</b>	<b>Показники особистісного самовдосконалення</b>
Мотиваційний	Потребово-мотиваційний	Мотивація до самовдосконалення
		Духовні потреби
		Педагогічна спрямованість особистості
Когнітивний	Світоглядно-пізнавальний	Світоглядні знання
		Знання про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення
		Професійні знання
Аксіологічний	Емоційно-ціннісний	Ціннісні орієнтації
		Конативність

		Емоційний інтелект
Процесуальний	Діяльнісно-рефлексивний	Навички особистісного самопроєктування
		Прагнення до особистісної самореалізації
		Самоменеджмент

Технологічна картка для визначення рівнів сформованості особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти представлена в табл. 3.

Таблиця 3.

**Технологічна картка визначення рівнів сформованості особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти**

<i>Рівень</i>	<b>Критерії</b>			
	<i>Потребово-мотиваційний</i>	<i>Світоглядно-пізнавальний</i>	<i>Емоційно-ціннісний</i>	<i>Діяльнісно-рефлексивний</i>
<b>Системно-творчий</b>	Чітко виражені мотиваційні установки на особистісне самовдосконалення, творче ставлення до професійної діяльності, людей, самого себе.	Системні знання про сутність, структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення; усвідомлене особистісне ставлення до набуття світоглядних та професійних знань.	Яскравий вияв соціально-педагогічних, професійно-особистісних ідеалів, альтруїстична поведінка, усвідомлена саморегуляція	Творчий індивідуальний стиль особистісного самопроєктування, свідоме прагнення до особистісної самореалізації в педагогічній діяльності,
<b>Свідомо-реконструктивний</b>	Свідомо виражені мотиваційні установки на особистісне самовдосконалення, реконструктивна професійна діяльність	Реконструктивні знання про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення;	Ситуативний прояв турботи про благополуччя партнера, часткова саморегуляція	Свідомий індивідуальний стиль особистісного самопроєктування, часткове прагнення до особистісної самореалізації в педагогічній діяльності
<b>Ситуативно-репродуктивний</b>	Майже відсутні мотиваційні установки на особистісне, ситуативний прояв професійної діяльності	Репродуктивні безсистемні знання про процес особистісного самовдосконалення	Слабо виражені лідерські якості та здатність до самовдосконалення і самоменеджменту	Відсутність індивідуального стилю особистісного самопроєктування, ситуативна самореалізація в педагогічній діяльності

Діагностичний комплекс моніторингу процесу особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти складають: методи бесіди для виявлення та уточнення відомостей стосовно сутнісних ознак особистісного самовдосконалення; метод спостереження для визначення характерних тенденцій процесу особистісного самовдосконалення; метод анкетування за модифікованими та авторськими анкетами для вивчення рівнів критеріїв особистісного самовдосконалення; метод тестування для об'єктивної оцінки професійних знань здобувачів вищої освіти та характеристик педагогічного процесу особистісного самовдосконалення; метод психодіагностичних тестів для отримання кількісно-якісних показників особистісного самовдосконалення; метод експертних оцінок для отримання емпіричних відомостей від спеціально відібраних експертів про процес особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Методики діагностики критеріїв особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти представлено в табл. 4.

Таблиця 4.

**Методики діагностики критеріїв особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти**

<b>Критерій</b>	<b>Показник</b>	<b>Методики діагностики</b>
<i>Потребнісно-мотиваційний</i>	Мотивація самовдосконалення	Діагностика мотиваційної структури особистості В. Мільмана; Мотивація досягнення успіху студентами С. Пакуліної;
	Духовні потреби	Методика «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна; Анкета «Визначення рівня духовно-інтелектуального розвитку особистості»;
	Педагогічна спрямованість особистості	Методика визначення спрямованості особистості Б. Баса;
<i>Світоглядно-пізнавальний</i>	Знання про структуру, етапи, закономірності, складники особистісного самовдосконалення	Тестові завдання на виявлення знань про структуру, етапи, закономірності, складові особистісного самовдосконалення;
	Світоглядні знання	Тестові завдання про наявність світоглядних знань;



	Професійні знання	Тестові завдання про наявність професійних знань;
<i>Емоційно-ціннісний</i>	Ціннісні орієнтації	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича;
	Конативність	Діагностика емпатійних здібностей (В. Бойко);
	Емоційний інтелект	Тест на емоційний інтелект (методика Н. Холла);
<i>Діяльнісно-рефлексивний</i>	Уміння особистісного самопроєктування	«Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності» (Л. Н. Бережнов);
	Уміння особистісної самореалізації	Опитувальник для дослідження процесу духовної самореалізації учнівської молоді (Є. Помиткін);
	Самоменеджмент	Методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпов).

Діагностично-рефлексивний блок моделі передбачає прогнозований результат педагогічної моделі – позитивну динаміку особистісного самовдосконалення, досягнення духовної культури, сформовану потребу в досягненні вершин «акме».

Домінантним, основоположним вектором педагогічної моделі є спрямованість усіх її складників на систему особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти, що, на нашу думку, визначає динамічність і лонгітюдність моделювання.

Розглянувши всі ці теоретичні моменти, представлені в певній логічній послідовності, унаочнимо педагогічну модель системи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти (рис.1).

Отже, розроблена та обґрунтована нами авторська педагогічна модель системи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти репрезентує мету, завдання, концептуальні підходи, закономірності, принципи, компоненти, функції, етапи, педагогічні умови особистісного самовдосконалення, методи, форми забезпечення цього процесу.

**Висновки.** Педагогічну модель системи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти визначаємо як взаємопов'язану сукупність елементів, що структурована в цілісну систему

та реалізується відповідно до виокремлених етапів, розташованих у певній логічній послідовності.

Кожен із цих етапів відповідає конкретній цільовій настанові, що забезпечується теоретично обґрунтованим змістом освітніх завдань, визначеними методами й формами освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, що сприяють особистісному самовдосконаленню майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Припускаємо, що в дослідницькому аспекті педагогічна модель констатує несформованість такого психічного новоутворення, як потреба в постійному неперервному самовдосконаленні й водночас передбачає змістовне висвітлення можливостей щодо самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

У нашому дослідженні концептуально-дослідницька модель – певний дослідницький конструкт, для якого найсуттєвішими ознаками є його оригінальність, рівень обґрунтованості, унікальність і можливість відтворення в ідеалі об'єкта майбутніх змін.

Об'єктом педагогічного моделювання є процес особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Результатом цього процесу є сформованість у психологічних підструктурах особистості майбутнього педагога дошкільної освіти потреби в саморозвитку, самовдосконаленні, що є ознакою цілісного, інтегрального новоутворення високого рівня особистісного самовдосконалення.

Одним із етапів реалізації представленої педагогічної моделі системи особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти є діагностика початкового рівня особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Для проведення діагностики початкового рівня й подальшого розвитку процесу особистісного самовдосконалення здобувачів вищої освіти необхідна система критеріїв і показників, що слугуватимуть параметрами оцінки цього процесу.

### Список використаних джерел

1. Акуленко І. А. Роль і місце методичного моделювання у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 2 (28). С. 178–188.
2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах). Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
3. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 7/8. С. 80–844
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Грищенко С. В. Теоретико-методичні основи самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 536 с.
6. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.
7. Євтушенко Н. І. Основні етапи, принципи й засоби педагогічного моделювання як методу навчання. *Honors high School – 2010 (м. Софія)* : матеріали VI-ї Міжнар. науково-практ. конф. 2010. Вип. 13. С. 54–56.
8. Завалевський Ю. І., Прокопович Ю. А., Сагарда В. В. Модель процесу виховання в закладах освіти. *Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти* : рек. МОН України. URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/769/> (дата звернення: 25.02.2018).
9. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 44 с.
10. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних

навчальних закладів : дис. д-ра. пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 529 с.

11. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 499 с.

12. Олійник М. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : дис. ... д-ра пед. наук : 11.00.01. Тернопіль, 2016. 475 с.

13. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2009. 472 с.

14. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика : монографія. Харків : Ранок, 2014. 547 с.

15. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : монографія. Краматорськ, 2010. 426 с.

16. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ, 2006. 126 с.

17. Харківська А. А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фах. видання* / Національна академія педагогічних наук України ; Університет менеджменту освіти. 2013. Вип. 10. 9 с. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_47) (дата звернення: 20.01.2023).

18. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 68. С. 141–149.

19. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород – Будапешт, 26–29 листопада 2013 р.* Ужгород : УжНУ, 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

20. Цветкова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищої школи : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 478 с.

### References

1. Akulenko I. A. Rol i mistse metodychnoho modeliuвання u protsesi metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky profilnoi shkoly. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 2013. № 2 (28). S.178–188. [ukr]
2. Ball H. O. Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykhologichnykh sferakh). Rivne : Vydavets Oleh Zen, 2007. 172 s. [ukr]
3. Vishnikina L. P. Pedahohichne modeliuвання yak osnova proektuvannya osvittikh protsesiv. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2008. № 7/8, S. 80–84. [ukr]
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. Kyiv : Lybid, 1977. 376 s. [ukr]
5. Hryshchenko S. V. Teoretyko-metodychni osnovy samovdoskonalennia maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoii sfery : dys ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Nats. un-t bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy. Kyiv, 2012. 536 s. [ukr]
6. Dokuchaieva V. V. Proektuvannya innovatsiinykh pedahohichnykh system u suchasnomu osvittomomu prostori : monohrafiia. Luhansk : Alma-mater, 2005. 304 s. [ukr]
7. Ievtushenko N. I. Osnovni etapy, pryntsypy y zasoby pedahohichnoho modeliuвання yak metodu navchannia. *Honors high School – 2010 (m. Sofiia) : materialy VI-ii Mizhnar. naukovo-prakt. konf.* 2010. Vyp. 13. S. 54–56. [ukr]
8. Zavalevskyi Yu. I., Prokopovych Yu. A., Saharda V. V. Model protsesu vykhovannia v zakladakh osvity. *Hromadianska osvita i hromadianske vykhovannia v zakladakh osvity* : rek. MON Ukrainy. URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/769/> (data zvernennia: 25.05.2018). [ukr]

9. Korneshchuk V. V. Teoriia i praktyka formuvannia profesiinoi nadiinosti maibutnikh spetsialistiv sotsionomichnoi sfery diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Odesa, 2009. 44 s. [ukr]

10. Lystopad O. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinotvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv : dys. d-ra. ped. nauk : 13.00.04 / DZ «Pivdennoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho». Odesa, 2016. 529 s. [ukr]

11. Martynenko S. M. Systema pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv do diiahnostychnoi diialnosti : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2009. 499 s. [ukr]

12. Oliinyk M. V. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity v kraiinakh Skhidnoi Ievropy : dys. ... d-ra ped. nauk : 11.00.01. Ternopil, 2016. 475 s. [ukr]

13. Ortynskiy V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2009. 472 s. [ukr]

14. Ponomarova H. F. Vykhovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka : monohrafiia. Kharkiv : Ranok. 547 s. [ukr]

15. Rohanova M. V. Vykhovannia dukhovnoi kultury u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv v intehrovanykh hrupakh navchannia : teoriia i praktyka : monohrafiia. Kramatorsk, 2010. 426 s. [ukr]

16. Sikorskyi P. I. Kredytно-modulna tekhnolohiia navchannia : navch. posib. Kyiv, 2006. 126 s. [ukr]

17. Kharkivska A. Modeliuvannia upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu: elektron. nauk. fakh. vydannia / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Universytet menedzhmentu osvity. 2013. Vyp. 10. 9 s. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_47) (data zvernennia: 20.02.2023). [ukr]

18. Kharkivska A. A., Molchaniuk O. V. Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnosti u maibutnikh pedahohiv

doshkilnoi osvity. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. 2020. № 68. S. 141–149. [ukr]

19. Kharkivska A. A. Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedahohichnii nauksi. Mizhnarodnyi naukovyi visnyk : zb. nauk. st. za materialamy KhKhVII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Uzhhorod – Budapesht, 26–29 lystopada 2013 r. Uzhhorod : UzhNU, 2014. Vyp. 8 (27). S. 31–35. [ukr]

20. Tsvietkova H. H. Profesiine samovdoskonalennia vykladachiv humanitarnykh dystsyplin vyshchoi shkoly : monohrafiia. Sloviansk : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. 478 s. [ukr]

**УДК 378.091.322-048.42(045)**

**ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ  
ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

© Акімова О.

**Інформація про автора:**

**Олена Акімова:** ORCID ID0000-0002-0776-1908; [elenkaakimova@ukr.net](mailto:elenkaakimova@ukr.net); кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-11**

У статті представлено педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів із урахуванням таких аспектів: характеристики державних стандартів, аналізу соціального запиту громади, опису методологічних підходів до розробки моделей умов, явищ і процесів. Зміст поняття «педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи» визначено як практику суб'єкта освітнього процесу, зорієнтовану на конструювання моделей освітнього процесу, метою якої є: аналіз освітніх проблем та причин їх виникнення, з'ясування ціннісних засад і стратегій, визначення цілей та завдань розробки моделі умов, явищ і процесів, оптимальний вибір методів і прийомів здійснення педагогічного моделювання. У дослідженні педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи розглядається як процес, спрямований на забезпечення фахової самореалізації майбутнього фахівця, досягнення високого кваліфікаційного рівня, продукування умов активізації особистісного потенціалу, що мають

забезпечити ресурси впровадження в практику науково-технічних досягнень. Педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів передбачає виокремлення таких функцій: освітньої, розвивальної, виховної. Схарактеризовано складові компоненти педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації власної позааудиторної самостійної роботи: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та рефлексивно-моніторинговий.

**Ключові слова:** педагогічне моделювання, майбутні вчителі початкових класів, фахові компетентності, заклади вищої освіти, позааудиторна самостійна робота, здобувачі вищої освіти, функції самостійної роботи, методи забезпечення позааудиторної самостійної навчальної діяльності.

**Olena Akimova «Pedagogical simulation of the organization of out-of-course independent work of future primary class teachers».**

The article presents a pedagogical modeling of the organization of extracurricular independent work of future elementary school teachers, taking into account the following aspects: characteristics of state standards, analysis of social demand of the community, description of methodological approaches to the development of models of conditions, phenomena and processes. The content of the concept of «pedagogical modeling of the organization of extracurricular independent work» is defined as the practice of the subject of the educational process, focused on the construction of models of the educational process, the purpose of which is: analysis of educational problems and their causes, clarification of value principles and strategies, definition of goals and objectives development of a model of conditions, phenomena and processes, optimal selection of methods and techniques for pedagogical modeling. In the study, pedagogical modeling of the organization of extracurricular independent work is considered as a process aimed at ensuring the professional self-realization of the future specialist, achieving a high qualification level, and creating conditions for the activation of personal potential, which should provide prospects for the implementation of scientific and technical resources in practice. Pedagogical modeling of the organization of out-of-class independent work of future primary school teachers involves distinguishing the following functions: educational, developmental, educational. The constituent components of the pedagogical model of training future primary school teachers to organize their own extracurricular independent work are characterized: motivational, cognitive, procedural and reflective-monitoring.

**Keywords:** pedagogical modeling, future primary school teachers, professional competences, institutions of higher education, independent work outside the classroom, students of higher education, functions of independent work, methods of ensuring independent educational activity outside the classroom.

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується інтеграцією України в європейські політичні,



економічні й культурні структури, особливої уваги набуває проблема моделювання процесу підготовки педагогічних фахівців, які мають бути здатними виконувати професійні обов'язки на високому рівні, бути конкурентними суб'єктами ринку праці. Болонський процес у системі освіти України, діджиталізація, пандемія COVID-19 та воєнний стан на території України вплинули на оновлення завдань освітнього процесу в закладах вищої освіти щодо підготовки педагогічних фахівців, зокрема й майбутніх учителів початкових класів.

Сучасний процес моделювання є одним із методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Метод моделювання забезпечує умови для природної інтеграції емпіричних та теоретичних знань, об'єднання яких передбачає формування явищ, що сприяють побудові спрощеної системи складних процесів фахової підготовки.

Моделювання, як один із методів організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, сприяє вирішенню таких завдань: реалізація опосередкованого керівництва освітньо-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти; удосконалення освітнього процесу за освітньо-професійною програмою галузі знань 01 «Освіта \ Педагогіка»; оновлення методик викладання освітніх компонентів; розробка матеріалів із використанням можливостей освітніх платформ, цифрових інструментів та ресурсів; використання в освітньому процесі матеріалів для неформальної освіти; наскрізне формування гнучких, надпрофесійних навичок [1].

Незважаючи на популярність застосування методу моделювання психолого-педагогічної підготовки, цей метод організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів не був предметом досліджень широкого кола та потребує уточнення такого процесу з метою покращення фахової підготовки майбутніх фахівців.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз дефініції методу моделювання в освітньому процесі представлено в різноманітних наукових

дослідженнях. Наприклад, О. Мещанінов схарактеризував сучасні моделі вищої освіти в Україні [18], Р. Серьожникова проаналізувала процес педагогічного моделювання в контексті формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти [22], О. Коберник охарактеризував різноманітні ознаки моделювання виховного напрямку в закладах загальної середньої освіти сільської місцевості [13]. На теоретичному й методологічному ґрунті процес організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в межах освітньо-професійних програм схарактеризовано Л. Арістовою, В. Буряком, М. Даніловим, Б. Єсіповим, Л. Жаровою, В. Казаковим та іншими науковцями. У дослідженнях учених обґрунтовано наукову концепцію, згідно з якою аудиторна та позааудиторна самостійна робота здобувачів вищої освіти дозволяє успішно формувати професійне усвідомлення ролі та змісту фахових компетентностей, поглиблювати знання, удосконалювати вміння й навички, передбачені програмою кожного освітнього компонента. Визначенню змісту процесу організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти присвячено наукові дослідження Л. Черчати, Л. Савенкової, Т. Балицької. Дидактичні умови організації самостійної роботи на засадах особистісно-орієнтованого навчання в закладах вищої педагогічної освіти висвітлено в працях С. Шарова, Н. Герасименко, Т. Каушан, І. Шимко тощо [3]. Фахову підготовку вчителя описано в наукових дослідженнях О. Бабакіної, С. Єрмакової А. Крамаренко, О. Маляренко, Л. Коваль, Н. Павленко, Л. Петриченко, Г. Пономарьової, О. Пометун, Л. Тимчук, О. Фаст, Ф. Халілової, Л. Хомич, О. Чепки тощо [20]. Специфічні ознаки організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти під час вивчення педагогічних дисциплін представлено в працях О. Дубасенюк, Г. Дудчак, В. Євдокимової, В. Луценко, О. Шквир тощо.

Науковцями схарактеризовано поняття «самостійна робота здобувачів вищої освіти» у різних аспектах: В. Євдокимов [10], С. Ісаєва [12] В. Ортинський [18], С. Шаров [30] розуміють це поняття як основний вид

освітньої діяльності майбутніх фахівців; В. Балицька, Г. Мешко, О. Паршакова характеризують зміст поняття як одну з форм організації освітнього процесу [5]; Н. Бойко, Т. Каушан тлумачать як складний багатогранний процес самостійного пізнання [6].

Узагальнюючи зазначене вище, можна стверджувати, що в науковому дискурсі зміст поняття «самостійна робота здобувачів вищої освіти» науковці розуміють як практичну діяльність, що зорієнтована на особистісне й, зокрема, фахове самовдосконалення, ґрунтується на формуванні свідомої ціннісної орієнтації на самостійне опанування системи знань, удосконаленні вмінь, навичок і компетентностей.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні перспектив та результату реалізації процесу педагогічного моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Із метою характеристики основних аспектів процесу побудови педагогічного моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, доцільно визначити категоріальну базу дослідження.

М. Тютюнник у дослідженнях пропонує переклад із французької мови слова «модель», що означає «мірило», «приклад», «ліміт» [27]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття модель охарактеризовано як уявний чи умовний образ об'єкта, процесу, явища, що презентується як його носій» [7].

С. Вітвицька висвітлила зміст поняття «модель» із огляду на праці В. Маслова, який розуміє його як суб'єктивне відображення в свідомості особистості та зовнішнє відбиття різноманітними засобами та конструкціями головних ознак, рис і якостей, що характерні для визначеного об'єкта або процесу, становлять загальне уявлення про окремі складники та загальні риси об'єктів чи процесів [18].

На сьогодні в наукових розвідках відсутні однозначні трактування змісту поняття «модель». Підсумовуючі психолого-педагогічні дослідження,

можна зауважити, що більшість науковців поняття «модель» характеризують як штучно розроблену систему, за сприяння якої повністю чи частково відтворюється зміст і якість оригінальних умов, явищ та процесів.

У наукових дослідженнях використовуються різноманітні види моделювання. Пропонуємо проаналізувати окремо запропоновані дослідницею Г. Єльнікової [24]:

1) натуральні моделі (передбачають, що оригінал та розроблена модель є рівноцінними);

2) фізичні моделі (передбачають, що модель та об'єкт мають однакові фізичні якості);

3) аналогові моделі (передбачають диференціацію подібності явищ, що за будовою містять різну фізичну матерію та можуть бути презентовані однаковими математичними рівняннями);

4) знакові моделі (передбачають представлення умов, явищ і процесів шляхом знакових нарисів у вигляді схем, графіків, креслень, математичних виразів, формул тощо);

5) математичні моделі (передбачають, що знакове моделювання умов, явищ і процесів відбувається з дотриманням законів логіки та математики).

Зазначимо, що, спираючись на подану вище класифікацію видів моделювання, у психолого-педагогічних дослідженнях використовують моделі третього й четвертого видів.

У дослідженнях А. Семенова схарактеризовано процес моделювання за різними критеріями [21]:

- за повнотою аналізу поділяються на: повні, неповні й наближені;
- за природою досліджуваних процесів: детерміновані та схоластичні;
- за часовим відрізком: статистичні та динамічні;
- за формою подання об'єктів: абстрактні (наочні, символічні, математичні та реальні).

Слід зазначити, що педагогічне моделювання відбувається зі збереженням фундаментальних ознак оригінальних умов, явищ, процесів у два способи [30]:

1) предметний (під час дослідження моделями є реальні умови, явища, процеси, що відображають динамічні та функціональні характеристики дослідження);

2) інформаційний або знаковий (під час дослідження моделями є схеми, креслення, графіки тощо).

Проаналізуємо процес педагогічного моделювання в розвідках галузі 01 «Освіта / Педагогіка».

С. Гончаренко у «Українському педагогічному словнику» пропонує тлумачити поняття «педагогічне моделювання» як науково аргументоване конструювання, що відповідає зазначеним вимогам і запланованій розробці майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, ураховуючи якості та риси, що досліджуються під час педагогічного експерименту. Провідним завданням педагогічного моделювання визначається вияв перспектив щодо покращання освітнього процесу, визначення ресурсів підвищення ефективності та якості на засадах аналізу розробленої моделі [9].

Науковці Ю. Галатюк, В. Тишук у процесі дослідження підготовки майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності характеризують зміст поняття «педагогічне моделювання» як уміння оригінально організувати освітньо-пізнавальну діяльність із будь-якого освітнього компонента. На переконання дослідників, об'єднання різноманітних видів діяльності у межах одного уроку потребує від учителя творчого потенціалу та теоретичної підготовки [8].

Ми підтримуємо погляди О. Семенова, який вважає, що під час педагогічного моделювання найчастіше використовують структурно-функціональні моделі, розробка яких передбачає аналіз єдиної системи зі складовими частинами – компонентами (змістовим, практичним,

рефлексивним, оцінювальним, ціннісним, мотиваційним), елементами, підсистемами [21].

У нашому дослідженні процес педагогічного моделювання буде здійснюватися з дотриманням вимог до: характеристик державних стандартів, аналізу соціального запиту громади, характеристики методологічних підходів до розробки моделей умов, явищ і процесів.

Отже, поняття «педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи» розуміємо як практику суб'єкта освіти, зорієнтовану на конструювання моделей освітніх процесів, метою яких є:

- аналіз освітніх проблем, причин їх виникнення;
- конструювання ціннісних засад і стратегій;
- визначення цілей і завдань розробки моделі, умов, явищ і процесів;
- визначення методів і прийомів упровадження педагогічного моделювання.

Як зазначено в Стратегії розвитку вищої освіти на 2021-2031 роки, визначальним у реформуванні системи вищої освіти в Україні є забезпечення узгодження її з відповідними сучасними потребами майбутніх фахівців та громад, а провідною діяльністю в процесі формування загальних та фахових компетентностей поступово виявляється якісна організація позааудиторної самостійної роботи [23].

Важливою умовою педагогічного моделювання організації позааудиторної самостійної роботи є вирішення проблеми підготовки вчителів початкових класів у закладах педагогічної освіти, оскільки їх особистість є визначальною для освіти юних громадян. Провідною метою Стратегії розвитку вищої освіти на 2021-2031 роки можна вважати підготовку покоління педагогічних працівників, які будуть людськими ресурсами для відродження та створення якісно нової національної системи освіти.

Відповідно, основну увагу під час педагогічного моделювання організації позааудиторної самостійної роботи слід зосередити на забезпеченні фахової самореалізації майбутнього фахівця, досягненні високого кваліфікаційного рівня, продукуванні особистісного потенціалу, що забезпечить ресурси для впровадження в практику науково-технічних досягнень майбутніми вчителями початкових класів.

Аналіз історичних джерел, представлений Г. Троцько, дає підстави стверджувати, що в різні періоди розвитку суспільства існували різні погляди на місце та зміст самостійної роботи в освітньому процесі. На необхідності забезпечення самостійності в процесі оволодіння новими знаннями, уміннями та навичками наголошували ще давньогрецькі філософи. Філософські праці Сократа акцентують увагу на тому, що особистість розвивається завдяки самопізнанню; власне індивідуальна практика самопізнання дозволяє запобігти пасивності в процесі оволодіння знаннями. Освіта Давнього Риму була спрямована на процеси самоосвіти та саморозвитку, що реалізовувались шляхом самостійного контент-аналізу різноманітних літературних джерел [26].

О. Хмельницька, аналізуючи процес розвитку системи освіти України за княжої доби, характеризує процес навчання як такий, що відбувається на основі використання ресурсів рукописних книг [29].

І. Тюрменко описує процес навчання в культурологічних аспектах, зазначаючи, що більшість учнів опановували книги самостійно, цей спосіб відповідав у минулому запитам культурного та економічного життя.

За часів правління Володимира Мономаха особливо важливим у навчанні було опрацювання текстів книг, що можна зарахувати до самостійної роботи з книгою. Автори тих часів надавали вказівки щодо того, як слід працювати з книгою, аргументуючи користь такої роботи.

Із розвитком економіки та міжнародних зв'язків виникала потреба в освічених людях, які мають здобувати ґрунтовні знання в школах «високого типу», де була відповідна методика навчання. Викладаючи новий

матеріал, учитель читав та коментував текст. Потім опрацювання тексту було самостійне, із усним опитуванням на основі опрацьованого матеріалу. Уже в ті часи застосовувались активні форми аналізу засвоєного – діалоги та словесні змагання між учнями за матеріалами самостійної роботи. Вища освіта того часу була здебільшого доступна для князів, представників феодальної та церковної верхівки, здобуття якої давало їм широкі можливості для самостійних занять наукою, опрацювання книг тих часів [14].

Пізніше в освітній галузі України теж акцентувалася увага на самостійній роботі, про що свідчить аналіз багатьох досліджень. Г. Токмань наводить приклад, що в Львівській братській школі, яка готувала вчителів та священників, була розроблена система самостійної роботи в вигляді домашніх завдань, що мали репродуктивний характер [25].

Л. Артемова характеризує процеси організації освітнього процесу в Києво-Могилянському колегіумі середини XVII століття та зауважує, що було розроблено технологію навчання, завдяки якій учителі знайомили учнів із новим матеріалом та одразу давали завдання для самостійної роботи. Учні звітували один одному про опанований матеріал. Така система самостійної роботи сприяла як прагненню отримати похвалу вчителя, так і розвитку самокритичності. Недоліки такої системи полягали в несвоєчасному контролі рівня самостійно засвоєного матеріалу, який перевірявся раз на тиждень, що не давало змогу в повному обсязі корегувати та планувати роботу вчителя [4].

Надалі проблема самостійності набуває загострення в епоху просвітництва та нового часу. Під час вивчення науково-педагогічної літератури 60-х років XX століття було з'ясовано, що увага педагогів-дослідників концентрувалася на виявленні конкретних ознак пізнавальної самостійності, визначенні структури пізнавальної діяльності, рівнів складності засвоєння матеріалу та наукового обґрунтування системи навчальних завдань. У дослідженнях цього періоду висвітлено питання



психолого-педагогічних положень, що є визначальними в системі побудови завдань для самостійної роботи як учнів, так і здобувачів вищої освіти.

Із метою реалізації педагогічного моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів вважаємо необхідним виокремити основні положення забезпечення самостійної роботи:

- викладач не повинен брати участь у самостійній роботі, а бути лише її опосередкованим керівником;
- у процесі навчання та виконання самостійної роботи відводиться певний час відповідно до навчального плану;
- обов'язковими є заздалегідь укладені завдання з дотриманням таких принципів: послідовності, науковості, системності;
- під час самостійної роботи формується самостійність як риса особистості, одна з навичок самоорганізації та самоконтролю;
- обов'язковою є вмотивованість виконання завдань самостійної роботи.

Планування процесу педагогічного моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів передбачає виокремлення її *функцій*: освітньої, розвивальної, виховної. Детально наукові узагальнення цих функцій представлено в роботах І. Шимко [30].

Реалізація *освітньої* функції в межах підготовки здобувачів вищої освіти до організації власної позааудиторної самостійної роботи відбувається шляхом засвоєння системи наукових знань, що забезпечують:

- повноту знань, що характеризується засвоєнням передбачених освітньо-професійною програмою інформації з кожного освітнього компонента, усвідомленням провідних ідей, причинно-наслідкових зв'язків;
- системність та упорядкованість знань, що ґрунтується на вже отриманій базі знань;

- усвідомленість знань, що полягає в розумінні та самостійному встановленні взаємозв'язків між ними, що формується в межах одного чи багатьох освітніх компонентів;

- постійне прагнення самостійно поповнювати та оновлювати здобуті знання;

- дієвість знань, що передбачає сформованість загальних компетентностей та навичок оперування ними, володіння різноманітними способами застосування їх відповідно до різних фахових ситуацій;

- формування компетентностей самостійної реалізації освітніх дій як психічного новоутворення, завдяки чому вибір способів виконання завдань позааудиторної самостійної роботи реалізується автоматично.

Реалізація *розвивальної* функції в межах підготовки майбутніх фахівців відбувається завдяки розвитку процесів мислення, формуванню волі, емоційно-чуттєвої сфери, дидактичних інтересів, мотивів, що сприяють професійному формуванню особистості. Реалізація розвивальної функції забезпечує:

- розвиток креативності;
- формування вміння самостійної постановки, реалізації цілей та завдань;
- розвиток навичок реалізації завдань позааудиторної самостійної роботи тощо.

Реалізація *виховної* функції відбувається шляхом формування ціннісних професійних та деонтологічних орієнтацій, що забезпечують:

- активну позицію щодо організації власної позааудиторної самостійної роботи;
- виховання моральних, естетичних, фізичних, національно-патріотичних рис особистості;
- формування вмінь добирати прийоми моніторингу результативності власної позааудиторної самостійної роботи, здатність раціонально розраховувати час на виконання завдань.

Зазначимо, що ефективність позааудиторної самостійної роботи значно зростає за умови раціональної організації освітнього процесу загалом, комплексного та наукового підходу до постановки цілей та визначення обсягів завдань певної позааудиторної самостійної роботи.

Під час раціонального визначення годин, розрахованих на виконання позааудиторної самостійної роботи обов'язковою умовою є врахування індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти та інтерактивність. Водночас виникає необхідність подолати суперечність між отриманими знаннями під час аудиторної роботи та невмінням організовувати власну позааудиторну самостійну роботу на проблемному та творчому рівнях, що можливо завдяки використанню сучасних педагогічних технологій, які забезпечують умови для самостійної пізнавальної діяльності й дають змогу значно підвищити ефективність освітнього процесу.

Отже, позааудиторною самостійною роботою здобувачів вищої освіти будемо вважати діяльність особистості, яку вона здійснює відповідно до поставлених цілей без безпосередньої участі керівника.

Схарактеризуємо *компоненти* педагогічної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації власної позааудиторної самостійної роботи: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-моніторинговий.

*Мотиваційний* компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації власної позааудиторної самостійної роботи передбачає формування внутрішньої мотивації до досягнення успіху й прийняття деонтологічних цінностей, прагнення до самореалізації, кар'єрного зростання. Зазначений компонент ураховує опосередкований вплив непрофесійних стимулів, особистих цілей самореалізації, досягнення успіху в педагогічній професії. Проаналізуємо зміст мотивів за класифікацією С. Занюка [11]:

1. *Мотив самоствердження*, що передбачає ствердження себе в соціумі, тісно пов'язаний із почуттям власної гідності, іноді може бути

пов'язаним із престижем професії. Мотив самоствердження є істотним мотиваційним фактором, що спонукає до реального, а не формального здійснення позааудиторної самостійної роботи, забезпечуючи розвиток самостійності та самоконтролю.

2. *Мотив ідентифікації з іншою людиною*, зміст якого полягає в прагненні наслідувати дії та вчинки авторитетної в обраній галузі особистості. Мотив ідентифікації частіше за інші є підґрунтям мотивації до позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти, як відповідний віковим особливостям молоді. Для забезпечення реалізації мотиву ідентифікації під час позааудиторної самостійної роботи доречно використовувати приклади відомих учених, педагогів-новаторів, приклади з життя відомих фахівців, які можуть бути орієнтирами майбутньої професійної діяльності.

*Мотив влади*, що полягає в бажанні та прагненні впливати на іншу людину. Як зазначає С. Занюк, потреба у владі – це одна з провідних рушійних сил людини. На нашу думку, використання цього мотиву є доречним для організації самостійної роботи, досягнення кінцевої мети застосування якого є прищеплення відповідальності та самостійності.

*Мотив інтересу до змісту діяльності*, що передбачає спонукання до активної діяльності завдяки змісту самої діяльності, а не шляхом впливу зовнішніх чинників. На відміну від інших мотивів, дія цього мотиву стосується саме практики, яку здійснює здобувач вищої освіти, тобто отриманого завдання. Зазначимо, що до виконання позааудиторної самостійної роботи на творчому рівні майбутнього фахівця мають спонукати різні мотиви, як процесуально-змістові, так і пізнавальні. Процес отримання задоволення від нових знань, відчуття насолоди від відмінно виконаного завдання стосується інтересу до змісту діяльності й належить до групи процесуально-змістових мотивів, а не зовнішніх факторів, що пов'язані з цією діяльністю (самоствердження, влада, гроші тощо). Під час подальшого

дослідження будемо розглядати мотив інтересу до змісту діяльності як один із провідних.

*Мотив саморозвитку*, що полягає в прагненні до самовдосконалення. Відповідно до стверджень А. Маслоу, страх ризику не втримати вже займані позиції стримує людину на шляху саморозвитку та самовдосконалення [16]. Уважаємо, що для подолання суперечності між необхідністю саморозвитку та страхами, пов'язаними з нерозумінням способів та шляхів виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, доречним буде розробка індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи, що буде містити вказівки щодо поетапного виконання завдань позааудиторної самостійної роботи та передбачувані результати.

*Мотив досягнень*, що реалізується завдяки прагненню майбутнього фахівця виконати завдання на творчого та (або) продуктивного рівнях пізнавальної діяльності під час позааудиторної самостійної роботи. Для нашої розвідки є цінним не лише зміст мотиву досягнень, а й параметри, що визначають рівень мотивації: значущість досягнення успіху; надія на успіх; суб'єктивно оцінювана ймовірність досягнення успіху; суб'єктивні еталони досягнення.

*Мотиви соціальної значущості*, що пов'язані з усвідомленням суспільного значення майбутньої професійної діяльності, значенням у суспільстві професії вчителя початкових класів, почуттям обов'язку перед учнями та їх батьками, суспільством загалом. Мотиви соціальної значущості забезпечують усвідомлення здобувачами вищої освіти того, що від їх майбутньої роботи залежить загальний рівень освіти в суспільстві.

8. *Мотиви аффіліації*, зміст яких полягає в цінності спілкування як такого, що є засобом формування пізнавального інтересу до змісту діяльності. Зазначимо, що під час формування мотиву першочергово важливою є педагогічна комунікація як складова позааудиторної самостійної роботи. Мотив аффіліації є інструментом впливу й у цьому сенсі звичайні умови та функції спілкування набувають додаткового «педагогічного

значення». Ураховуючи тему нашого дослідження, вважаємо цінною організацію педагогічного спілкування для забезпечення мотивації аффіліації під час позааудиторної самостійної роботи завдяки консультаціям здобувачів вищої освіти на таких засадах: особистісна орієнтація співрозмовників; рівність психологічних позицій співрозмовників; комунікація відповідно до правил взаємної довіри; використання нестандартних прийомів під час спілкування.

*Негативна мотивація*, що репрезентує спонукання, викликане усвідомленням можливих неприємностей за умови невиконання завдань. Припускаємо, що характер виконання позааудиторної самостійної роботи може мати примусовий характер, що негативно впливає на якість знань, знижує рівень виконання завдань на продуктивному та творчому рівнях. Якщо мотивація до виконання позааудиторної самостійної роботи є негативною, то виконуватись завдання буде за умови усвідомлення здобувачем вищої освіти можливого покарання.

Зазначимо, що одним із провідних інтересів у процесі формування мотивації до позааудиторної самостійної роботи є мотив інтересу до змісту діяльності та завдань [30]. Подальша організація позааудиторної самостійної роботи базується на підтриманні та посиленні інтересу до майбутньої професії, забезпечуючи принцип її зв'язку з життям. На відміну від інших учителів, учителі початкових класів повинні не лише здобувати знання, а й набувати компетентності:

- самостійного визначення необхідних джерел інформації, прийомів аналізу, формування компетентностей реалізації самостійної роботи з фондами та каталогами офлайн та онлайн бібліотек;
- самостійного набуття професійно значущих знань, що виявляються в здатності до розв'язання різнорівневих за складністю педагогічних завдань;
- самоорганізованості, що передбачає опанування засобами самостійного планування та розподілу часу на виконання завдань, володіння

навичками визначення цілей, розподілу завдань за рівнем складності;

- самостійного вибору форм, методів і способів виконання завдань;
- самоаналізу та самоконтролю, що полягає в умінні аналізувати та порівнювати отримані результати та мету завдань;
- саморозвитку та самоформування, що передбачають уміння викликати позитивні емоції під час виконання завдань позааудиторної самостійної роботи та самостійного налаштування на «ситуацію успіху» упродовж роботи.

Ураховуючи вищезазначене, розподілимо проаналізовані мотиви за групами відповідно до методів мотивації позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти :

- 1) мотиви стимулювання до виконання завдань позааудиторної самостійної роботи;
- 2) мотиви формування культури позааудиторної самостійної роботи;
- 3) мотиви виконання позааудиторної самостійної роботи;
- 4) мотиви самоконтролю.

Отже, рівень мотивації до виконання позааудиторної самостійної роботи на продуктивному та творчому рівнях для кожного майбутнього фахівця буде індивідуальним, але викладач повинен урахувати, що за високого рівня мотивації зростає рівень напруги. Якщо здобувач вищої освіти перебуває в стресовій ситуації, рівень досягнень буде нижчим за очікуваний, що планував викладач. На нашу думку, саме надмірне мотивування є однією з причин виконання завдань позааудиторної самостійної роботи на репродуктивному рівні, або їх невиконання взагалі.

Визначимо методи оптимальної мотивації до позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти [22]:

- стимулювання до виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, зміст яких полягає в заохоченні, спонуканні до подальшої самостійної роботи. Необхідно врахувати такі аспекти: своєчасне заохочення до виконання позааудиторної роботи; підбадьорювання, корегування та

допомога під час роботи шляхом консультацій із боку викладача. Важливим є моральне мотивування як джерело спрямування майбутнього фахівця. Доречним є й метод змагання, що має як колективну, так й індивідуальну форму. Реалізація колективної форми відбувається завдяки організації роботи в малих групах, що орієнтує на співробітництво. Індивідуальна спрямованість характеризується динамікою особистих досягнень майбутнього фахівця;

- перевірка та оцінювання виконання завдань позааудиторної самостійної роботи з дотриманням принципів своєчасності, справедливості та об'єктивності;

- забезпечення сприятливого психологічного клімату в колективі. Висока оцінка результатів навчальних досягнень під час позааудиторної самостійної роботи створює сприятливий мікроклімат для спілкування та підвищення статусу стосунків у групі.

Проаналізуємо індивідуальний план позааудиторної самостійної роботи, що допоможе фіксувати не лише досягнення провідних цілей, а й послідовність другорядних завдяки самостійному розчленуванню завдань позааудиторної самостійної роботи на різні рівні за складністю пізнавальної діяльності на основі індивідуального та диференційованого підходу, розвиваючи навички самостійності під час визначення рівня навчальних досягнень шляхом самооцінювання виконаного завдання.

*Когнітивний компонент* передбачає опанування системи психолого-педагогічних знань законів, закономірностей, принципів, прийомів організації власної позааудиторної самостійної роботи; побудову власної дидактичної, методичної та виховної системи щодо опанування системи знань у межах освітньо-професійної програми; застосування діяльнісного та технологічного підходу, що дає можливість підготувати майбутніх фахівців до виконання завдань на різних рівнях пізнавальної діяльності: репродуктивному, продуктивному, креативному. Схарактеризуємо їх зміст більш детально.



*Репродуктивний рівень* виконання завдань реалізується на першому курсі й націлений на ознайомлення здобувачів вищої освіти з головними проблемами, прийомами, методами наукового дослідження, основними поняттями наукового апарату, правилами підбору необхідної інформації для підготовки доповідей, міні-рефератів, рецензій, есе. Майбутні фахівці активізують потенціал самостійної роботи, що розвиває навички різноманітних форм науково-пошукової роботи, серед яких найбільш поширеною є опрацювання інформації: робота з каталогом та картотекою, складання планів і програм дослідження, добір матеріалу за певною темою, аналіз статей тощо.

*Продуктивний рівень* передбачає роботу здобувачів вищої освіти за напрямами роботи кафедри, участь у наукових гуртках, проблемних групах. Разом із викладачами майбутні вчителі початкових класів обирають коло наукових проблем на вибір і тему для позааудиторної наукової самостійної роботи. Здобувачі вищої освіти готують наукові статті, есе, виступи на засіданнях секцій, наукових хабів тощо.

На *креативному рівні* здобувачі вищої освіти поглиблюють знання, що дозволяє проводити певні позааудиторні самостійні дослідження. Сприятливі умови для цього забезпечує активна педагогічна практика.

*Когнітивний компонент* сприяє організації позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти з урахуванням сукупності мотивів та реалізації особистісно-орієнтованого підходу, що має бути врахованим в індивідуальному плані позааудиторної самостійної роботи та передбачати такі етапи:

I. Визначення мотивів, необхідних для виконання завдань майбутніми фахівцями, заохочення до змісту діяльності.

II. Визначення теми та розділу для роботи в межах освітнього компонента.

III. З'ясування мети завдання.

IV.Визначення форми та виду виконання завдання позааудиторної самостійної роботи з урахуванням рівня вивчення освітніх компонентів та рівнів пізнавальної діяльності.

V.Формулювання завдань та розподіл їх виконання на логічно завершені частини, дотримуючись принципу диференціації на основі складання індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

VI.Визначення методів та засобів виконання завдань позааудиторної самостійної роботи здобувачами вищої освіти.

VII.Прогнозування освітніх досягнень.

VIII.Корегування викладачем освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти на всіх етапах виконання завдань для забезпечення психологічно комфортного виконання завдань шляхом надання консультацій.

IX.Контроль та оцінювання результатів позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Такий підхід до організації позааудиторної самостійної роботи дає змогу уникнути суперечностей між формальним виконанням завдань позааудиторної самостійної роботи на репродуктивному рівні та внутрішньою мотивацією досягнення мети виконання завдань на творчому рівні пізнавальної діяльності, забезпечуючи корегувальну, замість контролювальної, роль викладача.

Для майбутніх учителів початкових класів здатність до диференціації цілей завдань є передумовою успішної реалізації професійної діяльності, оскільки доведено, що молодші школярі мають труднощі під час самостійного визначення цілей. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу визначити такі види цілей [24]:

- *зовнішня ціль*, визначена суспільством, викладачем та обумовлена вибором професії, напрямом підготовки, змістом завдання тощо;
- *внутрішня ціль*, суб'єктивна мета, самостійно визначена здобувачем освіти.

Зазначимо, що для успішного виконання завдань у позааудиторній діяльності зовнішня ціль, запропонована викладачем, повинна стати метою роботи майбутнього фахівця. Уважаємо можливим її досягнення завдяки дотриманню таких умов під час складання індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи майбутнім фахівцем:

- чітко сформульована мета: під час вивчення теми в плані після назви в колонці «мета» будуть подані поняття, визначення яких майбутнім фахівцям необхідно законспектувати та уточнити в зазначених авторів;
- усвідомлення значення завдання, що виконується, забезпечення принципу послідовності, системності, зв'язку з життям;
- визначення способів досягнення мети;
- аналіз та передбачення можливих труднощів;
- самоконтроль виконання.

Головними чинниками постановки мети є як особисті запити, так і мотиви інтересу, цінності. На відміну від мотивів, що можуть не усвідомлюватися, цілі чітко визначаються та передбачають досягнення результату. Усвідомлення мети позааудиторної самостійної роботи полягає в чіткому розумінні здобувачем вищої освіти таких положень:

- передбачення майбутнього результату (наприклад, під час вивчення теми «Учитель. Соціальні функції. Структурні компоненти педагогічної майстерності» слід визначити поняття та аспекти педагогічної спадщини, необхідні для подальшої роботи та узагальнення сильних сторін);
- побічні наслідки (у разі недосягнення поставленої мети, на що слід звернути увагу);
- ймовірність досягнення поставленої мети (у рамках вивчення теми слід урахувувати час та об'єм матеріалу позааудиторної самостійної роботи, її складність);
- розподіл цілей на головні та другорядні (важливо для визначення пріоритетних завдань для виконання, обґрунтування необхідності виконання саме їх та визначення часу на досягнення мети, послідовності її досягнення).

Урахування цього положення допоможе уникнути необхідності виконання завдань позааудиторної самостійної роботи в «останній момент» перед контролем, перевіркою та оцінюванням;

- співвідношення поставлених цілей із власними здібностями, що допоможе визначити легкі та більш складні в досягненні цілі позааудиторної самостійної роботи незалежно від їх ієрархії за складністю;

- співвідношення цілей і раніше здобутих результатів. Реалізація цього положення допомагає інтегрувати всі здобуті знання, сформовані вміння та навички під час позааудиторної самостійної роботи в єдину педагогічну цілісну систему.

Цінним для нашого дослідження є теза В. Лозової, яка в своєму дослідженні схарактеризувала роль пізнавального інтересу [15]:

- формування в здобувачів вищої освіти первинного (загального) уявлення про роботу та структуру науково-педагогічних Інтернет-ресурсів;

- розвиток пізнавального інтересу до позааудиторної самостійної роботи з використанням матеріалів освітніх Інтернет ресурсів;

- усвідомлення значущості самостійного опанування знань, формування вмінь та навичок продуктивної й творчої роботи з Інтернет-джерелами;

- формування значущості самостійного виконання роботи, що унеможлиблює плагіат, недоброчесність, мотивує до виконання завдань через зміст завдань позааудиторної самостійної роботи.

*Процесуальний компонент* підготовки майбутніх учителів початкових класів розкриває способи реалізації власної позааудиторної самостійної роботи, передбачає формування навичок:

- вибору методів ознайомлення та аналізу отриманої інформації фахового змісту, розуміння програмних вимог до освітніх галузей відповідно до Державного стандарту початкової освіти, концепції розвитку педагогічної освіти, специфіки роботи різнотипних закладів освіти, вікових особливостей

школярів, інтересів, рівня розвитку здібностей, ступеня активності впровадження інклюзії тощо;

- адаптації під власний стиль та перспективи впровадження технологій організації позааудиторної самостійної роботи конкретним здобувачем освіти в конкретних умовах, аналізу власних здібностей до планування та вибору дидактичного матеріалу, освітніх платформ, цифрових інструментів тощо;

- побудови комунікативних стратегій, вільне володіння комунікативними навичками із огляду на запити аудиторії, комунікативних завдань, побудова взаємодії між суб'єктами освітнього процесу;

- організаторські уміння, передбачають опанування прийомів організації професійної педагогічної діяльності, згуртування учасників освітнього процесу для розв'язання актуальних завдань;

- проєктувальні вміння, зорієнтовані на здатності до вибору технологій, форм, методів і систем реалізації власної позааудиторної самостійної роботи.

Розглянемо способи організації власної позааудиторної самостійної роботи з погляду процесу мислення. Провідними структурними елементами діяльності в педагогічній науці називають: мотив діяльності, дії й операції, контроль та аналіз досягнутих результатів. Зазначимо, що спосіб організації власної позааудиторної самостійної роботи є одночасно й методом.

Ураховуючи вищезазначене, виокремимо групи методів забезпечення позааудиторної самостійної освітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів, спираючись на дослідження В. Луценко [16]:

1. Група методів формування позитивної мотивації до виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, що передбачають реалізацію таких функцій: узгодження особистих і професійних інтересів та запитів; формування пізнавальної, вольової, емоційної сфер особистості; активізацію власної пізнавальної практики майбутнім фахівцем:

а) методи формування інтересу до виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, що сприяють реалізації: упровадження діяльнісного підходу; застосування завдань із змістом та інструкціями пізнавальних ігор; розгляду педагогічних ситуацій, наближених до реальних умов; дотримання принципу «зв'язок із життям»; визначення ролі самостійної та самоосвітньої діяльності в сформованості професійних позицій видатних науковців та педагогів; створення ситуації успіху в межах виконання завдань самостійної роботи продуктивного та креативного рівнів складності;

б) методи стимулювання обов'язку, відповідальності за отримані результати самостійної роботи: аналіз цінності набуття успішного досвіду виконання завдань самостійної освітньої діяльності; аналіз ролі неформальної освіти в самоосвітній діяльності, перспектив упровадження отриманих результатів; усвідомлення особистісної та фахової значущості виконання завдань позааудиторної самостійної роботи; характеристика умов виникнення та вповільнення мотивації використання прийомів та ресурсів для самоосвіти;

в) методи самостимулювання та самовпливу, що забезпечують умови для формування здатності до адекватного сприйняття та аналізу самокритики; самостійна розробка інструктажу; використання прийомів та засобів самопримусу тощо.

2. Група методів розвитку вмінь та навичок виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, що формуються шляхом опосередкованого сприйняття майбутнім фахівцем змісту, класифікації інформації за джерелом засвоєння та відтворення:

а) методи читання та опрацювання психолого-педагогічної літератури, що підтримують розвиток умінь роботи з літературою в режимі онлайн та офлайн, формування читацької та бібліографічної культури;

б) методи фіксації опрацьованої психолого-педагогічної літератури, що сприяють поглибленому усвідомленню та визначенню аспектів запам'ятовування з використанням способів письмової фіксації.

Методи передбачають активізацію пасивних знань щодо виконання завдань із перспективою перетворення їх в активну форму використання; отриманню нової фахової інформації; формуванню здатності до використання у власній практиці. Роботу з психолого-педагогічною літературою можна характеризувати як індивідуальний і креативний процес, що залежить від визначеної мети, характеру та значущості опрацьованого тексту, особистої зацікавленості майбутнього фахівця.

Існують усталені, загальноприйняті методи й прийоми ведення записів, що дозволяють відтворювати інформацію в вигляді схем, тез, конспектів, ментальних карт, інформаційних таблиць, анотацій, доповідей, рецензування статей, есе тощо;

в) методи практичного виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, до яких зараховуємо: практичні завдання, написання схем, тез, конспектів, ментальних карт, інформаційних таблиць, анотацій, доповідей, рецензування статей, есе; ознайомлення та узагальнення передового педагогічного досвіду, спостереження за різноманітними напрямками діяльності закладів освіти як соціальних інститутів; активну участь у науково-дослідній роботі, підготовку курсових та кваліфікаційних проєктів.

Методи практичної діяльності сприяють визначенню загальних закономірностей позааудиторної самостійної роботи, що виявляються під час дослідження тем, що передбачають закріплення вмінь практичної самостійної роботи, розвиток креативного мислення. Зміст текстової інформації завдань пропонується в концентрованих формах, із-поміж яких: складання плану, блок-схем, ментальних карт; укладання питань проблемного та дискусійного змісту; розробка опорних таблиць; проєктування програми самоосвіти; участь у конференціях, майстер-класах, вебінарах тощо;

3. Група методів контролю та самоконтролю виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, що реалізують функцію рефлексії, моніторингу та самоконтролю, створюють підґрунтя для майбутньої

професійної самоосвіти. Умовно методи контролю та самоконтролю можна розподілити на підгрупи за критерієм «засоби отримання зворотного зв'язку»:

а) методи усного контролю: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, іспити;

б) методи письмового контролю: письмові моніторингові роботи, опитування за допомогою Google-форм;

в) методи самоконтролю: самоаналіз, самовипробування тощо.

Із метою реалізації індивідуального підходу під час організації позааудиторної самостійної роботи необхідно не лише з'ясувати мотиви її виконання, а й визначити оптимальні темп, рівень підготовки, рівень сформованості самостійності в здобувачів вищої освіти.

Зазначимо, що особливість побудови системи вищої освіти в Україні унеможлиблює абсолютну індивідуалізацію навчання, тому в реальних умовах освітнього процесу вона завжди є відносною та спирається на такі засади: реалізація принципу індивідуалізації не на кожному етапі виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, а на певних ланках, наприклад, під час її планування або під час виконання частини певного завдання; урахування сукупності рис, характерних для певної групи здобувачів вищої освіти, особливості яких приблизно схожі між собою, що допоможе правильно розподілити завдання; урахування лише тих особливостей, що безпосередньо впливають на ефективність або якість засвоєння знань під час позааудиторної самостійної роботи, наприклад, розумових здібностей, організованості, сформованості самостійності тощо.

Ураховуючи результати аналізу праць В. Лозової, визначимо шляхи реалізації індивідуального підходу під час позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів [15]:

1. Вивчення таких характеристик особистості майбутнього фахівця: характер розумових процесів (швидкість засвоєння, критичність мислення); рівень навичок навчально-пізнавальної діяльності (вміння виокремлювати



головне в отриманому завданні, планувати свою позааудиторну діяльність, використовувати методи самоконтролю та самоаналізу); рівень пізнавальних здібностей (спостережливість, увага, пам'ять); мотивація до навчання.

2. Розробка системи завдань позааудиторної самостійної роботи з урахуванням вищезазначеного на основі диференційованого підходу.

3. Аналіз та перевірка отриманих результатів із опосередкованою участю викладача.

Забезпечення зв'язку аудиторної та позааудиторної самостійної роботи вбачаємо можливим завдяки впровадженню індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи за такою схемою: під час вивчення освітніх компонентів педагогічного напрямку відбувається побудова плану, ознайомлення зі структурою щоденника, правилами ведення педагогічного словника, із розкладом консультацій та виховним планом факультету початкової освіти на поточний навчальний рік. План заповнюється здобувачем вищої освіти самостійно, не передбачає контрольну функцію з боку викладача, а лише корегувальну роботу під час консультацій у разі необхідності.

Індивідуальний план використовується під час аудиторної роботи на заняттях у межах певного освітнього компонента. Строки виконання завдань оголошуються на першому занятті змістового модуля відносно варіантів завдань репродуктивного, продуктивного та творчого рівнів пізнавальної діяльності за обсягом змістового модуля із кожної теми загалом, ураховуючи список рекомендованої літератури та форму виконання (індивідуальна або колективна). Під час вивчення теми майбутні вчителі початкових класів самостійно обирають завдання позааудиторної самостійної роботи, але з дотриманням обов'язкової умови поступового ускладнення завдання, тобто, для того, щоб виконувати завдання творчого рівня, обов'язковим є виконання одного з завдань репродуктивного та продуктивного рівнів. Форму роботи майбутнім фахівцям пропонує викладач у такий спосіб, щоб за матеріалами позааудиторно самостійно опрацьованого

матеріалу до аудиторного заняття в групі підготовленими були завдання з усіх рівнів складності.

Контроль рівнів опанування теми відбувається на аудиторних заняттях шляхом виконання завдань для роботи в групах, парах, тестового опитування або виконання завдань для самоперевірки.

Під час вивчення освітніх компонентів майбутніми фахівцями створюється педагогічний словник, за матеріалами якого наприкінці вивчення кожного змістового модуля відбувається тестова перевірка, що містить питання щодо висвітлення суті аудиторного опанування навчального матеріалу та термінології з завдань позааудиторної самостійної роботи.

Основний дидактичний матеріал для педагогічного словника надається під час аудиторних видів самостійної роботи. Словник поступово буде містити терміни, зміст яких не було висвітлено впродовж аудиторної роботи, нові поняття, із якими майбутні вчителі початкових класів працювали під час виконання завдань позааудиторної самостійної роботи. Якщо під час виконання певних завдань позааудиторної самостійної роботи викладач має на меті ознайомити з новими термінами, а жоден зі здобувачів вищої освіти його не записав у педагогічний словничок, викладач пропонує розв'язання проблемного завдання чи ситуації, що спонукає до необхідності ознайомлення та опанування нового поняття.

Для з'ясування ефективності засвоєння навчального матеріалу під час позааудиторної самостійної роботи було визначено такі критерії:

1. Рівень засвоєння навчального матеріалу (високий, достатній, середній, низький).
2. Рівень складності розв'язаного педагогічного завдання.
3. Рівень володіння фаховою термінологією.

Визначимо етапи позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти:

1) виконання завдань репродуктивного характеру за зразком або запропонованою методикою під керівництвом викладача, досягнення освітніх цілей на рівні розпізнавання або запам'ятовування;

2) виконання завдань репродуктивного характеру з актуалізацією рівня розуміння; самостійне виконання майбутнім фахівцем навчальних завдань із супроводом виконання контрольної й корегувальної функцій викладача;

3) самостійне виконання завдань із активним застосуванням самостійно опанованого матеріалу під час виконання поставлених завдань із опосередкованим контролем викладача.

*Процесуальний компонент* передбачає систематичне оновлення професійних знань та зміцнення компетентностей шляхом використання можливостей неформальної та інформальної освіти.

*Рефлексивно-моніторинговий компонент* підготовки майбутніх учителів початкових класів спрямований на виконання функцій формування компетентностей самоконтролю отриманих результатів, порівняння визначеної мети та рівня продуктивності отриманого результату, моніторингу якості самостійно виконаних завдань позааудиторної самостійної роботи тощо.

Зазначимо, що одним із найважливіших складників освітнього процесу є контроль рівня знань здобувачів вищої освіти. Під час вивчення освітніх компонентів застосовувалися форми поточного, тематичного та підсумкового контролю [21] знань опосередкованого характеру з боку викладача. Усі ці види контролю були взаємопов'язані та організовані в такий спосіб, щоб стимулювати ефективність самостійної роботи й забезпечити об'єктивне оцінювання рівня знань шляхом використання самостійно опрацьованого матеріалу в аудиторній роботі здобувачами вищої освіти.

Опосередкований контроль з боку викладача ґрунтувався на таких засадах:

– кожен здобувач вищої освіти має активну позицію під час планування та вибору методів, форм, видів завдань на основі суб'єктної позиції;

– під час позааудиторної самостійної роботи викладач виконує функцію її організатора, а не керівника та контролера рівня виконаної роботи;

– виконання завдань позааудиторної самостійної роботи розглядається як стимулювання вияву власної ініціативи здобувачів вищої освіти з можливостями вибору обсягу та рівня складності завдань;

– здобувач вищої освіти разом із викладачем виконує завдання, що відповідають особистим інтересам майбутнього фахівця та мають соціальне значення для суспільства;

– викладач перевіряє опанований матеріал під час аудиторної роботи, актуалізуючи набуті під час позааудиторної самостійної роботи знання під час розв'язання завдань продуктивного та творчого рівнів.

Перевірка та оцінювання знань здобувачів вищої освіти передбачає такі види контролю:

### **1. Поточний контроль:**

– оцінювання знань здобувачів вищої освіти під час аудиторного практичного заняття;

– оцінювання знань шляхом проведення контрольних тестів;

– оцінювання виконання завдань позааудиторної самостійної роботи.

### **2. Тематичний контроль:**

– проведення підсумкових занять за темами модулів;

– індивідуальні бесіди за результатами вивчення кожної теми.

### **3. Підсумковий контроль:**

– у процесі заліку;

– за результатами роботи впродовж семестру (за наявності відмінних показників).

Під час підсумкового контролю особливого значення набуває розвиток навичок рефлексії, формування розуміння мотивів особистих успіхів, мобільності в корегуванні неефективних способів виконання завдань позааудиторної самостійної роботи.

*Рефлексивний компонент* передбачає набуття власного досвіду, що пов'язаний із виконанням професійних завдань у майбутньому. Рефлексія в межах позааудиторної самостійної роботи є фактором впливу на особисті досягнення, способи пошуку індивідуально-професійного стилю роботи, вибір методів позитивного стимулювання до формування власної педагогічної майстерності тощо.

Розглянемо більш детально приклади завдань у контексті організації власної самостійної роботи майбутніми вчителями початкових класів. Освітній компонент: «Загальні засади педагогіки» охоплює вивчення таких тем:

1. Учитель, його соціальні функції.
2. Предмет педагогіки. Виникнення та становлення педагогіки як науки.
3. Загальні педагогічні поняття. Педагогіка та інші науки.
4. Методи науково-педагогічних досліджень.
5. Розвиток, виховання та формування особистості.

Під час вивчення вищезазначених тем пропонуємо виконання такого завдання: під час опанування першої теми визначити особистісно-професійний тип вчителя початкових класів, спираючись на аналіз Професійного стандарту за професіями «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Учитель закладу загальної середньої освіти», «Учитель початкової освіти» із урахуванням специфіки педагогічної діяльності, характеру взаємин із вихованцями відповідно до такої типологічно-критеріальної класифікації:

1. *Перший тип взаємин із вихованцями* характеризується стратегією активно-позитивної зорієнтованості під час проходження фахової практики;

наявністю високого рівня демонстрації ерудиції, педагогічної культури, деонтології; у педагогічній діяльності наявні ціннісні орієнтири на покращення власної педагогічної майстерності.

2. *Другий тип взаємин із вихованцями* прикметний епізодичною емоційно-позитивною зорієнтованістю під час проходження фахової практики; демонстрація ерудиції, педагогічної культури, деонтології залежить настроїв та особистих переживань; оцінка особистих досягнень школярів значною мірою залежить від стилю поведінки.

3. *Третій тип взаємин із вихованцями* характеризується невиразно вираженим емоційно-позитивним стилем комунікації під час проходження фахової практики. Стратегія характеризується виявом рис замкнутості, формальності, офіційного тону в звертанні.

4. *Четвертий тип взаємин з івихованцями* характеризується емоційно-негативним стилем комунікації під час проходження фахової практики. Стратегія характеризується низьким рівнем ерудиції, педагогічної культури та деонтології. У класі панує атмосфера сталої напруженості.

5. *П'ятий тип взаємин із вихованцями* характеризується емоційно-негативним стилем комунікації під час проходження фахової практики. Професійно-особистісні запити та інтереси відсутні або недостатньо сформовані.

На основі самостійно виконаного практичного завдання було запропоновано скласти власну орієнтовну програму щодо забезпечення формування груп здібностей, необхідних для реалізації професійної діяльності на посаді вчителя початкових класів.

Під час вивчення тем «Предмет педагогіки. Виникнення та становлення педагогіки як науки», «Загальні педагогічні поняття. Педагогіка та інші науки» було запропоновано підготувати повідомлення про вчителів минулого та сучасності, які своїм педагогічним прикладом утілили в життя педагогічну аксіому: «Інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю».

Акцентуємо увагу на тому, що для вчителя початкових класів важливою є не лише загальна професійно-педагогічна підготовка, а й формування гнучкості мислення, уміння творчо підходити до виконання пізнавальних та практичних завдань, оскільки можливість стежити за думкою вчителя формує в школярів культуру мислення. Після презентації інформаційних повідомлень було організовано педагогічну виставку робіт.

Під час опрацювання теми «Методи науково-педагогічних досліджень» було розроблено таблицю, заповнення якої відбувалось на практичному занятті разом із майбутніми фахівцями на основі позааудиторно самостійно опанованого матеріалу про різні методи дослідження, спираючись на зміст того чи іншого методу. Отримані характеристики різних методів дослідження майбутні вчителі початкових класів аналізували та вносили в таблицю під час аудиторного заняття в малих групах.

Для забезпечення інтересу здобувачів вищої освіти до змісту завдань було розроблено завдання продуктивного та творчого рівнів пізнавальної діяльності, що на практиці висвітлювали можливості різних методів дослідження, наприклад:

1. За допомогою тестів з'ясувати, чи правильно ви обрали для себе професійний напрям діяльності.

2. Розробити анкету на тему «Напрями професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів».

3. Підготувати доповідь, зміст якої має містити визначені групи методів вивчення будь-якої риси особистості, обґрунтувати доцільність і можливу ефективність їх застосування.

4. Скласти педагогічний кросворд або ментальну карту тощо на тему «Методи дослідження».

Особливу увагу ми акцентували на вивченні теми «Розвиток, виховання та формування особистості» та запропонували такі завдання позааудиторної самостійної роботи:

1. Підготувати доповіді на тему «Уплив середовища на формування

особистості» за матеріалами відеофільму «Діти-мауглі».

2. Скласти ментальну карту на тему «Теорії психічного розвитку».

3. Оцінити логіку побудови педагогічної системи розвитку й виховання дітей за методикою В. Сухомлинського на основі аналізу його книги «Серце віддаю дітям».

Розробка та впровадження індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти передбачає своєрідну етапність позааудиторної самостійної роботи.

*Перший етап* передбачав ознайомлення здобувачів вищої освіти з науковими засадами організації позааудиторної самостійної роботи та вимогами до її виконання на першому занятті з освітнього компонента «Загальна педагогіка». Було визначено теми, завдання, кількість змістовних модулів, оцінювання та строки виконання завдань позааудиторної самостійної роботи.

*Другий етап* передбачав складання індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти, що містив завдання позааудиторної самостійної роботи дидактичного та виховного характеру.

Було упорядковано основний зміст індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи, що містить такі розділи:

1. Відомості про майбутнього фахівця (назва освітніх компонентів, група, факультет, заклад вищої освіти, прізвище, ім'я, по батькові).

2. Опис освітнього компонента, що складається з відомостей про кількість навчальних тижнів та практик на кожному курсі, кількість кредитів та характеристика освітнього компонента.

3. Терміни виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, рівень складності, кількість балів за кожен змістовий модуль (не оцінювання завдань позааудиторної самостійної роботи).

4. Оформлення результатів виконання позааудиторної самостійної роботи.



5. Заповнення педагогічного словника.
6. Заповнення сторінок із «цифровими» завданнями, що передбачають підготовку матеріалів за допомогою інформаційно-технологічних інструментів, наприклад, буктрейлерів, скрайбінга, ментальних карт, лепбуків, хмар слів, мемів тощо.
7. Участь у роботі педагогічного хабу.
8. Консультації викладача.
9. Виховна позааудиторна самостійна робота, що передбачала участь у підготовці та проведенні виховних заходів, конкурсів.

**Висновки.** Педагогічне моделювання організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів спрямоване на формування компетентностей самостійного здійснення пошуку та аналізу інформації професійного змісту; умінь працювати з бібліотечними фондами та каталогами, самостійно набувати професійно значущі знання, що реалізуються в уміннях і навичках розв'язання різнорівневих за складністю педагогічних завдань та визначенні їх практичного використання в майбутній професійній діяльності; компетентностей самоорганізації (передбачають сформованість навичок самостійного розподілу часу на виконання самостійної роботи, визначення та диференціації цілей за рівнем складності завдань, самостійного вибору форм, методів та засобів виконання самостійної роботи; самоаналізу та самоконтролю отриманих результатів виконаної самостійної роботи; саморозвитку та самовиховання тощо).

Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребують проблеми визначення взаємозв'язку дидактичного та виховного аспектів організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів, організації позааудиторної самостійної роботи в умовах післядипломної освіти, використання платформ неформальної освіти для організації позааудиторної самостійної роботи, підготовки викладачів до організації та опосередкованого контролю за позааудиторною самостійною роботою майбутніх фахівців тощо.

### Список використаних джерел

1. Акімова О. М. «Hard skills» та «soft skills» як складові елементи інклюзивної готовності майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*. № 4 (190). 2021. С. 57–62.
2. Акімова О. М. Педагогічні умови позааудиторної самостійної роботи в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості*. 2013. Вип. 28 (81). С. 53–59.
3. Акімова О. М. Педагогічні умови організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2013. 20 с.
4. Артемова Л. В. Історія педагогіки: підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
5. Балицька Т. В. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2010. 20 с.
6. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 23 с.;
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. Т. 8. 1728 с.
8. Галатюк Ю., Тищук В. Підготовка майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності. *Вісник Львів. Сер. Педагогіка*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 307–313
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
10. Євдокимов В. І. Самостійна робота студентів : навч. посіб. Харків, 2004. 140 с.
11. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

12. Ісаєва С. Д. Організація самостійної роботи здобувач вищої студентів вищих навчальних закладів: історико-педагогічний аспект. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. 2007. Вип. 112. С. 280–286
13. Коберник О. М. Теоретико-методичні засади моделювання виховної системи школи. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 25. С. 16–23
14. Культурологія: теорія та історія культури : навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 370 с.;
15. Лозова В. І. Теоретичні основи навчання і виховання : навч. посіб. 2-ге вид., випр. та доп. Харків : ОВС, 2002. 235 с.
16. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2002. 18 с.
17. Мещанінов О. П. Моделювання систем. Концептуальні моделі та стратегії : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 192 с.
18. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євро інтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
19. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
20. Пономарьова Г. Ф., Андреева М. О., Бабакіна О. О., Василенко О. М., Толмачова І. М. Основи професійної рефлексії у процесі загально педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. Харків : ХГПА, 2019. 90 с.
21. Семенова А. В. Аналіз психолого-педагогічних, історичних передумов парадигмального моделювання в контексті теорії і методики педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 41–45

22. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
23. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки : наказ Міністра освіти і науки України від 28.07.2020 р. № 974. URL: <https://cutt.ly/k4Uxv3v> (дата звернення: 23.03.2023)
24. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / за ред. Г. В. Єлькової. Київ ; Чернівці : Книги XXI, 2010. 460 с.
25. Токмань Г. Л. Історія української літератури кінця XIX – початку XX століття : навч. посіб. Київ, 1999. 55 с.
26. Троцько Г. В. Історія педагогіки. Харків, 2008. 545 с.
27. Тютюнник М. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження. *Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка*. Вип. 96. Сер. Педагогічні науки. Чернігів : Ред-вид. центр ЧНПУ, 2012. 270 с.
28. Хмельницька О. С. Педагогіка. Історія педагогіки : навч.-метод. посіб. Переяслав, 2021. 222 с.
29. Шаров С. В. Дидактичні умови організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2010. 20 с.
30. Шимко І. М. Самостійна робота як засіб формування особистості. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. пр. Кривий Ріг : КДПУ, 2007. Вип. 19. С. 239–244.

### References

1. Akimova O. M. «Hard skills» ta «soft skills» iak skladovi elementy inkluzyvnoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. *Molod i rynek*. № 4 (190). 2021. S. 57–62. [ukr]
2. Akimova O. M. Pedagogichni umovy pozaaudytornoї samostiinoї roboty v khodi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. *Pedahohika*

- i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti. 2013. Vyp. 28 (81). S. 53–59. [ukr]
3. Akimova O. M. Pedahohichni umovy orhanizatsii pozaaudytornoj samostiinoj roboty maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ukr. inzh.-ped. akad. Kharkiv, 2013. 20 s. [ukr]
  4. Artemova L. V. Istoriia pedahohiky : pidruchnyk. Kyiv : Lybid, 2006. 424 s. [ukr]
  5. Balytska T. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy samostiinoj roboty studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi kredytno-modulnoho navchannia : avtoref. ... dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Luhansk, 2010. 20 s. [ukr]
  6. Boiko N. I. Orhanizatsiia samostiinoj roboty studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv v umovakh zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : avtoref. ... dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2008. 23 s. [ukr]
  7. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoj movy / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : Perun, 2005. Vyp. 8. 1728 s. [ukr]
  8. Halatiuk Yu., Tyshchuk V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky do tvorchoj profesiinoj diialnosti. *Visnyk Lviv. Ser. Pedahohika*. 2005. Vyp. 19. Ch. 1. S. 307–313. [ukr]
  9. Ievdokymov V. I. Samostiina robota zdobuvach vyshchoj osvityiv : navch. posib. Kharkiv, 2004. 140 s. [ukr]
  10. Zaniuk S. S. Psykholohiia motyvatsii : navch. posib. Kyiv : Lybid, 2002. 304s. [ukr]
  11. Isaieva S. D. Orhanizatsiia samostiinoj roboty zdobuvach vyshchoj osvityiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: istoryko-pedahohichni aspekt. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universytetu*. 2007. Vyp. 112. S. 280–286. [ukr]
  12. Kobernyk O. Teoretyko-metodychni zasady modeliuvannia vykhovnoi systemy shkoly. *Pedahohichniy almanakh*. 2015. Vyp. 25. S. 16-23. [ukr]

13. Kulturolohiia: teoriia ta istoriia kultury : navch. posib. / za red. I. I. Tiurmenko. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2010. 370 s. [ukr]
14. Lozova V. I. Teoretychni osnovy navchannia i vykhovannia : navch. posib. 2-he vyd., vypr. i dop. Kharkiv : OVS, 2002. 235 s. [ukr]
15. Lutsenko V. V. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh osobystisno oriietovanoho navchannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2002. 18 s. [ukr]
16. Meshchaninov O. P. Modeliuvannia system. Kontseptualni modeli ta stratehii : navch. posib. Mykolaiv : Vyd-vo MDHU im. P. Mohyly, 2004. 192 s. [ukr]
17. Modeliuvannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevro intehratsiinykh protsesiv : monohrafiia / za red. S. Vitvytskoi. Zhytomyr : Vyd. O. O. Ievenok, 2019. 304 s. [ukr]
18. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2009. 472 s. [ukr]
19. Ponomarova H. F., Andreieva M. O., Babakina O. O., Vasylenko O. M., Tolmachova I. M. Osnovy profesiinoi refleksii u protsesi zahalno pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv : navch.-metod. posib. Kharkiv : KhHPA, 2019. 90 s. [ukr]
20. Semenova A. V. Analiz psykhologo-pedahohichnykh, istorychnykh peredumov paradyhmalnoho modeliuvannia v konteksti teorii i metodyky pedahohichnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*. 2010. № 2. S. 41–45. [ukr]
21. Serozhnikova R. K., Parkhomenko N. D., Yakovytska L. S. Osnovy psykholohii i pedahohiky : navch. posib. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2003. 243 s. [ukr]
22. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky : nakaz Ministra osvity i nauky Ukrainy vid 28.07.2020 r. № 974. URL: <https://cutt.ly/k4Uxv3v> (data zvernennia: 23.03.2023). [ukr]

23. Teoretychni i metodychni zasady modeliuвання fakhovoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity : monohrafiia / za red. H. V. Yelkovoї. Kyiv ; Chernivtsi : Knyhy XXI, 2010. 460 s. [ukr]
24. Tokman H. L. Istoriia ukrainskoi literatury kintsia XIX – pochatku XX stolittia: navch. posib. Kyiv, 1999. 55 s. [ukr]
25. Trotsko H. V. Istoriia pedahohiky. Kharkiv, 2008. 545 s. [ukr]
26. Tiutiunyk M. Teoretychni aspekty modeliuвання iak metodu naukovoho doslidzhennia. Visnyk ChNPU im. T. H. Shevchenka. Vyp. 96. Ser. Pedahohichni nauky. Chernihiv : Red-vyd. tsentr ChNPU, 2012. 270 s. [ukr]
27. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichni slovnyk. Kyiv : Lybid, 1997. 373 s. [ukr]
28. Khmelnytska O. S. Pedahohika. Istoriia pedahohiky : navch.-metod. posib. Pereiaslav, 2021. 222 s. [ukr]
29. Sharov S. V. Dydaktychni umovy orhanizatsii dyferentsiiovanoi samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv pedahohichnoho universytetu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09. Kharkiv, 2010. 20 s. [ukr]
30. Shymko I. M. Samostiina robota iak zasib formuvannia osobystosti. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* : zb. nauk. pr. Kryvyi Rih : KDPU, 2007. Vyp. 19. S. 239–244. [ukr].

УДК 378.011.3-051:36-051]:343.265.2-053.6 (045)

**МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ  
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЗВІЛЬНЕНИХ  
ВІД ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ З ВИПРОБУВАННЯМ**

© Анголенко В.

**Інформація про автора:**

**Валентина Анголенко:** ORCID: 0000-0001-6673-4494;  
v\_angolenko@ukr.net; кандидат педагогічних наук, викладач кафедри  
соціальної роботи.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-12**

У статті розглянуто особливості реалізації структурно-логічної моделі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням. На основі вивчення науково-педагогічних джерел сформульовано головне поняття дослідження, а саме – «підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням». У дослідженні його визначено як процес набуття майбутніми соціальними працівниками сукупності знань, умінь і навичок, що використовуються під час вирішення специфічних соціальних проблем (профілактика повторних правопорушень, антисоціальних явищ, профілактика алко- та наркозалежності, педагогічної занедбаності та безпритульності тощо) із ресоціалізації неповнолітнього правопорушника, результатом чого (процесу) є здатність майбутнього працівника соціальної сфери вирішувати відповідні професійні завдання (освітні, соціально-терапевтичні, правозахисні, психолого-реабілітаційні, консультаційні тощо). У результаті аналізу науково-педагогічної літератури засвідчено важливість підвищення рівня готовності працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням. Для вирішення цього питання було запропоновано структурно-логічну модель, що складається з чотирьох блоків (*цільовий* – визначення мети і завдань; *теоретико-методологічний* – визначення методологічних підходів і дидактичних принципів; *змістовно-технологічний* – визначення етапів, педагогічних умов, методів, форм і засобів та їх обґрунтування; *діагностувальний* – визначення критеріїв, показників, рівнів та їх результату).

**Ключові слова:** підготовка майбутніх працівників соціальної сфери, соціально-педагогічний супровід, неповнолітні, звільнені від відбування покарання з випробуванням, служба пробації.

***Valentyna Anholenko «A model of training future employees of the social sphere to provide social and pedagogical support of juvenile minors exempt from serving the sentence with probation».***

The article examines the peculiarities of the implementation of the structural-logical model of training future workers in the social sphere to provide social-pedagogical support for minors released from serving a probationary sentence. On the basis of the study of scientific and pedagogical sources, the main concept of the research was formulated, namely «the preparation of future workers of the social sphere for the implementation of socio-pedagogical support of minors released from serving a sentence with probation» is defined as the process of acquisition by future social workers of a set of knowledge, abilities and skills used in solving specific social problems (prevention of repeated offenses, antisocial phenomena, prevention of alcohol and drug addiction, pedagogical neglect and homelessness, etc.). with the resocialization of a juvenile delinquent, the result of which (process) is the ability of a future social worker to solve relevant professional problems tasks



(educational, social therapeutic, human rights protection, psychological rehabilitation, consulting, etc.). As a result of the analysis of scientific and pedagogical literature, the importance of increasing the level of readiness of social workers to provide socio-pedagogical support of minors has been proven. To solve this issue, a structural and logical model was proposed, which consists of four blocks (*target* – definition of goals and tasks; *theoretical and methodological* – definition of methodological approaches and didactic principles; *content-technological* – definition of stages, pedagogical conditions, methods, forms and means and their justification; *diagnostic* – definition of criteria, indicators, levels and their results).

**Keywords:** training of future workers in the social sphere, socio-pedagogical support, minors, released from serving a sentence with probation, probation service.

**Актуальність дослідження.** На сьогодні в умовах воєнного стану та загострення соціальних конфліктів в Україні соціальна робота передусім розуміється як практико орієнтована галузь знань, що спрямована на надання соціальної допомоги та підтримки дітям, які належать до групи «соціального ризику» – категорії населення, яка більше за інші схильна до прояву делінквентної та кримінальної поведінки, зокрема серед неповнолітніх. Потреба в наданні неповнолітнім правопорушникам якісних соціальних послуг, що сприяють їхньому поверненню до адекватного існування в суспільстві, зумовлює необхідність змін у підготовці майбутніх працівників соціальної сфери (соціальних працівників, соціальних педагогів). Ці зміни детерміновані насамперед утвердженням нових пріоритетів суспільного життя, пов'язаних із першочерговістю інтеграції маргіналізованих верств населення до соціального мікросередовища, актуалізацією суттєвого соціально-педагогічного впливу громади на особистість, запровадженням недискримінаційної політики та врахуванням гендерних особливостей особистості.

Нові вимоги до працівника соціальної сфери, пов'язані з необхідністю перезавантаження системи «неповнолітній правопорушник – фахівець – громада», набули чинність у результаті реформування пенітенціарної системи (унесення змін до Кримінального кодексу України [4], Кримінально-виконавчого кодексу України [5], ухвалення Закону України «Про

пробацію» [14] тощо). Зокрема, у статті 12 Закону України «Про пробацію» [14] пробація щодо неповнолітніх (осіб віком від 14 до 18 років) трактується в аспекті супроводу дитини з урахуванням її вікових і психологічних особливостей, надання їй необхідної соціальної та психологічної допомоги спеціалістом зі значним багажем необхідних професійних компетентностей і спеціальних технологій роботи, що не лише допомагають виявити внутрішні та зовнішні мотиви правопорушень, а й забезпечують корекцію поведінки неповнолітніх. Зазначені зміни є вагомим внеском у розвиток недискримінації соціальної роботи, ураховуючи гендерні особливості під час роботи з неповнолітніми, схильними до правопорушень. Так, було ухвалено певні закони, зокрема закони України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [10] та «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» [11] тощо; постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України («Питання проведення гендерно-правової експертизи» [8], «Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини» [13] тощо); укази Президента України («Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» [12]); ратифіковані Україною міжнародні нормативно-правові акти («Європейська конвенція з прав людини» [3], «Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки» [19] тощо). Відповідно, набуває актуальності питання розробки й удосконалення моделі, що забезпечить компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з неповнолітніми правопорушниками.

**Аналіз основних досліджень і публікацій** із порушеної проблеми дозволив охопити досить широке коло питань, висвітлених у наукових розвідках щодо процесу підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з неповнолітніми правопорушниками в нових професійних умовах у контексті загальної методології соціальної роботи (І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик тощо); з'ясувати ступінь дослідження специфіки роботи працівника соціальної сфери в різних інституціях соціалізації дитини в

теоретичному та практичному науковому дискурсі (Т. Алексеєнко, І. Богданова, С. Болтівець, С. Литвиненко, С. Курінна, І. Трубавіна тощо); здійснити огляд наявних праць, присвячених вивченню особливостей соціально-педагогічної діяльності з дітьми, які мають девіації (Т. Гніда, Н. Максимова, О. Рассказова тощо), а також проблем підготовки фахівців до роботи з соціально-правового захисту та відновлення статусу неповнолітніх (О. Бандурка, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман, В. Лютий, Т. Лях, В. Оржеховська, В. Синьов, Я. Юрків тощо), психолого-педагогічного супроводу та соціальної роботи з соціально дезадаптованими дітьми та їхніми сім'ями, ресоціалізації та соціальної реабілітації дітей і відповідної підготовки фахівців (Н. Коношенко, С. Коношенко, І. Цибуліна, Ю. Чернецька, О. Шароватова тощо).

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні реалізації моделі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

**Виклад основного матеріалу.** Із огляду на тему дослідження, слід конкретизувати поняття «підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням» і визначити характерні особливості досліджуваного явища. Спираючись на думку О. Рассказової, підкреслюємо, що на сьогодні організація соціальної роботи та підготовки соціальних працівників і педагогів повинна ґрунтуватись на новій теоретичній основі, що передбачає відмову від методологічної ортодоксальності, характерної донедавна. На місці імперативності, що потребує бездоганного й безапеляційного слідування моральним нормам та принципам, має транслюватися усвідомлена необхідність розуміння людини, її проблем, прийняття цих проблем та надання адекватної допомоги й підтримки в їх вирішенні [21, с. 49].

Під професійною підготовкою майбутніх працівників соціальної сфери розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного оперативнo й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах освітніх установ і закладів соціального спрямування [20, с. 232]. Отже, професійна підготовка фахівців соціальної сфери передбачає реакцію на нові виклики, що зумовлює актуалізацію наукових розвідок учених у цьому напрямі.

Опрацювання результатів наукових розвідок учених щодо підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до різних видів професійної діяльності дозволяє констатувати, що в науковій літературі визначення поняття «професійна підготовка» є ґрунтовно дослідженим у працях педагогів-класиків (О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук). У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [9].

В. Сторож тлумачить професійну підготовку як цілеспрямований процес у закладах вищої освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [18, с. 117]. У науковому доробку колективом авторів зазначено, що: «до першочергових вимог до професійної підготовки соціальних працівників належать: обов'язкова особиста зацікавленість різних сфер життя з метою вдосконалення особистих професійних навичок надання соціальної допомоги; вміння опрацьовувати велику кількість інформації з різних галузей (педагогічної, соціальної, медичної, юридичної та економічної)» [16, с. 326]. Ю. Рябова зауважує, що «професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві» [15, с. 11].

Ураховуючи загальноприйнятту думку щодо сутності професійної підготовки працівників соціальної сфери, будемо розуміти її як інтегративний процес набуття майбутнім фахівцем компетентностей (знань, умінь, навичок, здібностей, особистісно-професійних характеристик), необхідних для успішного вирішення різних завдань професійної діяльності, а також як організацію освітнього та виховного процесів, розвитку та саморозвитку, самовизначення особистості як фахівця. Такі положення необхідно враховувати під час опрацювання питань, безпосередньо пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери до вирішення конкретних професійних завдань, зокрема проблеми щодо здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання.

У межах цього дослідження термін «майбутній працівник соціальної сфери» інтерпретуємо так: майбутній працівник соціальної сфери – це спеціаліст із соціального виховання, який допомагає різним соціальним категоріям клієнтів, зокрема неповнолітнім правопорушникам, вирішувати проблеми, що виникають у процесі соціалізації, використовуючи для цього необхідні ресурси для забезпечення взаємодії між клієнтом, соціальними установами та середовищем загалом, підвищуючи відповідальність соціальних інститутів і громади за супровід клієнта, впливаючи на соціальну політику в сфері захисту прав неповнолітніх. В аспекті розуміння основних професійних завдань, що покладаються на фахівців соціальної сфери в роботі з правопорушниками, які засудженні до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, значний інтерес становить наукова розвідка І. Стеценко, у якій розглянуто питання підготовки майбутніх працівників пенітенціарної служби до виконання покарань зазначеного типу. Дослідницею проаналізовано зарубіжний досвід підготовки майбутніх працівників служби пробації та зазначено, що система підготовки майбутніх фахівців у Великій Британії, Німеччині, США та Швеції має практичну спрямованість на основі компетентнісного підходу, а кількість теоретичних дисциплін зведено

до мінімуму, бо на практичних заняттях викладачі домагаються вироблення стійких практичних навичок у модельованих ситуаціях, формування соціальних, політичних і культурних компетентностей, навичок міжособистісного спілкування [17, с. 68].

Зокрема, цікавим для нашого дослідження є досвід підготовки соціальних працівників у Швеції, де майбутні фахівці оволодівають практичними навичками проведення співбесіди з клієнтами соціальної служби, здійснення соціальної роботи з певною категорією клієнтів (із алкоголіками, наркоманами, схильними до агресії, дітьми з неблагополучних сімей, безпритульними тощо), навичками поведінки в конфліктних або складних ситуаціях.

Найбільш розповсюдженими методиками, що вивчають майбутні фахівці, є:

- ART (зміщення об'єкта агресії особи);
- ASI (вивчення потреб особи);
- MAPS (вивчення рівня мотивації особи);
- PBL (вирішення проблем особи);
- MI (мотивація особи до спілкування) тощо. Викладачі не дають

здобувачам освіти готових знань, а навчають учитись самостійно. Основою цієї технології є методика, що має назву: «Вирішення проблем на практиці» [17, с. 67].

Уважаємо доцільним уточнити поняття «соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням». Систематизація поглядів дослідників (Т. Журавель, В. Лютого, Т. Лях, О. Караман, Я. Юрків тощо) дозволила на основі особистісного підходу зрозуміти сутність поняття соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання, як процесу, що передбачає спільну взаємодію та взаємодопомогу суб'єкта (працівника соціальної сфери) та об'єкта (неповнолітнього правопорушника) на основі прогнозування перспектив поведінки дитини та

оцінки її самопроявів, спрямованих на забезпечення необхідних допомоги, підтримки, стимулювання осмислення неповнолітнім правопорушником себе як особистості, забезпечення формування його соціально прийнятних поведінки та спілкування, допомоги в навчанні, отриманні професії, необхідних для повноцінної життєдіяльності та самовизначення, спонукання до самостійності, усвідомлення нових соціальних ролей, накопичення досвіду відповідної соціальної поведінки.

Соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням, трактуємо як особливу форму надання особі соціально-педагогічної та психологічної допомоги; комплексний соціально-педагогічний процес, зумовлений розумінням індивідуальних особливостей дитини, яка досягла віку кримінальної відповідальності (16 повних років і 14 років за окремі злочини) і спрямований на забезпечення зміни соціально негативних і суспільно значущих переконань, інтересів, цілей, що формувалися в неповнолітнього правопорушника раніше під впливом несприятливих чинників соціалізації, на соціально позитивні.

Уточнюємо сутність формування професійної компетентності майбутнього працівника соціальної сфери в межах реалізації соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, характеризуючи її як систему організаційних та педагогічних заходів, що забезпечують формування професійних компетентностей, набутих у результаті вивчення навчальних дисциплін та проходження різних видів практик.

Професійну компетентність розуміємо як готовність особистості до діяльності в конкретній галузі, умову забезпечення творчого характеру цієї діяльності та розвиток особистості. На підставі здійсненого аналізу наукових праць (К. Волкової [1], М. Лехолетової, Т. Лях [6], Н. Печериці [7], Я. Юрків [20], О. Рассказової [21]) визначаємо професійну компетентність працівника соціальної сфери як інтегративну характеристику особистості, що передбачає систему, яка складається з таких компонентів: сукупності

ціннісних орієнтацій, рівня освіти, особистісного досвіду фахівця, здатності до самостійного, відповідального виконання своїх професійних обов'язків, до вільної орієнтації в професійній діяльності, до активної професійної діяльності в соціокультурному та інформаційно-освітньому середовищах. Водночас інтегративність розуміємо як створення нової системи функцій, що створюють новий зміст якостей взаємодії в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

Із урахуванням зазначеного вище, базове поняття дослідження «підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням» визначено як процес набуття майбутніми соціальними працівниками сукупності компетентностей, що необхідні для вирішення специфічних соціальних проблем у професійній діяльності (профілактика повторних правопорушень, антисоціальних явищ, профілактика алко- та наркозалежності, педагогічної занедбаності та безпритульності тощо) із ресоціалізації неповнолітнього правопорушника, результатом чого (процесу) є здатність майбутнього працівника соціальної сфери вирішувати відповідні професійні завдання (освітні, соціально-терапевтичні, правозахисні, психолого-реабілітаційні, консультаційні тощо).

Тому можемо зауважувати про необхідність систематизації спеціальних умов, що забезпечать досягнення результативності, формування якостей особистості майбутнього працівника соціальної сфери та дозволять йому нестандартно вирішувати професійні завдання, володіти методикою та інноваційними технологіями професійної діяльності.

На основі узагальнення зазначеної проблематики вважаємо доцільним розглянути впровадження в освітній процес авторської структурно-логічної моделі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням. Запропоновану структурно-логічну модель подаємо схематичним зображенням професійної діяльності, зорієнтованої на



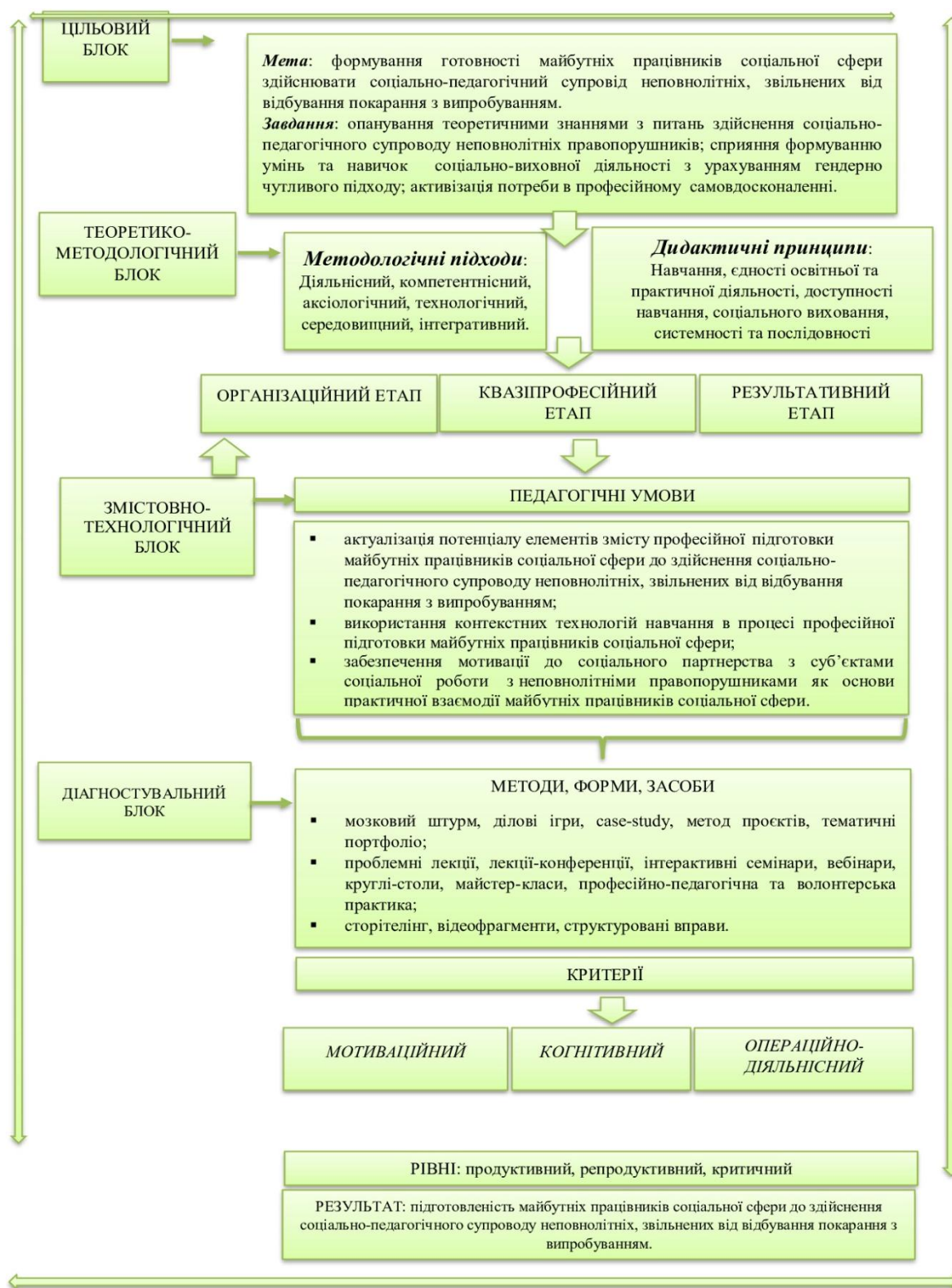
формування гендерної чуйності в професійній діяльності працівника соціальної сфери (рис. 1).

Зазначена вище модель підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням складається з чотирьох блоків, а саме:

- цільового (визначення мети й завдань);
- теоретико-методологічного (визначення методологічних підходів і дидактичних принципів);
- змістовно-технологічного (визначення етапів, педагогічних умов, методів, форм, засобів та їх обґрунтування);
- діагностувального (визначення критеріїв, показників, рівнів та їх результату).

Схарактеризуємо *цільовий* блок, що є функціональним ядром структури та визначає мету й завдання підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з неповнолітніми правопорушниками, засудженими до альтернативних форм покарання.

Підвищення компетентнісного потенціалу здобувачів вищої освіти з урахуванням їх інтересів і запитів має забезпечити створення сприятливих умов для організації аудиторних та позааудиторних навчальних і соціально-виховних форм діяльності (в умовах онлайн та офлайн навчання), підтримку ініціативи здобувачів, що пов'язано з сучасними викликами в суспільстві щодо змін та акценту на формуванні недискримінаційних навичок роботи з неповнолітніми правопорушниками.



**Рис. 1. Структурно-логічна модель підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням**

Суспільна потреба в майбутніх працівниках соціальної сфери, здатних ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, гендерно чуйно підходити до соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, продукувати нові ідеї, орієнтувати клієнтів на досягнення суспільно корисної мети зумовлює необхідність отримання в процесі підготовки набору специфічних компетенцій, соціальних навичок, що притаманні висококваліфікованому фахівцю соціальної сфери.

Відповідно до мети дослідження, було визначено низку провідних завдань: опанування теоретичними знаннями з питань здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників; сприяння формуванню вмінь та навичок соціально-виховної діяльності з урахуванням гендерно чутливого підходу; активізація потреби в професійному самовдосконаленні.

Теоретико-методологічний блок моделі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням передбачає застосування методологічних підходів професійної підготовки, а саме:

– *діяльнісного* – залучення майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення професійної діяльності під час практики, що дозволить поглибити та закріпити знання, набути навички та вміння, необхідні для здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, обирати форми, методи, технології організації соціально-виховного процесу та інших видів соціально-педагогічної роботи; розвинути навички планування та організації своєї діяльності з урахуванням гендерно чутливого підходу, установити партнерські стосунки з представниками різних установ та організацій;

– *компетентнісного* – передбачає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі (спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток провідних (базових) компетентностей майбутнього

працівника соціальної сфери, виражений у формуванні компетентності здійснювати соціально-педагогічний супровід на засадах генерно чутливого підходу, зокрема неповнолітніх правопорушників);

– *аксіологічного* – формування ціннісного ставлення до професії майбутнього працівника соціальної сфери як результату осмислення отриманих знань, умінь і навичок;

– *технологічного* – багатоваріативне моделювання, проєктування та конструювання освітніх завдань і ситуацій з використанням новітніх освітніх технологій;

– *середовищного* – формування соціальної компетентності в майбутніх працівників соціальної сфери, що дає змогу інтегрувати міждисциплінарні підходи щодо професійного становлення особистості фахівця не лише в освітньому середовищі, а й професійному з урахуванням цілісності та гармонійності;

– *інтегративного* – уможливлення реалізації принципу інтегральності знань та підходів як освітніх, так і професійних систем.

Також було враховано *принципи* підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, а саме: навчання, єдності освітньої та практичної діяльності, доступності навчання, соціального виховання, системності та послідовності. Схарактеризуємо їх більш детально:

– *принцип навчання* передбачає безперервний доступ до освіти (освіта протягом життя) для отримання професійних навичок, що знадобляться для здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників шляхом актуалізації формальної, неформальної, інформальної освіти з використанням інноваційних форм і методів, розрахованих на здобувачів освіти;

– *принцип єдності освітньої та практичної діяльності* в умовах професійної підготовки передбачає комплексний теоретико-практичний

характер засвоєння знань в аудиторній та позааудиторній навчальній та соціально-виховній діяльності майбутніх працівників соціальної сфери. Зауважимо, що в процесі практичної підготовки здобувач вищої освіти має можливість конструювати нові алгоритми особистісної діяльності, визначати та досягати цілі та завдання, виявляти соціо професійну активність;

– *принцип доступності навчання* визначається як організація освітнього процесу на засадах гендерної чуйності з урахуванням соціально-психологічних та емоційних особливостей здобувачів вищої освіти;

– *принцип соціального виховання* передбачає формування в здобувачів вищої освіти ціннісних установок, позитивних змін, навичок культури безпеки життєдіяльності для продукування їх у суспільстві;

– *принцип системності та послідовності* висвітлює сутність освітнього процесу як цілісної системи, що передбачає сукупність форм, методів, підходів, зорієнтованих на підготовку висококваліфікованого фахівця.

Уважаємо, що саме ці принципи є основоположними в підготовці майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання, але враховуючи постійні трансформаційні зміни в суспільстві та оновлення вимог до професійних якостей фахівця перелік доцільно залишити відкритим.

У контексті розгляду *змістовно-технологічного блоку* зазначимо, що він реалізувався поетапно (організаційний, квазіпрофесійний, результативний етапи). Було виокремлено *педагогічні умови* підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання, що сприяли формуванню й розвитку цілісної системи компетентностей, необхідних майбутньому працівникові соціальної сфери в службі пробації під час роботи з ресоціалізації неповнолітніх.

*Перша педагогічна умова* – актуалізація потенціалу елементів змісту професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до

здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням. Результатом реалізації зазначеної умови було наповнення змісту освітніх компонентів «Пенітенціарна педагогіка та психологія», «Превентивна та корекційна педагогіка», «Основи соціальної, соціально-педагогічної діагностики» щодо особливостей соціально-виховної роботи з ресоціалізації неповнолітніх правопорушників; вибір діагностичного інструментарію, методів та форм роботи; проведення превентивних та соціально-педагогічних корекційних заходів; активне використання гендерно чутливого та недискримінаційного підходів тощо.

Упровадження елективних курсів сприяло поступовому створенню певного фундаменту в контексті теоретичної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням; скороченню періоду адаптації на робочому місці; озброєнню необхідними знаннями нормативно-правової бази та технологіями соціальної роботи з клієнтами служби пробації, зокрема принципами соціально-виховної роботи з засудженими неповнолітніми правопорушниками в службі пробації та пенітенціарних установах.

Метою першого елективного курсу «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи» було оволодіння здобувачами освіти знаннями про реалізацію державної політики в сфері кримінальних покарань та пробації з урахуванням змін на шляху до євроінтеграції, системою соціальних, виховних і профілактичних заходів, що вживаються під час роботи з засудженими особами, зокрема з неповнолітніми правопорушниками, які засуджені до альтернативних форм покарання.

У результаті вивчення цього освітнього компонента здобувачі освіти оволоділи набором певних компетентностей, зокрема щодо основних понять та теоретичних підходів до розробки технологій та методів соціальної роботи в пенітенціарній системі; професійно-етичними основами соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи; особливостями соціальної роботи

в пенітенціарній системі України та зарубіжних країнах; основами нормативно-правового забезпечення діяльності соціального працівника в пенітенціарній сфері на постпенітенціарному етапі; особливостями соціальної роботи з різними соціальними категоріями засуджених (жінками, пенсіонерами, інвалідами тощо) та колишніми засудженими; особливостями соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками, звільненими від відбування покарання та неповнолітніми засудженими до альтернативних форм покарання; навичками вияву та аналізу проблем різних соціальних категорій засуджених; навичками вибору та застосовування на практиці найбільш ефективних форм та методів соціальної роботи з засудженими та колишніми засудженими, зокрема з неповнолітніми правопорушниками, засудженими до альтернативних форм покарання.

Зміст освітнього компонента мав два змістових модулі. У *першому змістовому модулі* «Теоретичні та нормативно-правові засади соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи» виокремлено такі теми: «Предмет і специфіка соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи» (сутність поняття «пенітенціарна система»; мета та завдання соціальної роботи в пенітенціарній системі; характеристика суб'єктів та об'єктів соціальної роботи в системі виконання покарань; становлення пенітенціарних систем світу: пенітенціарна політика та пенітенціарні моделі; основні принципи, зміст діяльності та види виправних закладів України), «Історія розвитку соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи України» (історія розвитку соціальної роботи вітчизняної пенітенціарної системи в Київській Русі та в дворянський період; історія вітчизняної пенітенціарної системи в радянський період та розвиток соціальної роботи у вигляді патронажу з неповнолітніми правопорушниками; особливості соціальної роботи у сучасній пенітенціарній системі України в умовах євроінтеграції), «Міжнародний досвід соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи» (міжнародні стандарти соціальної роботи з засудженими в пенітенціарній системі; особливості соціальної роботи в пенітенціарній системі США,

Швейцарії, Великобританії, Німеччини, Фінляндії тощо; відновне правосуддя, медіація та пробація як альтернативні форми покарання в зарубіжних країнах; соціальна допомога засудженим, основні напрямки, принципи, функції та тенденції в зарубіжних країнах), «Законодавчі та нормативно-правові аспекти виконання покарань в пенітенціарній системі» (генезис санкцій та покарань в умовах пенітенціарної системи; види покарань в сучасному кримінальному праві; поняття кримінального процесу, його суб'єктів; права громадян в умовах кримінального провадження та соціальна робота; соціальні аспекти кримінально-виправного (пенітенціарного) законодавства України).

*Другий змістовний модуль «Змістово-технологічні основи соціальної роботи фахівців із клієнтами в умовах пенітенціарної системи» містить такі теми: «Злочинець як об'єкт соціальної роботи та особливості взаємодії з ним в умовах пенітенціарної системи» (особистісні характеристики злочинців: біологічні концепції злочинності (Ч. Ламброзо, У. Шелдон тощо); психологічні та психіатричні концепції злочинності (З. Фрейд, К. Юнг тощо); соціологізаторські концепції особистості злочинця (Е. Дюркгейм, Е. Сатерлендом, Р. Мертон); специфіка стосунків у підсистемі «засуджений – засуджений», «соціальний працівник – засуджений», «соціальний працівник – інші працівники пенітенціарної системи»; рівень соціалізації та соціальної адаптації засуджених у процесі соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи), «Характеристика соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності у пенітенціарній системі» (мета, завдання та функції соціального працівника в умовах пенітенціарного процесу; сутність та складові професійної компетентності соціального працівника в умовах пенітенціарної системи; основні завдання роботи соціальних працівників із засудженими; професійні ризики соціальної роботи з засудженими; особливості застосування методів та технологій соціальної роботи в системі пенітенціарних закладів; соціальна робота на основі взаємодії пенітенціарної установи з державними та недержавними органами, установами й*



організаціями), «Теоретичні моделі, зміст та технологічний аспект соціальної роботи в пенітенціарній системі» (деонтологічні основи діяльності соціальної роботи в пенітенціарних закладах; теоретичні моделі соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи: соціологічно зорінтовані, психологічно зорінтовані; комплексно зорінтовані; зміст, форми та методи соціальної роботи з різними категоріями засуджених: засуджені жінки та жінки, які мають дітей до 3-х років, інваліди та люди похилого віку, повторно засуджені чоловіки та засуджені до довічного ув'язнення, засуджені, які хворіють невиліковними або важко виліковними хворобами, страждають від алкогольної та (або) наркотичної залежності; різновиди виправних програм в пенітенціарній системі; технології соціальної адаптації, профілактики, консультування, корекції, посередництва, реабілітації, терапії засуджених або працівників пенітенціарного закладу та особливості їх застосування в умовах пенітенціарної системи) та «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими» (неповнолітні правопорушники як клієнти соціальної роботи; нормативно-правова база роботи з неповнолітніми засудженими до різних видів покарання; соціальна, освітня, психологічна та виховна робота з неповнолітніми засудженими в умовах пенітенціарної системи; поняття про альтернативні види покарання; система установ, залучених до процесу ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до альтернативних видів покарання; методи та технології соціальної роботи з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі; ювенальне право в Україні та зарубіжних країнах).

Упровадження другого елективного курсу «Основи соціальної роботи в службі пробації» для здобувачів освіти, які вже отримали освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого бакалавра, передбачало формування в здобувачів освіти інтересу до соціальної роботи в службі пробації; стимулювання мотиваційної, операційної та когнітивної складових готовності здобувачів вищої освіти до реалізації соціальної роботи з особливими групами отримувачів послуг у службі пробації; надання

теоретичних та практичних рекомендацій щодо оптимізації процесу надання послуг у службі пробації, зокрема з неповнолітніми правопорушникам, звільненим від відбування покарання з випробуванням.

Завдання запропонованого освітнього компонента – ознайомити здобувачів вищої освіти зі змістом роботи соціального працівника в службі пробації; висвітлити сутність форм та методів роботи соціального працівника з різними категоріями засуджених; охарактеризувати основні технології роботи з засудженими; сформулювати в здобувачів вищої освіти відповідне ставлення до особи засудженого, що базується на принципах гуманності, толерантності, конфіденційності, максимізації суспільних та особистісних ресурсів для ресоціалізації засудженого.

*Перший модуль*, «Теоретичні та нормативно-правові засади соціальної роботи в службі пробації», мав шість тем. Наприклад, тема «Пропедевтична пеналогія» передбачає розгляд філософії, методології та різноманітних практик застосування покарань для правопорушників, містить історичний аспект поняття девіації, її видів та причин виникнення, а також розгляд особистісних характеристик правопорушників із погляду біологічних, психологічних, психіатричних та соціологізаторських концепцій злочинності.

Наступна тема, «Історія розвитку пенітенціарної системи та служби пробації», спрямована на ознайомлення здобувачів із історією становлення соціальної роботи в пенітенціарній системі та трансформацією поглядів у пенітенціарній політиці України на пенітенціарні моделі застосування покарань.

У межах теми «Предмет і специфіка соціальної роботи в службі пробації» важливим для нас було розкриття мети, завдань, основних принципів та змісту соціальної роботи в виправних закладах України, зокрема в службі пробації.

Наступна тема – «Нормативна основа та міжнародний досвід соціальної роботи в службі пробації» – була важливою ланкою у формуванні знань в майбутніх працівників соціальної сфери про міжнародний досвід роботи

служб пробації, відновне правосуддя, медіацію та альтернативні форми покарання, соціальну допомогу засудженим, основні напрями, принципи, функції та тенденції в зарубіжних країнах.

У межах наступних тем («Служба пробації як об'єкт професійної активності працівників соціальної та соціально-правової сфер: організаційно-правові аспекти» та «Правові підстави та порядок здійснення волонтерської діяльності у пробації») важливим було ознайомлення здобувачів освіти з поняттям пробаційного процесу, видами та порядком здійснення пробації, а також із процесом організації волонтерської діяльності, пов'язаної з пробацією.

*Другий модуль*, «Змістово-технологічні основи соціальної роботи фахівців із клієнтами в службі пробації» передбачав вивчення п'яти тем: «Гендерно чутливий підхід як інструмент запровадження в роботі служби пробації міжнародного досвіду профілактичної та ресоціалізаційної діяльності з клієнтами пробації, зокрема з неповнолітніми», «Злочинець як об'єкт соціальної роботи та особливості взаємодії з ним в умовах служби пробації», «Характеристика соціального працівника як суб'єкта професійної діяльності у службі пробації», «Моделі, зміст та технологічний аспект соціальної роботи в службі пробації» та «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми правопорушниками». Вивчення зазначених тем спрямоване на засвоєння здобувачами вищої освіти знань щодо особливостей застосування гендерно чутливого підходу та технологій його використання під час роботи з різними категоріями клієнтів у службі пробації; висвітлення рівня соціалізації та соціальної адаптації засуджених у процесі соціальної роботи в службі пробації; визначення сутності й складових професійної компетентності та основних завдань професійної діяльності соціальних працівників із засудженими; формування навичок використання технологій соціальної роботи в службі пробації, а саме: комунікативних навичок та навичок мотиваційного інтерв'ювання (руйнація деструктивних моделей поведінки, техніки опитування тощо), оцінки ризиків скоєння повторного

правопорушення, соціально-педагогічного супроводу з різними випадками клієнтів, когнітивно-поведінкового втручання; моделювання просоціальної поведінки за допомогою формування когнітивних навичок тощо.

Остання тема – «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми правопорушниками» – була спрямована на озброєння здобувачів вищої освіти знаннями стосовно соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками; нормативно-правової бази відносно роботи з цією категорією засуджених до різних видів покарання; методами й технологіями роботи з неповнолітніми в службі пробації; знаннями щодо особливостей досудової доповіді стосовно справи неповнолітніх правопорушників; ознайомлення з системою установ, залучених до процесу ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до альтернативних видів покарання, зокрема з роботою ювенальних центрів пробації.

Отже, актуалізація потенціалу елементів змісту професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, сприяє формуванню знань про нормативно-правову базу України, зокрема в аспекті ратифікованих Україною міжнародних документів правозахисної тематики щодо неповнолітніх правопорушників, про професійну етику майбутнього працівника служби пробації під час здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх.

*Друга педагогічна умова* – використання контекстних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери – реалізовувалася під час проведення занять з елективних курсів «Основи соціальної роботи в службі пробації» і «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи» та в процесі проходження практики, що сприяло розвитку в здобувачів освіти творчого мислення, формуванню вмінь визначати власну позицію та використовувати набуті психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання в різних освітньо-професійних умовах.

Під час освітньо-професійної підготовки здобувачів освіти в межах досліджуваного аспекту було проведено проблемні лекції, лекції-провокації, лекції з аналізом конкретних ситуації, презентаційні (мультимедійні) лекції. Такі заняття спонукали їх шукати способи вирішення нестандартних ситуацій і передбачали більш активну взаємодію з викладачем.

Зокрема, лекції-провокації – ще один із видів нетрадиційного проведення лекційного заняття, що сприяв активності здобувачів освіти. Це зумовлено тим, що здобувачі повинні були не просто пасивно сприймати інформацію, а й аналізувати її та оцінювати. Так, на лекціях із тем «Служба пробації як об'єкт професійної активності працівників соціальної та соціально-правової сфер: організаційно-правові аспекти» (із дисципліни «Основи соціальної роботи в службі пробації») та «Історія розвитку соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи України» (із дисципліни «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи») був заздалегідь укладений список помилок, а виклад матеріалу було побудовано так, щоб для виявлення помилки потрібно було уважно вислуховувати кожну пропозицію. Здобувачам пропонувалося під час лекції відзначати в конспекті помічені помилки, що озвучувалися й аналізувалися наприкінці заняття, коли викладач демонстрував свій заздалегідь укладений список допущених помилок.

Проведення такого типу лекції дозволило активізувати процес навчання, значно підвищити емоційний фон навчального заняття. Використання лекції-провокації в процесі підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, не лише стимулювало навчальну діяльність (здобувачам освіти, щоб не пропустити помилки, необхідно бути уважними впродовж усієї лекції), а й дозволило здійснити контроль рівня підготовки здобувачів, а також діагностувати ступінь опанування теоретичним матеріалом.

Теоретична підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням також забезпечувалася завдяки застосуванню такої форми навчання, як лекції з розбором конкретних ситуацій, що викладалися усно та підкріплювалися коротким відеозаписом, зокрема на такі теми: «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими» (із дисципліни «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи») та «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми правопорушниками» (із дисципліни «Основи соціальної роботи в службі пробації»). Зауважимо, що критерієм відбору конкретних ситуацій та відео було те, що ці ситуації та матеріали мали містити достатню кількість інформації, необхідну для спільної оцінки досліджуваного освітнього матеріалу та його обговорення.

Так, під час лекції на тему «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими» із дисципліни «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи» здобувачам вищої освіти презентувалася конкретна ситуація одного з засуджених неповнолітніх, який повинен був звільнитися з місць позбавлення волі. Разом із викладачем упродовж заняття здобувачі обговорювали реалізацію соціально-виховної роботи, що здійснюється на етапі підготовки до звільнення, та визначали нормативно-правові акти, що регламентують оформлення документів про звільнення. Водночас розглядалися найкращі варіанти для вирішення цієї проблеми. Здобувачі аналізували й обговорювали ситуацію та шляхи її вирішення різними засобами. Активізація здобувачів освіти сприяла ініціативному обговоренню окремих питань, висловлюванню різних думок, а аналіз хибних версій дозволив зробити логічний колективний висновок. Лекція з розбором конкретної ситуації забезпечила зацікавленість здобувачів освіти в отриманні теоретичних знань у сфері роботи з неповнолітніми правопорушниками, дозволила звернути увагу здобувачів на окремі проблеми професійної

діяльності майбутнього працівника соціальної сфери, підготувати їх до творчого сприйняття освітнього матеріалу.

Отже, використання різноманітних форм лекцій дозволило успішно сформувати когнітивний компонент професійної компетентності в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, а також дало можливість усвідомити особливості майбутньої професії, сформувати мотиваційний компонент професійної діяльності.

Практичні заняття в формі ділової гри вплинули на практичне відпрацювання здобувачами освіти різних варіантів вирішення проблемних, конфліктних ситуацій у професійній діяльності. Так, на практичних заняттях із елективних курсів («Основи соціальної роботи в службі пробації» та «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи») здобувачі мали можливість відпрацювати варіанти вирішення кейс-ситуацій під час ділових ігор на зразок «Волонтер пробації», «Судові баталії», «Професійна етика – запорука успіху в професії», «Оцінка ризиків скоєння повторного правопорушення як основа ресоціалізації», «Примирення», «Пробаційні програми шлях до виправлення», «Поведінка – це дзеркало, де кожен показує свою зовнішність», «Особа, яка скоїла злочин», «Фактор ризику», «Мотиваційне інтерв'ювання: когнітивний дисонанс чи рефлексія», «Коло», «Недискримінаційний підхід до вирішення кейсів клієнтів служби пробації» тощо. Наприклад, під час практичного заняття на тему «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми правопорушниками» (із дисципліни «Основи соціальної роботи в службі пробації») зі здобувачами вищої освіти було проведено ділову гру «Чотири стихії». У грі брали участь чотири команди. У кожній команді було обрано капітана, який виконував роль експерта-спостерігача та оцінював правильність дій своєї команди. Усі команди отримали кейс-ситуації, із участю неповнолітнього правопорушника. Завданням першої команди було обіграти ситуацію

складання досудової доповіді з залученням відповідних соціальних служб; другої команди – проведення сімейної медіації; третя команда відтворювала відновлювальну медіацію між потерпілим та правопорушником; четверта – відпрацьовувала технологію соціально-педагогічного супроводу неповнолітнього засудженого з урахуванням недискримінаційного підходу.

На практичному занятті «Міжнародний досвід соціальної роботи в умовах пенітенціарної системи» (із дисципліни «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи»), здобувачі були об'єднані в п'ять команд та презентували досвід соціальної роботи в пенітенціарній системі США, Швейцарії, Великобританії, Німеччини та Фінляндії за допомогою методики «Банк цікавих ідей». Зауважимо, що результати роботи коментувала кожна з команд, аналіз помилок здійснювався колективно; доповіді доповнювали, активно пропонувалися необхідні корективи, незгоди висловлювалися аргументовано. Отже, результатом проведення ділової гри в процесі підготовки майбутніх працівників соціальної сфери є розвиток навичок професійної етики, аналізу та аргументації, розуміння позиції інших.

На практичних заняттях із елективних курсів «Соціальна робота в умовах пенітенціарної системи» та «Основи соціальної роботи в службі пробації» на основі вирішення кейс-ситуацій у службі пробації (різних категорій засуджених до певних видів покарання, зокрема неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням), здобувачами було відпрацьовано конкретні контекстні соціально-педагогічні технології: «Оцінка ризиків учинення повторного кримінального правопорушення» (забезпечує об'єктивне передбачення поведінки підлітків, що враховується в досудовій доповіді та в плані соціально-педагогічного супроводу), «Мотиваційне інтерв'ювання» (є спланованим способом спілкування з клієнтами, що зменшує опір і заохочує клієнтів знайти спосіб вирішення їхніх проблем самостійно) та «Ведення випадку» (цілісне оцінювання соціальної проблеми, визначення потреб клієнта та пріоритетів у їх задоволенні).



Особливою комплексною інтегрованою одиницею закріплення теоретичних знань із використання контекстних технологій була практика в службі пробації. Метою зазначеної практики була професійна та психологічна адаптація здобувачів до професії майбутнього працівника соціальної сфери, ознайомлення з особливостями роботи майбутнього фахівця, із призначенням та реальним станом сфери соціально-педагогічної діяльності; надання можливості вибору здобувачем напряду його волонтерської, а згодом і професійної діяльності в службі пробації, закріплення навичок використання конкретних соціально-педагогічних технологій, зокрема «Оцінка ризиків учинення повторного кримінального правопорушення», «Мотиваційне інтерв'ювання» та «Ведення випадку». Основними завданнями волонтерської практики були: ознайомлення майбутніх фахівців із основними напрямками соціальної роботи служби пробації, із її суб'єктами та об'єктами, із системою та змістом її роботи тощо; відстеження особливостей соціально-педагогічної роботи з різними категоріями осіб, що перебувають на обліку служби пробації: сиротами, самотніми, із особами, що потребують соціального захисту, мають фізичні та (або) психологічні вади, негативну або позитивну девіацію, а також із відповідними методиками вирішення та подолання проблем соціального виховання, соціального захисту, адаптації, реабілітації, корекції, анімації, попередження соціальних відхилень; ознайомлення й аналіз документації, що характеризує систему роботи служби пробації; аналіз основних положень, індивідуальних планів і програм роботи з клієнтами, форм та методів роботи, зокрема з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням; ознайомлення з посадовими обов'язками працівників служби пробації для визначення місця волонтера, виявлення специфіки його діяльності; ознайомлення з нормами ділового етикету.

Ураховуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що використання контекстних технологій навчання сприяє розвитку в здобувачів вищої освіти творчого мислення, формуванню вмінь визначати власну позицію

та використовувати набуті психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання в різних освітньо-професійних умовах.

Реалізація *третьої педагогічної умови* – створення мотивації до соціального партнерства як основи практичної взаємодії майбутніх працівників соціальної сфери з суб'єктами соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками – відбувалася шляхом залучення здобувачів до різних форм позааудиторної діяльності на засадах соціального партнерства, зокрема в сфері наукової діяльності.

Наприклад, здобувачі вищої освіти брали участь у наукових конференціях, семінарах, вебінарах, соціально-виховних заходах, організованих викладачами кафедри соціальної роботи комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Соціальними партнерами заходів були центр денного перебування для підлітків «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо», відновлювально-реабілітаційний центр «Маяк здоров'я» Харківської області, наркологічний центр соціальної адаптації «Позитив» м. Харків, спортивно-психологічний центр реабілітації алко- і наркозалежних «Радуга», благодійний фонд «Матері проти наркотиків», управління Державної пенітенціарної служби України в Харківській області тощо.

Значний потенціал у формуванні позитивного ставлення до взаємодії з неповнолітніми правопорушниками має залучення здобувачів освіти до волонтерської діяльності в службі пробації. Для забезпечення підготовки здобувачів до цього нового в Україні виду волонтерства експертною групою було створено інноваційний проєкт «Гендерний відкритий університет «Школа волонтерства»» за підтримки Харківської міської ради в межах реалізації міського соціального проєкта «Єдина соціальна мережа».

Метою проєкта спільно з соціальними партнерами – Центром гендерної культури, Північно-східним міжрегіональним управлінням з питань виконання кримінальних покарань та пробації Міністерства юстиції та викладачами кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки

комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, що увійшли до третьої групи та в процесі експериментально-дослідної роботи виконували роль експертів та модераторок) було підвищення рівня гендерної грамотності й культури та забезпечення гендерної просвіти майбутніх волонтерів пробації.

У результаті вивчення курсу майбутні волонтери пробації набули знання щодо: основних положень гендерної політики України та стратегій її реалізації в соціальній сфері, негативних наслідків репродукування неконструктивних гендерних стереотипів у суспільстві; форм проведення соціально-виховної роботи із суб'єктами пробації; правил та прийомів створення та експертизи соціальних проєктів, планів роботи, соціальної реклами для роботи з різними соціальними групами й верствами населення на засадах гендерно чутливого підходу; особливостей застосування гендерно чутливого підходу під час взаємодії з клієнтами в процесі проведення консультування; застосування технології ведення випадку та оцінки потреб у роботі з незахищеними верствами населення; основ організації тренінгових заходів, форум-театру, соціальних акцій у гендерній просвіті територіальної громади тощо; законів, законодавчих актів та нормативних документів щодо рівності прав жінок і чоловіків; нормативних документів, спрямованих на протидію насильству та експлуатації жінок і дітей; правил та прийомів оцінки ризиків учинення повторного кримінального правопорушення; принципів ненасильницького спілкування, ознак і різних проявів насильства в суспільстві; шляхів попередження девіантності та деліквентності серед неповнолітніх шляхом упровадження гендерно чутливого виховання в родині та закладах загальної середньої освіти.

На основі отриманих знань майбутні волонтери пробації набули вміння й навички: проводити гендерну експертизу професійного середовища, соціальних проєктів, планів роботи, сценаріїв заходів, зразків соціальної реклами тощо; упроваджувати у взаємодію з клієнтом принципи ненасильницького спілкування, безконфліктної поведінки; використовувати

ідеї гендерної рівності під час роботи з клієнтами пробації; розпізнавати ознаки насильницької поведінки, вирішувати гендерні конфлікти в процесі соціальної допомоги та соціально-виховної роботи з клієнтами; на основі гендерно чутливого підходу розробляти проекти для роботи в соціальній сфері, проекти з гендерної соціалізації та виховання молоді; вчасно та ефективно попереджувати негативні прояви гендерної дискримінації; упроваджувати технології ведення випадку та оцінки потреб у процесі запобігання домашньому насильству; реалізовувати інтерактивні та контекстні форми й методи роботи у впровадженні гендерно чутливого підходу в сучасних родинах; співпрацювати з різними громадськими організаціями в межах наглядової пробації та в інших видах соціальної роботи; взаємодіяти в міждисциплінарній команді та створювати ефективні програми роботи в сфері вирішення гендерних проблем та подолання стереотипів у стосунках між представниками жіночої та чоловічої статей.

Вивчення курсу базувалося на принципах кредитно-модульної системи навчання. На семінарських та практичних заняттях, що проводилися в інтерактивній формі, слухачі поглиблювали, систематизували, узагальнювали та закріплювали отримані в процесі лекційної та самостійної роботи знання й уміння.

Структура навчальної програми «Гендерний відкритий університет «Школа волонтерства»» складалася з чотирьох змістових модулів.

*Перший змістовий модуль* – «Гендерні проблеми сучасного суспільства в науково-законодавчому вимірі та в повсякденному житті», у якому було висвітлено такі питання:

1. Сучасний світ: гендерний вимір.
2. Гендерна політика – основа розбудови суспільства рівних можливостей в Україні.
3. Закордонний досвід реалізації гендерної політики держави (на прикладі Швеції).

4. Гендерний музей як інтерактивний майданчик гендерної просвіти населення.

*Другий змістовий модуль* – «Гендерночутливі практики роботи фахівців та волонтерів у соціальній та соціально-правовій сферах», що розроблено для порушення таких питань:

1. Робота з гендерними стереотипами та ролями: механізм та наслідки соціального конструювання.

2. Гендерні проблеми сучасного суспільства та можливості їх подолання шляхом упровадження гендерно чутливого підходу в роботу фахівців соціальної та соціально-правової сфер.

3. Гендерно чутливий підхід як інструмент запровадження в роботу служби пробації міжнародного досвіду залучення громади до профілактичної та ресоціалізаційної діяльності з неповнолітніми.

*Третій модуль* – «Гендерночутливий підхід до організації роботи служби пробації та соціальної служби» дозволив розглянути такі питання:

1. Гендерно чутливий підхід при проведенні соціально-виховної роботи фахівців із суб'єктами пробації.

2. Превентивні форми професійної діяльності працівників пробації щодо вирішення проблеми насилля в суспільстві.

*Четвертий змістовий модуль* «Робота працівників пробації та соціальних працівників із сучасною родиною та громадою як осередками гендерної соціалізації особистості» передбачав вивчення таких тем:

1. Гендерні проблеми в сучасній родині: вітчизняні та Європейські практики протидії домашньому насильству.

2. Попередження та протидія негативним проявам поведінки в родині за умов реалізації гендерної складової соціальної роботи.

3. Можливості взаємодії працівників пробації з недержавними організаціями щодо роботи з підлітками групи ризику: досвід благодійної організації «Харківській благодійний фонд «Благо»».

4. Організація ефективної взаємодії працівників пробації з клієнтами різних вікових категорій на засадах соціально-педагогічного та гендерно чутливого підходу.

5. Організація роботи волонтерів пробації на засадах гендерно чутливого підходу [2].

У процесі реалізації проєкту відбулися тренінгові заняття за спеціально розробленою та затвердженою програмою «Підготовка волонтерів до роботи в службі пробації». Під час участі здобувачів у тренінгу було актуалізовано всі розроблені педагогічні умови, що не лише зумовило ефективну підготовку майбутніх працівників соціальної сфери до роботи з неповнолітніми правопорушниками, а й забезпечило практичну участь здобувачів у роботі служби пробації на посаді волонтера.

Отже, реалізація третьої педагогічної умови забезпечила формування в здобувачів вищої освіти мотивації успіху в майбутній професії, здатності та інтересу до реалізації професійних цілей, зокрема до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарань з випробуванням.

Наступний, *діагностувальний блок моделі*, відображено в позитивній динаміці рівнів готовності майбутніх працівників соціальної сфери здійснювати соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням відповідно до вказаних критеріїв, показників та рівнів, а саме: *мотиваційного* (спрямованість до мотивації успіху в майбутній професії; здатність до реалізації професійних цілей, зокрема до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням); *когнітивного* (наявність знань нормативно-правової бази України, зокрема й щодо ратифікованих Україною міжнародних документів із питань правозахисту неповнолітніх правопорушників; володіння знаннями щодо професійної етики працівників служби пробації; теоретичних та практичних знань і вмінь, що необхідні в процесі ресоціалізації неповнолітніх); *операційно-діяльничого*

(уміння аналізувати, прогнозувати, розробляти та здійснювати соціальні проєкти й технології, спрямовані на успішну реалізацію соціально-педагогічного супроводу; уміння здійснювати соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, з урахуванням недискримінаційного підходу), що забезпечило об'єктивну діагностику *рівнів* (продуктивний, репродуктивний, критичний) підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням.

Отже, завдяки обґрунтуванню структурно-логічної моделі репрезентуємо цілісність, послідовність взаємодії та логічного взаємозв'язку функціонування компонентів усіх складових структур та доводимо шляхом експериментальної перевірки її ефективність.

**Висновки.** Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням є багатоаспектним процесом, що є структурою взаємопов'язаних компонентів, які відображають зміст, педагогічні умови, показники результативності, спрямовані на конкретну мету. Модель майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу є методологічно обґрунтованою, а розроблена її структура містить основні складові елементи: цільовий (з'ясування мети й завдань), теоретико-методологічний (визначення методологічних підходів і дидактичних принципів), змістовно-технологічний (визначення етапів, педагогічних умов, методів, форм, засобів та їх обґрунтування), діагностувальний (визначення критеріїв, показників, рівнів та їх результату) та демонструє свою чітку організованість.

Структурно-логічна модель відтворює об'єкт дослідження, дає змогу більш чітко презентувати процес та визначити пріоритетні напрямки підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників.

### Список використаних джерел

1. Волкова К. С. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників: компетентнісний підхід. Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities : II Intern. scient. conf., Kaunas, 22-th of febr. 2019. Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Pablising», 2019. P. 426–428
2. Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері : навч.-метод. посіб. / Анголенко В. В. та ін. / за заг. ред. Т. В. Отрошко. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2017. 78 с.
3. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (з протоколами). Європейська конвенція з прав людини : Конвенція від 04.11.1950 р. № 995\_004. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_004#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text) (дата звернення: 05.02.2023)
4. Кримінальний кодекс України : Відомості Верховної Ради України від 05.04.2001 р. № 2341-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (дата звернення: 04.03.2023)
5. Кримінально-виконавчий кодекс України : Відомості Верховної Ради України від 11.07.2003 р. № 1129-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text> (дата звернення: 04.03.2023)
6. Лехолетова М. М., Лях Т. Л. Підготовка майбутніх соціальних працівників до адвокаційної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / редкол.: А. А. Сбруєва та ін. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 2 (96). С. 135–144
7. Печериця Н. М., Гладун Т. О., Онипченко О. І. Досвід підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з геронтологічною групою. *Перспективи та інновації науки. Сер. Педагогіка ; Психологія ; Медицина.* № 5 (5) Київ : 2021. С. 534–542
8. Питання проведення гендерно-правової експертизи : Постанова Кабінету Міністрів України від 28.11.2018 р. № 997.



URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997-2018-п#Text> (дата звернення: 05.03.2023)

9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII.  
URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/print1157311622\\_966330](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/print1157311622_966330)  
(дата звернення 15.03. 2023)

10. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08 верес. 2005 р. № 2866-IV.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> (дата звернення: 03.02.2023)

11. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 06.09.2012 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення: 05.02.2023)

12. Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини : Указ Президента України від 25.08.2015 р. № 501/2015.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015#Text> (дата звернення: 05.02.2023)

13. Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на 2021 – 2023 роки від 23.06.2021 р. № 756-р.  
URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-dij-z-realizaciyi-nacionalnoyi-strategiyi-u-sferi-prav-lyudini-na-20212023-roki-i230621-756> (дата звернення: 05.02.2023)

14. Про пробацію : Закон України від 05.02.2015 р. № 160-VIII.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text> (дата звернення: 04.02.2023)

15. Рябова Ю. М. Основи та принципи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Молодь і ринок*. 2019. № 7. С. 110–114

16. Співак Я. О., Співак Л. А., Чернуха Н. М., Пасічник Ю. Р. Сучасний стан і перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців

соціальної сфери. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2021. Вип. 3. С. 322–332.

17. Стеценко І. М. Формування готовності майбутніх працівників пенітенціарної служби до виконання покарань, не пов'язаних з позбавленням волі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. Ун-т «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка». Чернігів, 2018. 342 с.

18. Сторож В. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання соціономічних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2015. 273 с.

19. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки. Рада Європи, 2018 р. 59 с. URL: <https://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4> (дата звернення: 05.02.2023)

20. Юрків Я. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи із вразливими категоріями населення : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2021. 606 с.

21. Readiness of Social Services Specialists for Gender-Sensitive Activities with Offence-Prone Juveniles / O. Rasskazova etc. *Journal of Educational and Social Research*. 2021. Vol. 11. № 3. P.48–60.

## References

1. Volkova K. S. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv : kompetentnisnyi pidkhid. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities* : II Intern. scient. conf., Kaunas, 22-th of febr. 2019. Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Pablising». S. 426–428. [ukr]

2. Hendernochutlyvyi pidkhid u roboti z vrazlyvymy verstvamy naseleennia u sotsialno-pravovii sferi : navch.-metod. posib. / Anholenko V. V. / za zah. red. T. V. Otroshko. Kharkiv : KZ «KhHPA» KhOR, 2017. 78 s. [ukr]

3. Konvenciiia pro zakhyst prav liudyny i osnovopolozhnykh svobod (z protokolamy). Jevropejska konvenciiia z prav liudyny : Konvenciiia vid 04.11.1950 r. № 995\_004.

URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_004#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text). [ukr]

4. Kryminalnyi kodeks Ukrainy : Vidomosti Verkhovnoii Rady Ukrainy vid 05.04.2001 r. № 2341-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (data zvernennia: 04.04.2023). [ukr]

5. Kryminalno-vykonavchyi kodeks Ukrainy : Vidomosti Verkhovnoii Rady Ukrainy vid 11.07.2003 r. № 1129-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text>. [ukr]

6. Lekholetova M. M., Liakh T. L. Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do advokatsiinoi diialnosti. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* / redkol.: A. A. Sbruieva ta in. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2020. № 2 (96). S. 135–144. [ukr]

7. Pecherytsia N. M., Hladun T. O., Onypchenko O. I. Dosvid pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sotsialnoi sfery do roboty z herontolohichnoiu hrupoiu. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Ser. Pedahohika ; Psykholohiia ; Medytsyna*. № 5 (5). Kyiv : 2021. S. 534–542. [ukr]

8. Pytannia provedennia henderno-pravovoi ekspertyzy : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28.11.2018 r. № 997. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/997-2018-p#Text>. [ukr]

9. Pro vyshchu osvitu : Zakon Pro zasady zapobihannja ta protydii dyskryminacii v Ukraini : Zakon Ukrainy vid 06.09.2012 r. № 5207-VI. Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/298414/print1157311622966330>. [ukr]

10. Pro zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvostei zhinok i cholovikiv : Zakon Ukrainy vid 08 veres. 2005 r. № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>. [ukr]

11. Pro zasady zapobihannia ta protydii dyskryminatsii v Ukraini : Zakon Ukrainy vid 06.09.2012 r. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text>. [ukr]

12. Pro zatverdzhennia Natsionaloi strategii u sferi prav liudyny : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.08.2015 r. № 501/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015#Text>. [ukr]

13. Pro zatverdzhennia planu dii z realizatsii Natsionalnoi strategii u sferi prav na 2021-2023 roky vid 23.06.2021 r. № 756-r. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-dij-z-realizaciyi-nacionalnoyi-strategiyi-u-sferi-prav-lyudini-na-20212023-roki-i230621-756>. [ukr]

14. Pro probatsiiu : Zakon Ukrainy vid 05.02.2015 r. № 160-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19#Text>. [ukr]

15. Riabova Yu. M. Osnovy ta pryntsyipy profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti v bahatonatsionalnomu seredovyshchi. *Molod i rynek*. 2019. № 7. S. 110–114. [ukr]

16. Spivak Ya. O., Spivak L. A., Chernukha N. M., Pasichnyk Yu. R. Suchasnyi i perspektyvni napriamy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 2021. Vyp. 3. S. 322–332. URL: <http://domtpsnu.snu.edu.ua/index.php/Domtp/article/view/363>. [ukr]

17. Stetsenko I. M. Formuvannia hotovnosti maibutnikh pratsivnykiv penitentsiarnoi sluzhby do vykonannia pokaran, ne poviazanykh z pozbavlenniam voli : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Nats. Un-t «Chernihivskyi kolehium imeni T. H. Shevchenka». Chernihiv, 2018. 342 s. [ukr]

18. Storozh V. V. Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do vykorystannia sotsionomichnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet». Sloviansk, 2015. 273 s. [ukr]

19. Stratehiiia hendernoii rivnosti Rady Jevropy na 2018-2023 roky. Rada Jevropy, 2018 r. 59 s. URL: <https://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4>. [ukr]

20. Iurkiv Ya. I. Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv ta sotsialnykh pratsivnykiv do roboty iz vrazlyvymy katehoriiamy naseleння : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05. Starobilsk, 2021. 606 s. [ukr]

21. Readiness of Social Services Specialists for Gender-Sensitive Activities with Offence-Prone Juveniles / O. Rasskazova etc. *Journal of Educational and Social Research*. 2021. Vol. 11. № 3. P.48–60. [eng].

**УДК 377.8.041(045)**

**ТЕХНОЛОГІЯ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ  
ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

© Бакуменко Т.

**Інформація про автора:**

**Тетяна Бакуменко:** ORCID ID 0000-0001-5596-6572; tanya020365@ukr.net; доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-13**

Стаття присвячена теоретичному та практичному обґрунтуванню технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу. Проведено стислий огляд наукових досліджень щодо понять «творчість», «творчий саморозвиток» українських та закордонних вчених.

Автором детально розкрито складові компоненти технології (блоки: *цільовий*, що представлений метою та завданнями творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, нормативною базою дослідження; *методологічний*, складовими якого є концептуальні підходи та принципи організації процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти; *процесуальний*, який визначає змістове й організаційне забезпечення процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти на *мотиваційно-цільовому, організаційному та рефлексивно-творчому етапах*

творчого саморозвитку; *діагностично-рефлексивний*, до складу якого увійшли компоненти, критерії, показники та рівні, діагностичний інструментарій процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти).

У статті описано найбільш ефективні форми роботи зі здобувачами фахової передвищої освіти, що дають їм змогу якісно та ефективно оволодіти вміннями та навичками на кожному з трьох етапів експерименту.

Здійснено ґрунтовний аналіз результатів, отриманих під час упровадження технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу. Автором доведено ефективність проведення діагностичної діяльності, що здійснювалась із метою підвищення результативності в роботі зі здобувачами фахової передвищої освіти.

**Ключові слова:** технологія творчого саморозвитку, майбутні фахівці дошкільної освіти, принципи, етапи, методи, засоби, рівні, компоненти, модель, культурно-освітній простір, здобувачі фахової передвищої освіти.

**Tetiana Vakumenko «The technology of creative self-development of future specialists of preschool education in the cultural and educational space of the pedagogical college».**

The article is devoted to the theoretical and practical substantiation of the technology of creative self-development of future preschool education specialists in the cultural and educational space of the pedagogical college. A brief review of scientific research on the concepts of «creativity» and «creative self-development» of Ukrainian and foreign scientists was carried out.

The author revealed in detail the constituent components of technology (blocks: *target*, which is represented by the goals and tasks of creative self-development of future preschool education specialists, the normative basis of research; *methodological*, the components of which are conceptual approaches and principles of organizing the process of creative self-development of future preschool education specialists; *procedural*, which determines the meaningful and organizational support of the process of creative self-development of future preschool education specialists at *motivational-target*, *organizational*, and *reflective-creative stages* of creative self-development; *diagnostic-reflective*, which includes components, criteria, indicators and levels, diagnostic toolkit of the process of creative self-development of future preschool education specialists).

The article describes the most effective forms of working with students of professional preliminary higher education, which enable them to qualitatively and effectively acquire skills and abilities at each of the three stages of the experiment.

A thorough analysis of the results obtained during the implementation of the technology of creative self-development of future preschool education specialists in the cultural and educational space of the pedagogical college was carried out. The author proved the effectiveness of the diagnostic activity, which was carried out with the aim of increasing the effectiveness of work with students of higher education.

**Keywords:** technology of creative self-development, future specialists of preschool education, principles, stages, methods, means, levels, components, model, cultural and educational space, students of professional preliminary higher education.

**Актуальність дослідження.** Останнім часом в освітній практиці відбувається переосмислення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально орієнтованої мети виховання та освіти до індивідуально орієнтованої, що висуває передусім питання визнання самоцінності особистості, формування її самосвідомості, створення умов для її самовизначення, самореалізації та творчого саморозвитку. Одним із стратегічних завдань, окреслених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [7]. Отже, актуальною стає потреба в підготовці фахівців, спроможних до ініціативності, творчого мислення, проектування та реалізації ціннісно значущих сценаріїв власної безперервної життєтворчості та розвитку творчої особистості дітей.

Проблема творчого саморозвитку педагогів досить актуальна в теорії та методиці виховання. Забезпечення творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає розробку відповідної технології.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Підґрунтям дослідження стали наукові розвідки стосовно поняття «творчість» у таких галузях: філософській, де його схарактеризовано як такий процес, що веде до розвитку особистості, до її самореалізації в процесі створення матеріальних та духовних цінностей (В. Кремень, Б. Новіков, А. Спіркін); психологічній, що розглядає творчість як будь-яку діяльність, спрямовану на перетворення навколишнього світу, у результаті якого утворюється щось суб'єктивно нове, неповторне (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Т. Горобець-Чмут, Н. Карпенко, Я. Пономарьов, М. Смульсон); педагогічній, яка визначає

творчість як таку діяльність, що спрямована на розвиток творчих здібностей вихованців (Н. Гузій, В. Дьоміна, Л. Москальова, С. Сисоєва, Н. Стельмах).

Проблема творчого саморозвитку педагогів досить актуальна в теорії й методиці виховання. У контексті наукової роботи особливий інтерес становлять наукові дослідження останніх років, присвячені вивченню процесів саморозвитку в професійній діяльності. Вивчено такі аспекти означеної проблеми: педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя (М. Костенко); технологія розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи на основі використання мистецтва (О. Отич); особливості творчого саморозвитку особистості здобувачів фахової передвищої освіти педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін (О. Слободян); теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк); особливості формування творчості у вихователів закладів дошкільної освіти (Г. Тимофєєва); теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (О. Листопад); педагогічні технології творчого саморозвитку здобувачів фахової передвищої освіти в процесі педагогічної практики (Г. Медяник); педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку особистості здобувачів фахової передвищої освіти (І. Шаршов).

Аналіз сучасних наукових досліджень дає змогу стверджувати, що особистість педагога може розглядатися з погляду тісної взаємодії професійного становлення та творчого саморозвитку особистості. Це дає певну аргументацію на користь творчого саморозвитку педагога дошкільної освіти в процесі фахової підготовки.

Творчий саморозвиток здобувача фахової передвищої освіти має відбуватися в спеціально створеному культурно-освітньому середовищі, що сприяє забезпечити динаміку розвитку ціннісних установок особистості на творчий саморозвиток, тому створення такого середовища – одне з основних завдань сучасних педагогів.



У сучасній педагогічній науці та практиці застосовують поняття «технології виховання», «технології навчання», «освітні технології», «педагогічні технології» тощо. У наукових розвідках (С. Гончаренко, В. Лозова, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко) поняття «педагогічна технологія» визначають як:

- проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці;
- упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, що інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в умовах освітнього процесу;
- систематичний метод планування, застосування та оцінювання всього процесу навчання та засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів, взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти;
- суто наукове проєктування й точне відтворення, що гарантують успіх педагогічних дій;
- послідовний і безперервний рух взаємопов'язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу та дій його учасників.

*Технологічний підхід* до професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти набув широкого застосування та поширення серед теоретиків і практиків педагогічної науки. Професійно-педагогічну підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку розглядають у науковій літературі як складну динамічну систему, процес, який передбачає опору на певну технологію.

Проєктування технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачало дотримання певних вимог до педагогічних технологій, що, зокрема, запропонував В. Серіков [10]: трансформація освітнього змісту в цілісний проєкт діяльності; відображення проєктної діяльності в процесуальній формі (у вигляді системи завдань і педагогічних ситуацій); розмежування сфер спеціально заданої та творчо-імпровізаційної діяльності; виявлення способів взаємодії учасників освітнього процесу, їх функцій, ролей, зв'язків, сюжетно-ігрових ліній, що розгортаються в процесі

проектування освітнього процесу; мотиваційне забезпечення технології на основі представлення можливостей для самореалізації учасників освітнього процесу; використання матеріально-технічних ресурсів, інформаційних засобів та програмних продуктів, що сприяють ефективності навчально-виховної ситуації.

Як зазначає В. Фрицюк [12; 13], із-поміж найбільш істотних ознак педагогічних технологій виокремлюють такі:

- технологія розроблена під впливом конкретного педагогічного задуму, в основі якої є певна методологічна, філософська позиція автора;
- наявність технологічного ланцюжка педагогічних дій, операцій, комунікацій, що вибудовується відповідно до цільових установок, які передбачають досягнення очікуваного результату;
- технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога й вихованців на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;
- елементи педагогічної технології, із одного боку, відтворюються будь-яким педагогом, а з іншого – гарантують досягнення запланованих результатів усіма учасниками освітнього процесу;
- органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності.

Розглядаючи особливості побудови технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, не можна оминати дослідження новітніх тенденцій, ухвалених у Законі України «Про фахову передвищу освіту», де зазначено, що сучасний підхід до організації освітнього процесу повинен передбачати заохочення здобувачів освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів освіти, включаючи надання

можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії [8].

Важливою в контексті дослідження є теза Л. Дибкової стосовно того, що впровадження в навчальну діяльність технології реалізації форм і методів індивідуального підходу сприяє професійному саморозвитку майбутнього фахівця, ефективному формуванню його професійної компетентності. Тому проєктування викладачем освітнього процесу повинно ґрунтуватися на застосуванні таких форм і методів, що розвивають ці особистісні якості [4].

У свою чергу Н. Ничкало підкреслює, що, лише розглядаючи кожного студента як окрему особистість, яка має унікальний, властивий лише їй набір індивідуальних особливостей, можна регулювати прояв тих чи інших позитивних якостей і зменшувати рівень негативних, ефективно застосовувати відповідні педагогічні технології [6].

Перевагами створення моделей, на думку Х. Шапаренко [15], є такі: між моделлю та оригіналом є відношення подібності, форма якої очевидно виявляється й точно зафіксована (умова уточненої аналогії); модель у процесах наукового пізнання є заміником досліджуваного об'єкта (умова репрезентації); вивчення моделі дає можливість мати інформацію про оригінал (умова екстраполяції).

*Критеріями якості моделі*, на думку більшості дослідників, можуть бути такі: новизна відображення (інтуїтивне відображення проблем, їх якісний опис, системне відтворення); поширеність (соціокультурна сфера загалом, тип освітньої установи); рівень творчого вирішення проблеми за допомогою моделі (визначеність мети застосування моделі, поглиблене знання різних аспектів застосування моделі).

**Метою статті** є опис моделі технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж здійснення дослідження розроблено технологію творчого саморозвитку майбутніх фахівців,

що ґрунтується на реалізації індивідуальної траєкторії саморозвитку, характеризується певним ступенем спільності та універсальності й передбачає відносно самостійні блоки, кожен із яких має власну мету й завдання, пов'язані з етапами творчого саморозвитку особистості.

Під час проєктування технології творчого саморозвитку пріоритет надавався цілям творчої самореалізації здобувачів фахової передвищої освіти, формам і методам навчання та виховання, що дозволяє не лише організувати плідну діяльність, а й навчати методам і засобам творчого саморозвитку, тобто індивідуалізувати цей процес. Адже зміст освітньої діяльності перестає бути чітко регламентованим, він залежить від цілей та творчої активності самих здобувачів, але за умови, що вони перебувають на досить свідомому організаційному рівні процесу творчого саморозвитку (здатні до самовизначення, адекватної самооцінки, цілепокладання, мають навички самоорганізації для досягнення поставлених цілей). У такому разі здобувачі, залучаючись до освітнього процесу, здобувають не лише додаткові права та свободи, а й нові обов'язки, зокрема, вони несуть відповідальність за продуктивність процесу творчого саморозвитку.

Індивідуальну освітню траєкторію здобувача розуміємо як індивідуальний шлях до певної освітньої мети формування компетенцій, яку визначає здобувач спільно з викладачем та організовує з урахуванням мотивації, здібностей, психічних, психологічних та фізіологічних особливостей здобувача, а також соціально-економічних і тимчасових можливостей суб'єкта освітнього процесу [15].

Змістовими елементами цієї технології нами визначено: викладача та здобувача освіти, їх цілі, методи, засоби діяльності, а також освітні процеси, що здійснюються в певних формах навчальної та виховної діяльності. Обґрунтування такої структури дає опис, проєкт процесу формування особистості здобувача й повинна враховувати діагностичні цілі та зміст навчання, дидактичні процеси та організаційні форми навчання.

Компонентами дидактичного процесу є мотивація як створення стійкого інтересу здобувача освіти до процесу творчого саморозвитку та перетворення зовнішніх цілей у внутрішні потреби; пізнавальна діяльність здобувача, у результаті якої відбувається засвоєння знань; керівництво цього процесу викладачем, методи якого залежать від мети навчання.

В основу розробки технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти було покладено ідеї технології саморозвивального навчання, згідно з якими людина є досконалою самоврядувальною, саморегулювальною системою. Рівень самоврядування є однією з головних характеристик творчого саморозвитку. На думку автора, «психологічний механізм самоврядування досить складний, але цілком очевидно, що особистість вибірково ставиться до зовнішнього виховного впливу, приймає або відкидає його, бо сама є тим самим активним регулятором власної психічної діяльності. Будь-яка зміна, певний крок у розвитку особистості відбуваються як її власний емоційний вибір або свідоме рішення, тобто регулюються особистістю «зсередини». Однак «на внутрішні процеси самовдосконалення можна і потрібно впливати за допомогою організації зовнішньої частини педагогічного процесу, включаючи в нього спеціальні цілі, зміст, методи і засоби» [2].

В основу технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу покладено такі положення: механізми внутрішнього саморегулювання та рефлексії, що передбачають власний вибір, регулювання й трансформації власної розумової та практичної діяльності саморозвитку за допомогою рефлексії; розробка технології та її впровадження здійснюється в вигляді системи, компоненти якої відображають взаємозв'язок викладача та здобувачів, що передбачає як прямий зв'язок (від викладача) із метою сприяння, так і зворотний (від здобувачів) як сигнал оцінки ефективності сприяння або необхідності її корекції; алгоритм упровадження технології, її форми, методи планують із урахуванням етапів творчого саморозвитку

майбутніх фахівців дошкільної освіти; творчий саморозвиток майбутніх педагогів дошкільної освіти здійснюється впродовж усього періоду підготовки в закладі фахової передвищої освіти; вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії є необхідною умовою творчого саморозвитку; забезпечення процесу творчого саморозвитку здобувачів впливає на зміст і характер діяльності педагога, що сприяє змінам організаційних форм і появи інноваційних методів освітньої діяльності.

Створення технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу повинно відбуватися на основі певної логіко-структурної моделі. Модель повноцінно дозволяє отримати інформацію про об'єкт дослідження та забезпечує можливість визначити або спрогнозувати зв'язки й взаємозв'язки процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу.

Модель технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу реалізується в межах *блоків* – цільовому, методологічному, процесуальному, діагностично-рефлексивному (рис. 1.1).

*Цільовий блок* передбачає визначення мети та завдань творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також нормативну базу дослідження.

**Метою** творчого саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти визначаємо особистісне становлення, спрямоване на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів вираження «самості», серед яких системоутворювальними є самопізнання, творча самореалізація та самовдосконалення особистості.

*Завдання творчого саморозвитку:*

1) формування внутрішньої мотивації до творчого саморозвитку, усвідомлення його як сенсу своєї життєдіяльності; усвідомлення та позитивне сприйняття власного образу «Я» як професіонала;

## КУЛЬТУРНО - ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

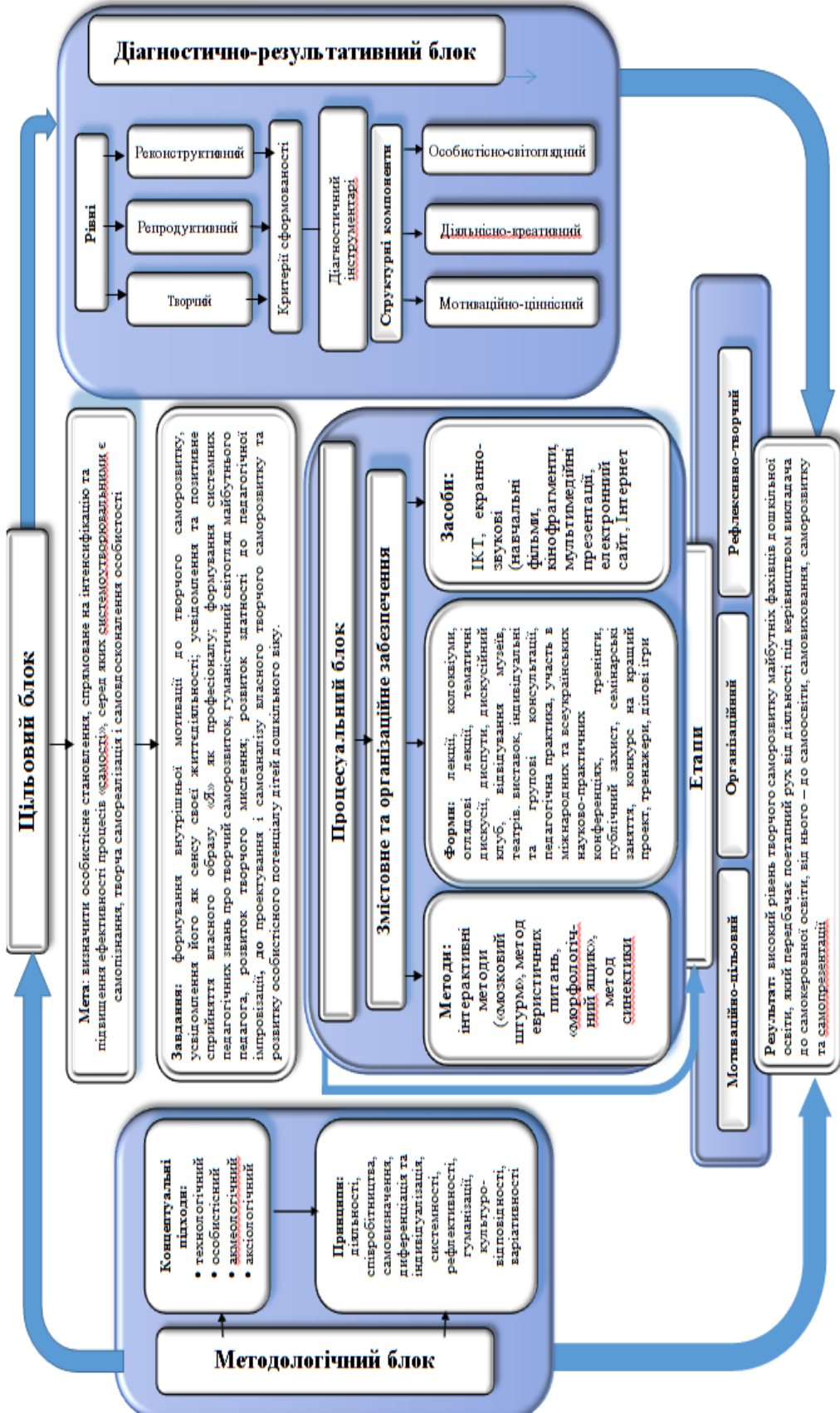


Рис. 1.1. Модель технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу

2) формування системних педагогічних знань про сутність творчого саморозвитку, гуманістичного світогляду майбутнього педагога, розвитку творчого мислення;

3) розвиток здатності до педагогічної імпровізації, проектування та самоаналізу творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку.

*Методологічний блок* містить концептуальні підходи та принципи процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Ґрунтуючись на гуманістичній парадигмі та враховуючи здобутки сучасної теорії та методики професійної освіти, визначено *підходи* до реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, що забезпечують оптимізацію цього процесу: технологічний, особистісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний.

Вибір методологічних підходів, що становлять базу нашого дослідження, обумовлений такими принципами:

1) методологічні підходи відповідають цілям творчого саморозвитку майбутнього фахівця дошкільної освіти;

2) синтез декількох підходів, що дозволяє отримати об'єктивне та цілісне уявлення процесу творчого саморозвитку педагога;

3) методологічні підходи доповнюють один одного, що дозволяє вивчити процес творчого саморозвитку всебічно та у всіх його взаємозв'язках;

4) методологічні підходи є основою, що визначає зміст, форми, методи, прийоми реалізації процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

*Технологічний підхід* до процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти забезпечує діагностику, цілепокладання та проектування освітнього процесу засобом суб'єкт-суб'єктної взаємодії здобувача фахової передвищої освіти та педагога.



Проблеми технологічного підходу в сфері педагогічної теорії та практики розглядали В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Коваль, С. Мартиненко, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський тощо. Дослідники визначають технологічний підхід як орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній результат, удосконалення навчальної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності тощо.

Технологічний підхід забезпечує можливості концептуального та проєктувального освоєння аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності. Він дозволяє з більшою ймовірністю передбачати результати творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти та керувати освітнім процесом; аналізувати та систематизувати на науковій основі наявний практичний досвід і його використання; комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для творчого саморозвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин у процесі творчого саморозвитку; оптимально використовувати наявні ресурси культурно-освітнього простору педагогічного коледжу; добирати найбільш ефективні й розробляти нові технології та моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем.

Технологічний підхід до процесу творчого саморозвитку орієнтує на різноманітне моделювання, проєктування та конструювання освітнього процесу й після порівняльного аналізу ефективності функціонування культурно-освітнього простору.

*Особистісний підхід* ґрунтується на ідеях (Є. Бондаревська, Н. Тимошук, Н. Фролова, І. Якиманська) інтеграції та розвитку творчості майбутнього фахівця дошкільної освіти, формування неповторного стилю його професійної діяльності, реалізації гуманістичної парадигми культурологічної освіти, базується на визнанні унікальності суб'єктного досвіду кожного здобувача фахової передвищої освіти в процесі пізнання та забезпечує створення нових соціально-педагогічних моделей розвитку

особистості фахівця, здатної орієнтуватися в різних протиріччях сучасного світу й оволодіти стратегіями професійної діяльності та творчого саморозвитку.

Досліджуючи технологію творчого саморозвитку, спираємося на суб'єктно-особистісний підхід розглядає як соціально зумовлений процес виховання особистості з певними спроектованими властивостями; диференціацію змісту й індивідуального підходу в навчанні; вивчення та врахування індивідуального пізнавального потенціалу учнів.

У моделі О. Бондаревської [3] особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, а й як суб'єкт культури – її носій, охоронець, користувач, творець тощо. Для кожного учня складається індивідуальна освітня програма, що, на відміну від традиційної, носить персональний характер, тобто ґрунтується на знаннях особистісних особливостей учня з усіма притаманними тільки йому характеристиками. Освітня програма повинна бути гнучко пристосована до індивідуальних можливостей та здібностей учня, динаміки його гармонійного розвитку.

З іншого боку, В. Серіков [10] пропонує будувати освітній процес на основі життєвого досвіду особистості. На його думку, важливо забезпечити передусім особистісне зростання, розвиваючи здібності до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатність до самовизначення, саморозвитку, створювати позитивну концепцію та інші необхідні особистісні якості.

Отже, особистісний підхід у дослідженні розглядаємо як методологічну орієнтацію в освітньому процесі на основі суб'єктного досвіду здобувачів освіти, що враховує їх вікові та психологічні особливості творчого саморозвитку. Система освітніх координат може й повинна вибудовуватися щодо кожної особистості, що обов'язково має враховувати можливість існування аналогічних систем у кожній іншій особистості. Освітній процес ґрунтується на діалозі педагога та здобувачів, що спрямований на спільне конструювання творчої саморозвивальної діяльності. Водночас необхідно

враховувати індивідуальну схильність кожного здобувача освіти до певного змісту та способу освоєння навчального матеріалу, його мотивацію до творчого саморозвитку, прагнення використовувати отримані знання за власної ініціативи в ситуаціях, що не передбачені в межах освітнього процесу, а склалися природно. Умовами, сприятливими для ефективної реалізації особистісного підходу до творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, вважаємо: визнання здобувача освіти основним суб'єктом освітнього процесу; реалізацію освітнього процесу з максимальним залученням особистості здобувача освіти; спрямованість педагога на суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії зі здобувачами; пріоритет самостійності та творчої пізнавальної активності здобувачів у процесі аудиторної та позааудиторної діяльності.

*Акмеологічний підхід* забезпечує керування індивідуально-професійним розвитком майбутнього педагога, орієнтацію його на постійне самовдосконалення та здатність до самореалізації, саморегуляції та самоорганізації [14, с. 121]. Саме акмеологічний підхід дозволяє осмислити сутність особистості як суб'єкта саморозвитку та відзначити багатовимірність особистості, завдяки чому можна зауважувати про повноту та якість розвитку людини та її «акме-стратегію».

Умовою ефективної творчої діяльності в процесі досягнення певного рівня «акме», безперервного самовдосконалення в ній та поступового творчого саморозвитку є формування психолого-акмеологічного феномена «суб'єктивність позиції», що методично забезпечує продуктивну самоорганізацію та самореалізацію фахівця дошкільної освіти в діяльності. Основним тут є методологічний принцип суб'єктності. Зауважимо, що суб'єктивність позиції виявляється в конструюванні особистого простору від реального, часто неоптимального, до ідеального способу самоорганізації, що стає індивідуальною траєкторією саморозвитку. Психологічно цей процес також наповнюється певним змістом, адже супроводжується переосмисленням життєвих цінностей та очікувань, оновленням цілей,

розвитком акмеологічних важливих якостей і креативних характеристик особистості, зняттям психологічних бар'єрів, забезпеченням балансу та гармонії власного саморозвитку. Ці методи, що є показниками продуктивності суб'єкта, забезпечують високий рівень якості діяльності та продуктивної компетентності фахівця, що сприяє виявленню умов досягнення «акме» в процесі творчого саморозвитку.

Акмеологічна суб'єктна позиція як стрижень особистості та індикатор індивідуальності репрезентує всю палітру природних здібностей, особистісних особливостей та вольових характеристик суб'єкта саморозвитку. Його вияв розгортається в реально-ідеальному полі (Я-реальне – Я-ідеальне) і виявляється в постійному вирішенні протиріч між бажаннями та можливостями, що суттєво залежить від його цінностей, установок та цілей. Людина не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між різними репродуктивними та продуктивними способами саморозвитку, вона якісно перетворює себе, рухаючись до вершин «акме», створюючи свою «акме-стратегію», модель творчого саморозвитку, оптимальну для своїх особливостей. Окрім того, суб'єктивність акмеологічної позиції передбачає інтеграцію не лише конструктивних, але й розвивальних моделей, алгоритмів і технологій саморозвитку.

Формування та розвиток особистості з погляду акмеологічного підходу уможливили розгляд творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти як:

- процес самонавчання та самовиховання майбутнього педагога, його спрямованість на досягнення певної «акмевершини»;
- актуалізацію внутрішнього потенціалу особистості в процесі творчого саморозвитку;
- визнання акмеологічного характеру індивідуальної траєкторії саморозвитку та реалізації взаємозв'язку між особистісним і професійним розвитком майбутніх фахівців дошкільної освіти;

– визнання нескінченного прагнення до особистісного зростання та самовдосконалення як результату професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти;

– здійснення зворотного зв'язку, що відбувається під час самомоніторингу, самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання [9].

*Аксіологічний підхід* до процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти виявляється через актуальну дослідницьку проблематику: проблеми орієнтації здобувача освіти в світі цінностей; проблеми становлення та розвитку його ціннісних орієнтацій; аспекти формування особистісних орієнтирів майбутнього педагога; питання ціннісних орієнтирів та творчого потенціалу особистості.

Основним поняттям аксіології як філософського вчення про природу цінностей та структуру ціннісного світу є «цінність». Проаналізувавши наукову літературу, дійшли висновку, що «цінність» як науковий феномен має такі властивості: зв'язок із діяльністю; суб'єктивність; зміна в часі; соціально-історичний характер; детермінація властивості особистості; керування поведінкою людини; надситуативний характер; різна значущість для різних суб'єктів [15].

Завдяки аналізу наукових розвідок (І. Бех, Б. Гершунський, Н. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сластьонін, Г. Щедровицький тощо) можна зробити висновок, що аксіологічний підхід орієнтує на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти, духовності, ціннісних орієнтирів його особистості та діяльності. У педагогіці все більше значення щодо розвитку творчого потенціалу надається внутрішнім можливостям особистості: Я-концепції, рефлексії, локусу контролю, цілепокладанню, життєвій перспективі, мотивації досягнення мети, ціннісним орієнтаціям. Педагоги та психологи переконливо наголошують на важливості внутрішнього потенціалу людської психіки в розвитку та саморозвитку

особистості, її творчості. Отже, правомірною постановкою питання щодо розвитку аксіологічного потенціалу особистості.

Під аксіологічним потенціалом особистості ми розуміємо синтез, сукупність ціннісних орієнтацій як реалізованих можливостей і тимчасово незадоволених потреб особистості в саморозвитку, самоповазі, самореалізації. Аксіологічний потенціал визначається як знайдена в процесі соціалізації система ціннісних орієнтацій в моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах, тобто ідеали, життєві цілі, переконання та прагнення.

На думку М. Олійник, аксіологічний підхід визначає специфіку освітньої діяльності, її соціальну роль і можливості особистості, утворює цінності людського життя, виховання і навчання. Основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу є ідея гармонії розвинутої особистості. Вона визначає ціннісні орієнтації культури, орієнтує особистість у суспільстві й діяльності.

Отже, творчий саморозвиток у межах аксіологічного підходу ми розглядаємо як:

- усвідомлення унікальної самоцінності особистості;
- виховання ціннісних орієнтацій як духовних феноменів, що мають особистісний сенс і стають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок майбутніх вихователів молодого покоління;
- індивідуально-особистісну орієнтацію змісту освітньої діяльності;
- організацію педагогічної взаємодії на основі діалогу, співробітництва, співтворчості [16, с. 121].

Аксіологічний підхід тісно пов'язаний із культурологічним, що зумовлює практично орієнтовану підготовку педагога в зв'язку з тим, що сучасна освіта є способом становлення людини в культурі, є умовою культурного існування особистості, тому проблеми самосвідомості й самовизначення педагога як властивостей особистісного професіоналізму пов'язані з переоцінкою цінностей, що дозволяє дійти до осмислення

особистості педагога як «людини культури», яка діє не лише в предметно-логічному полі, але й, передусім, у полі взаємин з іншими.

*Культурологічний підхід* особливого значення набуває в теорії виховання. Запропоновані різними дослідниками (Г. Гайсіна, І. Ісаєв тощо) «культурні моделі» педагогічної освіти концептуально об'єднуються ідеєю формування професійно-педагогічної культури педагога та перетворення закладу освіти в інститут розширеного відтворення й розвитку культури.

Організація практико орієнтованої підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на основі культурологічного підходу дозволяє розвивати суб'єктність педагога в процесі освоєння особистісних та професійних цінностей, а також сприяє становленню творчого стилю його педагогічної діяльності в ситуації існування безлічі культур.

Культурологічний підхід як методологічна основа дозволяє проектувати процес творчого саморозвитку, трактувати освіту як процес оволодіння культурою, спрямований на цілісне перетворення особистості, розуміння змісту освіти як узагальненої культури, передбаченої для вивчення, творчості й діалогу, що є одним із способів саморозвитку та самореалізації особистості.

Провідними принципами розробки технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти є такі:

– *принцип діяльності*, що передбачає залучення здобувачів освіти до активної, творчої пізнавальної та продуктивної суспільно корисної діяльності;

– *принцип співробітництва та діалогічної взаємодії* суб'єктів освітнього процесу;

– *принцип самовизначення*, реалізація якого забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії, способів активності, співзвучних психофізіологічних особливостей та мотиваційно-сміслових структур особистості здобувачів;

– *принцип диференціації та індивідуалізації* навчання й виховання, критеріями якого є не лише інтереси, нахили, здібності, освітні та культурні потреби, а й реальні можливості здобувачів фахової передвищої освіти;

– *принцип системності*, що передбачає ставлення до особистості як до цілісної системи компенсаторної природи. Дотримання цього принципу забезпечує цілісність і внутрішню узгодженість елементів освітнього процесу;

– *принцип рефлексивності*, що спрямовує суб'єктів освітнього процесу на аналіз та оцінку регуляторів власної активності – мотивів, особистісних смислів, ціннісних орієнтацій, а також способів діяльності та поведінки;

– *принцип гуманізації*, який забезпечує ставлення до суб'єкта виховного простору як до самоцінності, водночас вільної, творчої та відповідальної;

– *принцип ергономічності* культурно-освітнього простору;

– *принцип культуровідповідності*, який передбачає організацію освітнього процесу на загальнолюдських цінностях відповідно до цінностей і норм національної культури та регіональних особливостей;

– *принцип варіативності*, що забезпечує застосування різних технологій, методів, форм і засобів організації освітнього процесу.

*Процесуальний блок* моделі висвітлює змістове й організаційне забезпечення процесу творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Регулювання змістового наповнення на мотиваційно-цільовому, організаційному та рефлексивно-творчому етапах творчого саморозвитку передбачає визначення методів, засобів та форм організації освітнього процесу.

Ефективність процесу творчого саморозвитку забезпечується освітньою діяльністю, побудованою на основі принципу наступності етапів творчого саморозвитку, що сприяє самостійному моделюванню індивідуальної траєкторії творчого саморозвитку особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти.



Етапами реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу стали *мотиваційно-цільовий, організаційний та рефлексивно-творчий*.

*Метою* першого, *мотиваційно-цільового* етапу реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу були актуалізація мотиваційної готовності здобувачів до творчого саморозвитку, стимулювання в здобувачів потреби до творчого саморозвитку, формування початкових знань про рівень власного саморозвитку, самодіагностики, засвоєння базових психолого-педагогічних знань із основ саморозвитку, методики раціонального використання певних інструментів навчання.

Завдання етапу: сприяння формулюванню мети (цілей, програм) творчого саморозвитку, усвідомленню особистісного сенсу та значущості безперервного творчого саморозвитку; стимулювання потреби в досягненні мети (щодо творчого саморозвитку), інтересу (спрямованості) до саморозвитку та самореалізації в освітній діяльності, пізнавально-професійної мотивації, а також мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на творчий саморозвиток [13].

Уважаємо, що саме мотивація є рушійною силою, що стимулює здобувачів фахової передвищої освіти до здобуття додаткових знань. Бажання займатися творчою діяльністю спирається на усвідомлення важливості цієї діяльності як для професійної сфери, так і для особистісного благополуччя в творчому соціумі.

Тому формами реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти на мотиваційно-цільовому етапі в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу були такі: мотиваційні тренінги, зокрема на тему «Мотивація на педагогічну діяльність та творчий саморозвиток», лекції, диспути, «дискусійний клуб» на тему «Що таке творчий саморозвиток педагога-дошкільника?», мотиваційний практикум

«Мотивації досягнення успіхів», захід-самоаналіз «Формування навчання на досягнення успіху».

Посиленню мотивації до опанування професії вихователя дошкільного закладу з перспективою творчого саморозвитку надалі сприяли також проведення самостійної роботи щодо вивчення додаткової літератури, написання рефератів, творчих звітів, бенефісу здобувачів освіти, звітних конференцій щодо фактичних досягнень здобувача, панорами педагогічних досягнень, захисту авторських проєктів та розробок, ідей, знахідок, авторських програм, підготовка медіапрезентацій «Особливості творчого саморозвитку вихователів закладів дошкільної освіти» та «Як структурувати творчий саморозвиток відповідно до особистісних цілей».

Позитивним чинником мотиваційно-цільового етапу було створення емоційно-ціннісного психологічного клімату та суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників експерименту, що забезпечило творчу комунікацію та можливість реалізації власних творчих ініціатив у процесі позааудиторної діяльності.

*Результатом* мотиваційно-цільового етапу реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу стало набуття майбутніми вихователями додаткових знань щодо процесу творчого саморозвитку, забезпечення позитивної мотивації опанування професії педагога дошкільної освіти, прагнення застосовувати знання, уміння в виховній діяльності в майбутньому.

*Організаційний етап* забезпечує вирішення завдань, пов'язаних із розвитком компонентів творчого саморозвитку (особистісно-світоглядний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-креативний) у культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, удосконалення навичок самоаналізу, посилення суб'єктної позиції в освітньому процесі. На цьому етапі реалізації технології творчого саморозвитку здійснювалося формування відповідної системи знань, що безпосередньо визначали суть поняття

педагогічного феномену «Творчий саморозвиток майбутнього фахівця дошкільної освіти» та забезпечували оволодіння вміннями систематично здійснювати пошук нових форм і методів самовиховання та самореалізації в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.

Основними завданнями були: формування системи базових професійно-педагогічних знань; підвищення рівня професійно-педагогічних умінь, оволодіння навичками безперервного творчого саморозвитку.

Тому форми роботи зі здобувачами на *організаційному етапі* реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу поєднували аудиторну, самостійну та позааудиторну роботу.

Одним із ефективних засобів реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу на організаційному етапі була позааудиторна робота, що була представлена: участю в міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях «Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук», «Тенденції розвитку психології та педагогіки», «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття», «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук», «Традиції та новації у сфері педагогіки та психології», усеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт із гуманітарних наук, відвідуванням різноманітних музеїв, театрів, виставок, круглих столів, прес-конференцій, токшоу за участю досвідчених вихователів закладів освіти (представлення передового педагогічного досвіду, знайомство з конкурсантами «Вихователь року»).

Результатом другого, організаційного етапу реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу стали реалізація завдань, пов'язаних із якісною еволюцією компонентів творчого саморозвитку (особистісно-світоглядного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-

креативного) у культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу, удосконалення навичок самоаналізу, посилення суб'єктної позиції в освітньому процесі.

Метою третього, *рефлексивно-творчого* етапу реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу було удосконалення в здобувачів фахової передвищої освіти набутих знань та рефлексивних здібностей, самоаналізу особистісного розвитку та педагогічної діяльності, коригування та робота над удосконаленням навичок творчого саморозвитку.

Завданнями рефлексивно-творчого етапу були: створення проєктів індивідуального маршруту творчого саморозвитку, створення умов для оволодіння здобувачами навичками самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції процесу творчого саморозвитку; розвиток позитивної «Я-концепції» в процесі комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу.

На цьому етапі реалізації технології важливо було навчити здобувачів фахової передвищої освіти рефлексії набутих знань щодо своєї майбутньої професії. Здобувачі мали усвідомити, що кожен, хто обирає професію педагога, бере на себе відповідальність за тих, кого він буде навчати та виховувати, водночас відповідаючи за самого себе, свою професійну підготовку, своє право бути педагогом. Для цього необхідно було здійснити аналіз рівнів сформованості кожного з компонентів творчого саморозвитку на основі самоаналізу своєї педагогічної діяльності для визначення ефективних шляхів самокорекції, для подальшої самоосвіти та самовиховання.

Залучаючи здобувачів освіти до різних виховних заходів, намагалися довести, що обираючи педагогічну діяльність як професійну, людина бере на себе низку зобов'язань:

– об'єктивно оцінювати свої можливості як майбутнього педагога, знати свої слабкі та сильні сторони, що впливають на успішність власної професійної діяльності;

– розуміти, що педагог є зразком, який свідомо, а частіше несвідомо наслідують діти, а отже, здійснювати регулярну рефлексію образу «Я» майбутнього вихователя, що вимагає системного використання особистісних та професійних ресурсів;

– усвідомлювати, що для педагога обов'язковою передумовою та основою успішної діяльності є повага, знання та розуміння інаковості дитини. Дитина має бути почутою та прийнятою незалежно від її системи цінностей, моделі поведінки, оцінок тощо.

Отже, належне виконання професійних педагогічних обов'язків передбачає не лише наявність глибоких спеціальних та психолого-педагогічних знань, але й постійний, систематичний професійний тренінг у процесі самовиховання та творчого саморозвитку.

На рефлексивно-творчому етапі з метою підвищення рівня творчого саморозвитку нами використовувались такі форми та методи навчання: воркшоп, ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, кейс-стаді.

Одним із найбільш цікавих та, напевно, вдалих визначень поняття «кейс-метод» є визначення, зафіксоване в працях одного з основоположників методу навчання С. Ролана Крістенсена: «Кейс-метод – це опис ситуації, яка містить проблему, що примушує засумніватися навіть досвідчених практиків. Викладена у формі розповіді, вона спонукає здобувачів взяти в її розв'язанні безпосередню участь. У кейсі наводиться повна інформація, що надає учасникам можливість після аналізу ситуації обрати, принаймні, два життєво необхідних рішення, які можна було б застосовувати на практиці» [5, с. 62].

Логічним завершенням цього етапу реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти була самопрезентація досягнень здобувачів фахової передвищої освіти освіти.

Для стимулювання творчого саморозвитку здобувачі створювали «Портфоліо успіхів», яке містило «документальні» свідчення професійного зростання та досягнення творчого саморозвитку майбутніх вихователів під час освітнього процесу.

Теоретично обґрунтовані етапи реалізації технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу передбачають розробку конкретних способів досягнення поставленої мети в процесі організації навчальної, виховної та професійно-практичної роботи здобувачів.

Під час вибору методів, прийомів та дидактичних засобів, адекватних поставленій меті, ми спиралися на теоретичне положення про те, що процес творчого саморозвитку майбутнього вихователя відбуватиметься успішно, якщо здобувачі освіти будуть засвоювати матеріал за допомогою активних методів, що поділяються на *логічні*, основу яких становлять логічні правила аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, індукції, дедукції тощо, та *евристичні*, мета яких – розвиток інтуїтивних принципів творчої діяльності.

Проаналізуємо ті з них, що є найбільш оптимальними та ефективними для використання в процесі творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Метод *«мозкової атаки»* («мозкового штурму») передбачає використання вільних асоціацій та створення психоевристичного клімату в групі з метою підвищення ефективності виконання творчих завдань. Творча активність особистості зазвичай стримується психологічними, соціальними або педагогічними бар'єрами: жорстким стилем педагогічного управління, страхом допущення помилки та критикою на свою адресу з боку товаришів, авторитетом успішних здобувачів або викладачів. В умовах «мозкового штурму» діалог знімає ці бар'єри та дозволяє вивільнити творчу енергію учасників. Для появи творчих ідей необхідне певне налаштування, під впливом якого думки вільно проносяться в нашій голові. Цей стан характеризується залученням до роботи нашої підсвідомості. Для сприяння такому

налаштуванню перед «мозковим штурмом» слід проводити спеціальну розминку із завданнями на аналіз та синтез, асоціативні зв'язки тощо.

Наявні модифікації «мозкового штурму» – «мозкова атака», «мозковий штурм» мають спільну мету: подолання стереотипності мислення, висунення великої кількості ідей, а також встановлення основного правила методу – заборона критики пропозицій учасників.

Сутність «мозкового штурму» полягає в колективному висуненні ідей із подальшим формулюванням контрідей. Особливістю цього методу є те, що після формування малих груп та групи аналізу проблемної ситуації, генерування ідей згідно з загальними правилами «мозкового штурму» відбувається систематизація та класифікація ідей, а згодом – їх деструктуризація, тобто розгляд можливих перешкод на шляху до їх реалізації. До остаточного списку практично використаних ідей вносять лише ті, які не були спростовані на етапі критики та висунення контрідей.

Відповідно, метод «мозкової атаки» спирається на педагогічне співробітництво (співтворчість), довіру творчим здібностям здобувачів, оптимальне поєднання інтуїції та логіки. І хоча вищезазначений метод дозволяє детально розробити ідею, вимагає від педагога високої педагогічної майстерності, його не можна застосувати в випадку із завданнями, для вирішення яких необхідно здійснити попередні розрахунки, проте він може мати гідне місце в низці прийомів, що сприяють творчому саморозвитку як здобувачів, так і викладачів.

Застосування методу *евристичної бесіди* доцільне, якщо в самому процесі виконання творчого завдання необхідно зібрати додаткову інформацію або класифікувати наявну. Метод дозволяє розбити задачу на підзадачі та формувати нові стратегії й тактики її виконання. Етапи вирішення проблеми зводяться до розуміння завдання, складання та розробки плану, контролю й самоконтролю. На кожному з етапів здобувачам ставлять питання на зразок: «Що невідомо?»; «Як знайти зв'язок між наявним і невідомим?»; «Чи не можна перевірити результат/якість перебігу рішення?»

тощо. Евристичні запитання розвивають логіку під час виконання творчих завдань, проте не гарантують абсолютного успіху. Не можна допускати надмірного дроблення питань у процесі використання евристичного методу.

Метод *«морфологічного ящика»*, або *«морфологічного аналізу»*, найбільш повно розроблений швейцарським ученим Ф. Цвікі та ґрунтується на системному аналізі нових зв'язків і відносин, що виявляються в процесі матричного аналізу досліджуваного питання. На основних етапах методу можливі уточнення формулювання проблеми, виокремлення всіх можливих параметрів об'єкта, їх систематизація (класифікація), побудова матриці для аналізу різноманітних поєднань ознак, критична оцінка цих комбінацій і відбір найбільш раціонального. Оскільки в матриці можуть виявитися сотні варіантів рішень, вибір оптимального може супроводжуватися труднощами, що вимагає певної навички застосування цього методу з боку викладача.

Ще одним методом творчої діяльності та саморозвитку особистості є *метод інверсії* (метод звернення). Він орієнтований на пошук рішення в напрямку, що може бути абсолютно протилежним загальноприйнятим. Для його реалізації здобувачі освіти повинні почати виконання задачі з її переформулювання на зворотну, для будь-якої ідеї шукати контрідію, використовувати протилежні засоби, наприклад, аналіз та синтез, логічне й інтуїтивне, конкретне й абстрактне тощо.

Важливим евристичним методом вирішення творчих завдань завжди був *метод аналогій* (особистої емпатії), що полягає в ототожненні особистості з іншою особою, об'єктом, процесом або системою. В умовах застосування цього методу здобувач *«зливається»* із об'єктом дослідження, що вимагає розвитку фантазії та уяви. Найбільш *«сміливі»* уявлення й образи дозволяють зняти бар'єри *«здорового глузду»* і знайти оригінальні ідеї. Однак використання методу емпатії потребує багато часу та часто не сприймається здобувачами всерйоз.

*Метод синектики* (об'єднання різнорідних елементів), розроблений Дж. Гордоном, отримав свій розвиток у працях Г. Буша. Автори методу



пропонують навчати здобувачів освіти низці «операційних механізмів творчості» – прямої, особистої та символічної аналогії, причому не гарантують розвиток інтуїції, натхнення, абстрагування й інших «неопераційних механізмів», хоча й визнають, що навчання може сприяти позитивному впливу на їх активізацію. В умовах застосування методу синектики не рекомендують передчасно чітко формулювати творчу задачу; її обговорення доцільно починати з аналізу деяких загальних ознак, активно використовуючи аналогії. Критичну оцінку ідей розв'язання творчого завдання здійснюють у два етапи: спочатку роблять короткий аналіз кожної пропозиції, потім їх згруповують, оцінюють та обирають найбільш оригінальні.

Вибір *форм роботи* здійснювався з урахуванням ефективності організації практичної діяльності. Основними формами організаційного забезпечення процесів творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти визначено такі:

– неімітаційні форми: проблемні лекції, колоквиуми, лекції-конференції, оглядові лекції, тематичні дискусії, диспути, дискусійний клуб, відвідування різноманітних музеїв, театрів, виставок, індивідуальні та групові консультації, педагогічна практика, участь у міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях;

– імітаційні форми: мотиваційні тренінги, публічний захист, ситуаційні рішення, семінарські заняття, конкурс на кращий проєкт побудови індивідуальної траєкторії саморозвитку, індивідуальні тренажери, ділові ігри, ігрове проєктування процесу творчого саморозвитку, токшоу за участю досвідчених вихователів закладів освіти (представлення передового педагогічного досвіду, знайомство з конкурсантами «Вихователь року»), воркшоп.

Основними *засобами* реалізації технології творчого саморозвитку були ІКТ, екранно-звукові: навчальні кінофільми, кінофрагменти, мультимедійні презентації, мережа «Інтернет».

*Діагностично-рефлексивний блок* представлений кількома структурними компонентами. Нами визначено *особистісно-світоглядний компонент* (наявність системних педагогічних знань про саморозвиток, гуманістичний світогляд майбутнього педагога та рівень його творчого мислення), *мотиваційно-ціннісний* (наявність мотивації до творчого саморозвитку, ціннісних орієнтацій та емоційного спрямування особистості), *діяльнісно-креативний* (наявність здатності до педагогічної імпровізації, проєктування та самоаналізу творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку, сформованих професійних умінь).

*Критеріями* творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти визначено такі: *мотиваційно-ціннісний*, що зумовлює творчу спрямованість діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, визначає мотиви та цінності, переважні в здобувачів освіти, характеризує установки особистості щодо саморозвитку.

Рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери визначався за допомогою діагностичних методик, адаптованих до предмета дослідження, низки спостережень, бесід із наставниками студентських груп. Для визначення мотиваційної сфери здобувачів освіти було обрано такі методики, як діагностика особистості на мотивацію до успіху (за Т. Елерсом) та методика під назвою «Система рівнів мотивації».

*Світоглядно-особистісний критерій* визначає загальний світоглядний рівень використання знань про творчість, творчий саморозвиток майбутнього фахівця дошкільної освіти та його роль у професійному зростанні та загальному культурному становленні спеціаліста. Для діагностики за цим критерієм використовували метод *експертної оцінки*. Також було проведено тестування з дисциплін професійної підготовки «Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка», «Основи педагогічної майстерності» та анкетування, використано відповідні методики. Перший діагностичний зріз дозволив визначити якість знань із теорії дошкільної освіти та сформулювати усвідомлення необхідності творчого розвитку саме для здобувачів

спеціальностей дошкільної освіти. Важливою була також самооцінка кожним здобувачем рівня саморозвитку. Для цього було використано методику «Усвідомлення здатності педагога дошкільної освіти до творчого саморозвитку».

*Діяльнісно-креативний критерій* характеризує здатність застосовувати творчі здібності в педагогічній діяльності, виражає прагнення здобувача до самоосвіти та саморозвитку, визначає готовність до виховання творчих здібностей у дітей. Для визначення рівнів творчого саморозвитку, відповідно до показників *діяльнісно-креативного* критерію, використовували опитувальники, методики для визначення творчого потенціалу, особистісних якостей педагога, адаптовані для фахівців дошкільної освіти, та аналізували результати проходження здобувачами освіти різних видів педагогічної практики.

Для визначення здатності здобувачів до самооцінювання та проектування було використано методику вивчення загальної самооцінки (за Е. Гуцало) та метод «Незакінчені речення».

*Рівнями* творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу визначено творчий, репродуктивний, реконструктивний.

Важливими *елементами* досліджуваної технології є діагностика рівня творчого саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти. Уважаємо доцільним надати характеристику поняттю «діагностування» в контексті педагогічної науки.

*Діагностування* – це вивчення стану педагогічного процесу, його результатів на основі здійснення вимірювань оптимальної сукупності показників. Діагностика творчого саморозвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти передбачає: вивчення науково-теоретичної, методичної та психолого-педагогічної підготовки, професійних та особистісних якостей майбутнього вихователя; визначення рівня ефективності застосування різноманітних форм і методів навчання та виховання, педагогічних впливів

на дітей та способів взаємодії з ними; оцінку соціально-психологічних та професійно-педагогічних установок, особливостей мотивації та компетентності, ступеня цілеспрямованості й зацікавленості в роботі та її результатах.

Діагностування, завдяки вияву позитивних рис процесу творчого саморозвитку та його можливостей, допомагає визначити особистісно значущу для здобувача освіти проблему та спланувати самоосвітню й самовиховну роботу, тобто забезпечує створення гнучкої системи виявлення педагогічних, методичних і наукових труднощів педагога.

Під час здійснення діагностики важливо дотримуватись системного, динамічного та гуманістичного підходів. Це означає, що вивчення процесу творчого саморозвитку повинно відповідати певним вимогам: мати узагальнений характер (комплексне вивчення всіх напрямів освітнього процесу, урахування обліку не тільки позитивних рис, а й негативних проявів, що перешкоджають процесу творчого саморозвитку); не лише діагностичний, але й прогностичний; проводитися з урахуванням не тільки зовнішніх показників успішності та результативності різних видів освітньої діяльності, а й внутрішніх, власне психологічних показників (мотивації, професійного мислення, рівня домагань, задоволеності працею, психологічної ціни результатів досягнення), бути об'єктивним, із огляду на оцінку майбутніми педагогами своїх можливостей; урахувати логіку індивідуального творчого розвитку, порівнюючи його досягнення з його ж успіхами в минулому, а не з успіхами інших.

У запропонованій нами технології творчого саморозвитку передбачено розподіл здобувачів освіти залежно від особистісно значущих проблем у професійному розвитку, виявлених під час самоаналізу та педагогічної діагностики.

Під час самоаналізу здобувачі фахової передвищої освіти та викладачі мають можливість порівняти використані прийоми навчання та відібрати найбільш результативні, сформувати навички застосування більш

інтенсивних методів та прийомів навчання, створити нові методичні комбінації, пізнати себе, свій творчий потенціал та активізувати динамічні духовні резерви, зробити висновок про пряму залежність професійного успіху від особистісних якостей, усвідомити необхідність подальшого творчого саморозвитку.

Самоаналіз передбачає не тільки співвіднесення й оцінку окремих об'єктивних педагогічних чинників, а й оцінку змінюваності станів самого педагога, зокрема станів, у яких виражена динаміка його самовдосконалення.

Оснoву самоаналізу, основного інструменту внутрішнього моніторингу, становить уміння здійснювати рефлексію власної діяльності та її результатів.

Рефлексивні знання становлять основу прогресивного розвитку особистості: вони є результатом роздумів людини, самостійного осмислення нею дійсності та фундаментом свідомої активності особистості, оригінальної інтерпретації та творчої зміни її світу. Рівень розвитку рефлексії є визначальним фактором досягнення суб'єктом професійної майстерності.

Самоаналіз не є самоціллю, він є засобом виокремлення пріоритетних проблем та стратегій творчого саморозвитку. Під час самоаналізу здобувач освіти й педагог здійснюють рефлексію власної діяльності, визначають особливості діяльності та особистісні орієнтації, виявляють методи, форми й засоби досягнення результату, з'ясовують шляхи та перспективи подальшого розвитку. У процесі вивчення себе як професіонала здобувач освіти не лише усвідомлює професійно значущі якості особистості, а й формує професійний «образ Я», відчуває емоційні переживання в процесі самооцінювання, індуковані в деякому співвідношенні з системами педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та власної особистості.

Отже, діагностично-рефлексивний блок забезпечує можливості для самоствердження майбутніх фахівців, дозволяє розвивати усвідомлене ставлення до своїх потреб, рівня професійної компетентності, своєчасно визначати характер тих чи інших недосконалостей педагогічної діяльності, напрямок і перспективи особистісного та професійного зростання,

встановлювати можливі шляхи перебудови стереотипів праці, об'єктивно оцінювати результати роботи над корекцією, зміцнювати адекватну професійну самооцінку, позитивну Я-концепцію.

**Висновки.** Проблема творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти є актуальною в аспекті сучасних освітніх тенденцій і педагогічних вимог щодо виховання конкурентоспроможного фахівця.

З'ясовано, що проблема творчого саморозвитку є складною, багатоаспектною та має міждисциплінарний характер. Встановлено, що категорія «творчий саморозвиток» базується на поняттях «розвиток», «саморозвиток», «творчість». доведено ефективність запропонованої технології творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу.

Спроектвана технологія, під якою розуміємо систему раціональних способів досягнення поставленої мети, наукову організацію освітнього процесу, що базуються на реалізації індивідуальної траєкторії творчого саморозвитку особистості кожного фахівця дошкільної освіти та спрямовані на розвиток у здобувачів освіти внутрішньої потреби в особистісному та професійному зростанні.

Результатом технології є високий рівень творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, що свідчить про поетапний процес руху від діяльності під керівництвом викладача до самокерованої освіти, від нього – до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самореалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Бакуменко Т. К. Культурно-освітній простір педагогічного закладу вищої освіти як фактор професійного творчого саморозвитку та самовдосконалення майбутніх вихователів. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20-21 берез. 2020 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 32–36.

2. Бакуменко Т. К. Мотивація як умова стимулювання до творчої діяльності майбутніх вихователів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79. Том 1. С. 114–117.

3. Бондаревська О. М. Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка ; Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2018. 249 с.

4. Дибкова Л. М. Урахування індивідуальних особливостей в освітній діяльності. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти* : зб. мат. II Ірпінських міжнародних педагогічних читань (науково-практ. конф.). Ірпінь : АДПСУ, 2004. С. 93–96.

5. Каплінський В. В. 100 педагогічних ситуацій на уроках і поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. Вінниця, 2003. 79 с.

6. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Вип. 2. Київ : ВПОЛ, 2000. С. 47–63.

7. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. № 896-93-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 23.03.2023).

8. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 6 черв. 2019 р. № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 23.03.2023).

9. Рибалко Л. С. Теоретичні та прикладні аспекти педагогічної акмеології у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142. С. 156–158.

10. Серіков В. В., Артемов В. Ю., Литвиненко М. І. Педагогічні умови підвищення професійного рівня викладачів вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання. *Збірник наукових праць Військового*

*інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.*  
 2016. Вип. 53. С. 210–216. URL:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviku\\_2016\\_53\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviku_2016_53_31) (дата звернення: 23.03.2023).

11. Смолінська О. Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2015. 613 с.

12. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : Мілан-ЛТД, 2016. 362 с.

13. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 318 с.

14. Шапаренко Х. А. Аксеологічний підхід до проблеми особистісного самовдосконалення педагога дошкільної освіти. *Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., м. Житомир, 16 берез. 2018 р. Житомир : Вид-во ФО-П Левковець, 2018. С. 180–185.

15. Шапаренко Х. А. Модель особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Вип. 61. С. 323–326.

16. Шапаренко Х. А. Мотивація особистісного самовдосконалення педагога. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European qualifications framework (experience of Danubius University)* : abstracts of scientifically-methodological works, Sladkovicovo, 22-24 March 2017. Sladkovicovo, 2017. С. 121–123.

## References

1. Bakumenko T. K. Kulturno-osvitnii prostir pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity yak faktor profesiinoho tvorchoho samorozvytku ta



samovdoskonalennia maibutnikh vykhovateliv. *Priorytety rozvytku pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk u XXI stolitti* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Odesa, 20-21 berez. 2020 r. Odesa : HO «Pivdenna fundatsia pedahohiky», 2020. S. 32–36. [ukr]

2. Bakumenko T. K. Motyvatsia jak umova stymuliuвання do tvorchoi diyalnosti maibutnikh vykhovateliv. *Pedahohichni nauky*. 2017. Vyp. 79. Tom 1. S 114–117. [ukr]

3. Bondarevska O. M. Formuvannia indyvidualnykh stratehii samostiino-piznavalnoi dialnosti studentiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dyscyplin : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Ternopilskyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka ; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Ternopil, 2018. 249 s. [ukr]

4. Dybkova L. M. Urakhuvannia indyvidualnykh osoblyvostei v osvitnii dialnosti. *Problemy humanizatsii navchannia ta vykhovannia u vyshchomu zakladi osvity* : zb. mat. II Irpinskykh mizhnarodnykh pedahohichnykh chytan (naukovo-prakt. konf.). Irpin : ADPSU, 2004. S. 93–96 [ukr]

5. Kaplynskyi V. V. 100 pedahohichnykh sytuatsii na urokakh i poza urokamy: shukayemo rishennya : navch. posib. Vinnytsya, 2003. 79 s. [ukr]

6. Nychkalo N. H. Standarty profesiinoi osvity: problemy metodolohii i tvorchykh poshukiv. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohia*. Vyp. 2. Kyiv : VIPOL, 2000. S. 47–63. [ukr]

7. Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 lystop. 1993 r. № 896-93-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p> (data zvernennia: 23.03.2023). [ukr]

8. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 6 cherv. 2019 r. № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (data zvernennia: 23.03.2023). [ukr]

9. Rybalko L. S. Teoretychni ta prykladni aspekty pedahohichnoi akmeolohii u vyshchii shkoli. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho*

*universytetu. Ser. Pedagogichni nauky. 2017. Vyp. 142. S. 156–158. [ukr]*

10. Serikov V. V., Artemov V. Yu., Lytvynenko M. I. Pedagogichni umovy pidvyshchennia profesiinoho rivnia vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv zi spetsyfichnymy umovamy navchannia. Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. 2016. Vyp. 53. S. 210–216. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu\\_2016\\_53\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2016_53_31) (data zvernennia: 23.03.2023). [ukr]

11. Smolinska O. Ye. Teoretyko-metodolohichni zasady orhanizatsii kulturno-osvitnoho prostoru pedagogichnykh universytetiv Ukrainy : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.01. Drohobych, 2015. 613 s. [ukr]

12. Frytsiuk V. A. Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha : monohrafia. Vinnytsia : Milan-LTD, 2016. 362 s. [ukr]

13. Frytsiuk V. A. Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnykh pedahohiv do bezperervnoho profesiinoho samorozvytku : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia, 2017. 318 s. [ukr]

14. Shaparenko Kh. A. Akseolohichni pidkhdid do problemy osobystisnoho samovdoskonalennia pedahoha doshkilnoi osvity. *Upravlinnia zakladamy osvity na zasadakh akmeolohichnoho pidkhdodu* : zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Zhytomyr, 16 berez. 2018 r. Zhytomyr : Vyd-vo FO-P Levkovets, 2018. S. 180–185. [ukr]

15. Shaparenko Kh. A. Model osobistisnoho *samovdoskonalennia maibutnoho pedahoha doshkilnoi osvity. Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy.* 2018. Vyp. 61. S. 323–326. [ukr]

16. Shaparenko Kh. A. Motyvatsia osobystisnoho samovdoskonalennia pedahoha. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European qualifications framework (experience of Danubius University)* : abstracts of scientifically-methodological works, Sladkovicovo, 22-24 March 2017. Slodkovicovo, 2017. S. 121–123. [ukr]

УДК 378.22:7(045)

## КОМПЛЕКСНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА КУЛЬТУРОЛОГІЇ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

© Бескорса В.

### Інформація про автора:

**Вікторія Бескорса:** ORCID ID 0000-0001-8494-9667; [vika444bes@gmail.com](mailto:vika444bes@gmail.com); кандидат мистецтвознавства, доцент, професор кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-14**

Стаття присвячена проблемі підвищення якості освіти та компетентнісного рівня шляхом комплексного моделювання в системі закладів вищої освіти. Проаналізовано стан сучасного дослідження окресленої проблеми, виявлено суперечності системи освіти й кінцевої реалізації на ринку праці. Здійснений аналіз наукових досліджень дозволив визначити найбільш актуальні потреби створення комплексних моделей в освітніх галузях для: удосконалення й модернізації наявних теорій організації освітньо-виховного процесу; регулювання процесу особистісного й професійного розвитку та саморозвитку; моніторингу та діагностики стану професійного розвитку; аналізу та з'ясування умов формування конкурентноспроможного фахівця тощо. Запропоновано комплексну освітню модель на основі діяльнісного підходу, що поетапно побудована на основі освітньо-професійної програми спеціальності 034 «Культурологія» (ступінь бакалавра, галузь знань 03 «Гуманітарні науки»).

**Ключові слова:** комплексне моделювання, освітньо-професійна програма, комплексна освітня модель, діяльнісний підхід.

***Virtoria Beskorsa «Complex simulation in the training system of a bachelor of cultural sciences: a activity approach».***

The article is devoted to the problem of improving the quality of education and the level of competence through complex modeling in the system of higher education institutions. The state of modern research on the outlined problem is analyzed, the contradictions of the education system and its final implementation on the labor market are revealed. The conducted analysis of scientific research made it possible to determine the most urgent needs for the creation of complex models in educational fields for: expanding the existing theories of the organization of the educational process; regulation of the process of personal and professional development and self-development; monitoring and diagnosing the state of professional development; analysis and clarification of the conditions for the formation of a competitive specialist etc. A comprehensive educational model based on the activity approach is proposed, which is gradually built on the basis of the educational and professional program of specialty 034 «Culturology» (bachelor's degree, field of knowledge 03 «Humanities»).

**Keywords:** educational and professional program, complex modeling, complex educational model, activity approach.

В Україні сьогодні відбуваються глобальні зміни політико-економічного та соціокультурного формату. У сучасному суспільстві набувають поширення глобалізаційні та гуманістичні процеси, перехід до постіндустріального інформаційного суспільного простору, інтегративні зміни. Інформаційне суспільство репрезентує людство нового типу знань, що формуються на глобальному характері інформаційних потоків та сприяє взаємопроникненню різних культур.

Такі глобальні процеси неодмінно позначаються на основоположних тенденціях і напрямках розвитку системи освіти в країні, безумовно змінюючи їх. Загальновизнані концептуальні положення розвитку, реформації, зокрема європейської інтеграції вищої освіти України, ґрунтуються на засадах низки законів, постанов та положень (законів України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті», державної програми «Вчитель», Концепції педагогічної освіти) [10]. Зовнішні фактори з боку державної політики та економіки України впливають на реформування системи освіти загалом – на доступність нових спеціальностей та розробку нових освітніх програм відповідно до вимог ринку праці та конкурентоспроможності, технологізацію навчання, державну стандартизацію освіти тощо. «Проте найбільше похитнулися основи підготовки вчителів до виховання, їх виховної функції в суспільстві. Це пов'язано зі стрімкими змінами в житті суспільства, трансформацією старих і появою нових цінностей, розвитком нових суспільних явищ, феноменів» [1, с. 19]. Зокрема новий формат та всі описані трансформаційні процеси призводять до реформи освіти й вимагають нових освітніх форм та педагогічних моделей.

**Актуальність дослідження.** У сучасній науковій літературі дидактичні розвідки в сфері побудови освітньо-виховного процесу містять чимало теорій щодо типізації науково-педагогічної свідомості як комплексу

поглядів, знань, умінь і навичок, цінностей та переконань, що характеризують особистість педагога / науковця. Така свідомість передбачає знання науково-педагогічних методів та підходів, здатність до аналізу та самоаналізу, розробку нових концептуальних моделей, варіативних та індивідуальних методів на основі загальної тенденції гуманізації освіти. Суспільство XXI сторіччя, характеризуючись станом постійного ранжування життєвих та культурних цінностей, коливанням суспільної ідеології тощо, у таких життєвих умовах дедалі частіше освіта й саморозвиток висувуються на перше місце, тим самим чергове актуалізуючи проблему зміни алгоритму системи освіти як навчального / розвивального, так і виховного та соціального спрямування.

Вирішальним чинником політико-економічного й культурного розвитку країни є якісна робота закладів вищої освіти в напрямку проектування та продукування нових знань і технологій, збереження й культивування культурної (етнічної) традиції, підготовки висококваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних та адаптованих до швидкісних інформаційних змін і змін в суспільстві [1, с. 12].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У сучасних наукових розвідках започатковано дослідження порушеної проблеми. Зокрема сформульовано й проаналізовано проблемні аспекти. Наприклад, І. Зязюн, В. Кремень досліджують розвиток країни та освіти на основі людського (навчання, здоров'я) та соціального (культура, цінності, високорозвинене громадянське суспільство) капіталу, виокремлюючи формат розвитку педагогічної освіти в системі університетської. О. Глузман, С. Гончаренко, Н. Ладижець, О. Мещанінов аналізують особливості університетської освіти за такими характерними ознаками: інноваційність, творчість, самостійність, фундаментальність, зорієнтованість на пріоритетні напрями розвитку науки. Л. Пуховська визначає педагогічну освіту як самостійний феномен із певною сукупністю цінностей та специфічними характеристиками й особливостями. Моделюванню професійної діяльності присвячені праці М. Якубовські.

На думку І. Зязюна, забезпечити розвиток країни в постіндустріальну інформаційну епоху можливо лише за наявності необхідного людського капіталу. Передовими є два типи науково-педагогічної свідомості: технократичний і гуманістичний. У межах технократичного типу навчання розуміється як «процес тотального конструювання з суворо регламентованими й чітко фіксованими результатами. Такий тип свідомості орієнтує суб'єкта освітнього процесу (здобувача освіти) на фіксацію та засвоєння наданих зразків, наслідування конкретних визначених еталонів (форм). Гуманістичний тип науково-педагогічної свідомості спрямовує здобувача на розвиток / саморозвиток пізнавальних, творчих та особистісних здібностей, на формування критично-аналітичного мислення, на самостійне й виважене засвоєння нового досвіду.

Відповідно до гуманістичного типу науково-педагогічної свідомості можливо моделювати алгоритм і трактувати педагогічну освіту як навчальне дослідження для розв'язання проблем. У такому контексті педагогічна освіта є не фіксованим результатом, а системою в вигляді сукупності проблем із постановкою та перевіркою науково-педагогічних гіпотез, накопиченням відомостей і логістичною обробкою для ухвалення рішень, що передбачає експериментування, розробку моделей для доведення реального результату, розвиток рефлексивного й творчого мислення [3, с. 53–54].

Зокрема Л. Пуховська інтерпретує педагогічну освіту й професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними особливостями й характеристиками, що базується на певній системі цінностей [1, с. 8–12]. Авторка аналізує систему педагогічної освіти Західної Європи, акцентуючи на тому, що цілі європейської педагогічної освіти спрямовані на:

– підготовку до процесу освіти – формування умінь навчити, сформувати / розвинути навички / вміння, формувати культуру інтелекту;

– підготовку до діяльності щодо сприяння розвитку – умінь стимулювати, допомогти розвивати, сприяти отриманню досвіду;

–підготовку до роботи щодо соціалізації особистості – умінь сприяти соціальній та психологічній адаптації тощо.

**Мета статті.** Ураховуючи наявність сучасних наукових розвідок у сфері функціонування та моделювання системи педагогічної освіти, пропонуємо комплексну освітню модель на основі освітньо-професійної програми 034 «Культурологія» для підготовки бакалавра культурології на основі діяльнісного підходу [4]. Розробка цієї моделі спрямована на досягнення мети – здійснення відповідної організації саморозвитку особистості здобувача вищої освіти, для якої характерні риси адаптивності, гнучкості, динамізму, що допоможе забезпечити перехід до випереджувальної стратегії розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на низку досліджень (зокрема, на праці М. Якубовскі), погоджуємося з думкою стосовно того, що в сучасній науці існують суттєві суперечності: між вимогами до професійних якостей, реальними умовами роботи та статусом професії в суспільстві; ілюстративно-пояснювальним типом традиційної освіти та активним інноваційним характером професійної діяльності; інтенсивним використанням загальнонаукових ідей та методів у більшості галузях наук і недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням у педагогіці; потребою в розробці комплексних моделей професійної діяльності та домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії / практиці. Ці суперечності становлять проблему теоретико-методичного обґрунтування моделювання професійної діяльності [11, с. 12].

Отже, вважаємо можливим окреслити ці суперечності в системі підготовки фахівця спеціальності 034 «Культурологія» педагогічної (керівник гуртків художньої творчості) та дозвіллевої сфер (педагог-організатор культурно-дозвіллевої діяльності):

- 1) простежується невизначеність між вимогами до професійних якостей фахівця в галузі дозвілля та реальними умовами його роботи (ураховуючи сучасні технологічні новації);

2) суперечності між традиційними формами організації дозвілля та активним інноваційним характером професійної діяльності (інформаційність, глобалізм і водночас гіперболізований індивідуалізм);

3) розбіжності між статусом професії організатора культурно-дозвілдової діяльності та ринковим попитом на неї в суспільстві (через неусталеність посадових функцій та специфіку діяльності);

4) між інтенсивним використанням сучасних ідей і методів та недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням (через швидкісні інтенсивні зміни й слабку регульованість).

Спираючись на дослідження О. Дубасенюк О, переконані, що суттєвий вплив на структуру теоретичного аспекту професійної освіти мають такі чинники:

1. Цілі професійної освіти, що є основними факторами детермінації.
2. Загальна структура професійної діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управління, педагогічна).
3. Структура об'єкта вивчення, галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки.
4. Основні способи інтеграції конкретної посадової професійної діяльності [1, с. 9–10].

Підготовка до професійної діяльності передбачає багато складних процесів, більшість із яких підлягає моделюванню й сприяє вдосконаленню цієї діяльності та покращенню якості педагогічної освіти. Так, виникає необхідність поетапного опанування професії відповідно до кваліфікаційних рівнів шляхом комплексного моделювання.

Процес моделювання здійснюється поетапно:

I. Визначення мети теоретичного розв'язання проблеми професійної підготовки.

II. Розробка структурно-функціональної моделі підготовки.

III. Формулювання основних концептуальних положень щодо підготовки майбутнього фахівця.



IV.Перевірка ефективності функціонування моделі фахової підготовки в освітньому процесі шляхом педагогічного експериментування.

V.Аналіз та узагальнення результатів дослідження [1, с. 11].

Розробка комплексної освітньої моделі не повинна нівелювати значення ізольованих моделей у системі, але й не сприяти їх домінуванню. Професійна підготовка має здійснюватися зі змістовою орієнтацією на можливі зміни в характері професійної діяльності залежно від сучасних потреб та конкуренції. Запропонована освітня модель будується з метою актуалізації творчого потенціалу й активізації критичного мислення шляхом професійної діяльності та реалізації особистості в соціально-психологічному вимірі. Мета моделювання в цьому контексті – досягнення високого рівня якості підготовки фахівців, що забезпечить конкурентоспроможність випускників на ринку праці завдяки використанню інноваційних технологій навчання та єдності власного досвіду з кращими світовими практиками, розвитку професійних компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Відповідно до законодавчої бази, а також згідно з положеннями про освіту в Україні, освітньо-професійна програма та відомості про самооцінювання є частиною акредитаційної справи, що подається до Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти для акредитації освітньої програми. Освітньо-професійна програма (ОПП) за спеціальністю 034 «Культурологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» є нормативним документом закладу вищої освіти, у якому визначено термін і зміст навчання, форми державної атестації, регламентовано вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця відповідного освітнього ступеня.

Під час аналізу поняття «моделювання» слід зазначити, що педагогічна модель є осмисленою системою, що може імітувати (відтворювати) певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта.

Зокрема шляхом моделювання можна відтворити принципи внутрішньої організації чи функціонування [2, с. 340–341].

Користуючись правом згідно з Законом України «Про вищу освіту» в контексті академічної автономії, освітньо-професійна програма спеціальності 034 «Культурологія» ураховує новітні вимоги щодо зв'язку теорії з практикою, що дозволить молодому фахівцю успішно працювати в соціально-культурній та мистецькій сфері. Саме завдяки розширенню спектру компетентностей педагога-організатора культурно-дозвілєвої діяльності, який має бути здатним здійснювати керівництво гуртками художньої творчості, фахівець має не лише більше можливостей для особистісної реалізації, а й потенційну мобільність у конкурентному середовищі на ринку праці.

Цілі освітньо-професійної програми 034 «Культурологія»: надати здобувачам освіти знання щодо історії світової та української культури; розвинути критичне осмислення, що має сприяти формуванню практичних навичок дослідження культурних процесів та явищ; забезпечити засвоєння фундаментальних теоретико-методологічних знань та формування навичок роботи з інноваційними технологіями щодо організації та здійснення культурно-дозвілєвої роботи; створити необхідні умови для розвитку в молоді мотивації до культивування вітчизняного мистецького надбання та культурної спадщини, вивчення світового педагогічного досвіду та застосування його в своїй практичній діяльності.

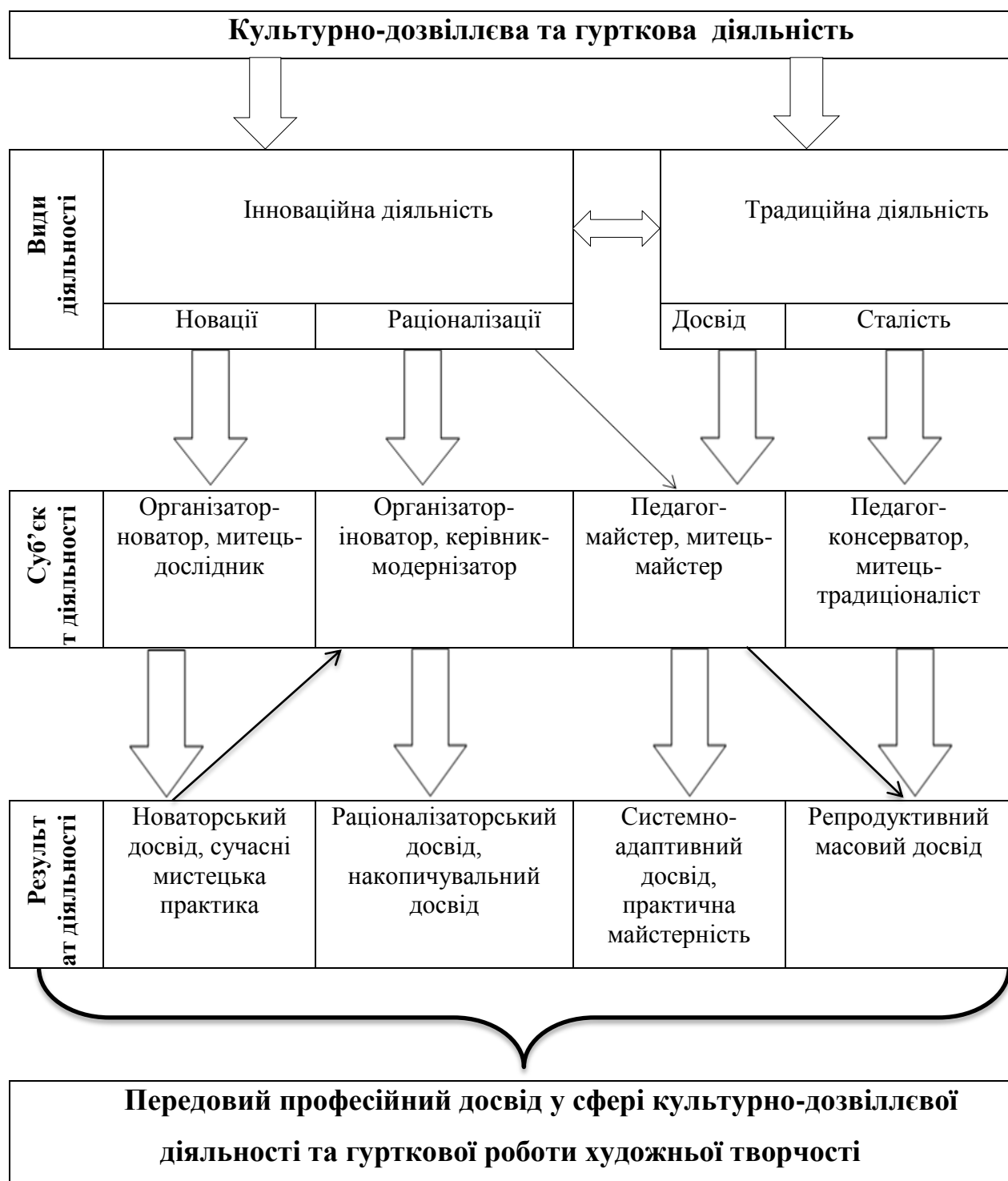
Програма спрямована на створення продуктивного, творчого середовища для навчання та здійснення досліджень у галузі культури як сфери сприйняття та переосмислення культурної спадщини, формування значущих суспільних сенсів, реалізації продуктивних культурних практик, вияву індивідуальних і колективних ідентичностей та формування національної культурної політики, що спрямована на якісно позитивні зміни культурних ресурсів міста, краю, країни. Реалізація програми передбачає забезпечення необхідних умов для реалізації індивідуально-особистісного

потенціалу здобувачів освіти, сприяння розвитку їх загальнокультурних і професійних компетентностей. Формування зазначених якостей відбувається шляхом реалізації логічно взаємопов'язаних компонентів (психолого-педагогічних, культурологічних, образотворчих, методико-організаційних), що завдяки комплексності та послідовності мають забезпечувати належний рівень фахової підготовки.

В Україні підготовка фахівців за спеціальністю 034 «Культурологія» здійснюється в понад десяти закладах вищої освіти, кожен із яких має власну специфіку. Проте їх діяльність має два напрями: перший, що спрямований на підтримку світового тренду – підготовка культурологів-теоретиків, які здатні здійснювати викладацьку та експертну діяльність, і другий, що зорієнтований на підготовку педагогів-організаторів у культурно-дозвіллевій галузі.

Для повної реалізації мети й завдань освітньо-професійної програми розроблено комплексну освітню модель, що реалізується шляхом набуття відповідних загальних та фахових (спеціальних) компетентностей здобувача вищої освіти за спеціальністю 034 «Культурологія». Першим етапом комплексного моделювання можна вважати проектування діяльнісної моделі з метою забезпечення усвідомлення системи взаємозалежності видів, суб'єкта й результатів діяльності (рис. 1).

Застосування діяльнісного підходу зумовлене предметною специфікою спеціальності 034 «Культурологія», згідно з якою об'єктом вивчення та діяльності є культурні процеси, явища, стани й ознаки, їх усвідомлення, інтерпретація та моделювання; соціокультурні інститути та практики, що забезпечують формування культурних норм та цінностей, способи їх утілення й шляхи послуговування ними, цілі навчання, що спрямовують вектор підготовки фахівців спеціальності 034 «Культурологія» для опанування сучасних теоретичних знань та практичних навичок, необхідних для виконання складних соціокультурних завдань і розв'язання практичних проблем.



**Рис. 1. Діяльнісна модель**

Теоретичний зміст спеціальності становлять система наукових ідей, підходів, концепцій, теорій культури та дозвілля; поняття та принципи аналізу культурних процесів, явищ та культурно-дозвілєвих форм. Методи, методики та технології навчання сприяють розв'язанню проблеми

нерозривного зв'язку теорії й практики, зокрема методи та методики пошуку, систематизації, аналізу та інтерпретації інформації про культурні об'єкти та практики, технології популяризації знань щодо культури та врегулювання відносин у соціокультурній сфері, новації, що застосовуються в процесі організації культурно-дозвілєвої та гурткової роботи. Така модель орієнтована на формування, закріплення та примноження передового професійного досвіду в сфері дозвілєвої діяльності та гурткової роботи з художньої творчості. Зокрема впровадження представленої моделі сприяє уникненню суперечностей між вимогами до професійних якостей фахівця в галузі дозвілля та реальними умовами його роботи (ураховуючи сучасні технологічні новації), бо накопичення передового досвіду унеможливорює розбіжності між теорією й практикою.

Діяльнісна модель стає першим етапом розробки комплексної освітньої моделі реалізації освітньо-професійної програми зазначеної галузі. Від діяльнісної моделі переходимо до формування загальних та фахових (спеціальних) компетентностей.

Визначено такі загальні компетентності (ЗК):

- 1) здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- 2) знання й розуміння предметної специфіки та орієнтація в професійній діяльності;
- 3) здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел;
- 4) уміння виявляти, порушувати та розв'язувати проблеми;
- 5) здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (із експертами з інших галузей знань / видів економічної діяльності);
- 6) ціннісне ставлення до різноманітності та мультикультурності;
- 7) здатність працювати автономно;
- 8) здатність працювати в команді;
- 9) здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;
- 10) здатність спілкуватися іноземною мовою;

11) здатність реалізовувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини (громадянина України);

12) здатність культивувати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі усвідомлення історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство та в розвитку суспільства, техніки й технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для забезпечення активного відпочинку та здорового способу життя.

Фахові (спеціальні) компетентності (СК) – це:

1) здатність презентувати результати професійної діяльності в усній та письмовій формі, відповідно їх аргументувати;

2) здатність визначати ступінь цінності та унікальності об'єктів культури в українському та міжнародному контекстах;

3) здатність критично аналізувати культурні явища та процеси за допомогою використання загальнонаукових та спеціальних наукових методів;

4) здатність розуміти та інтерпретувати джерела культури (писемні, речові, візуальні) із урахуванням різних контекстів (історичного, соціального, антропологічного, політичного, релігійного, екологічного тощо);

5) здатність використовувати різноманітні джерела інформації та методологічний апарат культурології для виявлення, аналізу культурних потреб суспільства;

6) здатність аналізувати культурну політику в інституціях різних рівнів;

7) здатність обґрунтовувати рішення щодо врегулювання відносин у сфері культури на основі розуміння специфіки соціокультурних процесів;

8) здатність оформлювати аналітичні звіти, розробляти рекомендації та створювати проекти (культурно-мистецькі, художні та дозвіллеві) щодо об'єктів професійної діяльності, використовуючи актуальну нормативну основу;

9) здатність оцінювати матеріальну та духовну сутність об'єкта культурної спадщини різних історичних періодів та географічних ареалів;

10) здатність популяризувати знання про культуру та поширювати інформацію культурологічного змісту, використовуючи сучасні інформаційні, комунікативні засоби та візуальні технології;

11) здатність організовувати культурні події, використовуючи сучасні методи та технології;

12) здатність дотримуватися стандартів професійної етики та міжкультурної комунікації.

Окреслені компетентності реалізуються відповідно до структурно-логічної схеми освітніх компонентів спеціальності (циклів загальної та професійної підготовки) (рис. 2).

Слід урахувати, що загальні та фахові компетентності зумовлені метою освітньо-професійної програми (із урахуванням рівня кваліфікації). Мета програми полягає в наданні здобувачам системи знань про історію світової та української культури, сприянні розвитку критичного мислення та практичних навичок дослідження культурних процесів та явищ; засвоєнні фундаментальних теоретико-методологічних знань і розвитку навичок роботи з інноваційними технологіями під час організації та здійснення культурно-дозвіллевої роботи. Також програма передбачає комплексність і наступність змісту всіх освітніх компонентів для послідовного формування інтегральних, загальних і фахових компетентностей.

1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр	7 семестр	8 семестр
Історія України	Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності					Іноземна мова	
Українська мова за професійним спрямуванням						Філософія	
<b>Цикл професійної підготовки / вибіркової</b>							
Вступ до спеціальності. Методика виховної роботи	Психологія	Психологія конфліктів	Основи музеєзнавства й екскурсознавства	Арттерапія	Психологія творчості	Загальна педагогіка	
		Рухлива реабілітація дітей з інтелект. порушеннями		Організація культурно-дозвілєвої діяльності.		Організація культурних проєктів	Психологія сімейного виховання
	Сценарне мистецтво в професійній діяльності					Методика правого виховання дітей та молоді	Менеджмент закладів освіти та культури
		Практика Введення в спеціальність		Музейно-екскурсійна практика		Навчальна практика з організації дозвілєвої діяльності дітей	Перша допомога при невідкладних станах
		Практика з підготовки ПВР	Історія та теорія дозвілля	Пленерна практика			Прикладна культурологія
		Позакласна виховна робота		Пробні гурткові заняття		Виробнича практика	
Основи культурології. Релігієзнавство та міфологія		Світова та українська література		Сучасний літературний процес	Семіотика культури	Аналіз творів мистецтва	
		Символ в культурі		Історія костюма			
Історія світової та української культури		Риторика і спічрайтинг	Історія світової та української архітектури	Зарубіжна та українська художня культура		<b>Атестаційний екзамен (педагогіка)</b>	
Образотворче мистецтво з методикою навчання		Малюнок і живопис		Декоративно-прикладне мистецтво			
Композиція	Художньо-оформлювальна діяльність	Скульптура та пластична анатомія	Фотографія	Медіаграмотність в освіті	Фольклор та етнографія	Фольклорно-етнографічна практика	
		Методика організації роботи у гуртках художньої творчості			Практичний курс англійської		
Художня праця з методикою навчання				Основи наукових досліджень у галузі культури	Курсова робота	Кваліфікаційна робота	

**Рис. 2. Структурно-логічна схема освітніх компонентів спеціальності**

Це орієнтує на забезпечення необхідних умов для стимулювання мотивації молоді до культивування вітчизняного мистецького надбання та



культурної спадщини, вивчення світового педагогічного досвіду та його застосування в практичній діяльності.

**Висновки.** Отже, методологія моделювання націлена на аналіз, визначення умов і напрямів розвитку професійної освіти та потребує формування багаторівневої системи моделей. Методика аналізу розвитку педагогічної освіти має ґрунтуватися на пріоритеті свободи вибору педагогом та здобувачем освіти засобів моделювання з урахуванням особистісних якостей, відмінностей у наукових традиціях під час вибору як моделей, так і форм організації освітнього процесу.

Особливістю комплексного моделювання педагогічної системи є те, що модель виважена, перевірена, гнучка й передбачає можливість необхідних змін у процесі досягнення освітньої мети.

### Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / О. А. Дубасенюк та ін. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-ге, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13339/1/Дубасенюк%20О.pdf> (дата звернення: 23.02.2023).
2. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х т. Т. 1. Вип 3. 2011. С. 339–344.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.
4. Освітньо-професійна програма (ОПП) за спеціальністю 034 «Культурологія», галузі знань 03 «Гуманітарні науки», професійна кваліфікація: педагог-організатор культурно-дозвілдової діяльності, керівник

гуртків художньої творчості. Харків : КЗ «Харк. гуманіт.-пед. акад.» Харк. обл. ради, 2022. 23 с. URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2022/bacalavr/kulturologiya.pdf> (дата звернення: 27.02.2023).

5. Відомості про самооцінювання освітньої програми. *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти*. Харків : КЗ «Харк. гуманіт.-пед. акад.» Харк. обл. ради, 2022. 267 с. URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/samoocinka/kultura.pdf> (дата звернення: 03.01.2023).

6. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 27.02.2023).

7. Про вищу освіту : Закон України від 01 черв. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2235/list/1/> (дата звернення: 27.02.2023).

8. Деякі питання виконання статті 40 Закону України «Про вищу освіту». Наказ МОН № 1/9-497 від 21.10.15 року. *Освіта.UA : вебсайт. Розд. Законодавство*. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/48187/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/48187/) (дата звернення: 27.02.2023).

9. Деякі питання оприлюднення інформації про діяльність вищих навчальних закладів. Наказ МОН № 166 від 19.02.15. *Освіта.UA : вебсайт. Розд. Законодавство*. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/46683/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46683/) (дата звернення: 04.12.2022).

10. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. Київ : Вища школа, 1997. 179 с.

11. Якубовські М. А. Математичне моделювання професійної діяльності вчителя : монографія / за ред. І. М. Козловської. Львів : Євросвіт, 2003. 428 с.

## References

1. Dubaseniuk O. A. Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovi poshuky ta zdobutky. *Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku* : monohrafiia / O. A. Dubaseniuk ta in. / za zah. red. O. A. Dubaseniuk. Vyd. 2-he, dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008.

S. 8–29. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13339/1/Dubaseniuk%20O.pdf> (data zvernennia: 23.02.2023). [ukr]

2. Lodatko Ye. O. Pedahohichni modeli, pedahohichne modeliuвання i pedahohichni vymiriuvannia: that is that? *Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii*. *Vyshcha osvita Ukrainy. Teoretychnyi ta naukovo-metodychnyi chasopys*. U 2-kh t. T. 1. Vyp 3. 2011. S. 339–344. [ukr]

3. Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy : monohrafiia / za red. I. A. Ziaziuna. Kyiv : Vyd-vo «Vipol», 2000. 636 s. [ukr]

4. Osvitno-profesiina prohrama (OPP) za spetsialnistiu 034 «Kulturolohiia», haluzi znan 03 «Humanitarni nauky», profesiina kvalifikatsiia: pedahoh-orhанизator kulturno-dozvillievoi diialnosti, kerivnyk hurtkiv khudozhnoi tvorchosti. Kharkiv : KZ «Khark. humanit.-ped. akad.» Khark. obl. rady, 2022. 23 s.

URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2022/bacalavr/kulturologiya.pdf> (data zvernennia: 27.03.2023). [ukr]

5. Vidomosti pro samoostiniuvannia osvitnoi prohramy. *Natsionalne ahenstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity*. Kharkiv : KZ «Khark. humanit.-ped. akad.» Khark. obl. rady, 2022. 267 s. URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/samoocinka/kultura.pdf> (data zvernennia: 03.01.2023). [ukr]

6. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05 ver. 2017 r. № 2145-VIII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (data zvernennia: 27.03.2023). [ukr]

7. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01 cherv. 2014 r. № 1556-VII. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2235/list/1/> (data zvernennia: 27.03.2023). [ukr]

8. Deiaki pytannia vykonannia statti 40 Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». Nakaz MON № 1/9-497 vid 21.10.15 roku. *Osvita.UA* : vebsait. *Rozd.*

*Zakonodavstvo*. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/48187/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/48187/) (data zvernennia: 27.03.2023). [ukr]

9. Deiaki pytannia opryliudnennia informatsii pro diialnist vyshchых navchalnykh zakladiv. Nakaz MON № 166 vid 19.02.15. *Osvita.UA* : vebсайт. *Rozd. Zakonodavstvo*. URL: [https://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/46683/](https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46683/) (data zvernennia: 04.12.2022). [ukr]

10. Pukhovska L. P. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: spilnist i rozbizhnosti : monohrafiia. Kyiv : Vyshcha shkola, 1997. 179 s. [ukr]

11. Yakubovski M. A. Matematychnе modeliuвання profesiinoi diialnosti vchytelia : monohrafiia / za red. I. M. Kozlovskoi. Lviv : Yevrosvit, 2003. 428 s. [ukr]

**УДК 373.3.015.31:7.03(045)**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ  
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-  
ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ**

© Блудова Ю.

**Інформація про автора:**

**Юлія Блудова:** ORCID ID [0000-0001-6338-0571](https://orcid.org/0000-0001-6338-0571);  
julia\_bludova@ukr.net; кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-15**

У статті представлено розроблену організаційно-методичну систему формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини, що є системною єдністю компонентів її організації та реалізації, які сприяють досягненню поставленої мети за допомогою сукупності форм і методів.

Організаційно-методична система складається з таких блоків: *цільового*, що представлений метою та завданнями; *теоретико-методологічного*, що містить наукові підходи та принципи функціонування цілісної системи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку; *змістовно-технологічного*, складовими якого є зміст, форми,

методи, засоби, педагогічні умови та етапи дослідження, а також *критеріально-результативного*, до складу якого увійшли компоненти, критерії, показники, рівні сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку та передбачуваний результат – підвищення рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Упровадження в освітній процес системи відбувалося за такими напрямками: підготовка учителів початкових класів, керівників гуртків та батьків до формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку. Для цього була розроблена та реалізована програма педагогічного консалтингу *«Творчий учитель – обдарований учень» та школа батьківства «Сходинки людської душі»*; запровадження програми художньо-естетичного розвитку на зразках художньої творчості для учнів початкової школи *«Краса твоя – Харківщина»*; створення умов для активізації позакласної самостійної роботи учнів у процесі осягнення кращих надбань художньої творчості, набуття ними власного досвіду створення художнього образу в художньо-естетичній діяльності.

**Ключові слова:** художньо-естетичний смак, регіон, культурно-історична спадщина, формування художньо-естетичного смаку, молодший шкільний вік, зміст, форми і методи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

**Yulia Bludova «Organizational and methodological system of forming the artistic and aesthetic taste of primary school children using regional cultural and historical heritage».**

The article presents the developed organizational and methodical system of forming the artistic and aesthetic taste of children of primary school age by means of regional cultural and historical heritage, which is a systemic unity of the components of its organization and implementation, which contribute to the achievement of the set goal with the help of a set of forms and methods.

The organizational and methodical system consists of the following blocks: *target*, represented by the goal and tasks; *theoretical* and *methodological*, containing scientific approaches and principles of functioning of a holistic system of forming the artistic and aesthetic taste of children of primary school age; *content-technological*, the components of which are the content, forms, methods, means, pedagogical conditions and stages of research, as well as *criterion-resultative*, which includes components, criteria, indicators, levels of formation of the artistic and aesthetic taste of children of primary school age, and the expected result - increasing the level of formation of the artistic and aesthetic taste of children of primary school age.

Implementation of the system in the educational process took place in the following directions: training of primary school teachers, group leaders and parents for the formation of the artistic and aesthetic taste of children of primary school age. For this purpose, the pedagogical consulting program *«Creative teacher – gifted student»* and *the school of parenting «Stairs of the human soul»* were developed and implemented; introduction of the program of artistic and aesthetic

development based on samples of artistic creativity for students of the elementary school «*Your beauty – Kharkiv region*»; creation of conditions for the activation of extracurricular independent work of students in the process of understanding the best properties of artistic creativity, acquiring their own experience of creating an artistic image in artistic and aesthetic activities.

**Keywords:** artistic and aesthetic taste, region, cultural and historical heritage, formation of artistic and aesthetic taste, junior school age, content, forms and methods of formation of artistic and aesthetic taste of children of junior school age.

**Актуальність дослідження.** Сучасний етап розвитку теорії та практики естетичного виховання й формування художньо-естетичного смаку в Україні характеризується пошуком відповіді на низку актуальних питань, пов'язаних із проблемою особистості, розвитком її потенційних сил і можливостей, формуванням системи духовних цінностей, на які б вона могла спиратися у повсякденному житті, навчанні, праці, спілкуванні, творчості. У науково-практичній літературі можна спостерігати спробу вчених, а також педагогів-практиків запропонувати нову модель освітнього процесу, комплекс форм, методів, засобів впливу на свідомість та поведінку дітей, систему педагогічних рішень і дій, які б дозволяли отримувати бажані результати виховання [6; 33; 39; 42].

В умовах оновлення концепції школи зростає роль і значення художньо-естетичного виховання як засобу для формування духовного світу, естетичних ідеалів молоді, мета якого – всебічний розвиток особистості з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного. Фундаментом художньо-естетичного виховання має стати регіональна культурна спадщина, скарби народно-пісенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесл тощо.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Естетичне виховання, що забезпечує формування та розвиток естетичних почуттів, художніх уподобань і смаків, стає одним із першочергових завдань сучасної освіти. Ця проблема знайшла відображення у працях таких науковців як О. Буров, М. Верб, Б. Лихачов, В. Разумний, Ю. Шаров, О. Дивниненко, І. Долецька, С. Долуханов, А. Зись, І. Гончаров, Є. Квятковський, Д. Козлов, П. Мезенцев.

М. Киященко, І. Лазарев, Н. Лейзеров, Л. Левчук, Н. Миропольська, В. Панченко, Г. Падалка, Ю. Пастухова, О. Рудницька, Л. Ритікова, Т. Танько, О. Хом'як, Г. Шевченко, а також зарубіжні автори – Г. Айзенк, М. Бредслі, В. Кенник та ін.

Однією з провідних категорій естетичної культури є поняття «естетичний смак», що знаходиться в діалектичному взаємозв'язку з усіма іншими – естетичним ідеалом, естетичним сприйняттям, естетичними потребами; воно зумовлює ціннісне ставлення людини до світу, природи, мистецтва, формує установки, уміння естетичного вибору, визначає принцип діяльності та поведінки, що виражається в «красі людського вчинку».

Різні аспекти формування смаку розглядалися у дисертаційних роботах: історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді в процесі навчально-виховної діяльності (Н. Калашник); формування художньо-естетичних смаків дітей дошкільного віку (Г. Лазаренко); молодших школярів (Т. Лісінська, І. Пацалюк, В. Зубань); старшокласників (С. Барило, Н. Зацепіна, О. Ігнатович, В. Стрілько, О. Маленицька, Ю. Мережко, І. Савчук); виховання естетичного смаку в студентів (В. Вертегел, Ю. Орел-Халік, Н. Калашник, Н. Попович); формування естетичних та художніх смаків у майбутніх вчителів (О. Берестенко, Т. Бабенко, С. Гуров, Г. Падалка, О. Коробко, В. Радкіна, Л. Гончаренко, О. Хом'як); розвиток художньо-естетичних смаків у процесі знайомства з різними видами мистецтва (Л. Башманівська, Л. Калініна, Н. Мамчур, І. Савчук).

Одним із дієвих засобів естетичного виховання в цілому та художньо-естетичного смаку зокрема є цінності культурно-історичної спадщини, що втілюють досвід, норми, здобутки різних поколінь, відтворюючи багатовікову історію розвитку суспільства. Через мову, усну народну творчість, світогляд, звичаї, народне мистецтво культурно-історична спадщина акумулює в собі величезний історичний, духовний-естетичний досвід, що має надзвичайно важливе значення для розвитку художньо-

естетичної культури, виховання почуттів, смаків, культури побуту, праці, людських взаємин (С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Виноградов, В. Горбик, В. Жадько, Т. Катаргіна, М. Костриця, В. Обозний, В. Кузь, Ю. Опалько, Ю. Руденко).

**Мета статті** полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності художньо-естетичного смаку; розробці та експериментальній перевірці організаційно-методичної системи виховання художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

**Виклад основного матеріалу.** Складна ситуація щодо питання виховання дітей молодшого шкільного віку вимагає консолідованих дій з боку суспільства, сім'ї та школи, налагодження конструктивного діалогу, який би дозволив вийти на якісно вищий рівень організації виховного впливу. Усвідомлення цього спонукає до постановки питань, від вирішення яких суттєво може бути покращена ситуація в системі виховання [12].

Необхідно створити цілісну систему виховання учнів, максимальне входження національно-народного елемента в повсякденну духовність молодших школярів, визначити художньо-естетичні пріоритети в галузі національного виховання, виробити міждисциплінарні підходи до проблеми художньої культури з обґрунтуванням методологічних орієнтирів [24, с. 17–18].

Організаційно-методична система – взаємодія та єдність структур, що забезпечують цілісність процесу формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку: організація освітнього процесу на естетичних засадах; художньо-естетична спрямованість виховної роботи в процесі навчання; позакласна виховна робота, спрямована на художньо-естетичну самоактуалізацію особистості; сукупність форм, засобів і методів, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Формування художньо-естетичного смаку розглядається як процес не миттєвий, а тривалий. Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження



дозволяє стверджувати, що в науці смак розглядався передусім як категоріальний бік естетики, естетичної свідомості, а також як складова естетичної культури в цілому [43]. Однак малодосліджений процес формування художньо-естетичного смаку саме в дітей молодшого шкільного віку.

Зміст роботи з формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини орієнтований на навчально-виховні та пізнавальні завдання навчальної програми. Суть педагогічних завдань, спрямованих на формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі загальноосвітньої школи, виражається в таких психолого-педагогічних установках: Підвищення ролі ідейно-морального, художнього та естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини, прищеплення любові до мистецтва регіону та художньої творчості, виховання ціннісного ставлення до прекрасного в дійсності й залучення до охорони, збереження, примноження надбань регіональної культурно-історичної спадщини та художнього збагачення навколишнього середовища. Розвиток художніх та творчих здібностей, образного мислення, уміння підходити з художньо-творчим мірилом до будь-якої справи. Розвиток естетичного сприйняття, естетичних почуттів, естетичних переживань, отримання естетичної насолоди від споглядання прекрасного в природі та дійсності, уміння розрізняти та розуміти властивості творів художнього й музичного мистецтва, виробів декоративно-прикладного мистецтва, народних традицій. Формування готовності до творчої діяльності, вироблення практичних художніх навичок та умінь з метою збагачення здібностей цінувати й розуміти народне мистецтво та надбання регіональної культурно-історичної спадщини, залучення школярів до художньої творчості.

Естетичне виховання спрямоване на формування в учнів поліхудожньої та полікультурної картини світу. Воно ґрунтується на наукових засадах

різних сучасних підходів. Для ефективності функціонування організаційно-методичної моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку було виокремлено такі підходи: *особистісно орієнтований* («Нова українська школа» акцентує увагу на необхідності працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму [19]. Він має враховувати індивідуальні (фізіологічні, психічні, особистісні) особливості й загальні закономірності розвитку кожної особистості. При цьому беруться до уваги інтереси, схильності, погляди та переконання, здібності, стан здоров'я, культура освітньої діяльності та гуманних відносин тощо. Л. Масол зауважує, що цей підхід забезпечує розвиток в учнів творчого потенціалу, індивідуальних художніх здібностей [25, с. 16]); *діяльнісний* (О. Леонт'єв стверджує, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою ставлень до світу, що реалізуються через діяльність, точніше, сукупністю різноманітних діяльностей особистості [23, с. 35–44]. Л. Масол вважає, що освіта має бути орієнтованою на практичне застосування знань, передбачати не тільки виховання грамотного споживача художніх цінностей, а й розвиток «авторської здатності» [25, с. 17]. *акмеологічний* (визначення акмеології як галузі наукового знання, комплексу наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина у динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення у різних життєвих сферах, самостійній діяльності, системі підвищення кваліфікації. Людина розглядається акмеологією як суб'єкт життєдіяльності, який здатен до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя. В основу саморозвитку і самоорганізації покладені потреби людини у нових досягненнях, прагнення до успіху, до вдосконалення; активна життєва позиція, позитивне мислення, віра в свої можливості, розуміння суті життя); *аксіологічний* (передбачає активізацію в учнів емоційно-ціннісного досвіду на основі усвідомлення ними художніх

цінностей, естетичних ідеалів людства та естетичного значення регіональної культурно-історичної спадщини. Народне мистецтво – складова гуманітарного циклу, а гуманітарна культура передбачає домінування мислення, що продукує не лише логічні конструкції, а насамперед особистісні духовні смисли та смаки. Цей підхід передбачає опанування учнями принципами, нормами, способами міжкультурної комунікації у процесі інтерпретації регіональної культурно-історичної спадщини на засадах суб'єктності, діалогу, толерантності, критичного мислення [25, с. 16–17]); *інтегративний* (виражається в акцентуванні на взаємодії різних видів мистецтва в змісті й технологіях навчання та виховання учнів, в оцінюванні їхніх освітніх досягнень із урахуванням поліхудожніх ознак. Інтеграція в освіті передбачає об'єднання частин освітнього процесу в єдине ціле, узгодження компонентів і упорядкування відносин між ними, тобто – інтеграційний процес, що забезпечує формування в учнів цілісної і багатовимірної картини світу [25, с. 17]. Взаємодія видів мистецтв має загальнопедагогічне значення, є важливим засобом естетичного й різнобічного розвитку. Використання взаємодії мистецтв в школі як засобу педагогічного впливу на учнів передбачає цілеспрямовану роботу з розвитку естетичної і моральної свідомості, творчу естетичну діяльність з формування естетичної культури, смаку [48]).

Результативність функціонування організаційно-методичної системи забезпечується насамперед принципами організації освітнього процесу. Складність виховного процесу потребує, щоб його цілеспрямована організація здійснювалася на основі єдиних принципів, яких повинні дотримуватися кожна школа й кожен вихователь. Під час теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури та узагальнення досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців (Вишневський О., Зайченко І., Мойсеюк, Омеляненко В. та Кузьмінський А., Отич О., Падалка Г., Пальчевський С., Ісаєв І., Шиянов Є., Рудницька О., Савченко О., Фісун О., Фіцула М.) були виокремлені такі принципи організації освітнього процесу: гуманізації та

демократизації освітнього процесу; активності, самоактивності й саморегуляції; системності; комплексності й міждисциплінарної інтегрованості; наступності та безперервності; цілеспрямованості; культуровідповідності; народності та етнічності; природовідповідності; індивідуальності та диференціальності; креативності; єдності виховання та життєдіяльності; виховання особистості в колективі; полісуб'єктного підходу; фасилітації; емоційної насиченості освітнього процесу [7; 15; 22; 29; 32; 35; 36; 37; 44; 45]. Реалізація окреслених принципів у процесі організації освітнього процесу для формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку дасть змогу розкрити творчий потенціал учнів, стимулюватиме їх до активної інтерпретаційної діяльності, розширить їх кругозір у сфері знань із регіональної культурно-історичної спадщини, стане запорукою довірливої творчої взаємодії між дітьми і вчителями [3, с. 19–21].

Основними причинами, що ускладнюють процес формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку є відсутність створеної науково обґрунтованої моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини. Отже, нагальною стала потреба у створенні відповідної моделі.

Процес моделювання й застосування моделей на практиці безпосередньо пов'язаний із прогнозуванням. Модель не лише забезпечує прогноз, а й робить його повнішим на підставі історичного досвіду, інтерпретованого на засадах ретроспективного аналізу, експертного оцінювання, визначених тенденцій на майбутнє з урахуванням сучасних викликів.

Моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) у цілому або його окремих складових, яким визначається функціональна спрямованість об'єкта (системи), забезпечується стабільність його існування й розвитку, який здійснюється на наукових засадах

системного підходу й теорії моделювання з урахуванням закономірностей і специфіки функціонування конкретного об'єкта [32, с. 28-34].

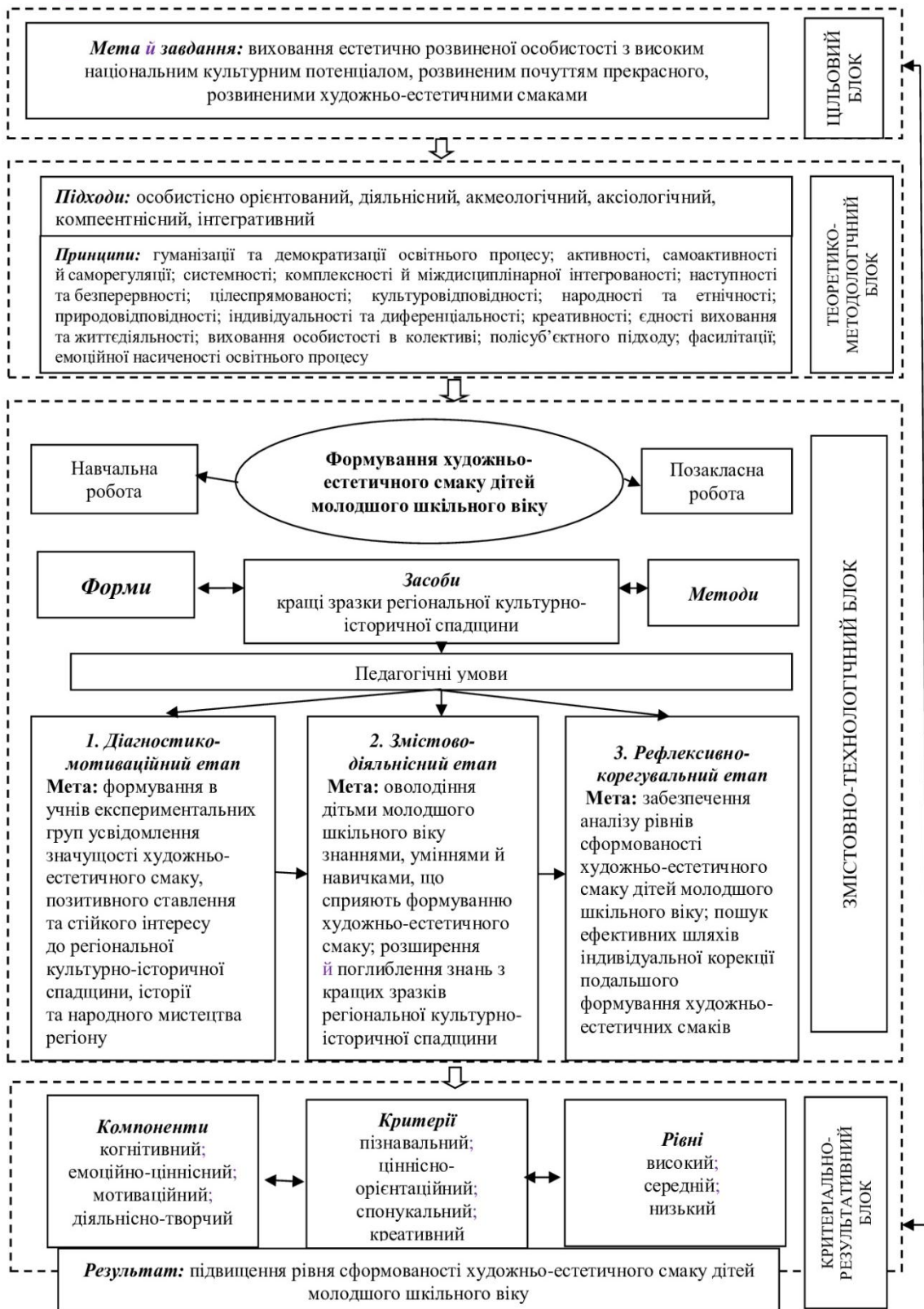
Філософський словник містить тлумачення педагогічної моделі як створеної або вибраної дослідником системи, що відтворює для досягнення мети пізнання характеристики (компонентів, елементів, властивостей, параметрів) досліджуваного об'єкта й внаслідок цього перебуває з ним у такому співвідношенні заміщення та схожості, що її дослідження опосередковано є способом отримання відомостей про цей об'єкт і дає інформацію, яка однозначно перетворюються в інформацію про пізнаваний об'єкт і допускає експериментальну перевірку.

Тому визначаємо моделювання як засіб, який пропонується педагогічною наукою для розуміння та прогнозування складних педагогічних явищ і дає можливість виявити негативні наслідки та ліквідувати або послабити їх, цілісно вивчити процес, простежуючи зв'язок між елементами, тому необхідним є об'єктивно зумовлений вибір форми та структурного складу моделі.

Модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в цілісному освітньому процесі закладу загальної середньої освіти представлена як система, складовими якої є функціонально пов'язані між собою структурні компоненти, що забезпечують ефективність формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Теоретична модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в цілісному освітньому процесі початкової школи базується на принципі цілісності, де система, як ціле, превалює над своїми елементами. Така модель формування засобами регіональної культурно-історичної спадщини має чотири блоки (рис. 1): цільовий; теоретико-методологічний; змістовно-технологічний; критеріально-результативний.

Розглянемо більш детально структурні блоки теоретичної моделі.



**Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини**

*Цільовий блок* представлено метою та завданнями формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

У своєму дослідженні ми спираємось на такі нормативні документи, як: Закон України «Про освіту» [39], Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [9], Державний стандарт початкової загальної освіти [10], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [28], Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді [20], Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [21], Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [38], а також наукові дослідження українських та зарубіжних педагогів-дослідників.

Мета художньо-естетичного виховання сформульована в Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах і полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну й художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні [21].

Спираючись на мету художньо-естетичного виховання, ми поставили конкретну мету: виховання естетично розвиненої особистості з високим національно-культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, розвиненими художньо-естетичними смаками.

Зростання національної самосвідомості, що характеризує наше суспільство на сучасному етапі, гостро зумовлює проблему виховання дітей та молоді засобами національної культури і, насамперед, надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини, яка є першим кроком на шляху опанування багатств світової культури, загальнолюдських духовних цінностей та формування художньо-естетичного смаку. Важливість звернення до надбань регіональної культурно-історичної спадщини

пояснюється не лише соціальним значенням, але і її національною обумовленістю: через залучення дітей до фольклору, декоративно-прикладного мистецтва, народних традицій народ продовжує себе, генерує свій дух, характер, психологію. Тому прагнення кожного народу до збереження й відродження своєї культури цілком природне.

У процесі побудови теоретичної моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини слід вирішити такі завдання:

1. Визначити етапи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

2. Науково обґрунтувати застосування цієї моделі для дітей молодшого шкільного віку із врахуванням різного рівня сформованості художньо-естетичного смаку.

3. Здійснити компонентний аналіз художньо-естетичного смаку.

4. Обґрунтувати вибір методів та засобів до кожного етапу моделі.

5. Забезпечити неперервну рефлексію стану й процесу зміни рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Вирішення цих завдань забезпечує обґрунтування процесу формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

*Теоретико-методологічний блок* містить методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, компетентнісний, інтегративний) та принципи (гуманізації та демократизації освітнього процесу; активності, самоактивності й саморегуляції; системності; комплексності й міждисциплінарної інтегрованості; наступності та безперервності; цілеспрямованості; культуровідповідності; народності та етнічності; природовідповідності; індивідуальності та диференціальності; креативності; єдності виховання та життєдіяльності; виховання особистості в



колективі; полісуб'єктного підходу; фасилітації; емоційної насиченості освітнього процесу) функціонування цілісної системи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Наступний, *змістовно-технологічний блок*, спрямований на реалізацію завдань формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі початкової школи. Він містить методи виховання як педагогічного інструментарію взаємодії з молодшими школярами, форми виховної роботи та засоби виховного впливу на дітей молодшого шкільного віку.

Змістом моделі є сукупність знань, практичних умінь і навичок; розвиток творчих здібностей та креативності в освітньому процесі початкової школи як під час навчальної роботи, так і в позакласній роботі.

Під час наукового пошуку виявлено, що сучасні загальноосвітні навчальні заклади мають значний досвід застосування традиційних методів під час освітнього процесу. Вони дозволяють надати необхідну інформацію, акцентувати увагу учнів на ключових аспектах теми, ознайомити з різними концепціями та підходами до проблеми, робити загальні висновки, проводити паралелі з регіональними традиціями та звичаями Харківщини.

Проте традиційні методи не завжди орієнтовані на активну творчість учнів, на їх самостійне або спільне прийняття рішень. Тому пошук учителів-практиків спирається на досягнення психолого-педагогічної науки, яка потребує, щоб методи навчання забезпечували оволодіння школярами змісту освіти. Відтак постає необхідність застосування інтерактивних методів навчання задля того, щоб освітній процес відбувався за умови постійної активної взаємодії учнів. Це й співнавчання, взаємонавчання, де як учень, так і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Це ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, стимулює творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення [17, с. 5–7].

Не менш важливою є організація позакласної діяльності. Можна застосовувати такі форми та методи, як тематичні предметні тижні, творчі зустрічі з діячами культури та мистецтва Харківщини, екскурсії та експедиції краєзнавчого та етнографічного спрямування тощо.

Екскурсії вважаються ефективним виховним заходом як у громадському, так і в особистісному розвитку учнів, дають великий простір для прояву їх самодіяльності. Екскурсії також дають гарний матеріал для розвитку в учнів здатності сприйняття краси природи. Звичайно, задати такий напрямок може лише той, хто сам має здатність відчувати красу та переживати прекрасні емоції, тобто екскурсії завжди передбачають педагогічне керівництво. Наявність педагогічного керівництва під час екскурсії дозволяє здійснювати тісний взаємозв'язок навчання з життям, із практикою виховання [29, с. 93–100].

Належну увагу слід приділяти також діяльності творчих гуртків різного спрямування, а також мистецьких організацій. Співпраця з ними, з одного боку, дає можливість дітям отримати безпосередній досвід вивчення надбань регіональної культурно-історичної спадщини, а з іншого – долучити їх до проведення різноманітних заходів, зокрема етнографічної та народознавчої тематики.

Художньо-естетичний смак дітей молодшого шкільного віку формується за умов участі в повсякденному житті їх навчального закладу, спільноти, громади, батьків, особливо в різноманітних заходах, на яких представлені надбання регіональної культурно-історичної спадщини, традиції тощо. Для ефективності виховного процесу спільна діяльність вчителів, громадських організацій та сім'ї є невід'ємною умовою. Виховання дітей молодшого шкільного віку вимагає, щоб усі особи, організації, суспільні інститути, причетні до цього процесу, діяли разом, висували вихованцям узгоджені вимоги, доповнюючи та зміцнюючи педагогічний вплив [14].

Окрім того, ефективність освітнього процесу та процесу формування художньо-естетичного смаку залежить і від демократичного клімату, який переважає в самому навчальному закладі, стилю спілкування між адміністрацією, батьками та вчителями, у вчительському колективі зокрема. Учитель – взірць для учнів, практичний приклад толерантності, взаємоповаги, взаєморозуміння. Учитель має поважати особистісну гідність учня, його право на власну думку, заохочувати відкрите обговорення та демократичне прийняття рішень, бути обізнаним із певного питання. Однак, це видається неможливим, допоки сам учитель не має смаку й у нього не сформований художньо-естетичний смак [4, с. 45–48.].

Наведені вище форми та методи освіти й виховання покликані формувати в особистості когнітивні й поведінкові норми, що передбачають уміння міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично й усебічно розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у суспільному житті тощо (див. таблиця 1).

Таблиця 1

**Форми та методи реалізації організаційно-методичної системи  
формування художньо-естетичного смаку**

		<b>Форми та методи</b>
<b>Форми</b>	Навчальна діяльність	Бесіди, ігри, урок-інсценізація, урок-драматизація, урок-конкурс, урок-гра, урок-фантазія, урок-вистава, урок-вернісаж, урок-подорож тощо.
	Позаурочна діяльність	Екскурсії, предметні тижні, гуртки, проведення традиційних календарно-обрядових свят, літературно-музичних композицій, ігор і заходів, етнографічні розвідки, виставки творчих робіт учнів, робіт, відвідування театрів, музеїв, виставок, концертних залів, історичних пам'яток та інших закладів культури та мистецтва, організація зустрічей із видатними діячами культури та мистецтва Харківщини.

Основними засобами формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, які використовувались в освітньому процесі, були кращі зразки регіональної культурно-історичної спадщини.

У процесі дослідження зроблені припущення, що процес формування художньо-естетичного смаку молодших школярів засобами регіональної культурно-історичної спадщини здійснюватиметься більш ефективно за таких педагогічних умов:

- підвищення художньо-естетичної культури вчителів, керівників гуртків закладів загальної середньої освіти та застосування отриманих знань для покращення процесу формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку;

- збагачення змісту освітнього процесу початкової школи кращими зразками народного мистецтва, надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини;

- інтеграції естетичних знань у сферу діяльності молодших школярів, залучення учнів до активного самостійного оцінювання творів народного мистецтва з урахуванням усвідомленого художнього образу та набуття ними власного досвіду створення художнього образу в художньо-естетичній діяльності.

Вітчизняні та закордонні науковці (В. Беспалько, С. Гончаренко, М. Скаткін та інші) у своїх роботах акцентували увагу на необхідності визначення етапів педагогічного дослідження. Основою для їх виокремлення є поставлені педагогічні завдання, їх поетапність та форми реалізації педагогічних відносин.

У дослідженні організаційно-педагогічної моделі визначено такі етапи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини: діагностико-мотиваційний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-корегувальний.

*Креативно-результативний блок* організаційно-педагогічної моделі формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку містить: емоційно-ціннісний компонент (передбачає естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичні переживання, естетичну насолоду); мотиваційний компонент (містить естетичні інтереси й потреби особистості);

когнітивний компонент (показником є інтелектуальний розвиток, естетичний досвід, погляди й уявлення особистості) та діяльнісно-творчий компонент (відображає готовність особистості до творчої діяльності та її художньо-творчі вміння).

Відповідно до компонентів (емоційно-ціннісний, мотиваційний, когнітивний та діяльнісно-творчий) було визначено наступні критерії: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, спонукальний, креативний.

Визначено рівні сформованості художньо-естетичного смаку: високий, середній, низький. Основною складовою цього блоку є передбачуваний результат: підвищення рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Отже, підсумовуючи вищезазначене стверджуємо, що побудована модель є цілісною системою, яка складається з наступних блоків: цільового, теоретико-методологічного, змістовно-технологічного та критеріально-результативного. Блоки перебувають у тісному взаємозв'язку й спрямовані на забезпечення реалізації поставлених завдань. А запровадження в освітній процес початкової школи розробленої організаційно-педагогічної моделі сприятиме формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

На основі вивчення методологічних основ суті та змісту поняття художньо-естетичного смаку, вивчення ступеня наукової розробки проблеми, дослідження історико-педагогічних аспектів його розвитку, вивчення виховного потенціалу регіональної культурно-історичної спадщини, вивчення педагогічного досвіду, аналізу результатів наукових доробок із вивчення цієї проблеми, було розроблено та впроваджено в освітній процес початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів Харкова та Харківської області теоретичну модель формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Метою формувального етапу експериментального дослідження було впровадження в освітній процес авторської методики, яка реалізувалась у трьох напрямках:

1) підготовки вчителів початкових класів, керівників гуртків та батьків до формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку. Для цього була розроблена та реалізована програма педагогічного консалтингу *«Творчий вчитель – обдарований учень»* та *школа батьківства «Сходинки людської душі*, яка здійснювалась в роботі методичних об'єднань вчителів, завучів, керівників гуртків, батьків і передбачала оволодіння вчителями, керівниками гуртків методикою формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини через ознайомлення їх із різноманітними діагностичними, розвивальними та корекційними методиками, із технологіями здійснення художньо-естетичного виховання завдяки запровадженню надбань регіональної культурно-історичної спадщини;

2) насичення змісту освітнього процесу початкової школи найкращими зразками художньої культури регіональної культурно-історичної спадщини в процесі виховної роботи: запровадження програми художньо-естетичного розвитку на зразках художньої творчості для учнів початкової школи *«Краса твоя – Харківщина»*;

3) створення умов для активізації позакласної самостійної роботи учнів у процесі осягнення кращих надбань художньої творчості, набуття ними власного досвіду створення художнього образу в художньо-естетичній діяльності.

Запровадження авторської методики в освітній процес експериментальних закладів загальної середньої освіти на діагностико-мотиваційному етапі розпочали із підготовки вчителів початкових класів, керівників гуртків до формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку. Ця підготовка здійснювалась у роботі

методичних об'єднань вчителів, завучів, керівників гуртків, батьків і передбачала:

- 1) роботу з активізації естетичного виховання вчителів;
- 2) оволодіння вчителями, керівниками гуртків методикою формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини. Теоретико-методична підготовка вчителів передбачала ознайомлення їх із різноманітними діагностичними, розвивальними та корекційними методиками, із технологіями здійснення естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку із запровадженням надбань регіональної культурно-історичної спадщини.

Для реалізації поставлених цілей була розроблена програма педагогічного консалтингу *«Творчий вчитель – обдарована дитина»*. Учителі, керівники гуртків отримували необхідну інформацію про естетичне виховання та формування художньо-естетичного смаку дітей засобами регіональної культурно-історичної спадщини.

Мета запровадження програми педагогічного консалтингу – підготовка національно-вихованого, професійно компетентного фахівця з розвиненим художньо-естетичним смаком.

Завдання програми консалтингу:

- засвоєння слухачами системи знань із проблеми формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку;
- розвиток умінь і якостей, що сприяють формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку;
- стимулювання фахівців до самовдосконалення та саморозвитку;
- розробка системи завдань, що сприятиме естетичному вихованню, формуванню художньо-естетичного смаку та розвитку особистісних якостей слухачів.

Програма консалтингу розрахована на вчителів початкової школи, керівників закладів загальної середньої освіти та керівників гуртків. Вона складається із чотирьох розділів:

1-й розділ – «Художньо-естетичний смак особистості як педагогічна проблема» – розкриває погляди науковців на поняття «смак», «естетичний смак», «художньо-естетичний смак»; теоретичні засади та історію поняття «художньо-естетичний смак» («Сходинки людської душі», «Культура спілкування»);

2-й розділ – «Виховний потенціал регіональної культурно-історичної спадщини та її вплив на естетичний розвиток дітей молодшого шкільного віку» – розкриває поняття матеріальної (монументальне мистецтво, природа, архітектура, історія археологія) і нематеріальної (мова, фольклор, звичаї, обряди, традиції, народне мистецтво (музичне, хореографічне, декоративно-прикладне)) культурно-історичної спадщини та форми їх прояву («Краса землі моєї Харківщини», «Народе мій, до тебе я ще верну», «Музика в моєму житті», «Пам'ятати. Відродити. Зберегти»);

3-й розділ – «Особливості формування художньо-естетичного смаку у дітей молодшого шкільного віку» присвячений висвітленню психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку та вивченню сучасних підходів до формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини («Використання різних видів народного мистецтва в естетичному вихованні молодших школярів», «Хто працює з любов'ю, той вносить поезію в будь-яку роботу», «Діти у живописі», «Театр і діти»);

4-й розділ – «Практичне вивчення регіональної культурно-історичної спадщини», де слухачі теоретично оволодівають знаннями з основ народного мистецтва, практично ознайомлюються з різними жанрами, видами та засобами народного мистецтва («Всі ми діти твої, Харківщино», «Зберемо воедино вишивану країну», «Заочна подорож рідним містом»).

Для батьків учнів початкової школи працювала школа батьківства



*«Сходинки людської душі»*, яка передбачала як індивідуальні, так і колективні форми роботи. Так, для батьків проводились лекції, спрямовані на роз'яснення психологічних і фізіологічних особливостей молодших школярів, особливостей естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку (*«Приклад батьків у вихованні дітей»*, *«Співуча Україна: з чого все починалося»*), бесіди, під час яких учителі надавали матеріал у такий спосіб, щоб спонукати співрозмовників до висловлення власних думок (*«Людина починається з добра»*, *«О наше диво калинове, кохана українська мова»*), консультації, що проводились індивідуально або для групи батьків, що мають однакові проблеми в досягненні результатів естетичного виховання (*«Як виховати творчу особистість»*, *«Естетика слова»*), круглі столи, у яких брали участь не лише вчителі, а й психологи, керівники гуртків, методисти, інші фахівці (*«Як виховати інтерес до книги»*, *«Вплив народного мистецтва на духовний розвиток дитини»*, *«Хто не знає свого минулого, той не вартий свого майбутнього»*, *«Люди, будьте взаємно красивими»*, *«Інтернет – друг чи ворог у вихованні дітей»*), усні журнали, що складались з 3-5 сторінок (наприклад, *«Поради спеціалістів»*, *«Це цікаво знати»*, *«Говорять учні»* тощо), де висвітлювались актуальні проблеми естетичного та духовного розвитку учнів, розглядалися питання, що їх хвилюють та спираються на досвід (*«Плекаємо дитячі таланти»*, *«Калейдоскоп учнівського дозвілля»*), батьківські конференції, на яких батьки обмінювались досвідом сімейного виховання, традицій, готували власні доповіді, обговорювали гострі питання (*«Залучення дітей до народної культури та традицій»*, *«Чарівні візерунки нашого дому»*, *«Мій рідний край, моя країна неозора»*, *«Доторкнімось серцем до мови»*).

Окремою формою роботи було створення батьківських клубів, що функціонували на принципах добровільності та особистої зацікавленості, де людей об'єднували спільні інтереси, захоплення (поезія, музика, живопис, декоративно-прикладне мистецтво тощо). Заняття в клубі не зводилось лише до зустрічі людей за захопленнями. Активно обговорювались й традиції,

спілкування, спільна робота батьків та дітей, формування культури, характеру, смаку. Однією із традицій стала презентація досягнень клубу (у вигляді відеофільму, виставки робіт, благодійного аукціону тощо).

Окрім того, для вчителів, керівників гуртків та батьків організували постійно актуальні лекторії, проводили індивідуальні консультації з надання допомоги з оволодіння вміннями і навичками із певних видів народного мистецтва, організувалися зустрічі з досвідченими педагогами, діячами культури та мистецтв, керівниками творчих колективів Харківщини. Учасники освітнього процесу тісно співпрацювали з обласним організаційно-методичним центром культури та мистецтва.

Протягом цього етапу проводилась роз'яснювально-інформаційна робота з молодшими школярами, до якої були залучені класні керівники, учителі-предметники, батьки, керівники гуртків та інших організацій. Увага учнів акцентувалась на духовних, естетичних, національних цінностях, необхідності утвердження їх у суспільних стосунках; необхідності формування художньо-естетичного смаку, умінь оцінювати надбання регіональної культурно-історичної спадщини, вихованні поваги до історії, традицій, народного мистецтва регіону, бережливому ставленні до культури, матеріальної та нематеріальної культурно-історичної спадщини тощо.

Після опрацювання науково-педагогічної літератури та під час підготовки до проведення експериментальної роботи було визначено основні напрямки розширення та поглиблення знань про кращі зразки регіональної культурно-історичної спадщини в освітньому процесі початкової школи як ефективний засіб формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

*1. Збагачення змісту освітнього процесу відбувалося на основі:*

а) поглиблення знань про надбання регіональної культурно-історичної спадщини, народне мистецтво, традиції й обряди в освітньому процесі початкової школи та посилення їх значення під час формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку;

б) визначеного обсягу інформації про художньо-естетичний смак та необхідність його формування у дітей молодшого шкільного віку.

*2. Збільшення впливу найкращих зразків регіональної культурно-історичної спадщини у процесі виховної роботи здійснювалося шляхом:*

а) збільшення кількості заходів естетичного, народознавчого, етнографічного спрямування;

б) насичення та інтенсифікації просвітницької роботи інформацією про надбання регіональної культурно-історичної спадщини.

*3. Створення педагогічних умов для активізації самостійної роботи учнів у процесі осягнення кращих надбань регіональної культурно-історичної спадщини відбувалося завдяки залученню:*

а) до різних форм етнографічно-дослідницької, творчої роботи;

б) через виконавську та естетико-творчу діяльність.

Задля ефективного застосування визначених педагогічних напрямків ми використовували різноманітні форми та методи роботи як безпосередньо під час навчальної діяльності, так і в позакласній роботі. Тому обрані напрями діяльності мають охоплювати всі сторони освітнього процесу: навчання, виховання та самостійної роботи дітей молодшого шкільного віку. Що ж стосується самостійної роботи, то вона має бути чітко організованою вчителем та передбачати спільну діяльність учнів, учителів та батьків. Беззаперечним є той факт, що в освітньому процесі визначені напрями нашої діяльності взаємопов'язані між собою, є взаємозамінними, мають характерні спільні форми, проте їх можливості протилежні.

Під час створення програми експерименту враховувався зміст формування художньо-естетичного смаку, основу якого становили:

– урахування вікових та психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку відповідно до основних педагогічних ідей вітчизняних та зарубіжних науковців;

– застосування традиційних та нетрадиційних методів під час проведення виховних заходів;

–застосування варіативно-диференційованого підходу до місця проведення виховних заходів (класна кімната, актові зали, музеї, парки тощо);

–диференціація форм і методів проведення виховних заходів із урахуванням інтересів та схильностей учнів;

– залучення до виховного процесу батьків, керівників гуртків, діячів культури та мистецтва Харківщини;

–створення ситуацій успіху для кожного учня з урахуванням його індивідуальних здібностей, схильностей та інтересів;

–акцентування уваги на завданнях розвитку й виховання учнів, здійснення активного емоційного впливу на школярів, ураховуючи їх організаторські, творчі здібності;

–обов'язкове проведення самоаналізу, взаємного аналізу, самооцінки, самокорекції (взаємної корекції) діяльності.

Отже, під час проведення формувального експерименту ми акцентували увагу на тому, що перевірка розробленої авторської методики формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку має спиратися на такі принципи:

– забезпечення емоційного забарвлення освітнього процесу, організація естетичного виховання, насичення змісту освіти надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини;

– використання діалогічного спілкування;

– застосування в освітньому процесі різноманітних видів, форм і методів, задля організації суб'єкт-суб'єктного навчання;

– створення навчально-методичного забезпечення розробленої технології;

– оцінювання діяльності задля стимулювання подальшої роботи, аналізу не лише кінцевого результату, а й процесу його досягнення.

Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини відбувалося

згідно із розробленими етапами (діагностико-мотиваційного, змістово-діяльнісного, рефлексивно-коригувального).

*1-й етап.* Діагностико-мотиваційний етап передбачав організацію роботи позитивної мотивації учнів до необхідності та важливості формування художньо-естетичного смаку.

Мета діагностико-мотиваційного етапу – формування в учнів експериментальних груп усвідомлення значущості художньо-естетичного смаку, позитивного ставлення й стійкого інтересу до регіональної культурно-історичної спадщини, історії та народного мистецтва регіону.

Американський психолог А. Маслоу стверджував, що для того, щоб дійсно залучити людину до виконання завдань, що висуваються суспільним життям, необхідно визначити ту мотивацію, яка здатна спонукати до відповідних дій і, лише спираючись на цю мотивацію, можна стимулювати людину до вирішення все більш високих завдань. Саме мотив визначає зміст конкретної дії, дія при цьому спрямовується на усвідомлену мету, що співвідноситься з умовами її здійснення.

Із молодшого шкільного віку відбуваються зміни в мотиваційній сфері. Мотиви ставлення дітей до мистецтва, краси дійсності усвідомлюються та диференціюються. На думку О. Рудницької, один із мотивів прояву потреби – привабливість і значимість об'єкта. Естетичні потреби людини проявляються перш за все через художні інтереси та потреби, потреби в спілкуванні з різними видами народного мистецтва, у художній творчості. Звідси стає зрозумілою складна взаємозалежність емоційної насиченості навчального процесу та формування мотивів, які є тим особистісним інструментом, що спрямовують освітню активність учня, його бажання долати всілякі перешкоди, наполегливо просуватися до мети [41, с. 95].

Особливу увагу під час роботи слід звертати на мотивацію учнів початкової школи до оволодіння знаннями про історію свого регіону, культуру, традиції, звичаї, обряди; про життя та творчість видатних діячів регіону (науковців, архітекторів, письменників, художників, спортсменів,

композиторів, діячів мистецтва); спонукати до пізнання багатства рідної мови; знайомство дітей із теоретичними основами, головними поняттями, що пов'язані з художньо-естетичним смаком, регіональною культурно-історичною спадщиною, народним мистецтвом; вивчення суті понять: «художньо-естетичний смак», «регіональна культурно-історична спадщина», основи формування художньо-естетичного смаку, його ознаки, вплив надбань регіональної культурно-історичної спадщини на формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Почуття краси природи, оточення, певних речей створює в дитині особливі емоційно-психічні стани, збуджує безпосередню цікавість до життя, загострює допитливість, мислення, пам'ять. Сильні емоційні переживання надовго зберігаються в пам'яті, часто перетворюються на мотиви та стимули поведінки, полегшують процес вироблення переконань, навичок та звичок поведінки. Погоджуємось із думкою В. Сухомлинського: «Краса відточує людяність. Якщо людина з дитинства виховується на красі, насамперед на хороших книжках, якщо в неї розвивається здатність до переживань, почуття замилювання, захоплення перед красою, то навряд чи можливо, щоб вона стала бездушною, паскудною, розпусною. Краса, насамперед духовні цінності, виховує витонченість натури, а чим тонша натура, тим гостріше людина сприймає світ і тим більше вона може дати світові...» [45, с. 613].

Під мотивацією дітей молодшого шкільного віку до формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини розуміємо цілеспрямований, науково організований, планомірний, систематичний освітній процес, що характеризується залученням дітей до активної різнопланової діяльності та формування позитивного ставлення до цієї діяльності.

Для молодшого шкільного віку провідною формою ознайомлення з художньо-естетичним ідеалом є дитяча література, мультиплікаційні фільми, кіно, ляльковий театр, драматичний театр, музика, танці. Книжкові, мультиплікаційні чи герої кіно постають носіями добра або зла, милосердя

або жорстокості, справедливості або брехні. Розуміючи це, дитина стає на бік добра, симпатизує героям, що борються за справедливість проти зла.

В. Сухомлинський зазначає, щоб перші ідеальні уявлення дитини не залишались на рівні лише вербально-образного вираження потрібно постійно, всіма засобами спонукати дітей до того, щоб вони в своїй поведінці та діяльності привчалися наслідувати улюблених героїв, реально проявляли доброту, справедливість, здатність відображувати, виражати ідеал в своїй творчості: віршах, співах, малюнках, танцях, творчості [44].

Запровадження засобів регіональної культурно-історичної спадщини в освітній процес відбувалося під час використання як традиційних форм і методів навчання (бесіди, ігри тощо), так і активних (тематичні концерти, творчі вечори тощо). Першочергова увага приділялась збагаченню народознавчим змістом таких навчальних предметів, як «Українська мова», «Літературне читання», «Природознавство», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Я у світі» тощо, а також запровадженню кращих зразків регіональної культурно-історичної спадщини в освітній процес, створенню умов для впливу цих надбань на громадське життя й побут учнів.

На цьому етапі учнів залучали до участі в підготовці різноманітних заходів національної, етнографічної, народознавчої тематики (Андріївські вечорниці, інсценізація традиційних народних свят тощо); збільшення кількості інформаційно-роз'яснювальної роботи регіональної спрямованості на побутовому рівні; активізації творчої діяльності (конкурси на краще прочитання творів харківських авторів, композиторів (пісень, гуморесок, віршів тощо), інсценізації прозових творів письменників, тематичні концерти тощо).

Отже, формування та розвиток мотивації учнів під час освітнього процесу є надзвичайно важливим питанням, бо учні отримують інформацію про художньо-естетичний смак та основні шляхи його формування взагалі та засобами регіональної культурно-історичної спадщини зокрема. Тому уроки

та позаурочні заходи розроблялись так, щоб водночас із оволодінням теоретичними та практичними знаннями й уміннями в учнів виникала та закріплювалась стійка переконаність у важливості естетичного виховання, формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини та формування особистості учня, підготовки його до життя.

Підсумковим результатом мотиваційно-підготовчого етапу було створення програми формування художньо-естетичного смаку (визначення мети, форм, методів формування смаку із застосуванням засобів регіональної культурно-історичної спадщини, критеріїв оцінювання результатів).

*2 етап* – змістово-діяльнісний. Провідною метою змістово-діяльнісного етапу реалізації розробленої авторської методики було оволодіння дітьми молодшого шкільного віку знаннями за допомогою комплексу методичного інструментарію; уміннями та навичками, що сприяють формуванню художньо-естетичного смаку; розширення та поглиблення знань про кращі зразки регіональної культурно-історичної спадщини.

Безпосереднє інформування відбувалося під час навчальної та позаурочної діяльності за рахунок постійного акцентування уваги учнів на кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини, духовних цінностях, на необхідності формування художньо-естетичного смаку, вміннях оцінювати, зберігати та примножувати регіональну та загальнонаціональну спадщину тощо.

Отже, змістовно-діяльнісний етап передбачав збагачення змісту освіти надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини. Це запроваджувалося на всіх дисциплінах початкової школи, але основними були: «Українська мова», «Літературне читання», «Природознавство», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Я у світі».



Нові впровадження у навчальні програми зазначених предметів дозволило нам досить відчутно актуалізувати питання осягнення учнями кращих зразків регіональної культурно-історичної спадщини, а це, безперечно, впливало на посилення процесу формування художньо-естетичного смаку.

Під час проведення експериментальної роботи з упровадження надбань регіональної культурно-історичної спадщини в освітній процес початкової школи з метою формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку ми зараховували до програми кожного семестру твори харківських авторів, композиторів, різноманітні зразки народного мистецтва, що притаманні Харківщині.

Насичення програм початкової школи надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини сприяє активізації процесу естетичного сприймання та засвоєння національних художніх образів, прагненню перейнятися духом найкращих зразків багатвікової культури нашого народу.

Завдяки проведенню зустрічей із відомими діячами культури та мистецтв Харківщини, відвідуванню регіональних музеїв, парків, театрів, залученню учнів до активних форм роботи відбувалося заохочення дітей до участі у конкретній діяльності, спрямованій на відновлення, збереження та примноження матеріальних і духовних багатств регіону.

На підвищення рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку впливало збільшення запроваджених надбань регіональної культурно-історичної спадщини в освітньому процесі початкової школи. Експериментальна робота в цьому напрямку здійснювалася двома шляхами: за допомогою залучення учнів до підготовки, участі та проведення заходів народознавчої, етнографічної тематики або присвячених культурі, творчості видатних харківських діячів культури та мистецтв, а також шляхом інтенсифікації інформаційно-пояснювальної роботи регіональної спрямованості на побутовому рівні.

Для поглиблення знань із історії регіону, його мистецтва й підвищення творчого потенціалу учнів початкової школи з метою активізації процесу формування художньо-естетичного смаку, у межах формувального експерименту було розроблено та запроваджено в освітній процес програму естетичного виховання *«Краса твоя – Харківщина»*, що була частиною навчального плану початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета вивчення програми *«Краса твоя – Харківщина»* – ознайомити учнів початкової школи з матеріальною та нематеріальною культурно-історичною спадщиною, формувати художньо-естетичний смак молодших школярів на кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини Харківщини; виховувати особистісну відповідальність кожного учня за збереження, відновлення та примноження культурно-історичної спадщини регіону.

Завдання курсу *«Краса твоя – Харківщина»*:

- 1) сприяти засвоєнню учнями основних понять «художньо-естетичний смак», «матеріальна культурно-історична спадщина», «нематеріальна культурно-історична спадщина», «народне мистецтво».
- 2) з'ясувати виховний потенціал регіональної культурно-історичної спадщини, його духовно-культурні цінності, традицій, звичаїв, а також особливостей народного мистецтва;
- 3) залучити молодших школярів до дослідження та пізнання культурних і духовних надбань краю в історико-культурному контексті;
- 4) розкрити особливості та місце культурно-історичної спадщини в українській культурі;
- 5) активізувати потреби в самовихованні художньо-естетичного смаку в дітей молодшого шкільного віку на кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини.

Програма складається з окремих блоків: *«Слобожанські мотиви»*, *«Від народу набираємося сили»*, *«Райдуга природи»*, *«Застигла музика міста (архітектура)»*, *«Ярмарок літературних див»*, *«Музика ритму наших*

*сердець», «Галерея магичних фарб», «Побачити прекрасне – створити дивовижне»,* що мають різні теми занять. Зміст занять надає дітям можливість відчутти світ краси в цілому, дозволяє розвивати їх творчі здібності, надати оцінку предметам та явищам довкілля. Зміст кожного блоку можна реалізовувати окремо від інших, однак для досягнення поставленої мети необхідно систематично підтримувати роботу за всіма блоками.

Крім того, у програмі наведено різноманітні форми та методи виховної роботи з естетичного розвитку особистості школяра та формування його художньо-естетичного смаку. Наприклад, бесіди, практичні заняття, творчі майстерні, майстер-класи, екскурсії, відвідування концертних програм, музеїв тощо.

Цілеспрямована робота в заданому напрямку дозволить спонукати дитину до того, що краса має бути присутньою в усіх сферах діяльності людини постійно. Розгляньмо запропоновану програму детальніше.

*1-й блок: «Слобожанські мотиви».*

*Перша тема – «Виникнення Харкова».* Під час проведення заняття увага акцентувалася на вивченні історії Харківщини з давнини і до сьогодення, заснування самого Харкова та найбільших міст регіону. Діти дізнались про легенди, що пов'язані з виникненням назви міста, основні геральдичні символи початку заснування міста до сьогодні, зокрема про герб та прапор Харківщини. Також школярі відвідали обласний комунальний заклад «Харківський історичний музей імені М. Ф. Сумцова». Учні дізнались про історію його створення та сучасну діяльність. Для поглиблення та закріплення знань діти відвідали такі експозиції музею, як: «Половецькі кам'яні статуї», «Наш край IX-XVIII ст.», «Історичні етюди». Після відвідування музею був проведений конкурс малюнків серед учнів початкової школи «Харків: від фортеці до сучасності». Підсумковою роботою було написання міні-есе на тему «Харківщина – найдорожча для мене земля», у якому учні проаналізували, яку інформацію вони знали, а яку здобули потягом бесід та екскурсій.

*Тема другого заняття* – «Слобожанські візерунки». Це заняття було присвячене особливостям будівництва житла на Харківщині, його оздоблення та інтер'єру. На основі архівних даних та світлин діти дізнались, що хати будувались із дерева, стіни виплітали з хмизу й обробляли глиною. Стіни обов'язково клинцювались і закидались глиною з половиною, а потім білились. Стріхи вкладали соломною. Усередині хати оздоблювались за допомогою витинанок та прикрашались рушниками.

*Третя тема* – «Скриня моєї прабабусі». Однією з відмінних рис є одяг на Харківщині. Народний одяг – самобутнє явище, що розвивалося та вдосконалювалося протягом століть та не втрачало своїх оригінальних ознак.

Розглядалися особливості кожного окремого елемента одягу. Для дівчат справжньою окрасою була довга коса. Вони прикрашали голову віночками, хустинами, намітками, очіпками. На шиї у дівчат були намисто та дукачі. Традиційний жіночий одяг складався з жіночої сорочки, запаски, плахти, попередниці, крайки, керсетки, спідниці, сукні. За виглядом, кольором та тканиною можна було визначити регіон, у якому мешкала дівчина. Не менш яскравим був чоловічий одяг. Його характерними елементами були головний убір, чоловіча сорочка, шаровари, пояс, чоботи. Традиційно жіночий та чоловічий одяг прикрашали за допомогою вишивки.

В історичних та краєзнавчих музеях Харківщини, що відвідували діти, зберігаються багато прикрас і речей, що відображають побут та художні смаки наших предків. Наші предки не тільки боролися з нападниками й відвойовували території, а й справляли свята та обряди, дбали про красу убрання, оздоблювали житло, хатні речі, посуд [26, с. 38–49].

*Четверта тема* – «Слобожанські промисли». Харківщина відрізняється також своїми промислами. Діти дізналися, що провідними з них були: землеробство, садівництво, скотарство, бджільництво, млинарство, дегтярство, різноманітні ремесла та слободсько-українські ярмарки.

Після теоретичного опрацювання матеріалу учні відвідували експозицію Харківського історичного музею «Слобожанські мотиви» та виставку традиційного одягу Харківщини, що проводилась у Харківському обласному організаційно-методичному центрі культури та мистецтва.

Працівники обласного організаційно-методичного центру культури та мистецтва проводили для учнів майстер-класи з вишивки, декоративного розпису, оздоблення одягу та виготовлення прикрас із бісеру.

Після цього проходила виставка дитячих робіт «Традиційний одяг та вишивка Харківщини». Також загальними зусиллями діти організували куточок з інтер'єром традиційної хати на Харківщині. Також у куточку з'явилися ляльки в традиційних костюмах Харківщини.

*2-й блок:* «Від народу набираємося сили» був присвячений етнографічній спадщині Харківщини.

*Перша тема* – «Традиції та звичаї мого народу». Діти вивчали Народні свята, звичаї та обряди, що беззаперечно є скарбом українського народу. За своєю структурою свята та обряди є не лише формою дозвілля, у них також заковані всі основні етнопсихічні, психологічні й етичні геноформи.

Саме національні традиції найбільш повно відповідають психічним особливостям українського народу, мають морально-естетичне й гуманне начало, вони відрізняються народознавчим, національно-культурним, народно-педагогічним характером і повинні стати чільними засадами впровадження національної ідеї у суспільство [13, с. 411–413].

Оволодіння народними звичаями вимагає додаткової роботи від учителів. Для повного та глибокого розуміння традицій українського народу вчителіві потрібно ознайомити учнів із традиційними обрядами на уроках українознавства, української мови та читання, музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання, а також на позакласних заняттях. Вивчаючи обряди та звичаї, школярі відчувають себе причетними до славних традицій рідного народу. Готуючись до свят, слід залучати до підготовки всіх членів

сім'ї, і тоді шкільні свята перестануть бути «заходами», а перетворяться на родинні свята [22, с. 23].

Для дітей організовувались зустрічі з людьми, які присвятили свою діяльність дослідженню обрядів та традицій Харківщини. Провідною є Харківська обласна організація Всеукраїнської спілки краєзнавців. Основою її діяльності є наукові розвідки та дослідження, просвітницька діяльність, популяризація краєзнавчих матеріалів.

Учні й вчителі тісно співпрацювали з дитячим фольклорно-етнографічним колективом «Вербиченька», що працює в Будинку дитячої та юнацької творчості селища міського типу Нова Водолага Харківської області. Його учасники працюють над вивченням та виконанням пісенного фольклору Харківщини, над дослідженням та відродженням традиційної народної обрядовості, вивчають промисли та ремесла регіону, займаються вишивкою, писанкарством, виготовляють обереги. Зусиллями учасників колективу були створені світлиця та музей етнографії «Свята спадщина», у яких представлені предмети домашнього вжитку, сільськогосподарський інвентар, посуд, жіночий та чоловічий національний одяг, різноманітні вишивки, дитячі іграшки, зібрані колективом під час фольклорно-етнографічних експедицій по Харківщині.

Учасники колективу провели майстер-класи з виготовлення ляльки-мотанки та прикрашання писанки, під час яких ділились із учнями своїми знаннями та вміннями. Вони провели зразкове театралізоване дійство «Зимовий сонцеворот».

Найактивніша співпраця була із дослідницько-виконавським фольклористичним гуртом «Муравський шлях», який працює при Харківському обласному організаційно-методичному центрі культури та мистецтва. Учасники групи займаються дослідженням і виконанням музичного фольклору Східної України (Харківщина, Сумщина та Полтавщина). На своїх концертах «Муравський шлях» виконував не лише фольклорні твори, а й представляв народні обряди, ігри, традиційну

ансамблеву музику («троїсті музики») і танці регіону, безпосередньо залучаючи до дійства глядачів.

Учасники розповіли про свою діяльність щодо поповнення репертуару, збору матеріалів на всій території регіону під час безпосереднього спілкування з людьми, які пам'ятають і зберігають народні пісні та фольклорні традиції культурно-історичної спадщини Харківщини. Члени колективу працюють над збереженням фольклору та українських традицій, передають мелодійність української народної музики в своїй творчості.

Для учнів учасники виконували пісні в автентичній манері, без будь-якої стилізації, зберігши місцевий діалект, виконували традиційні танцювальні рухи, демонстрували оригінальні костюми та атрибути фольклорних обрядів у недоторканому вигляді. Разом із колективом учні організували інсценування свята зимового циклу «Коляд, коляд, колядниця», під час якого виконували традиційні пісні, обряди, ігри.

Не можна не розглянути дивовижну природу Харківщини. Тому *3-й блок* називався «Райдуга природи». Споглядання пейзажів і ландшафтів позитивно впливають на формування художньо-естетичного смаку. Мальовнича природа Харківщини представлена регіональними ландшафтними парками, лісами й дібровами, багатобарвними луками, мальовничими берегами, тихими річками та прозорими лісовими озерами Харківщини.

Найефективнішим засобом для вивчення природних багатств є екскурсія. За допомогою екскурсій вивчались особливості природно-кліматичних умов Харківщини. Проводились екскурсії до Державного музею природи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, ботанічного саду Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, саду імені Т. Г. Шевченка та Харківського зоологічного музею. У заочних подорожах діти ознайомились із кращими природними пам'ятками Харківської області: Краснокутським дендрологічним парком, Парком-

пам'яткою садово-паркового мистецтва «Наталіївський», Національним природним парком «Гомільшанські ліси» та Шарівським дендропарком.

Результати відображались у конкурсі малюнку «Природа та фантазія», а також проводились екологічні ранки «Мандруємо рідним краєм» та «Вальс квітів», де діти попередньо в групах склали екологічні казки, прикрашали класну кімнату та готували костюми, читали улюблені вірші про природу.

*4-й блок* – «Застигла музика міста (архітектура)». У наступних двох темах розглядалися найкращі зразки архітектурної спадщини Харківщини. Спадщина є «джерелом історичного пізнання, важливим засобом формування світогляду наших сучасників з огляду на досвід минулого» [15, с. 5–24]. Вона дає реальну можливість віднайти себе, свої переживання в різних видах спадщини, відображає давно закладений механізм передачі нащадкам відібраних часом цінностей і досвіду; є важливою настільки, наскільки допомагає суспільству по-новому побачити майбутні потреби [11, с. 29–31]. Архітектура – пам'ять про минуле, закарбована в кам'яному літописі вулиць і площ.

Художня значимість архітектури проявляється в її здатності відображати та запам'ятовувати специфіку культури, дух часу свого створення. Відображення специфіки життя людей «тут і зараз» – одна з функцій архітектури. Постійно перебуваючи в архітектурному середовищі, учні майже не висловлюють до неї довольного інтересу. Науковці зазначають, що сприйняття навколишніх будівель відбувається мимоволі, на підсвідомому рівні. Однією з важливих задач учителя – навчити учнів бачити красу в буденному, звичному, визначити місце своєї країни світовій культурі.

Архітектура представляє частину матеріальної культури суспільства і в той же час виступає як вид мистецтва, що створює художні образи. Відбиваючи ідеї та смаки суспільства відповідної епохи, архітектурні образи роблять сильний ідейно-естетичний вплив на людину. Діти розглядали старі фотографії Харкова та світлини сучасності, порівнюючи, як їх місто змінювалось із часом.



У наступній темі учні вивчали храми та монастирі Харківщини. Передусім діти дізналися про історію заснування Харківської єпархії та історію будівництва храмів і монастирів. Основними храмами й монастирями, із якими ознайомились діти, були: Благовіщенський собор, Успенський собор, Свято-Покровський монастир, Храм Трьох Святителів, Хоральна синагога, Храм на ім'я святого князя Олександра Невського, Собор Успіння Пресвятої Діви Марії, Свято-Пантелеймонівський храм, Часовня святої Татіани.

*Третя тема*, «Архітектурні ансамблі міста», стосується архітектурних особливостей Харкова, заснування вулиць Харкова та видатних архітекторів, хто працював над благоустроєм міста. Учні знайомились із «візитівками» міста: будівлею Держпрому, пам'ятником Тарасу Шевченку, комплексом «Дзеркальний струмінь», Будинком учених, Меморіальним комплексом Слави в Лісопарку, площею поезії.

Підсумковим заняттям була тема «Місто майбутнього», яке дає змогу виявити інтереси та реалізувати мрії дітей. Учням було запропоновано створити фантастичний проєкт міста майбутнього, їх місто-казку, у якому вони хочуть мешкати. Головною умовою було зберегти архітектурне надбання Харківщини. Робота над цим проєктом вимагає від дітей творчості, ініціативності.

*5-й блок* – «Ярмарка літературних див», під час якого вивчалася діяльність театрів та література Харківщини.

*Перша тема* цього блоку – «Магія театру». Діти ознайомилися з історією заснування харківського театру, адже на сьогодні актуальним є відродження національної свідомості українського народу, необхідність розуміння та популяризації свого минулого і бережливе ставлення до української культури, надбань регіональної культурно-історичної спадщини, питань витоків і коренів українського театру.

Театр – це одне з найдавніших видів мистецтв, якими володіє людство. Діти мають змогу ознайомитися з навколишнім світом за допомогою гри

акторів, отримати досвід взаємодії між людьми, фантазувати разом з акторами й миттєво втілювати свої фантазії в життя. За допомогою театральних вистав учні ознайомлюються з народною культурою, традиціями, звичаями, розвивають художньо-естетичний смак, а також особистісні якості тому, що театр об'єднав багато видів мистецтв: літературу, живопис, архітектуру, музику, пластику танцю.

Театр є одним із ефективних засобів виховання моральних почуттів дітей. Сама суть театральної дії – гра, дія, емоційно близька дітям молодшого шкільного віку [18, с. 157–170].

Виховання через мистецтво театру передбачає повноцінне сприйняття спектаклю, розуміння його мови. Театр – мистецтво слова й дії. Образи на сцені розкриваються в словесних і фізичних діях живої людини – актора, безпосередньо в момент творчості, і в такий спосіб впливають на глядача. Така безпосередність емоційного впливу вимагає від глядача творчої активності сприймання, уяви, думки [7, с. 19–28].

Учнів інформували щодо історії створення та діяльності провідних театрів Харківщини: Харківського академічного театру музичної комедії, Харківського академічного українського драматичного театру імені Т. Г. Шевченка, Харківського національного академічного театру опери та балету імені М. В. Лисенка. Відвідували вистави Харківського державного академічного театру ляльок імені В. А. Афанасьєва та його відомий музей ляльок, який викликав у дітей дуже яскраві емоції. Також учні відвідували вистави та спілкувалися з акторами Харківського театру для дітей та юнацтва «Тимур». Особливістю цього театру є те, що переважна більшість акторів – діти.

Актори поінформували, що за роки існування та творчої діяльності учасниками театру було поставлено понад 80 вистав та велику кількість тематичних постановок, що були представлені глядачеві України, зокрема Харківщини, закордонним поціновувачам театрального мистецтва. Актори театру діляться своїми емоціями, любов'ю до своєї справи.

Автори ставлять за мету донести до глядачів прості, очевидні, загальнолюдські істини, але роблять вони це не явно, а за допомогою складних і красивих образів, на повну силу використовуючи виразний потенціал, що має мистецтво сцени, актуалізуючи почуття глядача.

Після відвідування низки театральних вистав учитель дав завдання намалювати те, що найбільше сподобалось на будь-якій виставі, або зліпити головних героїв із пластиліну, виготовити декорації до твору та написати власний твір-відгук. Це дало змогу зрозуміти, наскільки поповнився багаж вражень дитини від перегляду спектаклів.

*Друга тема* – «Рідний край кохати – в літературі прославляти». Кожна країна, кожне місто, кожне село пишуться видатними особистостями, що народилися, навчалися або працювали в них. Харківщина – місце з цікавою історією, із насиченим мистецьким життям. Харківщина – батьківщина багатьох художників, композиторів, письменників, поетів, що здавна славиться іменами людей, хто посідає визначне місце в літературному житті України.

Діти ознайомились із біографією та творчістю українських письменників, які в той чи інший період життя творили на території Харківщини, та з письменниками-земляками. Наведемо приклад окремих авторів та їх творів: П. Гулак-Артемівський (байка «Дві пташки»), Я. Щоголев (народні пісні, де оспівувався побут і праця: «Ткач», «Кравець», «Мірошник»); краса української природи: «Травень», «Осінь», «Степ»; вірші, що були покладені на музику: «Пряха», «Черевики», «Зимовий вечір»), П. Грабовський (вірш «До школи»), О. Олесь (оповідання «Ялинка», «Поєдинок», «Вовчєня», «Рак-рибалка», «Іменини» та казки, що автор переповів у віршованій формі: «Івасик-Телесик», «Лісовий цар Ох»), Н. Забіла (оповідання «Ясочкина книжка», «Ясочкин садок», «Ведмедикова хатка»), О. Іваненко («Майка та жабка», «Ми ще невеличкі», «Сандалики – повна скорість», «Чудесна квітка», «Три бажання», «Куди літав журавлик», «Галочка», «Лісові казки»), М. Трублаїні («Мандрівники», «Шхуна

Колумб»), Г. Сковорода («Байки Харківські», казки), Б. Грінченко («З вуст народу», «Література українського фольклору»), Г. Хоткевич («Добром усе переможем»), М. Йогансен (поетична збірка «Ясен»), Ю. Стадниченко («Не відкидайте добрих справ»), М. Побелян («Дай мені долоньку», «Сніги на двох»), О. Тараненко (вірші зі збірок «Вересень», «Простий сюжет»). Діти також зустрічалися з письменниками сучасності.

Учні відвідали Харківський літературний музей, що зберігає атмосферу різних літературних епох. Літмузей пропонує виставки, екскурсії, інтерактивні програми, презентації, зустрічі з митцями, майстер-класи.

Одним із творчих завдань було спробувати написати вірш чи казку, які можна прочитати однокласникам на занятті. Наприкінці заходу відбувся конкурс читців «Наша мова солов'їна», на якому звучали твори харківських письменників, а також діти пробували свої сили в ролі акторів, режисерів і ставили казку на шкільному вечері.

*6-й блок* – «Музика лунає в наших серцях». Музичне мистецтво є потужним засобом розвитку емоційного світу особистості. Сутність емоційного впливу музичного мистецтва на людину полягає в тому, що під час її сприйняття активізуються інтуїтивні уявлення про емоції, що й забезпечує розуміння емоційного характеру музики. Застосування методів і прийомів, що стимулюють творче, інтуїтивне розуміння музики, активізує процес художнього сприйняття особистості, розвиває її художньо-образне мислення.

На Харківщині досить інтенсивно розвивалось музичне мистецтво: пісенна творчість, хорова й симфонічна, оперна та балетна. Чимало талановитих творів українських композиторів увійшли в скарбницю як національної, так і світової музичної культури. Із їх діяльністю діти ознайомились на теоретичних заняттях та під час відвідування Харківської обласної філармонії, зали органної та камерної музики, Харківського національного академічного театру опери та балету імені М. Лисенка. Також ознайомились із Харківськими колективами автентичної музики

(Харківський театр фольклорної музики «Обереги», Фольклорний вокальний гурт «Ойра»)

Мистецтво хореографії – результат еволюції танцювальної культури, практичної діяльності педагогів-хореографів і виконавців, хто постійно звертався до танцю як до універсального засобу гармонійного розвитку людини. Зі зміною соціального ладу, умов життя змінювалися характер і тематика мистецтва, змінювався й танець. Кожен етап у розвитку суспільства висував певне замовлення культурі на танець, який своїм корінням сягав стародавніх звичаїв та вірувань людей. У світі не існує народу, який би не мав свого танцю. Танець – невід’ємна частина культури людства, що дозволяє пізнати й відтворити світ за допомогою специфічних засобами, недоступних іншим видам діяльності.

Для ознайомлення з народною хореографією учні відвідували відкриті заняття дитячої хореографічної студії «Візерунок», зразкового ансамблю пісні й танцю «Дружні хлоп’ята», який 1972 року отримав звання «зразкового». Учасники колективу проводили майстер-класи, залучали до участі в фестивалях та конкурсах дитячого танцювального мистецтва («Перлина Карпат», «Зимові візерунки», «Яскрава Країна», «Україна – моя любов», «Kharkiv Best Fest», «Golden Lion», «Діти Сонця та Миру», «Осінні арабески» тощо). Щороку колектив організовує звітний концерт разом із театром української пісні та танцю «Розмарія» Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, де глядачам демонструють найкращі номери та надають можливість узяти участь у театралізованих обрядових постановках («Заплету віночок...», «Великодні візерунки», «Щедрий вечір»).

Також створювались проблемно-пошукові ситуації, учням пропонувалися різноманітні творчі завдання (при вивченні українського народного танцю учням пропонували визначити, як його краще виконувати: сольо, парами або стоячи в колі; пропонували дітям обрати дитячі музичні інструменти, що будуть підкреслювати виразність музичного образу під час супроводу до твору). Використання таких завдань сприяють активізації

музичної діяльності, концентрації слухової уваги учнів, змушують мислити, розмірковувати, розвивають творчі здібності.

У молодшому шкільному віці слід приділяти увагу розвитку музичного інтересу. Цьому сприяє запровадження ігрових ситуацій, що часто використовуються в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Правильно організувавши ігрові ситуації, можна залучати до пісенної творчості, інсценування, драматизації (заспівати колискову ляльці, вкладаючи її спати, зображувати дійових осіб, про яких співається тощо). Це сприяє підтриманню інтересу дітей до уроку або позакласного заняття, емоційній розрядці й попередити перевтому.

*7-й блок* – «Галерея магічних фарб» передбачав знайомство учнів із художнім мистецтвом. Художні твори концентрують той досвід людства, ті знання й досягнення, що закладають основу духовної культури. У зв'язку із цим навички оцінної діяльності в галузі образотворчого мистецтва сприяють глибшому пізнанню дійсності, що надає формуванню художніх оцінок соціальне значення [36, с. 135–142]

Було організовано екскурсії до Харківського художнього музею, заочні подорожі до Художньо-меморіального музею імені І. Ю. Рєпіна, Пархомівського історико-художнього музею, де представлені найкращі зразки образотворчого мистецтва митців Харківщини та світового масштабу. Діти знайомились із видами зображувального мистецтва.

Наостанок діти проводили виставку дитячих робіт «Світ навколо нас». Вони занурювались у світ живопису, яскравих фарб та фантазії, відображали свої враження на папері.

Заключний, *8-й блок* «Побачити прекрасне – створити дивовижне» передбачав об'єднання дітей у мікрогрупи за видами їх захоплень для самостійної презентації в вигляді звітнього концерту.

Під час викладання програми широко використовуваними були методи навчання, що спонукали учнів до співтворчості, тобто до творчого ставлення й свідомого засвоєння знань із мотивацією на застосування їх на практиці та

в побуті. Особливу увагу було зосереджено на створенні сприятливої творчої атмосфери в навчально-виховному процесі, активізації образного мислення, уяви учнів, пробудження емоційно-ціннісної реакції в процесі взаємодії з кращими зразками регіональної культурно-історичної спадщини, акцентуванні уваги на виховному значенні народного мистецтва.

Ефективними в формуванні художньо-естетичного смаку у дітей молодшого шкільного віку виявилися бесіди («Хай в серці кожної дитини живе любов до України», «Українські вишиванки – наче райдуги світанки», «І все-таки: у началі було слово»); вікторини («Традиції та звичаї мого народу», «Царство природи», «Козацька держава – наша гордість і слава», «Народ вчить як на світі жить»); розробка міні-проектів («Харківщина моя – краплиночка на карті» (улюблені місця відпочинку на природі, у селі); «Квітне барвами природи одяг рідного народу», «Славетні харків'яни»); круглі столи («Держава і громадяни», «Пам'ятати – означає шанувати та берегти»); усні журнали («Українські народні ремесла», «Краща мова єднання – це українська», «Героїчна Харківщина: від минулого до сьогодення»); фольклорні свята та ярмарки («Гайда всі гуртом ярмаркувати – перли мудрості збирати», «Вечорниці», «Фольклорний ярмарок»); конкурси творчих робіт («Вишиванка цвіте над Харківщиною», «Намалюю тебе моя рідна земля»); майстер-класи з вишивки, бісероплетіння, виготовлення ляльки-мотанки, народного танцю тощо.

На наш погляд, вищезазначені заходи допоможуть у вирішенні таких завдань:

- 1) активізація розуміння особливостей регіонального народного мистецтва;
- 2) стимулювання естетичного саморозвитку учнів через осягнення та втілення регіонального художнього образу;
- 3) створення умов для художньо-мистецького, творчого фактору впливу на процес формування художньо-естетичного смаку;

4) стимулювання формування стійкого інтересу до регіональної культурно-історичної спадщини та регіональної культури;

5) залучення до процесу формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини класних керівників, учителів-предметників, батьків, керівництва закладів загальної середньої освіти та керівників творчих гуртків.

Завдяки впровадженню в освітній процес різних методів навчання й виховання (словесних, наочних, практичних, методів стимулювання навчальної діяльності та методів самовиховання) створювались сприятливі умови для акцентування уваги учнів на естетичному в кращих зразках регіональної культурно-історичної спадщини.

Під час реалізації формувального експерименту пильна увага приділялася реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін, що репрезентують культуру, із літературою, музикою, образотворчим мистецтвом тощо. На уроках спиралися на знання учнів, набуті під час освітнього процесу, що створювало умови для розуміння ними закономірностей розвитку регіональної культури.

Упродовж проведення формувального етапу експерименту було проведено заключний захід – літературно-музичну композицію. За основу діти самостійно обирали прозовий або віршований твір харківського автора, із допомогою батьків та вчителів виготовляли декорації й підбирали костюми.

Ця робота потребувала від учнів практичного застосування отриманих знань, прояву креативності, творчості, вміння працювати в колективі, акторської майстерності, сценічного руху та використання кращих зразків народного мистецтва регіону.

Можна зробити висновок, що використані види роботи значно впливають на ставлення до народного мистецтва, регіональної культурно-історичної спадщини та культури в цілому. За ствердженням учнів, після проведеної роботи щодо вивчення регіональної культурно-історичної



спадщини та знайомства з народним мистецтвом, їх знання стали глибшими, а ставлення до історії регіону, літератури, мови й традицій змінилось.

Формуванню художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку сприяли проведені конкурси, творчі проекти, постановки літературно-музичних композицій. Ця форма роботи була підсумковим етапом співпраці вчителів із учнями початкової школи в процесі підготовки творчих робіт.

У процесі дослідження виявлено, що введення запроваджених форм і методів роботи в освітній процес буде найбільш ефективно реалізовувати поставлену мету.

Наведена система застосування низки аспектів розв'язання проблеми формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку дає можливість збагачувати зміст предметів початкової школи та позакласних заходів необхідним і конкретним змістом наявних видів та засобів, що сприяло б поглибленню та якісному покращенню усього освітнього процесу.

*Етап 3* – рефлексивно-коригувальний етап. Його мета – аналіз рівнів сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції подальшого формування художньо-естетичних смаків.

Наукові погляди на рефлексію не досить чіткі й зосереджені насамперед на проблемі самосвідомості. Термін «рефлексія» тлумачать переважно як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

Нині в психолого-педагогічній науці існує традиція розглядати особистісну самосвідомість як функцію самопізнання. Психологічні дослідження констатують можливість розвитку рефлексії як новоутворення вже в молодшому шкільному віці. Однак у цьому віковому періоді вона виявляється при керованому оволодінні дитиною навчальною діяльністю та є навчально-пізнавальною. Особистісної рефлексії молодший школяр набуває лише самостійно, поза межами виховного процесу [2].

Спеціальним завданням має бути формування в вихованця мотиву до розгортання рефлексивного процесу в зв'язку з поставленою етичною вимогою та необхідністю її свідомого прийняття як спонуки відповідного вчинку. Викликати рефлексію значно важче, ніж мислення, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності. Це можна пояснити загальною тенденцією тяжіння психічних процесів до тих об'єктів, яким притаманна виразність (за кольором, формою, звуковими особливостями тощо).

Мотив до рефлексії виникає за умови доцільно організованого залучення дитини до певної зовнішньої ситуації, яка за своєю сутністю є виховною. Внутрішня діяльність суб'єкта в такій ситуації передбачає правильне сприйняття ним висунутої суспільної вимоги й формування емоційно-ціннісного ставлення до неї як детермінанти рефлексивного процесу [1].

Використовувалися форми й методи, що спонукали учнів до самоаналізу, самооцінки й сформованості в них художньо-естетичного смаку. Із метою формування художньо-естетичного смаку проводили заходи, які передбачали аналіз висловів учнів («Я відчуваю»). Після проведення заходів учні висловлювали власні почуття (задоволення, натхнення, гордість, захват тощо). Також учнів навчали позитивно оцінювати та схвалювати результати й досягнення своїх однокласників («це чудово, оригінально, ефектно», «молодець» тощо).

Організація рефлексивної діяльності, на переконання В. Іващенко, повинна містити такі етапи:

- призупинення освітньої діяльності, що відбувалась до початку рефлексії;
- ретельний аналіз послідовності раніше виконаних дій;
- дослідження та аналіз продуктивності й ефективності відновленої послідовності дій із погляду її ефективності, продуктивності, відповідності їх раніше поставленим завданням тощо;

–виявлення та формулювання результатів рефлексії. Таких результатів може бути виявлено кілька різновидів: предметні продукти навчальної діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання тощо; способи, що застосовувались або створювались (були винайдені) у процесі діяльності; гіпотези щодо успіху подальшої діяльності;

–перевірка сформульованих гіпотез у режимі «до початку предметної діяльності» через розумовий експеримент («що буде, коли...») або ж так звану «проспективну рефлексію» [16].

**Висновки.** Отже, в процесі експериментальної роботи було реалізовано всі етапи авторської методики з формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, що підкріплювалися введенням педагогічних умов.

Слід зазначити, що авторська методика формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку реалізовується не лише на традиційному навчальному матеріалі, що орієнтований на структуру й засоби нашого знання про світ, але й потребує значного поглиблення знань про історію регіону, надбання регіональної культурно-історичної спадщини, народне мистецтво, його окремі різновиди, а також використання набутих учнями практичних навичок для створення виробів народного мистецтва. Це сприяє швидшому та більш якісному процесу формування художньо-естетичного смаку.

Процес формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку має спиратися на етичні та регіональні особливості українського народу, його діяльність, народне мистецтво, що акумулює естетику, патріотизм, духовність тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : у 2-х т. Київ ; Чернівці : Букрек, 2015. Т. 1. 840 с.

2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : у 2-х т. Київ ; Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. 640 с.

3. Блудова Ю. О. Основні принципи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Бердянськ, 20–21 квіт. 2017 р.) : зб. тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 19–21

4. Блудова Ю. О. Технологія формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини. *Імідж сучасного педагога*. Полтава, 2017. № 1 (170). С. 45–48

5. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід : дидактичний аспект. Харків : Скорпіон, 2000. 120 с.

6. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібник. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ : Знання, 2008. 566 с.

7. Голубицька Н. В. Модель формування естетичного смаку студентів засобами французької мови. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. / гол. ред. : Г. П. Шевченко. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля, 2005. Вип. 3. С. 19–28

8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

9. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. № 896. URL: <http://www.kafedragum-artcollege.eduikit.km.ua/Files/downloads/.pdf> (дата звернення: 15.02.2015)

10. Державний стандарт початкової загальної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квіт. 2011 р. № 462. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/) (дата звернення: 23.01.2015)

11. Донець З. Ф. Архітектурна культурна спадщина у навчанні та вихованні. *Рідна школа*. 2006. № 3 С. 29–31
12. Естетичне виховання учнів засобами етнохудожньої творчості : метод. посіб. / С. П. Абрамов та ін. Херсон: Гринь, 2012. 148 с.
13. Животкова О. В. Проблеми відродження національної ідеї у сучасному вихованні. *Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність* : матеріали V міжнарод. наук-практ. конф., 20-21 трав. 2008 р. : у 2-х ч. Харків, 2008. Ч. 1 С. 411–413
14. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Освіта України, 2008. 528 с.
15. Заремба С. З. Пам'яткознавство України: історія і сучасність. *Праці Центру пам'яткознавства* : зб. наук. пр. 1992. Вип. 1. С. 5–24
16. Іващенко В. П., Приходьмо В. В., Ясєв О. Г. Вступ до вищої освіти : навч. посіб. Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2007. 194 с.
17. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / упоряд. О. В. Стебна. Харків : Основа, 2006. Вип. 4 (16). 176 с.
18. Кондратюк І. І. Формування моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. пр. / гол. ред. В. С. Курило. *Сер. Педагогічні науки*. 2013. № 18 (277). ч. II. С. 157–170
19. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016). *Освіта.ua. Освіта в Україні та за кордоном* : вебсайт. URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (дата звернення: 19.05.2015)
20. Концепція національно-патріотичного виховання молоді (2015). *Інформаційний портал «Освіта Києва»* : вебсайт. URL: <http://www.guon.kiev.ua/files/vihovniy/Konserciya.pdf> (дата звернення: 19.02.2015)
21. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України

від 25 лют. 2004. № 151/11. URL : <http://uazakon.com/document/fpart77/idx77597.htm>.(дата звернення : 19.02.2015)

22. Красіна Г. Тиждень початкових класів як результат проектної діяльності молодших школярів. *Рідна школа*. 2005. № 3. С. 23

23. Леонтьєв А. А. Особистість як етнічна категорія. *Радянська етнографія*. 1983. № 3. С. 35–44

24. Литвин-Кіндратюк С. Д., Білавич Г. В. Формування художньо-естетичної культури школярів засобами народознавства. Івано-Франківськ : Плай, 1998. 120 с.

25. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.

26. Матковська О. О. Символіка в українському декоративному мистецтві. *Наукові записки Рівненського педінституту* : зб. наук. праць. Рівне, 1998. Вип. 3. С. 38–49

27. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. Київ : ВАТ «КДНК», 2001. 608 с.

28. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. URL: [http://infteacher.at.ua/index/nacionalna\\_doktrina\\_rozvitku\\_osviti\\_ukrajini\\_u\\_khkhi\\_stolitti/0-70](http://infteacher.at.ua/index/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti_ukrajini_u_khkhi_stolitti/0-70) (дата звернення: 23.01.2015)

29. Никитюк Л. В. Загальний розвиток дитини засобами природничих екскурсій (історичний аспект). *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. / за заг. ред. А. В. Троцько. Харків, 2011. Вип. 29. С. 93–100

30. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І. Теорія і методика виховання : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 415 с.

31. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.

32. Островерхова Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора. *Директор школи. Україна*. 1999. № 8–9. С. 28 – 34
33. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.
34. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика мистецтва. *Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін* : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2008. 272 с.
35. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 495 с.
36. Пастирь І. В., Кузьменко Т. С. Удосконалення процесу формування художньо-естетичних оцінок у молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Педагогічні науки*. Ізмаїл, 1998. Вип. 4. С. 135–142
37. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання* : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
38. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 лют. 2004 № 151/11. URL: <http://lawua.info/bdata2/ukr2571/index.htm> (дата звернення: 20.02.2015)
39. Про освіту : Закон України від 23 трав. 1991 № 1060-ХІІ. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 20.02.2015)
40. Роганова М. В. Інтерактивні технології освітньо-виховного процесу у ВНЗ. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. Слов'янськ, 2013. Вип. 61 LXI. С. 171–176
41. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Богдан, 2005. 360 с.

42. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. для вчителів і метод. початкового навчання. 2-ге вид., переробл. та допов. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.
43. Стрілько В. В. Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи. Харків : Колегіум, 2011. 252 с.
44. Сухомлинський В. А. Духовний світ школяра підліткового та юнацького віку. Київ : Радянська школа, 1961. 223 с.
45. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976-1977. Т. 5. 1977. 639 с.
46. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. Харків, 2010. Вип. 34. С. 133–139
47. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Київ : Академія, 2001. 528 с.
48. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособие. Київ : Рад. шк., 1985. 144 с.

### References

1. Bekh I. D. Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti : u 2-kh t. Kyiv ; Chernivtsi : Bukrek, 2015. Т. 1. 840 s. [ukr]
2. Bekh I. D. Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti : u 2-kh t. Kyiv ; Chernivtsi : Bukrek, 2015. Т. 2. 640 s. [ukr]
3. Bludova Yu. O. Osnovni pryntsyipy formuvannia khudozhno-estetychnoho smaku ditei molodshoho shkilnoho viku. *Nauka III tysiacholittia: poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku* : vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., m. Berdiansk, 20–21 kvit. 2017 r. : zb. tez. Berdiansk : BDPU. Ch. 2. S. 19–21 [ukr]
4. Bludova Yu. O. Tekhnolohia formuvannia khudozhno-estetychnoho smaku ditei molodshoho shkilnoho viku zasobamy rehionalnoi kulturno-istorychnoi spadshchyny. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. Poltava. № 1 (170). S. 45–48; [ukr]



5. Vaskov Yu. V. Pedahohichni teorii, tekhnolohii, dosvid : dydaktychnyi aspekt. Kharkiv : Skorpion, 2000. 120 s. [ukr]
6. Vyshnevskiy O. I. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky : navch. posibnyk. 3-tie vyd., pererobl. ta dopov. Kyiv: Znannia, 2008. 566 s. [ukr]
7. Holubytska N. V. (2005) Model formuvannia estetychnoho smaku studentiv zasobamy frantsuzkoi movy. *Dukhovnist osobystosti: metodolohia, teoria i praktyka* : zb. nauk. pr. / hol. red. : H. P. Shevchenko. Luhansk : Skhidnoukr. nats. un-t imeni V. Dalia, 2005. Vyp. 3. S. 19–28. [ukr]
8. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichni slovnyk. Kyiv : Lybid, 1997. 376 s. [ukr]
9. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 lystop. 1993 r. № 896. URL: <http://www.kafedragum-artcollege.eduikit.km.ua/Files/downloads/.pdf> (data zvernennia: 15.02.2015). [ukr]
10. Derzhavnyi standart pochatkovoï zahalnoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 kvit. 2011 r. № 462. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/) (data zvernennia: 23.01.2015) [ukr]
11. Donets Z. F. Arkhitekturna kulturna spadshchyna u navchanni ta vykhovanni. *Ridna shkola*. 2006. № 3 S. 29–31 [ukr]
12. Estetychne vykhovannia uchniv zasobamy etnokhudozhnioi tvorchosti : metod. posib. / S. P. Abramov ta in. Kherson : Hrin, 2012. 148 s. [ukr]
13. Zhyvotkova O. V. Problemy vidrozhennia natsionalnoi idei u suchasnomu vykhovanni. *Nauka i sotsialni problemy suspilstva: osvita, kultura, dukhovnist* : materialy V mizhnarod. nauk-prakt. konf., 20-21 trav. 2008 r. : u 2-kh ch. Kharkiv, 2008. Ch. 1. S. 411–413. [ukr]
14. Zaichenko I. V. Pedahohika : navch. posib. 2-e vyd. Kyiv : Osvita Ukrainy, 2008. 528 s. [ukr]
15. Zarembo S. Z. Pamiatkoznavstvo Ukrainy : istoria i suchasnist. *Pratsi Tsentru pamiatkoznavstva* : zb. nauk. pr. 1992. Vyp. 1. C. 5–24. [ukr]

16. Ivashchenko V. P., Prykhodmo V. V., Yasiev O. H. Vstup do vyshchoi osvity : navch. posib. Dnipropetrovsk : Dnipro-VAL, 2007. 194 s. [ukr]
17. Interaktyvni metody navchannia v praktytsi roboty pochatkovoï shkoly / uporiad. O. V. Stebna. Kharkiv : Osнова, 2006. 176 s. Vyp. 4 (16). [ukr]
18. Kondratiuk I. I. Formuvannia moralnykh pochuttiv molodshykh shkolariv zasobamy mystetstva. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky* : zb. nauk. pr. / hol. red. V.S. Kurylo. 2013. № 18 (277). Ch. II. S. 157–170. [ukr]
19. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoyi osvity «Noa ukrayinska shkola» (2016). *Osvita.ua. Osvita v Ukraini ta za kordonom* : vebsait. URL: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> (data zvernennia: 19.02.2015). [ukr]
20. Kontseptsia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi (2015). *Informatsiinyi portal «Osvita Kyieva»* : vebsait. URL: <http://www.guon.kiev.ua/files/vihovniy/Koncepciya.pdf> (data zvernennia: 19.02.2015). [ukr]
21. Kontseptsia khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh : dodatok do nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 25 liut. 2004 r. № 151/11. URL: <http://uazakon.com/document/fpart77/idx77597.htm>. (data zvernennia: 19.02.2015). [ukr]
22. Krasina H. Tyzhden pochatkovykh klasiv yak rezultat proektnoyi diyalnosti molodshykh shkolyariv. *Ridna shkola*. 2005. № 3. S. 23. [ukr]
23. Leontiev A. A. Osobystist yak etnichna katehoriya. *Radianska etnohrafia*. 1983. № 3. S. 35–44. [ukr]
24. Lytvyn-Kindratyuk S. D., Bilavych H. V. Formuvannia khudozhno-estetychnoi kultury shkolyariv zasobamy narodoznavstva. Ivano-Frankivsk : Play, 1998. 120 s. [ukr]

25. Masol L. M. Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli : yednist navchannia i vykhovannia : metod. posib. Kharkiv : Drukarnya Madryd, 2015. 178 s. [ukr]
26. Matkovska O. O. Symvolika v ukrayinskomu dekoratyvnomu mystetstvi. *Naukovi zapysky Rivnenskoho pedinstytutu* : zb. nauk. pr. Rivne. 1998. Vyp. 3. S. 38–49. [ukr]
27. Moiseiuk N. Ye. Pedahohika : navch. posibnyk. Kyiv : VAT «KDNK», 2001. 608 s. [ukr]
28. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti : Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 17 kvit. 2002 r. № 347/2002. URL: [http://inf-teacher.at.ua/index/nacionalna\\_doktrina\\_rozvitku\\_osviti\\_ukrajini\\_u\\_khkhi\\_stolitti/0-70](http://inf-teacher.at.ua/index/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti_ukrajini_u_khkhi_stolitti/0-70) (data zvernennia: 23.01.2015 ). [ukr]
29. Nykytiuk L. V. Zahalni rozvytok dytyny zasobamy pryrodnychkykh ekskursii (istorychnyi aspekt). *Teoriya ta metodyka navchannia ta vykhovannia* : zb. nauk. pr. / za zah. red. A. V. Trotsko. Kharkiv, 2011. Vyp. 29. S. 93–100. [ukr]
30. Omelianenko V. L., Kuzminskyi A. I. Teoriya i metodyka vykhovannia : navch. posibnyk. Kyiv : Znannya, 2008. 415 s. [ukr]
31. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib. / O. M. Pyekhota ta in. Kyiv : A.S.K., 2004. 256 s. [ukr]
32. Ostroverkhova N. I. Modeliuvannia v upravlinskii diyalnosti dyrektora. *Dyrektor shkoly. Ukrayina*. 1999. № 8–9. S. 28–34. [ukr]
33. Otych O. M. Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoyi individualnosti maybutnoho pedahoha profesiinoho navchannia : teoretychnyi i metodychnyi aspekty : monohrafia / za nauk. red. I. A. Zyaziuna. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2009. 752 s. [ukr]
34. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva : teoria i metodyka mystetstva. *Teoria i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin* : navch. posib. Kyiv : Osvita Ukrainy, 2008. 272 s. [ukr]
35. Palchevskyi S. S. Pedahohika : navch. posib. 2-he vyd. Kyiv : Karavela, 2008. 495 s. [ukr]

36. Pastyr I. V., Kuzmenko T. S. Udoskonalennia protsesu formuvannia khudozhno-estetychnykh otsinok u molodshykh shkolariv zasobamy obrazotvorchoho mystetstva. *Naukovyy visnyk Izmayilskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu. Ser. Pedahohichni nauky*. Izmail, 1998. Vyp. 4. S. 135–142. [ukr]
37. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. uchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : navch.-metod. posib. Kyiv : A.S.K, 2004. 192 s. [ukr]
38. Pro zatverdzhennia Kontseptsii khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh ta Kompleksnoi prohramy khudozhno-estetychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnykh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 25 liut. 2004 r. № 151/11. URL: <http://lawua.info/bdata2/ukr2571/index.htm> (data zvernennia: 20.02.2015). [ukr]
39. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny vid 23 trav. 1991 r. № 1060-XII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (data zvernennia: 20.02.2015). [ukr]
40. Rohanova M. V. Interaktyvni tekhnolohii osvitno-vykhovnoho protsesu u VNZ. *Humanizatsia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. pr. Sloviansk*, 2013. Vyp. 61. LXI. S. 171–176. [ukr]
41. Rudnytska O. P. Pedahohika : zahalna ta mystetska : navch. posib. Ternopil : Bohdan, 2005. 360 s. [ukr]
42. Savchenko O. Ya. Vykhovnyi potentsial pochatkovoï osvity : posib. dlia vchyteliv i metod. pochatkovoho navchannia. 2-he vyd., pererobl. ta dopov. Kyiv : Bohdanova A. M, 2009. 226 s. [ukr]
43. Strilko V. V. Formuvannia estetychnykh smakiv starshoklasnykiv u roboti zahalnoosvitnoi shkoly. Kharkiv : Kolehium, 2011. 252 s. [ukr]
44. Sukhomlynskyi V. A. Dukhovnyi svit shkolyara pidlitkovoho ta iunatskoho viku. Kyiv : Radianska shkola, 1961. 223 s. [ukr]
45. Sukhomlynskyi V. O. Vykhovannia i samovykhovannia. Vybrani tvory : u 5-ty t. Kyiv : Radianska shkola, T. 5. 639 s. [ukr]

46. Fisun O. V. Pedagogichna fasylytatsia yak bahatoznachnyi fenomen. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty : zb. nauk. pr. Kharkiv, 2010. Vyp. 34. S. 133–139. [ukr]
47. Fitsula M. M. Pedagogika : navch. posib. Kyiv : Akademia, 2001. 528 s. [ukr]
48. Shevchenko G. P. Esteticheskoye vospitaniye v shkole : ucheb.-metod. posobiye. Kyiv : Rad. shk, 1985. 144 s. [ukr]

**УДК 378.091.2:51/53(045)**

**ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ  
ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ І ФІЗИКИ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

© Брославська Г.

**Інформація про автора:**

**Галина Брославська:** ORCID ID [0000-0002-9839-4604](https://orcid.org/0000-0002-9839-4604); [broslavska2010@gmail.com](mailto:broslavska2010@gmail.com); кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та фізики.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-16**

Стаття присвячена проблемі осучаснення наукового та методологічного наповнення змісту професійної підготовки випускників. У дослідженні теоретично обґрунтовано розробку й упровадження в освітній процес конструктивної структурно-функціональної моделі формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики в процесі професійної підготовки, що передбачає чотири освітніх періоди та має три взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, змістовно-діяльнісний та результативний. У роботі детально описано критерії, показники, рівні, методологічні підходи, принципи й функції формування інструментальних компетентностей у майбутніх учителів математики та фізики в процесі професійної підготовки. Особливу увагу акцентовано на визначенні діагностичного інструментарію оцінювання рівня ефективності формування інструментальних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

На основі здійсненого дослідження було висвітлено актуальні освітні потреби в осучасненні теоретико-методологічних основ формування інструментальних компетентностей у майбутніх учителів математики та

фізики в процесі професійної підготовки, урахуваючи поточний характер перебігу цього процесу.

**Ключові слова:** освітній процес, майбутні вчителі математики та фізики, інструментальні компетентності, структурно-функціональна модель, здобувачі вищої освіти, професійна підготовка.

***Halyna Broslavska «Justification of the structural and functional model of instrumental competencies' formation of future mathematics and physics teachers in professional training».***

The article is devoted to the problem of modernizing the scientific and methodological content of the professional training of graduates. The study theoretically substantiates the development and introduction into the educational process of a constructive structural-functional model of the formation of instrumental competencies of future teachers of mathematics and physics in the process of professional training, which involves four educational periods and has three interconnected blocks: methodological-target, content-activity and effective. The work describes in detail the criteria, indicators, levels, methodological approaches, principles and functions of the formation of instrumental competences of future teachers of mathematics and physics in the process of professional training. Particular attention is focused on the definition of the diagnostic tools for assessing the level of effectiveness of the formation of instrumental competencies of future teachers of mathematics and physics in the process of professional training.

On the basis of the conducted research, actual educational needs in the modernization of the theoretical and methodological foundations of the formation of instrumental competences among future teachers of mathematics and physics in the process of professional training were highlighted given the current nature of this process.

**Keywords:** educational process, future teachers of mathematics and physics, instrumental competencies, structural and functional model, students of higher education, professional training.

**Актуальність дослідження.** Вимоги сучасного ринку праці, модернізація освітньої системи нашої держави зумовлюють необхідність підготовки в процесі професійної високоінтелектуальних, кваліфікованих і конкурентноспроможних фахівців із сформованими компетентностями відповідно до чинної програми спеціальності, що здобувають здобувачі вищої освіти.

Формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку [36]. На переконання І. Підласого, «формування передбачає деяку закінченість людської особистості, досягнення рівня зрілості та стійкості» [26, с. 28].

**Мета** дослідження – виявити та висвітлити можливі шляхи розв’язання проблематики теорії та практики розвитку вищої освіти, що зокрема потребує осучаснення наукового та методологічного наповнення змісту професійної підготовки випускників, розробки й упровадження в освітній процес конструктивних моделей формування їх відповідних компетентностей.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У науковій літературі модель інтерпретується як: зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [35, с. 433]; визначення цілей, основ організації та реалізації освітнього процесу; стартовий пункт і водночас результат будь-якого пізнавального акту. У широкому сенсі під моделлю розуміється будь-яка (зокрема й абстрактно-логічна) суб’єктивна форма відтворення дійсності [32].

Науковець А. Лопатьєв зазначає, що конструювання моделі для отримання нової інформації про об’єкт передусім і робить модель моделлю [16]. Будь-який процес пізнання – це формування й удосконалення в свідомості образів реальної дійсності, а ці образи – суть моделі: вони побудовані з інших, на відміну від об’єкта, елементів, але в такий спосіб, що достатньо точно відповідають їм і є важливими для характеристики цих об’єктів [16].

На підставі визначень відомих науковців представимо результати контент-аналізу змісту поняття «модель» (табл. 1).

*Таблиця 1*

### Контент-аналіз змісту поняття «модель»

№	ПІБ авторів	Зміст поняття						
		Об’єкт	Результат	Спрощений опис	Пристрій	Образ	Система	Опис об’єкта
1	Словник іншомовних слів [34]	+						
2	Є. Хриков [42]	+						
3	Є. Лодатко [16]				+	+		
4	Т. Отрошко [22]	+				+		

5	І. Єрмаков [8]						+	
6	А. Лопатьєв [16]							+
7	М. Саєнко [32]	+		+			+	+

Контент-аналіз дозволив засвідчити, що смислове навантаження терміна «модель» багатоаспектне: а) об'єкт, кращий зразок чого-небудь; б) результат – об'єкт, із якого запозичується форма для його відтворення в іншому матеріалі; в) спрощений опис; г) пристрій, марка конструкції; д) образ об'єкта, е) система для дослідження; ж) опис об'єкта формалізованою мовою, комп'ютерна модель. Отже, «модель» у нашому розумінні – це системний, образний макет будь-якого об'єкта, що має найбільш суттєві його ознаки.

Із поняттям «модель» безпосередньо пов'язане поняття «моделювання», оскільки більшість наукових джерел визначають моделювання як дослідження процесів, явищ і систем об'єктів шляхом побудови й вивчення їхніх моделей.

М. Ярмаченко стверджує, що метод моделювання є основою будь-якого методу наукового дослідження, як теоретичного, під час якого використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, що передбачає використання предметних моделей [35, с. 323].

Поняття «моделювання» належить до гносеологічних категорій, що характеризують один із найбільш важливих шляхів пізнання. Моделювання є методом дослідження об'єктів пізнання за допомогою розробки їх моделей. Завдяки теоретичному моделюванню стає доступним широкий спектр можливостей щодо вдосконалення організації освітнього процесу. Характерною його ознакою є тенденція до спрощення складних об'єктів із метою дослідження їх головних параметрів і висвітлення на цій підставі їхньої глибинної суті [27, с. 211].

Відповідно до логіки дослідження, проаналізуємо визначення поняття «моделювання» різними науковцями згідно з його змістом.



Під час аналізу змісту поняття «моделювання» вважаємо доцільним зазначити, що серед авторів немає спільної думки щодо його визначення. Більшість науковців визначають його як метод дослідження об'єктів пізнання, але вони не враховують специфіки формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики (далі – ІК МУМФ).

Отже, необхідно уточнити зміст поняття «моделювання» у межах цього дослідження. Моделювання – це практичне або теоретичне створення моделі об'єкта шляхом побудови або дослідження дії, властивостей об'єкта, що передбачає врахування наявних зв'язків із іншими об'єктами (за наявності).

Обов'язковими компонентами моделювання є побудова, вивчення й використання моделей, тому слід визначати це поняття як необхідну умову реалізації моделі. Проаналізувавши статтю Є. Лодатко «Типологія педагогічних моделей», дійшли висновку, що для досягнення мети дослідження необхідно розробити структурно-функціональну модель формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки, адже структурно-функціональна модель «визначає не тільки компонентний склад системи з притаманними їй зв'язками, але й її компетентнісну функціональну орієнтованість, що характеризується певними рівнями. Візуалізація моделі дозволяє сформулювати уявлення про те, як утворюється кожен компетентнісний рівень фахівця і від яких структуриантів системи він залежить» [15].

Власний досвід роботи та результати діагностики поточного стану сформованості ІК МУМФ в здобувачів-бакалаврів (1–4 курси навчання) дозволили дійти висновку, що ефективне формування зазначених компетентностей можливе за умови, якщо буде розроблено структурно-функціональну модель та методику формування ІК МУМФ, що містить чотири періоди (певні здатності формуються в певний проміжок часу: завершення кожного навчального року – це початковий рівень реалізації наступного періоду (наступний навчальний рік) для здобувачів вищої освіти

першого, другого тощо курсів навчання. Отже, для підвищення ефективності формування ІК МУМФ необхідно враховувати характер формування та розвиток компетенцій інструментальних компетентностей за кожний окремий період. Розподіл формування ІК МУМФ за цими періодами має сприяти прозорості й об'єктивності оцінювання рівня сформованості ІК МУМФ (за визначеними критеріями) за певний проміжок часу. Так, наприклад, упродовж першого року навчання майбутні вчителі математики та фізики (далі – МУМФ) вивчають іноземну мову, основи математичного аналізу, базовий курс інформатики, теоретичні основи шкільного курсу математики тощо, завдяки засвоєнню змісту яких у них формуються або розвиваються компетенції інструментальних компетентностей (далі – ІК) (табл. 2).

Таблиця 2

### Перший період формування ІК МУМФ

№	Шифр за ОПП	Компетенції ІК Освітні компоненти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			1	ЗП.06	Іноземна мова	±	–	±	–	–	±	±
2	ЗП.12	Математичний аналіз	–	–	–	±	–	–	–	±	–	–
3	ЗП.13	Лінійна алгебра та аналітична геометрія	–	–	–	±	–	–	–	±	–	–
4	ПП.06	Вступ до спеціальності	–	±	–	±	±	–	–	±	±	–
5	ПП.08	Теоретичні основи шкільного курсу математики	–	–	–	±	–	–	–	–	–	–
6	ПП.09	Дискретна математика	–	–	–	±	–	–	–	±	–	–
7	ПП.12	Практикум з математики	±	±	±	±	±	–	±	±	±	±
8	ПП.17	Базовий курс інформатики	–	–	±	–	–	–	±	±	–	–
9	ПП.25	Формування толерантності учителя	–	±	±	–	±	–	±	–	–	±

**Результат:** сформовані ІК МУМФ після першого року навчання

**Примітка:** компетенції ІК: 1 – здатність до аналізу й синтезу; 2 – здатність до організації й планування; 3 – базові загальні знання; 4 – засвоєння основ базових знань з професії; 5 – усне й письмове спілкування рідною мовою; 6 – знання іноземної мови; 7 – елементарні інформаційно-технологічні навички; 8 – навички управління інформацією

(уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); 9 – розв’язання проблем; 10 – самостійне прийняття рішень залежно від ситуації.

*Результати формування:* «+» – креативний рівень сформованості ІК МУМФ, «±» – високий рівень сформованості ІК МУМФ; «-» – достатній рівень сформованості ІК МУМФ.

Однак цей рівень сформованості не буде кінцевим, він лише свідчить про виконання завдань упродовж певного періоду (року навчання) на шляху сформованості ІК майбутніх фахівців (табл. 3; табл. 4; табл. 5).

Таблиця 3

### Другий період формування ІК МУМФ

№	Шифр за ОПП	Компетенції ІК Освітні компоненти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
			1	ЗП.12	Математичний аналіз	-	-	±	±	-	±	±
2	ЗП.13	Лінійна алгебра та аналітична геометрія	±	-	±	+	±	-	±	±	±	±
3	ПП.08	Теоретичні основи шкільного курсу математики	-	-	±	±	±	-	±	-	-	-
4	ПП.09	Дискретна математика	±	-	±	±	±	-	±	±	-	-
5	ПП.17	Базовий курс інформатики	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	ЗП.14	Теорія ймовірностей, математична статистика	-	-	±	+	-	±	±	±	-	-
7	ПП.01	Педагогічні інновації	-	-	±	±	±	-	±	±	-	±
8	ПП.03	Педагогіка	±	-	±	±	±	-	±	±	-	-
9	ПП.13	Шкільний курс математики	±	±	±	±	±	-	±	-	±	-
10	ПП.14	Числові системи	±	±	±	±	-	-	±	±	-	-
11	ПП.22	Основи розробки веб-ресурсів	-	-	±	-	-	-	-	-	±	±
12	ПП.26	Дослідження операцій	±	-	±	±	±	-	±	-	±	-
13	ПП.27	Теорія поля	-	-	±	±	±	-	±	±	-	-

**Результат:** сформовані ІК МУМФ після другого року навчання

я 4

**Третій період формування ІК МУМФ**

№	Шифр за ОПП	Компетенції ІК										
		Освітні компоненти										
1	ЗП.05	Сучасна українська мова та українська мова (за професійним спрямуванням)	±	-	±	±	±	-	±	±	-	-
2	ЗП.12	Математичний аналіз	±	±	±	+	±	-	±	±	+	±
3	ЗП.14	Теорія ймовірностей, математична статистика	±	±	±	±	±	-	±	±	±	±
4	ЗП.15	Загальний курс фізики	±	-	±	±	±	±	±	±	±	±
5	ПП.03	Педагогіка	±	-	±	+	±	-	-	±	±	
6	ПП.05	Історія педагогіки та основи педагогічної майстерності	±	±	±	±	±	-	±	±	-	-
7	ПП.07	Методика навчання математики	±	±	-	±	±	-	±	±	±	±
8	ПП.10	Диференціальні рівняння	±	-	±	±	±	-	±	±	±	±
9	ПП.13	Шкільний курс математики	±	-	±	±	±	-	±	±	±	-
10	ПП.15	Математичний апарат педагогічної науки	±	-	±	±	±	-	±	±	-	±
11	ПП.18	Архітектура комп'ютерних систем	-	-	±	±	-	±	±	±	-	±
12	ПП.19	Програмування	-	-	±	±	±	±	±	±	-	±
13	ПП.21	Бази даних та інформаційні системи	±	±	±	±	±	-	±	±	-	-
14	ПП.22	Основи розробки веб-ресурсів	±	±	+	±	±	±	±	±	-	±
15	ПП.28	Методи оптимізації	±	-	±	+	±	-	±	±	-	-

**Результат:** сформовані ІК МУМФ після третього року навчання

## Четвертий період формування ІК МУМФ

№	Шифр за ОПП	Компетенції ІК											
		Освітні компоненти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	ПП.03	Педагогіка	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	ПП.07	Методика навчання математики	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	ПП.10	Диференціальні рівняння	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	ПП.11	Методи обчислень	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	ПП.15	Математичний апарат педагогічної науки	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	ПП.16	Кореляційний аналіз	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	ПП.19	Програмування	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	ПП.20	Комп'ютерні мережі	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	ПП.21	Бази даних та інформаційні системи	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10	ПП.23	Основи комп'ютерної графіки	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	ПП.24	Мікропроцесорні ВІС і мікроконтролери	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

**Результат: сформовані ІК МУМФ**

Ураховуючи зазначене вище, розпочнемо розробку структурно-функціональної моделі формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Нам імпонує погляд Т. Пушкар, згідно з яким традиційно до складу моделі професійної підготовки вчителя зараховують кілька основних компонентів: 1) *цільовий компонент* (цілемотиваційний, соціально-цільовий тощо), у межах якого з'ясовується відповідь на запитання «із якою метою здійснюється професійна підготовка вчителя?» або «що має стати результатом професійної підготовки вчителя?»; 2) *змістовий компонент* (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний тощо) – характеризує специфіку змісту професійної підготовки, що передбачає

врахування комплексу принципів; 3) *процесуальний* (діяльнісний, технологічний, діяльнісно-процедурний тощо) – містить характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, зокрема авторську складову процесу професійної підготовки; 4) *результативний* (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний тощо), за допомогою якого детерміновано співвіднесення мети й результату розробленої моделі, а також здійснюється перевірка отриманих результатів під час експерименту [30].

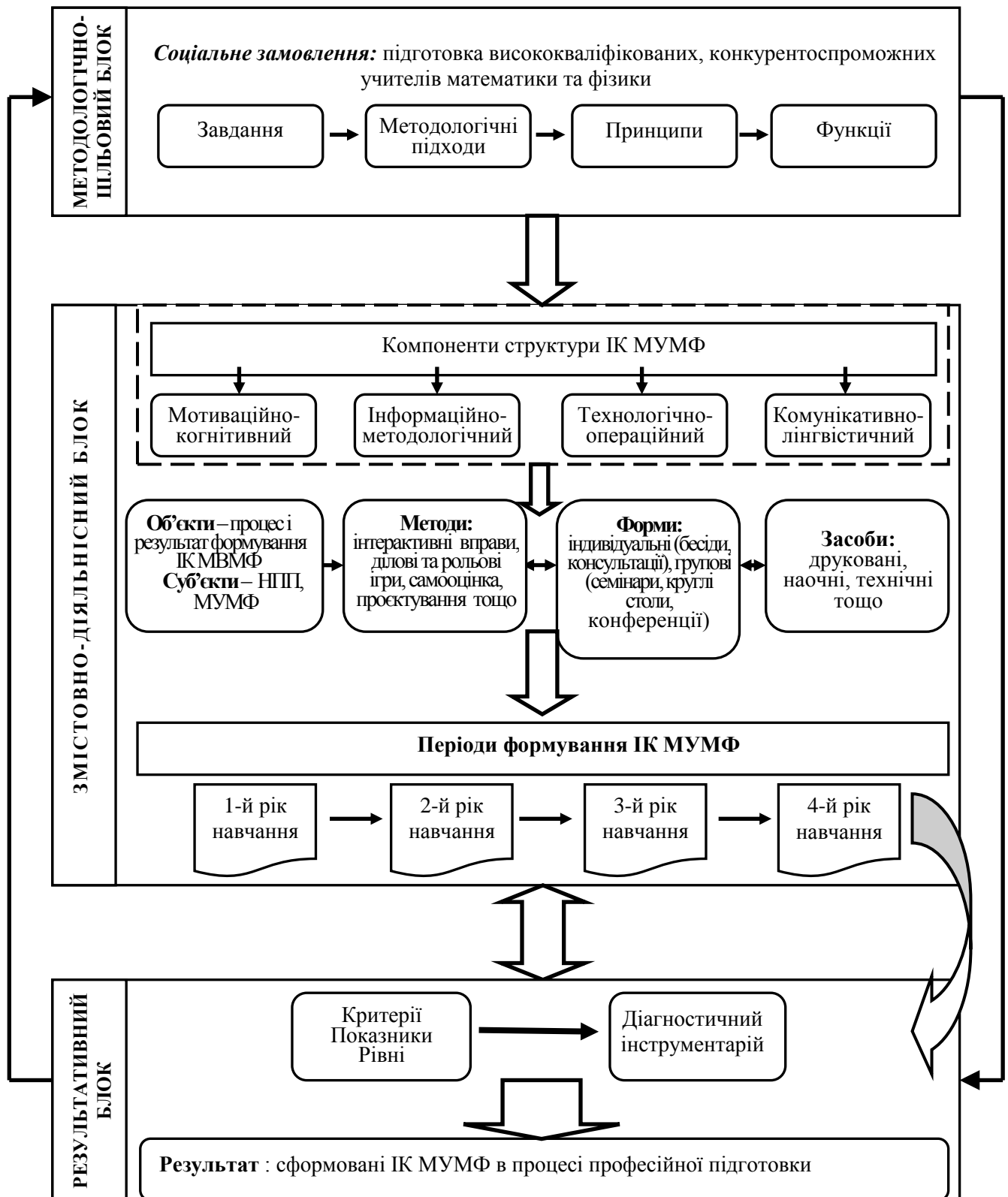
Науковець І. Андрущенко пропонує такі компоненти моделі технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю: *мотиваційно-ціннісний* (охоплює мотиви, цілі, потреби в професійній освіті, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки щодо актуалізації в професійній діяльності), *змістовий* (окрім сукупності знань теоретичних і методологічних основ технічних дисциплін і загальних знань у межах військової підготовки містить перелік навичок щодо вдосконалення професійних знань і вмінь, вимог, що висувуються до сучасного офіцера. Рівень розвитку змістового компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у предметній галузі), *діяльнісний* (відображає практичний, подвійний характер професійної компетентності, оскільки, визначаючи особистість курсанта як майбутнього офіцера, ураховуються не лише його ставлення до життя, цінності, смисли, але й способи їх реалізації. Компонент передбачає сформованість знань і вмінь здійснювати професійну та самоосвітню діяльність; умінь мотивувати й планувати діяльність, визначати її зміст; здійснювати дослідну діяльність; використовувати новітні технології в професійній діяльності як засіб пізнання та розвитку інформаційної культури, самовдосконалення та творчості) [2, с. 58].

О. Корець розробив модель формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін, що містить такі компоненти: цільовий; дидактичний

і результативний, які взаємопов'язані між собою та взаємодоповнювальні. *Нормативно-цільовий компонент* має стартовий статус на рівні державних стандартів підготовки бакалаврів технологічної освіти, у якому серед усіх компетентностей випускника виокремлена технічна. Наступним компонентом є *дидактичний*, що інтегрує такі блоки: організаційний, методичний, змістово-функціональний, особистісно орієнтований. *Організаційний блок* містить опис сформованої мотивації здобувача вищої освіти до освіти, кваліфікацію викладача й відповідну матеріальну базу навчального процесу. *Методичний блок* є базовим і поєднує методологічні підходи, дидактичні принципи, форми, методи та засоби навчання. Наступний блок – *змістово-функціональний*, що має зміст підготовки, у процесі якої формується технічна компетентність і функції, що мають складові конструкти технічної компетентності. *Особистісно орієнтований блок* можна назвати креативним, тому що він містить інновації, лабораторний практикум дослідницького характеру й творчі прикладні задачі. Усі блоки взаємопов'язані між собою й інтегровано впливають на результат процесу формування технічної компетентності. Результативний етап передбачає діагностичний блок на різних етапах, серед яких виокремлюємо три: пропедевтичний, базовий і креативний [12].

Ураховуючи зазначене вище та результати *констатувального етапу* експерименту, розроблено структурно-функціональну модель формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики в процесі професійної підготовки (рис. 1), що має три взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, змістовно-діяльнісний та результативний.

**Методологічно-цільовий блок** містить: соціальне замовлення, завдання, методологічні підходи, принципи, функції формування ІК МУМФ.



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики у процесі професійної підготовки**



На сьогодні актуальне запитання: «Чому таку увагу акцентовано на розвитку ІК саме МУМФ?». О. Корець вважає, що «...фізико-математичні навчальні дисципліни ... створюють теоретичну базу для вивчення технічних дисциплін, забезпечують реалізацію пропедевтики технічної підготовки таких фахівців, як на освітньо-кваліфікаційному рівні «Бакалавр», так і для майбутніх магістрів...» [12, с. 277].

Л. Гриневич наголошує: «...Якщо ми маємо вступника зі знаннями на слабеньку трійку, то ми й учителя теж можемо отримати на слабеньку трійку» [36, с. 1].

Отже, з'ясовано, що соціальним замовленням є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів математики та фізики зі сформованими інструментальними компетентностями

Розроблена структурно-функціональна модель формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки (рис. 1) спрямована на виконання таких завдань: аналіз сучасних вимог стандарту вищої освіти (далі – СВО), Національної рамки кваліфікацій (далі – НРК), професіограми (1. Перелік та опис загальнонавчальних і спеціальних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності. На базі професіограми визначається професійна придатність. 2. Технологія вивчення вимог, що висуваються до особистісних якостей, психічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини щодо здійснення професійної діяльності [36]) стосовно формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки; визначення теоретичних основ формування ІК МУМФ під час професійної підготовки; розробка й адаптація діагностичного інструментарію щодо виявлення рівня сформованості ІК МУМФ в процесі професійної підготовки; комплексне й системне оцінювання рівня сформованості ІК МУМФ під час професійної підготовки за визначеними критеріями та показниками; підвищення рівня прозорості оцінювання ефективності формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки; розробка навчально-методичного, науково-педагогічного забезпечення супроводу під час професійної

підготовки МУМФ, зокрема під час оцінювання рівня ефективності формування в них ІК.

Ефективність формування ІК передусім залежить від правильного вибору відповідних методологічних підходів до цього процесу, тому було обґрунтовано доцільність вибору *інтегрованого підходу* (компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, практично-орієнтованого та технологічного) щодо оцінювання ефективності формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки.

Пріоритетним в освітньому процесі під час формування ІК МУМФ є *компетентнісний підхід* [31], що передбачає орієнтацію на розвиток особистісних якостей, здатностей і відповідних компетенцій, наявність яких дозволить ефективно здійснювати професійну діяльність та буде сприяти підвищенню рівня власної конкурентоспроможності.

Доцільність використання компетентнісного підходу до професійної підготовки МУМФ досліджували: Г. Бібік, С. Гончаренко, Л. Зданевич, М. Мулдер, Г. Луценко, О. Токарчук тощо; формування професійної компетентності цих фахівців – О. Галус, М. Жалдак, К. Ільніцька, Ю. Краснобокий, Л. Сущенко, І. Новіцька, А. Теплицька, О. Токарчук, С. Шокалюк тощо.

Зокрема, Ю. Краснобокий та К. Ільніцька наголошують: «В теорії компетентнісного підходу визначається, що предметні (галузеві) компетентності стосуються конкретної освітньої галузі або навчальної дисципліни і для їх опису використовуються такі ключові поняття: а) знання щоб розуміти (теоретичне знання відповідної академічної області, здатність знати і розуміти); б) знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях); в) знання як бути (цінності як невід’ємна частина сприйняття життя в соціальному контексті – «виявляє ставлення й оцінює») ... Ці вимоги спонукають до того, що студентів фізико-математичних факультетів, крім типових, тепер потрібно активно залучати

ще й до розв'язання нестандартних фізичних задач, чому в проаналізованих дослідженнях уваги приділено недостатньо» [14, с. 176].

Погодимось з Ю. Краснобоким та К. Ільницькою й будемо спиратися на ці вимоги щодо використання зазначеного підходу під час формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки.

Науковець О. Ордановська доводить: «...компетентністний підхід як підхід, що акцентує увагу на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, актуалізує не інформованість людини, а вміння розв'язувати практичні проблеми. Тобто, набуті знання, зокрема й професійні, виступають не метою, а засобом. Компетентністний підхід спрямований на змістовий компонент навчально-виховного процесу, оскільки його провідною метою у професійній освіті є моделювання результатів освіти та представлення їх як норм якості вищої освіти» [21, с. 66].

Проаналізувавши роботи цитованих вище авторів, з'ясовано, що на основі компетентнісного підходу відбувається розробка стандартів вищої освіти нового покоління (у змісті яких доведено необхідність формування зокрема й інструментальних компетентностей), що регламентують результати навчання (компетентності, здатності та компетенції) на рівнях бакалавра / магістра.

Особливе значення під час формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки має застосування *системного підходу*, якому притаманні такі ознаки: цілісність, структурність, взаємозв'язок та взаємодія з іншими складовими системи; єдність системних властивостей, якісних та особистісних (у разі потреби) характеристик, що не притаманні окремим складовим системи.

Дослідження на основі системного підходу орієнтує науковця на висвітлення цілісності об'єкта та механізмів, що його забезпечують, що спрямоване на виявлення закономірностей і взаємозв'язків будь-якого роду діяльності з метою їх більш ефективного використання й базується на

принципах цілісності, ієрархічності структури, структуризації, множинності, системності (Л. фон Бергаланфі, О. Богданов, Г. Саймон, П. Друкер, А. Чандлер).

У філософському енциклопедичному словнику поняття системи трактується як «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи» [38, с. 583].

Отже, використання системного підходу під час формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки забезпечує врахування ознак відносно самостійних складових системи, їх взаємозв'язків та взаємодії між собою, а також процесів, що поєднують складові системи в єдине ціле.

*Синергетичний підхід* до освітнього процесу досліджували А. Вагіс, С. Гончаренко, В. Ігнатова, В. Ільїн, В. Кремень, М. Овчинникова, О. Ордановська, А. Фокшек, Є. Хриков тощо.

Як зазначає Є. Хриков, «... системний підхід, більшою чи меншою мірою виходить з наявності синергетичного ефекту, суть якого в тому, що ціле завжди якісно відрізняється від простої суми його складових» [43, с. 21].

О. Ордановська вважає, що «...як різновид системного підходу, як його «надбудова», виступає синергетичний підхід, який фіксує багатовимірність сучасної педагогічної науки» [21, с. 65].

Поняття «синергізм» з'явилося в науковій лексиці шляхом набуття нового значення медичного терміну: у фізіології синергістами називають м'язи, що спільно діють для здійснення певного руху, у фармакології – це лікарські препарати, що взаємно посилюють лікувальний ефект. Пізніше цей термін став використовуватися для опису колективних взаємодій атомів і молекул, що сприяють упорядкуванню й підтримці стабільному перебігу фізико-хімічних процесів. У другій половині ХХ ст. упровадився особливий підхід до дослідження фізико-хімічних систем, далеких від рівноваги, також

було розроблено пізнавальну модель науки, що мала назву «синергетика» [10, с. 26].

На думку С. Гончаренко, «у педагогічному процесі явно проявляються взаємодії, які вивчаються синергетикою з її ключовим положенням про відкритий характер будь-якої з соціальних систем – сучасною теорією спільної дії. У залежності від ступеня своєї відкритості системи взаємодіють між собою, причому у формі не лише боротьби протилежностей, яка раніше вважалася єдиним способом розвитку, а й співробітництва» [5, с. 76].

Дослідниця М. Овчинникова наголошує, що «...використання синергетичного підходу в дослідженні особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх учителів математики пов'язано з тим, що в умовах динамізму сучасного світу повне врахування заздалегідь, до дрібниць усіх деталей життєвого шляху особистості стає маловірогідним. Добре відлагоджені механізми професійної підготовки увійшли до протиріччя із стихійністю, невизначеністю, непередбачуваністю зовнішнього за відношенням до особистості, що самовизначається, соціального середовища. Тому в сучасних умовах традиційна організація професійної підготовки не є достатньою для забезпечення ефективного професійного самовизначення особистості, оскільки сталися фундаментальні зміни в культурно-ціннісній орієнтації людини. У результаті змінилися підходи до моделювання особистості професіонала: особистість людини постіндустріального суспільства розглядається в динаміці, як особистість, що самовизначається. Така особистість розглядається як відкрита система, що самоорганізується та має емерджентні (що несподівано виникають) властивості, для соціально-психологічної і педагогічної підтримки якої потрібне знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу особистісної самоорганізації. Синергетика дозволяє методологічно посилити значущість процесу самовизначення і розвитку особистості майбутнього вчителя математики» [19, с. 267].

Водночас синергетика передбачає об'єднання розрізнених наукових фактів, наявні в різних дисциплінах, і замість фрагментарного вивчення науки пропонує якісно нову узагальнену наукову картину світу – синергетичну [20].

Отже, синергетичний підхід дає можливість по-новому вирішувати проблему формування ІК майбутніх учителів математики та фізики під час професійної підготовки, пояснюючи цей процес законом єдності та суперечності протилежностей із погляду доступності та спільної дії, розвитку та саморозвитку особистості майбутніх фахівців.

Урахування цього процесу (розвиток і саморозвиток особистості майбутніх фахівців) дає підстави для аналізу необхідності застосування особистісно орієнтованого підходу до формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки.

Особистісно орієнтована парадигма освіти передбачає орієнтацію на розвиток та саморозвиток особистості МУМФ під час професійної підготовки, забезпечення умов для розвитку їх здібностей і компетенцій, формування ІК.

Проблеми особистісно орієнтованого навчання на сьогодні досліджують І. Бех, О. Бондаревська, Т. Завгородня, В. Курило, О. Пехота, Г. Пономарьова, Т. Пушкар, С. Савченко, М. Чобітько тощо.

Так, І. Бех сформулював головні положення особистісно орієнтованого підходу. Зокрема, він зазначає, що особистісно зорієнтоване навчання передбачає мету формування й розвитку особистісних цінностей; лише завдяки особистісно зорієнтованому навчанню можливо досягти розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й відповідальне самовираження [4; 25, с. 35].

На думку М. Чобітько, «в парадигмі особистісно орієнтованої педагогіки освіта розглядається як багаторівневий простір, як складні процеси, що створюють умови для саморозвитку особистості, який є

стрижнем усіх складових освіти (становлення) особистісної індивідуальності. Звідси і нове розуміння освіти – це не просто набуття знань і володіння низкою професійних навичок, а саме розвиток багатогранних здібностей системного характеру і високого ступеня їх продуктивності» [45, с. 157].

Дослідниця О. Бондаревська в своїх працях доводить, що «мета особистісно орієнтованого навчання не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині і закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічної, безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [3, с. 13].

Ураховуючи погляди зазначених вище науковців, вважаємо, що особистісно орієнтований підхід передбачає переорієнтацію результатів освітнього процесу від спрямованості на відтворення готових знань до спрямованості на формування та розвиток здібностей та компетенцій ІК МУМФ.

Наступним доцільно проаналізувати застосування практико орієнтованого підходу до формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки.

Багато науковців-педагогів практико орієнтований підхід трактують як метод викладання та навчання в єдності з практичною діяльністю, орієнтацією освітнього процесу на кінцевий продукт процесу навчання – формування й розвиток професійних компетенцій.

Під практико орієнтованим підходом до професійного навчання І. Пальшкова розуміє орієнтацію змісту й методів педагогічного процесу на формування в майбутніх педагогів практичних навичок роботи. Дослідниця зазначає, що застосування практико орієнтованого підходу в практиці навчання в закладі вищої освіти передбачає, що під час освітнього процесу зміст і методи, упроваджені в межах певного освітнього компонента, спрямовані на формування в здобувачів мінімальних практичних навичок

роботи з учнями, що сприятимуть реалізації їх педагогічної діяльності на рівні гарантованої нижньої межі ефективності навчання [23, с. 101].

Педагогічні дослідження, що спираються на аналіз практико орієнтованого підходу, в аспекті інтерпретації знань щодо його застосовності спрямовані не лише на обґрунтування процесуального компонента навчально-виховного процесу, а й на вдосконалення наявних компетентностей у тих, хто навчається, шляхом практичної діяльності [1].

У професійній педагогіці практико орієнтований підхід застосовується під час дослідження ролі й місця педагогічної практики під час підготовки майбутніх учителів.

Погоджуючись із цитованими вище науковцями, вважаємо доцільним використовувати цей підхід лише у взаємозв'язку з іншими методологічними підходами, бо врахування лише його може призвести до зниження мотивації до вивчення нефахових дисциплін.

Відповідно до логіки дослідження, наступним вважаємо проаналізувати технологічний підхід.

Послідовники технологічного підходу в педагогічних дослідженнях розуміють формування компетенцій (компетентностей) учителя як певне педагогічне завдання, виконання якого здійснюється за допомогою впровадження різних технологій. Наприклад, завдання формування інформаційно-технологічної компетентності як певного показника загальної інформаційної культури вчителя, успішно виконується за умов використання інформаційних технологій [25, с. 64].

Метою застосування технологічного підходу є конструювання освітнього процесу на основі заданих базових опор (соціальне замовлення, освітні орієнтири, цілі й зміст навчання).

На сьогодні технологічний підхід є предметом дослідження Н. Волкової, М. Гриньова, Ю. Дзюбенко, О. Коваленко, Л. Олійник, О. Пехоти, С. Семерікова тощо.



Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, удосконалення діяльності навчання, підвищення його результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності передбачає врахування об'єктивних дидактичних закономірностей та в такий спосіб забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям [7].

Отже, аналіз зазначених підходів дозволив зробити такі висновки. Ефективне формування ІК МУМФ під час професійної підготовки можливе за умови інтеграції та взаємовпливу методологічних підходів (компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно орієнтованого, практико орієнтованого й технологічного). Завдяки врахуванню теоретико-методологічних основ описаних вище підходів *інтегрований підхід* буде застосовано для розробки теоретичних засад формування ІК МУМФ під час професійної підготовки.

Резюмуючи зазначене вище, дійшли до висновку, що *компетентнісний підхід* доцільний під час визначення загальних і спеціальних компетентностей (системна спрямованість), що обґрунтовано Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Законом України «Про вищу освіту», СВО, НРК та іншими державними документами, де окреслено концепцію розвитку вітчизняної вищої освіти й підготовку МУМФ (із урахуванням особистісно орієнтованої спрямованості); системний та синергетичний підходи актуальні під час визначення самостійних складових системи (якісні ознаки цих складових становлять зміст системи), їх взаємозв'язків і взаємодії між собою, а також процесів, що поєднують складові системи в єдине ціле, а врахування синергетичного ефекту допомагає розробляти якісно нову узагальнену наукову модель формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки; *практико орієнтований* та *особистісно орієнтований підходи* необхідні в застосуванні для розуміння необхідності створення індивідуальної траєкторії освітнього процесу та формування ІК МУМФ як системи й водночас окремої особистості

майбутнього фахівця на основі практичної діяльності шляхом застосування різних інноваційних і традиційних методів, форм і засобів навчання; *технологічний підхід* важливий для вибору сучасних педагогічних, новітніх інформаційних технологій, спрямованих на досягнення мети дослідження, як засобу й водночас предмета навчання в процесі професійної підготовки й формування ІК МУМФ.

Після визначення методологічних підходів до формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки наступний етап наукового пошуку було спрямовано на з'ясування принципів та функцій цього процесу.

С. Гончаренко в своїй праці принцип трактує як «основні вихідні положення теорії навчання» [6, с. 270]. М. Фіцула визначає його як загальний орієнтир для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання; сукупність основних положень, що визначають зміст, організаційні форми й методи освітньої роботи [39, с. 88].

Отже, принципи формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки відображають об'єктивні закономірності цього процесу й виконують функції правил (вимог для виконання). Кількість визначених нами дидактичних принципів формування залежить від складності та обсягу досліджуваного процесу; вони взаємопов'язані та взаємозалежні, характеризуються певними функціями та мають відповідні технології, методики, методи тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури, урахувавши загальнонаукові, науково-методологічні та конкретно-наукові принципи, до принципів формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки зараховуємо: *принцип науковості*, що передбачає висвітлення причинно-наслідкових зв'язків процесів дій, формування, зарахування до засобів навчання викладу науково перевірених знань, що відповідають сучасному рівню розвитку науки [44], зокрема сучасним концепціям розвитку середньої та вищої освіти тощо; *принцип зв'язку із життям*, що ґрунтується на об'єктивних зв'язках між наукою й виробництвом, теорією та

практикою. Теоретичні знання (загальноосвітні, політехнічні, спеціальні) є основою сучасної продуктивної праці, що конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню [39]. Реалізацію цього принципу забезпечує застосування на практиці (у навчанні, професійній діяльності та особистісному житті) сформованих компетенцій інструментальних компетентностей; *принципи об'єктивності та контролю*, дотримання яких передбачає прозорість оцінювання рівня сформованості ІК МУМФ за встановленими критеріями та показниками; *принцип наочності*, що дозволяє досягнути лаконічності й ефективності в викладанні нового матеріалу [18]; *грунтовності навичок* (опанування комп'ютера та програмних засобів опрацювання інформації пов'язане з накопиченням засвоєного матеріалу) [18]; *принципи наступності та фундаментальності*, що регламентують поетапний розвиток особистісних якостей та поступове зростання обсягу інформації щодо засвоєння базових і фахових знань, розвиток умінь та навичок з метою переходу на наступний рівень професійної підготовки; сприяють поетапному та ґрунтовному формуванню ІК МУМФ в процесі професійної підготовки шляхом застосування відповідних інноваційних методів, творчо-проектних завдань, кейс-стаді, веб-квестів тощо; *принцип цілеспрямованості*, що передбачає наявність чіткої постановки цілей, упорядкування освітньої діяльності, спрямованої на формування ІК МУМФ та визначення перспективних напрямів роботи щодо підвищення рівня ефективності цього процесу; *принципи системного самовдосконалення та інформаційного зв'язку*, дотримання яких спрямоване на формування якостей особистості, зокрема й шляхом послідовного саморозвитку (lifelong learning) та самореалізацію в професійній діяльності (самостійно набута, системно структурована інформація, сформовані вміння та навички, що перебувають у взаємозв'язку); *принцип свідомості, умотивованості та творчої активності*. Переконані, що людину неможливо примусово чогось навчити, якщо вона не хоче навчатися сама.

На цей принцип необхідно спиратися під час формування ІК МУМФ, адже процес буде ефективним за умови, якщо майбутні фахівці стануть активними учасниками освітнього процесу, будуть креативно та усвідомлено розвивати здатності й умотивовано брати участь у формуванні власних ІК.

Наприклад, на заняттях із математики (фізики) здобувачам освіти пропонується розв'язати задачу. Багато з них розв'язують так, як пояснював викладач, але серед групи здобувачів завжди знаходиться кілька осіб, хто мислить нестандартно, розв'язує задачу по-своєму, підходить до процесу навчання творчо.

Як зазначає О. Пунтус [29], реалізація цього принципу сприяє залученню учнів до вирішення конфліктних ситуацій, розв'язання наукових і практичних проблем, вияву інтересу до пошуку дефіцитної інформації, застосування колективних форм роботи в поєднанні з розвитком індивідуальних якостей особистості кожного здобувача освіти. *Принцип інноваційності* Н. Флегонтова визначає як нововведення, особливу організацію діяльності й мислення, що охоплює сферу освіти та підготовки кадрів. У більш вузькому розумінні це – процес освоєння нововведень, для якого характерні: нові принципи та технології навчання; упровадження й поширення наявних педагогічних систем, окремих методик, освітніх предметів (дисциплін); технології проектування інноваційного процесу та управління ним [40, с. 25].

Із огляду на інноваційний характер ІК, урахування зазначеного принципу визначаємо як одну з головних умов ефективності формування ІК МУМФ сучасними педагогічними засобами, мультимедійними технологіями з використанням прикладних програм (наприклад, використання на заняттях із математики та фізики програмних продуктів навчання, створених за допомогою програми Notebook для інтерактивної дошки тощо), що свідчить про можливість досягнення бажаного результату й водночас має відносний характер (у зв'язку зі стрімким технологічним

прогресом, урахуванням нових тенденцій розвитку освіти, психолого-педагогічних наукових доробків тощо).

*Принцип наочності* Я.-А. Коменський у праці «Велика дидактика» називає «золотим правилом» дидактики: «... Все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, смакове – смаком, доступне дотику – через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...» [39].

*Принцип індивідуалізації* є одним із основних для досягнення мети дослідження, адже формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки передбачає розвиток здібностей кожного здобувача освіти, що неможливо здійснити без урахування індивідуальних особливостей, рівня знань, умінь і навичок, пізнавальної та практичної самостійності тощо. Урахування принципу індивідуалізації сприяє розвитку мотивації, самосвідомості, самостійності, відповідальності та рефлексії власної діяльності.

*Принцип комунікації* передбачає, що МУМФ в професійній діяльності та особистому житті постійно залучені до процесу спілкування (рідною або іноземною мовами).

На нашу погляд, дотримання зазначених принципів буде сприяти ефективному формуванню ІК МУМФ в процесі професійної підготовки, а також стане основою для подальшого визначення функцій цього процесу.

У науковій літературі простежуються різні визначення терміну «функція». Одні автори визначають функцію як окремий вид діяльності з управління, що спрямована на досягнення цілей організації. Інші трактують її як окремий вид діяльності, що відповідає показникам специфічності мети, цілеспрямованості характеру діяльності, специфічності та однорідності виду діяльності, специфіки структури, функціональної інтегративності, наскрізного характеру цього виду діяльності, системності змісту тощо.

Н. Флегонтова пропонує розуміти функцію як зовнішній вияв властивостей будь-якого об'єкта в цій системі відношень [40].

Основними функціями педагогіки є: *пізнавальна* – вивчення досвіду, практики; *науково-змістовна* – оволодіння теорією, пояснення педагогічних явищ; *діагностична* – вивчення причин явищ, процесів; *прогностична* – екстраполяція ідей на інші явища, перспективи їх розвитку; *проектно-конструктивна* – розробка методик, що визначають майбутню педагогічну діяльність; *перетворювальна* – упровадження досягнень передового досвіду в практику; *інтегрувальна* – міждисциплінарна та внутрішньопредметна; *організаційно-методична* – методика викладання педагогіки як орієнтир під час перебудови організації процесу викладання інших дисциплін; *культурологічна* – виховання педагогічної культури викладача.

М. Каленик виокремлює такі функції формування методичної компетентності майбутнього вчителя фізики: мотиваційно-ціннісну; гностичну; комунікативну; рефлексивну [11].

У дисертаційній роботі «Формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь з логічного структурування професійної інформації» І. Притуленко описує такі функції: організаційно-інформаційну, аналітичну, конструктивну, дослідницьку [28].

Проаналізувавши функції, запропоновані згаданими науковцями, до функцій формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки зараховуємо: *мотиваційну функцію*, що має системний характер і спонукає МУМФ до організації та планування процесу вдосконалення власного рівня розвитку здібностей та компетенцій інструментальних компетентностей (шляхом упровадження системи дій, спрямованих на заохочення, мотивацію або стимулювання тощо), ціннісного ставлення до професії, прагнення до реалізації творчого потенціалу; *гностичну функцію*, що сприяє підвищенню рівня якості отримання базових і спеціальних знань; сприяє розвитку здатності до аналізу та синтезу; розвитку навичок управління інформацією (умінь знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел) та володіння комп'ютерною технікою тощо; *комунікативну функцію*, що пов'язана з суб'єкт-суб'єктними стосунками, що будуються на основі усного

або письмового спілкування рідною або іноземними мовами; коректною та толерантною поведінкою під час діалогу з учнями, колегами, батьками тощо; здатністю ухвалювати рішення залежно від ситуації; *рефлексивну функцію*, що сприяє здійсненню МУМФ самоаналізу рівня сформованості ІК.

Визначені нами методологічні підходи, принципи та функції в сукупності становлять теоретичну основу ефективного формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки.

**Змістовно-діяльнісний блок** охоплює: компоненти системи формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки (мотиваційно-когнітивний, інформаційно-методологічний, технологічно-операційний, комунікативно-лінгвістичний компоненти), об'єкт (процес і результат формування ІК МУМФ), суб'єкти (науково-педагогічні працівники, майбутні вчителі математики та фізики), методи, форми, засоби та періоди формування ІК МУМФ під час професійної підготовки.

Охарактеризуємо зміст компонентів структури ІК МУМФ.

**Мотиваційно-когнітивний компонент.** Здійснення професійної діяльності МУМФ неможливе без позитивної професійно-педагогічної (реалізація особистості в межах власної професійної діяльності, розвиток самосвідомості вчителя математики та фізики (Я-концепція)), пізнавальної (бажання підвищити власний рівень ІК шляхом ознайомлення з сучасними досягненнями відповідної галузі знань (математика, фізика), ІКТ, новітніми мультимедійними засобами тощо) мотивації, мотивів самореалізації (бажання підвищувати кваліфікацію для забезпечення якості навчання математики та фізики в закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО)), основу яких становлять ціннісні орієнтації особистості (мотиваційно-ціннісна основа).

Когнітивна складова цього компонента передбачає: загальні, загальнопедагогічні, фахово-методичні (фахові дисципліни з методикою їх викладання) знання й психолого-педагогічні та фізико-математичні цінності (когнітивна основа). Так, під час професійної підготовки

(теоретична та практична складові) вчителя математики (фізики) розвиваються й застосовуються: набуті знання з математики (фізики), навички й уміння (уявлення) моделювати математичну (фізичну) ситуацію, ураховуючи просторовий образ; перевіряти на практиці математичне доведення; розчленовувати задачу з математики (фізики) на підзадачі (частини) з метою знаходження потрібних об'єктів і шляхів (дій) її розв'язання; користуватися заданою математичною (фізичною) моделлю, зокрема формулою, геометричною конфігурацією, алгоритмом; уявляти можливий результат моделювання (наприклад, обчислення); застосовувати засоби інформаційно-комп'ютерних технологій для розв'язування задачі з математики (фізики) у випадках, де це передбачено й може забезпечити потрібний результат; долати інтелектуальні труднощі; розв'язувати задачі з математики (фізики) різного рівня складності; виявляти повагу до розумової праці інших та її результатів).

***Інформаційно-методологічний компонент.*** Щодня сучасний здобувач освіти опрацьовує значну кількість професійної, суспільно орієнтованої та особистісної інформації. Цей компонент характеризує: здатність до опрацювання інформації з різних джерел; до аналізу та синтезу, структуризації, систематизації, узагальнення, порівняння та критичного осмислення інформації з метою її використання в процесі викладання математики та фізики; уміння ефективно працювати з електронними ресурсами; здатність шукати та ухвалювати оптимальні рішення під час професійної діяльності для забезпечення якості викладання математики та фізики шляхом використання педагогічних програмних продуктів; уміння робити обґрунтовані висновки тощо.

Також інформаційно-методологічний компонент ІК передбачає здатність МУМФ до організації й планування власної професійної діяльності, постановки цілей, завдань, побудови ефективного алгоритму подання освітньої інформації, що сприяє підвищенню рівня знань учнів із математики та фізики, успішному здійсненню психолого-педагогічних і методичних



досліджень, розробці й використанню дидактичних і технічних засобів навчання. Ця компетенція інструментальних компетентностей – організації й планування – допомагає вчителю досягти поставленої мети, адже учень стає активним учасником освітнього процесу.

Так, майбутній учитель математики (фізики) повинен: перед розв'язуванням задачі з математики (фізики) проаналізувати її зміст, знайти шляхи її розв'язання (спланувати свою подальшу діяльність), ухвалити рішення, знайти результат (розв'язати проблему); уміти розв'язувати задачі з математики (фізики) відповідного ступеня освіти, зокрема й ті, що виконуються під час роботи з учнями, завдання в межах програми олімпіад (ураховуючи завдання Всеукраїнської олімпіади); виконувати складні завдання рівня його атестаційної категорії.

**Технологічно-операційний компонент.** Сучасний учитель має бути здатним: володіти комп'ютерною технікою й навичками розробки та використання ППП; перетворювати математичні та фізичні закони, формули, правила тощо шляхом кодування інформації за допомогою ППП; уміти поширювати й опрацьовувати інформацію тощо.

Отже, майбутній учитель математики (фізики) повинен: розробляти та використовувати ППП з математики (фізики); користуватися інформаційними джерелами, періодикою; стежити за останніми нововведеннями в галузі математики (фізики) та ознайомлювати учнів із ними; уміти користуватися сучасними технічними засобами навчання: інтерактивною дошкою, комп'ютерною технікою тощо для покращення аудіовізуального сприйняття навчального матеріалу з математики (фізики).

**Комунікативно-лінгвістичний компонент.** Урахування комунікативно-лінгвістичних здібностей є однією із найважливіших вимог до МУМФ під час взаємодії з учнями, колегами, батьками, адже комунікація передбачає формулювання думок і вміння ділитися ними зі слухачем, вміння правильно сприймати й тлумачити отриману інформацію.

Комунікативна компетентність передбачає: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах; наявність здібностей до педагогічної комунікації; здатність комунікувати з метою порозуміння; володіння вчителем сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації; набуття комунікативних навичок і вмінь; володіння прийомами та засобами виконання комунікативних завдань; володіння професійною термінологією, відповідними прийомами професійного спілкування та готовність до їх застосування на практиці. Комунікативна компетентність тісно пов'язана з загальним культурним рівнем вчителя, тому вчені виокремлюють окремо соціокультурну компетентність, що виявляється в: здатності обстоювати й дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатності ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища; наявності однозначної професійної позиції вчителя [33].

Стосовно лінгвістичної складової цього компонента в резолюції Ради Європи зауважено про Європейську стратегію багатомовності: забезпечення багатомовності з метою соціального об'єднання, міжкультурного діалогу та розбудови Європейського співтовариства; освіта впродовж життя; багатомовність як фактор, що сприяє конкурентоспроможності економіки Європи, мобільності та працевлаштуванню громадян; забезпечення мовного розмаїття та міжкультурного діалогу; поширення європейських мов у світі [9].

Для майбутнього вчителя математики та фізики володіння основами професійно-комунікативної культури передбачає обов'язкове володіння науковою фізико-математичною мовою, наявність умінь формувати тексти професійного змісту (набір і редагування математичних та фізичних текстів).

Складовими блоку є: методи формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки (інтерактивні вправи, ділові та рольові ігри, саморефлексії тощо); форми: індивідуальні (бесіди, консультації); групові (лекції, семінари-практикуми, круглі столи, конференції); засоби: друковані

матеріали (методичні рекомендації, науково-методичні посібники тощо); наочні (ментальні карти, кросворди, презентації тощо); технічні (інтерактивна дошка, ПК тощо).

Цей компонент також передбачає чотири періоди формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки, де кожний наступний період є логічним продовженням попереднього. Так, під час навчання або проходження фахової практики (педагогічна практика (позакласна виховна робота, пробні уроки в школі); переддипломна практика тощо) здобувачі вищої освіти набувають досвід майбутньої професійної діяльності на новому рівні (у новому професійному контексті). У цей час відбувається оцінка важливості професійних знань, умінь, досвіду, формуються та розвиваються особистісні якості. Тому стосовно часу змістове наповнення структурних компонентів ІК МУМФ має динамічний характер, відтворює як процес формування, так і процес розвитку ІК МУМФ під час професійної підготовки й сприяє досягненню мети дослідження.

**Результативний блок** охоплює: критерії, показники та рівні формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки, діагностичний інструментарій для визначення ефективності формування компетентностей та проведення корекційних заходів.

Критеріальний апарат має такі критерії та їх показники: когнітивний (рівень засвоєння базових знань; рівень засвоєння професійних знань; уміння шукати, аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію з різних джерел); комунікативний (рівень володіння усними та письмовими прийомами й засобами спілкування рідною мовою професійного спрямування; усними та письмовими прийомами й засобами спілкування іноземною мовою професійного спрямування; основами професійно-комунікативної культури (науковою фізико-математичною мовою); мотивація до розробки та застосування педагогічного програмного продукту в процесі професійної діяльності); технологічний (рівень оволодіння комп'ютерними навичками; уміння створювати педагогічні програмні

продукти; якість практичної підготовки МУМФ) та рівні: креативний, високий, достатній.

Діагностичний інструментарій оцінювання рівня ефективності формування ІК МУМФ в процесі професійної підготовки містить: анкети, тести, контрольні роботи, опитувальники тощо, що були розроблені й адаптовані для реалізації роботи на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту.

Результатом взаємодії цих блоків структурно-функціональної моделі є досягнення мети, а саме – сформованість ІК МУМФ під час професійної підготовки.

**Висновки.** У результаті здійсненого дослідження було розроблено структурно-функціональну модель формування інструментальних компетентностей МУМФ в процесі професійної підготовки, що містить три взаємопов'язані блоки: методологічно-цільовий, змістовно-діяльнісний та результативний. Ця модель передбачає чотири періоди формування ІК (певні здатності формуються в певний проміжок часу. Урахування цих періодів сприяло прозорості та об'єктивності оцінювання рівня сформованості ІК МУМФ (за визначеними критеріями).

У випадку, якщо результат не був досягнутий, передбачалося проведення корекційних заходів (бесід, індивідуальних та групових консультацій, тренінгів, вебінарів, семінарів, конференцій різних рівнів тощо) щодо усунення недоліків упровадження структурно-функціональної моделі формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики під час професійної підготовки.

Впровадження структурно-функціональної моделі формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики в процесі професійної підготовки повинно відбуватися за відповідною методикою.

### Список використаних джерел

1. Андрєєва Ю. Майстер-клас як форма практико-орієнтованого навчання фахівців у галузі реклами. *Проблеми освіти*. 2007. Вип. 51. С. 31–36.
2. Андрущенко І. Структура технічної компетентності майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського* : зб. наук. пр. Сер. Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42. Ч. 2. С. 56–59.
3. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 204 с.
4. Бондаревська О. В. Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованого навчання. *Педагогіка*. 1997. № 4. С. 11–17.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
7. Дзюбенко Ю. В., Олійник Л. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. *Вісник НТУУ «КПІ»* : зб. наук. пр. Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 138–147.
8. Єрмаков І. Г. Модель компетентного випускника. Якою їй бути? *Життєва компетентність особистості* : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. Розд. 2.4. С. 114–124.
9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
10. Ігнатова В. А. Педагогічні аспекти синергетики. *Педагогіка*. № 8. 2001. С. 26–31.

11. Каленик М. В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки КДПУ імені В. Винниченка. Сер. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький, 2016. Вип. 10. Ч. 1. С. 141–147.

12. Корець О. М. Компоненти формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Київ, 2015. Вип. 51. С. 143–146.

13. Корець О. М. Роль фізико-математичних дисциплін у формуванні технічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Педагогіка*. 2014. Вип. 20. С. 277–279.

14. Краснобокий Ю. М., Ільніцька К. С. Розв'язування нестандартних задач як необхідний компонент формування професійної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки Кіровоградського держ. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 8. Ч. 1. С. 175–178.

15. Лодатко Є. О. Модель методико-математичної підготовки вчителя початкових класів на компетентнісно зорієнтованій основі. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. Вип. 15 (268). С. 43–48.

16. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С. 4–10. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/304295518.pdf> (дата звернення: 09.01.2023).

17. Луценко Г. В. Моделювання системи управління професійною підготовкою фізиків-дослідників в університетах України. *Вісник*

*Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки.* Чернігів, 2016. Вип. 138. С. 96–99.

18. Морзе Н. В. *Методика навчання інформатики : навч. посіб. : у 4-х ч.* Київ : Навчальна книга, 2003. Ч. 1. 254 с.

19. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 39 (2). С. 263–271.

20. Овчинникова М. В. Феномен синергетики як об'єкт вивчення в процесі підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 40 (2). С. 290–292.

21. Ордановська О. І. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технологієорієнтований підхід : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 501 с.

22. Отрошко Т. В. Модель технічної компетентності майбутніх вчителів інформатики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* Харків, 2009. № 24–25. С. 177–188.

23. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у професійному навчанні майбутніх педагогів початкової ланки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2010. Вип. 33. С. 100–106.

24. Педагогічні технології: теорія та практика. Курс лекцій : навч. посіб. / за ред. М. В. Гриньової. Полтава, АСМІ : 2004. 180 с.

25. Пехота О. М. Нові технології навчання : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

26. Підласий І. П. Ідеали українського виховання. *Рідна школа.* 1999. № 12. С. 2–4.

27. Пілюшенко В. Л., Шкрабак І. В., Славенко Е. І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення : навч. посіб. Київ : Лібра, 2004. 342 с.

28. Притуленко І. В. Формування у майбутніх молодших спеціалістів з права професійних умінь з логічного структурування професійної інформації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Укр. інж.-пед. академія. Харків, 2013. 203 с.

29. Пунтус О. В. Інструментальні компетенції в системі аграрного коледжу при вивченні гуманітарних дисциплін: принципи формування. *Молодий учений*. 2011. № 6. Т. 2. С. 155–157.

30. Пушкар Т. М. Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2016. 262 с.

31. Рашкевич Ю. М. Компетентнісний підхід в побудові навчальних програм. *Tuning Educational Structures in Europe. Налаштування освітянських структур в Європі*. 18 с. URL: [http://www.mnau.edu.ua/files/03\\_05/2012-rashkevych1.pdf](http://www.mnau.edu.ua/files/03_05/2012-rashkevych1.pdf) (дата звернення: 10.11.2022).

32. Саєнко М. С. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. *Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку* : матеріали V Міжнар. науково-практ. конф., 29–30 бер. 2019 р. / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. С. 129–131.

33. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. 2010. Вип. № 4. URL:



[invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_20\\_10\\_st\\_4/](http://invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_20_10_st_4/) (дата звернення: 25.02.2023).

34. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. 2-е вид., випр. і допов. Київ : УРЕ, 1985. 966 с.

35. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 1017 с.

36. Термінологічний словник. *ІПС ЛІГА: ЗАКОН* : вебсайт. URL: <https://ips.ligazakon.net/dictionary> (дата звернення: 15.11.2022).

37. Титиш Г. Лілія Гриневич: Неможливо навчати сучасних дітей так, як навчали нас. *Українська правда* : вебсайт. Розд. *Суспільство*. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/08/4/216010/> (дата звернення: 15.11.2017).

38. Філософський енциклопедичний словник / НАН України ; Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди ; редкол. В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

39. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

40. Флегонтова Н. М. Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу. Київ : Освіта України, 2008. 80 с.

41. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту імені Богдана Хмельницького* : зб. наук. пр. *Сер. Педагогіка*. 2011. № 6. С. 213–220.

42. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ФОП Панов А.М., 2017. 237 с.

43. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.

44. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 238 с.

45. Чобітько М. Г. Формування особистісно орієнтованої професійної позиції майбутнього вчителя. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. 2. С. 155–164.

### References

1. Andreeva Yu. Master-klass kak forma praktyko-oryentyrovannoho obucheniya spetsyalystov v oblasti reklamy. *Problemy osvity*. 2007. Vyp. 51. S. 31–36. [ukr]
2. Andrushchenko I. Struktura tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv radioelektronnoho profilu. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho* : zb. nauk. pr. Ser. *Pedahohika i psykholohiia*. 2014. Vyp. 42. Ch. 2. S. 56–59. [ukr]
3. Bekh I. D. Osobystisno-zoriientovane vykhovannia : nauk.-metod. posib. Kyiv, 1998. 204 s. [ukr]
4. Bondarevcka O. V. Humanistychna paradyhma osobystisno-oriientovanoho navchannia. *Pedahohika*. 1997. № 4. S. 11–17. [ukr]
5. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam. Kyiv ; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2008. 278 s. [ukr]
6. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. Kyiv : Lybid, 1997. 376 s. [ukr]
7. Dziubenko Yu. V., Oliinyk L. V. Osoblyvosti tekhnolohichnoho pidkhodu do navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli yak providnoho zasobu yoho optymizatsii. *Visnyk NTUU «KPI»* : zb. nauk. pr. Ser. *Filosofia. Psykholohiia. Pedahohika*. 2007. № 3 (21). Ch. 1. S. 138–147. [ukr]
8. Yermakov I. H. Model kompetentnoho vypuskyka. YakoIU yii buty? *Zhyttieva kompetentnist osobystosti* : nauk.-metod. posib. / za red. L. V. Sokhan, I. H. Yermakova, H. M. Nesen. Kyiv : Bohdana, 2003. *Rozd. 2.4*. S. 114–124. [ukr]

9. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / za nauk. red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s. [ukr]
10. Ihnatova V. A. Pedahohichni aspekty synerhetyky. *Pedahohika*. № 8. 2001. S. 26–31. [ukr].
11. Kalenyk M. V. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky. *Naukovi zapysky KDPU imeni V. Vynnychenka. Ser. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Kropyvnytskyi, 2016. Vyp. 10. Ch. 1. S. 141–147. [ukr]
12. Korets O. M. Komponenty formuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy* : zb. nauk. pr. Kyiv, 2015. Vyp. 51. C. 143–146. [ukr]
13. Korets O. M. Rol fizyko-matematychnykh dystsyplin u formuvanni tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Ser. Pedahohika*. 2014. Vyp. 20. S. 277–279. [ukr]
14. Krasnoboky Yu. M., Ilnitska K. S. Rozviazuvannia nestandartnykh zadach iak neobkhidnyi komponent formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzh. ped. un-tu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser. Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. Vyp. 8. Ch. 1. C. 175–178. [ukr]
15. Lodatko Ye. O. Model metodyko-matematychnoi pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv na kompetentnisno zorientovani osnovi. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky*. Cherkasy : ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho, 2013. Vyp. 15 (268). S. 43–48. [ukr]
16. Lopatiev A. O. Modeliuvannia yak metodolohiia piznannia. Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia. 2007. № 8. S. 4–10.

URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/304295518.pdf> (data zvernennia: 09.01.2023). [ukr]

17. Lutsenko H. V. Modeliuvannia systemy upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fizykyv-doslidnykiv v universytetakh Ukrainy. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky*. Chernihiv, 2016. Vyp. 138. S. 96–99. [ukr]

18. Morze N. V. *Metodyka navchannia informatyky : navch. posib. : u 4-kh ch.* Kyiv : Navchalna knyha, 2003. Ch. 1. 254 s. [ukr]

19. Ovchynnykova M. V. Synerhetychni pidkhid yak metodolohichna osnova doslidzhennia systemy pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky do naukovo-doslidnytskoi diialnosti. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser. Pedahohika i psykhologhiia*. 2013. Vyp. 39 (2). S. 263–271. [ukr]

20. Ovchynnykova M. V. Fenomen synerhetyky iak ob'ekt vyvchennia v protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky do naukovo-doslidnytskoi diialnosti. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Ser. Pedahohika i psykhologhiia*. 2013. Vyp. 40 (2). S. 290–292. [ukr]

21. Ordanovska O. I. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizyko-matematychnykh dystsyplin do roboty u profilnii shkoli: tekhnolohooriiientovanyi pidkhid : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Derzh. zakl. «Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho». Odesa, 2016. 501 s. [ukr]

22. Otroshko T. V. Model tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv informatyky. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. Kharkiv, 2009. № 24–25. S. 177–188. [ukr]

23. Palshkova I. O. Praktyko-oriiientovanyi pidkhid u profesiionomu navchanni maibutnikh pedahohiv pochatkovoii lanky. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. 2010. Vyp. 33. S. 100–106. [ukr].

24. *Pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka. Kurs lektsii : navch. posib. / za red. M. V. Hrynovoi*. Poltava, ASMI : 2004. 180 s. [ukr]

25. Piekhota O. M. *Novi tekhnolohii navchannia : navch.-metod. posib. / za zah. red. O. M. Piekhoty*. Kyiv : A.S.K., 2001. 256 s. [ukr]

26. Pidlasyi I. P. Idealy ukrainskoho vykhovannia. *Ridna shkola*. 1999. № 12. S. 2–4. [ukr]
27. Piliushenko V. L., Shkrabak I. V., Slavenko E. I. Naukove doslidzhennia: orhanizatsiia, metodolohiia, informatsiine zabezpechennia : navch. posib. Kyiv : Libra, 2004. 342 s. [ukr]
28. Prytulenko I. V. Formuvannia u maibutnikh molodshykh spetsialistiv z prava profesiinykh umin z lohichnoho strukturuvannia profesiinoi informatsii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ukr. inzh.-ped. akademiia. Kharkiv, 2013. 203 s. [ukr]
29. Puntus O. V. Instrumentalni kompetentsii v systeii ahrarnoho koledzhu pry vyvchenni humanitarnykh dystsyplin: pryntsyepy formuvannia. *Molodyi uchenyi*. 2011. № 6. T. 2. S. 155–157. [ukr]
30. Pushkar T. M. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do mizhosobystisnoi vzaiemodii zasobamy komunikatyvnykh tekhnolohii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. Zhytomyr, 2016. 262 s. [ukr]
31. Rashkevych Yu. M. Kompetentnisnyi pidkhid v pobudovi navchalnykh proham. *Tuning Educational Structures in Europe. Nalashtuvannia osvitiianskykh struktur v Yevropi*. 18 s. URL: [http://www.mnau.edu.ua/files/03\\_05/2012-rashkevych1.pdf](http://www.mnau.edu.ua/files/03_05/2012-rashkevych1.pdf) (data zvernennia: 10.11.2022). [ukr]
32. Saienko M. S. Modeliuvannia yak metod naukovooho piznannia, typy modelei. *Nauka, osvita, suspilstvo: instrumenty i mekhanizmy suchasnoho innovatsiinoho rozvytku* : materiady V Mizhnar. naukovo-prakt. konf., 29–30 ber. 2019 r. / HO «Instytut innovatsiinoi osvity» ; Naukovo-navchalnyi tsentr prykladnoi informatyky NAN Ukrainy. Kyiv : HO «Instytut innovatsiinoi osvity», 2019. S. 129–131. [ukr]
33. Skvortsova S. O. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti v maibutnoho vchytelia matematyky. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku* : e-zhurnal. 2010. Vyp. № 4. URL: <http://www.intellect->

invest.org.ua/pedagog\_editions\_e-magazine\_pedagogical\_science\_vypuski\_n4\_2010\_st\_4/ (data zvernennia: 25.02.2023). [ukr]

34. Slovnnyk inshomovnykh sliv / za red. O. S. Melnychuka. 2-e vyd., vypr. i dopov. Kyiv : URE, 1985. 966 s. [ukr]

35. Slovnnyk inshomovnykh sliv: 23000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen / uklad. L. O. Pustovit. Kyiv: Dovira, 2000. 1017 s. [ukr]

36. Terminolohichni slovnnyk. IPS LIHA: ZAKON : vebсайт. URL: <https://ips.ligazakon.net/dictionary> (data zvernennia: 15.11.2022). [ukr]

37. Tytysh H. Liliia Hrynevych: Nemozhlyvo navchaty suchasnykh ditei tak, iak navchaly nas. *Ukrainska pravda* : vebсайт. *Rozd. Suspilstvo*. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2016/08/4/216010/> (data zvernennia: 15.11.2017). [ukr]

38. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnnyk / NAN Ukrainy ; In-t filosofii imeni H. S. Skovorody ; redkol. V. I. Shynkaruk ta in. Kyiv : Abrys, 2002. 742 s. [ukr]

39. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2006. 352 s. [ukr]

40. Flehontova N. M. Slovnnyk-dovidnyk terminiv pedahohichnoho marketynhu. Kyiv : Osvita Ukrainy, 2008. 80 s. [ukr]

41. Fokshek A. V. Systemnyi ta synerhetychnyi pidkhody u modeliuvanni suchasnoho pedahohichnoho protsesu. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzh. ped. un-tu imeni Bohdana Khmelnytskoho* : zb. nauk. pr. Ser. Pedahohika. 2011. № 6. S. 213–220. [ukr]

42. Khrykov Ye. M. Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia : monohrafiia. Kharkiv : FOP Panov A.M., 2017. 237 s. [ukr]

43. Khrykov Ye. M. Upravlinnia navchalnym zakladom : navch. posib. Kyiv : Znannia, 2006. 365 s. [ukr]

44. Chaika V. M. Osnovy dydaktyky : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2011. 238 s. [ukr]

45. Chobitko M. H. Formuvannia osobystisno oriientovanoi profesiinoi pozytsii maibutnoho vchytelia. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. 2003. Vyp. 2. S. 155–164. [ukr]

**УДК 378.011.3-051:364-43]:613.954(045)**

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ  
ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ**

**© Василенко О.**

**Інформація про автора:**

**Олена Василенко:** ORCID ID 0000-0002-9846-3817; [vasilekona@ukr.net](mailto:vasilekona@ukr.net);  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-17**

У статті висвітлено та обґрунтовано доцільність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками: здійснення рефлексивно-середовищного підходу до відбору змісту професійно-педагогічної підготовки для формування в них цілісних уявлень про суть, структуру й соціальне значення здоров'язбережувальної діяльності фахівця та основні засади технологізації такої діяльності у здоров'язбережувальному середовищі; забезпечення суб'єктної позиції майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками шляхом застосування у процесі професійної підготовки засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання; спрямування виховного потенціалу позааудиторної діяльності на задоволення індивідуальних потреб майбутніх фахівців щодо збереження здоров'я, збагачення їх індивідуального здоров'язбережувального досвіду. Визначені автором педагогічні умови відповідають трьом рівням: мактро-, мезо- та мікрорівню. Рівні характеризуються суб'єктно-об'єктною взаємодією майбутніх соціальних педагогів під час професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Доведено, що на макрорівні має здійснювати створення рефлексивного здоров'язбережувального середовища, мезорівень передбачає методично-технологічний інструментарій реалізації

здоров'язбережувального виховання майбутніх фахівців та дітей, а мікрорівень характеризується позааудиторною діяльністю, яка спрямована на індивідуальний розвиток майбутніх соціальних педагогів. Кожна умова спрямована на досягнення очікуваних результатів відповідно до головної мети – формування у майбутніх соціальних педагогів ціннісних уявлень про сутність, структуру та соціальне значення здоров'язбережувальної діяльності фахівця й основні засади технологізації такої діяльності у здоров'язбережувальному середовищі закладів дошкільної освіти.

**Ключові слова:** умова, професійна підготовка, майбутні соціальні педагоги, здоров'язбережувальні технології, дошкільники.

***Olena Vasylenko «Theoretical justification of the pedagogical conditions of the professional training of future social educators for the use of health protecting technologies in working with preschool children».***

The article highlights and substantiates the expediency of the pedagogical conditions for the professional training of future social pedagogues for the use of health-saving technologies in working with preschoolers: the implementation of a reflexive-environmental approach to the selection of the content of professional and pedagogical training, the basic principles of technologization of such activities in a health-preserving environment; ensuring the subject position of future specialists to the use of health-preserving technologies in work with preschoolers by using the means of situational pedagogy, interactive forms and methods of training in the process of professional training; directing the educational potential of extracurricular activities to meet the individual needs of future specialists in health care, enriching their individual health care experience. The pedagogical conditions defined by the author correspond to three levels: macro-, meso- and micro-level. The levels are characterized by subject-object interaction of future social pedagogues during professional training in pedagogical institutions of higher education for the use of health-saving technologies in working with preschool children. It is proven that the creation of a reflexive health-preserving environment should be carried out at the macro level, and the meso-level provides methodological and technological tools for the implementation of health-preserving education of future specialists and children, and the micro-level is characterized by extracurricular activities aimed at the individual development of future social pedagogues. Each condition is aimed at achieving the expected results in accordance with the main goal - the formation of future social pedagogues of valuable ideas about the essence, structure and social significance of the specialist's health-preserving activity and the basic principles of the technologization of such activity in the health-preserving environment of preschool education institutions.

**Keywords:** condition, professional training, future social teachers, health-saving technologies, preschoolers.

Система освіти відображає наслідки глобальних політичних, культурних та соціальних змін в Україні, що зумовлює переосмислення



траєкторії виховання молоді на загальнолюдських цінностях, гуманістичній концепції, а також здоров'язберезувальних орієнтирах, які спрямовані на усвідомлення важливості людського існування, підтримки духовного й фізичного здоров'я.

Здоров'язберезувальна орієнтація в освіті дітей та молоді регулюється закордонними та державними нормативними документами, серед яких: Конституція України, Конвенція ООН про права дитини; закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про фізичну культуру і спорт», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Основи законодавства України про охорону здоров'я»; Концепції «Загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація» на 2009-2013 роки»; указ Президента України Про затвердження Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації», наказ «Про подальший розвиток міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» в Україні» тощо.

Перші знання про власне здоров'я, способи підтримки та підвищення рівня здоров'я дитина отримує ще в дошкільному віці. Стратегічні напрями виховання дітей дошкільного віку на цінностях здоров'язберезувальної поведінки висвітлені в Законі України «Про дошкільну освіту», Концепції розвитку дошкільної освіти, Державному стандарті дошкільної освіти, Положенні про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів тощо.

Здоров'я як феномен забезпечення довгого та щасливого життя є об'єктом вітчизняних досліджень. Особливості здоров'язбереження дітей дошкільного віку вивчали: Н. Андрущенко [1], І. Бобренко [4], В. Бутенко [7], Л. Геращенко [12], Д. Цись [40] та інші.

Окремої уваги дослідники приділяли проблемі нагальності питання професійної підготовки педагогічних фахівців до здоров'язбереження особистості з раннього віку: Л. Геращенко [13], Л. Клос [20], В. Нестеренко [28], В. Суржанська [35] та інші.

Однак, не було знайдено наукових робіт присвячених вивченню спеціальних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів важливим є забезпечення доцільних педагогічних умов, які будуть спрямовані на оптимізацію освітнього процесу, формування практичних навичок роботи із дошкільниками, усвідомлене оперування здоров'язберезувальних технологій під час безпосередньої взаємодії із дітьми.

Отже, **метою** статті є теоретичне обґрунтування доцільності організації педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Інтеграція світового досвіду щодо здоров'язбереження в Україні характеризується створенням умов для підвищення стану здоров'я дітей, прищеплення їм знань, цінностей та навичок усвідомлено піклуватися про власне здоров'я. Освітнє середовище стало простором для впровадження здоров'язберезувальних технологій. Для якісної реалізації концепції щодо поліпшення стану здоров'я, шляхів його збереження та підтримки, важливо здійснювати ґрунтовну професійну підготовку кваліфікованих фахівців, які зможуть оволодіти та застосовувати здоров'язберезувальні технології в роботі із дітьми дошкільного віку.

Вивчення педагогічних умов, реалізація яких сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками, потребує уточнення сутності ключового поняття «педагогічні умови».

За тлумачним словником сучасної української мови поняття «умова» – «необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [9, с. 1506].

Як зазначає, Л. Хоменко-Семенова, якщо конкретна «умова є причиною якогось ефекту, то вияв цього ефекту залежить не лише від усвідомлення нами цієї умови (її визначення), а від її наявності, існування, реалізації. Відтак перед викладачем постає завдання не лише визначити, але й створити (підготувати), реалізувати певні умови для досягнення запланованого ефекту» [39, с. 254].

Уважаємо, що процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку взаємозалежить від педагогічних явищ, ситуацій, які утворюють середовище педагогічного закладу вищої освіти (ПЗВО).

Педагогічні умови, за А. Панібратською, – це «сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на учнів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного становлення їхньої особистості» [31].

Під педагогічними умовами Ю. Рябова визначає «організацію зовнішніх та внутрішніх впливів, зокрема відбір, конструювання та застосування елементів змісту, методів і прийомів, а також організаційних форм навчання» [33, с. 39].

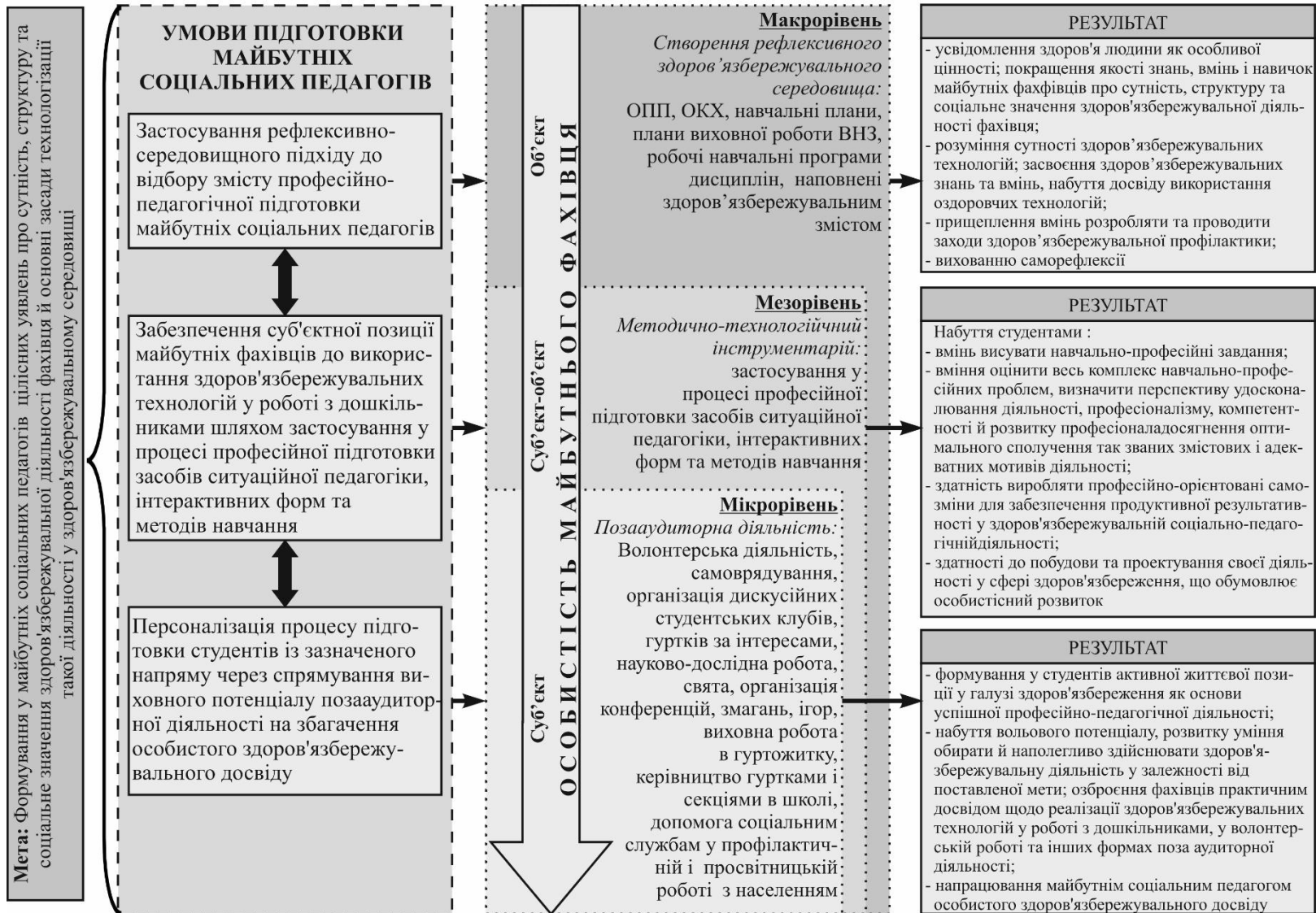
В. Манько визначає педагогічні умови «як обставини, у яких забезпечується висока результативність освітнього процесу, і вони відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [25, с. 153-161].

Педагогічні умови розуміємо як спеціально створені за допомогою комплексу засобів соціально-педагогічні ситуації, що утворюють процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання

здоров'язберезувальних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку, у якому всі його компоненти (мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи тощо) упорядковані та спрямовані на розвиток професійно-педагогічних здібностей студентів щодо здоров'язбереження.

На нашу думку, досліджувані нами педагогічні умови дозволяють створити певне соціально-педагогічне середовище, у якому під впливом освітніх і безпосередньо здоров'язберезувальних чинників формується та розвивається професійна й особистісно-смилова готовність майбутніх соціальних педагогів до застосування відповідних технологій у роботі із дітьми дошкільного віку.

Спираючись на аналіз наукової літератури [12; 13; 27; 35; 39] та власний професійний досвід, уважаємо, що для обґрунтування педагогічних умов потрібно врахувати, що вони мають: узгоджуватись із загальною концепцією підготовки майбутніх соціальних педагогів, відображеною в нормативній документації та працях вітчизняних учених; укладатися відповідно до організаційних умов підготовки фахівців у ПЗВО, відображати взаємозв'язок усіх компонентів освітнього процесу: мети, завдань, принципів, змісту, форм, методів тощо; сприяти досягненню результату професійної підготовки, збагачуючи всі компоненти фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів – формування професійних знань, умінь і навичок, соціально-професійного досвіду, розвиток особистісно-професійних характеристик, професійної суб'єктності тощо; розроблятися з узгодженням суспільних вимог до майбутніх фахівців й індивідуальних потреб студентів у галузі професійної освіти та здоров'язбереження, бути спрямованими на їх задоволення, сприяти розвитку особистості майбутнього фахівця. Ураховуючи зазначені вище вимоги до досліджуваного нами явища, висвітливо авторське бачення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками. Серед *педагогічних умов* визначаємо такі (рис. 1):



**Рис. 1. Сукупність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками**

- здійснення рефлексивно-середовищного підходу до відбору змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів для формування в них цілісних уявлень про суть, структуру й соціальне значення здоров'язбережувальної діяльності фахівця та основні засади технологізації такої діяльності у здоров'язбережувальному середовищі;
- забезпечення суб'єктної позиції майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками шляхом застосування у процесі професійної підготовки засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання;
- спрямування виховного потенціалу позааудиторної діяльності на задоволення індивідуальних потреб майбутніх фахівців щодо збереження здоров'я, збагачення їх індивідуального здоров'язбережувального досвіду.

Висвітлені педагогічні умови вважаємо необхідними, та цілком достатніми, для досягнення мети професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, оскільки вони представляють собою замкнену сукупність, у якій системоутворювальними ознаками є: відповідність умов основним компонентам освітнього процесу (змістовому, технологічному й особистісно-розвивальному), узгодженість умов із соціально-педагогічним поглядом щодо чинників та умов соціалізації людини.

Зазначимо, що відповідно до першої умови – на макрорівні – на підготовку майбутніх фахівців впливають об'єктивні, розроблені та затверджені заздалегідь на рівні Міністерства освіти й адміністрації ЗВО особливості, вимоги, компоненти освітнього процесу, насамперед, зміст підготовки фахівців в освітньо-професійних програмах, навчальних планах і програмах навчальних дисциплін; згідно з другою вимогою – на мезорівні – вплив на підготовку студентів опосередкований методично-педагогічним та технологічним інструментарієм здійснюється викладацьким складом ПЗВО; відповідно до третьої умови – на

мікрорівні – у позааудиторній діяльності, де найбільше виявляється активність молоді, задовольняються справжні потреби індивіда, посилюється виховний самовплив студента, який тут є основним суб'єктом саморозвитку.

Перш ніж обґрунтувати першу педагогічну умову підготовки соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, з'ясуємо суть рефлексивно-середовищного підходу до змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів для формування в них цілісних уявлень про структуру та сутність здоров'язбережувальної діяльності фахівця, основні засади технологізації такої діяльності.

Рефлексивно-середовищний підхід був обґрунтований у вітчизняній науці відносно нещодавно, в останні десятиріччя. За цей час науковцями висвітлено дефініції таких понять як: «освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу» (А. Каташов [18], О. Керницький [19] та інші), «інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» (А. Білощицький [3], С. Лещук [23] та інші). Водночас інтерес до вивчення та проектування «освітніх середовищ» сприяв виокремленню середовищного підходу, який став осередком змін, переходу до гуманістичної, особистісно орієнтованої системи освіти.

Мета середовищного підходу, на думку І. Сидорук, «полягає в прагненні так побудувати, змодельювати процес, щоб кожен студент опинився в сприятливих для його розвитку умовах, відчував комфортний вплив усього освітньо-виховного середовища, яке, у свою чергу, виступало б основним гарантом особистої успішності в реалізації поставлених студентом завдань, успішності його розвитку в різних аспектах» [34, с. 221].

Як зазначає А. Харківська, «середовищний підхід вимагає природних і спеціально організованих умов освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти, що покликане забезпечити оптимальний сприятливий вплив його чинників (фізичних, біологічних, соціальних факторів) на

становлення, розвиток, виховання моральної, гуманної, духовної особистості, забезпечення гармонійної міжособистісної взаємодії його учасників, в результаті чого відбувається встановлення, підтримка та розвиток гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів» [37, с. 20–21].

Зазначимо, що саме в межах середовищно зорієнтованого (середовищного) підходу сьогодні активно розробляється проблема методологічного обґрунтування та методичного забезпечення професійної освіти як системи, що дає можливість майбутньому фахівцеві обирати й моделювати власну освітню траєкторію.

Погоджуємось із О. Ярошинської, що саме за середовищного підходу можливо «перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, в контекст формування «освітнього середовища» в якому відбувається його професійне становлення. При такій організації навчання включаються механізми внутрішньої активності студента у взаємодіях із усіма компонентами середовища. Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток» [43, с. 107].

Отже, підготовка майбутніх фахівців у межах середовищного підходу дозволяє створити умови, за яких кожен елемент змісту є чинником професійного становлення особистості й, у єдності з іншими, утворює спеціальне освітнє середовище. Водночас студент матиме змогу засвоїти основи середовищного підходу «з середини», на власному досвіді перевірити його ефективність, ознайомитись із прийомами створення освітнього середовища разом із засвоєнням змісту навчання, інтегруючи їх у власний професійний досвід як цілісний освітньо-професійний змістовий концепт.

Зазначимо, що для обґрунтування першої умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками важливим є усвідомлення того, що освітнє середовище ЗВО доцільно представляти як багатогранний полікультурний осередок освіти, який направлений на



індивідуальний розвиток, актуалізацію внутрішнього світу майбутнього фахівця, його особистісне та професійне становлення та зростання, а також самореалізацію.

Різні модифікації середовищного підходу відповідно до потреб професійної підготовки фахівців окремих напрямів підготовки спрямовані також на розробку проблеми формування рефлексивної культури майбутнього педагога, дослідження суті та значення рефлексії в професійній діяльності людини.

У майбутніх соціальних педагогів, на думку В. Корнещук, Ю. Колодійчук, М. Боделан, потрібно формувати здатність «до пізнання власних психічних процесів (рефлексії), усвідомлення своїх прагнень, емоцій та регуляції власної поведінки» [22, с. 105].

За рефлексивним підходом освітній процес ПЗВО «має бути спрямований на навмисне створення (імітування) проблемноконфліктних ситуацій, які б забезпечували активізацію рефлексії його учасників» [37, с. 22].

О. Резван дійшла висновку про необхідність урахування таких особливостей організації рефлексивного освітнього середовища: «наявність усвідомленої потреби у рефлексії процесу та результатів діяльності як у викладача, так і у студента; стимулювання суб'єктів середовища до самозміни відповідно до занурення у контекстні навчально-професійні ситуації; кооперативність у набутті та переданні досвіду; високий рівень комфортності навчання» [32, с. 294-295]. Таке середовище, на думку науковця, «сприяє актуалізації набутих взірців самосвідомості та поведінки та створенні нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію», а також «дозволяє спрямовувати студентів до спеціальним чином організованої рефлексії навчально-професійної діяльності відповідно до зіставлення її із реальною професійною практикою» [32, с. 296-297].

При обґрунтуванні першої педагогічної умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних

технологій у роботі з дошкільниками, відзначимо провідне значення при відборі змісту освіти:

- поєднання ґрунтовних методологічних знань про суть, структуру та соціальне значення здоров'я та здоров'язбережувальної діяльності фахівця та інструментального аспекту змісту освіти – технологічних знань і вмінь щодо такої діяльності у здоров'язбережувальному середовищі;

- гармонійної єдності та взаємообумовленості в освітньому процесі можливостей особистісного й професійного самовизначення студентів, що означає можливість збагачення особистісного самовизначення на професійно значущому змісті;

- пріоритетність рефлексивно-смыслових механізмів засвоєння змісту освіти, а отже, можливість розвитку різних видів самовизначення студентів через рефлексію.

Спрямованість змісту підготовки майбутнього соціального педагога визначається основними цілями професійної освіти, якими нині є: підготовка кваліфікованого працівника, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє професійними знаннями, орієнтується в суміжних галузях діяльності, спроможного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до самоосвіти, професійного самовдосконалення, соціальної та професійної мобільності. Для досягнення цієї мети у студента мають бути сформовані основні уявлення про здоров'я та здоров'язбереження, систему знань і вмінь ведення здорового способу життя, а також навичок передачі свого досвіду іншим, зокрема дітям дошкільного віку.

Ураховуючи специфіку професійної діяльності соціального педагога у закладі дошкільної освіти, зауважимо, що одним із пріоритетних напрямів є виховання у дошкільників поваги до свого здоров'я, формування ціннісного ставлення до нього. Майбутні соціальні педагоги повинні вміти у власній професійній діяльності пропагувати знання про здоров'я та здоровий спосіб життя, а також реалізовувати їх у роботі з вихованцями, наприклад, при

побудові індивідуальної здоров'язберезувальної траєкторії або в процесі створення здоров'язберезувального середовища в закладі освіти. Саме такий важливий аспект майбутньої професійної діяльності має стати орієнтиром для збагачення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів задля вирішення проблеми здоров'язбереження сучасних дітей

Відповідно до першої умови, розуміння предметного наповнення змісту професійної освіти майбутніх соціальних педагогів дає можливість визначити стратегії збагачення змісту їх підготовки у контексті реалізації рефлексивно-середовищного підходу.

Уважаємо, що для забезпечення досліджуваної умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками весь зміст їх педагогічної освіти, насамперед дисципліни циклу фундаментальної, загально професійної та практичної підготовки, необхідно пронизати проблемою здоров'язбереження.

Вивчення навчальних планів, освітніх програм засвідчило, що методологічну знаннєву основу підготовки майбутніх соціальних педагогів у ПЗВО утворюють такі дисципліни фундаментальної підготовки, як «Філософія» та «Соціологія», які спрямовані на вироблення у студентів уявлення про соціальне значення та культурну цінність здоров'я як особистісно-соціального феномена. Основними навчальними дисциплінами, що формують прикладні знання та здоров'язберезувальні вміння студентів на сьогодні, окрім «Фізичної культури», значущість якої підкреслюється на всіх рівнях, є дисципліни природничо-наукового циклу й професійної та практичної підготовки.

Серед таких дисциплін, наприклад, «Людина в сучасному соціумі», «Безпека життєдіяльності», «Анатомія, фізіологія та гігієна», «Загальна, вікова та педагогічна психологія», «Валеологія», «Основи екології», «Основи медичних знань», «Основи соціалізації особистості», «Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля», «Соціально-педагогічна діяльність у закладах

освіти», «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Основи інклюзивної освіти», «Основи соціально-педагогічної діагностики», «Основи соціально-педагогічного тренінгу», «Технології діяльності соціального педагога», «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах», «Технологія роботи соціального гувернера», «Педагогічні технології», «Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями», «Превентивна педагогіка», «Превентивна соціально-педагогічна діяльність», «Соціально-педагогічні технології збереження та відновлення здоров'я людини», «Основи формування екокультури особистості». На нашу думку, для підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільним є перегляд змісту зазначених дисциплін і посилення його здоров'язбережувального аспекту шляхом розробки та впровадження в освітні програми відповідних тем, проблемних питань, матеріалів тощо.

Так, до змісту вищезазначених дисциплін було б доцільно додати теми, вивчення яких сприятиме розумінню студентами виховання як одного з головних чинників, що забезпечують засвоєння молодим поколінням основ здоров'язбереження; усвідомленню проблем зміцнення здоров'я в процесі використання здоров'язбережувальних технологій; розумінню того, що соціальний педагог у системі дошкільної освіти є одним із головних суб'єктів формування у вихованців та учнів ціннісного ставлення життя та здоров'я, адже «виконання здоров'язберігальних завдань потребує від учителя розуміння того, що особистість та здоров'я учня є головної цінністю навчального процесу» [38, с. 150].

Зміст дисциплін фундаментального, загально професійного та професійно-практичного циклу має бути збагаченим відомостями про психолого-педагогічні механізми формування в дітей ціннісного ставлення до життя та здоров'я; про шляхи й засоби формування та зміцнення здоров'я людини; форми й методи соціального виховання дітей, стимулювання їх до покращення власного здоров'я. Майбутні соціальні педагоги мають усвідомити причини виникнення девіантної поведінки в

дітей, яка часто призводить до виявлення недбалого ставлення до власного життя та здоров'я, шкідливих звичок тощо, опанувати шляхи та способи вчасного їх виявлення та попередження.

Покращання якості підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками стає можливим, якщо зміст професійно-практичних дисциплін є значним за обсягом і забезпечує здобуття базових та спеціальних знань, вироблення умінь та навичок, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю фахівців щодо здоров'язбереження дітей. Для цього доцільним є засвоєння тем «Настільні ігри зі здоров'язбереження дітей дошкільного віку», «Організація та проведення спортивно-оздоровчих заходів у дитячому дошкільному закладі», «Кінематограф як сучасний засіб формування ціннісного ставлення до життя і здоров'я дітей і молоді», «Розвиток соціальності дитини дошкільного віку за допомогою технології фізичного виховання М. Єфіменка» тощо.

Зазначимо, що при збагаченні змісту професійно-педагогічної підготовки студентів необхідно визначати вертикальні й горизонтальні міжпредметні зв'язки, дотримуючись принципу наступності в засвоєнні необхідних знань, що сприяє узгодженості та конкретизації у вирішення методологічних питання здоров'язбереження дітей і використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Отже, за першої умови професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками в контексті рефлексивно-середовищного підходу важливим завданням, вирішення якого має забезпечуватися засвоєнням змісту освіти, є розвиток особистісного потенціалу фахівця, формування в ньому здібностей до адекватної здоров'язбережувальної діяльності в майбутніх предметних і соціальних ситуаціях. Тож зміст професійної освіти студентів має забезпечувати підвищення особистісного та професіонального самовизначення студентів у сфері здоров'язбереження.

Створення рефлексивного освітнього середовища пов'язаний із розглядом змісту професійної освіти як комплексу професійних цінностей та смислів, що передаються від викладача до студентів завдяки рефлексивним механізмам пізнання. Такий погляд дозволяє визначити зміст освіти як ціннісно забарвлений соціальний досвід, що надається майбутнім соціальним педагогам у процесі професійної підготовки, процес засвоєння якого забезпечується освітнім процесом, у якому основним моментом стає створення та підтримка творчих відносин між студентом і викладачем у різних професійних ситуаціях.

Крім того, суть навчально-професійних ситуацій, що складають структуру такого освітнього процесу, реалізується у змісті навчальних занять зі студентами, під час яких розкриваються та поглиблюються орієнтаційні, адаптивні, комунікативні, спонукальні механізми готовності майбутнього професіонала до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками. Культурно-нормативну спрямованість знань і вмінь, які формуються у студентів упродовж навчальних занять, викладач підтримує особливими регулятивними діями: вплив на зміст ситуації, використання доцільних засобів і прийомів, мотивація майбутніх соціальних педагогів, забезпечення умов для саморефлексії тощо. Динаміка навчального процесу реалізується шляхом рефлексивно опосередкованого набуття досвіду студентами, оскільки при вивченні навчальних ситуацій формується власне ставлення до неї, стиль вирішення. Тому викладач повинен спроектувати модель заняття так, аби студент розв'язував власну проблемну ситуацію, поєднуючи пошук її вирішення з засвоєнням навчальних орієнтирів, знань і навчально-професійних дій щодо використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Підсумовуючи все вищезазначене, зазначимо, що перша умова підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками, а саме здійснення рефлексивно-середовищного підходу до відбору змісту

професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у середовищі ПЗВО, сприятиме:

- усвідомленню здоров'я людини як особливої цінності в умовах інформаційно-технічного суспільства, у професійній діяльності, у загальнолюдській та особистій системі цінностей;

- покращенню якості знань, умінь і навичок майбутніх соціальних педагогів про суть, структуру й соціальне значення здоров'язбережувальної діяльності фахівця;

- розумінню суті здоров'язбережувальних технологій як основи формування в дітей поваги до власного здоров'я та здоров'я оточення, прищеплення екологічної свідомості та самозбережувальної поведінки, створення здоров'язбережувального середовища;

- засвоєнню здоров'язбережувальних знань і вмінь, набуття досвіду використання оздоровчих технологій в освітніх закладах, вироблення педагогічних умінь щодо формування в дітей базових навичок із основ здоров'я, умінь щодо ведення здорового способу життя.

Зважаючи на те, що визначені нами педагогічні умови становлять єдину систему, підкреслимо, що при обґрунтуванні першої умови необхідно враховувати, що її подальше впровадження в підготовку майбутніх соціальних педагогів не буде ефективним без паралельної розробки й наступної реалізації другої умови, пов'язаної з забезпеченням суб'єктної позиції майбутніх фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками шляхом застосування у процесі професійної підготовки засобів ситуаційної педагогіки, запровадження інтерактивних форм і методів навчання.

Формування суб'єктності під час професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлені у працях В. Андрощук [2], І. Андрощук [2], К. Віщукаєвої [10], В. Ягупов [42] та інших.

Провідною ідеєю розробки концепції розвитку суб'єктності майбутніх працівників соціальної та освітньої сфер є ідея необхідності індивідуально-

професійного саморозвитку особистості студента. Тож означена проблематика розробляється в руслі особистісного підходу до навчання, а основні ідеї щодо її реалізації складають суб'єктну парадигму освіти.

На думку К. Віщукаєвої, суб'єктність соціального педагога «виявляється в його спроможності до побудови та проектування своєї діяльності, що обумовлює його особистісний розвиток» [10, с. 25]. Отож, розкриваючи суть другої умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками, важливо наголосити, що в процесі підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності, він засвоює не тільки норми компетентних предметних дій, а й соціальних вчинків, що відображають ціннісно-нормативну систему поведінки особистості.

Суб'єктній парадигмі освіти властива альтернативність, що характеризується педагогічною ідеологією, традиційним освітнім простором, де провідним суб'єктом завжди визнається педагог або викладач.

В. Андрощук та І. Андрощук уважають, що в процесі професійної підготовки «студент стає суб'єктом педагогічної взаємодії, досягаючи професійного результату; формуючи при цьому особистісний досвід творчого характеру та розвиваючи здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій, без яких неможливо осягнути зміст» [2, 64].

В. Ягупов зазначає, що в освітньому процесу суб'єктний підхід сприятиме «взаємовпливу двох творчих рівноправних його суб'єктів» [42, с. 32].

Уважаємо за К. Віщукаєва переконана, що «підготовка майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності на вузівському етапі передбачає організацію навчально-виховного процесу, з постійним оновленням її змістовних і технологічних компонентів, що дозволить поступово «переводити» традиційну, еталону й виконавську діяльність за зразком в індивідуально-творчу соціально-педагогічну діяльність» [11, с. 89].



У межах забезпечення суб'єктної позиції майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками, на нашу думку, доцільним є застосування у процесі професійної підготовки засобів ситуаційної педагогіки, інтерактивних форм і методів навчання.

Ситуаційна педагогіка дозволяє зорієнтувати освітній процес на вивчення, аналіз, критику низки живих ситуацій взаємодії із студентами, учнями, у яких майбутні соціальні педагоги мають змогу спроектувати шляхи вирішення цієї ситуації, або переграти її правильно, аргументуючи свій вибір щодо застосування техніки спілкування, методів та форм впливу.

Наголосимо, що розвитку суб'єктності особистості найбільш сприяє можливість вільного вибору, самостійного прийняття рішень, а головним чинником такого розвитку є суперечність між потребами та можливістю їх задоволення. Крім того, необхідною є наявність позитивних установок, шанобливих взаємин головних суб'єктів діяльності. Це необхідний чинник, яким визначається в подальшому характер, спрямованість і насиченість взаємодії між педагогами та студентами.

Г. Товканець переконана, що метод ситуаційного аналізу дозволяє врахувати: «необхідність розвитку у здобувачів освіти здатності до цілепокладання, самостійного проходження процесу вироблення рішення ситуаційних завдань; активізація та інтенсифікація інтелектуальної діяльності учня спільно з навчальною спрямованістю цілісного навчального процесу на організацію інтенсивного мислення учнів; ефективна реалізація процесу розвитку творчих здібностей учнів та формування їх аналітико-конструктивних умінь» [36, с. 175].

Ключовим елементом ситуаційного навчання є освітня ситуація, яка повинна бути правильно змодельована, яка потребує вирішення певного протиріччя або проблеми зі здійсненням нетривіальних підходів, а тому володіє значним потенціалом щодо розвитку особистості студента як творчого суб'єкта в освітньому процесі ПЗВО.

Інтерактивні соціально-педагогічні форми й методи навчання характеризуються високою результативністю в засвоєнні знань, умінь та навичок, формуванням навичок співпраці в команді, ціннісною орієнтацією, самоконтролем і самопізнанням, активізацією власного професійного й особистісного досвіду.

І. Ніколаєску вважає, що «завдяки інтерактивному навчання можна уникнути появи у свідомості соціальних педагогів шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності» [29, с. 118].

На нашу думку, комплексне впровадження різноманітних форм, методів та засобів дозволить підвищити ефективність педагогічних впливів, усвідомлене застосування інтерактивних форм і методів навчання в їх розумному поєднанні, оскільки, першими забезпечується імітаційний аспект у підготовці майбутнього соціального педагога, занурюючи його у змодельовані навчально-професійні умови, що сприяє засвоєнню ним суб'єктної професійної позиції вже в процесі навчання; останні – стимулюють діяльність студента до вирішення проблемних ситуацій, сприяють засвоєнню ним активної життєво-професійної позиції, надають позитивний досвід щодо подолання професійних бар'єрів.

Аналіз науково-педагогічної літератури [17; 30; 41], спостереження за проходженням практики майбутніх соціальних педагогів у ЗВО став підставою для висновку, що творчі ситуації можна створювати під час навчальних занять зі студентами під час: виконання творчих завдань; розв'язання навчальних проблем; проведення проблемних дискусій; критичного аналізу прочитаного; вирішення різноманітних проблемних завдань; навчальної експериментальної та дослідницької діяльності; ігрових ситуацій (імітаційна та рольові); засобів стимулювання та мотивації студентів тощо.

Висвітливо більш докладно зазначені зазначені форми, методи й засоби з урахуванням специфіка їх застосування під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання

здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Педагогічний засіб *виконання творчих завдань* є доцільним у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів з аспекту вирішення таких завдань: на виявлення протиріччя в соціальному розвитку дошкільників, проблемне бачення соціально-педагогічної роботи щодо формування в дітей знань, умінь і навичок здоров'язбереження (завдання-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, задачі на формулювання проблем тощо); а також завдання на прогнозування процесу накопичення дитиною здоров'язберезувального досвіду (висунення гіпотези, оригінальної ідеї); завдання на рецензування матеріалів, у яких віддзеркалюється соціально-педагогічний підхід до проблем здоров'язбереження молодого покоління, а також критичний аналіз відомих здоров'язберезувальних технологій; завдання на розробку алгоритмічних й евристичних розпоряджень (правил) щодо використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками; логічні завдання щодо виконання здоров'язберезувальної функції в соціально-педагогічній діяльності; дослідницькі завдання (експериментальні, завдання на моделювання різних компонентів професійної діяльності, графічні завдання); професійні завдання на винахідливість; завдання на управління процесом використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками (на розробку мети, на планування, організацію діяльності, на формування часу діяльності, на оцінювання результатів); завдання на комунікативність (на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності, задачі на пошук засобів співпраці в галузі здоров'язбереження дітей); завдання на розвиток фантазії, уяви, дивергентного професійного мислення; релаксаційно-естетичні завдання (написання вірша, творів, музичних творів, малювання й ліплення по пам'яті та за уявою) тощо.

Актуальним у підготовці майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками є такий засіб ситуаційної педагогіки, як *розв'язання навчальних проблем*.

Застосування цього засобу сприятиме створенню особливо сприятливих умов для розвитку суб'єктності майбутніх фахівців, оскільки відбувається перехід до творчої суб'єктної активності майбутніх фахівців.

Поява навчальних проблем у студентів ПЗВО починається як ситуація невпевненості, виникнення труднощів, коли майбутніх соціальних педагогів сам не може впоратися з обставинами, що виникли у навчальній ситуації. Тому студент потребує педагогічної підтримки, яка ґрунтується на залученні майбутніх фахівців до активного подолання труднощів, що є для них актуальним та значущим. Викладачеві потрібно перебудувати проблемну для студента ситуацію на посилене для нього завдання, організувати та спрямовувати рефлексивну діяльність студента на його вирішення.

Зауважимо, що ситуація проблемного викладу знань із запровадженням репродуктивно-пошукового методу на початкових етапах навчання характеризується такими ознаками, як-от: наявність зразка-алгоритму розв'язання проблеми; організація спостережувальної діяльності студентів за перебігом міркувань викладача; консультативний супровід подолання пізнавальних труднощів. Під час заняття педагог загострює суперечності між раніше здобутими знаннями й новими фактами, процесами, які студенти спостерігають, проте неспроможні пояснити через недостатній обсяг професійно-педагогічних знань чи педагогічного досвіду. Отже, у майбутнього соціального педагога виникає потреба в нових фахових знаннях, яку він прагне задовольнити, виявляючи суб'єктну позицію щодо їх здобуття. Завдяки цьому засобу студенту вдається до способів розв'язання проблем у власній пошуковій роботі, виявляючи при цьому активність і самостійність власної думки в межах формально-логічного мислення.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками набуває значущості *частково-пошуковий (евристичний) метод*, що характеризується такими ознаками, як-от: надання студентам проблемних завдань, при вирішенні яких потрібно здобувати знання

самостійно; організація педагогічної взаємодії реалізується у формі пошуку їх завдяки різноманітним засобам.

За умови застосування такого методу, викладач забезпечує та спрямовує рефлексивну діяльність студентів під час аналізу конкретної ситуації та моделюванні шляхів вирішення проблеми. Майбутні соціальні педагоги спершу під контролем викладача, а потім самостійно навчаються професійно мислити, вирішувати пізнавальні завдання, які утворюють проблемні ситуації, аналізувати, порівнювати, узагальнювати щодо використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Подібним методом є *дослідницький*, який стає провідним у виробленні навичок розв'язання навчальних проблем стає *дослідницький метод* при запровадженні якого педагог порушує навчально-професійну проблему разом зі студентами, які самостійно віднаходять варіанти її розв'язання, порівнюючи та оцінюючи ефективність обраних способів. Засоби для досягнення результатів також визначають студенти самостійно, несучи повну відповідальність за результативність.

Одним із найбільш дієвих засобів вирішення ситуацій у підготовці майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками є *проведення проблемних дискусій*.

Дискусії характеризуються педагогічною взаємодією шляхом комунікації, що полягає в обміні поглядами з конкретної проблеми, створенні ситуації пізнавального спору на теми здоров'я та здоров'язбереження дітей. Ситуація відстоювання протилежних думок, наукової суперечки завжди привертає особливо гостру увагу студентів до теми, так здобуваються нові знання, виробляються навички відстоювання власної точки зору, саморефлексії тощо. Важливою умовою ефективності навчальної дискусії є попередньо змістовна підготовка, що полягає в накопиченні необхідних знань за темою дискусії, а також формальна підготовка – під час обґрунтування власно позиції щодо висвітленої ситуації у контексті застосування здоров'язбережувальних технологій.

Доцільним у ситуаційному навчанні є проведення так званої *ігрової дискусії*, різновидами якої є «мозкова атака», «дискусія круглого столу», «дерево рішень». *Ігрові ситуації* потребують запровадження методів аналізу конкретної ситуації, рольової та ділової гри, «інцидента», «обговорення ділової кореспонденції» тощо. Уважаємо, що їх запровадження в підготовці майбутніх соціальних педагогів сприятиме заохоченню студентів до активної діяльності на основі певної ігрової ситуації. У зміст ситуації закладено необхідну сукупність знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти. Ігрова ситуація, що містить елементи театралізації, сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, стомленість, підвищує зосередженість.

Інтерактивні ігрові форми, зокрема театралізовані форми роботи зі майбутніми соціальними педагогами є одні із найскладніших та водночас найцікавіших, адже проблемна тема розкривається за допомогою художніх образів, засобів театралізації. Уважаємо, що запровадження таких форм у підготовці майбутніх соціальних педагогів сприятиме реалізації творчих здібностей студентів, активізуватиме їхню креативну діяльність, зумовлюватиме вдосконалення навичок суб'єктного підходу до виконання соціальних ролей. Інтерактивні форми дають можливість одночасно як подавати інформацію та формувати певні навички, так й перевіряти наявний рівень знань і вмінь щодо здоров'я та способів підтримки здоров'я, здоров'язбережувальних технологій.

Особливе місце серед інтерактивних організаційних форм, запровадження яких доцільне в підготовці майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій, займають *тренінгові форми* навчання, які на відміну від традиційних, більше активізують потенціал студентів. Оскільки тренінг є комплексною організаційною формою, під час проведення якого варто запроваджувати форми навчально-професійної діяльності, як-от: «мозковий штурм», рольова гра, займи позицію, робота в малих групах, групова дискусія тощо. Тематика тренінгів

для майбутніх соціальних педагогів має бути спрямована на пізнання особистісних переживань студентів, пов'язаних із проблемами здоров'язбереження; вироблення навичок професійного спілкування з дітьми раннього віку; відпрацювання технологічних умінь щодо здоров'язбережувальної діяльності. Застосування таких форм навчальної діяльності сприяє створенню ситуації успіху, що супроводжується виникненням у студентів суб'єктивного психічного стану задоволення результатом власних дій, упевненості в правильності обраної професії.

Отже, зміст другої умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками характеризується значущістю та необхідністю педагогічного забезпечення розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців щодо зазначеного питання шляхом застосування у процесі професійної підготовки засобів ситуаційної педагогіки, запровадження інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечить досягнення очікуваного майбутнього результату:

- оволодіння операційною стороною здоров'язбережувальної діяльності, набуття спроможності до побудови та проєктування своєї діяльності у сфері здоров'язбереження;

- оволодіння технологіями оздоровлення вихованців в умовах навчання, створення умов, завдяки яким можливо поєднати освітній процес із оздоровчим;

- можливість подолання труднощів у питаннях використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками;

- уміння оцінити весь комплекс навчально-професійних проблем, визначити перспективу вдосконалювання здоров'язбережувальної діяльності;

- удосконалення властивостей, якими визначається становлення суб'єктності педагога, а саме: спроможність до самопізнання та педагогічної рефлексії, сформована система цінностей і сенсожиттєвих орієнтацій;

- спроможність виробляти професійно зорієнтовані самозміни для забезпечення продуктивної результативності у здоров'язбережувальній

соціально-педагогічній діяльності;

– розширення спектра технологічних умінь, володіння якими дає можливість майбутньому соціальному педагогові здійснювати процес здоров'язбереження, модулюючи оптимальні форми, методи, прийоми та способи педагогічної взаємодії;

– удосконалення навичок саморефлексії – ядра, здатного підвищити мотивацію та результативність навчально-професійної діяльності в напрямі використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, сприяти набуттю майбутніми соціальними педагогами відчуття самоідентичності.

Останньою умовою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками є спрямування виховного потенціалу позааудиторної діяльності на задоволення індивідуальних потреб майбутніх фахівців щодо збереження здоров'я, збагачення їх індивідуального здоров'язбережувального досвіду.

Для обґрунтування цієї умови необхідно враховувати, що її створення визначається ступенем персоналізації виховного процесу у ПЗВО взагалі та зокрема її здоров'язбережувального напрямку позааудиторної роботи зі студентами.

На думку О. Братанич, «персоналізація освітнього процесу у вищій школі досягається за умови забезпечення спрямованості застосовуваних освітніх технологій на формування суб'єктної позиції студента в навчальному процесі, організації навчального процесу на засадах діалогічності, рефлексивності, проблемності й співробітництва» [6, с. 41].

В. Нестеренко запевняє, що «персоналізація освітнього процесу у вищій школі вимагає адекватних технологій, спрямованих на продукування цілісного освітнього середовища розвитку особистості в основних сферах її життєдіяльності під час підготовки у вищому навчальному закладі» [27, с. 12].



Р. Жога зазначає, що «персоналізація – це процес уособлювання навчання, надання йому властивостей конкретної людини, її потреб і можливостей, створення освітнього процесу для кожної конкретної особистості» [15, с. 169]. Тоді як «персоналізоване освітнє середовище у ЗВО – це сукупність умов, які створюють підґрунтя для максимального розвитку індивідуальності здобувачів вищої освіти та усвідомлення ними власної особистості» [15, с. 170].

Т. Некрашевич виокремлює компоненти персоналізації в освітній діяльності ЗВО: «психолого-педагогічні елементи навчального процесу; високий рівень професійної та комунікативної компетентності викладача; використанні сучасних інформаційних технологій; демократизація та гуманістичність в оцінюванні діяльності студентів» [26, с. 238].

Звернемо увагу на те, що персоналізація пов'язана з такою організацією виховної діяльності, за якої оволодіння індивідом духовно-моральною культурою має відбуватися за умов педагогічно спроектованої взаємодії з носіями такої культури, а на ціннісному підґрунті задля формування духовно багатой особистості.

Крім того, ураховуючи персоналізацію освітнього процесу, має активізуватися виховний потенціал професійної освіти, відбутися наближення її до кожної конкретної молоді людини як суб'єкта освітнього процесу через посилення особистісного компонента в навчанні. Якісне забезпечення персоналізації дозволить стимулювати розвиток особистісних та професійних якостей майбутніх соціальних педагогів: відповідальність, самостійність, зосередженість, впевненість, критичність, цілеспрямованість, самомотивація, самоактуалізація, самопізнання, самореалізація, емпатія тощо.

Уважаємо, що для розбудови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками на засадах персоналізації навчання в ПЗВО необхідно враховувати, що особистість студента має індивідуальну життєву

траєкторію, є інтегрованою в певне культурне середовище, володіє властивостями індивідуальної самобутності, самореалізується в різних видах життєдіяльності, які вільно обираються нею, і перебуває в процесі саморозвитку, пошуку смислів і власної індивідуальності.

Розв'язання проблем персоналізації освітнього процесу ЗВО для врахування наявних у майбутніх соціальних педагогів переконань і цінностей у галузі здоров'я, набутого у студента індивідуального здоров'язбережувального досвіду є можливим завдяки виокремленню конкретних форм персоналізації освітнього процесу, їх конкретизації стосовно підготовки фахівців до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури [8;16; 24] дозволив дійти висновку, що провідне значення для підготовки майбутніх соціальних педагогів займає організація позааудиторних форм студентської активності.

М. Донченко визначає «позааудиторну роботу складовою професійно-педагогічної підготовки, що не обмежена часовими межами й чітко не регламентована організаційними незмінними формами й методами, а тому дає можливість створити умови для реалізації студентами своїх здібностей, нахилів, соціально-громадської активності; реалізувати самоврядування як ефективну форму соціально-громадської діяльності; посилити мотивацію до навчання» [14, с. 9].

На думку І. Когут, «правильно організована й раціонально спланована позааудиторна робота студента є засобом активізації інтелектуальної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування творчих умінь» [21, с. 3].

Конкретизуючи третю умову професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, щодо доцільності запровадження позааудиторних форм потрібно враховувати, що майбутній соціальний педагог здійснює посередництво між різними фахівцями та соціальними інститутами з метою

забезпечення необхідних умов для сприяння становленню та розвитку дитини, зокрема дошкільного віку.

Використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності соціального педагога полягає у створенні в закладі освіти здоров'язбережувального середовища, у якому відбувається активний розвиток дитини, її соціалізація, а саме: здобуття сукупності знань про здоров'я, шляхи та способи його збереження та відпрацьовування відповідних умінь; цінностей здоров'я та здоров'язбереження; розвиток особистісних якостей, здібностей, що забезпечують збереження здоров'я; засвоєння здоров'язбережувальних стратегій поведінки.

Тому майбутній соціальний педагог має можливість у позааудиторних формах професійної підготовки (майстер-класи, екскурсії, конференції та семінари, волонтерські акції, благодійні свята, профілактичні заходи, виступи форум-театру, факультативні заняття тощо) інтегрувати власні здоров'язбережувальні знання, цінності, якості, а головне – сформулювати досвід стратегії поведінки зі збереження та відновлення здоров'я, власного й оточення. Зазначимо, що помітний активний вплив на поведінку студентів, життєвий досвід, особистісні якості та ціннісні установки здійснюються саме позааудиторними формами студентської діяльності в ПЗВО.

Позааудиторна форма, за І. Бойчевською, «відкриває великі можливості для самореалізації, сприяє міжособистісному неформальному спілкуванню, культурному та духовному розвитку студентів» [5, с. 36].

Така форма роботи майбутніх соціальних педагогів представляє процес, у якому домінує елемент самореалізації, орієнтований на особистість студента, завдяки якому забезпечується гармонізація внутрішніх та зовнішніх чинників формування професійності майбутнього фахівця, створюються додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Покращання позааудиторної роботи є одним зі стратегічних напрямів перебудови освітнього процесу в сучасній вищій парадигмі, адже вона «розвиває

навички самостійної науково-інформаційної роботи, підвищує наукову й творчу активність студентів, залучає їх до глибокого вивчення досягнень передової науки та використання цих досягнень у повсякденній діяльності» [21, с. 6].

Різні форми та види позааудиторної роботи сприяють розвитку творчості майбутніх соціальних педагогів, оскільки вони вирізняються варіативністю: форми волонтерської діяльності, самоврядування, організація дискусійних студентських клубів, гуртків за інтересами, індивідуальні консультації, самостійна робота студентів тощо.

До основних форм позааудиторної роботи у ПЗВО належать також науково-дослідна робота, безпосередня участь у святах, науково-практичних конференціях, змаганнях, конкурсах, іграх, виховна робота на факультетах та в гуртожитку, робота в літньому таборі відпочинку дітей, керівництво гуртком або секцією в закладі освіти, будинку творчості, організація змагань, диспутів, круглих столів, допомога соціальним службам у профілактичній і просвітницькій роботі з населенням та подібні.

Одним із ключових елементів позааудиторної роботи – творча неформальна взаємодія викладачів і студентів, що забезпечується демократизацією освітнього процесу, організацією спільного дозвілля, плануванням творчих заходів і наукової роботи, де куратор групи є основним суб'єктом.

За неофіційних умов комунікації між учасниками освітнього процесу виникає можливість краще вивчити особливості характеру студентів, індивідуалізувати процес підготовки студента до впровадження в професійній діяльності здоров'язберезувальних технологій.

Підсумовуючи все вищезазначене, зауважимо, що ідея третьої умови, забезпечення персоналізації процесу підготовки завдяки спрямуванню виховного потенціалу позааудиторної діяльності на задоволення індивідуальних потреб майбутніх соціальних педагогів у галузі здоров'язбереження, збагачення їхнього особистого

здоров'язбережувального досвіду до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, сприятиме досягненню такого результату: забезпечення усвідомлення майбутнім соціальним педагогом цінності власного здоров'я як особистості та носія педагогічної професії, засвоєння уважного ставлення до питань збереження здоров'я іншого суб'єкта педагогічної взаємодії; формування у майбутніх соціальних педагогів активної життєвої позиції в галузі здоров'язбереження як основи успішної професійно-педагогічної діяльності, зокрема роботи з дошкільниками; посилення потреби майбутніх соціальних педагогів у самоосвіті, самовдосконаленні й розвитку творчої активності в питаннях здоров'язбереження; набуття вольового потенціалу, удосконаленню вміння обирати й наполегливо здійснювати здоров'язбережувальну діяльність відповідно до поставленої мети; озброєння фахівців практичним досвідом щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками, у волонтерській роботі та інших формах позааудиторної діяльності; напрацювання майбутнім соціальним педагогом особистого здоров'язбережувального досвіду.

**Висновок.** Отже, висвітлені та обґрунтовані педагогічні умови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі із дітьми дошкільного віку дозволять організувати соціально-педагогічне середовище, у якому професійна та особистісно-смилова готовність студентів буде формуватися під впливом навчальних та безпосередньо здоров'язбережувальних чинників.

Відповідно до зазначених умов буде враховано рефлексивно-середовищний підхід, забезпечено суб'єктно активну позицію всіх учасників освітнього процесу, здійснено позааудиторну діяльність задля задоволення індивідуальних потреб майбутніх соціальних педагогів щодо збагачення їхнього здоров'язбережувального досвіду.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко Н.В. Феномени здоров'я та здоров'язбереження дитини в контексті сучасних наукових поглядів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2016. Вип. 55. С. 238–245.
2. Андрощук І. В., Андрощук І. П. Реалізація суб'єктного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 30–31 березня 2017 року)*. Хмельницький, 2017. С. 62–64.
3. Білощицький А. О. Понятійний базис методології проектно-векторного управління освітніми середовищами. *Управління проектами та розвиток виробництва* : зб. наук. пр. Луганськ : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2011. № 3(39). С. 25-31.
4. Бобренко І.В. Особливості здоров'язбереження дошкільників з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності: матеріали I Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 19 жовтня 2018 р.)* / Відповід. ред.: Т. М. Булгакова. Київ, 2018. С. 77–79.
5. Бойчевська І.Б. Організація позааудиторної роботи студентів у закладах вищої освіти. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (9 листопада 2018 року, м. Чернігів)*. Чернігів, 2018. С. 34–37.
6. Братанич О. Г. Персоналізація освітнього процесу у вищій школі як психолого-педагогічна проблема. *Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини: зб. наук. пр.* / гол. ред. М. Т. Мартинюк. Умань : РВЦ «Софія», 2009. Ч. 1. С. 35–42.

7. Бутенко В.Г. Теоретичні аспекти проблеми здоров'язбереження дітей у системі дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014, № 9 (43). С. 65–72.

8. Василенко О. М. Позааудиторні форми підготовки соціальних педагогів до застосування здоров'язберезувальних технологій у роботі з дітьми. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2015. Спецвип. 15, Ч. І. С. 40–49.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

10. Віщукаєва К. М. Підготовка майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ДЗ Південно-український нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 268 с.

11. Віщукаєва К. М. Педагогічні умови підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 9-10. С. 88–92. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu\\_2011\\_9-10\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_9-10_14) (дата звернення: 14.02.2023)

12. Геращенко Л. Огляд сучасних тенденцій у сфері фізичного виховання та здоров'язбереження дітей дошкільного віку. *The VIII International Science Conference «Problems and tasks of modernity and approaches to their solution»*. Токуо. 2021. Р. 151–153.

13. Геращенко Л. В. Підготовка спеціалістів з дошкільної освіти до здоров'язберезувальної діяльності. *Наука і освіта*. 2010. № 7. С. 51–55.

14. Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2004. 25 с.

15. Жога Р.А Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 165–171.

16. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1998. 333 с.

17. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногонова та інші. Харків : Вид-во Іванченка І. С. , 2022. 189 с.

18. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Луганський державний пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2001. 20 с.

19. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2013. № 38-39. С. 43–49.

20. Клос Л. Є. Ігрові технології у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1 / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало ; Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. С. 279–285.

21. Когут І. Роль позааудиторної роботи у формуванні професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. Полтава, 2013. № 5. 10 с. URL: <https://core.ac.uk/reader/33687960>  
<https://core.ac.uk/reader/33687960> (дата звернення: 17.02.2023)



22. Корнєщук В. В., Колодїйчук Ю. В., Боделан М. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників : монографія / Гол. ред. В. В. Корнєщук. Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2018. 296 с.

23. Лєщук С.О. Практика використання навчально-інформаційних середовищ у старшій школі. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту*. 2005. № 2. С. 128–132.

24. Лях В.В., Лях Т.Л. Моделювання та впровадження програм щодо здорового способу життя. Київ : Наук. світ, 2002. 122 с.

25. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. праць Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

26. Некрашевич Т.В. Аспектуальність персоналізації освітнього процесу у вищій школі. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 25–26 листопада 2021 р.). Полтава : Астроя, 2021. С. 235–238.

27. Нєстеренко В.В. До проблеми персоналізації освітнього процесу у вищій школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 3. 14 с. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_3\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_3_12) (дата звернення: 14.02.2023)

28. Нєстеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Одеса, 2003. 20 с

29. Ніколаєску І.О. Використання методів інтерактивного навчання у процесі вивчення курсу «Імідж соціального педагога». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 29. С. 117–121.

30. Носко М. О., Воеділова О.М., Гаркуша С.В., Носко Ю.М., Вертель О.В. Забезпечення інтерактивної здоров'язберезувальної навчально-виховної діяльності у процесі фізичного виховання. *Вісник*

*Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер. Педагогічні науки. 2018. Вип. 152(2). С. 119–125. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_152\(2\)\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_152(2)_29) (дата звернення: 17.02.2023)

31. Панібратська А.В. Зміст поняття «педагогічні умови». *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*. Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. 2018. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> (дата звернення: 13.02.2023)

32. Резван О.О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 50. С. 290–299.

33. Рябова Ю. Педагогічні умови як складова підготовки до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Наукові праці*. 2017. С. 38–41.

34. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27, Т. 4. С. 218–223.

35. Суржанська В. Підготовка працівників соціальної сфери до впровадження технологій здоров'язбереження дошкільників у педагогічний процес ДНЗ. *Вісник Черкаського університету*. Педагогічні науки. 2015. Вип. 37 (370). С. 54–60.

36. Товканець Г.В. Застосування методу ситуаційного аналізу у початковій школі. *Науковий вісник ужгородського університету*. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 2 (51). С. 175–179.

37. Харківська А. А. Методологічні підходи до формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. Вип. 69. С. 15–23.

38. Харківська А. А. Мотивація майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності та саморозвитку. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. Сер. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2017. № 153. С. 150–155.

39. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 252–257.

40. Цись Д. І. Використання народного досвіду виховання у процесі здоров'язбереження дітей дошкільного віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Біомеханічні, педагогічні, психологічні та філософські аспекти фізичного виховання і спорту*. 2011. Вип. № 91, Т. I. С. 465–467.

41. Ягоднікова В. В. Я Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.

42. Ягупов В.В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України* / редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. № 11. С. 29–36.

43. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті : теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. Ч. 1. С. 104–109.

### References

1. Andrushchenko, N. (2016). Fenomeny zdorovia ta zdoroviazberezhennia dytyny v konteksti suchasnykh naukovykh pohliadiv [Phenomena of health and health care of the child in the context of modern scientific views]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*

[Psychological and Pedagogical Problems of Village School], (55), 238–245 [in Ukrainian].

2. Androshchuk, I. V. & Androshchuk, I. P. (2017). Realizatsiia subiektnoho pidkhodu u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia [Implementation of the subject approach in the training of future teachers of labor education]. Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Actual issues of theory and practice of psychological and pedagogical training of future specialists], 62–64 [in Ukrainian].

3. Biloshchytskyi, A. (2011). Poniatiinyi bazys metodolohii proektno-vektornoho upravlinnia osvitnimy seredovyshchamy [Conceptual basis of the methodology of project-vector management of educational environments.]. Upravlinnia proektamy ta rozvytok vyrobnytstva [Project management and production development], 3(39), 25–31 [in Ukrainian].

4. Bobrenko, I.V. (2018) Osoblyvosti zdorov'iazberezhennia doshkilnykiv z intelektualnymy porushenniamy v protsesi fizychnoho vykhovannia [Peculiarities of health care for preschoolers with intellectual disabilities in the process of physical education]. Aktualni problemy psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ta rozvytku sub'iektiv sportyvnoi diialnosti [Actual problems of psychological and pedagogical support and development of sports subjects], 77–79 [in Ukrainian].

5. Boichevska, I.B. (2018) Orhanizatsiia pozaaudytornoj roboty studentiv u zakladakh vyshchoi osvity [Organization of extracurricular work of students in institutions of higher education]. Konkurentospromozhnist vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh informatsiinoho suspilstva [Competitiveness of higher education of Ukraine in the conditions of the information society], 34–37 [in Ukrainian].

6. Bratanych, O.H. (2009) Personalizatsiia osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli yak psykhologo-pedahohichna problema [Personalization of the educational process in higher education as a psychological and pedagogical problem]. Umanskyi derzh. ped. un-t im. P. Tychyny [Pavlo Tychyna Uman

State Pedagogical University], 1, 35–42 [in Ukrainian].

7. Butenko, V.H. (2014) Teoretychni aspekty problemy zdorov'iazberezhennia ditei u systemi doshkilnoi osvity [Theoretical aspects of the problem of health care of children in the system of preschool education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 9 (43), 65–72 [in Ukrainian].

8. Vasylenko, O. M. (2015) Pozaaudytorni formy pidhotovky sotsialnykh pedahohiv do zastosuvannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii u roboti z ditmy [Extracurricular forms of training of social pedagogues for the use of health-preserving technologies in working with children]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* [Humanization of the educational process], 15, 40–49 [in Ukrainian].

9. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language] (2009). V. T. Busel (Ed.), 1736 [in Ukrainian].

10. Vitsukaieva, K. M. (2012) *Pidhotovka maibutnoho sotsialnoho pedahoha yak sub'iekta profesiinoi diialnosti* [Preparation of the future social pedagogue as a subject of professional activity] : dys. ... kand. ped. nauk [the dissertation of a candidate of pedagogical sciences] : 13.00.05 / DZ Pivdenno-ukrainskyi nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho [South Ukrainian K. D. Ushinsky National Pedagogical University State Institution], 268 [in Ukrainian].

11. Vitsukaieva, K. M. (2011) *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho sotsialnoho pedahoha yak sub'iekta profesiinoi diialnosti* [Pedagogical conditions for the training of the future social pedagogue as a subject of professional activity]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho nats. ped. un-tu im. K. D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky], 9-10, 88–92, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu\\_2011\\_9-10\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_9-10_14) 268 [in Ukrainian].

12. Herashchenko, L. (2021) Ohliad suchasnykh tendentsii u sferi fizychnoho vykhovannia ta zdorov'iazberezhennia ditei doshkilnoho viku [Review

of modern trends in the field of physical education and health care of preschool children]. *The VIII International Science Conference «Problems and tasks of modernity and approaches to their solution»*, 151–153 [in Ukrainian].

13. Harashchenko, L. V. (2010) Pidhotovka spetsialistiv z doshkilnoi osvity do zdorov'iazberezhuvальноi diialnosti [Training of preschool education specialists for health-preserving activities]. *Nauka i osvita* [Science and education], 7, 51–55 [in Ukrainian].

14. Donchenko, M.V. (2004) Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv u pozaaudytornii roboti u vyshchikh navchalnykh pedahohichnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna KhKh st.) [Professional-pedagogical training of future teachers in extracurricular work in higher educational pedagogical institutions of Ukraine (second half of the 20th century)] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [author's abstract of the dissertation of a candidate of pedagogical sciences] : 13.00.01 / Kharkivskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. H.S.Skovorody [H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University], 25 [in Ukrainian].

15. Zhoha, R.A (2021) Personalizovane osvitnie seredovyshe yak innovatsiinyi napriam rozvytku suchasnoi osvity [Personalized educational environment as an innovative direction of development of modern education]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy], 36, 165–171 [in Ukrainian].

16. Zvierieva, I. D. (1998) Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddu v Ukraini : teoriia i praktyka [Social-pedagogical work with children and youth in Ukraine: theory and practice], 333 [in Ukrainian].

17. Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Interactive teaching methods in higher education] (2022), D. P. Antiushko, V. S. Volodavchyk, L. I. Sienohonova ta inshi. 189 [in Ukrainian].

18. Katashov, A. I. (2001) Pedahohichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvitnoho seredovysheha suchasnoho litseiu [Pedagogical foundations of the development of an innovative educational environment of a modern lyceum] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [author's abstract of the dissertation of a candidate

of pedagogical sciences] : 13.00.01 / Luhanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [Taras Shevchenko National University of Luhansk], 20 [in Ukrainian].

19. Kernytskyi, O. M. (2013) Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu yak pedahohichnyi fenomen [The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education], Ukr. inzh.-ped. akad [The Ukrainian Engineering Pedagogic Academy]. 38-39, 43–49 [in Ukrainian].

20. Klos, L. Ye. (2012) Ihrovi tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do zdorov'iazberezhualnoi diialnosti [Game technologies in the professional training of future social workers for health-preserving activities]. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy [Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, prospects] / Lviv. derzh. un-t bezpeky zhyttiediialnosti [Lviv State University of Life Safety] ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [The Institute for Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine], 279–285 [in Ukrainian].

21. Kohut, I. (2013) Rol pozaaudytornoj roboty u formuvanni profesiino-pedahohichnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [The role of extracurricular work in the formation of professional and pedagogical communicative competence of the future foreign language teacher]. Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher], 5, 10, <https://core.ac.uk/reader/33687960> [in Ukrainian].

22. Korneshchuk, V. V., Kolodiichuk, Yu. V. & Bodelan, M. V. (2018) Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv [Theory and practice of professional training of future social workers], V. V. Korneshchuk (Ed.), 296 [in Ukrainian].

23. Leshchuk, S.O. (2005) Praktyka vykorystannia navchalno-informatsiinykh seredovyshch u starshii shkoli [The practice of using educational and informational environments in high school]. Naukovi zapysky Ternopil'skoho nats. ped. un-tu [The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University], 2, 128–132 [in Ukrainian].

24. Liakh, V.V. & Liakh, T.L. (2002) Modeliuvannia ta vprovadzhennia proham shchodo zdorovoho sposobu zhyttia [Modeling and implementation of healthy lifestyle programs], 122 [in Ukrainian].

25. Manko, V. M. (2000) Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for the formation of students' professional and cognitive interest in special disciplines]. Sotsializatsiia osobystosti [Socialization of personality] : zb. nauk. prats Nats. ped. un-tu im. M. Drahomanova [Scientific journal National Pedagogical Dragomanov University], 2, 153–161 [in Ukrainian].

26. Nekrashevych, T.V. (2021) Aspektualnist personalizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Aspectuality of personalization of the educational process in higher education]. Aktualni pytannia lnhvistyky, profesiinoi lnhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly [Actual issues of linguistics, professional linguistic didactics, psychology and pedagogy of higher education], 235–238 [in Ukrainian].

27. Nesterenko, V.V. (2012) Do problemy personalizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [To the problem of personalization of the educational process in higher education ]. Naukovyi visnyk Donbasu [Scientific Bulletin of Donbass.], 3, 14, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_3\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_3_12) [in Ukrainian].

28. Nesterenko, V. V. (2003) Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do vykhovannia u doshkilnykiv navychok zdorovoho sposobu zhyttia [Preparation of future teachers to teach preschoolers healthy lifestyle skills] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [author's abstract of the dissertation of a candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Pivdenno-ukrainskyi nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho



[South Ukrainian K. D. Ushinsky National Pedagogical University State Institution], 20 [in Ukrainian].

29. Nikolaiesku, I.O. (2013) Vykorystannia metodiv interaktyvnoho navchannia u protsesi vyvchennia kursu «Imidzh sotsialnoho pedahoha» [The use of interactive learning methods in the process of studying the course «Image of a social pedagogue»]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University], 29, 117–121 [in Ukrainian].

30. Nosko, M. O., Voiedilova , O.M., Harkusha, S.V., Nosko, Yu.M. & Vertel, O.V. (2018) Zabezpechennia interaktyvnoi zdorov'iazberezhivalnoi navchalno-vykhovnoi diialnosti u protsesi fizychnoho vykhovannia [Provision of interactive health-preserving educational activities in the process of physical education]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu [Bulletin of Chernihiv National Teacher's Training University], 152(2), 119–125, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2018\\_152\(2\)\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_152(2)_29) [in Ukrainian].

31. Panibratska, A.V. (2018) Zmist poniattia «pedahohichni umovy» [The content of the concept of «pedagogical conditions»]. Suchasni tekhnolohii rozvytku profesiinoi maisternosti maibutnikh uchyteliv [Modern technologies for the development of professional skills of future teachers]. Umanskyi derzh. ped. un-t im. P. Tychyny [Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University], <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohiiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maibutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> [in Ukrainian].

32. Rezvan, O.O. (2015) Refleksyvne osvितnie seredovyshe yak chynnyk rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Reflective educational environment as a factor in personality development of the future specialist ]. Pedahohika ta psykholohiia [Pedagogy and psychology], 50, 290–299 [in Ukrainian].

33. Riabova, Yu. (2017) Pedahohichni umovy yak skladova pidhotovky do profesiinoi diialnosti v bahatonatsionalnomu seredovyshechi [edagogical conditions as a component of preparation for professional activity in a

multinational environment]. *Naukovi pratsi* [Scientific works], 38–41 [in Ukrainian].

34. Sydoruk, I. (2020) *Seredovyshchnyi pidkhid u formuvanni sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv* [Environmental approach in the formation of social competence of future social workers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Sydoruk I. Environmental approach in the formation of social competence of future social workers. Current issues of humanitarian sciences], 27, 4, 218–223 [in Ukrainian].

35. Surzhanska, V. (2015) *Pidhotovka pratsivnykiv sotsialnoi sfery do vprovadzhennia tekhnolohii zdorov'iazberezhennia doshkilnykiv u pedahohichni protses DNZ* [Training of social workers to implement health care technologies for preschoolers in the pedagogical process of primary schools]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu* [Herald of Cherkasy University], 37 (370), 54–60 [in Ukrainian].

36. Tovkanets, H.V. (2022) *Zastosuvannia metodu sytuatsiinoho analizu u pochatkovii shkoli* [Application of the method of situational analysis in primary school]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu* [Scientific Bulletin of the Uzhhorod University], 2 (51), 175–179 [in Ukrainian].

37. Kharkivska, A. A. (2020) *Metodolohichni pidkhody do formuvannia harmoniinykh mizhosobystisnykh vidnosyn maibutnikh uchyteliv* [Methodological approaches to the formation of harmonious interpersonal relations of future teachers]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* [Problems of engineer-pedagogical education], 69, 15–23 [in Ukrainian].

38. Kharkivska, A. A. (2017) *Motyvatsiia maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do profesiinoi diialnosti ta samorozvytku* [Motivation of future teachers of physical education to professional activity and self-development]. *Visnyk LNU im. T. Shevchenka* [Bulletin of LNU named after T. Shevchenko], 153, 150–155 [in Ukrainian].

39. Khomenko-Semenova, L. O. (2013) *Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future social workers to use interactive technologies in professional

activities]. Aktualni problemy sotsiologii, psykholohii, pedahohiky [Actual problems of sociology, psychology, pedagogy], 19, 252–257 [in Ukrainian].

40. Tsys, D. I. (2011) Vykorystannia narodnoho dosvidu vykhovannia u protsesi zdorov'iazberezhennia ditei doshkilnoho viku [The use of folk experience of education in the process of health care of preschool children]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H.Shevchenka [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko], 91, 465–467 [in Ukrainian].

41. Yahodnikova, V. V. (2009) Ya Interaktyvni formy i metody navchannia u vyshchyi shkoli [Interactive forms and methods of learning in higher education], 80 [in Ukrainian].

42. Yahupov, V.V. (2015) Sub'iektivist uchniv yak osnovna determinanta dystantsiinoho navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [The subjectivity of students as the main determinant of distance learning in the vocational education system]. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy [Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. V.O. Radkevych ta in (Ed.), 11, 29–36 [in Ukrainian].

43. Yaroshynska, O. (2011) Seredovyshchnyi pidkhid v profesiinii osviti : teoretychni zasady ta perspektyvy vprovadzhennia [Environmental approach in professional education: theoretical principles and prospects of implementation]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of modern teacher training], 4, 104–109 [in Ukrainian].

**УДК 378.011.3-051:[36-051+37-051]:37.043.2(045)**

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕР ДО  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**© Волкова К.**

**Інформація про автора:**

**Катерина Волкова:** ORCID: 0000-0003-1905-3295,  
[volkova.katya@meta.ua](mailto:volkova.katya@meta.ua); кандидат педагогічних наук, доцент, завдувач  
кафедри соціальної роботи.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-18**

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Проведено аналіз наукових праць та нормативних документів щодо стану функціонування інклюзивної освіти. Визначено актуальні проблеми розбудови інклюзивного освітнього середовища, принципи підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Розроблено модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яка враховує специфіку професійної взаємодії із дітьми з особливими освітніми потребами. Висвітлено та обґрунтовано блоки моделі, їх змістове навантаження: цільовий (мета і завдання), теоретико-методологічний (методологічні підходи й принципи), змістово-процесуальний (педагогічні умови, зміст, форми, методи (емоційного та когнітивного впливу, набуття досвіду)), результативний (критерії, показники, рівні). Ґрунтовно прокоментовано педагогічні умови реалізації формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: підтримка позитивної мотивації в майбутніх фахівців щодо прояву педагогічної творчості в професійній діяльності в процесі інклюзивної освіти; корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців уявлення про специфіку діяльності в процесі інклюзивної освіти; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів та форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Висвітлені компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), які є основою для визначення критеріїв та показників сформованості досліджуваного явища.

**Ключові слова:** модель, готовність, майбутні фахівці, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

***Kateryna Volkova «The model for forming the readiness of future pedagogical and social specialists for professional activity in the conditions of inclusive education».***

Abstract. The article is dedicated to the problem of training future specialists of pedagogical and social areas for professional activity in an inclusive environment. It was analyzed the scientific works and normative documents on the state of functioning inclusive education. It was defined the actual problems of development of inclusive educational environment and principles of specialist's preparation for professional activity in inclusive educational environment. A model of the formation of the readiness of future pedagogical and social specialists for professional activity in the conditions of inclusive education has been developed, which takes into account the specifics of professional interaction with children with special educational needs. The blocks of the model, their content load are highlighted and substantiated: target (goal and task), theoretical-methodological

(methodological approaches and principles), content-processual (pedagogical conditions, content, forms, methods (emotional and cognitive impact, gaining experience)), effective (criteria, indicators, levels). Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists for professional activities in the conditions of inclusive education are thoroughly commented: support of positive motivation in future specialists regarding the manifestation of pedagogical creativity in professional activities in the process of inclusive education; correction based on the contextual approach of the content of educational disciplines regarding the formation of future professionals' idea of the specificity of activities in the process of inclusive education; activation of subject-subject interaction of participants in the educational process through the introduction of innovative methods and forms of training future specialists for professional activities in the conditions of inclusive education. The components of the readiness of future specialists for professional activity in the conditions of inclusive education (motivational, cognitive, active, reflective) are highlighted, which are the basis for determining the criteria and indicators of the formation of the phenomenon under study.

**Keywords:** model, readiness, future specialists, inclusive education, children with special educational needs.

**Актуальність дослідження.** У Національній стратегії розвитку освіти у Україні на період до 2021 року [18] якісну освіту було визнано необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, а серед гострих проблем, які стримують розвиток і перешкоджають становленню якісної освіти в Україні, зазначено обмеженість доступу до освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів). Відповідно, були поставлені завдання – створення безпечного освітнього середовища та організація функціонування ефективної системи інклюзивної освіти, за умови, що «сучасна загальна середня освіта виступає пріоритетною сферою накопичення знань та формування вмінь, створення максимально сприятливих умов для виявлення та розвитку творчих здібностей кожного громадянина, виховання в ньому працелюбності та високих моральних принципів» [31, с. 34].

Інклюзивна модель освіти, згідно з міжнародними документами, має забезпечити соціальний, емоційний та когнітивний розвиток особистості

через урахування потенційних можливостей та індивідуальних особливостей розвитку кожної особи, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним суб'єктом соціального середовища. Розвиток таких якостей можливий саме у інклюзивному суспільстві, ознакою якого є забезпечення рівних можливостей для усіх суб'єктів, включених у процес інклюзивної освіти, зокрема на засадах гендерної рівності.

Реалізація Цілей сталого розвитку та принципів інклюзії, спрямованих на досягнення нової якості освітніх процесів, стала можлива саме завдяки забезпеченню гендерної рівності, яка є сполучною ланкою між поняттями «доступність», «можливості», «толерантність» та «рівність». Важливо, що необхідність успішного соціального розвитку особистості з порушеннями розвитку, розвиток її соціальної активності та її готовність до соціальної мобільності зосереджують увагу на вирішенні проблем надання рівних можливостей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** За час упровадження інклюзивної освіти в Україні було активізовано у відповідність до стандартів, визнаних міжнародною спільнотою, законодавчу базу України, що позитивно вплинуло на перехід до соціальної моделі надання освітніх послуг особам з особливими освітніми потребами, яка на відміну від медичної моделі зосереджує увагу на бар'єрах, які існують у середовищі й викликають труднощі, а не на самому порушенні. Так, у сфері освіти варто відмітити Закон України «Про освіту» (2017), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (2013), «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» (2019), «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021).

В той же час проведені наукові дослідження, присвячені різним аспектам інклюзивної освіти (М. Андреева, О. Рассказова, Н. Софій,

М. Чайковський та інші), вагоме місце серед яких зайняли дисертаційні дослідження з питань підготовки відповідних кадрів: вихователів та педагогів (І. Демченко, З. Шевців, М. Бевзюк, М. Буйняк, О. Дорошенко), корекційних педагогів і фахівців зі спеціальної освіти (М. Берегова, О. Мартинчук, Г. Мицик) та інших фахівців реабілітаційних центрів.

Переосмислення традиційних уявлень про підготовку здобувачів вищої освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі на засадах гендерної теорії відображені у наукових дослідженнях (Т. Говорун, І. Грабовської, М. Марусинець та ін).

Проте, як показує дослідження потреб стейкхолдерів у забезпеченості якості освіти в аспекті впровадження інклюзивного навчання, проведене на замовлення Державної служби якості освіти України (грудень 2020-січень 2021 рр.) [9], у якому проаналізовано чинники організації якісного інклюзивного навчання (наявність нормативно-правової бази, підготовка кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти, раннє виявлення особливих освітніх потреб та підготовка батьків до взаємодії з фахівцями; формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП), наявність матеріально-технічного забезпечення у закладі та готовність до співпраці усіх учасників освітнього процес), залишається ще достатньо проблем, вартих уваги науковців і педагогів-практиків.

У даних вище згаданого дослідження зазначено, що «педагоги нерідко потребують супроводу фахівців-дефектологів, практичних психологів та інших релевантних спеціалістів, які могли би допомогти покращити взаємодію вчителя з учнями, які мають ООП» [9, с.8].

Щодо наявності професійно підготованих фахівців, то вчителі є мотивованими підвищувати свої компетенції та знання у сфері інклюзивної освіти, однак їм не вистачає системної підтримки, а фахівці інклюзивно-ресурсних центрів потребують методичної підтримки та активізації співпраці із закладами освіти, зворотного зв'язку від педагогів щодо якості, доступності та практичного втілення висновків ІРЦ.

Серед різних категорій сімей, щодо позиції наявності освітніх бар'єрів для дітей з ООП, найбільш вразливими визначено родини внутрішньо переміщених осіб, сім'ї, у яких дорослі члени родини мають порушення розвитку (інтелектуальні, психічні тощо), а також сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей із яких влаштовують в установи інтернатного типу.

Отже, актуальними проблемами впровадження інклюзивної освіти є: недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, психологічних служб закладів освіти для роботи з особами з ООП; нестача досвідчених фахівців в інклюзивно-ресурсних центрах, упередженість у ставленні до безбар'єрності, інклюзії та низький рівень поширення культури прийняття серед учасників освітнього процесу; низький рівень залученості батьків та опікунів до освітнього процесу та недостатній рівень інтеграції досвіду батьків до організації навчання дітей; присутні дискримінація та булінг у закладах освіти щодо дітей з ООП та інші.

Однією з сфер, яку можемо вирішити в межах своєї компетентності – недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

На сьогодні формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти посідає одне із ключових завдань вищої освіти, адже від свідомого особистісного та професійного ставлення майбутніх вихователів, учителів, соціологів залежить успішна адаптація дітей з ООП серед здорових однолітків, їх соціалізації та індивідуальний розвиток відповідно до можливостей та потреб.

Відтак виникає потребу в застосуванні спеціальної моделі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Мета статті.** Розробити та теоретично обґрунтувати модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.



**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлює необхідність розробки моделі формування готовності фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оскільки саме моделювання, як метод пізнання, дозволяє виокремити структуру означеного процесу із її складовими елементами: метою, принципами, етапами, функціями, умовами.

Моделювання як метод пізнання було об'єктом досліджень О. Біляковської, Т. Гуковської, А. Лопатьєва, М. Саєнко, П. Сікорського та інших: «вивчення певного об'єкта за допомогою спостережень або експериментів, проведених з його моделлю» [21, с. 129]; «метод дослідження реальних і абстрактних об'єктів-прототипів на умовних образах, схемах, фізичних об'єктах, що відрізняються від прототипу, але аналогічні йому за будовою чи типом поведінки, із застосуванням методів аналогії, теорії подібності й теорії обробки даних експерименту» [17, с. 5].

Застосування методу моделювання у педагогіці дає можливість детально проаналізувати та оцінити основні етапи освітнього процесу, його елементи та діяльність суб'єктів задля оптимізації та підвищення результативності.

Нам імпонують вимоги до розробки моделі та моделювання за Є. Хриковим: адекватність («відповідність моделі наявному стану вирішення проблеми, тенденціям розвитку освіти, наявному стану теоретичної розробки проблеми»); понятійна визначеність моделі («передбачає, що дослідник визначає систему понять, яка обумовлює основні структурні компоненти моделі та створює умови для комплексного та цілісного опису теоретичної та нормативної моделі експериментальної системи»); універсальність («здатність моделі забезпечити досягнення результату у всіх освітніх установах, на підвищення ефективності діяльності яких спрямоване дослідження»); «спрямованість на інтенсифікацію функціонування досліджуваної системи»; технологічність («передбачає, що

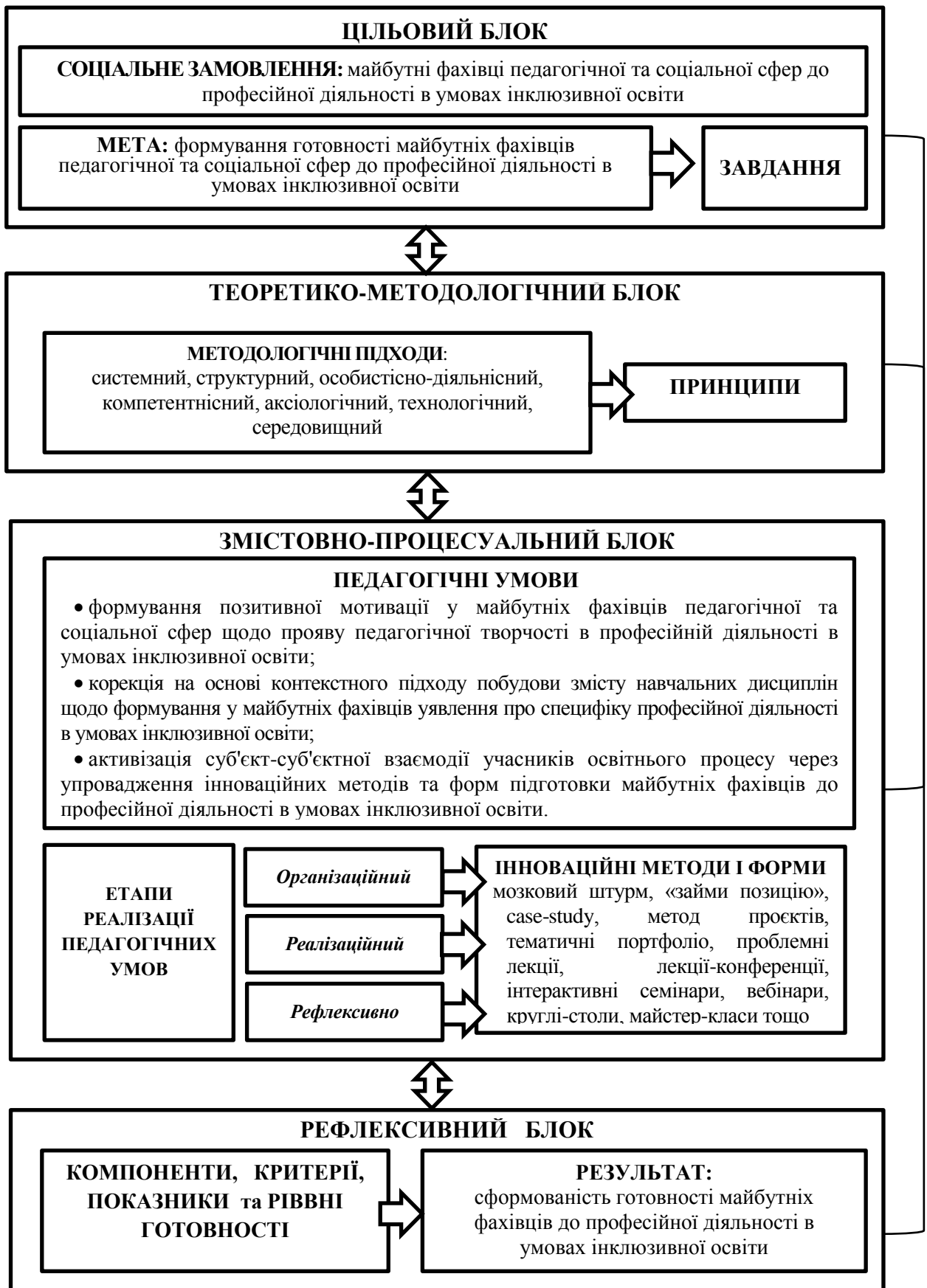
модель висвітлює послідовність дій, їх етапи, засоби та форми, алгоритми реалізації завдань формуючого експерименту»); повнота («модель повинна відбивати всі основні компоненти досліджуваного об'єкту та їхні взаємозв'язки»); «відповідність моделі експериментальної системи методології дослідження»; інформативність («розроблена модель повинна містити всю необхідну для її реалізації в освітній та управлінській діяльності інформацію») [33, с. 141-142].

Під час побудови педагогічної моделі вважаємо за доцільне враховувати вищезазначені вимоги. Крім того, під час розробки моделі важливо акцентувати увагу на ознаках, які дозволять формалізувати та визначити рівень абстрагування при описі змісту їх зв'язків із іншими педагогічними й соціокультурними феноменами.

Від того, наскільки вдало будуть дібрані ознаки для моделювання, залежать: інформативність побудованої моделі, зручність її реалізації, чіткість і злагодженість, забезпечення механізмів управління освітнім процесу шляхом впливу вплив на окремі її компоненти.

Розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти враховує такі блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний (рис. 1).

Цільовий блок моделі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти містить мету й завдання професійної підготовки.



**Рис. 1** Модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

Метою є формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Визначена мета передбачає реалізацію завдань: формування особистісної спрямованості майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер на реалізацію принципів інклюзивної освіти; виховання толерантності й орієнтація майбутніх фахівців на створення ситуації успіху для кожного учня в класі; вивчення нормативної бази, що регламентує професійну діяльність фахівців педагогічної та соціальної сфер в умовах інклюзивної освіти; опанування специфічними знаннями, уміннями й навичками професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; сприяння набуттю практичного досвіду професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; активізація потреби майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер у професійній творчості та самовдосконаленні.

О. Столяренко вважає, що результативність моделі залежить від правильності добору «методологічних підходів та принципів взаємодії усіх учасників» освітнього процесу [24, с. 10]. У співпраці вони визначають стратегію, детермінують практику дій у конкретній ситуації й у визначеному проміжку часу з метою досягнення спільних цілей та загальної мети.

Наступний блок моделі – теоретико-методологічний, що складається із методологічних підходів та принципів.

Аналіз науково-педагогічної літератури [3; 8; 12; 13; 33] щодо доцільності методологічних підходів у контексті цього дослідження дозволив виокремити такі підходи: системний, структурний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, технологічний, середовищний.

Системою є будь-який процес, зокрема й пізнавальна діяльність, яка є одночасно засобом та об'єктом пізнання. Саме на системних зв'язках має ґрунтуватися освітній процес.

На думку О. Дубасенюк, Т. Семенюк та О. Антонової, урахування системного підходу «дає можливість виявити закономірності, суперечності, джерела розвитку виховних систем і специфіку виховної діяльності педагога в різних політичних, соціальних, економічних і культурних умовах життя

суспільства на конкретних історичних етапах становлення суспільства» [10, с. 3].

Ю. Шабанова переконана, що «системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [34, с. 30].

О. Біляковська вважає, що професійну підготовку майбутніх учителів доцільно вивчати як педагогічну систему, оскільки вона має такі ознаки системи: «спрямована на досягнення планованої мети; містить сукупність взаємопов'язаних методів, засобів і процесів, які забезпечують цілеспрямовані впливи на формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності; забезпечує підґрунтя для теоретичного осмислення педагогічної діяльності та розвитку ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; створює умови для виконання нормативних, технологічних, процесуально-результативних і ціннісних функцій професійної діяльності; сприяє досягненню окреслених цілей розвитку особистості майбутнього вчителя» [3, с. 28].

Системно-структурний підхід «полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд / об'єкта як системи» [22].

Залучення системного й структурного підходів дозволить забезпечити виявлення категоріальних, теоретичних і практичних компонентів, зв'язків і взаємозв'язків між ними, тобто представлення процесу формування готовності відповідних фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як системи, що має декілька взаємозалежних і функціональних елементів, що підпорядковуються визначеним цілям.

Наступним підходом, який потрібно враховувати при розробці моделі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – особистісно-діяльнісний.

Як зазначила О. Дубницька, «особистісний і діяльнісний аспекти підготовки майбутнього фахівця утворюють нерозривну, єдину цілісність, спрямовану на саморух, самозростання і в кінцевому результаті на самореалізацію своїх можливостей особистості» [11, с. 207].

С. Безбородих зауважила, що особистісно-діяльнісний підхід у «своєму особистісному компоненті полягає в управлінні розвитком людини, її конкурентоспроможністю, заснований на глибокому знанні її особистості та умов життя», а «діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку конкурентоспроможної особистості» [2, с. 19-20]. Єдність двох компонентів цього підходу, на думку вченої, «забезпечує запроєктований рівень розвитку конкурентоспроможного педагога» [2, с. 21].

Компетентнісний підхід, за О. Ходань, «дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Запровадження компетентнісного підходу у вищому навчальному закладі потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій» [32, с. 234].

Урахування особистісно-діяльнісного підходу під час формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти дасть можливість дослідити особистість як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й спілкуванні, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Такий підхід в особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання знаходиться той, хто сам навчається: його мотиви, цілі, психологічні особливості, тобто студент як особистість. Викладач, враховуючи інтереси студента, його рівня знань і умінь, визначає мету, формує, спрямовує та коригує освітній процес. У діяльнісному компоненті закладено суб'єкт-суб'єктні відношення викладача й студента, активність студента задля саморозвитку та самоосвіти.

Головною метою будь-якого освітнього процесу є формування компетентностей особистості, тому доцільно виокремити компетентнісний підхід, який передбачає створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здатної адаптуватися в умовах соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікаційного насиченого простору.

Використання компетентнісного підходу зорієнтоване на «усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу кінцевої мети своєї діяльності: підготовку фахівця, що володіє як ключовими, так і спеціальними професійними компетенціями, здатного вирішувати різноманітні задачі професійної практики, готового до інноваційної діяльності у фаховій сфері, має високу мотиваційну спрямованість на високопродуктивну працю, усвідомлює суспільну значущість своєї професії» [7, с. 22]. Досягти результату, на думку вченої, можна «шляхом відтворення у навчальному процесі реальних умов праці, розв'язання реальних професійних завдань і проблем, з урахуванням особливостей сучасних потреб та вимог ринку праці; за рахунок застосування сучасних освітніх технологій навчання, що передбачають системне формування функціональних умінь майбутнього фахівця; за рахунок виконання навчально-пізнавальних завдань професійного та дослідницького типу, що пов'язані з опануванням найбільш типових умінь, що реалізують майбутні професійні функції» [7, с. 22].

Головну роль компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачаємо в підсиленні уваги на формування та розвиток здатності майбутніх фахівців практично діяти, виявляти ціннісне ставлення до навколишнього життя, використовувати набуті знання й досвід пізнавальної діяльності в реальних життєвих ситуаціях, у професійній діяльності, соціальній практиці, що сприяє формуванню у майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер сукупності взаємопов'язаних ключових компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної та інших.

Оскільки робота із дітьми, зокрема з дітьми з ООП, потребує побудову освітнього процесу на моральних, естетичних, духовних цінностях з метою всебічного повноцінного розвитку особистості, необхідно врахувати аксіологічний підхід. Головною функцією освіти, на думку А. Харківської, є «виховання розвиненої особистості із стійкими, несуперечливими ціннісними орієнтаціями, високими ідеалами і цілями» [35, с. 56].

І. Костікова дійшла висновку, що «аксіологічний (ціннісний) підхід дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства» [12, с. 80].

О. Волошина та Н. Дмитренко розуміють під аксіологічним підходом «систему педагогічних поглядів, що ґрунтуються на розумінні та утвердженні цінності людського життя, її збереження і попередження негативного ставлення до дітей з особливими потребами. Він дозволяє визначити ціннісну позицію майбутнього вчителя і можливості її впливу на ціннісну позицію учня» [5, с. 145].

Т. Джаман зазначає, що «аксіологічний підхід сприяє формуванню соціально-педагогічного складника професійної компетентності вчителів, забезпечує розвиток ціннісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі» [8, с. 97].

Використання аксіологічного підходу дозволить якісно оновити освітній процес, спрямувати його на підготовку педагогів, мотивованих на успішну інклюзію, яким притаманні цінності толерантності та багатоманіття, чуйності та емпатії, співробітництва й взаємодії, творчості та креативності, мотивації на позитивний конструктивний діалог для продуктивної взаємодії із дітьми, їхніми батьками та колегами. Для якісної взаємодії та розвитку дитини потрібно враховувати потребу в забезпеченні спеціального середовища, яке буде доцільним в умовах інклюзивної освіти.

Середовищний підхід, за А. Баль, «забезпечує створення простору, у якому, завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності



уможлиблюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення і перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму» [1, с. 157].

З. Удич тлумачить середовищний підхід «як теорія і технологія безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання» [27, с. 129].

Середовищний підхід спрямований на організацію такого освітнього середовища професійної підготовки, що забезпечувало б процеси гуманізації освіти, підвищення його інноваційності, креативності, інтегративності, створювало б умови, максимально сприятливі для професійного саморозвитку особистості. Зазначений підхід дозволяє акцентувати увагу викладача з активного педагогічного впливу на особистість студента, який формує власний досвід забезпечення спеціального середовища для дітей з ООП.

Наступним підходом є технологічний, який організувати освітній процес на якісно новому рівні ефективності, оптимальності, спрямованості на досягнення гарантованого результату.

Р. Романишин зауважила, що технологічний підхід «створює можливість для методично продуманої та зваженої у відповідності до поставленої мети організації особистісно орієнтованого навчального процесу» [20, с. 131].

Нам імпонує думка Л. Мафтин та І. Прокоп, що технологічний підхід в сучасній освіті «стає провідним, зумовлює цілий комплекс новітніх змін, необхідність пошуку ефективних шляхів навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій» [19, с. 38]. Уважаємо, що технологічний підхід передбачає опанування майбутніми фахівцями традиційними та сучасними (інноваційними) технологіями впливу, взаємодії, мотивації, розвитку дітей в умовах інклюзивної освіти.

Щодо доцільності застосування інноваційних технологій у вищій освіті погоджуємось із А. Харківською: нагальною потребою є «формування

єдиного освітнього простору багаторівневих інноваційних навчальних закладів гуманістичних поглядів здобувачів освіти, що реалізуються в умовах переходу від традиційного до гуманістичного, особистісно орієнтованого навчання, формування освітнього простору», що забезпечить якісну багаторівневу підготовку «висококваліфікованих спеціалістів, які успішно конкурують на ринку праці, здатні безперервно вдосконалювати свої професійні та універсальні знання, професійно саморозвиватися тощо» [29, с. 346].

У контексті формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти технологічний підхід доцільно розуміти з двох позицій: технологічні дії – сукупність послідовних кроків від визначення цілей формування готовності, попереднього проектування моделі формування означеної готовності до реалізації на практиці поставлених завдань, із подальшою оцінкою та аналізом досягнутих студентами результатів; сучасні технології у сфері професійної підготовки – системи, що відповідають найновішим досягненням теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців.

Вищезазначені підходи дозволять організувати цілісний і системний освітній процес, який буде спрямований на компетентнісну особистісно-діяльнісну підготовку фахівців до професійної діяльності із ціннісною спрямованістю на забезпечення спеціального середовища в умовах інклюзивної освіти за допомогою актуальних освітніх технологій.

Важливими положеннями, що визначають зміст формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, визначено принципи, які визначені на підґрунті збігу тих принципів, що упорядковують цілісний педагогічний процес і таких, що регламентують особливості процесу підготовки майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти і є визначальними у нашому дослідженні.

Принципами формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти є:

– принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства дозволяє скоригувати й доповнити зміст навчальних дисциплін темами, опанування якими сприятиме підготовці майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– принцип цілісності педагогічного процесу забезпечує підпорядкованість цільового, мотиваційний; процесуального (методичний, діяльнісний, організаційний), змістового, контрольного-регулятивного та оцінювального-результативного компонентів визначеній меті;

– принцип професійно-педагогічної спрямованості передбачає в процесі викладання навчальних дисциплін у ЗВО роз'яснення значення теоретичного матеріалу для майбутньої практичної діяльності, використання завдань із професійно-орієнтованим змістом, створення умов для інтегрованої системи компетенцій, що дозволять майбутнім фахівцям ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивної освіти;

– принцип науковості вимагає ознайомлення студентів із об'єктивними науковими фактами, теоріями, законами, закономірностями, поняттями, розкриття причинно-наслідкових зв'язків і відношень між ними;

– принцип єдності освітньої та наукової діяльності сприяє підвищенню рівня професіоналізму фахівців, більш ґрунтовному оволодінню змістом навчальних дисциплін, втіленню досягнень науки в практику підготовки майбутніх фахівців;

– принцип індивідуалізації дозволяє працювати на різних рівнях складності, що відповідають особливостям сприйняття, уваги, пам'яті, розумових процесів, темпераменту й вольових якостей студентів, їхньої індивідуальної мотивації, генерувати власну траєкторію навчання;

– принцип суб'єктивності досвіду студента (знаходиться у тісному взаємозв'язку з попереднім принципом) передбачає опору на особистісний досвід студента, що залежить від рівня розвитку інтелекту, здібностей, наявних

бажань, ступеня досягнутих успіхів, формується під впливом особливостей мислення, сприйняття й пізнання навколишнього світу, та дає можливість ефективно поєднати індивідуалізацію та диференціацію в освітньому процесі за рахунок вибору системи педагогічних впливів, спрямованих на конкретну особистість;

– принцип варіативності педагогічної освіти вимагає перегляду змісту підготовки майбутнього вчителя зважаючи на індивідуалізацію (використання інтерактивних методів навчання), стимулювання самостійної та дослідницької діяльності студентів (педагогічна практика, наукові дослідження), упровадження тематичних курсів і модулів по проблемі формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– принцип творчої активності полягає в наданні кожному учаснику освітнього процесу права на творчу діяльність, можливість розвитку й реалізації свого творчого потенціалу;

– принцип рефлексивності дозволяє майбутнім фахівцям аналізувати й оцінювати свою діяльність, проектувати подальший шлях професійного самовдосконалення, при цьому у студента формується не тільки власна «Я-концепція» як система ціннісних орієнтацій у професійній діяльності, а й здатність до формування «Я-концепції» у всіх дітей в умовах інклюзивної освіти як системи умінь самопізнання та самокорекції.

Змістово-процесуальний блок моделі тісно пов'язаний із педагогічними умовами як визначальними чинниками формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Погоджуємось з тлумаченням «педагогічні умови» за А. Панібратською: «категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [25].

Г. Васильєва зауважила, що «організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності вчителів інклюзивної форми навчання мають включати в себе внутрішні та зовнішні фактори, зокрема оновлений зміст, форми та методи, способи творчого розвитку здобувачів освіти, особистісні якості, які спрямовані на розвиток індивідуальної професійної траєкторії учителя» [4, с. 200].

О. Пожидаєва виокремила умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності: «формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та умінь консультативної діяльності; доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності; впровадження курсу «Теорія і практика консультування у соціально-педагогічній діяльності»; формування навичок і умінь консультування під час практичних занять та професійної практики» [26, с. 138].

Оскільки сучасна людина живе за умов насиченого активного інформаційного, технічного вільного середовища для здобуття нових знань і формування практичного досвіду, на думку А. Харківської, потрібно «навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти; зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності» [30, с. 80].

Т. Джаман зазначає, що в процесі професійної підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти необхідно «створити умови для формування всіх структурних елементів професійної компетентності вчителів, їхнього особистісного й професійного становлення, соціальної спрямованості особистості, фахової культури, вироблення індивідуального стилю професійної діяльності та здатності працювати в інклюзивному середовищі, розуміти особистість дитини з особливими освітніми потребами, соціалізувати її в суспільство, задовольняти освітні

потреби кожної дитини; адаптувати й модифікувати навчальні плани, програми, методики, наявне освітнє середовище класу, групи до потреб дитини з особливими освітніми потребами» [8, с. 96-97].

Водночас із інноваційним розвитком суспільства та освіти, вважаємо за доцільне урахувати потребу в варіативності діяльності ЗВО, «що виявляється у розробці сумісних освітніх програм, нових навчальних планів, у сферах інноваційних розробок, інформаційних та освітніх послуг, зокрема міжнародних» [28, с. 348 ].

Педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначено як спеціально створені та педагогічно керовані обставини, що забезпечують високу ефективність формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

До спеціальних педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти відносимо такі: підтримка позитивної мотивації в майбутніх фахівців щодо прояву педагогічної творчості в професійній діяльності в процесі інклюзивної освіти; корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців уявлення про специфіку діяльності в процесі інклюзивної освіти; активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів та форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Обґрунтуємо детальніше кожну умову.

Ядром першої умови є мотивація. Це складний фактор впливу на поведінку особистості, який відбивається в якості потреб, інтересів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують діяльність людини.

Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти як усвідомленої потреби в досягненні бажаних умов

і результатів професійно-педагогічної діяльності реалізується внутрішніми спонуканнями молодшої людини, тобто характеризує внутрішню мотивацію. Зовнішні спонукання майбутніх фахівців до тієї чи іншої форми професійної поведінки, що виникають у процесі підготовки через використання різних стимулів, характеризуються як зовнішня мотивація. Наголосимо, що ефективність зовнішніх педагогічних впливів може бути забезпечена лише за умови, коли вони стають мотивами, суб'єктивно значущими для кожного майбутнього фахівця, відповідають його потребам та інтересам.

Для успішного навчання, що забезпечує вироблення та підтримання позитивної зовнішньої мотивації, перед майбутніми фахівцями потрібно визначати індивідуальну високу та водночас досяжну мету. Такий підхід є загально необхідним, оскільки не лише студенти, а й учні більш активно беруть участь у навчанні, якщо вони мають вибір щодо його організації, тобто певним чином контролюють освітній процес, а також коли навчальна програма та засоби оцінювання результатів навчання є особистісно орієнтованими, органічними й відповідають можливостям та інтересам тих, хто навчається, має сформовані очікувані результати (загальна мета, детальніші цілі тощо).

До професійно-педагогічних якостей, розвиток яких може забезпечити набуття студентами позитивної мотивації щодо прояву педагогічної творчості до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, необхідно врахувати педагогічний такт, етику, відчуття міри в процесі професійної діяльності майбутніх фахівців. Уважаємо, що особливо під час позанавчальної роботи з учнями з ООП підвищується спостережливість педагога.

Спостереження за індивідуальними особливостями особистості (студента, дитини під час проходження практики), відносинами між учасниками освітнього процесу, настроями, психічним станом, реакцією на зауваження, складність завдань надають нам можливість отримати необхідну інформацію для аналізу, корекції та організації роботи викладачів із розвитку

професійно-особистісних якостей як основи для закріплення позитивної мотивації у майбутніх фахівців щодо прояву педагогічної творчості в професійній діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Наступною педагогічною умовою є корекція на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування у майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер уявлення про специфіку професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Обґрунтовуючи таку умову, зауважимо, що, формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в процесі інклюзивної освіти безумовно вимагає вдосконалення змісту фахової підготовки із застосуванням нових підходів, одним із найбільш доречних серед яких вважаємо контекстний підхід.

Виходячи з того, що основний контент навчального матеріалу, що засвоюють студенти є одним із визначальних чинників формування їхньої професійної готовності; друга педагогічна умова, на наш погляд, передбачає корекцію на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін щодо формування в майбутніх фахівців уявлень про специфіку оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що забезпечує переорієнтацію освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у змісті навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і відносин, вирішення конкретних професійних завдань.

Професійно-педагогічні знання, які можуть стати в нагоді майбутнім фахівцям у його роботі з усіма учнями, незалежно від стану їхнього здоров'я, інтелектуального, психічного чи фізичного розвитку. Такі знання майбутні фахівці опановує під час навчання у ЗВО, при занятті науковою роботою, шляхом постійного саморозвитку. Ця група передбачає наявність знань фахівців: сукупність психолого-педагогічних знань у галузі вікової та педагогічної психології, теорії навчання та виховання; загальнонаукові й загальнокультурні знання, що передбачені програмами навчання бакалаврів і магістрів.



Отже, сутність контекстного підходу полягає в організації освітнього процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних зв'язків і відносин, вирішення конкретних професійних завдань, а метою контекстного навчання є формування у межах навчальної діяльності студента його цілісної, внутрішньо-мотивованої професійної підготовленості як майбутнього фахівця.

Третьою умовою є активізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційних методів та форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Цілеспрямована підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії охоплює також відповідну структуру освітнього процесу, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Актуальними напрямами розвитку орієнтації майбутніх фахівців на суб'єкт-суб'єктну взаємодію є застосування доцільних педагогічних засобів, таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта освітнього процесу.

Із метою професійного розвитку майбутніх фахівців на практичних заняттях необхідно активно впроваджувати різні види діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної), добирати завдання, що передбачають особистісно значущий вибір, пов'язані з життєвими та професійними цінностями, соціальним досвідом, потребами та інтересами.

Зважаючи на необхідність розширення педагогічного досвіду студентів, зазначимо, у підготовці фахівців бажано використовувати розмаїття форм занять, які можуть містити такі форми організації занять, як бесіди, семінар-диспут, дискусії, круглий стіл, симпозіум, тренінги, дебати, вікторини, конкурси, створення педагогічного проекту тощо.

Для реалізації третьої умови формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти доцільним є використання на практичних заняттях зі студентами ділових і рольових ігор, під час яких студенти занурюються у спеціально змодельовані ситуації, опановують навички вирішувати професійні проблеми, пов'язані із орієнтуванням у професійній сфері, застосуванням різних засобів, методів, технологій.

Досить дієвими є методи та форми із проблемним, частково-пошуковим та творчим характером: «мозковий штурм», створення індивідуально-особистісних маршрутів виховання, творчі вправ, конкурси, «кіноклуб», акції, флешмоб тощо.

Уважаємо за необхідне наголосити, що формування висококваліфікованих фахівців на сучасному етапі розвитку освіти не можливе без упровадження новітніх технологій навчання, що сприяють інтенсифікації та модернізації освітнього процесу, розвивають творчий підхід та особистісний потенціал усіх учасників.

Застосування інноваційних методів і форм підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності спрямоване на: «усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; осмислена, зріла педагогічна позиція; уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності; здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання... здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення

значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів» [23, с. 138].

Отже, ефективність педагогічного впливу викладача на процес формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, на нашу думку, забезпечують такі інноваційні методи, як:

1. Методи емоційного впливу, що забезпечують набуття майбутніми фахівцями готовності до перенесення образів в уяву учнів, що вимагає від самого педагога емоційності, розвиненої уяви, витонченості, образного бачення, гнучкості мислення, використання творчих засобів, що посилюють дієвість впливу вербальних і невербальних педагогічних дій із матеріалізації того чи іншого образу в уяві учнів:

– метод акцентування емоцій і цінностей (створення умов для усвідомлення студентами вражень від оцінки через висловлення пов'язаних із нею переживань);

– метод адекватних емоцій (стимулювання та гармонізація емоційно-ціннісного навантаження, що несе процес оцінювання для студентів);

– метод емоційно-ціннісних контрастів (за допомогою демонстрації протилежних вражень, стимулювання протилежних почуттів, загострення професійно значущих емоцій і усвідомлення важливості оцінки).

2. Методи когнітивного впливу, що зумовлюють готовність студентів до прямого чи опосередкованого педагогічного впливу на свідомість учнів завдяки власній професійній діяльності, донесення педагогом власного ціннісного досвіду засобами оцінювальної діяльності:

– асоціація (розвиток у студентів певного напрямку думок шляхом педагогічної актуалізації асоціативних зв'язків між різними образами в контексті поставленої проблеми, що передбачає встановлення певної аналогії, асоціативних зв'язків між різними поняттями, навчальними темами, професійними проблемами);

– лабіалізація (цілеспрямований педагогічний вплив на усталене сприйняття студентом картини світу для руйнування стабільності цих зв'язків для підвищення сенситивності до сприйняття нових цінностей професійної діяльності);

– рефлексія (педагогічна актуалізація аналізу студентом власних і чужих дій та вчинків, зважаючи на ціннісне значення, самоаналіз особистістю своєї професійної поведінки).

3. Методи набуття досвіду, що дозволяють майбутнім фахівцям здобути досвід професійної діяльності, наблизити умови навчання до реальних ситуацій роботи фахівця, реалізувати набуті знання та уміння щодо педагогічного, соціального впливу учнів в умовах інклюзивної освіти:

– методи розвитку ідентифікації (формування у студентів можливості моделювати стан об'єкта, відчувати його потреби, занурюючись у ситуацію, ціннісний простір, обставини, у яких об'єкт перебуває);

– емпатії (емоційна ідентифікація студента з об'єктом, співчуття йому через ототожнення з ним, а також переживання власних почуттів і емоцій відносно об'єктів);

– імітаційні методи: ігрові та не ігрові (створення ілюзії присутності студента в реальній ситуації професійної діяльності).

Переконані, що використання зазначених методів у комплексі забезпечить достатній рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами у різних формах навчальної діяльності, що забезпечуватиме формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Уважаємо, що дотримання зазначених умов дозволить забезпечити високоякісну професійну підготовки майбутніх фахівців відповідних сфер задля формування у них особистісних та професійних якостей для роботи в умовах інклюзивної освіти.

Зазначений блок містить три етапи реалізації: організаційний, реалізаційний і рефлексивно-результативний.

Організаційний етап спрямований на підготовку всіх суб'єктів педагогічного процесу до впровадження умов, розробку та збагачення необхідного змістово-методичного забезпечення, прогнозування досягнень, проєктування та планування змін в освітньому процесі.

Реалізаційний етап збагачення на основі контекстного підходу змісту навчальних дисциплін та програм практики, впровадження спецкурсу «Оцінювання ключових компетентностей учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти», стимулювання до участі у науково-дослідній роботі, активізація позааудиторної роботи студентів через залучення до волонтерської діяльності.

Рефлексивно-результативний етап – презентація тематичних портфоліо з питань оцінювальної діяльності майбутніх фахівців в умовах інклюзивної освіти, підбиття підсумків педагогічної практики, розвиток умінь здійснювати рефлексію.

Результативний блок моделі відображає критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Для розробки критеріальної бази дослідження потрібно врахувати компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти:

- мотиваційний (особистісно-ціннісна вмотивованість майбутніх фахівців до організації взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби; об'єктивне й толерантне ставлення до оцінювання компетентностей учнів з різним освітніми потребами);

- когнітивний (психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання майбутніх фахівців у галузі інклюзивної освіти, а також знання щодо прогнозування, планування та організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань);

- діяльнісний (володіння методикою оцінювання ключових, предметних і міжпредметних компетентностей учнів, використання можливостей професійної діяльності з метою підвищення рівня соціалізації дітей з ООП);

- рефлексивний (сформована потреба у рефлексії; наявність прагнень до професійного саморозвитку).

Зазначені компоненти взято за основу при формулюванні критеріїв сформованості досліджуваної готовності, а саме: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого та рефлексивного.

Водночас такий вибір зумовлюється й тим, що готовність майбутніх фахівців спрямована на виявлення рівнів розвитку основних груп компетентностей учнів, аналіз їх відповідності поставленій меті, формулювання та повідомлення оцінки, а також на визначення, усвідомлення результатів власної професійної діяльності.

Висвітливо погляди науковців щодо ціннісно-мотиваційного критерію.

Л. Костюченко визначає сутність та показники мотиваційно-ціннісного критерію, що характеризується наступністю «у формуванні позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій в умовах комплексу «училище – університет»: рівень задоволеності процесом професійної підготовки, професійна спрямованість на педагогічну діяльність, ціннісні орієнтації» [13, с. 3-4].

На думку Н. Литвинової, О. Петрикей та Л. Гриценко, ціннісно-мотиваційний критерій є основою для формування професійної компетентності та складається з таких показників:

- прояву інтересу до професійної діяльності;
- ціннісних орієнтацій на майбутню професійну діяльність;
- мотивації до самовдосконалення» [15, с. 144].

Зауважимо, що на відміну від визначених у працях авторів показників ціннісно-мотиваційного критерію специфіка критерію в умовах інклюзивної освіти полягає у його спрямованості на визначення особистісної мотиваційно-

ціннісної готовності студента до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, застосуванні об'єктивного й водночас толерантного підходу до оцінювання ключових компетентностей учнів з різним рівнем здоров'я на засадах принципів суспільства рівних можливостей.

Ціннісно-мотиваційний критерій у межах дослідження оцінюється за такими показниками:

- ставлення фахівця до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, наявність / відсутність особистісної спрямованості на реалізацію принципів інклюзивної освіти;

- зорієнтованість майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер на створення ситуації успіху для кожного учня в класі, незалежно від його психофізичних можливостей та особливостей розвитку, зокрема й у процесі оцінювальної діяльності;

- сприйняття толерантності як професійно важливої в умовах інклюзивної освіти цінності, що забезпечує ефективну та стимулюючу для розвитку кожного учня у класі оцінювальну діяльність фахівця;

- рівень інтересу й професійної мотивації до конкретних шляхів і механізмів адаптації провідних функцій оцінювальної діяльності до умов інклюзивної освіти.

Наступний критерій – когнітивний, який часто визначається науковцями як змістовий.

На думку Т. Кравчинської, «когнітивний критерій характеризується професійними знаннями наукового, методичного, психолого-педагогічного, мовленнєвого, інформаційного, інноваційного характеру та становлять основу професійного розвитку» фахівця [14, с. 142].

Л. Костюченко виокремила когнітивно-операційний критерій як «комплексне формування знань, умінь та навичок з урахуванням компетенцій учителів початкових класів», показниками якого є: «науково-теоретична і методична підготовка, психолого-педагогічна готовність» [13, с. 4].

Попри те, що нами було визначено просто «когнітивний» критерій, вважаємо що сутність критерію та показників ученої можна врахувати під час нашого дослідження.

Н. Литвинова, О. Петрикей та Л. Гриценко у своєму дослідженні зупинились на інноваційно-когнітивному критерію професійної компетентності майбутніх фахівців та висвітлила такі показники:

- «засвоєння психолого-педагогічних і методичних знань;
- знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт;
- обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій» [15, с. 144].

У межах нашого дослідження когнітивний критерій обумовлюється сутністю оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що визначає зміст знань майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер.

Так, зазначений критерій має висвітлювати психолого-педагогічну та соціально-педагогічну освіченість майбутніх фахівців, зокрема відобразити їхні знання в галузі інклюзивної освіти, а також професійної діяльності із дітьми у цілому й в умовах інклюзивної освіти.

Уважаємо, що для здійснення професійної діяльності студенти мають засвоїти вимоги чинного законодавства щодо забезпечення інклюзивної освіти в закладах освіти, набути знання понятійно-дефініційної основи організації різних видів діяльності й усвідомити специфіку оцінювання ключових компетентностей учнів з ООП в процесі їх соціалізації відповідно до їхніх освітніх потреб, опанувати методичними основами оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, поглибити знання методів і прийомів оцінювання ефективності власної діяльності.

Зважаючи на вищезазначене, показниками когнітивного критерію є:

- рівень знань щодо нормативної бази, яка регламентує процес оцінювання ключових компетентностей учнів в умовах інклюзивної освіти;



– ступень володіння понятійно-дефініційним апаратом з відповідних питань, що передбачає розуміння сутності основних понять, що складають зміст оцінювальної діяльності фахівців відповідних сфер;

– рівень знань щодо специфіки оцінювання ключових компетентностей учнів із різним рівнем здоров'я в процесі їх соціалізації відповідно до їхніх освітніх потреб;

– рівень методичних знань необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;

– рівень знань методів і прийомів власної професійної діяльності, зважаючи на ускладнені умови роботи майбутніх фахівців в інклюзивному освітньому середовищі.

Третій, операційно-дієвий, критерій, що передбачає наявність умінь реалізовувати зміст когнітивного компоненту в практичній діяльності, представлений у переважній більшості досліджень із питань професійної підготовки майбутніх учителів під різними назвами:

- орієнтаційний та операційний (М. Дьяченко, Л. Кандилович),
- практичний (Н. Мазур),
- виконавчий або процесуальний (В. Сластьонін, Т. Бережинська),
- дієво-практичний (В. Редько),
- операційний (О. Мороз, І. Манькусь).

О. Лісовець висвітлив показники операційно-дієвого критерію формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: «когнітивні уміння (аналіз сучасного стану дитячого та молодіжного руху, прогнозування його розвитку та ін.); проєктивні уміння (планування діяльності громадської організації, проєктування моделі громадської організації, розробка програм); організаторські уміння (створення умов для розвитку лідерського і творчого потенціалу та професійного самовизначення, організація соціально-спрямованої діяльності); комунікативні уміння (психолого-педагогічне спілкування для стимулювання активності членів організації, сприяння

побудові оптимального стилю взаємовідносин, створенню обстановки співробітництва та співтворчості, конструктивне регулювання конфліктів)» [16, с. 11].

У межах нашого дослідження показниками операційно-дієвого критерію визначаємо:

- наявністю умінь прогнозувати, планувати та організовувати оцінювальну діяльність у відповідності з поставленими цілями й завданнями освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища;
- застосовувати методику оцінювання ключових компетентностей учнів в умовах інклюзивної освіти;
- використовувати можливості оцінювальної діяльності з метою підвищення рівня соціалізації дітей з ООП;
- наявність досвіду діяльності в нестандартних ситуація, володінням методами та прийомами самооцінювання.

Здатність до рефлексії є запорукою свідомого самовдосконалення, якісної самооцінки, тому вважаємо за доцільне врахувати рефлексивний критерій формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Зазначений критерій у науковій літературі репрезентований як:

- оцінно-регулювальний – здатність до самооцінки професійної діяльності, вміння саморегуляції поведінки й діяльності (В. Маркова);
- рефлексивний – спроможність до критичного аналізу здобутків і потребу в особистісно-професійному самовдосконаленні (Ю. Холостенко);
- рефлексивний – здатність до критичного оцінювання власних дій, здійснення рефлексивного управління процесом взаємодії учнів (О. Ліннік).

У нашому дослідженні враховуємо найбільш уживану назву визначеного критерію – рефлексивний.

Показниками, що дозволяють виявити рівень його сформованості є:

- усвідомлення потреби майбутніх фахівців у самоаналізі,

- наявність здатності виявляти помилки й виправляти недоліки власної професійної діяльності з метою підвищення ефективності взаємодії із учнями в умовах інклюзивної освіти,

- наявність здатності до самооцінювання та професійного саморозвитку.

Виокремлюючи показники за кожним із критеріїв, маємо змогу розмежувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: низький (оперативний), середній (тактичний), високий (стратегічний).

Зауважимо, що низький рівень готовності до професійної діяльності характерний для майбутніх фахівців із пасивним ставленням до проблем оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти та майбутньої професійно-педагогічної діяльності в цілому.

Середній рівень характерний для студентів переважно з ситуативним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей, потреб професійно-педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти.

Високий рівень характеризує майбутніх фахівців із сильною професійною мотивацією, посиленням інтересом до питань інклюзивної освіти в цілому, прагненням до оволодіння методичними основами до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

**Висновок.** Розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти – це сукупність цільового (мета і завдання), теоретико-методологічного (методологічні підходи й принципи), змістово-процесуального (педагогічні умови, зміст, форми, методи) і результативного (критерії, показники, рівні) блоків, що перебувають у тісному взаємозв'язку.

Обґрунтована модель є складною, відкритою та динамічною системою, структура якої інтегрує блоки, відображає цілісний педагогічний процес формування визначеної готовності, передбачає поетапну реалізацію,

а результатом її реалізації є підвищення рівнів готовності майбутніх фахівців педагогічної та соціальної сфер до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

### Список використаних джерел

1. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 156–161.
2. Безбородих С. М. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. Педагогіка, соціальна робота. 2013. Вип. 28. С. 19–21.
3. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2018. С. 27–30.
4. Васильєва Н. Організаційно-педагогічні умови формування методичної компетентності учителів інклюзивної форми навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 193–210.
5. Волошина О., Дмитренко Н. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в інклюзивних класах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2016. № 4. С. 142–149.
6. Волкова К. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2017. 290 с.
7. Головань М. С. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця:*

матеріали III міжвузівської наук.-практ. конф. (5-6 грудня 2012 р.). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. С. 21–23.

8. Джаман Т. В. Методологічні підходи до підготовки вчителів початкової школи для професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Т. 1. Вип. 73. С. 94–98.

9. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами (грудень 2020 – січень 2021). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya\\_yakosti\\_inklyuzyvnoyi\\_osvity\\_1\\_02\\_04.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inklyuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf) (дата звернення: 16.02.2023)

10. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

11. Дубницька О. М. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції до розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць. Київ ; Львів ; Бережани ; Гомель, 2018. Вип. 3. С. 206–209.

12. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. С. 79–83. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiiict.pdf> (дата звернення: 15.02.2023)

13. Костюченко Л. В. *Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище – університет»*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 21 с.

14. Кравчинська Т. С. Критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у вимірі сучасного суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2016. Вип. 1 (12). С. 138–144.
15. Литвинова Н. В., Петрикей О. О., Гриценко Л. Г. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 143–147.
16. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 25 с.
17. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С. 4–10.
18. Національна стратегія зі створення безбар'єрного середовища до 2030 року: схвалено КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.02.2023)
19. Мафтин Л. В., Прокоп І. С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С. 35– 38.
20. Романишин Р. Застосування технологічного підходу на уроках математики у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 127–132.
21. Саєнко М.С. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей. *Electronic Archive of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*. 2019. С. 129–131. URL: [https://core.ac.uk/display/227429813?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/227429813?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1) (дата звернення: 16.02.2023)

22. Системно-структурний підхід і системний аналіз як методологічна основа БЖД. *Безпека життєдіяльності*: підручник / Піскунова Л.Е. Прилипко В.А., Зубок Т.О. 2012. URL: [https://pidru4niki.com/70719/bzhd/sistemno-strukturniy\\_pidhid\\_sistemniy\\_analiz\\_metodologichna\\_osnova\\_bzhd](https://pidru4niki.com/70719/bzhd/sistemno-strukturniy_pidhid_sistemniy_analiz_metodologichna_osnova_bzhd) (дата звернення: 16.02.2023)

23. Станчук Л. Інноваційні технології у підготовці майбутнього фахівця початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 34. С. 134–139.

24. Столяренко О. В. *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*: навч. посібник. 2015. Вінниця : ТОВ Нілан-ЛТД. 196 с.

25. Панібратська А. В. Зміст поняття «педагогічні умови». URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnologiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> (дата звернення: 16.02.2023)

26. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 6. С. 133–139.

27. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2017. № 3. С. 127–134.

28. Харківська А. А. Інновації в сучасній освіті. *Науковий вісник Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. Спецвип. : Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Богданова. Одеса, 2010. С. 344 – 349.

29. Харківська А. Квінтесенція розвитку єдиного освітнього простору багаторівневних інноваційних навчальних закладів. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* : зб. матеріалів І

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.) / ТДАТУ: ред. кол. Ломейко О. П., Єременко О.А., Михайлов В. В та ін.. Мелітополь : ТДАТУ, 2021. Ч. 1. С. 344–346.

30. Харківська А. Критерії оцінювання якості програми інноваційного розвитку ВНЗ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Сер. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 79–83.

31. Харківська А.А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник*: зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. (26-29 листопада 2013 р.). Ужгород ; Будапешт. 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

32. Ходань О.Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер. Педагогіка, соціальна робота. 2013. Вип. 29. С. 232–235.

33. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків : 2018. 294 с.

34. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 119 с.

35. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–59.

### References

1. Bal, A. (2014) Seredovyshchnyi pidkhid u vykhovanni osobystosti [Environmental approach in personality education]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 50, 156–161 [in Ukrainian].

2. Bezborodykh, S. M. (2013) Osobystisno-diialnisnyi pidkhid u rozvytku konkurentospromozhnoho pedahoha [Personal and activity approach in the development of a competitive teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho*



natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University], 28, 19–21 [in Ukrainian].

3. Biliakovska, O. O. (2018) Systemnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Systematic approach to ensuring the quality of professional training of future teachers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 27–30 [in Ukrainian].

4. Vasylieva, N. (2021) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti uchyteliv inkliuzyvnoi formy navchannia [Organizational and pedagogical conditions for the formation of methodological competence of teachers of inclusive education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 2 (106), 193–210 [in Ukrainian].

5. Voloshyna, O. & Dmitrenko, N. (2016) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Preparation of future foreign language teachers to work in inclusive classes]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka* [Scientific Notes Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk], 4, 142–149 [in Ukrainian].

6. Volkova, K. S. (2017) Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvalnoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Formation of the future primary school teacher's readiness for evaluation activity in conditions of inclusive education]: dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Sumsnyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. A. S. Makarenka [Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko], 290 [in Ukrainian].

7. Holovan, M. S. (2012) Kompetentnisnyi pidkhid u protsesi profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Competency approach in the process of professional training of specialists in higher educational institutions]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh*

kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Scientific activity as a way of forming the professional competences of a future specialist], 21–23 [in Ukrainian].

8. Dzhaman, T. V. (2020) Metodolohichni pidkhody do pidhotovky vchyteliv pochatkovoï shkoly dlia profesiinoï diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Methodological approaches to the training of primary school teachers for professional activity in the conditions of inclusive education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 1, 73, 94–98 [in Ukrainian].

9. Doslidzhennia yakosti inkliuzyvnoho navchannia dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy (hruden 2020 – sichen 2021) [Research on the quality of inclusive education for children with special educational needs (December 2020 - January 2021)], [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkliuzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya\\_yakosti\\_inkliuzyvnoyi\\_osvity\\_1\\_02\\_04.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkliuzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkliuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf) [in Ukrainian].

10. Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V. & Antonova, O. Ye. (2003) Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti [Professional training of the future teacher for pedagogical activity], 193 [in Ukrainian].

11. Dubnytska, O. M. (2018) Metodolohichni pidkhody u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Methodological approaches in professional training of future specialists]. *Suchasni tendentsii do rozvytku osvity y nauky: problemy ta perspektyvy* [Modern trends in the development of education and science: problems and prospects], 3, 206–209 [in Ukrainian].

12. Kostikova, I. I. (2008) Suchasni metodolohichni pidkhody profesiinoï pidhotovky vchytelia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Modern methodological approaches of professional teacher training by means of information and communication technologies]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports],

79–83, <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiiict.pdf> [in Ukrainian].

13. Kostiuchenko, L. V. (2013). Formuvannia hotovnosti do maibutnoi profesiinoi diialnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u kompleksi «uchylyshche – universytet» [Formation of readiness for future professional activities of primary school teachers in the "school-university" complex]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» [State Institution of Higher Learning "Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University of Pereyaslav-Khmelnyskyi"], 21 [in Ukrainian].

14. Kravchynska, T. S. (2016) Kryterii profesiinoho rozvytku metodystiv raionnykh metodychnykh kabinetiv u vymiri suchasnoho suspilstva [Criteria of professional development of methodologists of district methodical offices in the dimension of modern society]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy [Education of adults: theory, experience, prospects] / In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy [The Institute for Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine], 1 (12), 138–144 [in Ukrainian].

15. Lytvynova, N. V., Petrykei, O. O. & Hrytsenko, L. H. (2019) Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of future specialists]. Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy], 12, 2, 143–147 [in Ukrainian].

16 Lisovets, O. V. (2008) Formuvannia hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do roboty z hromadskymy dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy [Formation of the readiness of future social pedagogues to work with public children's and youth organizations]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.05 / Nats. ped. un-t

im. M. P. Drahomanova [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 25 [in Ukrainian].

17. Lopatiev, A. O. (2007) Modeliuvannia yak metodolohiia piznannia [Modeling as a methodology of cognition]. Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education], 8, 4–10 [in Ukrainian].

18. Natsionalna stratehiia zi stvorennia bezbar'ierneho seredovyscha do 2030 roku: skhvaleno KМУ vid 14 kvitnia 2021 r. № 366-r. [National strategy for creating a barrier-free environment until 2030: approved by the CMU dated April 14, 2021 No. 366], <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

19. Maftyn, L. V. & Prokop, I. S. (2019) Tekhnolohichni pidkhid yak zasib modernizatsii pochatkovoї zahalnoi osvity [Technological approach as a means of modernization of primary general education]. Molodyi vchenyi [A young scientist], 7.1 (71.1), 35– 38 [in Ukrainian].

20. Romanyshyn, R. (2011) Zastosuvannia tekhnolohichnoho pidkhodu na urokakh matematyky u pochatkovii shkoli [Application of technological approach in mathematics lessons in primary school] . Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly [Psychological and pedagogical problems of the village school], 37, 127–132 [in Ukrainian].

21. Saienko, M.S. (2019) Modeliuvannia yak metod naukovoho piznannia, typy modelei [Modeling as a method of scientific knowledge, types of models]. *Electronic Archive of the Ukrainian Medical Stomatological Academy*, 129–131, [https://core.ac.uk/display/227429813?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/227429813?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1) [in Ukrainian].

22. Systemno-strukturnyi pidkhid i systemnyi analiz yak metodolohichna osnova BZhD [System-structural approach and system analysis as a methodological basis of BZD] (2012). Bezpeka zhyttiediialnosti [Life safety] / Piskunova L.E. Prylypko V.A., Zubok T.O., <https://pidru4niki.com/70719/bzhd/sistemno->

strukturniy\_pidhid\_sistemniy\_analiz\_metodologichna\_osnova\_bzhd [in Ukrainian].

23. Stanchuk, L. (2010) Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnoho fakhivtsia pochatkovoii shkoly [Innovative technologies in the preparation of the future specialist of primary school]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 34, 134–139 [in Ukrainian].

24. Stoliarenko, O. V. (2015) Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia [Modeling of pedagogical activity in specialist training], 196 [in Ukrainian].

25 Panibratska, A. V. Zmist poniattia «pedahohichni umovy» [The content of the concept of "pedagogical conditions"], <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnolohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedahogichni-umovi> [in Ukrainian].

26. Pozhydaieva, O. V. (2012) Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do konsultatyvnoi diialnosti [Pedagogical conditions for training future social pedagogues for advisory activities]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. M. Hoholia* [Scientific notes of NDU named after M. Gogol], 6, 133–139 [in Ukrainian].

27. Udych, Z. (2017) Seredovyshchnyi pidkhid u vprovadzhenni inkluzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli [Environmental approach in the implementation of inclusive education in secondary comprehensive school] . *Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu im. V. Hnatiuka* [Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk], 3, 127–134 [in Ukrainian].

28. Kharkivska, A. A. (2010) Innovatsii v suchasni osviti [Innovations in modern education]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukr. nats. ped. un-tu im. K. D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of South Ukraine. national ped. University named after K. D. Ushynskiy]. *Spetsvyp. : Suchasni tendentsii v pedahohichnii nauksi*

Ukrainy ta Izrailiu: shliakh do intehratsii [Special edition : Modern trends in pedagogical science of Ukraine and Israel: the path to integration] / I. M. Bohdanova (Ed.), 344 – 349 [in Ukrainian].

29. Kharkivska, A.(2021) Kvintesentsiia rozvytku yedynoho osvitnoho prostoru bahatorivnevnykh innovatsiinykh navchalnykh zakladiv [The quintessence of the development of a single educational space of multi-level innovative educational institutions]. Naukovi doslidzhennia ta innovatsii v haluzi suspilno-humanitarnykh nauk [Scientific research and innovations in the field of social and humanitarian sciences] / Lomeiko O. P., Yeremenko O.A., Mykhailov V. V ta in. (Eds.), 1, 344–346 [in Ukrainian].

30. Kharkivska, A. (2013) Kryterii otsiniuvannia yakosti prohramy innovatsiinoho rozvytku VNZ [Criteria for evaluating the quality of the innovative development program of universities]. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia [Scientific notes of NSU named after M. Gogol], 1, 79–83 [in Ukrainian].

31. Kharkivska, A.A. (2014) Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedahohichnii nauzi [systematic approach and innovations in modern pedagogical science]. Mizhnarodnyi naukovi visnyk [International Scientific Bulletin], 8 (27), 31–35 [in Ukrainian].

32. Khodan, O.L. (2013) Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u VNZ [A competent approach to the training of future specialists in universities]. Naukovi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu [Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University], 29, 232–235 [in Ukrainian].

33. Khrykov, Ye.M. (2018) Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research], 294 [in Ukrainian].

34. Shabanova, Yu.O. (2014) Systemnyi pidkhid u vyshchyi shkoli: pidruchnyk dlia studentiv mahistratury za spetsialnistiu «Pedahohika vyshchoi shkoly» [A systematic approach in higher education: a textbook for master's students majoring in "Higher Education Pedagogy"], 119 [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A. (2021) Education of value orientations of future teachers of primary education. Danish Scientific Journal, 44, 55–59 [in Ukrainian].

УДК 37.043.2:373.3-056.34]: 364:005.336.2(045)

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ  
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ  
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

© Гладун Т.

**Інформація про автора:**

**Тетяна Гладун:** ORCID ID 0000-0002-5652-9523; tatanagladun4@gmail.com; кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-19**

У статті порушено проблему розвитку соціальної компетентності в дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти; визначено сутність, складники та особливості розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. На основі систематизації та узагальнення наукової літератури було уточнено соціально-педагогічний контекст категорії «діти з аутизмом», зміст понять «розвиток соціальної компетентності», «соціальна ситуація розвитку» в аспекті порушеної проблеми.

Спираючись на концептуальні засади освітньої та соціальної інклюзії й інтеграції осіб із інвалідністю, ураховуючи наукові відомості про загальні та специфічні закономірності розвитку дітей із типовим розвитком та дітей із аутизмом, висвітлено соціально-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом (залучення дитини до інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти на основі особистісно значущої взаємодії з мікросоціумом; індивідуальна соціально-педагогічна підтримка молодших школярів із аутизмом та їхніх родин психологічною службою закладу загальної середньої освіти; забезпечення процесу навчання та виховання дитини з аутизмом у закладі загальної середньої освіти засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій). Теоретично обґрунтовано системний підхід у розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, заклади загальної середньої освіти, інклюзивне освітнє середовище, діти молодшого шкільного віку з аутизмом, соціально-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, система розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

*Tatyana Hladun «A systematic approach to the development of social competence of children of younger school age with autism in the conditions of inclusive education».*

The article raises a problem of social competence development in children with autism in the conditions of inclusive education; the essence, components and features of the development of social competence of children of primary school age with autism are defined. Based on the systematization and generalization of the scientific literature, the socio-pedagogical context of the category «children with autism», the meaning of the concepts of «development of social competence», «social situation of development» in the aspect of the raised problem was specified.

Based on the conceptual principles of educational and social inclusion and integration of persons with disabilities, taking into account scientific information about the general and specific patterns of normal development of children with typical development and children with autism spectrum disorders, socio-pedagogical conditions for the development of social competence of children of primary school age with autism are highlighted (the involvement of the child in the inclusive environment of the general secondary education institution based on involvement in personally meaningful interaction with the microcommunity; organization of individual socio-pedagogical support for younger schoolchildren with autism and their families by the psychological service of the general secondary education institution; ensuring the process of learning and raising a child with autism in the general secondary education institution with modern informational means-communication technologies). A systematic approach to the development of social competence of children of primary school age with autism in the conditions of inclusive education is theoretically substantiated.

**Keywords:** inclusive education, general secondary educational institutions, inclusive educational environment, primary school children with autism, socio-pedagogical conditions for the development of social competence of primary school children with autism, system of development of social competence of children of primary school age with autism.

**Актуальність дослідження.** В умовах масштабного реформування системи освіти України, розбудови та впровадження інклюзивного підходу до навчання дітей із різним рівнем здоров'я та можливостями розвитку одним із пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи в закладах загальної середньої освіти стає підготовка учнівства до життя, формування в дітей навичок соціальної взаємодії на засадах толерантності та взаєморозуміння.



Одним із найбільш актуальних завдань сучасної початкової ланки освіти, згідно з Концепцією Нової української школи, є формування соціальної компетентності молодших школярів, що забезпечує їх успішність у повсякденному житті, стимулює інтеграційні процеси в дитячому колективі, дозволяючи кожній особистості не лише адаптуватися, а й активно впливати на важливі події, засвоювати суб'єктні соціальні позиції, відігравати різні соціальні ролі, змінювати навколишню дійсність і самого себе [9].

Окрему групу дітей, які активно залучаються сьогодні до інклюзивного навчання в середовищі закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), становлять учні зі специфічним типом психосоціального розвитку, для номінації яких використовують узагальнену назву «діти з аутизмом». Донедавна такі діти залишалися поза увагою педагогів через те, що аутизм трактували в наукових колах із медичного погляду як важкий дефіцитарний психіатричний розлад у дітей, що спричиняє їхню повну або часткову соціальну ексклюзію, позбавляючи здатності оволодівати мовою та соціальною поведінкою, навчатися та професійно розвиватися. Водночас для дітей із аутизмом, навіть за умови повністю збереженого інтелекту, через високу вразливість психіки та неможливість установлення й розширення емоційних контактів із людьми стають майже недоступними звичайні шляхи набуття всіх складових соціального досвіду. Під час зростання дитини за відсутності необхідних засобів розвитку соціальної компетентності різниця між нею та іншими дітьми стає більш помітною й призводить до повної або часткової ізоляції людини від соціального життя [20].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Концептуальні засади розробки проблеми аутизму в аспекті пошуку шляхів соціальної інтеграції дітей із цим порушенням було описано в працях зарубіжних учених (Ф. Аппе, Г. Аспергер, Л. Вінг, К. Гілберт, Л. Каннер тощо) [3 с. 17–18].

Поширення інклюзивного підходу в освіті зумовило активізацію українських наукових розробок у галузі корекційної педагогіки та соціальної

медицини щодо обґрунтування нових теоретичних підходів до навчання, виховання та організації життєдіяльності дітей із інвалідністю, зокрема з аутизмом (А. Колупаєва, О. Мірошник, К. Остроська, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Чуприков, Д. Шульженко тощо), що забезпечило поступове подолання стереотипів та упереджень, що заважають інтеграції в суспільство зазначеної категорії дітей [10; 14; 3, с. 18].

Із соціально-педагогічного погляду різні аспекти порушеної проблеми були висвітлені в наукових працях О. Безпалько, А. Капської, Н. Мирошніченко, Я. Юрків, які розглядали питання соціалізації дітей із інвалідністю як важливий складник загального процесу залучення осіб із особливими освітніми потребами до соціального середовища в умовах інклюзивної та інтегрованої освіти [3, с. 18].

Важливе значення для цього дослідження мають ґрунтовні дисертаційні розвідки останніх років, у яких висвітлено можливості інтеграції дітей і молоді з інвалідністю в освітнє та соціальне середовище, обґрунтовано психологічні, педагогічні та соціально-педагогічні основи соціального та індивідуального розвитку дітей із аутизмом, соціально-педагогічної корекції їхньої поведінки (М. Андреєва, К. Волкова, Т. Гніда, К. Островська, О. Рассказова, Г. Хворова тощо) [1; 3, с. 18; 10].

Аналіз праць учених засвідчує недостатню дослідженість та відсутність цілісного підходу до теоретичного обґрунтування та інструментальної розробки проблеми розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в інклюзивному освітньому мейнстрімінгу, адже гостро постають питання посилення соціально-педагогічної роботи з дітьми зазначеної категорії в умовах навчання в закладі загальної середньої освіти, створення та впровадження програм індивідуальної соціально-педагогічної підтримки дитини та родини, урахування в умовах освітнього середовища закладу загальної середньої освіти потреб дітей із аутизмом тощо.

Ураховуючи актуальність і недостатню розробленість порушеної проблеми, **мета статті** полягає в вивченні та теоретичному обґрунтуванні

системного підходу в розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних наукових доробках учених *аутизм* (розлади спектру аутизму) визначається як важка дефіцитарність афективного тону, що перешкоджає формуванню в дитини активних та диференційованих контактів із середовищем, виразне зниження порогів афективного дискомфорту, переважання негативних переживань, страху перед іншими, прагнення стереотипізувати й спрощувати ці контакти (А. Чуприков, Г. Хворова). Відповідно, у дитини з аутизмом відбувається зміна траєкторії розвитку. Спираючись на думку дослідників, траєкторія розвитку дітей із аутизмом змінена на трьох рівнях, а саме: біологічному, когнітивному й поведінковому [19, с. 12–13]. Для нас найбільш важливим є аналіз змін особистості на когнітивному та поведінковому рівнях, адже саме це допомагає окреслити розвиток соціальної компетентності дітей із розладами аутистичного спектру.

Так, залучення такої дитини до взаємодії з соціальним та освітнім середовищем, її соціальна інтеграція та інклюзія є можливими лише за умови цілеспрямованого поступового розвитку її соціальної компетентності в системі загальної середньої освіти, починаючи з молодшого шкільного віку. Адже діти з аутизмом, які позбавлені можливості спілкуватися з однолітками, уже до юнацького віку мають критичні прояви аутизму з усіма відповідними негативними соціально-психологічними наслідками для них, їхніх рідних та їх найближчого оточення [20]. У своїх працях В. Тарасун зазначає, що під час соціального контакту дитина з аутизмом здатна засвоювати соціальні норми, навчається соціальній взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу [17, с. 59–64].

Відтак, розвиток соціальної компетентності дитини з аутизмом є можливим і необхідним. Однак шлях розвитку соціальної компетентності дитини з аутизмом може значно відрізнятися від типового дитячого розвитку, а результат – бути своєрідним та неоднозначним. Проте підкреслюємо,

що, використовуючи системний підхід у розвитку соціальної компетентності дітей з аутизмом, спілкування з однолітками стане «терапевтичним» і дитина з аутизмом буде здатною максимально інтегруватися в суспільне середовище.

Ученими (Н. Борбич, О. Дука, М. Матішак, К. Островська тощо) соціальна компетентність визначається як набуті здібності особистості, соціальні знання й уміння, що забезпечують соціальну адаптацію, соціальну обізнаність особистості, уможливають досягнення оптимальної відповідності між особистістю та умовами соціуму, що відображають поняття «соціальний інтелект» та «соціальне мислення» [3, с. 62].

Соціальна компетентність молодшого школяра стала об'єктом вивчення І. Ніколаєску. Авторка зазначає, що соціальна компетентність молодшого школяра – це складова його життєвої компетентності, характеризує його здатність організовувати продуктивну взаємодію з іншими, працювати в команді, знаходити компроміси, запобігати конфліктам, ухвалювати самостійні рішення й відповідати за них, ціннісно ставитись до довкілля й власного «Я» [8, с. 8].

Цікавою є праця О. Рассказової, у якій дослідниця робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природно-фізіологічних якостей, бо вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, оточення, умови саморозкриття й саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання перших особистісних проблем та життєвих ускладнень [13, с. 46].

Орієнтуючись на зазначене вище, можемо стверджувати, що соціальну компетентність необхідно формувати з наймолодших років. Особливо вдалим періодом можемо вважати молодший шкільний вік. Із огляду на дослідження В. Коваленко, дошкільний і молодший шкільний вік «найбільш ефективний для формування різних навичок». Оскільки молодший шкільний вік уважається основним періодом набуття соціального досвіду, передумовою функціонування механізмів розвитку особистості та орієнтації

її життєдіяльності, це один із найважливіших періодів формування особистості. У цьому віці інтенсивно розвиваються природні задатки, формуються моральні якості, виробляються риси характеру. У цьому віці в учнів з'являються думки про власну соціальну значущість, розвивається самооцінка, формується самосвідомість та зворотній зв'язок із оточенням [3, с. 62].

У наукових працях І. Ніколаєску зазначається, що несформованість або низький рівень соціальної компетентності пов'язаний із непродуктивними способами міжособистісної взаємодії, що призводить до непорозуміння між членами різних груп та в межах групи, виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні, конфліктів [8, с. 7]. Натомість В. Коваленко стверджує, що сформована соціальна компетентність молодших школярів характеризує дитину як відкриту для контактів із суспільством особистість, яка володіє навичками соціальної поведінки, готова до сприйняття соціальної інформації, бажає пізнати навколишній світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні в молодшому шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку повноцінної особистості. Тому розвиток соціальної компетентності молодших школярів повинен стати одним із найважливіших напрямів роботи в початковій школі [5, с. 6]. Погоджуємося з думкою А. Демчука, який стверджував, що розвиток соціальної компетентності в процесі інклюзивного навчання є найважливішим завданням [3 с. 64].

Соціальну компетентність школярів, зокрема в інклюзивних закладах, можна інтерпретувати як мету й підсумок згармонізованого в його триєдності (навчання, виховання та соціалізації) педагогічного процесу, що полягають у цілеспрямованому передаванні соціального досвіду, науки, мистецтва, суспільного життя – суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій, формуванні готовності до встановлення життєво необхідної сукупності суспільних відносин, побудови міжособистісних взаємин, визначенні соціальних ролей [4; 6]. Дефеніційний аналіз соціальної

компетентності засвідчує комплексність цього поняття та відсутність однозначності в його визначенні та трактуванні змісту структури й функцій. Особливо актуальним є питання щодо розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, урахуваючи специфіку розвитку соціальної компетентності зазначеної категорії дітей.

Вивчення наукових джерел, присвячених проблемам компетентісного підходу в освіті (М. Андреева, Н. Бібік, О. Василенко, А. Демчук, М. Докторович, В. Коваленко тощо), дало можливість конкретизувати сутність поняття *соціальної компетентності* дітей молодшого шкільного віку, зокрема й дітей із аутизмом, як інтегральної характеристики особистості, що відображає рівень розвитку її стосунків із мікросередовищем, що взаємозумовлюється засвоєнням соціальних емоцій, навчанням розпізнавати соціальні сигнали, формуванням життєвих навичок (оволодінням соціальною реальністю, що надає дитині можливість ефективно вибудовувати свою соціальну поведінку залежно від ситуації та в співвідношенні з прийнятими в соціумі нормами та цінностями). У соціально-педагогічному контексті будемо розуміти соціальну компетентність молодших школярів із аутизмом як динамічну категорію, що наявна в процесі змін і забезпечує поступове набуття дитиною здатності гармонійно взаємодіяти з навколишнім соціально-педагогічним середовищем відповідно до соціальних вимог [1; 3; 5].

*Унаслідок розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом* відбувається якісна зміна соціальної поведінки дитини з аутизмом, ліквідація нею комунікативних обмежень, пов'язаних із дією особистісних первинних і вторинних порушень, та набуття в мікросередовищі характеристик інтегрованої, самореалізованої, успішної особистості, яка здатна створювати та підтримувати соціальні зв'язки, установлювати контакти, інтерпретувати емоції та поведінку інших людей, реагуючи на них із високим ступенем адекватності [7; 18].

Ураховуючи визначені вченими загальні та специфічні психовікові

закономірності розвитку дитини, можемо стверджувати, що поступове набуття дитиною соціальної компетентності відбувається в *соціальній ситуації розвитку*, що передбачає сукупність психовікових та соціально-педагогічних чинників, що визначають систему відносин між дитиною в межах певного вікового періоду й соціальною дійсністю (шкільне й сімейне мікросередовище) [17]. Соціальна ситуація розвитку є «вихідним моментом» для основних динамічних змін соціального характеру, що відбуваються з особистістю, та детермінує форми й шляхи набуття нею нових соціальних характеристик [15 с. 15–33].

Особливості розвитку соціальної компетентності дитини з аутизмом зумовлюються характером впливу наявного в неї психофізичного порушення на здатність до встановлення соціальної взаємодії, що визначає специфіку її поведінки та своєрідність світовідчуття. Водночас результати наукових досліджень (К. Остроська, Т. Скрипник, Д. Шульженко), у яких порушено проблему розвитку дітей із аутизмом, дають підстави для твердження, що на процес розвитку соціальної компетентності дитини молодшого шкільного віку з важкими дефіцитарними порушеннями значно впливають середовищні чинники, зокрема соціально-психологічний клімат у дитячому колективі, що здебільшого має постійний склад і може стати компенсувальним мікросередовищем для дитини з аутизмом; якість взаємодії з компетентними дорослими; наявність програм індивідуальної підтримки, спеціального обладнання тощо [10; 14; 20].

Відповідно до здійсненого нами аналізу можемо стверджувати, що розвиток соціальної компетентності відбувається поступово й під впливом соціально-педагогічної системи, суб'єктивних та об'єктивних чинників. Це тривалий процес, у результаті якого складники соціальної компетентності зазнають кількісних та якісних змін. Однак слід наголосити, що результати розвитку соціальної компетентності для дітей із аутизмом будуть індивідуальними, адже необхідно врахувати ступінь, тяжкість та особливості аутизму як розладу. Сформовані певні соціальні знання й навички дитини

можуть виявлятися лише через певний проміжок часу, якість опанованого матеріалу також зумовлена ступенем і тяжкістю розладу, адже за складного перебігу захворювання дитина не може засвоїти певну інформацію. [3 с. 100].

Грунтуючись на результатах здійсненого аналізу досліджуваного соціально-педагогічного феномену, *структуру* соціальної компетентності дітей із аутизмом розглянуто як тотожну компетентності дітей, розвиток яких знаходиться в межах загально визнаної норми, оскільки соціальна компетентність скоріше обумовлена очікуваною суспільством поведінкою дитини, ніж її індивідуальними можливостями. У дітей із аутизмом та нормотиповим розвитком насамперед відрізняється зміст складників і шлях до набуття того чи іншого компонента соціальної компетентності. Системний аналіз зазначеного соціально-педагогічного явища дозволив виокремити й схарактеризувати такі *складники соціальної компетентності* досліджуваної категорії дітей: соціально-когнітивний, емоційно-комунікативний, поведінково-маніпуляційний, соціально-мобілізаційний [14; 3 с. 100].

Як уже було зазначено раніше, процес розвитку соціальної компетентності в молодших школярів із аутизмом досить ускладнений, а отже, необхідно застосовувати системний підхід. Під час аналізу поглядів М. Андреевої, О. Караман, А. Тадаєвої, Ю. Чернецької з'ясовано, що дослідники визначають соціально-педагогічну систему як певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та системного соціально-педагогічного впливу на формування особистості з зазначеними якостями [3].

Для більш повного розуміння соціально-педагогічної системи варто проаналізувати наукові праці М. Андреевої, яка трактує соціально-педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних структурно-функціональних елементів, підпорядкованих меті виховання, навчання дітей, молоді та дорослих. Згідно з таким трактуванням системи М. Андреева виокремлює її структурну та функціональну складові.



*Структурні* визначаються як основні базові ознаки, сукупність яких, із одного боку, становить цю систему, а з іншого – відрізняє її від усіх інших (не соціально-педагогічних: специфічні мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, об'єкти та суб'єкти). Вилучення будь-якого компонента нівелює існування соціально-педагогічної системи. Функціональні компоненти є зв'язками основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, учителів, учнів, батьків, забезпечують рух, розвиток і вдосконалення соціально-педагогічних систем, і, як наслідок, їх стабільність [1].

Особливість соціально-педагогічної системи полягає в тому, що в ній відбувається процес не лише навчання, а й виховання та інтеграції, отже, соціально-педагогічна система є фактично системою, що забезпечує керування процесом розвитку соціальної компетентності [1].

Аналіз роботи, здійсненої в межах системного підходу, дає підстави стверджувати, що мета має особливе значення, до того ж, вона часто стає системоутвірним компонентом соціально-педагогічної системи. На думку А. Тадаєвої, науково обґрунтована соціально-педагогічна система повинна мати певне цілеспрямовання та відповідне пояснення основних системних компонентів. Для визначення загальної мети функціонування системи має бути певна цільова установка й відповідна їй інтерпретація основних соціально-педагогічних факторів [3, с. 124–164].

Загалом, розробляючи системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти, будемо спиратися на такі встановлені вихідні положення системного підходу: система забезпечує всебічну єдність елементів зі специфічними зв'язками та відношеннями; компоненти є обов'язковими, невід'ємними структурними частинами, а взаємодія між компонентами призводить до виявлення цілої низки особливостей; стійкість системи гарантується структурою, що характеризується впорядкованістю внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта; функціонування соціально-педагогічної системи неможливе без

наявності мети й завдань; усі елементи соціально-педагогічної системи взаємодіють, забезпечуючи ефективність її функціонування.

На основі соціально-педагогічного дослідження О. Караман виокремимо такі маркери системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти: цілісність (ця ознака дозволяє трактувати систему розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти як підсистему та цілісність системи середньої освіти. Варто зазначити, що цілісність характеризується не механічним поєднанням елементів, а взаємозалежністю та функціональною єдністю, коли зміни в одній частині призводять до змін у всіх інших); цілеспрямованість (передбачає наявність об'єктивних і суб'єктивних цілей, що мають бути узгоджені одна з одною, без суперечностей); структурність (усі елементи та їх взаємозв'язки характеризуються цим рішенням); динамічність (система розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом має бути динамічною, тобто характеризуватися виникненням, становленням, розвитком, зміною, функціональним припиненням і зникненням); відкритістю (характерною особливістю системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в інклюзивній школі має бути взаємодія з довкіллям, що може передбачати певні зміни й корегування в її функціонуванні), синергетичність (очікується, що система буде характеризуватися самоорганізацією, тобто рівнем розвитку й здатністю пристосовуватися до умов, що змінюються); концептуальність (існує логічна система уявлень про цілі, сутність і засоби досягнення цілей об'єкта дослідження) [1, с. 104].

Для створення системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти нами розроблено такі основні концептуальні ідеї (під концептуальними ідеями будемо розуміти сукупність теоретичних положень, що сприяють розумінню, тлумаченню трактованих явищ і процесів, що відповідно до поставлених

дослідницьких завдань підлягають вивченню та перетворенню під час дослідження [1 с. 105].

*Перша концептуальна ідея* ґрунтується на актуальності й необхідності системного розгляду та організації соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти, що була зумовлена суперечностями між: орієнтованістю міжнародної та української спільноти на розширення доступу до забезпечення прав у сфері освіти для людей із важкими дефіцитарними психосоціальними порушеннями й неготовністю освітньої системи, педагогічної та батьківської спільноти до сприяння активній інтеграції цієї категорії осіб в освітнє та соціальне середовище; соціальною потребою в інтеграції дітей із аутизмом у систему загальної середньої освіти як чинника їхньої соціалізації й соціальної реабілітації та недостатньою розробленістю теоретико-методичних підходів до створення інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти, де б ураховувалися інтереси та потреби цієї категорії дітей; пріоритетністю розвитку соціальної компетентності дітей із інвалідністю, зокрема й із аутизмом на початковій ланці загальної середньої освіти та обмеженням такої можливості через недостатність науково-практичних засад продуктивної організації соціально-педагогічної діяльності психологічної служби закладу загальної середньої освіти з забезпечення індивідуалізованої підтримки учнів із важкими психосоціальними порушеннями; необхідністю використання потенціалу сучасного інформаційного суспільства для освітньої інтеграції дітей із аутизмом та недостатньою інноваційно-технологічною забезпеченістю процесу розвитку соціальної компетентності цієї категорії дітей у закладі загальної середньої освіти.

*Другою концептуальною ідеєю* є розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, що має на меті забезпечення спеціально організованого та керованого процесу, покликаною забезпечити набуття дитиною інтегративної єдності соціально-когнітивних, емоційно-

комунікативних, поведінково-маніпуляційних, соціально-мобілізаційних характеристик, що дозволить інтегрувати її внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально значущих цілей і чіткого розуміння власної ролі в цей процес.

*Третя концепція* полягає в визначенні конкретних обставин соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти. Цей процес ускладнюється особливостями розвитку дітей зазначеної категорії та перебігом цього стану, а також соціальним середовищем, у якому дитина навчається.

*Четверта концепція* передбачає, що процес розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти буде ефективним, якщо здійснювати паралельно індивідуальну роботу з дітьми з аутизмом та групову роботу не лише на уроках, але й у позакласний час [3].

Важливим аргументом нашого дослідження є те, що система соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти є підсистемою освітньої системи школи, а тому всі її структурні елементи мають бути узгоджені з загальною системою.

Тому нашу увагу акцентовано на розробці соціально-педагогічної системи, у якій навчається здобувач, зокрема й з аутизмом, висвітлюючи процес цілеспрямованої організації та стимулювання соціальної компетентності. Безсумнівно, створення систем розвитку соціальної компетентності потребує визначення та опису структури. Як структурну одиницю (компонент) системи розвитку визначаємо мету, принцип, зміст, форму й метод, предмет, об'єкт і результат відповідно до класичних уявлень про її структуру. На цій основі визначимо такі складові компоненти системи соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з аутизмом: *цільовий*, що має мету, завдання та принципи функціонування системи; *змістовий*, що визначає напрями реалізації системних завдань; *методичний*, що описує форми, методи, засоби, використання яких є доречним у системі, а також її

об'єкт та суб'єкт. Розроблена нами система розвитку соціальної компетентності представлена на рис. 1.

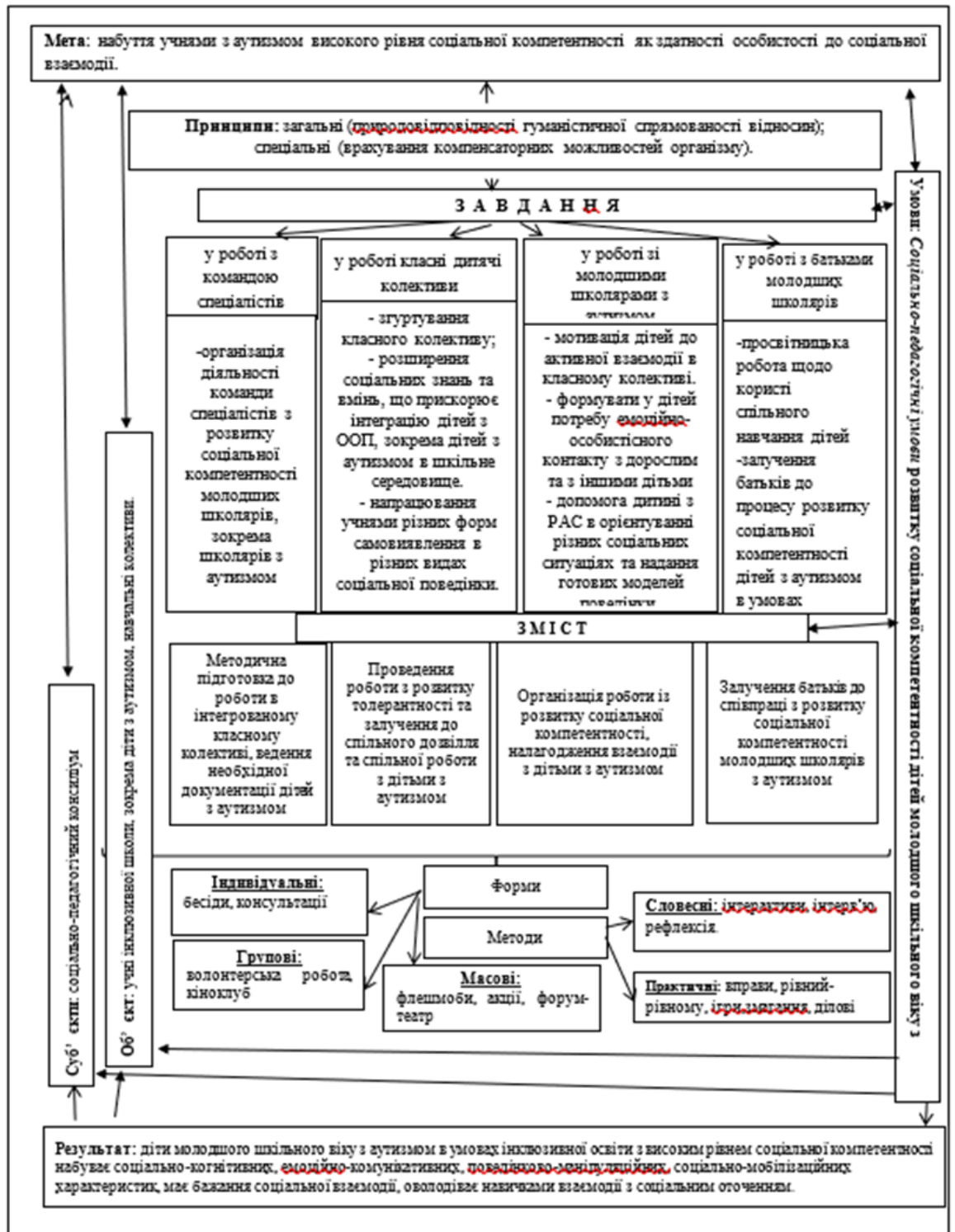


Рис. 1. Система розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти

На основі представленої вище схеми здійснено компонентний аналіз

системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти, урахуваючи розробку та опис кожного структурного компонента розробленої системи [1; 3].

Як зазначалося вище, цільові компоненти, особливо визначення мети, важливі під час створення моделей на основі системного підходу. Метою системи вважається стан, якого необхідно досягти в результаті її функціонування. На думку М. Андрєєвої, мета має відповідати таким вимогам: реалістичність і досяжність, орієнтація на результат, наукова обґрунтованість, вимірюваність, чіткість, гнучкість, прийнятність, відображення змісту. Дотримуючись перелічених вимог, можна виокремити першу складову (компонент) системи соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з аутизмом – її *мету* [1, с. 110–111]. Тому метою зазначеної системи є поступове набуття здобувачами загальної середньої освіти з аутизмом високого рівня соціальної компетентності як здатності особистості до соціальної взаємодії, продукувати стимули до формування та реалізації взаємодії з ровесниками та дорослими відповідно до ситуації. Визначаючи мету розвитку соціальної компетентності, ураховуємо інтереси суспільства загалом, а особливо – інтереси кожного учня, зокрема дітей із аутизмом.

Під час обґрунтування соціально-педагогічної системи вважаємо доцільним визначити соціально-педагогічні умови створення системи.

На основі аналізу праць згаданих вище вчених та відповідно до результатів вивчення сутності та складників соціальної компетентності досліджуваної категорії дітей, соціально-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в процесі інклюзивної освіти визначаємо як спеціально організовані соціально-педагогічні обставини (сукупність заходів), що створюються на соціальному й індивідуальному рівнях і сприяють розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом (такі, що позитивно впливають на набуття дітьми соціального досвіду, сприяють залученню їх до соціуму та формуванню в них здатності до самовизначення під впливом середовищних

макро-, мезо- та мікрочинників у внутрішній та зовнішній ситуації розвитку) [3, с. 128–129].

Слід зауважити, що під час обґрунтування соціально-педагогічних умов було враховано соціально-психологічний і соціально-педагогічний аспекти розвитку соціальної компетентності молодших школярів із аутизмом [16]. Водночас соціально-психологічний аспект передбачає врахування внутрішніх характеристик досліджуваного феномена, а саме: моделювання соціально-педагогічного явища, що вивчається, у внутрішніх структурах соціальності особистості з метою спрямованого впливу, тоді як соціально-педагогічний аспект пов'язує соціальний, педагогічний та психологічний зміст соціальної компетентності з середовищними чинниками й механізмами, що забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ, властивостей інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти; передбачає пошук і створення обставин, що забезпечують ефективність позитивних впливів на всіх учасників освітнього процесу, зокрема на дитину з аутизмом. Соціально-педагогічний аспект розвитку соціальної компетентності молодших школярів із аутизмом висвітлює конкретні способи соціально-педагогічної взаємодії, взаємопов'язані заходи, спрямовані на розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти [3, с. 128–129; 7; 13;].

Спираючись на зазначене й ураховуючи обґрунтовані вище погляди щодо внутрішньої та зовнішньої ситуації розвитку дитини з аутизмом в інклюзивному середовищі початкової школи, на основі здійсненого аналізу сутності соціально-педагогічних умов можемо згрупувати обставини розвитку соціальної компетентності досліджуваної категорії дітей у такий спосіб:

*–соціально-педагогічні обставини, що охоплюють цілий аспект зовнішньої ситуації розвитку дитини, безпосередньо пов'язаної з умовами інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти (ситуації, чинники,*

що мають середовищний характер і забезпечують: активний характер інклюзивної освіти оточення задля унормування й узвичаєння в оточенні дитини з аутизмом ідей соціальної моделі інвалідності; доступність описаної відповідно до соціально-комунікативних потреб і можливостей дітей з аутизмом когнітивної основи освітнього процесу; соціальну адаптацію й підтримку гідного соціального статусу дитини в класі; досягнення дитиною певної соціальної незалежності в повсякденних справах тощо (Н. Бібік, К. Волкова, О. Рассказова);

– *соціально-психологічні обставини*, що змінюють внутрішню ситуацію розвитку дитини, оптимізують її особистісні ресурси – такі, що відповідають за поведінку, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів процесу, становлять так звану «психологічну основу освітнього процесу» (Е. Ганін, Т. Скрипник, Д. Шульженко). Зазначені обставини сприяють компенсації порушення соціального розвитку дитини з аутизмом завдяки спеціальній індивідуальній підтримці дитини молодшого віку з аутизмом та їх родин.

Уважаємо, що окрім зазначених двох, в умовах сучасного інформаційного суспільства та технічного прогресу виникає можливість виокремити й третю групу соціально-педагогічних обставин – *технологічно-інструментальні*, що приналежні до межі внутрішньої та зовнішньої ситуацій розвитку, оскільки можуть впливати і на першу, і на останню. До третьої групи необхідно зарахувати технологічні інновації, що оптимізують життя людей із аутизмом, різноманітні міждисциплінарні або практичні (так звані «лайфхаки») форми, методи, прийоми, способи організації процесу набуття дитиною того чи іншого складника соціальної компетентності, засоби ІКТ та суспільні інновації, що можуть стати інструментами соціальної інтеграції дітей із аутизмом (В. Білоус, А. Рижанова, А. Тадаєва) [3, с. 129–132].

Проаналізувавши вищезазначене, визначено *соціально-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності* дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти,



що забезпечать активну участь дітей цієї категорії в інклюзивній освіті:

–залучення дитини до інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти на основі особистісно значущої взаємодії з мікросоціумом;

–організація індивідуальної соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із аутизмом та їхніх родин психологічною службою закладу загальної середньої освіти;

–забезпечення процесу навчання та виховання дитини з аутизмом у закладі загальної середньої освіти засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [З с. 124–159].

Із огляду на вищевикладене, виокремимо основні *завдання системи*, умовно об'єднавши їх у чотири групи:

1) робота зі спеціалістами, які входять до соціально-педагогічного консилиуму (адміністрація школи, соціальний педагог, учителі, учителі молодших класів, асистенти вчителя, логопеди тощо) – організація діяльності команди спеціалістів із розвитку соціальної компетентності молодших школярів, зокрема школярів із аутизмом;

2) робота з батьками молодших школярів – просвітницька робота щодо користі спільного навчання дітей; залучення батьків до процесу розвитку соціальної компетентності дітей в умовах інклюзивної освіти;

3) робота з молодшими школярами з аутизмом та їх мікросередовищем – мотивація дітей до активної взаємодії в класному колективі; формування в дітей потреби в емоційно-особистісному контакті з дорослими та однолітками; допомога дитині з аутизмом в орієнтації в різних соціальних ситуаціях та набутті досвіду готових моделей поведінки;

4) робота з класними дитячими колективами – згуртування класного колективу; розвиток соціальних знань та вмінь, що прискорює інтеграцію дітей із ООП, зокрема дітей із аутизмом в освітнє середовище; напрацювання учнями різних форм самовиявлення в різних видах соціальної поведінки [З; 7].

Від вирішення цих завдань безпосередньо залежить швидкість та успішність досягнення поставленої мети. Однак слід наголосити, що соціальна компетентність дитини молодшого шкільного віку з нормативним розвитком відрізняється від соціальної компетентності дитини такого ж віку з інвалідністю, зокрема з аутизмом, тому шлях досягнення поставленої мети має низку ускладнень і специфічних особливостей, які необхідно враховувати в процесі розвитку соціальної компетентності зазначеної категорії.

Визначення соціально-педагогічних засад є не менш важливим у процесі розробки цільових компонентів системи навчання. Ці принципи виконують регулювальну функцію та базуються на специфічних принципах загальної педагогіки, соціальної педагогіки та виховного процесу. Ураховуючи особливості інклюзивної освіти, слід визначити такі провідні принципи забезпечення розвитку соціальної компетентності учнів із аутизмом: *загальні* (природовідповідності та гуманістичності) та *специфічні* (урахування компенсаторних можливостей організму) [1, с. 111–112].

Специфіку гуманістичних принципів у сучасних умовах навчання осіб із обмеженими можливостями О. Рассказова окреслює так: цінність особистості не залежить від її здібностей і досягнень, кожна дитина має здатність відчувати й мислити, кожен учень має право на спілкування та висловлення думок; усі учні класу, як і всі люди в суспільстві, потребують взаємодії один із одним; учні, незалежно від стану здоров'я та психофізіологічних обмежень, потребують підтримки та дружби від однолітків [13]. Отже, можна стверджувати, що цей принцип лишається актуальним. Орієнтуємося на описаний дослідницею принцип компенсаторної здатності організму, згідно з яким утрачені внаслідок інвалідності навички завжди компенсуються. Якщо пряма компенсація, тобто можливість повного відновлення втраченої функції, ускладнена, то слід акцентувати увагу на соціальній компенсації – діти з вадами розвитку можуть мати наближені до нормальних функції завдяки досягненню

соціальної повноцінності [13]. Відповідно, принцип компенсаторної здатності організму полягає в тому, що розвиток соціальної компетентності учня з аутизмом має ґрунтуватися на розумінні того, що особистість здатна компенсувати вади розвитку за рахунок гіперрозвитку інших якостей.

Розробка системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти передбачає визначення суб'єктів та об'єктів соціально-педагогічної взаємодії. Тому вважаємо, що об'єктом системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти є як учні з аутизмом, так і їхнє мікросередовище. На основі аналізу соціальної ситуації розвитку дітей молодшого шкільного віку з аутизмом можемо схарактеризувати такі узагальнені проблеми зазначеного об'єкта, як: емоційно-вольові (психічна незрілість, швидка стомлюваність, особлива збудливість або, навпаки, млявість, проблема емоційного контролю, нездатність чи невміння виражати, розпізнавати та класифікувати емоції інших); психічних процесів (конкретний, «фотографічний» характер мислення, обмежена гнучкість сприйняття, затримка або зупинка мовного розвитку без будь-якої компенсації за допомогою використання жестів; відсутність або загальмованість реакції на мову інших); соціальні (обмеженість соціального досвіду, відсутність комунікативного контакту, іноді присутній контакт очима зі співрозмовником, обмеженість соціальної перцепції та рефлексії тощо) [3; 7; 14; 16; 19].

Ураховуючи те, що в школі розвиток соціальної компетентності відбувається в межах навчально-виховного процесу, то цілком закономірним є те, що *суб'єктами* цього процесу є члени соціально-педагогічного консиліуму.

Визначаючи членів соціально-педагогічного консиліуму та їх обов'язків, ми орієнтувалися на обґрунтування Д. Шульженко, А. Колупаєвої, тощо, а також на власні уявлення щодо зазначеної проблеми й законодавчі акти («Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з

особливими освітніми потребами закладах зальної освіти в 2019/2020 р.», наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі середньої та дошкільної освіти»). Згідно з наказом «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі середньої та дошкільної освіти» [2; 11; 12], основними членами команди повинні стати: адміністрація школи, практичний психолог, учитель початкових класів, учителі-предметники, соціальний педагог, учителі-дефектологи (учителі-логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олігофренологи), учитель-реабілітолог, асистент учителя, батьки, медпрацівники. Документом передбачено залучення інших фахівців, а саме: медичних працівників закладу освіти, лікарів, асистентів дитини, спеціалістів системи соціального захисту населення, представників служби в справах дітей. Інші фахівці залучаються залежно від кадрового складу школи та конкретної ситуації розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Окрім того, для вирішення складних проблем можуть залучатися й зовнішні фахівці з ресурсних центрів або соціальних служб. Робота шкільного консилиуму передбачає можливість активної взаємодії один із одним усіх фахівців, членів команди: на консилиумі з'ясовуються завдання, укладається індивідуальний освітній маршрут дитини, вирішуються проблеми, що виникають у процесі навчання, відслідковується динаміка розвитку дитини. У зазначеному документі коротко розписані основні функції учасників команди супроводу, які вважаємо цілком доречними, однак переконані, що функції соціального працівника необхідно розширити й доповнити, оскільки соціальний педагог в умовах інклюзивної освіти може бути «менеджером» середовищних впливів на особистість учнів, що здійснює посередництво між різними фахівцями та соціальними інститутами з метою забезпечення в освітньому середовищі умов для становлення та розвитку самої дитини, класного колективу, освітнього середовища (внутрішнього та

зовнішнього) загалом. Таке розуміння професії має бути обов'язковим у практичній діяльності соціального педагога в школі з інклюзивним навчанням [4; 11; 12].

Спираючись на аналіз праць представників соціально-педагогічної науки (О. Безпалько, Н. Заверико, І. Звереві, О. Караман, А. Капської тощо) і нормативних документів, в узагальненій формі функції соціального педагога в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням можна розмежувати так:

1) організаторська (передбачає організацію спільної діяльності учнів із нормотиповим розвитком та дітей із особливими потребами в навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля);

2) діагностично-прогностична (визначення та вивчення ознак, що характеризують рівень розвитку учня (насамперед духовного), зокрема дитини з особливими освітніми потребами, групи, де є така дитина, мікросередовища; виявлення можливих перспектив їх розвитку за умови збереження сукупності соціальних впливів);

3) попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична (забезпечення дії механізмів попередження й подолання негативних впливів на учнів, зокрема дітей із інвалідністю, у соціально-правовому, юридичному та психологічному аспектах; організація соціально-терапевтичної допомоги дітям із інвалідністю та їх сім'ям, забезпечення захисту їхніх прав у суспільстві; допомога молоді з інвалідністю загалом та підліткам зокрема в період соціального й професійного самовизначення; корекція міжособистісних стосунків у класі; допомога в соціальній реабілітації дітям із інвалідністю);

4) комунікативна (установлення контактів із тими, хто потребує допомоги та підтримки в процесі залучення до інклюзивного навчання);

5) правозахисна (забезпечення умов перебігу освітнього процесу, що ґрунтується на принципах громадянської рівності, контролю за

дотриманням прав усіх дітей без винятку, а також правових норм для захисту інтересів дітей та їх родин, зокрема дітей із інвалідністю) [4; 11; 12].

Такий погляд щодо фахівця для виконання цих обов'язків обґрунтований також на основі аналізу офіційних вимог до призначення його на цю посаду, викладених у кваліфікаційних характеристиках соціального педагога.

Отже, посадові обов'язки, зумовлені кваліфікаційними характеристиками, передбачають соціальну реабілітацію, соціальне виховання, захист інтересів дітей, запобігання й усунення негативних явищ та нетолерантних взаємин у дитячому та юнацькому колективі, допомогу в період соціального й професійного самовизначення, пропагування та впровадження здорового способу життя серед молоді. Усе це є особливо необхідним в умовах інклюзивної освіти, де соціально-педагогічні проблеми можуть загострюватися [11; 12].

Кожен із членів консиліуму відповідає за свій внесок у формування соціальної компетентності дитини з аутизмом. Відповідно до нормативних документів, слід збирати консиліум три рази на рік. Уважаємо, що спеціалісти мають деяку частину робити виконувати самостійно, але з урахуванням цілісної картини розвитку дитини з аутизмом у конкретний момент, до того ж, кожен фахівець потребує допомоги й підтримки колег у практичній реалізації освітньо-виховного компонента роботи в умовах інклюзії. Тому переконані, що збирати консиліум необхідно щонайменше раз на тиждень [3, с. 162–164].

Завдання команди також чітко прописані (збір інформації про особливості розвитку дитини; реалізація та використання ІПР; визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг; розроблення ІПР для кожної дитини з ООП; надання методичної підтримки працівникам закладів освіти під час організації індивідуального навчання; створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище; здійснення консультативної роботи з батьками дітей із ООП

щодо особливостей розвитку навчання й виховання; реалізація інформаційно-просвітницької роботи в закладах освіти серед педагогів, дітей та їх батьків із метою запобігання або усунення дискримінації та порушення прав дітей). Узагальнюючи зазначені завдання, можемо стверджувати, що вони спрямовані на забезпечення соціально-психологічного благополуччя дітей в освітньому закладі, що тісно пов'язано з рівнем загальної соціально-психологічної безпеки та комфорту освітнього середовища для педагогів, батьків та дітей. Однак на нашу думку, необхідне залучення наставників-консультантів, які б могли допомагати в організації інклюзивної освіти в школах.

Такими спеціалістами можуть бути працівники ІРЦ, педагоги закладів вищої освіти, представники громадських організацій, які представляли б інтереси дітей із ООП та їх сімей, або представники батьківської спільноти, які виховують дитину з інвалідністю тощо. Функції, які б виконував наставник-консультант, такі: організаційна (організація планових і непланових засідань, залучення волонтерів різних організацій до проведення різних заходів), посередницька (між школою та іншими організаціями, які необхідні для подальшої соціальної інтеграції дітей). Залучення такого фахівця може бути на добровільних засадах [3, с. 162–166].

Продовжуючи розробку системи розвитку соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку з аутизмом, слід також обґрунтувати змістовий компонент, що забезпечує визначення напрямку та змісту впровадження системи. Зауважимо, що зміст цієї роботи передбачає здійснення комплексного соціально-педагогічного впливу на рівень розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, учителів молодших класів, соціальних педагогів, психологів, а також його реалізацію за *чотирма напрямками*: просвітницька та навчально-методична робота з педагогічним колективом, учнями, батьками; індивідуальна робота з дитиною з аутизмом та її родиною; адаптаційна робота в класному

мікроколективі; діяльність щодо залучення волонтерського ресурсу [1; 3, с. 162–166].

Зміст просвітницької та навчально-методичної роботи з педагогічним колективом, учнями, батьками полягає в формуванні сприятливих взаємин між усіма учасниками класного колективу; забезпечує єдність поглядів спеціалістів; сприяє формуванню узгодженого бачення фахівцями проблеми розвитку соціальної компетентності дітей із різним станом здоров'я, удосконаленню розумного дизайну шкільного приладдя для інтеграції дітей із різним рівнем фізичної та психічної функціональності;

Із учасниками консилиуму проводилися заходи стосовно узгодженого планування спільних дій щодо впровадження умов розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у процесі інклюзивного навчання.

Під час реалізації першого напрямку особливого значення набуває робота з членами соціально-педагогічного консилиуму, зокрема з учителями початкових класів та асистентами вчителів: науково-практичні семінари та вебінари з педагогічної грамотності, психології та інклюзивної освіти, зміст яких передбачає навчання організації спільного безпечного освітнього середовища для дітей, зокрема з особливими освітніми потребами; розробці методичних рекомендацій щодо розвитку соціальної компетентності молодших школярів, зокрема учнів із аутизмом; обміну досвідом із фахівцями, які мають досвід роботи в комплексному освітньому середовищі. Здійснювалась робота щодо заохочення батьківських і педагогічних спільнот до самоосвіти, використання в освітньому процесі сучасних інформаційних ресурсів.

Наступний напрям – індивідуальна робота з дитиною з аутизмом та її родиною. Завдання цього етапу: соціальна освіта молодших школярів із аутизмом; допомога учням початкової школи з аутизмом в розвитку індивідуальності під час взаємодії в колективі; допомога вчителю в організації соціальної взаємодії здобувачів на уроці й у позаурочний час;



підтримка міжвікової взаємодії учнів із особливими освітніми потребами; узгодження взаємодії між учнями та їх батьками, педагогами та фахівцями.

Важливим у цьому напрямі роботи є «Індивідуальний план розвитку», що має забезпечувати, на нашу думку, організацію соціально-педагогічного консилиуму. Складання індивідуального плану є необхідним для розвитку соціальної компетентності дитини з розладами аутистичного спектру. Під час створення «Індивідуального плану розвитку» слід керуватися такими положеннями: урахування інтересів дитини; тривалість занять має відповідати індивідуальним особливостям дитини; забезпечення комфорту в процесі створення стимуляційного плану (місце проведення не треба змінювати; необхідні для виконання вправ матеріали потрібно приготувати заздалегідь); мотивація дитини до співпраці (можна застосовувати матеріальні та соціальні стимули); чергування вправ (статична-динамічна).

У низці нормативних документів зазначено, що індивідуальний план розвитку повинен бути в кожній дитині з ООП. Ми пропонуємо створення електронного Google-документа на кожну дитину «Розумний файл», що містив би індивідуальну картку дитини, індивідуальний план розвитку, графіки успішності, письмові звіти спеціалістів і батьків стосовно здійсненої роботи.

Отримана інформація має висвітлювати всі особливі потреби дитини на цьому етапі та надавати можливість соціально-педагогічному консилиуму прогнозувати роботу.

Під час роботи в поведінці дитини з аутизмом виявляються стимули, на які необхідно спиратися в процесі корекційної соціально-педагогічної роботи. Для дітей із аутизмом притаманна збіднена імітаційна поведінка. Можемо з упевненістю стверджувати, що в них слабо розвинена мотивація до імітації поведінки інших, а також погано розвинені імітаційні здібності. Дослідження свідчать, що аутичні діти виявляють більш виражений рівень відставання в імітації рухів, ніж діти з затримкою психічного розвитку [17; 18]. Імітація є однією з базових форм соціальної взаємодії

дитини з оточенням. У зв'язку з тим, що діти з аутизмом мають труднощі в соціальному розвитку, стає очевидною необхідність орієнтації в процесі психолого-педагогічної роботи на базові форми соціальної поведінки. Зміни імітаційних здібностей дитини з аутизмом пов'язані з покращенням соціально-комунікативних навичок, мовлення, гри, актуалізації уваги. Тобто шляхом розвитку імітаційних навичок можна покращити інші проблемні аспекти розвитку дитини з аутизмом [3; 14; 15].

Основним орієнтиром розвитку дитини з аутизмом має бути різноманітне, емоційно насичене спілкування з нею рідних людей. Для кращої ефективності батьки, які виховують дітей із аутизмом, мають залучатись до процесу розвитку соціальної компетентності. Слід надавати консультативну допомогу батькам щодо особливостей і розвитку дітей із аутизмом. Також необхідно залучати батьків до участі в вебінарах, круглих столах та відеоуроках щодо проблем соціального розвитку для батьків. Сім'я є найважливішим осередком формування та розвитку лідерських якостей особистості. Завдяки формуванню суб'єктивної позиції батьків у вихованні можна забезпечити додатковий організований вплив на особистість.

На наступному етапі було здійснено адаптаційну роботу в класному мікроколективі. У межах цього напрямку слід забезпечувати ґрунтовну роботу з батьками для створення позитивного мікроклімату в класних групах та знятті напруги батьків, адже в суспільстві поширений стереотип, що присутність дитини з ООП в класі, а з аутизмом і поготів, є негативним явищем для класного колективу, що здатна впливати на загальну успішність класного колективу в навчанні. Обов'язковим, на наш погляд, є здійснення просвітницької роботи з батьками та в класних колективах щодо недискримінаційного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу. Головний зміст групових занять також становлять психотехнічні вправи, спрямовані на формування навичок соціальної поведінки. Відновлення соціального статусу учнів із ООП, зокрема дітей із аутизмом, можливе завдяки формуванню сприятливих стосунків між усіма учасниками класного

колективу шляхом організації спільного дозвілля, «ігрових майстерень» та спільних доручень. Необхідно використовувати ІКТ, зокрема мобільні додатки, адже вони оптимізують комунікацію зі здобувачами з аутизмом. Під час використання ІКТ слід дотримуватися рекомендацій фахівців, щоб не переважувати дітей молодшого шкільного віку [3; 5; 16].

Не менш важливим напрямом є діяльність із залучення волонтерського ресурсу. На цьому етапі було б доречним залучити здобувачів вищої освіти з групи волонтерів та учнів старшої школи до спільної діяльності. За таких умов у старшокласників можуть вибудовуватися партнерські стосунки з колективом педагогів і здобувачами вищої освіти з групи волонтерів [1], що забезпечило б формування в них соціальної відповідальності, відчуття приналежності до спільної справи та толерантне ставлення до дітей зі ООП та їх сімей. Здобувачі вищої освіти, зі свого боку, набули б досвід роботи з різними категоріями дітей, зокрема дітей із аутизмом та їх сім'ями, мали б можливість брати участь у здійсненні просвітницької та анімаційної роботи в середовищі закладу загальної середньої освіти [3].

За описаними вище напрямками відбувається розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивного навчання, що й зумовлює зміст розробленої нами системи. Забезпечення ефективності такої системи можливе шляхом визначення необхідних форм та методів. Тому наступним складником (компонентом) нашої системи є *методична складова*, що передбачає наявність сукупності форм та методів. Проаналізуємо їх більш детально [3].

Під час розробки конкретного компонента системи інтерпретуємо соціально-педагогічні методи як конкретні способи впливу на свідомість, почуття й поведінку особистості учня для реалізації поставлених завдань [4]. Різноманітні методи, що можуть бути використані в роботі зі спеціалістами, батьками, учнями, зокрема й із аутизмом: словесні (бесіда, консультація, роз'яснення, інформування, навіювання, рефлексія, асоціація, лекції, вебінари, круглі столи, семінари) і практичні (вправи, ігри, змагання,

тренування, створення виховних ситуацій, психотренінгові вправи, ділові ігри, майстер-класи, дитячий кіноклуб, просвітницькі акції, флешмоби, фотосушки, пальчикові ігри) [1, с. 126].

Використання першої групи методів забезпечує в системі розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти набуття всіма суб'єктами освітнього процесу нових знань про деталі навчання в закладі загальної середньої освіти, усвідомлення та розвиток уявлень про суспільні системи цінностей, популяризацію спільного навчання на засадах недискримінаційної комунікації. Методи другої групи доцільно використовувати для залучення учнів із аутизмом до активної взаємодії з класним колективом у процесі навчально-виховної діяльності, а також гармонізації класного колективу загалом.

Продовжуючи аналіз методичних компонентів розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти, зазначимо, що під формою роботи розуміємо вид соціальної взаємодії, що забезпечує успішність засвоєння учнями початкової школи соціальних знань, умінь та набуття досвіду соціальної поведінки, що відповідає вимогам середовища інклюзивної школи.

Нами було враховано, що організаційні форми класифікуються за кількістю учасників (індивідуальні, групові та колективні), мають різне значення в системі розвитку соціальної компетентності учнів та дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти [1, с. 126–135; 3, с. 124–130].

На нашу думку, під час розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти необхідно використовувати всі згадані нами форми роботи. Із огляду на специфічний розвиток дітей із аутизмом, індивідуальна робота необхідна, оскільки для засвоєння певної інформації та напрацювання необхідних навичок зазначена категорія потребує більше часу. Слід додати, що шляхи

отримання результату розвитку цієї компетентності в дітей із аутизмом теж досить різняться. Однак групова робота допоможе відпрацювати навички та набути позитивний соціальний досвід. Масові форми організації діяльності (флешмоби, акції), привертають увагу соціуму, що позитивно відображається на суспільстві загалом і є підґрунтям для екологічної інтеграції дітей із аутизмом.

Підсумовуючи, зазначимо, що використання відповідних форм і методів у нашому дослідженні дозволило класифікувати їх не лише за кількістю осіб (індивідуальні, групові, масові), а й за ступенем інноваційності: традиційні (лекції, ігри, круглі столи, конференції, семінари) та інноваційні (інтерактиви, флешмоби, форум-театри, вебінари, кіноклуби, диспути, мобільні додатки) Під час розробки системних компонентів системи не слід забувати, що метод і форма становлять цілісну систему, у якій використання окремих інструментів не забезпечує вирішення локальних проблем [1; 3]. Тому на практиці різні форми й методи, обрані та обґрунтовані нами, повинні використовуватися комплексно й доповнювати один одного. Вибір методів і форм розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти має залежати від:

– потенціалу особистісних здібностей учителів початкових класів, рівня теоретичної та практичної підготовки до роботи з цією категорією учнів, їх методичної майстерності;

– спільності поглядів членів соціально-педагогічного консиліуму на розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти;

– психологічних та фізичних особливостей дітей молодшого шкільного віку з аутизмом;

– соціально-педагогічних умов розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом під час інклюзивної освіти, а також зумовлених ним чинників.

**Висновки.** Відповідно до визначення системи інтерпретуємо систему розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти як спеціально організовану узгоджену взаємодію суб'єктів та об'єктів, що реалізується шляхом з'ясування мети, принципів, завдань, змісту, форм та методів, і забезпечує поступове набуття особистістю інтегративної єдності соціально-когнітивних, емоційно-комунікативних, поведінково-маніпуляційних, соціально-мобілізаційних якостей, мотивації до соціальної взаємодії, навичок взаємодії з соціумом. Обґрунтована нами система – це континуум структурних одиниць (компонентів), у якому визначено такі компоненти системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти: цільовий, змістовий, методичний.

Суб'єктами системи розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти є соціальні педагоги, практичні психологи, учителі початкових класів, учителі-предметники, учителі-дефектологи (учителі-логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олігофренологи), учителі-реабілітологи, асистенти вчителя, батьки, медпрацівники тощо. Об'єктами зазначеної системи є учні інклюзивної школи, зокрема діти з аутизмом.

Обґрунтована система загалом спрямована на поступове набуття когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, формування та впровадження механізму стимулювання позитивного життєвого статусу, забезпечення соціально-педагогічних умов для розвитку соціальної компетентності, зокрема шляхом набуття соціального досвіду, необхідного для реалізації власної компетентності як особистості.

Мета конкретизується й деталізується в завданнях, що полягають у забезпеченні в закладі загальної середньої освіти соціально-педагогічних умов, що забезпечать інтеграцію дітей молодшого шкільного віку з аутизмом у шкільне середовище; взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу;

організацію систематичної соціально-виховної та індивідуальної роботи з дитиною, яка має психофізичні розлади тощо.

У системі визначено дві групи принципів: загальні (гуманістичності й природовідповідності) та специфічні (компенсаторних можливостей), що забезпечують належне існування та функціонування всіх компонентів системи.

Змістова частина системи окремо поділяється на чотири напрями: просвітницька та навчально-методична робота з педагогічним колективом, учнями, батьками; індивідуальна робота з дитиною з аутизмом та її родиною; адаптаційна робота в класному мікроколективі; діяльність щодо залучення волонтерського ресурсу.

Методичними компонентами системи розвитку соціальної компетентності учнів із особливими освітніми потребами є такі методи: словесні (бесіда, консультація, роз'яснення, інформування, навіювання, рефлексія, асоціація) і практичні (вправи, ігри, змагання, тренування, створення вихованих ситуацій, психотренінгові вправи, ділові ігри, пальчикові ігри тощо), а також форми – індивідуальні, групові, масові, що спрямовані на розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Андреева М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / КЗ «ХГПА» ХОР. Харків, 2014. 270 с.

2. Верховна Рада України. *Законодавство України. Офіційний вебпортал парламенту України* : вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> (дата звернення : 20.07.2022)

3. Гладун Т. О. Розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної світи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2020. 272 с.

4. Інклюзія. Форми роботи : посібник / С. Дмитренко та ін. / упоряд. С. Дмитренко. Київ : Перше вересня, 2019. 200 с.
5. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
6. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. / за наук. ред. В. В. Тарасун. Київ : Наук, світ, 2004. 100 с.
7. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навч.-метод. посіб. / С. О. Богданов та ін. / за заг. ред. Богданова С. О., Панок В. Г. ; упоряд. Басенко О. М., Стецков О. В. Київ : НаУКМА : ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.
8. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : наук.-метод. посіб. Черкаси : ОІПОПП, 2014. 76 с.
9. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
10. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальної компетентності дітей з аутистичним порушенням : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : 2013. 465 с.
11. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 26.10.2022)
12. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2019-2020 н. р. : лист Міністерства освіти і науки України від 18.07.2019 р. № 1/9-462. URL: <https://imzo.gov.ua/2019/07/19/lyst-mon-vid->



18-07-2019-1-9-462-pro-priorityetni-napriamy-roboty-psykholohichnoi-sluzhbi-u-systemi-osvity-na-2019-2020-n-r/ (дата звернення : 21.10.2022)

13. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. 465 с.

14. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.

15. Супрун Г. В. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. / Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. 295 с.

16. Сходинки інклюзії : наук.-практ. посіб. для пед., студ. та батьків. 2-ге вид., випр. та допов. / О. А. Тельна та ін. ; за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2019. 156 с.

17. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика: підручник. Київ : «Вадекс», 2018. 590 с.

18. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 19 с.

19. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектру аутизму: медична та психолого -педагогічна допомога. Львів : Мс., 2012. 184 с.

20. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 480 с.

### References

1. Andreieva M. O. Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti studentiv z osoblyvymu potrebamy u vyshchomu navchalnomu zakladi : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / KZ «KhHPA» KhOR. Kharkiv, 2014. 270 s. [ukr]

2. Verkhovna Rada Ukrainy. *Zakonodavstvo Ukrainy. Ofitsiyni vebportal parlamentu Ukrainy* : vebсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/index> (data zvernennia: 20.07.2022). [ukr]

3. Hladun T. O. Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti ditei molodshoho shkilnogo viku z autyzmom v umovakh inkliuzyvnoi svity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka. Starobilsk, 2020. 272 s. [ukr]

4. Inkliuziia. Formy roboty : posibnyk / S. Dmytrenko ta in. / uporiad. S. Dmytrenko. Kyiv : Pershe veresnia, 2019. 200 s. [ukr]

5. Kovalenko V. V. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : posibnyk / za nauk. red. prof. M. P. Leshchenko. Kyiv, 2017. 192 s. [ukr]

6. Kontsepsiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom : navch. posib. / za nauk. red. V. V. Tarasun. Kyiv : Nauk, svit, 2004. 100 s. [ukr]

7. Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiikosti do stresu v ditei doshkilnogo viku ta shkoliariv «Bezpechnyi prostir» : navch.-metod. posib. / S. O. Bohdanov ta in. / za zah. red. Bohdanova S. O., Panok V. H. ; uporiad. Basenko O. M., Stetskov O. V. Kyiv : NaUKMA : HLIF Media, 2017. 208 s. [ukr]

8. Nikolaiesku I. O. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osviticnykh standartiv : nauk.-metod.posib. Cherkasy : OIPOP, 2014. 76 s. [ukr]

9. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s. [ukr]

10. Ostrovska K. O. Psykholohichni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti ditei z autystychnym porushenniam : dys. ... d-ra psykhol. nauk : 19.00.08 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv: 2013. 465 s. [ukr]

11. Pro zatverdzhennia prymirnoho polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osviticnymy

potrebamy v zakladi serednoi ta doshkilnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.06.2018 r. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psyhologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (data zvernennia: 26.10.2022). [ukr]

12. Pro priorytetni napriamy roboty psykhologichnoi sluzhbi u systemi osvity na 2019–2020 n. r.: lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 18.07.2019 r. № 1/9-462. URL: <https://imzo.gov.ua/2019/07/19/lyst-mon-vid-18-07-2019-1-9-462-pro-priorytetni-napriamy-roboty-psykhologichnoi-sluzhbi-u-systemi-osvity-na-2019-2020-n-r/> (data zvernennia: 21.10.2022). [ukr]

13. Rasskazova O. I. Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkluzyvnoi osvity: teoriia ta tekhnolohiia : monohrafiia. Kharkiv : FOP Sheinina O. V., 2012. 465 s. [ukr]

14. Skrypnyk T. V. Fenomenolohiia autyzmu : monohrafiia. Kyiv : Feniks, 2010. 320 s. [ukr]

15. Suprun H. V. Osoblyvosti sotsialno-psykhologichnoi adaptatsii ditei z autyzmom u doshkilnomu vitsi : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.08. / In-t spets. pedahohiky. Kyiv, 2017. 295 s. [ukr]

16. Skhodynky inkluzii : nauk.-prakt. posib. 2-he vyd., vypr. ta dopov. / O. A. Telna ta in. ; za red. S. M. Sydoriva. Ivano-Frankivsk : Kushnir H. M., 2019. 156 s. [ukr]

17. Tarasun V. V. Autolohiia: teoriia i praktyka : pidruchnyk. Kyiv : «Vadeks», 2018. 590 s. [ukr]

18. Khvorova H. M. Kompleksna psykhologo-pedahohichna tekhnolohiia korektsii rozvytku aktyvnosti dytyny z autyzmom: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv, 2010. 19 s. [ukr]

19. Chuprykov A. P., Khvorova H. M. Rozlady spektru autyzmu: medychna ta psykhologo-pedahohichna dopomoha. Lviv : Ms., 2012. 184 s. [ukr]

20. Shulzhenko D. I. Psykholohichni osnovy korektsiinoho vykhovannia ditei z autystychnymy porushenniamy : dys. ... d-ra psykhol. nauk : 19.00.08 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2010. 480 s. [ukr]

УДК 378:81'2|005.336.2(045)

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

© Давидченко І.

### **Інформація про автора:**

**Інна Давидченко:** ORCID ID 0000-0002-3461-6255; [davidchenkoid@ukr.net](mailto:davidchenkoid@ukr.net); кандидат педагогічних наук, доцент, керівник навчального відділу, доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-20**

У статті теоретично обґрунтовано технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. На основі здійснених системно-діяльнісного, компетентнісного та культурологічного підходів розроблено структурно-функціональну модель формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, яка охоплює структурні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний блоки), що виконують відповідні функції (цілепокладальну, діагностико-прогностичну, мотивувальну, особистісно-творчу, комунікативно-когнітивну, аксіологічну, діагностико-коригувальну, стабілізаційну й рефлексивно-стимулювальну).

Технологія є динамічною, гнучкою системою застосування сукупності засобів, процедур, методичного інструментарію щодо забезпечення режиму найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів здобувачів вищої освіти, продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Дослідження ґрунтується на дотриманні таких принципів: позитивного корпоративізму, культурологічного зв'язку під час вивчення української та іноземної мов, забезпечення міжнародно-стандартного рівня навченості, пролонгованої компетентності.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичних (аналізу наукової літератури, синтезу, порівняння, зіставлення, систематизації, класифікації, узагальнення) для обґрунтування змісту базових понять дослідження та вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми в теорії та практиці; методи

моделювання, прогнозування та проєктування – для розробки технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти; емпіричних: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) з метою перевірки ефективності розробленої технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти; бесіди, спостереження, анкетування, тестування, опитування; математичної статистики – для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, перевірки валідності та надійності отриманих результатів, а також для їх інтерпретації.

**Ключові слова:** лінгвокультурологічна компетентність; технологія формування лінгвокультурологічної компетентності; система знань про культуру; системно-діяльнісний, компетентнісний та культурологічний підходи; мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний блоки.

**Inna Davydchenko «Theoretical justification of the technology formation of linguistic-cultural competence of higher education acquires».**

In the article theoretically substantiated the technology of formation of linguistic and cultural competence of students of higher education. On the basis of the implemented system-activity, competence and cultural approaches, a structural-functional model of the formation of linguistic and cultural competence of students of higher education was developed, which includes structural components (motivational-target, content-procedural and evaluation-resultative blocks) that perform the corresponding functions (target-oriented, diagnostic - prognostic, motivational, personal-creative, communicative-cognitive, axiological, diagnostic-corrective, stabilization and reflective-stimulating).

The technology is a dynamic, flexible system of applying a set of means, procedures, and methodological tools to ensure the regime of the greatest promotion of the realization of individual interests of higher education students, productive interaction of subjects of the educational process, aimed at the formation of linguistic and cultural competence of higher education students in the process of professional training.

The research is based on the observance of the following principles: positive corporatism, cultural connection during the study of Ukrainian and foreign languages, ensuring the international standard level of education, prolonged competence.

To achieve the goal and solve the tasks, a set of methods was used: theoretical (analysis of scientific literature, synthesis, comparison, comparison, systematization, classification, generalization) to substantiate the content of the basic research concepts and study the state of development of the researched problem in theory and practice; methods of modeling, forecasting and projecting – for the development of technology for the formation of linguistic and cultural competence of students of higher education; empirical: a pedagogical experiment (declarative, formative, control stages) with the aim of verifying the effectiveness of the developed technology for the formation of linguistic and cultural competence of students of higher education; conversations, observations,

questionnaires, testing, surveys; of mathematical statistics – for quantitative and qualitative analysis of empirical data, checking the validity and reliability of the obtained results, as well as for their interpretation.

**Keywords:** linguistic and cultural competence; the technology of formation of linguistic-cultural competence; a system of knowledge about culture; system-activity, competence and cultural approaches; structural components: motivational-target, content-procedural and evaluation-resultative blocks.

**Актуальність дослідження.** Закон України «Про вищу освіту» встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, забезпечує умови для покращення співпраці державних органів та бізнесу із закладами вищої освіти на принципах автономії закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, задоволення потреб суспільства, ринку праці та держави в кваліфікованих фахівцях, орієнтує педагогів на неухильне забезпечення гідного навчання, виховання та розвитку кожної дитини, створення умов для її особистісної самореалізації, формування вміння пізнавати навколишній предметний світ, себе, інших людей і практично застосовувати здобуті знання [16].

Як зазначає А. Харківська, «компетентність позначає рівень освіченості людини, тобто оволодіння необхідних компетенцій, а компетенція трактується як сукупність якостей особистості, що забезпечує успішність виконання професійної діяльності» [17, с. 101].

Феномен «лінгвокультурологічна компетентність» є складним і багатоаспектним явищем у системі життєдіяльності людини, її соціалізації, освіти, навчання та виховання. Визначення суті досліджуваного феномена насамперед передбачає уточнення змісту таких споріднених понять як «культура», «компетентність», «лінгвокультурологія» і, відповідно, з'ясування значення терміну «лінгвокультурологічна компетентність здобувачів вищої освіти».

Суб'єкт має постійно змінюватися, прагнути до саморозвитку та самовизначатися в різних ситуаціях, бути охочим до соціальних викликів освіти (суб'єкт, який усвідомлює своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність як важливий пріоритет, готовий до постійного перенавчання й поновлення знань, удосконалення умінь і навичок організації освітньої діяльності).

Г. Пономарьова стверджує, що на сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти вузькофахова підготовка вже не відповідає вимогам часу; важливим компонентом професійної освіти стає загальна культура випускника. Вища освіта перестає бути винятково професійною, вона стає елементом загальної культури [13; 15].

Здобуття вищої освіти має бути спрямоване на виховання педагога-інтелігента» та передбачати «спрямованість майбутнього педагога на його інтелектуальний розвиток, культуру спілкування й толерантної поведінки, формування здатності критично та продуктивно мислити тощо» [14, с. 33].

На наш погляд, лінгвокультурологічна компетентність реалізується у знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв та обрядів свого народу, а також у вміннях реалізовувати знання культурології в професійній діяльності. Для здобувачів вищої освіти важливо виробляти вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, визначати їх місце в системі світової культури, поцінювати культурні досягнення на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати та обґрунтовувати власну позицію щодо питань, які стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини.

Отже, лінгвокультурологічну компетентність доцільно вивчати як систему знань про культуру, що втілена в певну національну мову та сукупність спеціальних умінь оперування цими знаннями в практичній

діяльності, а найбільш узагальнено – як знання мовцем або слухачем усієї системи культурних цінностей, виражених у мові.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній літературі наявна достатня теоретична та експериментальна база для вирішення завдань, що виникають в освітній практиці вищої школи щодо формування професійної компетентності та її складових, зокрема лінгвокультурологічної. Помітний внесок у лінгвістичну теорію культурно-ситуативних моделей внесли Л. Вітгенштейн, Г. Гадамер, Г. Гійом, М. Гайдеггер, Гумбольдт, О. Потебня, Н. Хомський, К. Ясперс. Здійснений аналіз педагогічної та методичної літератури дозволив переконатися, що наразі є чимало вітчизняних та зарубіжних публікацій, у яких досліджуються лінгвокультурологічні аспекти компетентності.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти на прикладі запропонованої структурно-функціональної моделі; визначення педагогічних методик та технологій, що можуть бути використані для її удосконалення.

**Виклад основного матеріалу.** На підставі аналізу науково-педагогічного дискурсу виявлено, що реалізація формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти можлива за умови розробки та впровадження спеціально скоректованої освітньої технології. Уживаючи термін «технологія» у педагогіці («педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «освітня технологія»), слід урахувати, що технологія пов'язана з освітнім процесом – діяльністю викладача та здобувача вищої освіти, її структурою, засобами, методами та формами. Вона є сукупністю науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, запровадження яких сприяє оптимальному виконанню поставлених завдань.

Термін «технологія» грецького походження та означає «знання про майстерність». Історично поняття «технологія» (грец. «*techne*» –



мистецтво, майстерність і «*logos*» – слово, учення) у значенні науки про майстерність виникло в зв'язку з технічним прогресом.

Проаналізувавши поняття «технологія» у психолого-педагогічній науці, ми дійшли висновку, що однозначного визначення немає. Науковці розглядають поняття «технологія» із трьох поглядів: із філософського, загальнонаукового й технічного. Деякі автори розглядають поняття «технологія» як засіб гарантованого досягнення дидактичної мети та підкреслюють, що технологія завжди існує в будь-якому освітньому процесі. Інші дослідники визначають технологію як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що є системою форм, методів і засобів навчання, й забезпечує найбільш ефективне досягнення поставленої мети [10; 11; 12]. Існує і третій підхід до трактування поняття «технологія»: її визначають як сукупність методико-організаційних дій педагога, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу технічними та інформаційними засобами навчання [9].

Із нашого погляду, більшість тлумачень мають спільну рису: технологія має обґрунтований, логічний, послідовний зміст, що реалізується в практичній діяльності викладачів.

Результати аналізу розвідок із досліджуваної проблеми є показником того, що важливо розглянути питання про можливість проектування змісту фахової освіти з метою формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, за допомогою якого освітні та професійні завдання будуть поєднані, взаємопов'язані та матимуть спрямування на розвиток особистості майбутніх освітян, забезпечення оптимальних умов та успішний розвиток у майбутньому професійному просторі.

У контексті нашого дослідження технологія є динамічною, гнучкою системою застосування сукупності засобів, процедур, методичного інструментарію щодо забезпечення режиму найбільшого сприяння реалізації індивідуальних інтересів здобувачів вищої освіти, продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що спрямована на формування

лінгвокультурологічної компетентності здобувачів у процесі фахової підготовки.

Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти – це процес пізнання культури майбутньої професійної галузі, у якій здобувачі є його суб'єктами. Педагогічний результат формування професійно-педагогічної компетентності визначаємо як готовність до професійної діяльності.

Для конструювання технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі фахової підготовки слід вирішити такі завдання (рис. 1):

1. Визначити етапи технологічного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.
2. Теоретично обґрунтувати впровадження зазначеної технології в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців освіти.
3. Визначити комплекс методів, форм роботи в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Переконані, що на сьогодні пошук шляхів ефективної підготовки здобувачів вищої освіти у системі вищої освіти відбувається шляхом системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, технологічного, міжкультурного підходів тощо. Уважаємо потрібним обрати за підґрунтя для розробки технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти системно-діяльнісний (загальнонаукова основа), компетентнісний (теоретико-методологічна стратегія) і культурологічний (практико орієнтована тактика) підходи.

Із погляду методології загальнонаукового рівня, ми обрали системно-діяльнісний підхід, який забезпечує комплексне вивчення проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти і дає можливість розглядати цей процес як педагогічну систему й систематизовану діяльність суб'єктів лінгвокультурологічної підготовки.

Екстраполяція основних положень системно-діяльнісного підходу стосовно предмету нашого дослідження забезпечила реалізацію багатоаспектного системного аналізу як самого феномену лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, так і процесу її формування на двох рівнях: на макрорівні – як компонента цілісної професійної підготовки в закладі вищої освіти, і на мікрорівні – як педагогічного процесу, що характеризується всіма властивостями системи.

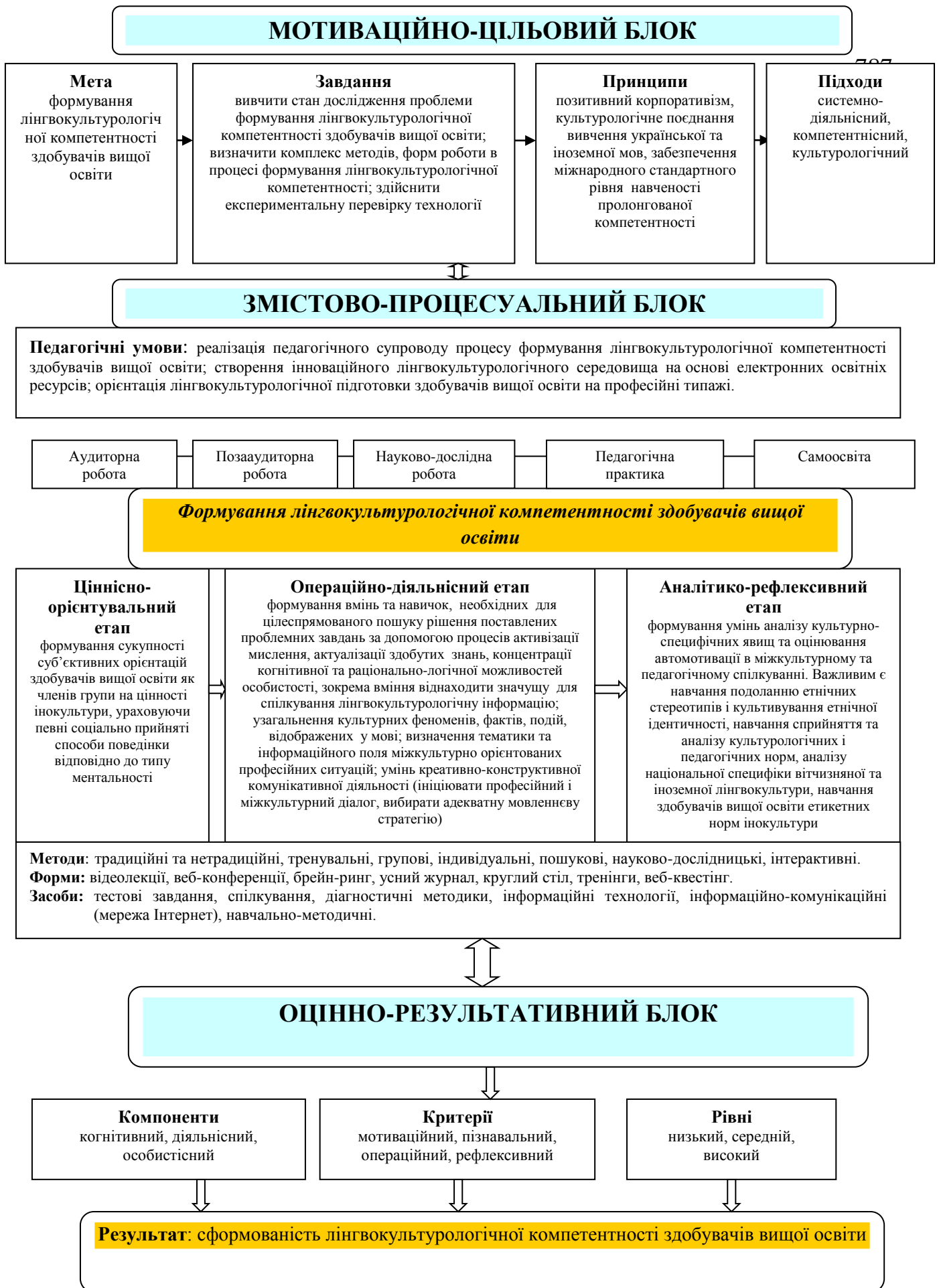
У контексті проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти основні положення системно-діяльнісного підходу можуть бути представлені в такій спосіб:

1) лінгвокультурологічна компетентність здобувачів вищої освіти розглядається як системна інтегративна якість;

2) процес формування лінгвокультурологічної компетентності є підсистемою професійної підготовки у закладі вищої освіти, що дає можливість здійснювати його реалізацію з урахуванням загальнодидактичних принципів професійної педагогіки;

3) формування лінгвокультурологічної компетентності як педагогічної системи передбачає урахування структурних та функціональних компонентів, що характеризуються внутрішньосистемною діалогічністю;

4) ефективність цього процесу залежить від організації системних впливів щодо підготовки здобувачів вищої освіти до здійснення професійної діяльності та створення спеціальних педагогічних умов.



**Рис. 1. Технологія формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти**

Перевагою такого підходу є те, що він органічно поєднується з різними сучасними освітніми технологіями.

Основні компоненти освітнього процесу за системно-діяльнісного підходу мають свої особливості. Так, мотиваційно-цільовим компонент спрямований на усвідомлене входження здобувачів вищої освіти в простір навчальної діяльності на заняттях, визначає особистісний сенс майбутньої діяльності. Цим процесом керує викладач: спочатку в формі діалогу, далі – із запровадженням дослідницьких методів. До системи на цьому етапі належать особистісний результат виховання та навчання, а також – прийоми, засоби й технології, у процесі яких засвоюється зміст освіти.

Змістово-процесуальним компонентом передбачається, що підґрунтям засвоєння змісту є універсальні засоби, методи діяльності. За такого підходу в здобувачів вищої освіти виникає позитивне ставлення до пізнання природничо-наукової картини світу. Відповідно до складності завдання робота організується в індивідуальній, парній або колективній формі. Результати діяльності обговорюються, уточнюються, коригуються навідними запитаннями та зіставленнями. Провідними є методи, завдяки запровадженню яких забезпечується саморозвиток, самоактуалізація майбутніх фахівців освіти. Цьому сприяють аналіз, метод проєктів, колективного навчання, технології портфоліо, модульного, критичного, проблемного навчання тощо.

За допомогою рефлексивно-оцінного компоненту організується рефлексія та самооцінка здобувачами вищої освіти власної навчальної діяльності, під час якої співвідносяться її мета й результати, визначається ступінь їх відповідності та накреслюється нова мета діяльності. Шляхом рефлексії та адекватної самооцінки забезпечується усвідомлення здобувачами вищої освіти рівня досягнення запланованого результату діяльності, розуміння власних проблем, визначення передумов для подальшого самовдосконалення.

Питання системно-діяльнісного підходу розглядали такі науковці, як В. Бахрушин, В. Беспалько, П. Бідюк, О. Гожий, О. Горбань, І. Дудник, О. Іонова, І. Коваленко, Л. Коваль, Н. Кузьміна, О. Кустовська, О. Кучерявий, В. Кушнір, К. Сорока, І. Хижняк, О. Ярошинська та інші.

Ураховуючи вищезазначене, під системно-діяльнісним підходом ми розуміємо принципову орієнтацію дослідження, згідно з якою передбачається вивчення об'єкта як системи; ці характеристики мають діяльнісну природу. Із застосуванням цього підходу ми розглядаємо формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти як педагогічну систему взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти, чим забезпечується становлення у них нового виду професійної компетентності – лінгвокультурологічної.

Визначаючи загальні методологічні посилання для створення технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти за допомогою системно-діяльнісного підходу, не враховуються сутнісні характеристики лінгвокультурологічної взаємодії суб'єктів досліджуваного об'єкта освітнього процесу в змістовому й методико-технологічному аспекті. Уважаємо, що для більш повного й усебічного дослідження проблеми необхідно запропонувати можливість застосування компетентнісного підходу.

Такий підхід вважаємо доречним розглядати як теоретико-методологічну стратегію, що слід розуміти як орієнтацію на уявлення сукупності узагальнених наукових положень щодо проблеми, характеристику різних напрямів її дослідження та організацію теоретичної і практичної діяльності. У низці наукових студій компетентнісний підхід як освітній принцип розглядається в працях І. Беха, Н. Бібік, С. Бернацької, Г. Беленької, А. Богуш, Т. Голуб, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, О. Локшиної, Т. Нестеренко, О. Овчарук, Т. Отрошко, О. Пометун, О. Савченко, В. Свистун, В. Тушевої, В. Ягупова та ін. Науковці трактують компетентнісний підхід як сукупність

загальних принципів визначення мети освіти, визначення змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінювання освітніх досягнень.

Головною ознакою застосування компетентнісного підходу, його відмінною особливістю в реалізації освітнього процесу вивчення історії української мови є відхід від технологій трансляції знань до активних технологій, орієнтованих на продуктивний творчий процес, процесуальну спрямованість навчання та виховання, мотиваційний аспект, інтегрованість характеристик якостей особистості, що формуються у процесі професійної підготовки.

За допомогою компетентнісного підходу можливо змінити напрямок професійної підготовки (від орієнтації на відтворення знань у випускників про лінгвістичну культуру до застосування та організації цих знань у майбутній професійній діяльності); «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці (але не ігнорувати його); закласти в основу стратегію посилення гнучкості на користь розширення можливостей працевлаштування й виконання професійних завдань; упорядкувати міждисциплінарно-інтегровані вимоги до формування у здобувачів вищої освіти лінгвокультурологічної компетентності як результату освітнього процесу; більш тісно пов'язати мету із ситуаціями застосування лінгвокультурологічної компетенції у професійному просторі; орієнтувати діяльність випускників на нескінченне різноманіття професійного та повсякденного життя.

Відповідно до мети та завдань дослідження, компетентнісний підхід – це сукупність загальних положень, за якими визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на формування в здобувачів вищої освіти лінгвокультурологічної компетентності.

Дослідження проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти згідно з концепцією компетентнісного підходу передбачає аналіз основних ідей:

1) лінгвокультурологічною компетентністю здобувачів вищої освіти об'єднуються інтелектуальна та навчальна складові освіти;

2) поняття лінгвокультурологічної компетентності містить суть не лише інваріантних компонентів будь-якої компетентності (готовність до цілепокладання, оцінювання, дії, рефлексії), когнітивних і операційно-технологічних складових, а також мотиваційні, етичні, соціальні й поведінкові;

3) лінгвокультурологічна компетентність означає спроможність мобілізувати здобуті знання, уміння, досвід і способи поведінки в конкретній професійній ситуації, діяльності;

4) у поняття «лінгвокультурологічна компетентність» закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»);

5) поняття «лінгвокультурологічна компетентність здобувачів вищої освіти» є поняттям процесуальним, тобто вона як виявляє, так і формує потенціал, що продукується ситуативно, отже, може бути покладений в основу оцінювання лише довгостроково перспективних результатів навчання.

Уважаємо, що із застосуванням компетентнісного підходу виникає можливість розглядати лінгвокультурологічну компетентність здобувачів вищої освіти як найважливіший результат професійної педагогічної освіти й ураховувати її здатність «пронизувати» зміст усіх освітніх компонентів (як загальнонавчальних, так і професійних, спеціальних), та забезпечувати продуктивне навчання на всіх рівнях професійної підготовки.

Ми поділяємо точку зору Г. Беленької [1], М. Мрачковської [7], які вважають, що компетентнісний підхід не може бути єдиним для досягнення мети професійної освіти. Однак, на наш погляд, у межах нашого дослідження цим підходом відображаються об'єктивні потреби в посиленні уваги до особистісно значущих і затребуваних на практиці результатів професійної освіти в цілому та лінгвокультурологічної підготовки здобувачів вищої освіти зокрема.



Переконані, що культурологічний підхід є практико орієнтованою тактикою, здатною забезпечити вияв на підставі сукупного наукового досвіду практичних аспектів розв'язання поставленої проблеми, методологія якого пов'язана із принципом культуровідповідності, тобто тісного зв'язку освіти й культури: у педагогіці як частині культури головним завданням є залучення дитини до культурної спадщини соціуму та культурного середовища, а головна ідея освіти з погляду культууроутворювальної функції полягає в виконанні місії виховання культури людини, а відтак – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури. Глибинні зв'язки й залежності, закономірні взаємодії та внутрішня єдність освіти й культури, спрямованість освітньої діяльності на людину як суб'єкта культури, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти, орієнтація на цілісний розвиток особистісної культури здобувачів вищої освіти і є втіленням культурологічного підходу [3].

Із урахуванням культурологічного підходу у формуванні лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти можливо розглядати його як цілісний освітній процес – комплекс науково обґрунтованих дій, що передбачає систему взаємопов'язаних елементів: мети, змісту, методів, форм, засобів і результатів, визначати й описувати його етапи, зокрема, такі як ціннісно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний та аналітико-рефлексивний.

На ціннісно-орієнтувальному етапі формується сукупність суб'єктивних орієнтацій здобувачів вищої освіти як членів групи на цінності іншомовної культури, ураховуючи певні соціально визнані способи поведінки відповідно до типу ментальності. Також ціннісний аспект представлений на цьому етапі формуванням професійно-групових та індивідуально-особистісних цінностей, до яких відносять цінності-відносини, що окреслюють значення й сенс міжкультурних відносин і професійно комунікативної поведінки; цінності-знання, що містять значення й сенс педагогічних, культурологічних, соціокультурних знань; цінності-якості,

завдяки яким розкриваються значення й сенс індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних та інших якостей особистості здобувачів вищої освіти.

Ціннісне ставлення може бути орієнтоване в лінгвоетнокультурному аспекті на готовність здобувачів вищої освіти сприймати, порівнювати та адаптувати явища національного життя представників іншої лінгвокультури в ситуаціях міжетнічних відносин, а також, відповідно до цього сприйняття, раціонально діяти в конкретній педагогічній ситуації; на соціальному рівні – на спроможність до прийняття іншої соціальної ролі на основі інтеграції в іншу лінгвокультуру в трьох аспектах: інструментальному – завдяки залученню до системи норм і цінностей іншої соціального середовища й культури; експресивному – завдяки становленню емоційно стійкого позитивного ставлення здобувачів вищої освіти до іншої лінгвокультури; пізнавальному – завдяки прагненню особистості упорядкувати систему, що складається зі знань, сенсу, норм та цінностей; на прагматичному рівні – у аспекті знань, умінь і навичок, володіння якими забезпечує залучення здобувачів вищої освіти до пізнання лінгвокультурологічних цінностей країни, а також дає можливість практично оперувати мовою в ситуаціях міжкультурної та педагогічної взаємодії.

На операційно-діяльнісному етапі формуються вміння й навички, необхідні для цілеспрямованого виконання поставлених проблемних завдань за допомогою активізації мислення, актуалізації здобутих знань, концентрації когнітивної та раціонально-логічної сторін особистості здобувачів вищої освіти, зокрема вміння знаходити значущу для спілкування лінгвокультурологічну інформацію, узагальнювати культурні феномени, факти, події, що відображені в мові, визначати тематику та інформаційне поле міжкультурно орієнтованих професійних ситуацій, креативно-конструктивної комунікативної діяльності (ініціювати професійний і міжкультурний діалог, виробляти адекватну мовленнєву стратегію). Окрім того, на цьому етапі важливим є формування комунікативної й педагогічної

толерантності, мовленнєвого етикету, вироблення вмінь інтерактивної й перцептивної комунікативної взаємодії, відбору та модифікації комунікативних стратегій і тактик відповідно до соціально-статусної, соціокультурної, національної, етнокультурної характеристики партнера, умінь самостійного культуромистецтва.

Є підстави вважати, що для засвоєння будь-якої педагогічної інновації обов'язковими є такі умови: рефлексія, розуміння та особистісна підготовленість, готовність до впровадження інновацій в освітньому процесі, що стає передумовою впровадження нових технологій.

На аналітико-рефлексивному етапі здійснюється формування вмінь аналізу культурно-специфічних явищ та оцінювання автмотивації під час міжкультурного та педагогічного спілкування. Важливим є навчання уникненню етнічних стереотипів і культивуванню етнічної ідентичності, сприйняттю й аналізу культурних та педагогічних норм, національної специфіки лінгвокультури, етикетних норм іншомовної культури. Майбутні фахівці освіти повинні бути спроможними здійснювати багатопланову аналітичну діяльність різних аспектів міжкультурної комунікації в запропонованій професійній ситуації й адекватно оцінювати власну готовність до прийняття «іншомовних культурних сценаріїв» і педагогічно адекватних рішень. Також майбутні фахівці освіти повинні вміти здійснювати рефлексивну діяльність щодо вмінь акумулювати й синтезувати лінгвокультурологічну інформацію, коментувати, поцінювати феномени іншомовної культури, відбиті в мові; здійснювати аналітико-сміслову й оцінно-критичну обробку лінгвокультурологічної інформації; аналізувати світоглядні й моральні орієнтири, ціннісні принципи; виокремлювати, аналізувати й оцінювати норми, прийняті в лінгвокультурологічній практиці представників країни, мова якої вивчається.

У межах нашого дослідження важливим є аналіз праць Т. Вижимової [2], Л. Гаврілової [3], О. Любашенко [6], які вважають, що науковий статус культурологічного підходу визначається аналізом освіти як

внутрішнього стрижня культури, інтегрувального елемента всіх галузей духовної освіти, усіх форм суспільної свідомості.

Дослідження проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти з боку культурологічного підходу передбачає врахування основних функцій культури, що детермінують визначення цього процесу як культурно-освітнього. Виокремлюємо такі функції: трансляції, актуалізації й засвоєння системи цінностей української культури та іншої лінгвокультури; установлення та забезпечення функціонування комунікацій у межах окремих культур і під час їх взаємодії; створення умов для культурних форм самовизначення, саморозвитку й самореалізації особистості; забезпечення ефективності культурної діяльності суб'єктів освіти.

Отже, під культурологічним підходом ми будемо розуміти принципову орієнтацію на аналіз змін педагогічного процесу з погляду його культурно-освітньої специфіки. Цей підхід розглядається нами з боку спрямованості на когнітивно-комунікативне середовище, при цьому під комунікативною культурою ми розуміємо частину загальної культури людства, що може бути засвоєна в процесі комунікативної освіти в пізнавальному (культурознавчому), розвивальному (психологічному), виховному (педагогічному) та навчальному (соціальному) аспектах.

Реалізація культурологічного підходу в контексті дослідження проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти здійснювалася нами з урахуванням конкретних імперативів (В. Воробйов, Л. Городецька, Г. Єлізарова, Є. Зінов'єва, В. Маслова, В. Фурманова): в основу моделювання цього підходу до викладання української мови покладено модель навчання як загальний орієнтир, ядром якої є розгляд когнітивно-комунікативного середовища як умови вивчення культури в межах суб'єктно-суб'єктних відносин; суб'єкт однієї культури вступає в діалог із іншою, маючи можливість порівняти її з власною (крос-

культурна взаємодія); вивчення культури здійснюється з урахуванням культурно-мовної прагматики.

Із урахуванням культурологічного підходу можливо розглянути пізнавальні процеси здобувачів вищої освіти, спираючись на діалогізм свідомості в контексті мови, культури й культурно-мовної особистості та орієнтуватися на такі принципи:

1) когнітивна спрямованість навчання (вивчення української мови сприяє пізнанню іншої культурної реальності, культурних традицій, специфічного вербального спілкування, а когнітивний аспект сприяє розкриттю й пізнанню реальної культури та формуванню «картини світу», у якій присутній сам носій мови);

2) особистісно-діяльнісна спрямованість навчання (організація мовленнєвої діяльності та формування різних дій мають здійснюватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей здобувача вищої освіти, чим визначається унікальність його особистості, залученої до певних відносин із іншими людьми; при цьому відбуваються дії, що сприяють формуванню культурного фону й «культурного модусу поведінки культурно-мовної особистості»);

3) контрастивна спрямованість (порівняння української культури з іншомовною культурою здійснюється з урахуванням розгляду об'єкта зіставлення як культурного фону з культурно зумовленими нормативами та сценаріями);

4) ситуативне моделювання (ситуації розглядаються як моделі мовної практики й соціального конструкту, у яких конкретно виокремлено зміст лінгвістичного, культурологічного та соціологічного аспектів, водночас функціональна модель ситуації створюється в культурі та служить конкретній меті виходу в міжкультурне спілкування);

5) міжпредметна й міжаспектна координація (координація культурно-мовної прагматики й міжкультурної герменевтики реалізується на змістово-інформаційному й операційно-діяльнісному рівнях);

б) аксіологічно-ціннісна орієнтованість (визначення загальнолюдських цінностей та їх пріоритетів здійснюється в предметній і суб'єктивній сферах).

Отже, із використанням культурологічного підходу як практично орієнтованої тактики дослідження проблеми формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти виникають широкі дослідницькі можливості, тому що за допомогою такого підходу можливо розглянути мову як різновид когнітивного процесу, а компетентність – як спроможність генерувати акти свідомості; позиціонувати міжкультурну комунікацію як основу для відповідного освітнього процесу; інтерпретувати процеси пізнання, ґрунтуючись на діалозі мови й культури; здійснювати вивчення культури в мовному процесі, у якому мова виконує культурно-прагматичну функцію, а культурні знання передаються автентичною культурно-мовною особистістю.

Під час дослідження було з'ясовано, що комплексна реалізація системно-діяльнісного, компетентнісного й культурологічного підходів сприяє забезпеченню аналізу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти як освітнього процесу, що характеризується поліфункціональністю й відповідністю основним тенденціям міжкультурної парадигми освіти, до яких ми віднесли: трансляцію нормативно-ціннісного й культурного досвіду, створення бази для становлення культурних форм самовизначення й комунікативних норм самореалізації особистості здобувачів вищої освіти; забезпечення культурно-мовної ідентифікації та становлення бікультурної особистості.

Отже, за допомогою кожного із обраних нами теоретико-методологічних підходів висвітлюється певна специфіка досліджуваного процесу, але лише їх комплексне, взаємодоповнювальне здійснення дає загальне уявлення про цей феномен.

На підставі аналізу виокремлено такі функціональні компоненти лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти:

– *когнітивним компонентом* передбачається уміння здобувачів вищої освіти висловлювати думки, почуття, емоції стосовно виявлення іншої лінгвокультури;

– *діяльнісний компонент* означає здатність здійснювати процес передачі та прийому інформації в ситуаціях міжкультурної та професійної взаємодії;

– *особистісний компонент* відзначається в умінні здобувачів вищої освіти впливати на поведінку представників іншої лінгвокультури в процесі міжкультурної комунікації завдяки регуляції власної поведінки.

Розглянуті нами компоненти лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти стали підставою для висновків про цей педагогічний та лінгвокультурологічний феномен як систему освіти, яка охоплює полікомпонентну структуру, цілісність якої забезпечується взаємозв'язком і взаємозалежністю. Вивчення педагогічного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти із погляду системно-діяльнісного підходу, а також розробки відповідної технології дозволяє виокремити компоненти цього процесу та визначити системоутворювальні чинники та зв'язки між компонентами.

Виокремлення компонентів формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти передбачає вивчення поняття елемента як мінімального компонента технології або максимальної межі її розчленування. Як компоненти визначено структурні блоки (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний), що виокремлені згідно з їх функціональністю в технології.

Структура процесу формування лінгвокультурологічної компетентності є організованою сукупністю компонентів (етапів процесу) та зв'язків між ними, якими забезпечується реалізація спільної мети – досягнення здобувачами вищої освіти певного рівня сформованості лінгвокультурологічної компетентності.

На основі зазначених положень системно-діяльнісного, компетентнісного й культурологічного підходів, із урахуванням структури лінгвокультурологічної компетентності ми розробили технологію формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Визначено мету її розробки – формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Технологія структурно-функціональна та складається зі структурних компонентів (мотиваційно-цільового, змістово-процесуального й оцінно-результативного блоків), що виконують відповідні функції (цілепокладальну, діагностико-прогностичну, мотивувальну, особистісно-творчу, комунікативно-когнітивну, аксіологічну, діагностико-коригувальну, стабілізаційну та рефлексивно-стимулювальну).

Мотиваційно-цільовий блок ураховує все різноманіття цілей та завдань педагогічної діяльності: від мети (усебічного й гармонійного розвитку особистості здобувачів вищої освіти) до конкретних завдань формування лінгвокультурологічної компетентності; він об'єднує мотиваційний та цільовий компоненти.

Мотиваційний компонент виконує мотивувальну функцію, яка передбачає формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, запровадження методів і застосування засобів їх спонукання до продуктивної пізнавальної та лінгвокультурологічної комунікативної діяльності, до активного засвоєння змісту освіти.

Цільовий компонент містить мету процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Стратегічною метою є формування лінгвокультурологічної компетентності, для досягнення якої поставлено такі завдання:

- 1) формування внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення української мови й культури та позитивного емоційно-ціннісного ставлення до норм і правил поведінки в іншій лінгвокультурі;



2) забезпечення мотиваційної готовності здобувачів вищої освіти щодо формування лінгвокультурологічної компетентності, формування в них базових професійних цінностей та ідеалів;

3) формування компонентів лінгвокультурологічної компетентності під час вивчення спеціальних освітніх компонентів;

4) формування спеціальних особистісно-поведінкових професійних якостей здобувачів вищої освіти (здатність до емпатії та рефлексії, активність, свідомість, відповідальність, самостійність, спроможність до самовдосконалення, саморозвитку);

5) набуття досвіду лінгвокультурологічної професійної діяльності;

6) формування рефлексивних та оцінювальних умінь осмислення власного рівня лінгвокультурологічної компетентності.

Цей компонент виконує цілепокладальну та діагностично-прогностичну функції.

Цілепокладальною педагогічною функцією передбачається трансформація загальної педагогічної мети, що поставлена перед системою професійної освіти, у конкретні завдань, що досяжні на конкретному етапі освітнього процесу й за конкретних умов, зокрема визначення можливостей досягнення основних цілей освітнього процесу, оптимальний вибір цілей згідно з етапами формування лінгвокультурологічної компетентності, формування в здобувачів вищої освіти цільових установок щодо її формування.

Діагностико-прогностична функція означає попереднє оцінювання можливої результативності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти за конкретних умов на основі діагностування параметрів процесу й визначення чинників, що сприятимуть або перешкоджатимуть досягненню запланованих результатів.

Змістово-процесуальний блок можна розглядати як відносно виокремлену підсистему із взаємопов'язаними елементами: постановкою та роз'ясненням мети й завдань майбутньої діяльності щодо засвоєння змісту

освіти; взаємодією викладачів і здобувачів вищої освіти під час реалізації процесу формування лінгвокультурологічної компетентності; запровадженням у спеціальний спосіб обраних методів, засобів і форм освітнього процесу; створенням сприятливих умов для реалізації процесу; ужиттям різноманітних заходів для стимулювання діяльності здобувачів вищої освіти; забезпеченням зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами. Науково обґрунтоване упорядкування змісту процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти є одним із основних умов продуктивності пошуків його оптимізації.

Змістовим компонентом блоку технології передбачено створення такої структури змісту освіти, форм і методів навчання, сукупність яких у процесі лінгвокультурологічної підготовки в закладах вищої освіти у своєму запровадженні сприятиме формуванню всіх компонентів лінгвокультурологічної компетентності. Вони представлені в технології змістом теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти та є відносно самостійною галуззю змісту освітнього процесу. Теоретична підготовка здобувачів вищої освіти має на меті формування в них знань в галузі професійної діяльності та співвідноситься з двома основними аспектами: предметним і процесуальним. Відповідно до особливостей сформованої нами компетентності, цей компонент охоплює лінгвокультурологічну й комунікативну підготовку. У межах змістового компонента цього блоку технології доцільно обмежитися предметним аспектом зазначених видів підготовки.

Лінгвокультурологічна підготовка спрямована на функціональне оволодіння здобувачами вищої освіти українською мовою та культурою, комплексними знаннями про форми поведінки представників іншої лінгвокультури, механізми функціонування міжкультурної комунікації.

До змістового компонента цього блоку технології зараховують навчальні програми, нормативні освітні компоненти, освітні компоненти на вибір здобувача вищої освіти, спеціальні курси, освітні технології тощо.

Цей компонент виконує аксіологічну функцію, що означає моделювання аксіологічного поля, на якому репрезентуються цінності української та іншої культури, забезпечуються можливості для адекватної оцінки інформації шляхом співвіднесення норм української та іншої культури, за допомогою чого забезпечується подолання здобувачами вищої освіти мовно-національної зумовленості образу світу.

Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти відбувається під впливом усіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого. Формами реалізації запропонованої нами технології є аудиторна, науково-дослідна й самостійна робота здобувачів вищої освіти, а також самостійна робота під керівництвом викладача, позааудиторні виховні заходи. Аудиторні заняття спрямовані на формування в здобувачів вищої освіти основних рис мовної особистості, завдяки яким вони здатні до адекватної соціальної взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Ефективність аудиторної роботи залежить від збалансованості компонентів змісту освіти й запровадження відповідних методів і прийомів навчання. Самостійна робота здобувачів вищої освіти націлена на повторення й систематизацію вивченого матеріалу на основі виконання творчих робіт.

Для реалізації форм навчання до технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти обрано методи, що спрямовані на забезпечення підготовки та самореалізації здобувачів вищої освіти в полікультурному соціумі за умов міжкультурної комунікації з урахуванням відповідності та узгодженості потреб педагогічної теорії та практики, культурних і субкультурних процесів та особливостей міжкультурного спілкування. До таких методів ми відносимо традиційні й нетрадиційні, тренувальні, групові, індивідуальні, пошукові, науково-дослідні, інтерактивні.

Ці методи трансформують процес опанування здобувачами вищої освіти української мови й лінгвокультури у формат навчання комунікації

завдяки реальному спілкуванню мовою, що вивчається (за допомогою поєднання академічного вивчення мови з реальною комунікацією).

Цей компонент виконує особистісно-творчу функцію, суть якої полягає у тому, що формування мовної особистості здобувача вищої освіти передбачає оволодіння іноземною мовою як системою реструктурованої мовної свідомості й навчання розумінню культурно-мовної особистості інофона, а також формування й удосконалення – лінгвокультурологічної підготовки, реалізуючи комунікативно-когнітивну функцію, якою передбачається комунікативність, ситуативність, функціональність вивчення мови й культури, а також позиціонування вивчення мови як когнітивного процесу з урахуванням як універсальних процесів пізнання, так й індивідуальних властивостей, що характеризують пізнавальну манеру кожного здобувача вищої освіти під час навчання.

Оцінно-результативний блок визначає успішність реалізації запропонованої технології та пов'язаний зі своєчасним отриманням інформації щодо ефективності процесу формування лінгвокультурологічної компетентності. Цей блок представлений комплексом критеріїв, згідно з якими оцінюється якість реалізації технології й досягнення результату, рівнями, що відображають формування лінгвокультурологічної компетентності в динаміці.

Критерії визначаються як ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь. Критерії лінгвокультурологічної компетентності визначаються, спираючись на системне розуміння процесу її формування, виокремлення структурних компонентів цього процесу, його етапів. У сучасних педагогічних дослідженнях ідеться про те, що кількість ознак за кожним критерієм повинна дорівнювати не менше трьох (у разі визначення трьох і більше ознак з'ясовується повнота виявлення цього критерію; при визначенні менше, ніж трьох ознак показники свідчать про те, що цей критерій не зафіксовано). У зв'язку із цим розроблено чотири критерії для оцінювання

рівня сформованості лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, що відображаються відповідними трьома показниками (таблиця 1.).

Таблиця 1.

**Критерії, показники та засоби контролю сформованості лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти**

№	Компоненти лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти	Критерії сформованості лінгвокультурологічної компетентності	Показники сформованості лінгвокультурологічної компетентності	Засоби контролю сформованості компонентів лінгвокультурологічної компетентності
1	<i>когнітивний</i>	мотиваційний; пізнавальний	<i>професійні знання:</i> обсяг знань; гнучкість знань; дієвість знань	опитування; тестування; анкетування; вирішення навчально-професійних завдань; успішність у практичних освітніх компонентах
2	<i>діяльнісний</i>	операційний	<i>лінгвокультурологічні уміння:</i> послідовність виконання дій; повнота виконання дій; усвідомленість виконання дій	розробка проєктів; вирішення професійно орієнтованих завдань
3	<i>особистісний</i>	рефлексивний	<i>професійно-значущі якості:</i> інтелектуальна терпимість; адаптивність; самоефективність у професійній діяльності; продуктивність міжкультурної та професійної комунікації	самооцінка; експертне оцінювання; рефлексія

Узагальнивши фактичний матеріал із досліджуваної проблеми, описано три рівні сформованості лінгвокультурологічної компетентності здобувачів

вищої освіти відповідно до ступеня виявлення критеріїв і показників: високий, середній і низький.

Досягнення мети (формування лінгвокультурологічної компетентності та реалізації розробленої технології) може бути забезпечено за умови, якщо освітній процес регулюється відповідними принципами (загальнодидактичними та специфічними (методичними)).

У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, згідно з якими спрямовується педагогічна діяльність та освітній процес у цілому, визначаються способи досягнення педагогічних цілей із урахуванням закономірностей освітнього процесу. Спираючись на положення про те, що принципи навчання забезпечують поєднання теоретичних уявлень із педагогічною практикою, спрямовують діяльність педагогів, реалізують нормативну функцію дидактики, розроблено принципи формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Із-поміж базових принципів реформування сучасної системи освіти важливими є принципи гуманітаризації (формування духовної культури особистості, бачення «себе у світі» та «світу в собі»), відкритості (інтеграції у світі освітні структури), варіативності. Провідними принципами розвитку системи вищої педагогічної освіти (закладів та установ, де здійснюється навчання й виховання здобувачів вищої освіти) на сучасному етапі вважаються такі, як фундаменталізація, універсалізація, глобалізація, відповідність запитам суспільства й часу, взаємодія з наукою та культурою, демократизація та відкритість.

Сучасні лінгводидакти, творчо запроваджуючи традиційні загальнопедагогічні принципи в процесі проєктувальної інноваційної діяльності, цілком закономірно керуються і специфічними (власне методичними) принципами навчання української мови (Н. Голуб, Л. Мацько, Н. Тоцька, Т. Симоненко, Т. Донченко). На підставі аналізу педагогічних праць ми виокремили ті загальнодидактичні та власне методичні принципи

навчання української мови, що стали провідними положеннями під час педагогічного проєктування технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Пропонуємо такі загальнодидактичні принципи навчання української мови:

1) гуманізації (процес мовної освіти спрямований на розвиток комунікативної особистості кожного здобувача вищої освіти як педагога-гуманіста, представника інтелектуальної еліти країни; в основу педагогічних технологій покладено увагу до людини – найвищої цінності сучасного суспільства);

2) гуманітаризації (на заняттях із української мови у здобувачів вищої освіти формуються ціннісні орієнтації, спроможність до культурного саморозвитку; підвищується рівень національного самоусвідомлення);

3) науковості (відображення у змісті освітніх компонентів сучасних лінгвістичних і лінгводидактичних поглядів на проблеми української мови й культури мовлення);

4) доступності й посильності, індивідуалізації навчання (оптимальний добір форм і методів, запровадження яких забезпечує дохідливий виклад теоретичного мовного матеріалу з урахуванням фаху, вікових та індивідуальних можливостей здобувачів вищої освіти; відсутність нездоланих труднощів при самостійному опрацюванні здобувачами вищої освіти рекомендованих викладачем науково-інформаційних джерел із української мови);

5) безперервності (раціональне поєднання форм аудиторної, позааудиторної групової та індивідуально-самостійної навчальної роботи здобувачів вищої освіти із української мови, що стимулюватиме майбутніх фахівців освіти до постійного підвищення рівня мовно-комунікативної компетенції);

6) активізації міжпредметних зв'язків (актуалізація знань про мову як універсальну багатофункціональну систему, здобутих здобувачами вищої

освіти в процесі вивчення інших гуманітарних освітніх компонентів; створення інтегрованих навчальних курсів, проведення окремих інтегрованих занять);

7) наступності та перспективності (навчання здобувачів вищої освіти української мови з опорою на знання, уміння й навички, сформовані в період навчання в загальноосвітніх навчальних закладах; проєктування змісту навчальних курсів на подальше професійне мовне самонавчання та самовдосконалення);

8) практичної спрямованості (система знань із української мови, відповідних умінь і навичок, їх практичне застосування, що спрямоване на подальшу професійну мовно-комунікативну діяльність педагога);

9) унаочнення (застосування сучасних аудіовізуальних засобів навчання української мови, завдяки чому оптимізується процес формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти);

10) єдності навчальної та науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти (створення в закладах вищої освіти навчально-наукового інноваційного простору, завдяки чому забезпечується професійна підготовка майбутніх дослідників, відбувається формування креативної мовної особистості кожного фахівця);

11) взаємовідповідності та взаємозв'язку матеріального й інтелектуального компонентів навчального середовища (суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія викладачів і здобувачів вищої освіти відбувається за умов інформатизації та технічної оснащеності освітнього процесу);

12) співпраці та співдружності викладачів, здобувачів вищої освіти, учнів, дітей дошкільного віку, сім'ї, громадськості, трудових колективів у формуванні гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця освіти.

Уважаємо доцільним дотримання таких специфічних (власне методичних) принципів навчання української мови:



1) принцип вивчення української мови як динамічної системи (вивчаючи норми літературної мови, здобувачі вищої освіти повинні спостерігати за змінами мови в просторі й часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку української мови в сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі);

2) принцип навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови в комунікативному просторі (оптимальне поєднання в межах педагогічних технологій мовно-комунікативної та психо-когнітивної діяльності здобувачів вищої освіти; створення і сприймання тексту в конкретній ситуації професійного спілкування);

3) принцип зв'язку всіх мовознавчих освітніх компонентів із риторикою як пранаукою, якою закладаються основи майстерності володіння переконливою комунікацією (знання з риторики дають можливість майбутньому фахівцеві створити досконалий дискурс відповідно до конкретного комунікативного задуму);

4) принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного україномовного словника здобувачів вищої освіти термінами сучасних мовознавчих галузей, що розширюють знання здобувачів вищої освіти з проблем професійної комунікації (ідеться про терміни комунікативної лінгвістики (дискурс, мовленнєвий акт, засоби повідомлення, мовленнєвий жанр тощо), когнітивної лінгвістики (концепт, вербальна пам'ять тощо), лінгвістики тексту (фрейм – типова ситуація спілкування), етнолінгвістики, теорії міжкультурної комунікації, соціолінгвістики (мовна особистість, полілінгвізм тощо));

5) принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови (мовні норми сучасної літературної української мови засвоюються здобувачами вищої освіти на основі створення зв'язних усних і писемних текстів професійного спрямування; перевірка й самоперевірка рівня мовних знань, умінь і навичок відбувається в процесі

реальної мовно-комунікативної взаємодії здобувачів вищої освіти, зокрема під час педагогічної практики в закладах освіти);

б) структурно-функціональний, стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ (взаємопов'язані структурні елементи мовної системи розглядаються в текстах різних стилів і жанрів; наприклад, у процесі лінгвістичного (або дискурсивного) аналізу);

7) принцип диференційованого навчання української мови (організація різнорівневого навчання здобувачів вищої освіти: поділ матеріалу навчальних мовних курсів на обов'язковий і додатковий, оптимальний вибір різноманітних форм, методів і прийомів групової та індивідуально-самостійної роботи здобувачів вищої освіти із урахуванням індивідуальних особливостей);

8) принцип діалогізації навчання здобувачів вищої освіти української мови (формування знань із української мови, професійних мовно-комунікативних умінь і навичок здобувачів вищої освіти відбувається з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності (за Л. Бурман): мотиваційного (інтерес до діалогічного вербального спілкування засобами української мови), комунікативного (увага до комунікативних якостей мовлення), організаторського (володіння ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), гностичного (структурування навчального матеріалу з української мови в діалогічні форми – моделювання діалогів), креативного (висловлення оригінального бачення проблеми під час професійного діалогу), емоційного (емоційний вплив на співрозмовника засобами української мови в поєднанні з невербальними), оцінного (аналіз здобувачами вищої освіти результатів спільної бесіди, оцінювання й самооцінка ними можливостей організувати й реалізувати діалогічне навчання в освітніх закладах)).

У дослідженні запроваджено такі принципи:

*Принцип позитивного корпоративізму.* Позитивний корпоративізм – це форма досягнення згоди й соціального партнерства учасників соціальної

взаємодії на взаємовигідних умовах. У сучасному світі ідея корпоративізму як феномена особливого об'єднання зусиль для створення сукупного загального ресурсу реально затверджує себе в світі як основу розробки сучасних соціальних технологій. Реалізація принципу позитивного корпоративізму в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти дає можливість забезпечити професійний контекст освітнього процесу, оскільки передбачається моделювання ситуацій соціально-психологічної взаємодії, регульованої ціннісно-нормативною системою майбутньої професійної діяльності.

*Принцип культурологічно зв'язку вивчення української та іноземної мов* ґрунтується на положенні про те, що існує нерозривний зв'язок кожної окремої мови та відповідної культури, а вивчення властивостей української мови стає можливим у контрасті з іноземною мовою, що є аналогічним і для феноменів культури. Відповідно, кожна з культур пов'язується зі своїм утіленням у мові. Відповідно до цього принципу, важлива відмова від процедури порівняння на користь української культури. У результаті вивчення мов і культур стають зрозумілі причини негативного сприйняття дій носіями чужої культури, тому можуть бути вироблені вміння правильного реагування на таке сприйняття.

*Принцип забезпечення міжнародно-стандартного рівня навченості* означає функціональність в оволодінні українською мовою й культурою, відповідність міжнародним стандартам, що реалізується через адекватні мету, зміст і технології, а також об'єктивні міжнародно-стандартні способи оцінювання як дескриптори рівнів володіння рідною мовою, зафіксовані в нашій країні в Концепції розвитку іншомовної освіти, національному стандарті навчання іноземних мов і типових програмах із іноземних мов.

Згідно з *принципом пролонгованої компетентності* передбачається спрямованість на міцні базові, інваріантні знання здобувачів вищої освіти про іншу лінгвокультуру та пов'язані з ними стійкі мовні й мовленнєві компетенції як підґрунтя продукування цих знань у довгостроковій

перспективі. Реалізація цього принципу найбільш ефективна в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності в форматі моделювання квазіпрофесійних ситуацій із попереднім засвоєнням здобувачами вищої освіти знань про культурні універсалії та власні культурні цінності.

До педагогічних умов формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти зараховуємо:

- реалізацію педагогічного супроводу процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти;
- створення інноваційного лінгвокультурологічного середовища на основі електронних освітніх ресурсів;
- орієнтацію лінгвокультурологічної підготовки здобувачів вищої освіти на професійні типажі, необхідність якого ми довели, здійснивши теоретичний аналіз.

**Висновки.** Отже, на підставі реалізації концепції системно-діяльнісного, компетентнісного та культурологічного підходів ми розробили структурно-функціональну технологію формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, що охоплюють структурні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний блоки), які виконують відповідні функції (цілепокладальну, діагностико-прогностичну, мотивувальну, особистісно-творчу, комунікативно-когнітивну, аксіологічну, діагностико-коригувальну, стабілізаційну й рефлексивно-стимулювальну). Технологія характеризується, окрім традиційних для всіх педагогічних технологій властивостей (системність, цілісність, відкритість, гнучкість, керованість, ефективність тощо), такими важливими особливостями: інтегративністю, прогностичною адекватністю й педагогічної валідністю. На основі аналізу теоретичних підходів та наявних наукових досліджень можна зробити висновок, що формування лінгвокультурологічної компетентності має бути системним та має передбачати використання різних методик та технологій навчання, таких як інтерактивні технології, проектне навчання, рольові ігри тощо.

Досліджуваний феномен є важливим елементом розвитку особистості здобувачів вищої освіти, відповідно, це має бути враховано під час організації навчального процесу. Шляхом упровадження розробленої технології буде забезпечено формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти під час їх навчання в закладах вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2011. 320 с.
2. Вижимова Т. О. Формування комунікативної культури вчителя музики в процесі вивчення художньої культури. *Наука і освіта. Сер. Педагогіка і психологія*. 2011. №2. С.71–78.
3. Гаврілова Л. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. / гол. ред. проф. С. О. Омельченко; відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. Слов'янськ : ДДПУ, 2015. Вип. 2. С. 13
4. Давидченко І. Д. Теоретичне обґрунтування технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Імідж сучасного педагога*. №1 (170). Полтава, 2017. С. 55 – 58.
5. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 359 с.
6. Любашенко О. Українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі (історико-культурологічний аспект). *Українська мова і література в школі*. 2006. № 7. С. 39–42.

7. Мрачковська М. М. Компетентнісний підхід до формування міжкультурних комунікативно-професійних якостей майбутнього менеджера. *Наука і освіта. Сер. Педагогіка і психологія*. 2008. № 1/2. С. 145–149.
8. Нестеренко Т. С. Феноменологія понять «компетенція» та «компетентність» у науковій літературі. *Вісник Черкаського університету. Сер. Філологічні науки*. Черкаси, 2015. № 6. С. 84–89.
9. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника*. Київ : Вища школа, 2003. 323 с.
10. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехота. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
11. Освітньо-культурний простір України : філософські, історичні, культурологічні абрисы : монографія. / О. Р. Кануннікова, П. В. Квіткін, В. А. Кротюк та ін.; за заг. ред. О. Ю. Панфілова. Харків : Майдан, 2012. 300 с.
12. П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 55 с.
13. Пономарьова Г. Ф. Теорія і практика оптимізації структури педагогічної системи : навч. посіб. Харків : Захаренко В. В., 2014. 275 с.
14. Пономарьова Г. Ф. Формування та корекція особистісної, соціальної, професійної і моральної сфер студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. Вип. 46. С. 29–36. URL: [10.26565/2074-8167-2020-46-04](https://doi.org/10.26565/2074-8167-2020-46-04) (дата звернення: 12.03.2023).
15. Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А., Отрошко Т. В. Теоретико-методичні засади оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів : монографія. Харків, 2010. 180 с.

16. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.03.2023).

17. Харківська А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. Вип. 66. С. 98–105. URL: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-66-98-105> (дата звернення: 10.03.2023).

### References

1. Bielienka H. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu : monohrafiia. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrynchenka, 2011. 320 s. [ukr].

2. Vyzhymova T. O. Formuvannia komunikatyvnoi kultury vchytel'ia muzyky v protsesi vyvchennia khudozhnoi kultury. *Nauka i osvita. Ser. Pedagogika i psikhologhiia*. 2011. №2. S.71–78. [ukr].

3. Havrilova L. Naukovo-metodolohichni pidkhody do analizu profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchytel'iv pochatkovykh klasiv. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty : zb. nauk. pr. / hol. red. prof. S. O. Omelchenko; vidp. red. prof. L. H. Havrilova. Sloviansk : DDPU, 2015. Vyp. 2. S. 13. [ukr].

4. Davydchenko I. D. Teoretychne obgruntuvannia tekhnolohii formuvannia lnhvokulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovatel'iv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. №1 (170). Poltava, 2017. S. 55–58. [ukr].

5. Davydchenko I. D. Formuvannia lnhvokulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovatel'iv doshkilnykh navchalnykh zakladiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichniyi universytet». Sloviansk, 2018. 359 s. [ukr].

6. Liubashenko O. Ukrainska mova yak mova navchannia ta dystsyplina u vyshchii shkoli (istoryko-kulturolohichni aspekt). *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2006. № 7. S. 39–42. [ukr].

7. Mrachkovska M. M. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia mizhkulturnykh komunikatyvno-profesiinykh yakosti maibutnoho menedzhera. *Nauka i osvita. Ser. Pedahohika i psykhohohiia*. 2008. № 1/2. S. 145–149. [ukr].

8. Nesterenko T. S. Fenomenohiia poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist» u naukovii literaturi. Visnyk Cherkaskoho universytetu. *Ser. Filolohichni nauky*. Cherkasy, 2015. № 6. S. 84–89. [ukr].

9. Oliinyk P. M. Peredovi pedahohichni tekhnolohii, dydaktychno-metodychni osoblyvosti ta mozhlyvosti yikh. *Metodyka navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli : navch. posib. / za red. S. U. Honcharenka, P. M. Oliinyka*. Kyiv : Vyscha shkola, 2003. 323 s. [ukr].

10. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posibnyk / O. M. Pekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Liubarska ta in.; [za red. O. M. Pekhota]. Kyiv : A.S.K., 2004. 256 s. [ukr].

11. Osvitno-kulturnyi prostir Ukrainy : filosofski, istorychni, kulturolohichni abrysy : monohrafiia. / O. R. Kanunnikova, P. V. Kvitkin, V. A. Krotiuk ta in. Kharkiv : Maidan, 2012. 300 s. [ukr].

12. Piatakova H. P., Zaiachkivska N. M. Suchasni pedahohichni tekhnolohii ta metodyka yikh zastosuvannia u vyshchii shkoli : navch.-metod. posib. Lviv : Vydavnychyt tsentr LNU im. Ivana Franka, 2003. 55 s. [ukr].

13. Ponomarova H. F. Teoriia i praktyka optymizatsii struktury pedahohichnoi systemy : navch. posibnyk / [Ponomarova H. F. ta in.] ; Departament nauky i osvity Kharkiv. obl'aderzhadmin., Komun. zakl. „Kharkiv. humanitar.-ped. akad.” Kharkiv. obl'rady. Kharkiv : Zakharenko V. V. [vyd.], 2014. 275 s. [ukr].

14. Ponomarova H.F. Formuvannia ta korektsiia osobystisnoi, sotsialnoi, profesiinoi i moralnoi sfer studentiv. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 2020.



Вуп. 46. S. 29–36. URL: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2020-46-04> (data zvernennia: 12.03.2023). [ukr].

15. Ponomarova H. F., Kharkivska A. A., Otroshko T. V. Teoretyko-metodychni zasady otsiniuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv : monohrafiia. Kharkiv, 2010. 180 s. [ukr].

16. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 ver. 2017 r. № 2145. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 10.03.2023). [ukr].

17. Kharkivska A. Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. 2020. Vyp. 66. S. 98–105. URL: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-66-98-105> (data zvernennia: 10.03.2023). [ukr].

**УДК 378.091.2:796.08]-047.36(045)**

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-  
ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ  
РОЗВИТКУ ОЗДОРОВЧОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

© Дзюба О.

**Інформація про автора:**

**Ольга Дзюба:** ORCID ID 0000-0002-7471-4589; [olyanas@ukr.net](mailto:olyanas@ukr.net); кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-21**

У статті висвітлена проблема здійснення моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання. Виявлено відсутність структурно-функціональної моделі, яка б мала змогу забезпечити процес розвитку оздоровчої рухової активності як майбутніх учителів, так і громадян України різного віку, соціального рівня, фізичного та психологічного стану. Уточнено поняття модель та моделювання. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо компонентів моделі

системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності. Розроблено й науково обґрунтовано структурно-функціональну модель системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання, ключовими блоками якої є: загальноцільовий (мета, завдання); теоретико-методологічний (мета, завдання, методологічні підходи, принципи, функції); змістовно-організаційний (суб'єкти, об'єкти, етапи моніторингу, методи, форми та засоби розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання); діагностично-регулятивний (критеріальний апарат (критерії, показники та рівні розвитку оздоровчої рухової активності), методи та методики оцінювання ефективності моніторингу оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання, результат, корекція). Висвітлено етапи реалізації моніторингу відповідно до факторів впливу на розвиток оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання. Визначена єдина ланка ефективності структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання – управлінська інформаційно-аналітична лабораторія.

**Ключові слова:** модель, система, моніторинг, розвиток оздоровчої рухової активності, майбутні учителі фізичного виховання.

***Olha Dziuba «Theoretical justification of the structural-functional model of the monitoring system the development of health-improving physical activity of future physical training teachers».***

The article highlights the problem of monitoring the development of health-improving physical activity of future physical training teachers. The absence of a structural-functional model that would be able to ensure the development of health-improving physical activity for both future teachers and citizens of Ukraine of various ages, social levels, and physical and psychological conditions was revealed. The concepts of model and modeling have been clarified. An analysis of the scientific and pedagogical literature was carried out regarding the components of the model system for monitoring the development of recreational physical activity. The structural-functional model of the system for monitoring the development of health-improving physical activity of future physical training teachers has been developed and scientifically substantiated, the key blocks of which are: general purpose (goal, task); theoretical and methodological (purpose, tasks, methodological approaches, principles, functions); content-organizational (subjects, objects, stages of monitoring, methods, forms and means of development of healthy physical activity of future teachers of physical education); diagnostic-regulatory (criteria apparatus (criteria, indicators and levels of development of health-improving physical activity), methods and techniques for evaluating the effectiveness of monitoring the health-improving physical activity of future physical training teachers, result, correction). The stages of

implementation of monitoring in accordance with the influencing factors on the development of health-improving physical activity of future physical training teachers are highlighted. The connecting link of the effectiveness of the structural-functional model of the system for monitoring the development of health-improving physical activity of future teachers of physical education is determined – the managerial information and analytical laboratory.

**Keywords:** model, system, monitoring, development of health-improving physical activity, future physical training teachers.

Із розвитком постіндустріального суспільства проявляється тенденція до раціонального використання дозвілля в умовах технічного, цифрового середовища. Підвищення рухової активності особистості в усіх сферах її життєдіяльності стає однією із ключових орієнтирів сучасної освіти. Сучасна молодь має усвідомити потреби щодо застосування активних форм відпочинку, реалізації дозвіллевої діяльності, що зумовлюється соціально-економічним статусом особистості, рівнем індивідуального психоемоційного та фізичного розвитку, існування актуальних та дієвих форм та методів для рухової активності, наявністю фахівців та ґрунтовної системи підготовки відповідних кадрів розвитку оздоровчої рухової активності.

Оздоровча рухова активність (ОРА) є одним із напрямів професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, актуальність розвитку якої постійно підвищується, а отже, виникає потреба в удосконаленні теоретико-методологічних основ моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Одним із важливих завдань національної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, праця яких «спрямована не лише на організацію навчально-пізнавального процесу, а й на організацію позааудиторної, оздоровчої діяльності студентів, систематичне розв'язання завдань формування активного громадянина» [21].

Головним напрямом розбудови сучасної вищої освіти є пошук ефективних шляхів здійснення професійної підготовки майбутніх учителів, збереження здоров'я, виховання всебічно здорового громадянина.

Теоретико-методологічні основи фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання були об'єктами досліджень вітчизняних науковців, а саме: методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання вивчали Л. Безкоровайна, Л. Демінська, О. Демінський, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Л. Сущенко та інші; моніторинг розвитку оздоровчої, рекреаційної та рухової активності майбутніх фахівців досліджували М. Дутчак, О. Тимошенко, М. Ярошик та інші; питання оздоровчої, рухової, фізичної рекреації та активності – В. Видрін, Ю. Рижкін, Ж. Холодов та інші.

Моніторинг розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання має сприяти оптимізації управління освітнім процесом, що забезпечить прозорість, об'єктивність, пролонгованість контролю.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Моніторинг розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання має відповідати вимогам до його проведення та сучасним нормативно-правовим документам (закон «Про освіту», закон «Про вищу освіту», Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» тощо [18; 24]. Водночас він повинен бути результативним й адаптованим щодо актуальних змін в екологічному, соціальному, культурному розвитку суспільства (пропаганда здорового способу життя, урахування здоров'язберезувальних та соціокультурних процесів, загальноосвітніх і європейських тенденцій розвитку професійної освіти та охорони здоров'я тощо). Крім того, під час моніторингу розвитку ОРА доцільно зважати на внутрішні фактори у ЗВО: розширення кількості та масовості заходів спрямованих на розвиток ОРА, наявність осучасненого положення щодо здійснення моніторингу ОРА майбутніх учителів та відповідної моделі системи відповідного процесу тощо).

Необхідність розробки моделі системи моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання зумовлена: сучасним рівнем ефективності моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання; необхідністю об'єктивного представлення досліджуваного процесу; необхідністю систематизації інформації щодо процесу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Теоретичний аспект досліджуваного процесу частково представлено в дисертаціях вітчизняних науковців.

Л. Пасічняк, урахувавши результати власного соціологічного дослідження, визначив особливості активного відпочинку різних груп населення, серед яких: «реалізується переважно у вихідні та святкові дні; характеризується одноманітністю та домінуванням різних видів прогулянок» тощо [20, с. 3].

Учений виокремив чинники впливу на підвищення спортивної активності: «посилення мотивації до здорового способу життя та рухової активності; зняття психічної та фізичної втоми; досягнення належного фізичного стану; забезпечення інформаційно-заохочувального впливу засобів масової інформації; отримання задоволення від участі в програмах спортивної анімації; включення до програм спортивної анімації видів рухової активності, що відповідають потребам відвідувачів у різні вікові періоди» [20, с. 5].

Н. Винник визначила компоненти готовності майбутніх учителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності в закладах загальної середньої освіти: «когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний» [4].

Для підвищення ефективності оздоровчої та рухової активності всіх верств населення, а особливо майбутніх фахівців як рушійну силу у формуванні здорового способу життя молоді, необхідна осучаснена модель системи моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів з фізичного

виховання. Перед тим як перейти до її розробки, висвітлимо такі поняття, як «модель» та «моделювання».

Модель – уявлення деякого реального процесу, пристрої або концепції [36]; «навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [6, с. 213].

Л. Капченко влучно зауважила: «ідеалізовані моделі об'єктів, явищ, процесів застосовуються майже в абсолютній більшості досліджень, в яких використовується системний підхід, оскільки відомо, що будь-яка система моделюється» [10].

Моделювання, за А. Третьяком та О. Дорош, є методом дослідження «різних явищ і процесів, вироблення варіантів управлінських рішень... Методом моделювання описуються структура об'єкта (статична модель), процес його функціонування і розвитку (динамічна модель). У моделі відтворюються властивості, зв'язки, тенденції досліджуваних систем і процесів, що дає змогу оцінити їх стан, зробити прогноз, прийняти обґрунтоване рішення. Форми моделювання різноманітні і залежать від видів структурних моделей та сфери застосування» [28, с. 85].

Уважаємо, що для ефективного моделювання процесу моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання необхідним урахування специфіки дослідження та реалізації управління освітнім процесом.

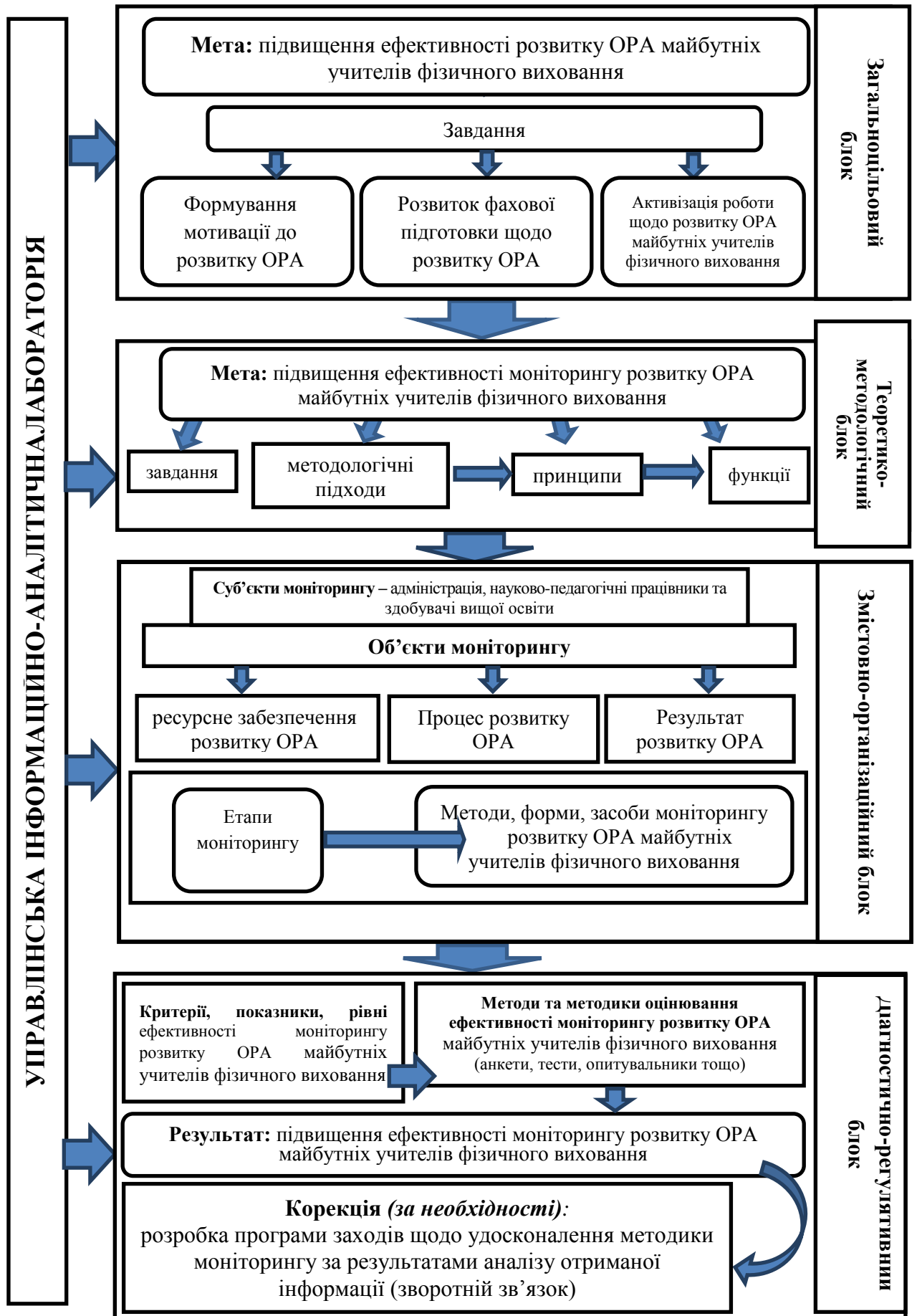
Нам імponує думка А. Харківської щодо розуміння поняття моніторингу якості освіти у ЗВО: інформаційна система, «яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень щодо коригування небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальших розвитку досліджуваних процесів» [31, с. 94].

Ю. Жук дійшла висновку, що «однією з найважливіших складових моделі системи моніторингу має бути множина характеристик фахової підготовки та особистісних якостей учителя. Поки моніторинг розглядається з позицій «управління», система не може надати об'єктивні результати щодо функціонування, розвитку та факторних залежностей якості освіти» [9].

Н. Байдацька [1] визначила педагогічні умови практичної реалізації моніторингу у ЗВО, серед яких: теоретична та методична готовність викладачів до впровадження моніторингу в освітній процес; залучення майбутніх фахівців як суб'єктів моніторингу; використання в моніторингу сучасних інформаційних технологій. На нашу думку, висвітлені вченою умови є загальними для всіх ЗВО, тому будемо їх враховувати при розробці моделі системи ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Модель моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватних ЗВО Л. Коробовича складається із чотирьох взаємозалежних компонентів: «методологічний, змістовий, технологічний та прогностично-регулятивний» [11]. На думку автора, різні аспекти діяльності моделі мають виконувати різні суб'єкти: методологічний та змістовий компоненти передбачають наукову розробку інструментарію моніторингу результативності освітнього процесу в системі педагогічного менеджменту ЗВО (учені); технологічний та прогностично-регулятивний – здійснюються в освітньому процесі ЗВО (керівники відповідних підрозділів закладу, науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти, громадськість).

Спираючись на запропоновані авторами моделі нами розроблено модель системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання (рис. 1), яка складається з чотирьох блоків: загально-цільового, теоретико-методологічного, змістовно-організаційного, діагностичного-регулятивного.



**Рис. 1** Структурно-функціональна модель системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання



За своїм призначенням вона є структурно-функціональною моделлю системи моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання. Розкриємо детальніше суть кожного блоку.

*Загальноцільовий блок* містить мету та завдання розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Загальною метою освітнього процесу, у межах нашого дослідження, є підвищення ефективності розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, що передбачає підтримку мотивації задля її досягнення.

В «Українському педагогічному словнику» мотивація визначається як «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості людини дуже велике» [6, с. 217].

Формування мотивації до розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання вважаємо першим завданням, яке необхідно вирішувати шляхом задоволення освітніх, спортивних, методичних потреб майбутніх учителів фізичного виховання.

Фахова підготовка у ЗВО, за Я. Яхніном, є «складною багатофункціональною системою, яка об'єднується цільовою установкою і містить усі методи, види і форми навчальної і позанавчальної діяльності, що спрямовані на теоретичну і практичну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності» [35].

П. Яременко переконаний, що фахова підготовка вчителя є «складним і багатограним (цілеспрямованим) процесом оволодіння професійними знаннями, навичками та вмінням використовувати їх як для роботи, так і для науково-дослідної діяльності» [34].

Другим завданням визначаємо підвищення рівня якості фахової підготовки щодо розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання

через удосконалення фізичного, творчого та педагогічного потенціалу майбутніх учителів фізичного виховання.

Н. Винник зауважив, що «на сучасному етапі розвитку українського суспільства набуває актуальності проблема здоров'я нації, яке є показником духовного, фізичного й соціально-економічного рівня добробуту цивілізованої країни. Нині засадничим положенням державної політики в царині фізичної культури є оздоровлення, гармонійне виховання фізичної міцної нації, утвердження цінностей здорового способу життя» [5].

М. Дутчак зазначає, що «у сучасному світі система оздоровчої рухової активності реалізує вельми важливу функцію – функцію сприяння економічному зростанню суспільства. На сучасному етапі розвитку оздоровча рухова активність набуває ознак самостійної, досить масштабної сфери економічної діяльності, яка помітно впливає на макроекономічні показники країн. Її позитивний вплив на стан національної економіки здійснюється за такими напрямками: внесок у формування внутрішнього валового продукту шляхом виробництва та реалізації фізкультурно-оздоровчих та спортивно-оздоровчих послуг; посилення продуктивності праці працездатної частини населення за рахунок поліпшення стану здоров'я внаслідок залучення до оздоровчої рухової активності; зменшення витрат державних та особистих коштів на медичне обслуговування частини населення, що залучене до оздоровчої рухової активності; зростання рівня пропозиції робочої сили на національному ринку праці; підвищення рівня індивідуальних грошових доходів населення, а отже, загального рівня добробуту населення, якості його життя» [8].

Третім завданням розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання є активізація роботи щодо розвитку цього процесу.

Досягненню єдиної мети й виконанню висвітлених завдань сприятиме ефективний моніторинг розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

*Теоретико-методологічний блок* містить завдання, мету, методологічні підходи, принципи, функції моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Вихідними положеннями моніторингу, за О. Локшиною [17], є зв'язок із метою навчання, який пов'язаний із оцінкою реалізації мети, навчальних програм, планів. А головне завдання моніторингу полягає у зменшенні різниці між реальними та очікуваними результатами здобуття освіти у ЗВО.

Метою розробки нашої структурно-функціональної моделі системи є підвищення ефективності моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Завданнями структурно-функціональної моделі системи визначаємо:

1) розуміння суб'єктами моніторингу необхідності розвиток ОРА майбутніх учителів фізичного виховання та здійснення його пролонгованого моніторингу;

2) систематизація інформації про стан і розвиток ОРА майбутніх учителів фізичного виховання;

3) запровадження відповідних теоретико-методологічних основ моніторингу розвиток ОРА МУФВ;

4) розробка комплексу критеріїв, показників і рівнів (відповідно до сучасних державних та європейських вимог і стандартів), що забезпечують цілісне (якісні й кількісні зміни освітнього процесу) уявлення про розвиток ОРА майбутніх учителів фізичного виховання;

5) забезпечення регулярного інформаційно-аналітичного супроводу, який здійснюється на базі управлінської інформаційно-аналітичної лабораторії для прогнозування стану та розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання або для корекції й удосконалення методики моніторингу за результатами аналізу отриманої інформації (урахування зворотного зв'язку);

6) посилення функцій контролю моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання;

7) підвищення рівня розорості оцінювання розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Під час розробки структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання ключовим підходом був інтегрований, підґрунтям якого є: особистісно орієнтований, процесно-результативний, системний підходи;

Для реалізації ефективного моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання потрібно зважати на відповідне теоретичне підґрунтя, а саме: методологічні підходи, принципи та функції оцінювання процесу розвитку ОРА.

Ураховуючи власний досвід роботи викладачем кафедри теорії та методики фізичного виховання, можемо констатувати, що навіть у здобувачів вищої освіти однієї навчальної групи (спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура)) спостерігаються розбіжності в оцінюванні якості знань, темпах фізичного розвитку, рівні фізичної підготовленості, зокрема оздоровчої рухової активності та мотивації до неї тощо. У зв'язку з цим, необхідним є врахування особистісно орієнтованого підходу як загальнометодологічного підходу та адаптація його відповідно до теми наукової роботи.

Л. Орбан-Лембрик наголошує, що особистісно орієнтований підхід є «найсуттєвішим елементом сучасної культури управління, важливим чинником впливу на свідомість особистості, її вчинки, помисли, бажання й очікування. Саме тому без урахування індивідуальних особливостей людини в управлінській діяльності не обійтися» [19].

О. Попова зауважила, що особистісний підхід у педагогіці – «це гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, що стимулюють самостановлення, самоствердження, самореалізацію» [22].

Особистісно орієнтований підхід до освіти, на думку Н. Флегонтова, «забезпечує розвиток і саморозвиток особистості, виходячи з виявлення

її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності» [29]

Отже, стратегічним призначенням використання особистісно орієнтованого підходу в управлінні ЗВО стає особистість, як найвища для цінність. Використання цього підходу до моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання забезпечує свідому активність суб'єктів освітнього процесу при прийнятті управлінських рішень на різних ланках управління; розвиток і саморозвиток із урахуванням їх індивідуальних фізичних здібностей, якостей, як суб'єктів пізнання та фахової діяльності.

Сучасні вітчизняні та закордонні науковці (Е. Демінг, У. Кауфман, А. Михацька, Є. Хриков та інші) у своїх дослідженнях звернули увагу на основні аспекти використання процесного підходу в діяльності освітніх закладів й інших установ, указуючи на міцний взаємозв'язок управління та процесного підходу.

У ДСТУ ISO 9000-2001 процесний підхід висвітлено як «систематичне визначення процесів та їх взаємодії в організації, а також управління ними» [25].

А. Михацька [14] наголошує, що процесний підхід до управління відображає прагнення теоретиків та практиків менеджменту інтегрувати всі види діяльності щодо вирішення управлінських проблем у єдиний ланцюжок, адже кожна з функцій має безпосередній зв'язок з іншими.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що врахування процесного підходу як методологічного підґрунтя для визначення теоретико-методологічних основ моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання сприятиме ефективному розвитку управлінських технологій моніторингу за рахунок інноваційного розуміння якості результату (розвиток ОРА), який оцінюється якістю планування, організації та здійснення відповідних дій.

Водночас прихильники результативного підходу розуміють моніторинг як міру досягнення цільових орієнтирів за умови їх операційного визначення, а також розвитку особистісних і професійних якостей, свідомої громадянської позиції тощо.

Моніторинг розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання доцільно вивчати з точки зору сукупності пролонгованих та взаємопов'язаних процесів (дій), а для досягнення мети дослідження необхідно ґрунтуватися на процесно-результативному підході, що передбачає оцінювання розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання як за результатом, так і на підставі інтеграції всіх процесів, спрямованих на вирішення управлінських проблем.

Розв'язання проблем моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання вимагає дотримання методології системного підходу.

А. Харківська дійшла висновку, що впровадження системного підходу до інноваційного управління ЗВО, у контексті сучасних ринково-економічних відносин, «сприяє його перетворенню у відповідності до сучасних умов, впливає на формування особистості людини, прищеплюючи їй високоморальні якості та готуючи до життя у мінливому сучасному світі. Сучасна освіта, спираючись на системний підхід та постійне впровадження інновацій, готує випускників до адаптації в різних умовах і обставинах професійної діяльності, розвиває в них здатність до самонавчання та самовдосконалення, сприяє швидкому освоєнню нових умінь та навичок» [30, с.35].

Г. Грибан переконаний, що «системний підхід слід використовувати для вивчення організації і впровадження в навчальний процес із фізичного виховання обновленої методичної системи. Дотримання певних умов дозволяє вивчати ці складні процеси і зв'язки без зайвої їх декомпозиції» [7, с. 76]. На думку вченого, залучення системного підходу дозволить зорієнтувати освітній процес на одночасне «вдосконалення таких важливих форм навчальної діяльності, як науково-теоретичні відомості з теорії і

методики фізичного виховання (освітня діяльність), практичні заняття, позанавчальні самостійні заняття фізичними вправами і спортом, підготовка й участь у різних спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах (оздоровча діяльність) тощо» [7, с. 77].

Визначивши методологічні підходи до моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, перейдемо до аналізу принципів моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

І. Марцінковський пропонує дотримуватися загальні методичні принципи під час занять фізичної культурою: «оздоровчої спрямованості; систематичності й послідовності в організації тренувань і занять; комплексності; відповідності обсягу і характеру фізичних навантажень віково-статевим можливостям та особливостям організму спортсмена; професійної співпраці лікаря і тренера (міждисциплінарного підходу); активності та свідомості; синкретичності (нерозривності)» [12, с. 36].

Для запровадження системи моніторингу, за І. Єгоровим, потрібно зважати на такі принципи: «узгодженості, об'єктивності, комплексності, безперервності, своєчасності, перспективності, рефлексивності, гуманістичної спрямованості, відкритості та варіативності» [16, с. 51].

Ураховуючи вищезазначене та специфіку професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, висвітлимо принципи моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання: цілеспрямованості (моніторинг підпорядковується визначеним цілям), пролонгованості (спрямований на отримання упродовж тривалого часу повної і систематичної інформації про об'єкт спостереження), прозорості та об'єктивності (передбачає оприлюднення та інформування суб'єктів освітнього процесу та всіх зацікавлених сторін щодо об'єктивності оцінки отриманих (у процесі моніторингу) результатів), узгодженості (відповідність нормативно-правових актів та науково-методичного забезпечення скоординованим діям усіх відповідальних у цьому процесі сторін), системності (функціонує як цілісна система), адресності (відбиває специфіку оздоровчої рухової активності),

технологічності й інтегративності (відображає функціональність моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, що забезпечений адаптованим і розробленим діагностичним інструментарієм; передбачає цілісність змісту моніторингу (взаємозв'язок усіх процесів моніторингу: збір інформації, аналіз та її обробка, прогнозування, оцінювання, контроль, корекція тощо), прогностичності (сприяє визначенню стратегічної мети моніторингу, що направлена на підвищення ефективності розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання).

Відповідно до логіки дослідження перейдемо до аналізу й визначення функцій моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

О. Байназарова та В. Ракчєєва запропонували функції моніторингу: «інформаційна, активуюча, формуюча, корекційна, кваліметрична, діагностична, аналітична, моделююча, прогностична, управлінська» [2].

С. Вольнянська [13] висвітлила конкретні функції моніторингу якості освіти: аналітична (психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між умовами та результатами); діагностична (комплексне психолого-педагогічне вивчення якості навчання, виховання, розвитку всіх учасників освітнього процесу); оцінювальна (кількісно-якісна оцінка діяльності адміністрації закладу, учителя, здобувачів освіти тощо); коригувальна (дидактична корекція освітнього процесу, психолого-педагогічна корекцію особистості на шляху її саморозвитку); орієнтувальна (спрямування на вирішення мети та завдань діяльності закладу освіти); інформаційна (створення вірогідного масиву інформації, яка дає можливість з'ясувати результативність педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкта й забезпечити зворотний зв'язок із даними про позитивні результати моніторингу); управлінська (вплив на мету, зміст і методи управлінської діяльності); педагогічна (створення цілісності процесу навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти).



У цілому погоджуємось із ученою щодо функцій моніторингу та вважаючи їх достатньо деталізованими, однак зазначимо, що науковець навела функції моніторингу у контексті шкільної освіти, тоді як нашим об'єктом дослідження виступає педагогічний ЗВО, а також не було враховано функції моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Л. Притуляк [23] дійшов висновку, що основними *функціями* мотивації є: *спонукальна* (відображає енергетику мотиву, вольові джерела прагнення людини до досягнення мети); *керуюча* (виступає віддзеркаленням спрямованості енергії мотиву на певну активність особи); *стимулююча* (пов'язана із продовженням спонукальної, із пошуком умов, що забезпечують посилення прагнення до мети); *регулююча* (пов'язана з регуляцією спонукання особистості до навчання й усієї його мотиваційної сфери); *організуюча* функція – полягає у свідомому плануванні особистістю своєї навчально-пізнавальної діяльності; *змістоутворююча* (відіграє найважливішу роль, оскільки вона надає діям особистісного значення); *відбивна* (виступає віддзеркаленням у свідомості особистості її потреб і цілей, пов'язує їх із навчально-пізнавальною діяльністю як однією з визначальних умов успішного досягнення цієї мети). Уважаємо, що зазначені функції є абсолютно доречними для нашого дослідження, тому візьмемо їх до уваги.

Проаналізуємо функції моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання: діагностично-аналітична, формувально-методична, системно-функціональна, прогностично-коригувальна.

Діагностично-аналітична – забезпечує актуальну, повну та достовірну інформацію про стан об'єкта моніторингу; сприяє вивченню фізіологічних механізмів пристосування організму до змін навколишнього середовища та розумінню фізичної сутності рухів людини та складності управління ними; здійснює спостереження та аналіз ефективності розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Є. Хриков зауважив, що «моніторинг забезпечує опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти. Опосередкований пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує процес управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже ці рішення. Безпосередній вплив забезпечують і самі моніторингові процедури. Так, наприклад, якщо систематично здійснюється оцінювання студентами організації навчального процесу, діяльності викладачів, то сам факт здійснення моніторингових процедур забезпечує управлінський вплив. Викладачі починають коригувати свою діяльність відповідно до критеріїв, за якими їх оцінюють» [32, с. 334].

Формувально-методична функція моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання сприяє розробці методики проведення моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, методики проведення майбутніх учителів фізичного виховання моніторингу індивідуального здоров'я та тестової оцінки фізичного розвитку дітей відповідно до їх вікових особливостей, а також системній оцінці якості освітнього процесу при вивченні дисциплін медико-біологічного й професійно-практичного циклів та їх вплив на розвиток ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Системно-функціональна функція забезпечує систематичне оцінювання моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, сприяє оцінюванню розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання в системі їх професійної підготовки через вимірювання відповідно до вимог рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти відповідних спеціальностей.

Прогностично-коригувальна – зорієнтована на коригування результатів моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання у відповідності до Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація»; дозволяє з'ясувати відповідність діяльності

факультету сучасним нормативно-правовим документам та потребам здобувачів вищої освіти і роботодавців; допомагає у виборі комплексних методів контролю розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання та прийнятті управлінських рішень щодо усунення негативних ефектів від шкідливого впливу на організм тютюнопаління, алкоголю, наркотиків тощо; сприяє розробці рекомендацій коригувального характеру щодо поліпшення якості моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання (внесення за необхідності коректив), прогнозуванню шляхів його розвитку надалі тощо.

Наступним блоком є **змістовно-організаційний**, що включає: суб'єкти (адміністрацію (декан, заступник декана, завідувач кафедри, заступник завідувача кафедри, керівник управлінської інформаційної аналітичної лабораторії та його заступник), науково-педагогічних та педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти), об'єкти (ресурсне забезпечення, процес та результат розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання), етапи, методи та засоби проведення моніторингу.

Основними етапами моніторингових досліджень визначаємо такі:

I етап: збір та аналіз інформації щодо ресурсного забезпечення (матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення, кадровий склад тощо), якості професійної підготовки, кількості договорів про співпрацю із закладами, що впливають на розвиток ОРА майбутніх учителів фізичного виховання (спортивні клуби та організації відповідного спрямування); визначення теоретико-методологічних основ та критеріїв, показників, рівнів ефективності моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

II етап: прийняття управлінського рішення щодо підвищення ефективності проведення моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання (розробка структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання).

III етап: організація діяльності з виконання управлінського рішення (створення управлінської інформаційно-аналітичної лабораторії); розробка програми заходів щодо проведення моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання;

IV етап: дослідження якості професійної підготовки щодо розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання (за чотирма модулями розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання (у процесі вивчення дисциплін циклу загальної підготовки; професійної та практичної підготовки; за вільним вибором закладу вищої освіти та здобувачів вищої освіти; у процесі проходження педагогічної практики);

V та VI етапи: контроль виконання управлінського рішення та аналіз ефективності дій (розробка висновків про відповідність обраних цілей і завдань моніторингу; подальше прогнозування розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання із урахуванням результатів моніторингових досліджень або проведення корекційних заходів).

До провідних методів моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання відносимо:

- спостереження, анкетування, тестування, опитування, самооцінку, аналіз нормативно-правових документів (наказів, розпоряджень тощо) – методи збирання інформації (для вивчення реального стану визначеної проблеми);
- педагогічну діагностику, оцінювання, метод експертних оцінок – методи обробки й аналізу інформації (для діагностики ефективності структурно-функціональна моделі системи розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання);
- діаграми, таблиці, рисунки, аналітичні довідки-звіти, інформаційно-статистичні бази даних тощо – методи представлення та накопичення результатів моніторингу;

- для підтвердження вірогідності результатів експерименту й достовірності сформульованої гіпотези – методи математичної статистики;
- для вироблення управлінських рішень (накази, директиви, розпорядження тощо); структуризації та оптимізації (ухвали, розпорядження тощо); прогнозування; екстраполяції тенденцій (аналітичні довідки, масиви даних, вказівки тощо) – методи використання результатів моніторингу.

Формами та засобами моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання є певні засоби та пристрої, призначенні для організації, проведення та оцінювання ефективності моніторингу визначеного процесу, а саме: друковані – протоколи, звіти, аналітичні звіти (тестування, анкетування, опитування тощо), технічні – комп'ютерна техніка, ліцензоване програмне забезпечення, засоби комунікації тощо.

Моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання має реалізовуватися комплексно й охоплювати як процес, так і результати їхньої професійної підготовки, удосконалюючи при цьому управлінську діяльність відповідних суб'єктів освітнього процесу.

*Діагностично-регулятивний блок* складається з: критеріїв, показників, рівнів (високий, середній, низький), методів та методик експериментального оцінювання ефективності моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, результату та за необхідності корекції.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання.

Є. Хриков [32] під критерієм розуміє найбільш суттєві особливості якості освіти, які саме тому й підлягають оцінці. Учений зауважив, що врахування наведених у науковій літературі положень й аналіз управлінської практики дозволяє сформулювати відповідні принципи добору критеріїв у процесі моніторингу:

1. Урахування підходів до моніторингу діяльності закладу освіти, які існують на регіональному, державному, міжнародному рівні задля визначення відповідності результатів наявним тенденціям розвитку освіти.

2. Урахування потреб закладу освіти: кількісний та якісний склад здобувачів освіти, педагогічного колективу; кадровий потенціал закладу (рівень кваліфікації, наявність вакансій, плинність кадрів, розвиток кадрового потенціалу тощо); методичне та технічне забезпечення закладу тощо.

3. Мінімізація системи критеріїв із урахуванням особливостей закладу освіти й рівнів моніторингової діяльності.

4. Інструментальність і технологічність критеріїв, що використовуються. Це передбачає можливість отримання відповідної до критеріїв інформації за допомогою науково-практичного інструментарію, стандартних та інноваційних методик.

5. Урахування морально-етичних норм під час виокремлення та використання критеріїв і показників, які передбачають отримання особистісної та конфіденційної інформації.

Т. Мізерна висвітлила систему критеріїв та показників щодо здійснення моніторингу якості освіти: «системність і комплексність моніторингових процедур визначається регулярністю проведення моніторингу, дослідженням різних аспектів освітнього процесу з іноземної мови в ЗНЗ, безперервністю та тривалістю спостереження за станом підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ, своєчасністю отримання інформації; об'єктивність проведення моніторингових процедур характеризується повнотою й достовірністю отриманої інформації, відсутністю суб'єктивних оцінок, наявністю рівних умов під час проведення моніторингу якості підготовки з іноземної мови в ЗНЗ, стандартизованістю інструментарію; розробленість алгоритму запровадження визначається наявністю мети й плану дослідження, визначеністю завдань, етапів, об'єктів, наявністю критеріїв оцінювання якості підготовки з іноземної мови в ЗНЗ, наявністю графіку проведення;

наявність методик проведення охоплює визначеність об'єктів, технологій проведення, розробленість інструментарію, наявність методів опрацювання інформації, стандартизованість інформації; аналітичність проведення моніторингових процедур характеризується визначенням реального стану підготовки учнів з іноземної мови в ЗНЗ; узагальненістю отриманої інформації; аналізом отриманої інформації, вивченістю чинників впливу, розробленістю рекомендацій» [15, с. 123].

І. Белікова [3] виокремила критерії моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів: компетентності (показники передбачають сформованість професійної компетентності експертів); системності (показники засвідчують, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів має ознаки системного процесу, є системним явищем); комплексності (показники охоплюють усі складові якості професійної підготовки майбутніх учителів: якість змісту освіти; якість технології навчання; якість викладання; якість результатів); прозорості (показники підтверджують неупередженість, незалежність і відкритість моніторингового дослідження та його результатів); об'єктивності й точності (показники свідчать, що інформація, отримана в результаті моніторингового дослідження, є точною та повною).

О. Тимошенко [27] переконаний, що у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури забезпечується не лише різними формами навчання, видами підготовки, організаційно-методичним управлінням професійною підготовкою, але й моніторингом якості професійної підготовки. Тому вчений визначив «основні критерії (мотиваційний, когнітивний та діяльнісний), відповідні рівні готовності студентів (високий, базовий, достатній та низький), за допомогою яких можна визначити сформованість основних компонентів цієї професійної якості майбутніх вчителів фізичної культури» [27, с. 22 ].

Перш ніж висвітлити власні критерії та показники моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання уважаємо за доречно

виявити фактори, що впливають на ефективність відповідного процесу. Для цього було проведено опитування 46 представників педагогічних ЗВО (деканів, завідувачів кафедр, викладачів кафедр фізичного виховання, теорії та методики фізичного виховання, спортивно-педагогічних та біологічних дисциплін).

Результати опитувань респондентів мають такий рейтинговий вигляд (1 – найбільша оцінка, 12 – найменша):

1. Якісний склад науково-педагогічних та педагогічних працівників закладу освіти.
2. Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу.
3. Рівень знань фахових дисциплін, що впливають на розвиток ОРА.
4. Рівень фізичної підготовки абітурієнтів.
5. Наявність спортивних звань майбутніх учителів фізичного виховання, викладачів.
6. Наявність спортивних досягнень.
7. Наявність договорів про співпрацю з спортивними клубами та організаціями.
8. Спортивні досягнення науково-педагогічних працівників.
9. Моніторинг розвитку ОРА.
10. Контроль виконання поставлених завдань.
11. Умови освітнього процесу.
12. Рейтинг ЗВО.

Отриманий результат урахували

Для оцінювання ефективності проведення моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання було визначено три критерії та відповідні їм показники, ураховуючи отримані результати вищезазначеного опитування та погляди цитованих науковців:

- критерій «якість забезпечення освітнього процесу» – наявність ресурсного забезпечення; рівень фізичної підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання; якісний склад науково-педагогічних працівників;



- критерій «процес розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання» – теоретичні знання майбутніх учителів фізичного виховання із ОРА; рівень практичної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання із ОРА; мотивація майбутніх учителів фізичного виховання до розвитку власного ОРА;

- критерій «результат розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання» – якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання щодо розвитку ОРА; кількість студентів, залучених до відвідування гуртків, спрямованих на розвиток ОРА; масовість у загальноміських, обласних, всеукраїнських етапах марафонів, велогонок, лижних змагань для всіх вікових категорій населення; ефективність і дієвість співпраці ЗВО з іншими установами.

Відповідно до висвітлених критеріїв та показників можна обґрунтувати рівні ефективності моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання (табл. 1) – високий (100 – 90 %), середній (89 – 60 %) та низький (59 – 20 %).

Для з'ясування сучасного стану ефективності моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання за визначеними критеріями, показниками та відповідними рівнями було відібрано та адаптовано анкети: «Комплексна оцінка ресурсного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів фізичного виховання», «Комплексна оцінка кадрового забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів фізичного виховання», «Професійні знання майбутніх учителів фізичного виховання», «Професійні уміння й навички майбутніх учителів фізичного виховання»; розроблено анкету-опитувальник «Мотивація до розвитку ОРА», тест «Термінологія оздоровчої рухової активності», контрольні роботи тощо.

**Критерії, показники та рівні моніторингу розвитку  
оздоровчої рухової активності  
майбутніх учителів фізичного виховання**

<b>Критерій «якість забезпечення освітнього процесу»</b>		
<b>Рівні</b>	<b>Показники</b>	<b>Параметри оцінювання</b>
<b>Високий</b>	<p>1) наявність ресурсного забезпечення;</p> <p>2) рівень фізичної підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання;</p> <p>3) якісний склад науково-педагогічних працівників</p>	<p>Забезпечення відповідно до держстандарту сучасним спортивним спорядженням, комп'ютерними (100 % ліцензоване програмне забезпечення) та спортивними класами, тренажерними та спортивними залами/майданчиками, відповідними лабораторіями; інноваційними навчально-методичними комплексами; високий рівень фізичної, спортивної та рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання; більш ніж 75 % (для бакалаврів) та 95 % (для магістрів) НПП мають науковий ступінь доктора та кандидата наук й вчене звання професора, доцента; більш ніж 60 % НПП і педагогічних працівників нагородженні державними або відомчими нагородами та мають почесне звання (заслужений працівник освіти України, заслужений тренер України, заслужений майстер спорту України, чемпіони світу, Європи, України тощо).</p>
<b>Середній</b>		<p>Забезпечення відповідно до держстандарту спортивним спорядженням, комп'ютерними та спортивними класами, тренажерними та спортивними залами/майданчиками, відповідними лабораторіями; традиційними навчально-методичними комплексами; достатній рівень фізичної, спортивної та рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання; 75 % (для бакалаврів) та 95 % (для магістрів) НПП мають науковий ступінь доктора та кандидата наук й вчене звання професора, доцента; більш ніж 50 % НПП і педагогічних працівників нагородженні державними або відомчими нагородами та мають почесне звання.</p>

<b>Низький</b>		<p>Часткове забезпечення спортивним спорядженням; застаріле програмне забезпечення комп'ютерного парку; тренажерні та спортивні зали/майданчики потребують суттєвого ремонту, відсутні хіміко-біологічні лабораторії; наявні лише традиційні навчально-методичні комплекси; достатній або низький рівень фізичної, спортивної та рухової підготовленості майбутніх фахівців; 75 % (для бакалаврів) та 95 % (для магістрів) НПП мають науковий ступінь доктора та кандидата наук й вчене звання професора, доцента.</p>
<b>Критерій «процес розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання»</b>		
<b>Високий</b>	<p>1) теоретичні знання майбутніх учителів фізичного виховання із ОРА; 2) рівень практичної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання із ОРА; 3) мотивація майбутніх учителів фізичного виховання до розвитку ОРА</p>	<p>Студент досконало знає анатомічну термінологію й морфо-функціональні особливості організму дітей в різні вікові періоди; фізіологію органів людського організму; латинські назви органів; вміє застосовувати набуті знання у практичній діяльності; розуміє зв'язок й особливості змін у функціонуванні систем організму людини під впливом фізичних навантажень різного характеру, потужності та тривалості; впевнено проводить кількісні вимірювання параметрів тіла людини, що характеризують стан рухової функції; на професійному рівні володіє методикою проведення занять, використовує ІКТ у ЗЗСО та ЗВО з оздоровчою руховою направленістю; організовує гурткову та індивідуальну роботу з підвищення рівня ОРА, самостійно, активно займається вправами з оздоровчої рухової активності з метою покращення фізичної працездатності та здоров'я; розвинена мотивація до розвитку власної ОРА тощо.</p>

<b>Середній</b>		<p>Частково володіє знаннями щодо анатомічної термінології й морфо-функціональних особливостей організму дітей різного віку; розуміє сутність понять, проте не завжди використовує їх при проведенні занять, знає фізіологію людини, однак допускає помилки у латинських назвах органів; застосовує набуті знання у практичній діяльності, однак при цьому постійно консультується з методистом; допускає незначні помилки при вимірюванні кількісних параметрів тіла людини, що характеризують стан рухової функції; володіє методикою проведення занять, іноді використовує ІКТ у ЗЗСО та ЗВО з оздоровчою руховою направленістю у процесі проходження практики; в достатній мірі розвинена мотивація до розвитку власної ОРА тощо.</p>
<b>Низький</b>		<p>Володіє лише основами анатомічної термінології; не вміє використовувати набуті знання у процесі проходження практики та постійно консультується з методистом, знає лише деякі латинські назви органів людини; допускає помилки при вимірюванні кількісних параметрів тіла людини, що характеризують стан рухової функції; не вміє доступно пояснювати техніку виконання оздоровчо-рухових вправ як словесно, так і на власному прикладі; не завжди використовує ІКТ у процесі проходження практики; не в достатній мірі розвинена мотивація до розвитку власної ОРА тощо.</p>
<p><b>Критерій «результат розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання»</b></p>		

<b>Високий</b>	<p>1) якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання щодо розвитку ОРА;</p> <p>2) кількість студентів, залучених до відвідування гуртків, спрямованих на розвиток ОРА;</p> <p>3) масовість (кількість респондентів, що брали участь у загальноміських, обласних, всеукраїнських етапах марафонів, велогонок, лижних змагань для всіх вікових категорій населення);</p> <p>4) ефективність й дієвість співпраці ЗВО</p>	<p>Студент виявляє креативні здібності та вміє самостійно здобувати теоретичні знання та практичні уміння щодо правильного виконання відповідних фізичних вправ, які підвищують рівень розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання у процесі вивчення дисциплін за чотирма основними модулями розвитку ОРА МУФВ; на високому рівні сформована система знань про оздоровчу рухову активність та її роль у процесі фізичного виховання; раціонально формує та розвиває індивідуальний фонд рухових умінь і навичок у процесі ступеневої професійної підготовки з фізичного виховання; здатний до самовдосконалення та саморозвитку через розкриття власних фізичних здібностей і нахилів; організатор заходів, спрямованих на масовість з метою підвищення ОРА майбутніх учителів фізичного виховання; володіє високим рівнем організації позакласних занять/заходів для школярів щодо розвитку ОРА; у ЗВО: змістове та тематичне наповнення гуртків направлене на розвиток ОРА; наявна активна співпраця з закладами та установами міста, спортивними клубами, громадськими організаціями тощо.</p>
----------------	--	--

<b>Середній</b>		<p>Студент під керівництвом викладача вміє зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію у процесі вивчення дисциплін за чотирма основними модулями розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання; вільно володіє принципами побудови процесу фізичного виховання, враховуючи вікові та індивідуальні особливості тих, кого навчають, а також стан їхнього здоров'я і фізичної підготовленості; здатний до рефлексії у професійній діяльності для виправлення власних несуттєвих помилок; здатний до забезпечення необхідних передумов для ефективного розвитку ОРА; здатний використовувати різні способи регулювання навантаження в процесі навчання оздоровчих та рухових дій; у ЗВО наявні заходи, спрямовані на підвищення ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, проте вони лише частково охоплюють напрями даного розвитку; наявні деякі договори про співпрацю з закладами та установами міста, спортивними клубами, громадськими організаціями тощо.</p>
<b>Низький</b>		<p>Студенти не достатньо володіють методиками навчання руховим діям паралельно з набуттям, уточненням і закріпленням професійних знань; невпевнено конкретизують завдання навчання руховим діям залежно від віку, індивідуальних особливостей, стану здоров'я, фізичної підготовленості особи; некомпетентно проводять різні форми занять фізичними вправами (не використовують різноманітні засоби і методи фізичного виховання, інноваційні способи організації діяльності на занятті); проводять епізодично або не проводяться зовсім заходи, спрямовані на підвищення ОРА майбутніх учителів фізичного виховання; у ЗВО наявні одиничні договори про співпрацю з закладами та установами міста, спортивними клубами, громадськими організаціями тощо.</p>

Для з'ясування рівня ефективності моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання вважаємо за доцільне проведення моніторингу за таким алгоритмом:

- аналіз наявної нормативно-правової документації факультетів, кафедр ЗВО;
- опитування майбутніх учителів фізичного виховання та науково-педагогічних і педагогічних працівників за відповідними анкетами, тестами, методиками;
- математична обробка результатів діагностики.

Результатом успішного впровадження цієї структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання має бути підвищення ефективності моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання.

Якщо у процесі зворотного зв'язку, з'ясовано, що результат не досягнутий або потребує суттєвого удосконалення, то необхідно розробити й упровадити програму заходів щодо вдосконалення методики моніторингових досліджень. Тому складовою цього блоку також є корекційні заходи (за необхідності).

Єднальною ланкою системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання виступає управлінська інформаційно-аналітична лабораторія, працівники якої є членами науково-методичної ради факультетів фізичного виховання педагогічних ЗВО.

Я. Чепуренко тлумачить інформаційно-аналітичну лабораторію як «комплекс організаційних, правових, технічних і технологічних заходів, засобів та методів, котрі забезпечують в процесі управління і функціонування системи інформаційні зв'язки її елементів шляхом оптимальної організації інформаційних масивів баз даних і знань» [33].

Під управлінською інформаційно-аналітичною лабораторією розуміємо інформаційно-освітнє середовище, що об'єднує управлінські й науково-педагогічні процеси; дозволяє збирати, аналізувати, опрацьовувати, зберігати та передавати інформацію; розробляти й досліджувати моделі систем моніторингу відповідних складових освітнього процесу, при цьому об'єктами

моніторингу можуть бути певні характеристики забезпечення якості освіти як процесу, результату чи системи взагалі.

Метою роботи управлінської інформаційно-аналітичної лабораторії є підвищення рівня ефективності моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

До завдань лабораторії відносимо:

- розробка структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання;
- створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення моніторингу розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, підґрунтям якої є консолідована внутрішня та зовнішня інформація відповідних відділів і структурних підрозділів ЗВО;
- дослідження ефективності впливу системи на процес прийняття певних управлінських рішень.

Уважаємо, що здійснення моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання з урахуванням інформаційно-аналітичної лабораторії дозволить оптимально визначити реальний стан досліджуваного явища та виявити шляхи для удосконалення ефективності як процесу моніторингу, так і підвищення якісного розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, сучасної молоді, підростаючого покоління.

**Висновок.** Отже, здійснено науково-теоретичне дослідження проблеми моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання. Розроблено й науково обґрунтовано структурно-функціональну модель системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання, ключовими блоками якої є: загальноцільовий (мета, завдання); теоретико-методологічний (мета, завдання, методологічні підходи, принципи, функції); змістовно-організаційний (суб'єкти, об'єкти, етапи моніторингу, методи, форми та



засоби розвитку ОРА майбутніх учителів фізичного виховання); діагностично-регулятивний (критеріальний апарат, методи та методики оцінювання ефективності моніторингу ОРА майбутніх учителів фізичного виховання, результат, корекція).

Визначено, що єднальною ланкою ефективності структурно-функціональної моделі системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання є управлінська інформаційно-аналітична лабораторія закладу освіти.

### Список використаних джерел

1. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім.М. Коцюбинського. Вінниця, 2007. 220 с.
2. Байназарова О. О., Ракчєєва В. В. Моніторинг та оцінювання якості освіти : метод. посібник. Харків, 2009. 58 с.
3. Белікова І. В. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Черкаський нац.ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2015. 375 с.
4. Винник Н. М. Модель процесу формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2016. № 6. С. 18–24.
5. Винник Н. М. Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький нац ун-т. Хмельницький, 2016. 252 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.

7. Грибан Г. Системний підхід у навчальному процесі з фізичного виховання. *Педагогічні науки*. 2012. № 55. С. 74–79.

8. Дутчак М. В. Парадигма оздоровчої рухової активності: теоретичне обґрунтування і практичне застосування. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ : Олімп. літ., 2015. № 2. С. 44–52.

9. Жук Ю. О. Проблеми моделювання системи моніторингу якості освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік*. Київ : Ін-т педагогіки, 2012. С. 117–118.

10. Капченко Л. М. Моделювання організаційно-педагогічної діяльності в системі управління професійно-технічними навчальними закладами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Університет менеджменту освіти ; АПН України. Київ, 2002. 20 с.

11. Коробович Л.П. Технологія використання моделі моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватних ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2008. №1. 8 с. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_1/6.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_1/6.pdf) (дата звернення: 10.02.2023)

12. Марцінковський І. Б. Гігієна фізичного виховання і спорту : курс лекцій і методичні рекомендації до практичних занять : навчальний посібник. Миколаїв : НУК, 2015. 328 с.

13. Методичні рекомендації щодо проведення моніторингових досліджень якості освіти / автори-упорядники С. В. Климова, Н. В. Шевченко ; за заг. ред. С. Є. Вольянської. Харків : Харків. акад. неперервної освіти, 2011. 29 с.

14. Михацька А. В. Проектування системи моніторингу якості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Київ, 2014. 200 с.

15. Мізерна Т. Критерії й показники моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ. *Вісник Львівського університету*. 2011. Вип. 27. С. 118–129.

16. Моніторинг та оцінювання якості освіти: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І.В.Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 141 с.

17. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. 128 с.

18. Національна рамка кваліфікацій : додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 10.02.2023)

19. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2003. 568 с.

20. Пасічняк Л. В. Проектування та реалізація програм спортивної анімації у місцях масового відпочинку населення : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : 24.00.02 / Національний ун-т фізичного виховання і спорту України. Київ, 2017. 24 с.

21. Плачинда Т. С. Педагогічні умови стимулювання активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до фізкультурної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 20 с.

22. Попова О. В., Губа А. В. Особистісно-діяльнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. С. 216–244.

23. Притуляк Л. М. Проблема заохочення дошкільних працівників до професійного самовизначення (друга половина ХХст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кіровоградський державний пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2014. 254 с.

24. Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність - здоровий спосіб життя - здорова нація»: Указ Президента України від 09.02.2016 № 42/2016 . URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14> (дата звернення: 10.02.2023)

25. Система управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2001, IDT) : ДСТУ ISO 9000:2009. Київ : Держ- стандарт України, 2001. 27 с.

26. Соколюк О. В. Моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2017. 252 с.

27. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 35 с.

28. Третяк А.М., Дорош О.С. Управління земельними ресурсами: навч. посібник / за ред. проф. А. М. Третяка. Вінниця : Нова Книга, 2006. 360 с.

29. Флегонтова Н. М. Словник-довідник термінів педагогічного маркетингу / АПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ : Освіта України, 2008. 80 с.

30. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, Будапешт, 26-29 листопада 2013 р.). Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

31. Харківська А. Сутність педагогічного моніторингу якості виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах. *Обрії*. 2013. № 2. С. 92–95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii\\_2013\\_2\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2013_2_32) (дата звернення: 11.02.2023)

32. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник. Харків : Компанія СМІТ, 2016. Ч. 1. 354 с.

33. Чепуренко Я.О. Лабораторія «Інформаційно-аналітичне забезпечення управління вищим навчальним закладом». *НПУ імені М.П. Драгоманова : Інститут управління та економіки освіти*. URL: <https://iueo.npu.edu.ua/tsentr-naukovykh-doslidzhen/276-laboratoriia->

informatsiyno-analitychne-zabezpechennya-upravlinnya-vyshchym-navchalnym-zakladom (дата звернення: 11.02.2023)

34. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. Київ : Лібра, 2011. 157 с.

35. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наукова думка, 2010. 143 с.

36. Systems and software engineering : vocabulary IEEE Std 1233-1998 (R2002). IEEE Guide for Developing System Requirements Specifications. NY : Published Switzerland , 2010. 418 p.

### References

1. Baidatska, N. M. (2007) Pedagogichni umovy monitorynhu yakosti navchalnykh dosiahnen studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh nederzhavnoi formy vlasnosti [Pedagogical conditions for monitoring the quality of educational achievements of students in higher educational institutions of non-state ownership] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Vinnytskyi derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho [Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi. State Pedagogical University], 220 [in Ukrainian].

2. Bainazarova, O. O. & Rakchieieva, V. V. (2009) Monitorynh ta otsiniuvannia yakosti osvity [Monitoring and evaluation of the quality of education], 58 [in Ukrainian].

3. Bielikova, I. V. (2015) Monitorynh yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Monitoring the quality of professional training of future foreign language teachers] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Cherkaskyi nats.un-t im. B. Khmelnytskoho [The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy], 375 [in Ukrainian].

4. Vynnyk, N. M. (2016) Model protsesu formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do orhanizatsii sportyvno-ozdorovchoi diialnosti u serednikh navchalnykh zakladakh [Model of the process of forming the readiness of future teachers of physical education for the organization

of sports and recreational activities in secondary educational institutions]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu [Cherkasy University Bulletin]*, 6, 18–24 [in Ukrainian].

5. Vynnyk, N. M. (2016) *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do orhanizatsii sportyvno-ozdorovchoi diialnosti u serednikh navchalnykh zakladakh [Formation of the readiness of future teachers of physical education for the organization of sports and health activities in secondary educational institutions] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences]: 13.00.04 / Khmelnytskyi nats un-t [Khmelnytskyi National University]*,. 252 [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*, 366 [in Ukrainian].

7. Hryban, H. (2012) *Systemnyi pidkhid u navchalnomu protsesi z fizychnoho vykhovannia [Systemic approach in the educational process of physical education]. Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, 55, 74–79 [in Ukrainian].

8. Dutchak, M. V. (2015) *Paradyhma ozdorovchoi rukhvoi aktyvnosti: teoretychne obgruntuvannia i praktychne zastosuvannia [Paradigm of healthy motor activity: theoretical justification and practical application] . Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu [Theory and methodology of physical education and sports]*, 2, 44–52 [in Ukrainian].

9. Zhuk, Yu. O. (2012) *Problemy modeliuvannia systemy monitorynhu yakosti osvity [Problems of modeling the education quality monitoring system]. Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2011 rik [Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine for 2011]*, 117–118 [in Ukrainian].

10. Kapchenko, L. M. (2002) *Modeliuvannia orhanizatsiino-pedahohichnoi diialnosti v systemi upravlinnia profesiino-tekhnichnymy navchalnymy zakladamy [Modeling of organizational and pedagogical activity in the management system of vocational and technical educational institutions] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 /*

Universytet menedzhmentu osvity ; APN Ukrainy [University of Educational Management ; Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine], 20 c [in Ukrainian].

11. Korobovych, L.P. (2008) Tekhnolohiia vykorystannia modeli monitorynhu rezultatyvnosti navchalnoho protsesu v systemi pedahohichnoho menedzhmentu pryvatnykh VNZ [The technology of using the educational process effectiveness monitoring model in the pedagogical management system of private universities]. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu [Theory and methodology of education management], 1, 8 [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/v\\_1/6.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_1/6.pdf) [in Ukrainian].

12. Martsinkovskyi, I. B. (2015) Hihiena fizychnoho vykhovannia i sportu : kurs leksii i metodychni rekomendatsii do praktychnykh zaniat [Hygiene of physical education and sports: a course of lectures and methodical recommendations for practical classes], 328 [in Ukrainian].

13. Metodychni rekomendatsii shchodo provedennia monitorynhovykh doslidzhen yakosti osvity [Methodological recommendations for conducting monitoring studies of the quality of education] (2011) / S. Ye. Volianska (Ed.), 29 [in Ukrainian].

14. Mykhatska, A. V. (2014) Proektuvannia systemy monitorynhu yakosti profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Designing a system for monitoring the quality of professional training of specialists in higher educational institutions] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.06 / DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Luhansk National University named after Taras Shevchenko], 200 [in Ukrainian].

15. Mizerna, T. (2011) Kryterii y pokaznyky monitorynhu yakosti pidhotovky z inozemnoi movy uchniv u ZNZ [Criteria and indicators for monitoring the quality of foreign language training of students in public educational institutions]. Visnyk Lvivskoho universytetu [Visnyk of the Lviv University], 27, 118–129 [in Ukrainian].

16. Monitorynh ta otsiniuvannia yakosti osvity [Monitoring and evaluation of the quality of education] (2021) / I.V.Yehorova (Ed.), 141 [in Ukrainian].

17. Monitorynh yakosti osvity : svitovi dosiahnennia ta ukrainski perspektyvy [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives] (2004) / O. I. Lokshyna (Ed.), 128 [in Ukrainian].

18. Natsionalna ramka kvalifikatsii : dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 [National framework of qualifications: appendix to the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 № 1341], <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> [in Ukrainian].

19. Orban-Lembryk, L. E. (2003) Psykholohiia upravlinnia [Psychology of management], 568 [in Ukrainian].

20. Pasichniak, L. V. (2017) Proektuvannia ta realizatsiia proham sportyvnoi animatsii u mistsiakh masovoho vidpochynku naseleattia [Design and implementation of sports animation programs in places of mass recreation of the population]: avtoref. dys. ... kand. nauk z fizychnoho vykhovannia ta sportu [abstract of the dissertation of the candidate of sciences in physical education and sports]: 24.00.02 / Natsionalnyi un-t fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy [National University of Ukraine on Physical Education and Sport], 24 [in Ukrainian].

21. Plachynda, T. S. (2008) Pedahohichni umovy stymuliuvannia aktyvnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv do fizkulturnoi diialnosti [Pedagogical conditions for stimulating the activity of students of higher pedagogical educational institutions for physical activity] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04, 20 [in Ukrainian].

22. Popova, O. V. & Huba, A. V. (2012) Osobystisno-diiialnisnyi pidkhid [Personal and activity approach]. Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen [Scientific approaches to pedagogical research], 216–244 [in Ukrainian].



23. Prytuliak, L. M. (2014) Problema zaokhochennia doshkilnykh pratsivnykiv do profesiinoho samovyznachennia (druha polovyna XXst.) [The problem of encouraging preschool workers to professional self-determination (second half of the 20th century)] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.01 / Kirovohradskyi derzhavnyi ped. un-t im. V. Vynnychenka [Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical], 254 [in Ukrainian].

24. Pro Natsionalnu stratehiiu z ozdorovchoi rukhovoï aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku «Rukhova aktyvnist - zdorovyï sposib zhyttia - zdorova natsiia»: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 09.02.2016 № 42/2016 (vtratyv chynnist vid 23.07.2021) [About the National strategy for healthy physical activity in Ukraine for the period until 2025 «Physical activity - healthy lifestyle - healthy nation»: Decree of the President of Ukraine dated 02/09/2016 No. 42/2016 (expired as of 07/23/2021)], <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14> [in Ukrainian].

25. Systema upravlinnia yakistiu. Vymohy [Quality management system. Requirements] (ISO 9001:2001, IDT) : DSTU ISO 9000:2009 (2001), 27 [in Ukrainian].

26. Sokoliuk, O. V. (2017) Monitorynh rozvytku ozdorovchoï rukhovoï aktyvnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia [Monitoring the development of health-improving motor activity of future teachers of physical education] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.06 / Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka» [Luhansk National University named after Taras Shevchenko], 252 [in Ukrainian].

27. Tymoshenko, O. V. (2009) Teoretyko-metodychni zasady optymizatsii profesiinoy pidhotovky vchyteliv fizychnoy kultury u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of optimization of professional training of physical culture teachers in higher educational institutions]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk [abstract of the dissertation of the

Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova [National Pedagogical Dragomanov University], 35 [in Ukrainian].

28. Tretiak, A.M. & Dorosh, O.S. (2006) Upravlinnia zemelnymy resursamy / A. M. Tretiak (Ed.), 360 [in Ukrainian].

29. Flehontova, N. M. (2008) Slovnyk-dovidnyk terminiv pedahohichnoho marketynhu [Dictionary-reference of pedagogical marketing terms ] / APN Ukrainy [Academy of Educational Sciences of Ukraine] ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh [Institute for Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine], 80 [in Ukrainian].

30. Kharkivska, A. A. (2014) Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedahohichnii nauksi [Systemic approach and innovations in modern pedagogical science]. Mizhnarodnyi naukovyi visnyk [International Scientific Bulletin], 8 (27), 31–35 [in Ukrainian].

31. Kharkivska, A. (2013) Sutnist pedahohichnoho monitorynhu yakosti vykhovnoho protsesu u vyshchymykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [The essence of pedagogical monitoring of the quality of the educational process in higher pedagogical educational institutions]. Obrii [Kharkivska A. The essence of pedagogical monitoring of the quality of the educational process in higher pedagogical educational institutions. Horizons [Horizons], 2, 92–95, [http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii\\_2013\\_2\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2013_2_32) [in Ukrainian].

32. Khrykov, Ye. M. (2016) Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of an educational institution], 1, 354 [in Ukrainian].

33. Chepurenko, Ya.O. Laboratoriia «Informatsiino-analitychne zabezpechennia upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom» [Laboratory «Information and analytical support for the management of a higher educational institution»]. NPU imeni M.P. Drahomanova : Instytut upravlinnia ta ekonomiky osvity [National Pedagogical Dragomanov University : Institute for Management and Economics of Education], <https://iueo.npu.edu.ua/tsentr-naukovykh-doslidzhen/276-laboratoriia-informatsiyno-analitychne-zabezpechennya-upravlinnya-vyshchym-navchalnym-zakladom> [in Ukrainian].

34. Yaremenko, P. C. (2011) *Yakist osvity v Ukraini* [Quality of education in Ukraine], 157 [in Ukrainian].

35. Yakhnin, Ya. K. (2010) *Suchasni pidkhody do yakosti osvity* [Modern approaches to the quality of education], 143 [in Ukrainian].

36. *Systems and software engineering. IEEE Guide for Developing System Requirements Specifications* (2010), 418 [in English].

**УДК 378.091.33-027.22:316.77(045)**

**РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  
У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК**

© Дмитренко К.

**Інформація про автора:**

**Катерина Дмитренко:** ORCID: 0000-0002-4880-8274; [dm\\_kat@ukr.net](mailto:dm_kat@ukr.net);  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-22**

У статті проаналізовано особливості реалізації структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик. На основі вивчення науково-педагогічних джерел визначено основні компоненти цієї моделі: мета; завдання; функції; методологічні підходи; загальні та специфічні методичні принципи; складові готовності до професійної комунікації; критерії, показники та рівні готовності до професійної комунікації; педагогічні умови; зміст та етапи формування готовності до професійної комунікації в процесі педагогічних практик; активні методи, засоби, форми організації навчання й педагогічної практики майбутніх соціальних працівників; очікуваний результат.

Спираючись на традиційні погляди щодо найважливіших етапів будь-якого педагогічного процесу, визначено таку послідовність процесу реалізації моделі: поглиблення знань про професійну комунікацію на заняттях у межах освітніх компонентів «Загальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціальна психологія», «Комунікативна майстерність соціального працівника», «Методика роботи в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної діяльності» із упровадженням ігрових, активних, інтерактивних методів на лекційних, семінарських, практичних заняттях, а також для організації самостійної роботи з певного освітнього

компонента; проведення в позааудиторний час комунікативних тренінгів для здобувачів вищої освіти експериментальних груп; доповнення завдань у межах педагогічних практик для здобувачів вищої освіти експериментальних груп завданнями комунікативного характеру; укладання рекомендацій для викладачів, керівників педагогічних практик від кафедри соціальної роботи щодо реалізації моделі формування готовності до професійної комунікації в здобувачів вищої освіти експериментальних груп під час проходження педагогічних практик.

Перспективою подальших досліджень визначено обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі педагогічних практик та розробку методичних рекомендацій для керівників практик щодо впровадження розробленої моделі.

**Ключові слова:** комунікація, професійна комунікація, майбутні соціальні працівники, готовність, формування готовності до професійної комунікації, моделювання, педагогічна практика, заклад вищої освіти, заклади загальної середньої освіти, інтернатні заклади, центри соціальних служб, позаміські заклади оздоровлення й відпочинку.

***Kateryna Dmytrenko «Implementation of the model for forming the readiness of future social workers for professional communication in the process of pedagogical practices».***

The article analyzes the peculiarities of the implementation of the structural-functional model of formation of the readiness of future social workers for professional communication in the process of passing pedagogical practices. Based on the study of scientific and pedagogical sources, the main components of this model were determined, which were: the goal; task; functions; methodological approaches; general and specific methodological principles; components of readiness for professional communication; criteria, indicators and levels of formation of readiness for professional communication; pedagogical conditions; content and stages of formation of readiness for professional communication in the process of pedagogical practices; active methods, means, forms of organization of training and pedagogical practice of future social workers; expected result.

Based on traditional views on the most important stages of any pedagogical process, the following sequence of the process of implementing the model was determined: deepening of knowledge of professional communication in classes within educational components «General Pedagogy», «Social work», «Social psychology», «Communicative skills of a social worker», «Methods of work in educational institutions», «Technologies of socio-pedagogical activity» with the introduction of game, active, interactive methods in lectures, seminars, practical classes, as well as for the organization of independent work on a certain educational component; conducting communication trainings for students of higher education in experimental groups outside classroom time; addition of tasks within the framework of pedagogical practices for students of higher education in experimental groups with tasks of a communicative nature; drawing up

recommendations for teachers, heads of pedagogical practices from the Department of Social Work regarding the implementation of the model of formation of readiness for professional communication among students of higher education in experimental groups during passing pedagogical practices.

The perspective of further research is defined as the substantiation of pedagogical conditions regarding the formation of the readiness of future social workers for professional communication in the process of pedagogical practices and the development of methodological recommendations for practice managers in the implementation of the developed model.

**Keywords:** communication, professional communication, communication, future social workers, readiness, formation of readiness for professional communication, modeling, pedagogical practice, institution of higher education, institutions of general secondary education, residential institutions, centers of social services, out-of-town health and recreation facilities.

**Актуальність дослідження.** Актуальність обраної теми дослідження зумовлена необхідністю підвищення професійного рівня комунікації в майбутніх соціальних працівників, що є найголовнішим завданням підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Для ефективного вирішення цього завдання необхідний пошук таких форм і методів професійної підготовки, завдяки яким можна було б допомогти здобувачам вищої освіти легко залучатися до освітньої діяльності, забезпечити її високу результативність і високий рівень сформованої професійної комунікації. Тому сучасний зміст вищої освіти варто переорієнтовувати на розвиток особистості майбутнього кваліфікованого спеціаліста, зокрема його професійної комунікації.

Відтак актуальним є пошук шляхів оптимізації професійної підготовки соціальних працівників, формування в випускників умінь і навичок ефективного вирішення різноманітних професійних завдань у процесі практичної діяльності.

У зв'язку з вищезазначеним та відповідно до європейських вимог і чинних державних освітніх документів, в умовах демократизації освіти значно загострюється проблема формування готовності до професійної комунікації майбутніх фахівців із соціальної роботи в педагогічних закладах вищої освіти, усвідомлення ними сутності й закономірностей соціально-

педагогічного спілкування, оволодіння комунікативними знаннями, вміннями й навичками, завдяки чому стануть доступними нові можливості в процесі розв'язання проблем професійної компетентності. Водночас аналіз практичної роботи педагогічних закладів вищої освіти дає підстави констатувати про пріоритетність інформативно-описового характеру навчання, переважання вербальних методів, групових і фронтальних форм роботи і, як наслідок, – закріплення в здобувачів вищої освіти позиції пасивних виконавців професійних функцій. За такої організації освітнього процесу внеможлиблюється підвищення рівня сформованості готовності здобувачів вищої освіти до професійної комунікації. Тому особливу функцію в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників має етап професійного становлення, коли здобувач педагогічного закладу вищої освіти в процесі проходження різних видів педагогічних практик стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійної соціально-педагогічної діяльності.

Як зазначили А. Харківська та О. Молчанюк, «завдяки практиці здобувачі освіти не тільки закріплюють здобуті знання, а й підвищують свій духовний та культурний рівень, примножують цінності» [15, с. 143].

Таке «входження» майбутнього здобувача вищої освіти в професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, формуванням необхідних умінь, навичок, засвоєнням знань щодо способів діяльності, розвитком мотивації, накопиченням досвіду соціально-практичної діяльності та формуванням готовності до професійної комунікації.

Провідними науковцями доведено той факт, що доцільно організовані різні види педагогічної практики, їх безпосередній зв'язок із теорією є одним із основних шляхів покращення професійної підготовки соціально-педагогічних кадрів та процесу формування готовності професійної комунікації. Практика сприяє усвідомленню здобувачем вищої освіти системи зв'язків, максимально наближених до професії, що дає підстави

визнати її основним компонентом фахової підготовки й упровадити в порядок денний активізацію її можливостей забезпечення як мінімум достатнього рівня професійної підготовленості здобувачів вищої освіти, полегшення процесу та скорочення терміну їх безпосередньої адаптації до професійної діяльності. Отже, виникає проблема необхідності розробки моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі педагогічних практик, її впровадження в науково-педагогічний процес закладу вищої освіти.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** На підставі здійсненого наукового пошуку зауважуємо, що питання ефективності обміну інформацією (комунікацією) уважалось актуальним упродовж багатьох століть. Установлення комунікативних зв'язків зумовлене розвитком передової наукової думки (Демосфен, Сократ, Арістотель, Аврелій Гракх, Цицерон, Квінтіліан, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег, Дж. Локк тощо).

Теорія комунікації стала розвиватися завдяки працям філософів (М. Бахтін, М. Бубер, Н. Вінер, Ю. Габермас, К. Шеннон), лінгвістів (Л. Вітгенштейн, Ф. де Сосюр), які спробували висвітлити можливості людини в комунікативних процесах.

Під час дослідження ми спиралися на праці науковців, присвячені значенню педагогічної практики в процесі формування професійної готовності педагога (Т. Білоусова, О. Гармаш, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Коношенко, В. Поліщук, О. Полякова, В. Сластьонін, А. Щербаков тощо); розвитку соціальної педагогіки як нової галузі педагогічного знання (В. Бочарова, Т. Веретенко, М. Галагузова, П. Гусак, Т. Дмитренко, В. Загвязинський, О. Караман, О. Кузьміна, О. Мудрик, В. Нікітін, В. Поліщук, О. Полякова, Н. Платанова, Л. Цибулько тощо); особливостям професійної діяльності соціальних працівників (Л. Беляєва, Б. Вульфова, І. Зимня, І. Трубавіна тощо); змісту, формам і методам підготовки соціальних

працівників у закладах вищої освіти (Л. Вітебський, Т. Пігалова, Л. Родіна, М. Черкасова тощо).

Проблему моделювання професійної діяльності в контексті опрацювання її змісту, форм і методів висвітлено в працях В. Андрєєва, Б. Глинського, Д. Григор'єва, Б. Динамова, А. Киверляга, В. Лозовецької, Є. Максимової, В. Маслова, В. Пікельної, В. Семиченко, Л. Сігасвої, В. Сластьоніна, В. Смирнова, М. Таланчука, М. Чумакової та інших.

**Мета статті:** проаналізувати особливості реалізації моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проблеми професійної комунікації в педагогічній освіті та виокремлення її в один із основних напрямів сучасної педагогічної думки нині перебуває в центрі уваги дослідників у зв'язку з низкою педагогічних проблем підготовки майбутніх фахівців, а також суттєвими змінами суспільної свідомості й визнанням професійної педагогічної діяльності як вагомого чинника реалізації соціальної політики держави.

Отже, за умов сучасної орієнтації на ринкові відносини та інтеграцію українського суспільства до Європейського співтовариства необхідне докорінне реформування системи вищої педагогічної освіти, що базувалася б на засадах, задекларованих Болонською конвенцією, та була б спрямована на підготовку фахівців нового покоління з високим рівнем професійної компетентності. Саме тому сучасний зміст вищої освіти має бути спрямований на формування комунікативної компетентності майбутнього кваліфікованого спеціаліста.

Нині залишається малодослідженим питання професіоналізму майбутніх фахівців в аспекті проблеми наукової розвідки, тому варто зосереджуватися на проблемі формування якісної професійної комунікації, відповідальності особистості за результати власної професійної діяльності та



свідомого ставлення здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності.

Саме такі вимоги є пріоритетними в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, мета діяльності яких полягає в забезпеченні умов успішної соціалізації та вдосконалення особистості, підтримці дітей різних категорій.

У психолого-педагогічних дослідженнях на моделюванні акцентується особлива увага, зокрема, останнім часом у педагогічних працях усе більшого поширення набувають дослідження, пов'язані з моделюванням понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих аспектів навчання й виховання в межах національного соціокультурного простору на загальноосвітньому та професійно орієнтованому рівнях. Стрімкий розвиток інформаційних стосунків у сучасному суспільстві зумовлює виняткову актуальність моделювання в педагогіці – галузі знань, безпосередньо пов'язаній із інформаційними процесами.

«Поширення ...моделювання в педагогічних дослідженнях, – наголошує В. Міхеєв, – пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, що є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відносинами між елементами освітнього процесу» [7, с. 5].

У педагогічному контексті під моделлю розуміють створену або вибрану дослідником систему, що відтворює для досягнення мети пізнання характеристики (компоненти, елементи, властивості, параметри) досліджуваного об'єкта й унаслідок цього перебуває з ним у такому зв'язку заміщення й схожості, що її дослідження опосередковано є способом отримання відомостей про цей об'єкт і дає інформацію, що однозначно перетворюються в інформацію про досліджуваний об'єкт і передбачає можливість експериментальної перевірки [7, с. 5].

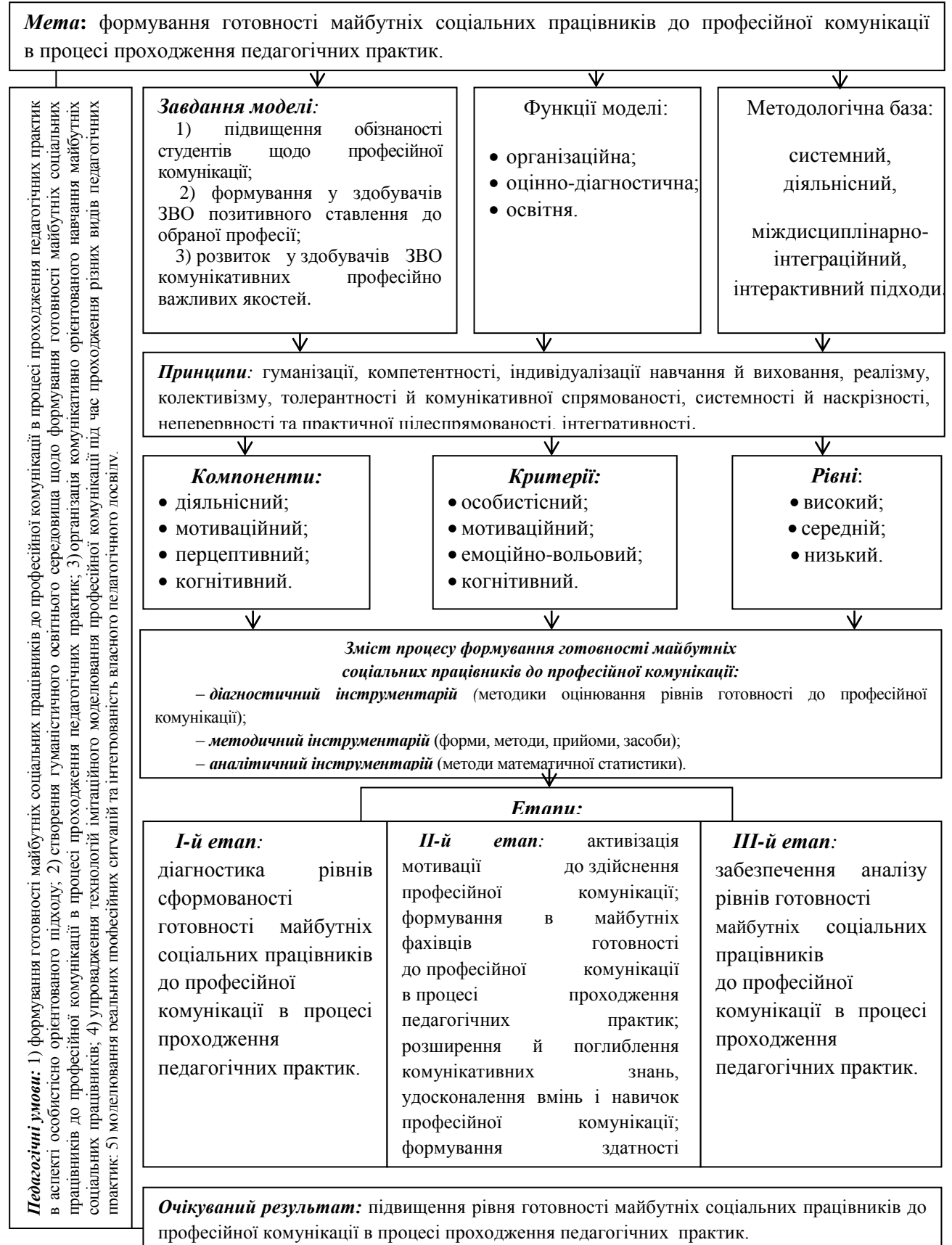
Основними компонентами такої моделі стали: мета; завдання; функції; методологічні підходи; загальні та специфічні методичні принципи; складові готовності до професійної комунікації; критерії, показники та рівні готовності до професійної комунікації; педагогічні умови; зміст та етапи формування готовності до професійної комунікації в процесі педагогічних практик; активні методи, засоби, форми організації навчання й педагогічної практики майбутніх соціальних працівників; очікуваний результат.

*Мета* запропонованої моделі – формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик.

Зазначена модель спрямована на вирішення таких *завдань*: підвищення рівня обізнаності майбутніх соціальних працівників щодо професійної комунікації; формування в здобувачів вищої освіти позитивного ставлення до обраної професії; розвиток у здобувачів вищої освіти комунікативних професійно важливих якостей.

Розроблена нами модель в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти виконує такі функції: *організаційну* (забезпечення реалізації педагогічних умов формування в майбутніх соціальних працівників готовності до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик); *оцінно-діагностичну* (діагностика готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик на різних етапах експериментальної роботи за допомогою дібраного діагностичного інструментарію); *освітню* (передбачає скоординовану роботу всіх учасників освітнього процесу, здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик).

Модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик представлена на рис. 1.



**Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі педагогічних практик**

Здійснена й обґрунтована детальна теоретична розробка моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик дала можливість здійснити її впровадження в реальний процес освіти здобувачів вищої освіти, майбутніх соціальних працівників, характеристику якого ми наводимо нижче. Модель формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі педагогічних практик являє собою спеціально організовану узгоджену взаємодію суб'єктів (викладачів, керівників практик від кафедр) та об'єктів (здобувачів вищої освіти – майбутніх соціальних працівників), що реалізується через докладно розкриті нами вище мету, принципи, завдання, зміст, форми й методи.

Спираючись на традиційні погляди про найважливіші етапи будь-якого педагогічного процесу, визначено таку послідовність процесу реалізації моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик:

1. Поглиблення знань щодо професійної комунікації на заняттях у межах освітніх компонентів «Загальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціальна психологія», «Комунікативна майстерність соціального працівника», «Методика роботи в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної діяльності» із упровадженням ігрових, активних, інтерактивних методів на лекційних, семінарських, практичних заняттях, а також для організації самостійної роботи з певного освітнього компонента.

2. Проведення в позааудиторний час комунікативних тренінгів для здобувачів вищої освіти експериментальних груп.

3. Доповнення завдань у межах педагогічних практик для здобувачів вищої освіти експериментальних груп завданнями комунікативного характеру.

4. Укладання рекомендацій для викладачів, керівників педагогічних практик від кафедри соціальної роботи щодо реалізації моделі формування

готовності до професійної комунікації у здобувачів вищої освіти експериментальних груп під час проходження педагогічних практик.

Метою *формульованого етапу* експериментального дослідження є формування в здобувачів вищої освіти експериментальних груп готовності до професійної комунікації в процесі педагогічних практик, розширення й поглиблення комунікативних знань, удосконалення вмінь і навичок професійної комунікації, активізація мотивації до здійснення професійної комунікації, формування здатності до комунікативної емпатії й рефлексії.

Завданнями *формульованого етапу* експериментального дослідження визначено вдосконалення соціально-психологічних умінь, міжособистісної взаємодії, нерозривність педагогічного процесу з педагогічним спілкуванням, проєктування можливих ефективних способів подання інформації на основі передбачення можливих результатів її сприйняття, проєктування власної діяльності в процесі проходження різних видів педагогічних практик, здійснення якої буде сприяти підвищенню ефективності процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної комунікації під час проходження педагогічних практик.

Основна робота щодо формування в здобувачів вищої освіти експериментальних груп готовності до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик, розширення й поглиблення комунікативних знань, удосконалення вмінь і навичок професійної комунікації, активізація мотивації до здійснення професійної комунікації, формування спроможності комунікативної емпатії та рефлексії має здійснюватися шляхом забезпечення відповідної діяльності щодо:

–проведення лекційних, семінарських, практичних занять у межах освітніх компонентів «Педагогіка», «Соціальна роботи», «Соціальна психологія», «Комунікативна майстерність соціального працівника», «Методика роботи в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної діяльності» із упровадженням ігрових, активних, інтерактивних методів;

–укладання рекомендацій для викладачів, керівників педагогічних практик від кафедри соціальної педагогіки щодо реалізації моделі формування готовності до професійної комунікації під час проходження педагогічних практик у здобувачів вищої освіти експериментальних груп.

Зазначимо, що для формування діяльнісного компонента проаналізовано форми й методи роботи, що впроваджені в процес проведення лекційних занять вищезазначених освітніх компонентів щодо формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації, а також під час проходження педагогічних практик в аспекті особистісно орієнтованого підходу.

Для цього було розширено межі інтелектуальних можливостей здобувачів вищої освіти. Інтерес до матеріалу, що вивчався, елементи емоційності й уникнення одноманітності під час лекцій стимулювали до оперативного сприйняття й усвідомлення інформації.

Нам імпонує думка А. Харківської, стосовно доцільності формування емоційного інтелекту у соціальних працівників: «Емоційний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлений динамічною єдністю емоційних, когнітивних та мотиваційних особливостей, спрямована на розуміння власних емоцій, почуттів та водночас інших, забезпечує контроль емоційного стану розумом. Для формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери викладачам необхідно мати високий рівень навичок забезпечення емоційної атмосфери спілкування, налагодження особистісно-орієнтовної взаємодії, уміння формувати довірливі стосунки під час співбесіди» [16, с. 5].

У процесі проведення практичних занять широко впроваджувалися технології активного навчання: соціально-педагогічні ситуації («Несправедливість», «Невже життя закінчилось?», «Довіра», «Зачароване коло», «У пошуках щастя», «Безпорадність», «Зрада» тощо), проводилися сюжетно-рольові ігри («Як «розбудити» клієнта?», «Обговори свої

проблеми», «Ключовий момент», «Віднайди інформацію», «Вислухай мене» тощо).

Водночас акцент було зроблено на організації профорієнтаційної та індивідуальної роботи. Зокрема впроваджувалися такі види практичної роботи, як вирішення проблемної ситуації в роботі з суб'єктом соціальної взаємодії, коли кожен учасник пропонував власний варіант, обґрунтовуючи свої погляди.

Сюжетно-рольова гра відрізнялася від аналізу ситуації впровадженням елементів театралізації, моделюванням реальних умов професійної діяльності, розігруванням тієї чи іншої ролі (соціального працівника, адміністратора, лікаря, клієнта тощо). Це допомагало здобувачам вищої освіти відчувати свої сильні та слабкі сторони в процесі спілкування.

У сюжетно-рольовій грі легше вийти за звичні рамки стереотипів поведінки, знаходити й активно послуговуватися новими елементами спілкування. Із цією метою в процесі розігрування різних соціальних ситуацій кожному здобувачеві було запропоновано обставини, роль і дії, найменш характерні для стилю, яким він уже володіє.

Основним завданням зазначених форм було здійснення корекції життєвої концепції здобувачів вищої освіти, її професійних аспектів. Абсолютна більшість вправ або завдань ґрунтувалася на принципі контрасту між ефективними й неефективними прийомами реагування, поведінки чи діяльності.

Після розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, завершення сюжетно-рольових ігор чи певного циклу тренінгових занять підбивався підсумок і прогнозувалися шляхи подальшого індивідуального вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

Широко впроваджувались такі інтегративні методи роботи, як групова дискусія, обговорення ситуацій, завдяки чому учасники правильно формулювали власні думки, відстоювали власні погляди, обґрунтовували стратегію власної поведінки. Водночас кожен із здобувачів вищої освіти мав

можливість за таких педагогічних умов реалізовувати комунікативні вміння на певному рівні.

Наприклад, виконувалися такі вправи, як «Візуальне відчуття», метою якої є вдосконалення перцептивних навичок сприйняття й репрезентація один одного в освітньому процесі; «Через скло» і «Дискусія», проведення яких передбачають досягнення взаєморозуміння між партнерами спілкування на невербальному рівні; «Так», що спрямована на вдосконалення навичок емпатії й рефлексії під час вирішення соціально-педагогічних завдань тощо.

Створення демократичного мікроклімату, що сприяє формуванню професійного мислення майбутнього соціального працівника під час семінарських занять є можливим за умови дотримання таких правил:

1. Чітко й доступно формулювати власні погляди, прагнути забезпечити розуміння їх слухачем.
2. Будувати конструктивний діалог.
3. Уникати упереджених висновків.
4. Вислуховувати співрозмовника до кінця, зацікавлювати його власною думкою, шукати раціональну основу поглядів інших.
5. Не перевищувати час, розрахований на розмову.
6. Досягати спільної думки й захищати її перед групою.

Різноманітні форми професійної комунікації на семінарському занятті можуть бути об'єднані в кілька груп:

- а) індивідуально-колективна комунікація;
- б) професійна комунікація в парах;
- в) професійна комунікація в малих групах.

Також варто зазначити, що неможливо обійтися без проведення індивідуально-колективної роботи: із одного боку, необхідне вираження власних поглядів кожного здобувача вищої освіти, а з іншого – висловлення всіх присутніх по черзі, тому слухачами має бути вся аудиторія.

Ця форма організації формування готовності до професійної комунікації майбутніх соціальних працівників є доцільною, коли викладач



розпочинає низку семінарських занять, ознайомлює здобувачів вищої освіти зі змістом наступної роботи, зі своєю методичною позицією й вимогами, започатковує обговорення основних правил спільної діяльності й поведінки. До таких правил можна віднести, наприклад, такі:

а) безпосередня участь у семінарському занятті є показником відповідальності здобувача ЗВО за свою професійну комунікацію: кожен працює заради формування своєї професійної комунікації;

а) за допомогою можна звертатися завжди й до будь-якого джерела;  
б) кожен має право на висловлювання, проте не слід заважати говорити іншому;

в) оцінка «відмінно» за відповідь означає, що вона в чомусь відмінна від матеріалів лекції, містить власний творчий доробок здобувача вищої освіти.

На наш погляд, упродовж усього циклу семінарських занять необхідно періодично з'ясовувати в підсумкових бесідах зі здобувачами вищої освіти їх індивідуальні пізнавальні потреби щодо формування професійної комунікації, наявні прогалини, сумніви; цікавитися їхніми побажаннями; обговорювати перспективи покращення власної професійної комунікації.

Не менш важливим для вдосконалення професійної комунікації є виконання різноманітних особистісно орієнтованих вправ. Варто зазначити, що таку вправу, як «мозковий штурм» доцільно проводити під час індивідуально-колективної роботи зі здобувачами на семінарському занятті. «Мозковий штурм» передбачає генерування понять, що є наслідком асоціативних зв'язків із певною темою незалежно від того, наскільки опосередковане відношення вони мають на перший погляд.

Уплив професорсько-викладацького складу педагогічних закладів вищої освіти є ефективним чинником подолання невпевненості здобувача в своїх здібностях, у власній комунікативній компетентності, чим гальмується комунікативна активність. Зазначений фактор є досить мотиваційним для здобувачів вищої освіти, оскільки цікаві й незвичайні асоціації, наведені

одними одногрупниками, заохочують до участі інших, що загалом надає діяльності творчого характеру на семінарському занятті зокрема, під час якого й передбачається формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації.

Цікавою є така форма залучення здобувачів вищої освіти, учасників семінару, до колективного обміну думками під час поточної роботи над темою, як раунд: усі здобувачі по чергово висловлюються впродовж обмеженого часу (1-2 хвилини) щодо запропонованої проблеми чи висвітлюваного питання, причому питання – проблеми, що передбачені програмою раунд-заняття, можуть або бути попередньо запропонованими для домашнього опрацювання, або порушуватися безпосередньо під час заняття.

Нову професійно-комунікативну характеристику можна надати такій формі роботи, як запитання здобувачів. Для цього слід дати всім учасникам декілька аркушів (за кількістю присутніх), запропонувавши кожному здобувачеві записати на них одне запитання стосовно теми заняття, відповідь на яке цікавить найбільше чи пов'язане з певними труднощами. Після короткого узагальнення всього списку запитань із метою уникнення повторів запитання записуються на дошці, а вже потім робота може проводитися у двох напрямках:

*Перший напрям:* здобувач за власним бажанням відповідає одразу на запитання, із якого він обізнаний найкраще.

*Другий напрям:* здобувачі вільно обирають запитання й після нетривалої підготовки відповідають перед аудиторією. Можливий варіант поєднання двох напрямів.

Під час більш ґрунтовної розробки прикінцевого етапу заняття чи теми доцільно впровадити роботу, спрямовану на самооцінювання здобувачів вищої освіти, їх рефлексію щодо власної комунікативної діяльності. Така форма роботи передбачає, що кожен учасник семінару (разом із викладачем)

називає й оцінює один позитивний чи негативний момент завершального заняття на вибір, аналізує власні досягнення й невдачі.

За можливості впровадження такої форми зворотного зв'язку викладач забезпечує оптимальне підґрунтя для вдосконалення організації освітнього процесу, а здобувачі навчаються укладати критерії оцінювання й порівнювати власні оцінки з враженнями своїх колег, що є передумовою формування професійної комунікації.

Окрім вищезазначеного, у роботі було впроваджено кілька форм професійно-педагогічної комунікації, що передбачають об'єднання учасників педагогічного процесу парною чи груповою роботою. Наприклад, *відкриті пари*, що організуються довільно в формі діалогу з певної соціально-педагогічної проблеми, що імітується перед усією групою. Співрозмовники можуть дотримуватись як спільних поглядів, так і різних або протилежних. Здобувачі пропонують оцінити аргументи учасників диспуту. Також корисним буде реалізувати такий діалог у формі рольової гри, під час якої учасники можуть висловлювати погляди в межах визначеної соціально-педагогічної ролі.

Що стосується *закритих (фіксованих) пар*, то за такої форми здобувачі можуть обговорювати поставлені проблеми з постійним партнером, зазвичай одnogрупником, не виголошуючи деталей обговорення перед аудиторією. Якщо метою роботи відкритих пар є демонстрація самого процесу розв'язання соціально-педагогічної проблеми, то професійна комунікація фіксованих пар спрямована на досягнення певного результату, спільної думки, що потім обговорюється з іншими.

Професійна комунікація в *гнучких парах* відбувається шляхом постійної зміни співрозмовника, що зумовлено різними цілями (пошуку серед учасників семінару одnodумців із певного соціально-педагогічного питання, з'ясування експертних оцінок, аналіз результатів виконання соціально-педагогічного завдання, масове опитування з подальшим заповненням таблиць, діаграм тощо).

Варто зазначити, що характерною особливістю наведених вище форм парної роботи є послаблення психологічного напруження в процесі комунікації, що пов'язане з одноосібним прийняттям рішення, особистісно орієнтованим підходом до кожного учасника освітнього процесу. Це досягається завдяки забезпеченню атмосфери, обміну думками, що відбувається в діалогічній формі переважно з обмеженою кількістю партнерів або в формі гри, яка передбачає комунікацію між двома учасниками, що перебувають в однаковому становищі чи виконують спільні функції, визначені в межах соціально-педагогічної ролі.

Під час аналізу роботи *в малих групах* слід описати головну перешкоду на шляху реалізації професійної комунікації – психологічний тиск відповідальності за правильне розв'язання проблеми, що значно знижується в процесі організації спільної роботи здобувачів вищої освіти.

Складні багатоаспектні соціально-педагогічні проблеми, розв'язання яких потребує чимало часу для обміркування та розподілу функцій між учасниками (із подальшим об'єднанням зусиль), можуть розв'язуватися в проблемних групах. Ці групи комплектуються з 4-6 осіб, які мають справу з однією проблемою впродовж певного часового проміжку.

Завдання кожної групи – знайти своє індивідуальне розв'язання соціально-педагогічної проблеми й повідомити про нього іншим здобувачам. Водночас викладач повинен керувати перебіг роботи всіх груп, надаючи конкретну допомогу чи здійснюючи загальний моніторинг професійної комунікації. Під час такої роботи здобувачі, по-перше, здобувають чимало навичок під час співпраці один із одним, а по-друге, збагачують свій досвід альтернативними варіантами виконання отриманого завдання.

Цікавою вважаємо й роботу в мінігрупах, що формуються з 2-3 осіб. Така назва зумовлена не тільки обмеженою кількістю учасників, а й часом, що відводиться на обговорення. Ці групи комплектуються для обговорення нескладних соціально-педагогічних питань, пов'язаних із оперативним знайденням відповідей на поставлені запитання з опорою на текст лекцій,

схему, графік чи інше джерело інформації, формулюванням певного висновку, написанням короткого тесту тощо протягом 1-2 хвилин.

Здійснюючи роботу в групах за інтересами, кількість учасників у кожній групі можна змінювати відповідно до кількості відомих поглядів на запропоновану проблему, завдяки чому можливо визначити кількість прихильників тієї чи іншої гіпотези.

Однак викладач повинен попередньо ознайомити всіх присутніх із різними підходами до розв'язання соціально-педагогічної проблеми чи різними способами її розв'язання, запропонувати їм з'ясувати свої вподобання й сформувані відповідні групи з метою обґрунтування свого підходу для захисту відповідної гіпотези.

Також можна запропонувати групам викласти свої аргументи письмово й розмістити їх на спеціальній дошці в аудиторії для масового ознайомлення. Така робота є, безперечно, корисною для формування вмінь аргументувати свої погляди, порівнювати їх із поглядами інших, об'єктивно оцінювати свої помилки й усувати їх, що є визначальним у формуванні готовності до професійної комунікації майбутніх соціальних працівників.

Та найбільш інноваційною є форма роботи під назвою «піраміда», що є засобом поєднання індивідуальної роботи, комунікації в парах і малих групах. Це багаторівнева форма організації взаємодії на семінарському занятті. Її початком є виконання спільного, але індивідуально кожним здобувачем-учасником для всієї групи завдання. Відтак передбачається об'єднання здобувачів вищої освіти в пари, порівняння їхніх записів, з'ясування суперечливих запитань, розробка спільного варіанта виконання поставленого соціально-педагогічного завдання.

На третьому етапі передбачається об'єднання в групи по 4-8 здобувачів у кожній, які мають уже інше, більш складне соціально-педагогічне завдання. Урешті-решт, одному представникові від кожної групи надається певний час для демонстрації результатів колективної роботи на пленарному засіданні (вони також можуть бути представлені письмово на

дошці). За такого поетапного підходу до складної проблеми кожен наступний етап збагачується аргументацією на основі попереднього, а також значно полегшується її розв'язання загалом.

Підсумовуючи ефективність перелічених форм організації професійної комунікації на лекційних та семінарських заняттях, особливо відзначимо їх соціально значущий гуманістичний потенціал, що важливий для подальшої діяльності здобувачів вищої освіти, а саме – під час проходження педагогічних практик, позааудиторної роботи.

Для формування мотиваційного компонента, що полягає в усвідомленні здобувачами експериментальних груп на пряму роботи щодо формування готовності до професійної комунікації та самостійного формулювання ними мети професійної комунікації відповідно до принципів, передбачених моделлю, було впроваджено різноманітні форми позааудиторної пізнавально-розважальної діяльності здобувачів вищої освіти, завдяки використанню яких розширювався й посилювався професійний вплив соціального педагога на розвиток професійної комунікації й формування комунікативної компетентності в здобувачів вищої освіти, а також на розвиток мотивації щодо реалізації професійної комунікації та задоволення їхніх комунікативних потреб та інтересів [10].

Досить ефективними виявилися такі форми роботи, що впроваджувались у процес позааудиторної освітньої діяльності експериментальних груп. Це прес-центр, театральна студія «Форум-театр», об'єднання волонтерів, завданням яких було посилити вплив соціально-педагогічних процесів на індивідуалізацію формування комунікативної компетентності та професійної комунікації; розширити можливості комунікативної соціально-педагогічної діяльності відповідно до конкретної ситуації; сприяти професійному саморозвитку під час виконання різних соціальних ролей.

У цьому контексті, як свідчать результати спостережень за експериментальними групами, найбільш ефективною формою виявилась

організація об'єднання волонтерів, учасники якого були залучені до реальної діяльності (робота з дітьми з обмеженими функціональними можливостями; робота щодо профілактики вживання алкоголю й тютюнопаління в загальноосвітніх закладах освіти) [11].

Під час реалізації зазначеної моделі для здобувачів вищої освіти експериментальних груп на 1-му курсі навчання також було визначено суб'єкти педагогічного впливу: заклад вищої освіти й бази практики (дошкільні, загальноосвітні та інтернатні заклади освіти, соціальні служби та центри, позаміські заклади оздоровлення та відпочинку дітей), що ефективно взаємодіють із метою оптимізації практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Щодо формування перцептивного компонента вищезазначеної моделі в позааудиторний час для здобувачів вищої освіти експериментальної групи було проведено комунікативні тренінги.

Під час проведення комунікативних тренінгів у позааудиторний час основні зусилля спрямовувались на формування таких важливих складових професійної комунікації, як розвиток навичок комунікативної емпатії, афіліації, атракції, рефлексії; емоційної стійкості в процесі здійснення професійної комунікації; досягнення повної взаємоповаги й довіри між усіма учасниками групи, що повинно було сприяти процесам саморозвитку й самоусвідомлення; забезпечення умов для взаєморозуміння респондентів під час практичних занять, завдяки чому вони відчували власну причетність до спільної справи. Крім того, «уміння володіти і керувати власними емоціями та емоціями оточуючих сприяє особистісному зростанню, покращенню міжособистісних відносин і, безумовно, ефективності професійної діяльності людини» [16, с. 4].

Завдання та процедури добирались так, щоб їх зміст і спрямованість були відповідними вимогам програми освітнього компонента «Комунікативна майстерність соціального працівника» і меті дослідження.

Комунікативний тренінг вважаємо багатофункціональним методом соціально-психологічного впливу на здобувача вищої освіти, майбутнього соціального працівника в напрямку формування готовності до професійної комунікації, розвитку професійно важливих комунікативних якостей і рис, особистісних комунікативних характеристик [14].

На погляд В. Поліщук, «інтенсивні короткотривалі навчальні заняття спрямовуються на формування, удосконалення й систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних чи професійних завдань, у поєднанні з підсиленням мотивації особистості щодо вдосконалення роботи» [9, с. 6].

З. Сергеева зазначає, що під час комунікативного тренінгу розвиваються такі стилі поведінки, що передбачають і сприйняття партнера (перцепцію), і передачу йому певних сигналів (комунікацію), і вплив на нього (інтерацію). Отже, під час такого заняття активізуються всі елементи спілкування [12].

Ми пропонуємо варіант тренінгу на тему «Інструментарій «Майстра ефективної комунікації», адже саме майбутні соціальні працівники є найбільш готовими до сприйняття нових знань, технології, удосконалення необхідних умінь, вони не обтяжені навантаженням застарілих і неоптимальних соціально-педагогічних підходів.

Молоді спеціалісти соціально-педагогічного фаху навчаються в відповідних закладах вищої освіти або безпосередньо працюють у соціальній службі, маючи значний обсяг теоретичних і практичних знань, але стикаються з проблемою передачі їх учням, суб'єктам своєї діяльності, із труднощами формування професійної комунікативної компетентності.

Програма цього тренінгу спрямована на формування готовності до професійної комунікації, розвиток навичок ефективного стилю роботи соціального працівника, реалізації творчого потенціалу здобувача ЗВО.

Комунікативний тренінг розрахований на 7 занять із тривалістю заняття 3-4 години. Учасники – члени експериментальної групи. Відповідно



до наявних організаційно-педагогічних умов освітнього процесу, заняття проводяться щоденно або один раз на тиждень у позааудиторний час.

Програму укладено за принципом поетапності розвитку експериментальних груп і поступовості в більш глибокому розумінні кожним учасником самого себе. Кожна нова зустріч пов'язана з попередньою й є в змістовому сенсі основою для наступної. Уважаємо доцільним дотримуватися таких етапів тренінгу [12]:

1) ознайомлення зі специфікою тренінгу як методу; первинна діагностика очікувань учасників; проведення бесід із метою отримання інформації про рівень сформованості в учасників навичок професійної комунікації, комунікативних якостей;

2) самовизначення членів групи й визначення групою мети своєї роботи; створення в групі атмосфери, яка б сприяла самопізнанню й самовиявленню; розробка плану проведення тренінгу, що має містити організаційні та змістові компоненти: комунікативні методики, вправи, ситуації, ігри;

3) реалізація плану проведення тренінгу, залучення учасників до гри; розширення обсягу усвідомлення комунікативних учинків інших; формування навичок чутливості до невербальних засобів комунікації; відпрацювання ефективних засобів спілкування;

4) проєктування й власне конструювання кожним учасником ефективних засобів професійної комунікації; відпрацювання індивідуальних стратегій і тактик ефективної професійної комунікації;

5) аналіз результатів перебігу тренінгу; рефлексія змін, що відбулися з учасниками групи впродовж тренінгу; прогнозування майбутніх життєвих планів учасниками групи щодо вдосконалення професійної комунікації.

Змістовий матеріал тренінгу, згідно з рекомендаціями М. Заброцького, можна укладати:

– за рахунок запропонованих ведучим соціально-педагогічних ситуацій;

- за рахунок тих ситуацій, що спонтанно виникають у процесі обговорення;
- шляхом упровадження методів соціально-психологічного дослідження, психотехнічних вправ [4].

Основними формами тренінгу є ділові ігри, групові дискусії, рольові ігри, модифікації методу «мозкового штурму», «конференції ідей» та метод аналізу практичних соціально-педагогічних ситуацій, що виникали під час проходження педагогічних практик. Одним із вагомих факторів, що впливає на ефективність тренінгу, є прагнення здобувачів вищої освіти – його учасників – до самовдосконалення, їхня активність, готовність, бажання розвиватись в обраному професійному напрямку.

Отже, під час участі в тренінгу майбутні соціальні працівники пізнають особливості сприймання особистісних якостей, поведінки та комунікативних умінь, окреслюють шляхи особистісного вдосконалення. Результатом цього заняття має стати оволодіння учасниками прийомами ефективної професійної комунікації, активного слухання, установлення психологічного контакту з учнями та іншими суб'єктами професійної комунікації, що забезпечить успішну педагогічну діяльність здобувачів вищої освіти в майбутньому. Під час формування когнітивного компонента готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі педагогічних практик у період реалізації вищезазначеної моделі нами було створено мережу баз практики здобувачів вищої освіти, що були частиною системи співпраці на засадах договору про організацію педагогічної практики.

Для цього було укладено договори про організацію педагогічної практики здобувачів вищої освіти з такими установами: управління освіти адміністрацій м. Харкова, м. Луцька, м. Києва, м. Умань (для взаємодії з закладами дошкільної та загальної середньої освіти, інтернатними закладами та спеціалізованими навчально-виховними комплексами м. Харкова, м. Луцька, м. Києва, м. Умань, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Харкова, м. Луцька, м. Києва, м. Умань, територіальними центрами

соціального обслуговування (надання соціальних послуг) м. Харкова, м. Луцька, м. Києва, м. Умань, Харківським обласним центром зайнятості, Міським Центром «Промінь», позаміськими закладами оздоровлення та відпочинку дітей Харківської, Луцької, Київської та Черкаської областей.)

Завдяки такій розгалуженості системи баз практики ми мали такі можливості:

- 1) урахувати індивідуальні бажання здобувачів вищої освіти стосовно вибору конкретної установи як бази практики;
- 2) для кожного виду практики обирати ті установи, де забезпечено умови, максимально сприятливі для виконання інваріантних і варіативних навчально-професійних та комунікативних завдань у межах програми практики;
- 3) організувати проходження практики невеликими групами або навіть індивідуально, що сприяє покращенню якості супервізії.

Із метою покращання якості супервізії здобувачів вищої освіти-практикантів для керівників і спеціалістів баз практики було підготовлено інструктивно-методичні матеріали щодо формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації.

Було проведено круглі столи (кафедра соціальної роботи – база практики) щодо визначення навчально-методичного супроводу моделі формування готовності здобувачів вищої освіти-практикантів до професійної комунікації під час проходження педагогічних практик.

Також проводились консультації спеціалістів баз практики, які безпосередньо працюють зі здобувачами-практикантами із метою ефективної реалізації моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації на базах практики, соціально-педагогічні консиліуми для оцінювання динаміки формування готовності до професійної комунікації, з'ясовувалися наявні комунікативні проблеми, надавалися рекомендації щодо самовдосконалення власної професійної комунікації здобувачів вищої освіти, проводилась робота щодо узгодження дій щодо

оптимізації організації практичного навчання здобувачів вищої освіти й супроводу їх індивідуальної освітньої траєкторії.

Отже, організація ефективної взаємодії закладу вищої освіти й баз практики передбачала: укладання договорів про проведення педагогічної практики, організацію просвітницької, методичної, консультативної роботи кафедри з базами практики, узгодження соціально-педагогічного впливу на здобувачів вищої освіти-практикантів, проведення соціально-педагогічних консилиумів із метою ефективної реалізації моделі формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження різних видів педагогічних практик, її навчально-методичного супроводу, оптимізації умов навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти, моніторингу процесу й результатів їх професійного становлення, своєчасної корекції колективного й індивідуального педагогічного впливу.

Якість виконання цих завдань здобувачами – майбутніми соціальними працівниками – та керівниками практики має засвідчити здатність і достатню підготовленість до можливої соціально-педагогічної діяльності, а саме: готовність до здійснення професійної комунікації.

Також для реалізації зазначеного компонента було запропоновано здобувачам вищої освіти експериментальних груп попрацювати самостійно над удосконаленням своєї професійної комунікації.

Для цього їм було запропоновано пройти програму саморозвитку професійної комунікації.

Оцінювання виконання цієї роботи здобувачів вищої освіти здійснюється з урахуванням як теоретичного блоку реалізації зазначеної моделі, так і її практичної реалізації, а також безпосередньо під час здійснення власної соціально-педагогічної роботи.

**Приклади інваріантних завдань комунікативного характеру  
під час проходження різних видів практики**

№ з/п	Вид практики	Приклади інваріативних комунікативних завдань
1	2	3
1	Навчальна ознайомлювальна практика	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Спрогнозувати, якою має бути структура комунікативного процесу в відвіданому закладі.</li> <li>2. З'ясувати основні функції комунікації з суб'єктами та об'єктами відвіданого закладу.</li> <li>3. З'ясувати, які знання та вміння необхідні були фахівцю для здійснення комунікативного процесу?</li> <li>4. Назвати основні механізми впливу на співбесідника й навести один приклад із застосуванням конкретного механізму.</li> <li>5. Назвати форми мовленнєвої діяльності в комунікативному процесі й охарактеризувати їх.</li> <li>6. Розробити одну з форм мовленнєвої діяльності для конкретної ситуації в практиці соціального педагога.</li> <li>7. Визначити власний рівень готовності до мовленнєвої діяльності за заданими параметрами.</li> <li>8. Охарактеризувати елементи мовленнєвого етикету й реалізувати один із елементів мовленнєвого етикету в дії, обґрунтувавши обраний варіант.</li> </ol>
2	Навчальна соціально-педагогічна практика	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проаналізувати роль комунікативних процесів на базі практики в певному закладі освіти або на прикладі певної вікової групи.</li> <li>2. Дослідити умови ефективного застосування комунікативних засобів у соціально-педагогічній діяльності в певному закладі освіти або на прикладі певної вікової групи.</li> <li>3. Оцінити вплив особистісних якостей соціального педагога на сприйняття, засвоєння та мотивацію в певному закладі освіти або на прикладі певної вікової групи в процесі спостереження.</li> <li>4. Оцінити вплив комунікативних технік соціального педагога на сприйняття, засвоєння й мотивацію в соціально-педагогічній діяльності в певному закладі освіти або на прикладі певної вікової групи.</li> <li>5. Проаналізувати ефективність вибору стилю спілкування в певному закладі освіти або на прикладі певної освітньо-вікової групи.</li> <li>6. Дослідити ефективність та різноманітність застосування психологічних засобів впливу в процесі соціально-педагогічної діяльності в певному закладі освіти або на прикладі певної освітньо-вікової групи.</li> <li>7. Оцінити роль комунікативної атаки як засобу привернення уваги та підвищення рівня сприйняття інформації, навести власні приклади послуговування нею в певному закладі освіти або на прикладі певної освітньо-вікової групи.</li> <li>8. Проаналізувати засоби та ефективність зворотного зв'язку під час соціально-педагогічної діяльності в певному закладі освіти або на прикладі певної освітньо-вікової групи.</li> </ol>

3	Соціально-педагогічна практика в позаміських закладах оздоровлення й відпочинку	<p>1. Аналіз та обґрунтування доцільності впровадження під час професійної комунікації власної системи комунікативних засобів установа емоційного контакту з вихованцями в позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>2. Моделювання конкретних ситуацій вибору ефективного стилю спілкування з конкретним суб'єктом (вихованцем, батьками, адміністрацією) у позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>3. Підготовка до проведення педагогічних нарад у позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>4. Моделювання ситуацій сприйняття поведінки та її впливу на взаємодію в виховній діяльності у позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>5. Дослідження міжособистісної конфліктної взаємодії в позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>6. Моделювання конкретних прикладів виникнення конфліктів у професійній комунікації та аналіз можливої поведінки учасників. Вироблення рекомендацій щодо уникнення конфліктів у позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>7. Розробка прикладів упровадження різних методик уникнення конфліктів у позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p> <p>8. Аналіз можливостей використання психологічних прийомів контролю емоційного стану в конкретних ситуаціях взаємодії з вихованцями в позаміських закладах оздоровлення й відпочинку.</p>
4	Перед-дипломна практика	<p>1. Проаналізувати діяльність соціального працівника на місці роботи з погляду ефективності впровадження ним комунікативних технік, умінь спілкуватися з учнями, клієнтами, урахувати в своїй діяльності їх індивідуальні та групові особливості. Дійти висновків стосовно того, що в його спілкуванні є найбільш ефективним; запропонувати пропозиції щодо поліпшення взаємин та зацікавлення здобувачів освіти, клієнтів.</p> <p>2. Проаналізувати ефективність власного спілкування з учнями, клієнтами. Навести приклади, що було б доцільним у спілкуванні, а що б не дало бажаного результату. Здійснити самоаналіз тих комунікативних проблем, якими ускладнювалося виконання отриманого завдання з педагогічної практики.</p> <p>3. Характеризуючи учня або клас (групу), клієнта тощо звернути увагу на комунікативні вміння, навички досліджуваних. Запропонувати рекомендації щодо їх удосконалення.</p>

Критерії оцінювання виконання індивідуальних завдань щодо комунікації:

1. Повнота та якість теоретичного обґрунтування комунікативних процесів у навчанні, особистісних якостей та комунікативних технік досліджуваних осіб.

2. Ефективність, повнота, доцільність наведених у роботі прикладів, якими ілюструються теоретичні розробки.

3. Взаємозв'язок теоретичних розробок і рекомендацій щодо застосування комунікативних технік у процесі соціально-педагогічної роботи з можливостями та потребами конкретного освітнього середовища.

4. Уміння реалізувати знання, уміння й навички з дисципліни «Комунікативна майстерність соціального працівника» під час захисту звіту з педагогічної практики.

Педагогічна діяльність є процесом розв'язання стандартних і нестандартних педагогічних завдань, у нашому випадку – соціально-педагогічних. Предметом таких завдань можуть бути знання тих, хто навчається, їх особистісно-ділові якості та стосунки, тобто всі ті характеристики, що піддаються кількісним і якісним змінам і вимірюванню. Скворцова С. [13] виокремила *чотири етапи розв'язання педагогічного завдання*:

1. Постановка педагогічного завдання на підставі аналізу ситуації й окремих умов.
2. Конструювання способу педагогічної взаємодії (впливу).
3. Реалізація плану розв'язання педагогічного завдання на практиці.
4. Аналіз результатів розв'язання педагогічного завдання.

Автором зазначено, що для одного й того самого педагогічного завдання завжди може бути віднайдено не одне, а кілька варіантів розв'язання відповідно до особистісної Я-концепції педагога.

На цих етапах здобувачі послуговуються відповідною їм системою спілкування, засобами якої й організовується соціально-педагогічна взаємодія. У теорії спілкування є положення про те, що воно може бути представлене як ієрархія комунікативних завдань, тому в педагогічній діяльності комунікативне завдання впливає з педагогічного та визначається ним (М. Заброцький [4], С. Омельченко [8]). Часто самі здобувачі не усвідомлюють комунікативного завдання як компонента педагогічного процесу, зокрема, педагогічної практики, хоча у власній професійно-педагогічній діяльності на базисі практики несвідомо виконують його,

оскільки після виконання педагогічного завдання здобувач повинен виконати комунікативне завдання як інструментальне для реалізації обраного педагогічного впливу [13].

Стверджуємо, що впровадження методів соціально-педагогічних завдань, насичених комунікативним змістом, у процесі різних видів педагогічних практик ефективно впливатиме на процес формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації загалом. Із погляду психологічної науки, комунікативне завдання – це результат орієнтації в проблемній ситуації, метою якої є вплив на партнерів спілкування.

У системі комунікативних завдань виокремлено загальні, етапні та поточні комунікативні завдання. Загальні комунікативні завдання майбутньої діяльності плануються педагогом заздалегідь, проте поточні комунікативні завдання постають безпосередньо під час педагогічної взаємодії.

Отже, комунікативні завдання, які треба реалізувати в процесі різних видів педагогічних практик, є поточними, хоча плануються заздалегідь керівником практики в закладі освіти.

Під час розв'язання зазначених завдань у процесі різних видів практик варто послуговуватися таким алгоритмом їх виконання:

- 1) орієнтація в ситуації професійної комунікації;
- 2) планування акту професійної комунікації;
- 3) установлення контакту з суб'єктом соціально-педагогічної взаємодії;
- 4) визначення мотиву поведінки суб'єкта соціально-педагогічної взаємодії;
- 5) здійснення вербального спілкування під час проходження практики;
- 6) прогнозування розвитку ситуації професійної комунікації;
- 7) організація зворотного змістового та емоційного зв'язку з суб'єктом соціально-педагогічної взаємодії;



## 8) рефлексія взаємодії (оцінювання).

Наведемо приклади базових комунікативних ситуаційних завдань. Здобувачам вищої освіти були запропоновані такі завдання під час навчальної соціально-педагогічної практики в межах згаданої діяльності в закладі загальної середньої освіти:

1. Мотивуйте соціально-виховну діяльність здобувачів на початку соціально-виховного заняття:

- Поясніть мету заняття та його зміст.
- Доведіть важливість цього завдання та його вплив на подальше навчання.

- Поясніть, чому необхідно уважно слухати та брати участь у цій роботі...

2. Проінструкуйте здобувачів щодо:

- виконання певного виду роботи;
- виконання записів;
- організації та виконання самостійної роботи.

3. Проінформуйте здобувачів про:

- порядок виконання завдання;
- кількість балів за кожне завдання;
- критерії оцінювання;
- час, відведений на виконання завдання.

4. Здійсніть рефлексію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів наприкінці виховного заняття:

- зорієнтуйте учнів на такі висловлювання: «Я знаю, що...», «Я можу пояснити...», «Я розумію...», «Я знаю, як зробити...», «Я вмю робити...», «Я можу...», «Я перевіряю...», «Я створюю...», «Я знаходжу...», «Я прагну...», «Я хочу досягти...», «Я відчуваю, що мені потрібно...».

5. Проаналізуйте та прокоментуйте комунікативну ситуацію, яка може виникнути в випадку:

- невиконання поставленого завдання;

- відмови в виконанні;
- виникнення конфліктної ситуації;
- порушення дисципліни;
- нетипової поведінки учня на занятті.

6. Розробіть зміст мотиваційної профілактичної бесіди зі здобувачами з метою спонукання їх до роботи в групі (у парі), під час якої слід повідомити:

- про час, відведений на роботу в групі;
- про те, у який спосіб учні повинні працювати в групі (в парі);
- про розподіл ролей під час виконання певного завдання в групі;
- про спосіб повідомлення результатів своєї роботи в групі (в парі).

7. Використовуйте творчі підходи до усунення комунікативних бар'єрів, що можуть виявитися під час освітньої діяльності.

8. Розробіть профілактичну бесіду зі здобувачами щодо важливості формування позитивних рис особистості: доброзичливості, поваги, толерантності, взаємоповаги [2; 3; 13].

**Висновки.** Отже, у процесі виконання індивідуальних комунікативних завдань та розв'язання проблем під час проходження різних видів педагогічної практики здобувачі вищої освіти повинні не тільки продемонструвати всі компетентності, сформовані в процесі вивчення освітніх компонентів «Загальна педагогіка», «Соціальна робота», «Соціальна психологія», «Комунікативна майстерність соціального працівника», «Методика роботи в закладах освіти», «Технології соціально-педагогічної діяльності», а й уміти їх органічно поєднувати на практиці для реалізації ефективної професійної комунікації, взаємодії та спілкування в процесі самоосвіти та здійснення аналізу та самоаналізу комунікативних умінь, технік тощо.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації в процесі проходження педагогічних практик, оскільки є потреба

в систематизації та узагальненні педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної комунікації під час проходження педагогічних практик, розробці методичних рекомендацій для керівників практик щодо впровадження такої моделі.

### Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., допов. Київ : Академія, 2009. 376 с.
2. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.
3. Дмитренко К. А. Сутність професійної комунікації у педагогічній освіті. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 7. С. 11–15.
4. Заброцький М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 28–32.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія. *Рідна школа*. 1995. № 7–8. С. 39–44.
6. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної діяльності. *Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів. Теорія, практика, програми*. Київ : ІЗМН, 1998. С. 5–12.
7. Методи дослідження й організації експериментів / за ред. К. П. Власова. Харків : Вид-во «Гуманітарний Центр», 2002. 256 с.
8. Омельченко С. О. Методика виховної роботи : навч. посіб. Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2004. 172 с.

9. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 424 с.
10. Полякова О. М. Місце театральних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. *Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів* : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 191–210.
11. Полякова О. М. Театральні технології як засіб професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2011. № 2. С. 168–177.
12. Сергеева З. П. Забезпечення розвитку комунікативної компетентності студентів в процесі організації занять психотренінгу комунікативності. *Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 14–15 трав. 2010 р. Хмельницький : ХНУ, 2010. С. 56–59.
13. Скворцова С. О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.
14. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
15. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 68. С. 141–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2020\\_68\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2020_68_17) (дата звернення: 18.02.2023).
16. Харківська А. А. Формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Сер. Соціальна робота*. 2021. № 5. 10 с. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19> (дата звернення: 19.02.2023).

17. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. *Teorie i analizy prasy, radia, tele-wizji i Internetu*. Kraków : Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. 336 s.

### References

1. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky : pidruch. 2-he vyd., dopov. Kyiv : Akademiia, 2009. 376 s. [ukr]

2. Vainola R. K. Pedahohichni zasady osobystisnoho rozvytku maibutnoho sotsialnoho pedahoha v protsesi profesiinnoi pidhotovky : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2009. 44 s. [ukr]

3. Dmytrenko K. A. Sutnist profesiinnoi komunikatsii u pedahohichnii osviti. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Ser. Psykholoho-pedahohichni nauky*. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2012. № 7. S. 11– 15. [ukr]

4. Zabrotskyi M. M. Tekhnolohiia rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti vchytelia. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. 2007. № 1. S. 28–32. [ukr]

5. Ziazun I. A. Pedahohichna maisternist yak mystetska diia. *Ridna shkola*. 1995. № 7–8. S. 39–44 [ukr]

6. Kapska A. Y. Deiaki osoblyvosti formuvannia hotovnosti studentiv do profesiinnoi diialnosti. *Modeliuvannia vykhovnoi diialnosti v systemi profesiinnoi pidhotovky studentiv. Teoriia, praktyka, prohramy*. Kyiv : IZMN, 1998. S. 5–12. [ukr].

7. Metody doslidzhennia i orhanizatsii eksperymentiv / za red. K. P. Vlasova. Kharkiv : Vyd-vo «Humanitarnyi Tsentr», 2002. 256 s. [ukr]

8. Omelchenko S. O. Metodyka vykhovnoi roboty : navch. posib. Sloviansk : Vyd. tsentr SDPU, 2004. 172 s. [ukr]

9. Polishchuk V. A. Teoriia i metodyka profesiinnoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v umovakh neperervnoi osvity : monohrafiia. Ternopil : TNPU, 2006. 424 s. [ukr]

10. Poliakova O. M. Mistse teatralnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh sotsialnykh pedahohiv. *Zmistovi innovatsii u mahisterskii pidhotovtsi sotsialnykh pedahohiv* : monohrafiia. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2013. S. 191–210. [ukr]

11. Poliakova O. M. Teatralni tekhnolohii iak zasib profesiinui pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky*. 2011. № 2. S. 168–177. [ukr]

12. Serheieva Z. P. Zabezpechennia rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv v protsesi orhanizatsii zaniat psykhotreninhu komunikatyvnosti. *Problemy stanovlennia ta samorealizatsii tvorchoi osobystosti maibutnykh fakhivtsiv humanitarnoho spriamuvannia: zmist, formy ta metody pidhotovky* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., 14–15 trav. 2010 r. Khmelnytskyi : KhNU, 2010. S. 56–59. [ukr]

13. Skvortsova S. O. Profesiino-komunikatyvna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv : monohrafiia. Odesa : Abrykos Kompany, 2013. 290 s. [ukr]

14. Tiuptia O. Komunikatyvna kompetentnist osobystosti. *Kroky do kompetentnosti ta intehtratsii v suspilstvo* : nauk.-metod. zb. / red. kol. N. Sofij ta in. Kyiv : Kontekst, 2000. 336 s. [ukr]

15. Kharkivska A. A., Molchaniuk O. V. Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnosti u maibutnykh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2020. № 68. S. 141–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2020\\_68\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2020_68_17) (data zvernennia: 18.02.2023). [ukr]

16. Kharkivska A. A. Formuvannia emotsiinoho intelektu u maibutnykh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Ser. Sotsialna robota*. 2021. № 5. 10 s. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19> (data zvernennia: 19.02.2023). [ukr]

17. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masove. Teorie i analizy prasy, radia, tele-wi-zji i Internetu. Kraków : Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. 336 s. [pol]

УДК 378.015.31:305(045)

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ  
ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

© Ільїна О.

**Інформація про автора:**

**Олена Ільїна:** ORCID ID 0000-0003-1951-4311; ilinahelen@ukr.net; кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-23**

Стаття присвячена одній із важливих сучасних педагогічних проблем, що постає перед системою освіти – проблемі виховання молодого покоління з урахуванням гендерного підходу. Основи культури гендерних відносин повинні закладатися ще в молодшому шкільному віці. Тому важливого значення набуває підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. Із метою розроблення структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, використано системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, гендерний, культурологічний, інтегративний, суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний підходи. Висвітлено єдність методологічних підходів до формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. Теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. Структурно-функціональна модель складається з концептуально-цільового, змістовного, організаційного, методичного, контрольного-оцінного, результативного блоків. Визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів (формування гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі інтеграції змісту навчання й гендерного виховання; забезпечення підготовки до розробки та використання в освітньому процесі початкової школи гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єктного та суб'єкт-суб'єктного підходів). Реалізація розробленої моделі має на меті – сформувати високий рівень готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

**Ключові слова:** готовність, майбутні учителі початкових класів, культура гендерних відносин, виховання, професійна підготовка, структурно-функціональна модель, системний підхід, особистісно-орієнтований підхід,

гендерний підхід, компетентнісний підхід, інтегрований підхід, суб'єкт-об'єктний підхід, суб'єкт-суб'єктний підхід, принципи гендерного виховання.

***Olena Ilyina «A model for forming the readiness of future primary grades teachers to educate a culture of gender relations in younger school students».***

The article is devoted to one of the important modern pedagogical problems facing the education system – the problem of educating the young generation taking into account the gender approach. The foundations of the culture of gender relations should be laid at the primary school age. That is why the training of future primary school teachers to educate the culture of gender relations in younger schoolchildren becomes important. In order to develop a structural-functional model of the formation of the readiness of future primary school teachers to educate the culture of gender relations in younger schoolchildren, systemic, person-oriented, competence-based, gender, cultural, integrative, subject-object and subject-subject approaches were used. The unity of methodological approaches to the formation of the readiness of future primary school teachers to educate the culture of gender relations in younger schoolchildren is highlighted. The structural-functional model of the formation of the readiness of future primary school teachers to educate the culture of gender relations in younger schoolchildren is theoretically substantiated. The structural-functional model consists of conceptual-purpose, content, organizational, methodical, control-evaluation, result blocks. Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future primary school teachers for the education of the culture of gender relations in younger schoolchildren are defined (the formation of gender competence of future primary school teachers based on the integration of the content of education and gender education; ensuring preparation for the development and use of gender pedagogical games in the educational process of primary school based on subject-object-subject approach). The purpose of implementing the developed model is to form a high level of readiness of future teachers to educate the culture of gender relations in younger schoolchildren.

***Keywords:*** readiness, future primary school teachers, culture of gender relations, education, professional training, structural and functional model, system approach, person-oriented approach, gender approach, competence approach, integrated approach subject-object approach, subject-subject approach, principles of gender education.

**Актуальність дослідження.** Перед закладами вищої освіти, що готують майбутніх учителів початкових класів, нині постали завдання цілеспрямованого розвитку найвагоміших професійних якостей педагога, залучення здобувачів вищої освіти до активних способів засвоєння



соціального, наукового, культурного та педагогічного досвіду з метою використання його в подальшій освітній діяльності з учнями [25, с. 108].

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [33], наказі Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.) [34], Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.) [35], Національній доктрині розвитку освіти (2002) [36], Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.) [37], та Законі України «Про освіту» (2017) [39] увагу акцентовано на вимогах щодо забезпечення рівних прав та можливостей школярів обох статей.

Упровадження ідей гендерної освіти в систему фахової підготовки здобувачів вищої освіти, розробка необхідного методологічного та методичного базису як специфічної форми професійної підготовки особистісних, професійних якостей майбутнього вчителя, вплив особистості вчителя як чинника трансформації та моделювання соціокультурних відносин на середовище учнівського колективу дають змогу визначити фактори впровадження нового наукового знання майбутніх учителів:

–сучасна навчально-професійна підготовка майбутнього вчителя, що вимагає нового сприйняття положення й соціокультурної ролі чоловіків та жінок;

–наявність гендерної культури в майбутнього вчителя як суб'єкта формування світогляду майбутніх громадян, що дозволяє обрати структурно-функціональну модель формування гендерної ідентичності школярів [49, с. 9–41].

Як зауважила Г. Пономарьова, теоретичною основою дослідження процесу «виховання є вивчення духовного життя суспільства та його цінностей; психологічна теорія особистості та стосунків; спеціально організована діяльність і спілкування особистості, її самоідентичність; розвиток духовних здібностей; акмеології» [31, с. 325].

У процесі виховної роботи зі школярами вчитель повинен володіти гендерною культурою, адже від його виховних траєкторій залежить можливість реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмислення й створення умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей дівчаток та хлопчиків у процесі педагогічної взаємодії [22, с. 101].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У вирішенні завдань розробки моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних стосунків у молодших школярів було враховано позиції провідних українських учених (Т. Говорун, В. Кравець, І. Кльоцина, Л. Міщик, І. Мунтян тощо) щодо необхідності вирішення таких актуальних завдань:

– проведення гендерного аналізу концепції, змісту й методичного забезпечення процесу професійного навчання й виховання майбутніх фахівців;

– уведення до освітніх текстів більшого обсягу інформації про гендерний внесок у розвиток суспільства, науки, освіти і культури;

– підвищення гендерної культури науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти [8, с. 158–159].

Установлено, що окремі аспекти вирішення проблеми формування готовності до виховання культури гендерних відносин висвітлено в працях, що присвячені питанням гендерного виховання, професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації гендерного виховання.

Зокрема, актуалізація проблеми гендерного виховання молодого покоління, необхідність зміни парадигми в дослідженні особливостей цього процесу, а також організації спеціальної підготовки до цього виду професійної діяльності педагогічних працівників знайшла відгук у працях українських науковців (М. Воровка, С. Вихор, Т. Говорун, О. Гончаренко, І. Зверєва, Я. Кічук, В. Кравець, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Л. Смоляр, О. Цукор тощо). Натомість питання формування готовності до виховання

культури гендерних стосунків у молодших школярів не були ґрунтовно висвітлені в педагогічній літературі [7].

**Мета статті** – розробити та проаналізувати можливість реалізації модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі розробки моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів цілісність є інтегральною якістю взаємодії всіх блоків (концептуально-цільового, змістового, організаційного, методичного, контрольного-оцінного та результативного) під час формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

*Метою структурно-функціональної моделі є підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних стосунків у молодших школярів. Гендерна культура здобувачів вищої освіти як індивідуальна характеристика, будучи в центрі уваги багатьох дослідників, визначається як особливий спосіб оформлення ними своєї життєдіяльності, зумовлений їхнім прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здібностей як представників певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик їхньої особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що зумовлюють вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки в соціальній, професійній і побутовій сферах діяльності [11, с. 59–63].*

Саме тому мета формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів має конкретизуватися в таких завданнях:

- формування системи знань щодо гендерного виховання;
- формування відповідних професійних умінь;

–формування професійно важливих якостей щодо реалізації гендерно-виховної діяльності.

Реалізація формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів забезпечує такі функції:

- 1) організаційну – створення сприятливих умов для виховання культури гендерних відносин у молодших школярів;
- 2) інформативну – передача інформації, забезпечення історичної спадкоємності, соціального досвіду;
- 3) прогностичну – визначення напрямів освітньої діяльності, цілей і завдань на кожному етапі, прогнозування її результатів.

Водночас формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів слід розглядати як цілісну, динамічну систему, що реалізується відповідно до мети, завдань і принципів підготовки фахівців. За такого підходу система професійної підготовки повинна мати продуктивні механізми реагування на зовнішні вимоги щодо ефективності її функціонування, характеристичні ознаки її результатів тощо. Тимчасом ефективність системи підготовки вчителя визначається рівнем її відповідності вимогам суспільства, структурі та змісту освітньої підготовки сучасного вчителя, оптимальною відповідністю професіограмі тощо [6].

Феномен цілісності вивчається в межах *системного підходу*, що широко застосовується як спосіб вивчення, аналізу й узагальнення педагогічних фактів і явищ (роботи А. Арсеньєва, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Ільїна, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, А. Кузнецова, Б. Лихачова, Л. Новикової, В. Садовського, Ю. Сокольнікова тощо).

Відповідно до поглядів І. Зязюна [12, с. 19–30], В. Ільїна, В. Краєвського, К. Ушинського тощо, цілісність є синтетичною якістю освітнього процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку, результат свідомих дій суб'єктів, які функціонують у ньому.

Специфічні характеристики змісту поняття готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів указують на доцільність інтеграції положень системного, особистісно орієнтованого, компетентісного, культурологічного, гендерного підходів.

Системний підхід забезпечує формування системного погляду на світ, основу якого становлять ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їх внутрішня активність і динамізм.

Аналіз наукової літератури дозволив засвідчити, що термін «система» використовується в різних значеннях. В українському педагогічному словнику маємо таке тлумачення: «Система – це комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами» [10]. Системний підхід трактується як «напряму спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [10].

На думку А. Харківської, системний підхід має впроваджуватись на чітких принципах: «структурність, ієрархічність, цілісність, інваріантність, стійкість, керованість, адаптивність, взаємозв'язок системи із середовищем, взаємозв'язок чинників особистості і зовнішнього світу на різних етапах підготовки» [46, с. 145].

Функціональний аспект системного підходу має на меті висвітлити механізм внутрішнього та зовнішнього функціонування системи.

Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язку та поєднання їх у єдину теоретичну картину. У цьому контексті системою можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складниками є суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, у яких вона перебуває. Складники системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи [32].

Водночас науковці підкреслюють, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле. Об'єкт може бути матеріальним (реальним), абстрактним, а може бути сукупним (становити матеріальні й абстрактні утворення) [14, с. 257–259].

Аналіз наукової та філософської літератури дає підстави виокремити головні риси поняття «система»: *цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин*, які необхідно враховувати під час розробки структурно-функціональної моделі.

На думку М. Артюхова, системний підхід дає можливість не лише здобути знання про пізнаваний об'єкт, його індивідуальні властивості та характеристики, а й висвітлити його внутрішню структуру, дослідити його місце й роль у більш широкій системі, його взаємозв'язки із зовнішнім середовищем. Такий підхід трансформує однорідні знання, дотичні до однієї системи, у знання багатовимірні, що виявляються в різних системах [15, с. 76].

Згідно із твердженням науковців, підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів розглядається як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми й результати навчання. Зазначені компоненти системи взаємопов'язані та взаємообумовлені, тому зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи підготовки майбутніх фахівців.

Отже, системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Саме він дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємно підпорядкувати взаємодію елементів у системі. Саме він допомагає реалізовувати на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку [49].

Для теоретичного обґрунтування побудови моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів положення системного підходу забезпечують висвітлення цілісності об'єкта, виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта, зведення їх до єдиної теоретичної концепції (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, В. Садовський, Е. Юдін тощо). Передбачається визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв'язків системи та її ролі; аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей та тенденцій розвитку системи.

На думку дослідників системного підходу, елементи об'єктів системи є комплексом різних із фундаментального погляду підсистем чи блоків, тому кожен блок має транслювати відповідну інформативну відповідь на запитання, що виникають під час моделювання систем. У зв'язку з тим, що готовність до виховання культури гендерних відносин розглядається як педагогічна система, під час її розробки необхідно керуватися основними положеннями теорії структурно-функціонального інваріанта педагогічної системи.

Під час реалізації організаційної функції в процесі виховання культури гендерних відносин майбутній учитель стикатиметься із особистісно зумовленими реакціями вихованців на зовнішні впливи. У зв'язку з цим під час вибору методів і засобів реалізації процесу виховання культури гендерних відносин у молодших школярів необхідно керуватися положеннями особистісно орієнтованого підходу в освіті. Як зазначає О. Савченко, в системі особистісно орієнтованої освіти молодого покоління важлива роль належить педагогу, «якому необхідно відійти від навчально-дисциплінарної моделі й переорієнтувати педагогічний процес на головне – «особистість» [43].

Аналіз наукових досліджень особистісно орієнтованого підходу дозволяє стверджувати, що в цьому аспекті існує кілька напрямів:

висвітлення «парадигмальної формули» сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу та ін.); забезпечення сприятливих умов для виховання людини як унікальної особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, О. Киричук, О. Кононенко, М. Левківський, В. Сухомлинський та ін.); визначення психолого-педагогічних вимог до реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні (К. Абульханова-Славська, Ю. Бабанський, В. Давидов, О. Пехота, Л. Проколієнко та ін.); розробка форм реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання (В. Андреев, О. Барабанщиков, Л. Деркач, І. Зимня, О. Савченко, І. Унт, М. Феденко та ін.); забезпечення умов особистісно орієнтованого освітньо-виховного процесу (В. Рибалка, В. Суриков, І. Якиманська та ін.).

Особистісний підхід, за А. Харківською, «забезпечує врахування особливостей та здібностей особистості, визначає індивідуальну траєкторію розвитку особистості, а також сприяє духовному зростанню та вихованню різних категорій цінностей» [46, с. 145].

Особистісно орієнтований підхід [2, с. 197] передбачає врахування гендерних, вікових, індивідуально-психологічних особливостей та можливостей психічної діяльності кожного учня, що сприяє формуванню культури гендерних відносин у молодших школярів.

Особистісно орієнтований підхід розглядається А. Растригіною також як принцип синтезу різноспрямованих педагогічних дій, спрямованих на досягнення головної мети – виховання людини. Сенс цього принципу полягає в тому, що жодні зміни в життєдіяльності людини не можуть бути пояснені без розуміння їх місця та ролі в самореалізації особистості [41] як принципу свободи людини в освітньому просторі стосовно вибору нею пріоритетів, освітніх «маршрутів», формування власного, особистісного сприйняття змісту, що вивчається, тобто набуття особистого досвіду [1].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу має забезпечувати усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів власної здатності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, мети



формування стійкої мотивації, ціннісних орієнтацій щодо педагогічної діяльності [28].

Цей підхід дозволяє отримати уявлення про сукупність цілеспрямовано створених умов особистісно орієнтованого освітнього середовища в закладах вищої освіти, що забезпечує ефективний розвиток здобувачів вищої освіти та вироблення його оптимістичної спрямованості на вдосконалення культури гендерних відносин у молодших школярів незалежно від таких індивідуальних особистісних характеристик, як темперамент, характер, рівень емоційності, вразливість, здатність до співпереживання, стресостійкість, наполегливість, емоційна витримка, самовладання, самоконтроль тощо.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє розглядати того, хто навчається, як суб'єкта освітнього процесу та розвитку. Застосування цього підходу «ще більше підкреслює значимість і необхідність розвитку пізнавальної сфери людини (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення)» [44, с. 209].

Найбільш значущими є трактування цілей і завдань особистісного розвитку людини в умовах сучасного демократичного суспільства, що подає Е. Фромм: «Розвиток особистості – це визнання й реалізація унікальних можливостей, які є в кожній людині» [48]. Люди, уважає автор, народжуються рівними, але різними. На його погляд, повага до самобутності людини, культивування унікальності, що відповідає її природі та високим моральним, духовним цінностям, вільний розвиток особистості, що на практиці означає непадвладність будь-якій вищій силі або меті, окрім самовдосконалення, становлять сутність і мету гуманістичного особистісно орієнтованого виховання.

*Особистісно орієнтований підхід* (І. Бех, Н. Савіна, С. Подмазіна, О. Савченко, С. Рубінштейн, Г. Назаренко) характеризується визнанням індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного учня, його розвитку не як колективного суб'єкта, а як індивіда, наділеного своїм неповторним

суб'єктивним досвідом.

Особистісно орієнтований підхід передбачає поєднання виховання та освіти в єдиному процесі допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку тощо. Його завданнями є:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності;
- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний досвід;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися, а не сформуванню попередньо затребувані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, що дає можливість продуктивно будувати своє повсякдення, правильно визначити лінії життя [30, с. 15].

Окрім того, особистісно орієнтований підхід передбачає визначення педагогічних принципів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

*Культурологічний підхід* передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні та поясненні педагогічних явищ і процесів.

Відтак, культурологічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні явища з урахуванням соціально цінного для наступних поколінь досвіду. Зазначений підхід до дослідження проблем формування культури гендерних відносин у молодших школярів орієнтований насамперед на створення умов для інтеріоризації та трансляції цінностей взаємин статей, розробці та впровадженню в освітній процес гендерно-орієнтованих технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості [27]. Фундаментальною властивістю культури є те, що вона є механізмом, який створено для спадкування й передачі соціальних сил між поколіннями.

Важливо наголосити, що виховання гендерних відносин у молодших школярів здійснюється не лише у закладі освіти, а й вдома. Саме у родинному колі дитина отримує перші свідомі знання про гендерний

розподіл, усвідомлення своєї ідентичності, основу загальнолюдських цінностей (терпимість, повага, відповідальність тощо).

А. Харківська влучно зауважила, що якісна взаємодія закладу освіти та сім'ї школяра сприяє: «виробленню педагогічної позиції педагогів і батьків для розв'язання спільних питань і завдань виховання на основі інтеграції навчальної і виховної діяльності; творчому втіленню теоретичних знань і практичних умінь у практику виховання, виробленню мотиваційної потреби до продукування принципово нових форм, методів і засобів взаємодії школи та сім'ї; розвитку здатності учителів і батьків до свідомого й узгодженого регулювання процесу виховання школярів, внесення своєчасної корекції у виховний процес на основі педагогічної рефлексії» [47, с. 60].

Однак, «при формуванні самооцінки і самоповаги велике значення має не тільки сім'я, але й однолітки довкола. Гармонійні стосунки з однолітками впливають на статус дитини в колективі» [45, с. 194]. Тому необхідно зважати на гендерну культуру при взаємодії дітей з однолітками.

На думку А. Прокопенко, «виховання базується на культурологічній парадигми, що визначає його як входження вихованця і вихователя в контекст сучасної культури. Освоєння, засвоєння і привласнення культури є водночас складовою частиною процесу виховання, а знання про світ, ставлення до нього і вміння взаємодіяти з ним складають зміст виховання. У цьому входженні двох суб'єктів виховного процесу в контекст культури вирішальну роль грає момент їх взаємодії» [38, с. 353].

Питання виховання культури гендерних відносин молодого покоління іше частково висвітлюються й досліджуються в межах статево-рольового підходу. Так, синонімічним поняттю «статево-рольове виховання» дітей молодшого шкільного та підліткового віку визначають поняття «гендерне виховання» і розробляють його в межах гендерної соціалізації. Дослідження сучасних науковців (П. Горностай, І. Кльоціної, О. Луценко та ін.) свідчать, що традиційна гендерна соціалізація хлопчиків і дівчаток молодшого

шкільного віку відтворює патріархальні стереотипи як в суспільній, так і в приватній сферах.

Більшість науковців мету гендерного виховання вбачають у формуванні гендерної культури дітей щодо різної статі, однаково здатних до самореалізації й розкриття потенційних можливостей в сучасному світі, реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмисленні й створенні умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей хлопчиків і дівчаток у процесі педагогічної взаємодії [7, с. 58–67].

Основною функцією культури є процес продукування цінностей. Тому гендерну культуру розуміємо як систему відносин і одночасно процес виробництва й відтворення складових її елементів у ряді поколінь, які змінюють одне одного. Гендерна культура є важливою сферою життя суспільства. Вона охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують її розвиток та функціонування.

Використання положень *компетентнісного підходу* (наукові праці Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін.) пов'язане з закладеною в його основі спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток головних компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість інтегральної компетентності, що враховує сукупність провідних компетентностей як інтегрованих характеристики особистості [13].

Дослідники компетентнісного підходу визначають компетентність головним, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує сутність інтелектуального й діяльнісного складників освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє,

ключова компетентність є інтегративною за своїми ознаками, бо вона містить низку однорідних чи споріднених умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо) [4].

Аналіз досліджень питань щодо гендерної культури дозволяє зробити висновок, що виховання гендерної культури не передбачає формування механізмів спілкування та взаємодії між представниками різних статей, а лише обмежується формуванням системи знань про гендерні відмінності. Отже, гендерна культура характеризується акцентуванням уваги на власній статево-рольовій поведінці. У зв'язку з цим для ефективної комунікації, із урахуванням гендерних відмінностей, необхідно враховувати гендерні особливості партнерів у спілкуванні. Залишатися чоловіком і жінкою, проявляти це в гендерних стосунках означає бути гендерно компетентною людиною в культурі гендерних відносин [17].

На переконання О. Каменської, під *гендерною компетентністю вчителя* слід розуміти вміння інтегрувати психологічні, педагогічні знання про сутність гендерного підходу в освіті та реалізовувати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу для розв'язання практичних завдань освітньо-виховного характеру, що забезпечують високий рівень професійного гендерного самопізнання вчителя [14, с. 257–259].

Гендерна компетентність учителя має велике значення в освітньому процесі для розвитку та формування індивідуальних особливостей особистості. Гендерна компетентність базується на головних педагогічних компетентностях і становить сукупність засвоєних знань щодо поняття «гендер», методики викладання з урахуванням гендерних особливостей, умінь реалізовувати гендерну стратегію в освітньому процесі, набуття професійно важливих якостей, а саме: умотивованості, толерантності, обізнаності, культури взаємовідносин, рефлексивності [15].

Отже, гендерна компетентність є важливою якістю, що ґрунтується на визначенні гендеру як структурної категорії в соціальному просторі. Її розглядають як наявність необхідних знань для визначення соціальних

детермінантів у поведінці та взаєминах жінок і чоловіків, а також як уміння поводитися з цими детермінантами так, щоб для обох статей відкрилися нові можливості. Головним елементом гендерної компетентності є знання щодо соціального побудови гендерних відносин та наявності в них ієрархії [9, с. 105].

Компетентність демонструє рівень досягнень особистості, її досвід, що постійно змінюється з розвитком особистості [19, с. 80]. Аналізуючи структуру компетентності, Н. Павлик зазначає, що її утворює сукупність знань, умінь, навичок, ставлень, емоцій, цінностей, мотивів, потреб, цілей, поведінки [19, с. 77–87]. Гендерну компетентність І. Мунтян розглядає як новий, але неабияк важливий аспект гностичної складової професіоналізму діяльності й особистості сучасного здобувача або здобувачки вищої освіти загалом, що покликаний сприяти досягненню гендерної рівності й демократизації суспільства шляхом формування гендерної культури його членів [24, с. 7].

Рівні сформованості гендерної компетентності майбутнього вчителя виражаються через систему критеріально-показникових ознак, зокрема: опорою на вихідні гендерні принципи в педагогічній діяльності, здатністю здобувача вищої освіти демонструвати моральну гнучкість і шукати адекватне рішення в нестандартних ситуаціях, готовністю до непередбачуваного індивідуального варіанту поведінки тощо [13].

Розвинена гендерна культура та сформована гендерна компетентність є необхідними умовами виховання культури гендерних відносин.

*Інтегративний підхід* до формування готовності майбутніх учителів початкових класів виховувати культуру гендерних відносин є одним із важливих сучасних підходів. Упровадження інтегративного підходу в професійну підготовку майбутніх фахівців початкової освіти, спрямоване на формування єдності, цілісності та взаємодії компонентів їх професійної компетентності. Інтегративний підхід забезпечує умови для формування в майбутніх учителів початкових класів умінь використовувати науковий

зміст освітніх компонентів як методологічний засіб для встановлення вільних зв'язків між своєю професійною компетентністю й вибором особистісно значущих життєвих цінностей.

Завдяки аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури (Л. Гриценко, В. Загвязінський, І. Козловська, М. Пак), можна дійти висновку, що процес інтеграції в освіті потрібно розглядати як взаємовплив та взаємозв'язок змісту різних освітніх дисциплін з метою ґрунтовного формування в здобувачів вищої освіти всебічної, комплексної, взаємозалежної цілісної системи наукових уявлень про виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Важливість *суб'єкт-об'єкто* та *суб'єкт-суб'єктних* підходів (А. Петровський, А. Журавльов) зумовлена тим, що завдяки ним здійснюється взаємодія, взаємовплив усіх сторін освітнього процесу, де суб'єктами є активні учасники освітнього процесу (різні гендери), а об'єктом – спільна діяльність (гра).

Суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний підходи в формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів дозволяє вирішувати такі завдання: підвищення мотивації до виховання гендерної культури; активізація процесу засвоєння гендерних знань; активізація гендерного мислення; вибудовування суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних стосунків у системах «людина-природа» і «людина-людина»; руйнування бар'єрів під час діяльній взаємодії між учнями різної статі; устанавлення діалогічних стосунків; сприяння прояву особистісних якостей, творчих здібностей, прагнення до співпраці й соціальної активності.

Відповідно до концепції суб'єкт-об'єкто та суб'єкт-суб'єкто підходів, готовність майбутніх учителів визначається здатністю успішно орієнтуватися в суспільному житті, а також здатністю бути суб'єктом власного розвитку.

Специфічні характеристики процесу формування готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів указують на доцільність єдності змісту положень системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, гендерного, інтегративного, суб'єкт-об'єктного та суб'єкт-суб'єктного підходів (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Єдність методологічних підходів до формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів**

<b>Методологічний підхід</b>	<b>Характеристика готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів</b>
<i><b>Системний</b></i>	– наявність структури процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів; – дозволяє розглядати провідні поняття дослідження; – взаємозв'язок компонентів моделі формування готовності, що забезпечує успішну її реалізацію.
<i><b>Культурологічний</b></i>	– створення умов для інтеріоризації й трансляції цінностей взаємин статей; – розробка та впровадження в освітній процес гендерно орієнтованих технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості.
<i><b>Особистісно орієнтований</b></i>	– обґрунтування принципів виховання культури гендерних відносин у молодших школярів; – визначення системи методів.
<i><b>Гендерний</b></i>	створення умов для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.
<i><b>Компетентнісний</b></i>	система знань, умінь і навичок, професійно значущих особистих якостей, що забезпечують можливість вирішення професійних завдань.
<i><b>Інтегративний</b></i>	інтегрування психолого-педагогічних і спеціальних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів у контексті вивчення циклу дисциплін.
<i><b>Суб'єкт-об'єктний і суб'єкт-суб'єктний</b></i>	міжособистісний взаємовплив, міжособистісна взаємодія, співпраця, що передбачає такий рівень стосунків (установок, цінностей, мотивів) та спілкування, що забезпечує засвоєння її учасниками гендерних норм, ролей, схем дій.

Обрані підходи дозволяють розглядати особистість здобувача вищої освіти як головного суб'єкта освітнього процесу й власного розвитку. Застосування визначених підходів «ще більше підкреслює значимість



і необхідність розвитку пізнавальної сфери людини (відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення)» [37, с. 209].

Результатом реалізації запропонованих підходів у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів є знання та вміння вирішувати й аналізувати проблемні та творчі завдання, будувати міжособистісні стосунки з представниками своєї та протилежної статі.

Безперечні переваги особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у реалізації освітнього процесу не забезпечують достатнього інструментарію для розробки моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних стосунків у молодших школярів у зв'язку з недостатньою вирішеністю в її межах питань щодо гендерних відносин. Відповідно, доречним є дотримання положень гендерного підходу.

Як зазначила А. Харківська, «будь-яка дитина – це особистість, яка претендує на повагу до себе. Самооцінка є обов'язковою рисою особистості, яка починає формуватися з раннього віку. Тому важливо, щоб діти росли і розвивалися у соціумі, де панує дружня атмосфера та повага» [45, с. 194].

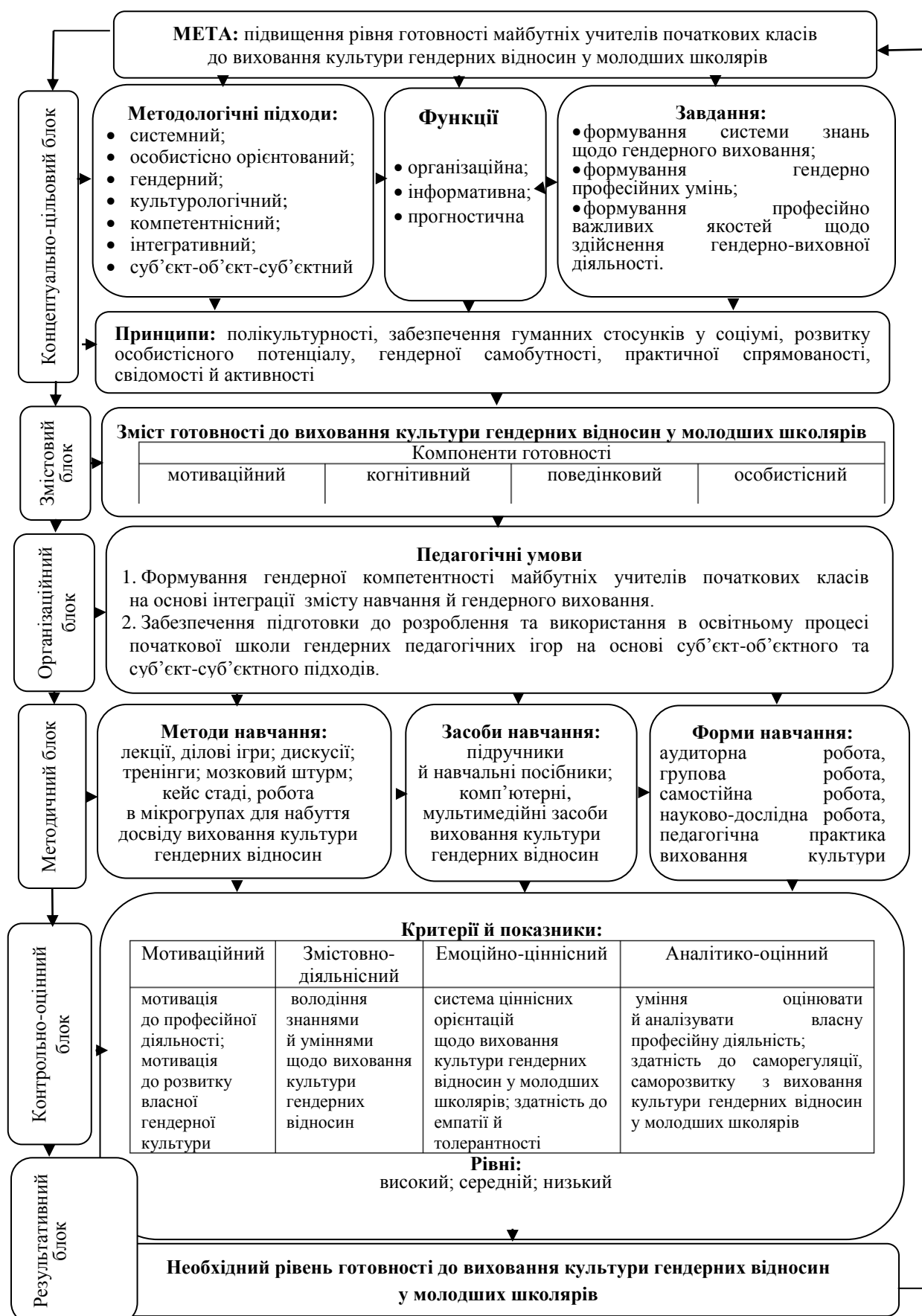
Положення особистісно орієнтованого та гендерного підходів дають підстави для обґрунтування *принципів гендерного виховання*, що зумовлюють основні вимоги до побудови, змісту, методів й організації процесу формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, регламентуючи спільну діяльність педагога та суб'єкта навчання [16].

Визначено такі принципи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів є: *принцип полікультурності* (передбачає наповненість гендерної освіти ідеєю універсальності прав людини в етнокультурному розмаїтті України на основах міжетнічної гендерної толерантності) [30]; *принцип створення гуманних відносин у соціумі* (створення умов для реалізації

системи стосунків людини на мікрорівні (міжособистісні стосунки), макрорівні (стосунки людини в колективі та суспільстві) і мезорівні (стосунки людини в різних соціально-педагогічних установах). Цей принцип ґрунтується на ідеї поваги до людини (індивіда), визнання його самоцінності. Він спрямований на своєчасне вирішення труднощів, подолання виниклих соціальних протиріч із метою гармонізації суспільних відносин, зниження соціальної напруженості, корекції особистих чи соціальних проблем) [30]; *принцип розвитку особистісного потенціалу* (орієнтує педагогів на розвиток особистісних інтегральних утворень юнаків і дівчат (мотиваційна та емоційна сфери особистості), передбачає розвиток особистісно-творчого компонента гендерної культури, гендерної суб'єктності) [42];

1) *принцип гендерної самобутності* (передбачає не зрівняння гендерних функцій, а їх облік і готовність до заміщення, створення індивідуальної гендерної моделі поведінки (особистої, сімейної, групової тощо)) [18]; *принцип свідомості й активності здобувача вищої освіти* (указує на необхідність усвідомлення освітньої діяльності та розуміння освітнього матеріалу. Реалізація концептуальних основ принципу можлива шляхом активного сприйняття й обробки отриманої інформації, що потенційно значуща для здійснення подальшої практичної діяльності, поглиблення й оновлення знань завдяки самоосвіті) [22]; *принцип практичної спрямованості* (важливий для реалізації поставленої мети, що сприяє підвищенню рівня розвитку гендерної культури. Цей принцип реалізується шляхом посилення взаємозв'язків теорії і практики, встановлення міжпредметних зв'язків, формуючи певні професійно необхідні якості, мотиви майбутньої професійної діяльності [25].

Реалізація зазначених принципів має відбуватися в їх сукупності, тому важливого значення набуває конкретизація, деталізація всіх складових структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. Схема зазначеної моделі представлена на рис. 1.



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів**

Визначена суть культури гендерних відносин забезпечує з'ясування структури *змістового блоку*.

Зміст освіти є частиною загальної культури соціуму, що структурована в такий спосіб, щоб її засвоєння сприяло розвитку особистості відповідно до заданих цілей.

Основу культури гендерних відносин складають: мотиви до впровадження гендерного підходу (мотиваційна складова), знання з гендерної проблематики; гендерна самоосвіта як спосіб акумулювання індивідуального досвіду з гендерною збалансованістю (когнітивна складова); уміння використовувати ці знання в педагогічній діяльності (поведінкова складова). Той факт, що фахівець може використовувати ці знання в різних ситуаціях (для розв'язання проблем, пов'язаних із гендерними особливостями; під час взаємодії осіб різної статі; для отримання нових знань і вмінь у процесі соціалізації особистості; для виконання педагогічних функцій на засадах гендерного підходу) указує на практичну спрямованість змісту гендерної культури; свідчить про гендерну чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища; повагу до індивідуальних проявів й особливостей особистості незалежно від її статі; досвід оцінного, вольового ставлення до гендерної реальності (особистісний компонент).

Отже, до змісту готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів було визначено *компоненти* готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, особистісний.

Готовність майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів формується впродовж усього періоду навчання в закладі вищої освіти відповідно до обґрунтованої моделі з виокремленням педагогічних умов (формування гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі інтеграції

змісту навчання й гендерного виховання; забезпечення підготовки до розроблення та використання в освітньому процесі початкової школи гендерних педагогічних ігор на основі суб'єкт-об'єктного та суб'єкт-суб'єктного підходів), що зазначені в *організаційному блоці*.

В описі структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів складова *методичного блоку* моделі представлена сукупністю взаємопов'язаних форм, методів і засобів, що сприяють оптимізації, активізації та інтенсифікації процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Реалізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів потребує визначення системи методів. Критерієм відбору методів є виклад матеріалу заняття. Актуальним за цих умов стає впровадженням в освітній процес інтерактивних методів.

Процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів передбачає використання таких методів навчання: лекції, ділові ігри, дискусії, тренінги, мозковий штурм, кейс стаді, реферати, робота в мікрогрупах для набуття досвіду виховання культури гендерних відносин; засобів: підручники й навчальні посібники; комп'ютерні, мультимедійні засоби виховання культури гендерних відносин; форм навчання: аудиторна робота, групова робота, самостійна робота, науково-дослідна робота, педагогічна практика з виховання культури гендерних відносин [19].

Інтерактивні методи навчання найбільш відповідають особистісно орієнтованому підходу, так як вони орієнтовані на колективне навчання. Роль викладача перестає бути центральною: він є організатором процесу навчання, готує завдання й формулює питання для обговорення в групах, проводить консультації, контролює час і порядок виконання створеного плану.

Такі методи, як ділові ігри, тренінги, дискусії орієнтують здобувачів вищої освіти на розвиток критичного мислення, творче вирішення проблеми, пошук нестандартних рішень, що, зі свого боку, сприяє розвитку навичок планування та аргументації своїх дій [26].

Ефективним методом формування готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів є метод кейс-стаді. Центральним поняттям методу є поняття «ситуація». Це метод навчання, за допомогою якого здобувачі вищої освіти та викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій або завдань. Такий метод сприяє розвитку вміння аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, розв'язувати практичні завдання.

Слід зазначити, що підручники й навчальні посібники мають переважне місце в процесі отримання нової інформації. Засобами навчання було визначено завдання, обсяг освітньої інформації, форми організації пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів, дидактичні завдання та способи їх реалізації. Вибір цих засобів зумовили підручники, навчальні посібники, комп'ютерні й мультимедійні засоби навчання. Упровадження в освітній процес сучасних засобів навчання, таких як комп'ютерні, мультимедійні дає можливість організувати навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкових класів на більш високому рівні, збільшує відсоток самостійності, сприяє успішній організації індивідуальної роботи, розвитку ініціативи [20].

Вирішення завдань щодо формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів потребує конкретизації форм навчання. Попередньо визначені характеристики методів навчання стали підставою для виокремлення групової та індивідуальної форм організації самостійної та науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти. Групову роботу було спрямовано на організацію спільного пошуку ідей у процесі вирішення проблемних ситуацій, проведення дискусій, коментування усних відповідей тощо. Групова форма організації

освітнього процесу сприяє вирішенню таких типів дидактичних завдань, як вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення, застосування знань на практиці.

Під час організації самостійної роботи здобувача вищої освіти важливе значення мали сформовані вміння самостійної роботи для здобуття знань, навички та можливості організації освітньої й наукової діяльності. Метою самостійної роботи здобувачів вищої освіти було оволодіння фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками педагогічної діяльності, досвідом творчої, дослідницької діяльності.

Зауважимо, що науково-дослідна робота має особливе місце в освітній діяльності майбутніх учителів початкових класів. Науково-дослідницька робота здобувачів вищої освіти, як особливий вид пізнавальної діяльності, спрямована на отримання нових об'єктивних наукових знань. Основною функцією науково-дослідної роботи є активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розвиток прагнення до пізнання.

Важливою формою організації навчання є педагогічна практика, що дозволяє здобувачу вищої освіти застосувати отримані теоретичні знання, сформовані вміння й навички в реальних умовах професійної діяльності. Завданнями педагогічної практики є розвиток професійно важливих якостей здобувачів-практикантів: почуття обов'язку та відповідальності, умотивованості, гуманізму, співчуття, чуйності, працьовитості, дисциплінованості, культури відносин, об'єктивного самооцінювання, емоційної чуйності, любові до дітей, педагогічного такту, працездатності.

Як підтвердження, висвітлимо думку А. Харківської та О. Молчанюк: «... педагогічна практика вчить самостійно приймати рішення, обирати власні життєві ідеали та орієнтири. Завдяки педагогічній практиці стає можливим осягнути весь спектр цінностей, розвинути власну аксіосферу, а також вибудувати власний напрям самовиховання і саморозвитку, де чільне місце належить саме цінностям. Виховання цінностей передбачає якісні зміни в ставленні особистості майбутнього педагога до себе, до майбутньої професії,

до дітей, їх батьків, майбутніх колег, членів адміністрації та може бути реалізовано в умовах закладу вищої освіти, в якому актуалізується ціннісний зміст освіти» [46, с. 143].

*Контрольно-оцінний блок* містить обґрунтовані критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

*Результативний блок* структурно-функціональної моделі формування гендерної культури у майбутніх учителів початкової школи характеризує результат – необхідний рівень готовності до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Розглянуті блоки моделі становлять комплексний процес формування готовності майбутніх учителів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів, висвітлюючи зміст, процес формування та його оцінку для досягнення необхідного результату. Розроблена структурно-функціональна модель є цілісною системою, оскільки концептуально-цільовий, змістовий, організаційний, методичний, контрольно-оцінний та результативний блоки взаємопов'язані й функціонують для досягнення єдиного кінцевого результату. Реалізація моделі здійснюється шляхом змістовно-цільового забезпечення процесу навчання здобувачів вищої освіти (розробка й поширення нових авторських програм із гендерних дисциплін, із педагогічної практики, навчальних посібників, методичних рекомендацій).

**Висновки.** Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів – це цілісна система структурних (мета, принципи, методологічні підходи, етапи реалізації, рівні підготовленості майбутніх учителів) і функціональних (завдання та функції, психолого-педагогічні умови) компонентів, що мають взаємозв'язок та спрямовані на комплексне забезпечення освітньої діяльності викладачів і здобувачів у закладах вищої освіти з метою підвищення продуктивності освітнього процесу та виконання завдань, спрямованих на реалізацію якісної



професійно-педагогічної підготовки. Формування належного рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів – це спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу, що відбувається на всіх його етапах і спрямована на усвідомлення позитивної мотивації, оптимізацію змісту, організацію професійної підготовки та її інноваційну реалізацію, що водночас стимулює професійно-педагогічний розвиток майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів передбачає корекцію змісту та методів фахової підготовки відповідно до об'єктивних соціально зумовлених змін у контексті проблеми виховання культури гендерних стосунків.

#### **Список використаних джерел**

1. Безкоровайна О. В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2010. 460 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : у 2-х т. *Сер. Школа майбутнього*. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. 640 с.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Київ : Виховання і культура. № 12 (17,18). 2009. С. 5–7.
5. Виховання особистості : навч.-метод. посібник : у 2 кн. / уклад. І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
6. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи форсування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 579 с.

7. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 11-13 груд. 2003 р. Київ: Фоліант, 2003. 300 с.
8. Гендерна абетка для ОГС : вебсайт. *Розд. Маркетплейс*. URL: <http://cd-platform.org/library/posibniki-ta-metodiki/1714-genderna-abetka-dlya-ogs> (дата звернення: 02.02.2023).
9. Гендерна психологія : навч. посіб. / уклад. О. В. Літвінова. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2010. 235 с.1
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
11. Железняк О. В. Технології гендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога. *Наукові праці. Сер. Педагогіка*. Миколаїв : ЧДУ ім. П. Могили, 2010. Т. 136. Вип. 123. С. 59–63.
12. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. Вип. 1. С. 19–30.
13. Ільїна О. О. Принципи формування гендерної культури молодших школярів: *East European Scientific Journal. Aleje Jerozolimskie*. 85/21. 02-001. Warszawa. 2019. № 10 (50). Cz. 3. S. 18–23.
14. Ільїна О. О. Компетентнісний підхід до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* : Міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 12-13 жовт. 2018 р. Запоріжжя, 2018. С. 257–259.
15. Ільїна О. О. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів з позицій системного підходу. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю, м. Бердянськ, 14 вер. 2018 р. Бердянськ, 2018. С. 70–74.
16. Ільїна О.О. Гендерна освіта в професійній підготовці майбутніх учителів нової української школи: *La science et la technologie à l'ère de la*

*société de l'information* : sur les matèr. de la conf. scientif. et prat. internat., v. Bordeaux, 3 mars, 2019 r. Bordeaux : OP «Plateforme scientifique européenne», 2019. P. 45–47.

17. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Формування гендерної культури молоді: наук.-метод. матеріали до тренінгової програми : навч. посіб. Тернопіль: ТНПУ, 2009. 160 с.

18. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.

19. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.

20. Малес Л. В. Основи гендерного аналізу в дисциплінах соціогуманітарного циклу : метод. рекомендації. Київ : Златограф, 2004. 26 с.

21. Мандрик Л. М. Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 166. С. 97–101.

22. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-є вид., перероб. та допов. Київ, 2001. 608 с.

23. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 19 с.

24. Окса М. М. Генеза вивчення загально педагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті : монографія. Мелітополь : МДПУ, 2004. 313 с.

25. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 752 с.

26. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ, 2011. 43 с.

27. Петриченко Л. О. Підготовка молодших спеціалістів у педагогічному закладі вищої освіти: досвід та інноваційні тенденції в контексті докорінного реформування системи освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 2 (61). С. 214–220.

28. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Київ: «Ліон», 2007. 272 с.

29. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія. Рівне : РДГУ, 2006. 352 с.

30. Пономарьова Г. Ф. Виховання майбутнього педагога: теорія і практика : монографія. Харків : Ранок, 2014. 547 с.

31. Пономарьова, Г. Ф. Виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. №. 43. С. 315–327. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/11971> (дата звернення: 03.02.2023).

32. Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Полякова І. В., Харківська А. А. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів. Харків: КЗ «ХГПА» ХОР, 2019. 271 с.

33. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.04.2023).

34. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту : наказ Міністерства освіти і науки України від 10 вересня 2009 р. № 839. URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/10633\\_\\_10633](https://zakononline.com.ua/documents/show/10633__10633) (дата звернення: 03.02.2023).

35. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08 верес. 2005 р. № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> (дата звернення: 03.02.2023).

36. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 03.02.2023).

37. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 03.02.2023).

38. Прокопенко А. О. Основні функції багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення завдань виховання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28. С. 351–360. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-351-360> (дата звернення: 05.02.2023).

39. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.

40. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Гірничоста, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

41. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 498 с.

42. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : навч. посіб. 3-тє вид., без змін. Київ : Богданова А. М., 2009. 228 с.

43. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Абрис, 1997. 416 с.

44. Смоляр Л. О. Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ, 2003. Вип. 36. С. 9–41.

45. Харківська А.А. запобігання булінгу в закладах загальної середньої освіти: сучасний стан проблеми. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1 (4). С. 193–202.

46. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 68. С. 141–149.

47. Харківська А.А. Основні шляхи педагогічної взаємодії школи та сім'ї у вихованні молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2020. № 6-7 (185-186). С. 57–61.

48. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. 2-ге вид., допов. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

49. Штефан Л. В., Тарасенко О. П. Системний аналіз як основа дослідження інноваційних систем. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 4. С. 114–124.

### References

1. Bezkorovayna O. V. Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia kultury osobystisnoho samostverdzhennia v rannomu iunatskomu vitsi : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.07 / Rivnen. derzh. humanit. un-t. Rivne, 2010. 460 s. [ukr]

2. Bekh I. D. Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti : u 2-kh t. *Ser. Shkola maibutnoho. Chernivtsi* : Bukrek, 2015. T. 2. 640 s. [ukr]

3. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku. : nach. posib. Kyiv : Akademvydav, 2012. 256 s. [ukr]

4. Bekh I. D. Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidkходу u pedahohitsi. Kyiv : Vykhovannia i kultura. 2009. № 12 (17, 18). S. 5–7 [ukr]

5. Vykhovannia osobystosti : navch.-metod. posib. : u 2 kn. / uklad. I. D. Bekh. Kyiv : Lybid, 2003. Kn. 2 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovopraktychni zasady. 344 s. [ukr]

6. Havrysh I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy forsuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoii profesiinoii diialnosti : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2006. 579 s. [ukr]

7. Henderna abetka dlia OHS : vebsait. *Rozd. Marketpleis*. URL: <http://cd-platform.org/library/posibniki-ta-metodiki/1714-genderna-abetka-dlya-ogs> (data zvernennia: 02.02.2023) [ukr].

8. Hender: realiyi ta perspektyvy v ukraiinskomu suspilstvi. : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 11-13 hrud. 2003 r. Kyiv : Foliant, 2003. 300 s. [ukr]

9. Henderna psykholohiia : navch. posib. / uklad. O. V. Litvinova. Luhansk : Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia, 2010. 235 s. [ukr]

10. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv : Lybid, 1977. 376 s. [ukr]

11. Zhelezniak O. V. Tekhnolohii hendernoho vykhovannia iak osnova nabuttia profesiinonii kompetentnosti suchasnoho pedahoha. *Naukovi pratsi. Ser. Pedahohika*. Mykolaiiv : ChDU im. P. Mohyly, 2010. T. 136. Vyp. 123. S. 59–63. [ukr]

12. Ziaziun I. A. Pedahohichne naukove doslidzhennia v konteksti tsilisnoho pidkhodu. *Porivnjalna profesiina pedahohika*. 2011. Vyp. 1. S. 19–30. [ukr]

13. Iliina O. O. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do vykhovannia kultury hendernykh vidnosyn u molodshykh shkoliariv z pozytsii systemnoho pidkhodu. *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv u konteksti standartyzatsii pochatkovoii osvity* : materialy II Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. z mizhnar. uchastiu, m. Berdjansk, 14 ver. 2018 r. Berdjansk, 2018. S. 70–74. [ukr]

14. Iliina O. O. Kompetentnisnyi pidkhid do vykhovannia kultury hendernykh vidnosyn u molodshykh shkoliariv. *Dosvid i problemy orhanizatsii sotsialnoii ta zhyttievoii praktyky uchniv i studentiv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu do osvity* : Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Zaporizhzhia, 12-13 zhovt. 2018 r. Zaporizhzhia, 2018. S. 257–259. [ukr]

15. Iliina O. O. Henderna osvita v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv novoi ukrayinskoii shkoly. *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information* : sur les matèr. de la conf. scientif. et prat. internat., v.

Bordeaux, 3 mars, 2019 r. Bordeaux : OP «Plateforme scientifique européenne», 2019. P. 45–47. [ukr]

16. Iliina O. O. Pryntsypy formuvannia hendernoi kultury molodshykh shkoliariv. *East European Scientific Journal. Aleje Jerozolimskie*. 85/21. 02-001. Warszawa. 2019. № 10 (50). Cz. 3. S. 18–23. [ukr]

17. Kikinezhdzi O. M., Kiz O. B. Formuvannia hendernoi kultury molodi : nauk.-metod. materialy do treninhovoi prohramy : navch. posib. Ternopil : TNPU, 2009. 160 s. [ukr]

18. Kravets V. P. *Genderna pedahohik* : navch. posib. Ternopil : Dzhura, 2003. 416 s. [ukr]

19. Lozova V. I., Trotsko H. V. Teoretychni osnovy vykhovannya i navchannia. Kharkiv : «OVS», 2002. 400 s. [ukr]

20. Males L. V. Osnovy hendernoho analizu v dystsyplinakh sotsiohumanitarnoho tsyклу : metod. rekomendatsii. Kyjiv : Zlatohrad, 2004. 26 s.

21. Mandryk L. M. Problema vykhovannia hendernoi kultury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky*. 2009. Vyp. 166. S. 97–101. [ukr]

22. Moiseiuk N. Ye. Pedahohika navch. posib. 3-tie vyd., pererob. ta dopov. Kyiv, 2001. 608 s. [ukr]

23. Muntian I. S. Hendernyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Odesa, 2004. 19 s. [ukr]

24. Oksa M. M. Geneza vyvchennia zahalno pedahohichnykh dystsyplin u vuzakh Ukrainy v XX stolitti : monohrafiia. Melitopol : MDPU, 2004. 313 s. [ukr]

25. Otych O. M. Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoii indyvidualnosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia : teoretychnyi i metodychnyi aspekty : monohrafiia / za red. I. A. Ziaziuna. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2009. 752 s. [ukr]



26. Ponomarova H. F., Petrychenko L. O., Poliakova I. V., Kharkivska A. A. Tekhnolohii rozvytku kreatyvnykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv. Kharkiv: KZ «KhHPA» KhOR, 2019. 271 s. [ukr]

27. Petrychenko L. O. Pidhotovka molodshykh spetsialistiv u pedahohichnomu zakladi vyshchoi osvity: dosvid ta innovatsiini tendentsii v konteksti dokorinnoho reformuvannia systemy osvity. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats / za red. prof. T. Stepanovoi. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2018. № 2 (61). S. 214–220. [ukr]

28. Petrenko O. B. Henderni pidkhody do osvity ta vykhovannia v istorii vitchyznianoii shkoly i pedahohiky (XX st.) : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / NAPN Ukrainy, In-t pedahohiky. Kyiv, 2011. 43 s. [ukr].

29. Piekhota O. M., Starieva A. M. Osobystisno oriientovane navchannia : pidhotovka vchytelia. : monohrafiia. Kyiv : «Ilion», 2007. 272 s. [ukr]

30. Ponimanska T. I. Teoretyko-metodychni zasady humanistychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku : monohrafiia. Rivne : RDHU, 2006. 352 s. [ukr]

31. Ponomarova, H. F. Vykhovannia studentskoi molodi u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. 2018. №. 43. S. 315–327. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/11971> (data zvernennia: 03.02.2023). [eng]

32. Ponomarova H. F. Vykhovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka : monohrafiia. Kharkiv : Ranok, 2014. 547 s. [ukr]

33. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01 lyp. 2014 r. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 01.02.2023). [ukr]

34. Pro vprovadzhennia pryntsypiv gendernoi rivnosti v osvitu : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10 veres. 2009 r. № 839.

URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/10633\\_10633](https://zakononline.com.ua/documents/show/10633_10633) (data zvernennia: 03.02.2023). [ukr]

35. Pro zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvostei zhinok i cholovikiv : Zakon Ukrainy vid 08 veres. 2005 r. № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> (data zvernennja: 03.02.2023). [ukr].

36. Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvit. 2002 r. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (data zvernennia: 03.02.2023). [ukr]

37. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 cherv. 2013 r. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (data zvernennia: 03.02.2023). [ukr]

38. Prokopenko A. O. Osnovni funktsii bahatorivnevoho navchannia informatyky ta matematyky maibutnikh uchyteliv u protsesi vyrishennia zavdan vykhovannia. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2020. Vyp. 28. S. 351–360. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-351-360> (data zvernennia: 05.04.2023). [ukr]

39. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. # 2145-VIII. *Holos Ukrainy*. 2017. 27 veres. (№ 178-179). C. 10–22. [ukr]

40. Psykholohiia osobystosti: slovnyk-dovidnyk / za red. P. P. Hirnychosta, T. M. Tytarenko. Kyiv : Ruta, 2001. 320 s. [ukr]

41. Rastryhina A. M. Rozvytok teorii vilnoho vykhovannia u vitchyznianii i zarubizhnii pedahohitsi kintsia XIX – pershooi polovyny XX stolittia : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv, 2004. 498 s. [ukr]

42. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoii shkoly : pidruchnyk. Kyiv : Abrys, 1997. 416 s. [ukr]

43. Savchenko O.Ya. Vykhovnyy potentsial pochatkovoyi osvity : navch. posib. 3-tie vyd., bez zmin. Kyiv : Bohdanova A. M., 2009. 228 s. [ukr]

44. Smolyar L. O. Prohres ta perspektyvy zhinochykh i hendernykh doslidzhen v Ukrayini. *Problemy osvity* : nauk.-metod. zb. Kyiv, 2003. Vyp. 36. S. 9–41. [ukr]
45. Kharkivska A.A. Zapobihannia bulinhu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: suchasnyi stan problemy. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Ser. Pedahohika. Sotsialna robota*. 2021. Vyp. 1 (4). S. 193–202. [ukr]
46. Kharkivska A. A., Molchaniuk O. V. Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnosti u maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2020. № 68. S. 141–149. [ukr]
47. Kharkivska A.A. Osnovni shliakhy pedahohichnoi vzaiemodii shkoly ta sim'i u vykhovanni molodshykh shkoliariv. *Molod i ryнок*. 2020. № 6-7 (185-186). S. 57–61. [ukr]
48. Chernilevskyi D. V. Metodolohiia naukovoii diyalnosti : navch. posib. 2-he vyd., dopov. Vinnytsia : Vyd-vo AMSKP, 2010. 484 s. [ukr]
49. Shtefan L.V., Tarasenko O. P. Systemnyi analiz iak osnova doslidzhennia innovatsiinykh system. *Pedahohika i psykholohiia*. 2011. № 4. S. 114–124. [ukr]

**УДК 378.015.31:17.022.1(045)**

**РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ  
СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ  
ПРОЦЕСІ ЗВО**

**© Капустіна О.**

**Інформація про автора:**

**Олена Капустіна:** ORCID ID: 0000-0001-8859-7435;  
lenaik1996@ukr.net; доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики  
дошкільної освіти.

У статті проаналізовано особливості реалізації структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти в освітньому процесі ЗВО. На основі вивчення науково-педагогічних джерел з'ясовано значення соціальних цінностей для особистості, а також їх роль у теорії та практиці педагогічної науки. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив засвідчити важливість підвищення рівня вихованості соціальних цінностей з огляду на реформи системи освіти. Для вирішення цього питання було запропоновано структурно-функціональну модель системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. Відповідно до мети та завдань структурно-функціональної моделі з'ясовано зміст освітніх компонентів «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія педагогіки та суспільного дошкільного виховання», проведено заняття в межах спецкурсу «Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти» та виховні заходи із використанням групових форм роботи та інтерактивних методів. Перспективою подальших досліджень визначено обґрунтування методологічних основ виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** цінності, соціальні цінності, виховання соціальних цінностей, здобувачі вищої освіти, майбутні педагоги дошкільної освіти, заклад вищої освіти.

***Kapustina Olena «Implementation of the structural-functional model of the system of education of social values in future teachers of preschool education in the educational process of higher education».***

The article analyzes the peculiarities of the implementation of the structural-functional model of the system of education of social values among future teachers of preschool education in the educational process of higher education. Based on the study of scientific and pedagogical sources, the meaning of social values for the individual, as well as their role in the theory and practice of pedagogical science, was clarified. The analysis of scientific and pedagogical literature allowed to testify the importance of raising the level of education of social values, considering the reforms of the education system. To solve this issue, a structural-functional model of the system of education of social values in future teachers of preschool education was proposed. In accordance with the goals and objectives of the structural-functional model, the content of the educational components «General pedagogy», «Preschool pedagogy», «History of pedagogy and social preschool education» was clarified, classes were held within the framework of the special course «Education of social values in future teachers of preschool education» and educational activities using group forms of work and interactive methods. As a perspective for further research, we consider the substantiation of the methodological foundations of the education of social values in preschool children.

**Keywords:** values, social values, social values training, students of higher education, future teachers of preschool education, institution of higher education.

**Актуальність дослідження.** Реформи, що відбуваються в галузі освіти, зумовлюють нові вимоги до вихованості майбутніх педагогів дошкільної освіти, наявності сформованої в них системи цінностей відповідно до запитів сучасного суспільства. Майбутні педагоги нової формації, що безпосередньо причетні до піклування, виховання та розвитку дітей раннього й дошкільного віку, повинні бути патріотами своєї держави, мати загальнолюдські, національні, особистісні цінності й виховувати їх у дітей, що є актуальним на сучасному етапі розвитку вітчизняної дошкільної освіти.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) зазначається, що одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є збереження унікальності особистості дошкільника, розвитку його освіченості та вихованості [8]. Реалізація Базового компонента дошкільної освіти (2021) здійснюється в процесі навчання, виховання, різного роду комунікацій дитини в дитячому колективі та з дорослими. У той же час, Законом України «Про вищу освіту» одним із стратегічних завдань реформування вітчизняної системи освіти визначено формування особистості на підґрунті патріотичного, правового, екологічного виховання, виховання соціальної культури, а отже, і розвитку моральних цінностей в учасників освітнього процесу [7].

Визначені напрями знайшли відображення в Національній молодіжній стратегії до 2030 року, Стратегії національно-патріотичного виховання, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових документах.

Із огляду на це, особливого значення набуває процес виховання майбутніх педагогів дошкільної освіти, який повинен бути зорієнтований на забезпечення високого рівня вихованості майбутніх фахівців, формування соціальних, духовно-культурних цінностей, що притаманні українському суспільству, та які сповідує наша нація.

Важливу роль у вихованні здобувачів освіти мають соціальні цінності. Оволодіння соціальними цінностями сприяє здатності конструктивно вибудувати професійні взаємозв'язки, підґрунтям яких є принципи національної спрямованості, народності, демократичності, гуманізації, природовідповідності, єдності виховання та життєдіяльності тощо. Саме тому проблема реалізації структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти в освітньому процесі ЗВО потребує детального висвітлення.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема аксіології привертає увагу багатьох дослідників. Наукові праці Л. Зданевич, М. Кайкової, О. Падалки, О. Соколовської Н. Ткачової присвячено вихованню цінностей у майбутніх педагогів галузі дошкільної освіти. У працях Т. Алексеєнко, І. Мейжис, Ю. Палехи, М. Панасюка висвітлено сутність поняття «соціальні цінності», а в роботах Ю. Корницької, Р. Костенко, О. Остапенко, В. Ряшко розглянуто процес становлення соціальних цінностей у майбутніх фахівців. Особливості побудови системи виховання цінностей описано в працях В. Лопатинської, В. Долженко, О. Александрової, О. Лавроненко.

**Мета статті** – проаналізувати особливості реалізації структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти в освітньому процесі ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний розвиток загальної культури особистості, рівня її вихованості, що певною мірою залежить від соціально-економічного, ідейно-політичного, науково-технічного становища будь-якої країни, зумовлює завдання вищої освіти не лише сформувати загальні, професійні та фахові компетентності майбутніх фахівців, а й виховати справжніх патріотів своєї батьківщини, високоморальних, духовно збагачених особистостей, які мають високий рівень вихованості загальнолюдських, національних, родинних цінностей.

На сьогодні під час викладання освітніх компонентів за різними освітніми програмами внаслідок недостатньої уваги до проблем виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів губляться ціннісні орієнтири й духовні складники світогляду. У Концепції духовного розвитку України підкреслюється: «У питаннях освіти і виховання, так само як і в царині політики та економіки, мають бути вироблені чіткі духовні принципи. Кожен має на своєму місці: на архієрейській чи університетській кафедрі, у вузі чи школі, у храмі чи у парламенті – відповідно до наших переконань, згідно зі Словом Божим і настановами нашого сумління, діяти» [1].

Відповідно до вимог сучасності, однією із найважливіших проблем, яку мають вирішувати науково-педагогічні працівники ЗВО, є виховання в здобувачів вищої освіти суспільно важливих соціальних цінностей, що спрямовані на успішну самореалізацію в майбутній професійній діяльності та життєдіяльності.

Ураховуючи необхідність дослідження проблеми виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, проаналізуємо стан її вивчення.

Так, для нашого дослідження важливе значення мають роботи, присвячені соціальним цінностям, таких науковців, як Т. Алексеєнко, О. Остапенко, В. Ряшко. Зокрема, у праці Т. Алексеєнко [9, с. 32–33] з'ясовано, що соціальні цінності виконують роль компонента суспільного життя, загальнообов'язкових правил поведінки, що встановлюють межі дозволеного, порушення яких супроводжується певними санкціями.

Науковцями О. Остапенко, В. Ряшко [5, с. 404] досліджено роль і місце соціальних цінностей та їхні орієнтації в професійній діяльності молодих спеціалістів, випускників ЗВО в Україні. Проте, дослідниками залишено поза увагою особливості виховання соціальних цінностей в освітньому процесі педагогічного ЗВО.

Із метою з'ясування ступеня дослідження проблеми виховання цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, проаналізуємо наукові

доброби, присвячені проблемам виховання цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. Зокрема, більш детально розглянемо наукові добробки М. Кайкової, В. Ляпунової, Т. Танько, Н. Тарарак.

Заслуговує на увагу робота М. Кайкової [2, с. 76], яка висвітлює практичні аспекти виховання життєвих цінностей здобувачів освітнього рівня «бакалавр» дошкільної освіти. Так, учена акцентує увагу на сучасному проведенні занять для майбутніх педагогів дошкільної освіти, що передбачає інтерактивне, інноваційне навчання. Таке навчання має ґрунтуватися на дослідженні внутрішньої природи учасників освітнього процесу, оскільки, на думку вченої, цінності повинні формуватися на основі особистого переживання, коли загальне стає суб'єктивним.

На значущості виховання цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя наголошено в працях В. Ляпунової, Л. Добровольської тощо: «Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій зумовлює оптимальний вибір методів і прийомів самовдосконалення, загальну ефективність цього процесу, розвиток таких якостей, як цілісність, надійність, вірність певним педагогічним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль щодо досягнення особистісної досконалості, активної професійної позиції» [3, с. 109].

Т. Танько та Н. Тарарак [10, с. 6] визначають структурні компоненти системи цінностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: цінності, пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі в соціальній сфері; цінності, що задовольняють потреби в спілкуванні; цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності; цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію; цінності, що дають можливість задовольнити практичні потреби.

Здійснивши аналіз робіт, присвячених вихованню цінностей, зокрема соціальних, можна зробити висновок, що соціальні цінності виконують важливу роль у становленні особистості та є значущими в процесі особистісного зростання. Водночас, аналіз наукових джерел засвідчив

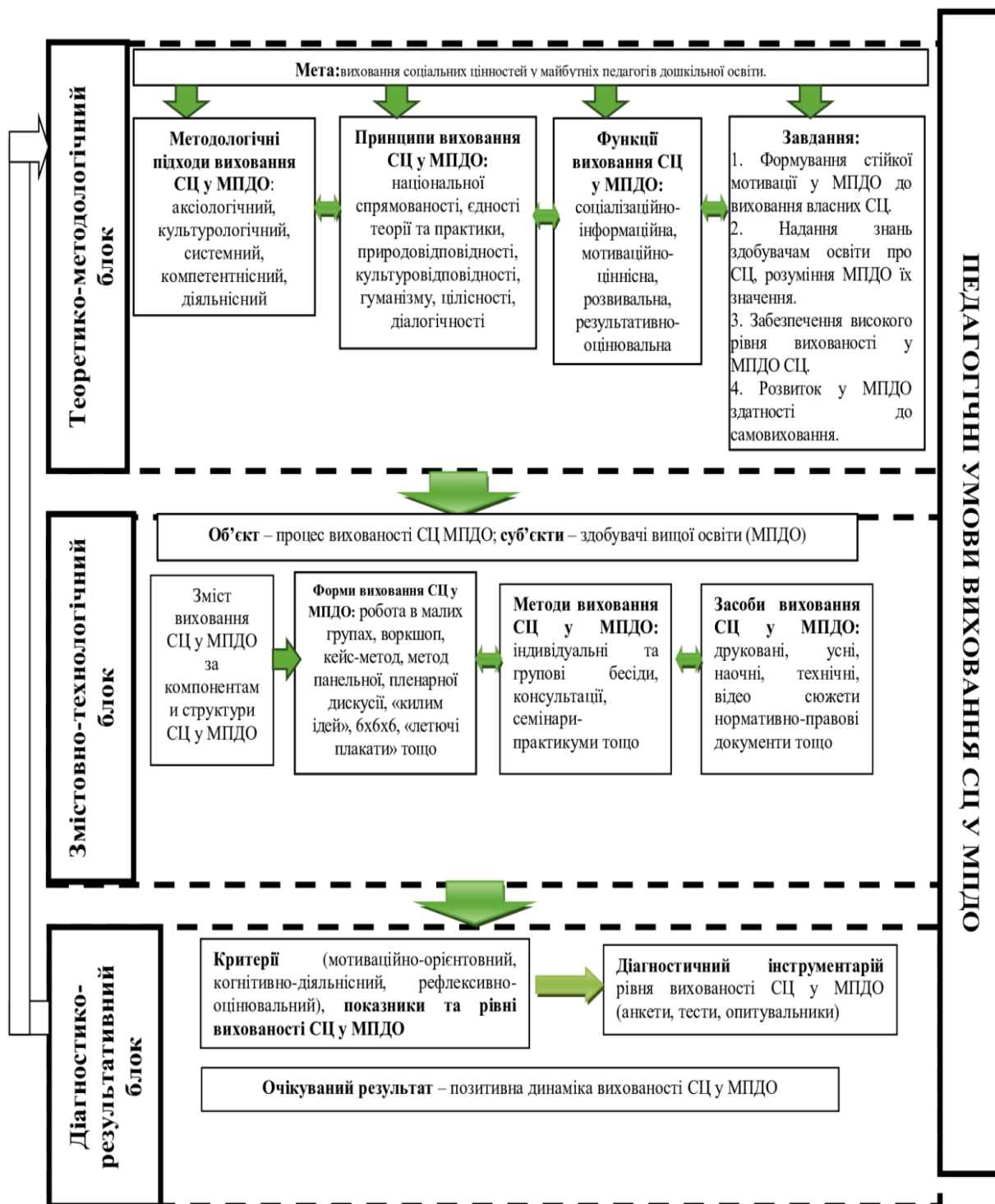


необхідність підвищення рівня вихованості соціальних цінностей в умовах реформування освітньої галузі України.

Вирішити це питання пропонуємо шляхом упровадження в освітній процес структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, що представлена трьома блоками (теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, діагностико-результативний) і ґрунтується на аксіологічному, культурологічному, системному, компетентнісному, діяльнісному методологічних підходах; передбачає мету, завдання, принципи, функції виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти; змістовий ресурс, педагогічну практику, форми, методи і засоби; педагогічні умови виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти та результат. Структурно-функціональна модель системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти запропонована нижче схематично (рис.1).

Запропонована структурно-функціональна модель системи дає можливість вирішити наступні завдання:

1. Формування стійкої мотивації у майбутніх педагогів дошкільної освіти до виховання власних соціальних цінностей.
2. Надання знань здобувачам освіти про соціальні цінності, розуміння майбутніми педагогами дошкільної освіти їх значення.
3. Забезпечення високого рівня вихованості у майбутніх педагогів дошкільної освіти соціальних цінностей.
4. Розвиток у майбутніх педагогів дошкільної освіти здатності до рефлексії власного рівня вихованості.



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти**

Важливу роль у процесі реалізації цієї структурної моделі відіграють функції. Як видно на рисунку використовуються такі: соціалізаційно-

інформаційна, мотиваційно-ціннісна, розвивальна, результативно-оцінювальна.

Досягненню очікуваного результату – позитивної динаміки вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти сприяють відповідні форми, методи і засоби виховної роботи. Серед них – робота в малих групах, воркшоп, кейс-метод, метод панельної, пленарної дискусії, «килим ідей», бхбхб, «летючі плакати».

Вони якнайкраще дозволяють сформувати стійкі переконань щодо необхідності виховання соціальних цінностей для кожного майбутнього педагога дошкільної освіти шляхом вирішення проблемних ситуацій та обговорень.

Однією із найбільш поширених та ефективних форм роботи є робота в малих групах.

Робота в малих групах не тільки сприяє вихованню соціальних цінностей, формуванню комунікативних навичок на основі організації командної взаємодії учасників, залученню до вирішення завдань проблемного характеру кожного здобувача освіти, але й створює умови, за яких члени групи майбутніх педагогів дошкільної освіти можуть вільно висловлювати свої думки, прислухатись до думок інших та виробляти спільні рішення на засадах консенсусу та взаємоповаги. Таким чином, робота в малих групах дозволяє більш ефективно здійснювати виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

**Воркшоп** – інтерактивний захід, що характеризується високою інтенсивністю групової взаємодії, та допомагає вирішити виховні завдання і забезпечить отримання знань про соціальні цінності за відносно короткий проміжок часу.

**Кейс-метод** – це метод, зокрема й виховної роботи, в основі якого лежать реальні проблеми. «Кейс» – опис проблемної ситуації, що пропонується здобувачам освіти для самостійного вирішення актуальних питань щодо соціальних цінностей.

*Метод панельної дискусії* є подібним до обговорення у формі «круглого столу», але відрізняється тим, що до роботи залучаються не всі учасники, а декілька з них, які висловлюють протилежні погляди на питання соціальних цінностей.

*Пленарна дискусія*. Цей метод, який може бути використаний у виховній роботі та передбачає вільне обговорення всіма учасниками проблеми соціальних цінностей. Під час дискусії надані пропозиції фіксуються та узагальнюються.

*Килим ідей* є один із методів колективного вирішення проблем. Він дає змогу перейти від колективного аналізу причин значущості виховання соціальних цінностей до індивідуалізації дій учасників щодо реалізації виховних цілей.

**бхбхб**. Даний метод дозволяє залучити до виховної роботи усіх членів групи. При цьому кожний здобувач освіти вчиться сам та вчить інших.

*Метод «летючі плакати»* забезпечує вирішення завдань щодо засвоєння здобувачами освіти соціальних цінностей шляхом колективної роботи.

Розроблена структурно-функціональна модель системи досліджується також за допомогою форм (індивідуальні та групові бесіди, консультації, семінари-практикуми тощо) та засобів (друковані, усні, наочні, технічні, відео сюжети нормативно-правові документи), які використовуються в освітньому процесі.

Структурно-функціональна модель системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти включає критерії, показники та рівні вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, а також діагностичний інструментарій вимірювання ефективності виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Для визначення рівня вихованості соціальних цінностей розроблено критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний та відповідні їм показники й рівні.

Із метою вимірювання показників за вищезазначеними критеріями використовуються такі анкети: «Визначення мотивації до виховання власних соціальних цінностей» (адаптація інструментарію С. Бубнової), «Визначення розуміння майбутніми педагогами дошкільної освіти необхідності виховання соціальних цінностей» (адаптація інструментарію В. Мільмана), «Діагностика умотивованості майбутніх педагогів дошкільної освіти до вихованості загальнонавчаних соціальних цінностей» (адаптація анкети М. Роганової), «Самоаналіз власних соціальних цінностей» (адаптація анкети О. Золотарьової) «Прагнення до самовиховання соціальних цінностей» (адаптація анкети Х. Шапаренко), «Визначення здатності регулювати поведінку на основі соціальних цінностей», а також опитувальники: «Визначення знань майбутніх педагогів дошкільної освіти про соціальні цінності», «Визначення умінь виховувати соціальні цінності у дошкільників».

Для з'ясування загального рівня вихованості пропонується застосовувати кваліметричну модель.

Для вимірювання показників у педагогіці використовуються різні методи збору інформації: опитування (анкетування та інтерв'ювання), спостереження, вивчення документації, аналіз статистичних даних, фокус група. Серед методів досліджень надаємо перевагу методу експертної оцінки та анкетування.

Аналіз науково-педагогічної літератури та власний досвід роботи засвідчили необхідність створення певних педагогічних умов для виховання соціальних цінностей для майбутніх педагогів дошкільної освіти. Педагогічними умовами виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти визначено комплексну гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу та упровадження в освітній процес

спецкурсу «Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти».

Під комплексною гуманізацією та гуманітаризацією освітнього процесу задля забезпечення виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти розуміємо процес створення відповідного освітнього середовища, яке виконує соціалізаційно-інформаційну, мотиваційно-ціннісну, розвивальну, результативно-оцінювальну функції, сприяє гуманному (толерантному) відношенню до суб'єктів освітнього процесу та переходу процесу виховання на якісно новий рівень із урахуванням потреб та запитів усіх його учасників; утвердження здобувача освіти як головної цінності; забезпечення гармонійного всебічного виховання майбутніх педагогів дошкільної освіти; спонукання до самостійного вирішення проблемних ситуацій; використання змісту відповідних освітніх компонентів із метою розвитку якостей особистості, підвищення культури майбутніх педагогів дошкільної освіти і загального рівня вихованості соціальних

Упровадження спецкурсу в освітній процес здобувачів вищої освіти сприяє актуалізації ролі та значення соціальних цінностей у процесі професійної та соціальної сфер діяльності з урахуванням здібностей, розкриттю потенціалу та формування загальних та фахових компетенцій.

Під час реалізації цієї структурної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти було вдосконалено змістове наповнення робочих навчальних програм освітніх компонентів «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія педагогіки та суспільного дошкільного виховання», запроваджено проведення нових форм та методів роботи під час лекційних, семінарських занять, проходження різних видів педагогічної практики та позааудиторних заходів. У такий спосіб зміст робочих навчальних програм освітніх компонентів став зорієнтованим, зокрема й на виховання в здобувачів освіти особистісних якостей, ураховуючи соціальні цінності, а також – набуття

майбутніми педагогами дошкільної освіти компетентностей, необхідних для реалізації професійної діяльності.

Так, метою освітнього компонента «Загальна педагогіка» визначено забезпечення основної теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до виконання кваліфікаційних обов'язків педагога закладу освіти, здатного до ефективного забезпечення освітнього процесу з застосуванням досягнень сучасної педагогічної науки. А оскільки виконання кваліфікаційних обов'язків неможливе без усвідомлення ним необхідності виховання та самовиховання соціальних цінностей, досягнення високого рівня їх вихованості, тому під час проведення навчальних занять із відповідного освітнього компонента було визначено мету – підвищення рівня мотивації до виховання соціальних цінностей для ефективності реалізації подальшої професійної діяльності.

Вивчення освітнього компонента «Загальна педагогіка» майбутніми педагогами дошкільної освіти за освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів за спеціальністю «Дошкільна освіта» першого курсу, під час засвоєння тем «Предмет і завдання педагогіки», «Виховання як система цілеспрямованої діяльності педагога», «Методи виховання», «Форми організації виховання», «Принципи дидактики» передбачало опанування здобувачами компетентностей, що полягали в здатності вибудовувати соціальну взаємодію за принципами толерантності, безоцінності іншою особистістю; вирішувати конфліктні ситуації та надавати підтримку під час нових, проблемних і кризових ситуацій, керуючись соціальними цінностями; працювати на основі соціальних цінностей у команді, самоорганізовуватися, мотивувати й згуртовувати представників різних професійних та соціальних груп задля результативного вирішення актуальних завдань; здатностями діяти на основі етичних настанов і міркувань; правилами культури поведінки в стосунках із дорослими та дітьми на основі загальнолюдських та національних, соціальних цінностей, норм суспільної моралі [4].

Реалізація цього освітнього компонента дозволила підвищити мотивацію здобувачів освіти за освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів за спеціальністю «Дошкільна освіта» першого курсу до виховання власних соціальних цінностей, конкретизувати завдання щодо подальшого самовиховання та саморозвитку особистості.

Слід зазначити, що з метою підвищення ефективності використання вихованого потенціалу здобувачами вищої освіти проблема соціальних цінностей постійно актуалізувалася під час вивчення таких питань, як предмет і завдання педагогіки, принципи навчання; сутність і зміст процесу виховання; методи виховання; характеристика основних напрямів виховання; організаційні форми виховної роботи.

Результатом вивчення освітнього компоненту «Загальна педагогіка» стали: поглиблення розуміння здобувачами вищої освіти значення практичного застосування набутих теоретичних знань щодо соціальних цінностей; розвиток умінь здійснювати раціональний добір методів, засобів, що сприяють підвищенню вихованості соціальних цінностей завдяки використанню кейс-методу під час освітніх занять; формування усвідомленості потреби в здійсненні аналізу процесу виховання та його результатів, зокрема рівня вихованості соціальних цінностей, здатності вживати заходи, спрямовані на її підвищення, вирішувати творчі завдання, чому сприяло проведення панельних дискусій широкого спектру тем («Цінності сучасного вихователя», «Європейські цінності та українська педагогіка», «Дитина як цінність», «Соціальні цінності очима молоді» тощо); розвиток здатності аргументовано доводити свою педагогічну позицію, виявляючи повагу до поглядів інших; толерантність, шанобливе ставлення до співрозмовника, що було досягнуто завдяки проведенню пленарних дискусій у процесі вивчення дисципліни за такими темами: «Виховання на цінностях важливе. Чому?», «Толерантність як соціальна цінність», «Соціальні цінності та розвиток особистості», «Цінності як основа духовності людини» тощо.



Метою освітнього компонента «Дошкільна педагогіка» є підготовка висококваліфікованих фахівців дошкільної освіти, здатних до здійснення всебічного розвитку особистості дитини з застосуванням надбань народної педагогіки та досягнень педагогічної науки й передової практики дошкільного виховання. Із огляду на це, було передбачено: використання воркшопів для вивчення особливостей виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку в контексті реалізації загальних засад дошкільної педагогіки, методів виховання соціальних цінностей у дошкільній педагогіці, значення соціальних цінностей для виховання особистості в дошкільному віці, виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти здобувачами освіти відповідно до змісту цього освітнього компонента; аналіз особливостей використання сюжетно-рольових та театралізованих ігор для виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку під час практичних занять; висвітлення на семінарських заняттях питань взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти в вихованні соціальних цінностей у дітей дошкільного віку, ролі соціальних цінностей у підготовці дитини до навчання в школі, наступності між ланками дошкільної та початкової освіти в вихованні соціальних цінностей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Опанування здобувачами освіти за освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів за спеціальністю «Дошкільна освіта» другого, третього й четвертого курсів змісту освітнього компонента «Дошкільна педагогіка» під час вивчення змістових модулів «Загальні основи дошкільної педагогіки», «Гра та іграшка», «Підготовка дитини до навчання в школі», «Взаємодія сім'ї та дошкільного закладу в вихованні дітей» передбачало набуття компетентностей, що полягали в здатності розуміти значення культури як форми людського існування, умінні керуватися в своїй професійній діяльності загальнолюдськими, національно-культурними, соціальними цінностями; здатності до ефективної комунікації, до продукування дискурсів із урахуванням представників різних вікових і

соціальних груп, дотримуючись соціальних цінностей; здатності конструктивно співпрацювати з родинами та громадськістю, організовувати й реалізовувати спільну взаємодію з психологами та сім'єю з питань виховання, навчання й розвитку дітей дошкільного віку, урахуваючи соціальні цінності; спільно з громадськими організаціями розробляти й реалізовувати культурно-просвітницькі програми, спрямовані на вдосконалення дошкільної освіти України, підвищення соціальної значущості та привабливості, авторитетності та впливовості професії шляхом сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [4].

Результатом вивчення вищезазначених питань стало набуття здобувачами вищої освіти вмінь: демонструвати знання щодо виховання соціальних цінностей згідно зі змістом і структурою освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, добирати методи, прийоми, засоби виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку, визначати їх освітній ефект, оцінювати результативність їх використання та аргументувати доречність використання відповідних методів виховання дітей дошкільного віку завдяки використанню проблемних ситуацій під час навчальних занять; організовувати ігрову діяльність дітей у різних вікових групах, що передбачає виховання соціальних цінностей, використовувати педагогічні інновації та досягнення вітчизняного та зарубіжного прогресу в вихованні соціальних цінностей у дітей дошкільного віку, формувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з дітьми дошкільного віку з урахуванням соціальних цінностей, чому сприяло залучення майбутніх педагогів дошкільної освіти до групових форм роботи.

Використання змістового потенціалу освітнього компонента «Історія педагогіки та суспільного дошкільного виховання» дозволило підвищити рівень вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, що сприяло набуттю здобувачами компетентностей, що полягали в здатності розуміти значення культури як форми людського існування; умінні

керуватися в своїй професійній діяльності загальнолюдськими, національно-культурними, соціальними цінностями [4].

Під час при вивчення тем «Школа й педагогіка епох середньовіччя та відродження», «Західноєвропейська педагогіка епохи нового часу та просвітництва» змістового модуля «Історія зарубіжної школи та педагогіки», теми «Школа й педагогіка Київської Русі (IX–XIV століття)» змістового модуля «Історія вітчизняної школи і педагогіки», а також теми «Утвердження освіти в Україні та розвиток суспільного дошкільного виховання на сучасному етапі» змістового модуля «Українська школа та суспільне дошкільне виховання XX століття. Освіта й дошкільне виховання сучасного етапу» із зазначеного освітнього компонента здобувачам вищої освіти було запропоновано розгляд таких питань:

1. Роль соціальних цінностей у становленні виховання як особливої форми діяльності людини.
2. Виховання соціальних цінностей за часів Київської Русі, в епоху Середньовіччя, Відродження, Нового часу та Просвітництва.
3. Особливості виховання соціальних цінностей у педагогічних системах А. Макаренка та В. Сухомлинського.
4. Соціальні цінності у XXI столітті.

Вивчення першого питання передбачало висвітлення основних закономірностей історико-педагогічного процесу та впливу соціальних цінностей на їх формування. Розгляд процесу виховання в історичному контексті передбачав аналіз та порівняння соціальних цінностей різних епох, дослідження розвитку соціальних цінностей із погляду історичних подій. Ознайомлення з педагогічними спадщинами А. Макаренка та В. Сухомлинського було спрямоване на формування розуміння майбутніми педагогами дошкільної освіти ролі колективу та трудової діяльності в вихованні соціальних цінностей, соціально активної особистості та впливу природи рідного краю на виховання соціальних цінностей. Під час вивчення соціальних цінностей XXI століття було здійснено порівняльний аналіз

цінностей минулого та сучасного; з'ясування впливу соціальних цінностей на сучасну особистість.

Із метою узагальнення знань щодо соціальних цінностей у процесі вивчення цього освітнього компонента після кожної теми здобувачам освіти пропонувалось написання есе, що сприяло покращенню навичок грамотно аргументувати думку, структурувати отриману інформацію, наводити приклади, формулювати висновки й визначати перспективи. Використання змістового ресурсу освітнього процесу на практичних та семінарських заняттях під час вивчення освітнього компонента «Історія педагогіки та суспільного дошкільного виховання» сприяло підвищенню рівня знань щодо розвитку педагогічної думки стосовно виховання соціальних цінностей, досягнень історико-педагогічного процесу в практиці сучасного закладу дошкільної освіти; набуттю навичок оцінювати та критично ставитися до соціальних цінностей, що є стереотипним у нових соціально-культурних умовах, виявляти почуття пошани до світової та національної педагогічної спадщини зокрема. Як наслідок, здобувачі вищої освіти навчилися аналізувати процес виховання соціальних цінностей у різних країнах за різних історичних епох.

Опанування змісту вищезазначених освітніх компонентів дозволило здобувачам освіти набути знання про соціальні цінності, методи виховання в роботі з дітьми, а також розвинути вміння виявляти соціальні цінності в життєвих та педагогічних ситуаціях.

У межах упровадження структурно-функціональної моделі було забезпечено такі педагогічні умови: комплексна гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу; спрямованість процесу виховання соціальних цінностей на досягнення усвідомленості здобувачами вищої освіти необхідності виховання соціальних цінностей шляхом упровадження в освітній процес спецкурсу «Виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти».

*Комплексна гуманізація та гуманітаризація* освітнього процесу сприяла розвитку комунікативних навичок, підвищенню соціальної активності, формуванню стійкої громадської позиції, мотивації до визначення та виховання особистісних соціальних цінностей та зумовлювала: реалізацію гуманістичних ідей в освітньому процесі, дотримання засад гуманності в роботі зі здобувачами освіти, спрямованість освітнього процесу на активізацію творчого потенціалу здобувачів освіти, розвиток критичного мислення та виховання соціальних цінностей, зокрема людяності, працелюбності, чесності, справедливості, милосердя тощо; опору на соціальні цінності під час побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом та здобувачами освіти; взаємодію учасників освітнього процесу з дотриманням норм поведінки на основі засад гуманізму та соціальних цінностей, зокрема поваги до інших, толерантності, чуйності, доброти; уникнення маніпулювання свідомістю здобувачів освіти та нав'язування стереотипів мислення; реалізації в виховному процесі принципів диференціації та індивідуалізації; залучення здобувачів освіти до різних видів діяльності, що передбачало міжособистісне спілкування; надання пріоритету саморозвитку та самовихованню особистості здобувача освіти; побудову індивідуальної траєкторії розвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти; стимулювання й підтримку активності та ініціативності здобувачів освіти.

На значущості гуманістичного спрямування наголошує Л. Притуляк [6, с. 128]. Учена вважає головним фактором особистісно зорієнтованої професійної освіти саме розвиток майбутнього фахівця під час активної взаємодії учасників навчання з урахуванням їх досвіду, індивідуальних особливостей та специфіки освітнього середовища ЗВО.

Для реалізації цієї педагогічної умови як у процесі навчання, так і в позааудиторний час було проведено низку виховних заходів за темами: «Цінності інформаційного суспільства», «Сучасна молодь і соціальні цінності», «Мої соціальні цінності», «Соціальні цінності в просторі ЗВО»,

«Виховуємо соціальні цінності в дошкільнят». Під час проведення вищезазначених заходів широко використовувалися інтерактивні методи навчання, серед яких перевага надавалася панельним та пленарним дискусіям, дебатам, методам «килим ідей», «6х6х6». Проводилися також індивідуальні бесіди.

*Друга педагогічна умова* передбачала спрямованість процесу виховання соціальних цінностей на досягнення усвідомленості здобувачами вищої освіти необхідності виховання соціальних цінностей шляхом упровадження в освітній процес спецкурсу «Виховання соціальних цінностей в майбутніх педагогів дошкільної освіти».

Актуальність розробки авторського спецкурсу зумовлена підвищенням ролі соціальних цінностей у сучасну добу суспільно-політичних реформ, наданням переваги суб'єкт-суб'єктній взаємодії та особистісно орієнтованому навчанню, урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти в процесі освітньої діяльності, а також необхідністю усвідомлення здобувачами вищої освіти пріоритетності виховання соціальних цінностей у їхній подальшій педагогічній діяльності, задоволення їхніх потреб щодо підвищенні рівня вихованості соціальних цінностей.

Вивчення тем цього спецкурсу було спрямоване на підвищення мотивації здобувачів вищої освіти до виховання соціальних цінностей, оволодіння знаннями про соціальні цінності, формування вмінь використовувати соціальні цінності в різних видах діяльності, здійснювати рефлексію вихованості соціальних цінностей.

Перший змістовий модуль «Соціальні цінності у сучасному вимірі» передбачав формування загальної мотивації до виховання ключових соціальних цінностей (доброти, правди, справедливості) і підвищення рівня знань щодо сутності і структури соціальних цінностей.

Реалізація змісту даного модулю дозволила розв'язати такі завдання:

- актуалізацію ролі та значення виховання соціальних цінностей;

- ознайомлення здобувачів освіти з видами цінностей (матеріальними, соціально-політичними, духовними) та поняттями «цінності», «соціальні цінності»; взаємозв'язок соціальних цінностей із загальнонавчальними цінностями;

- дослідження процесу становлення цінностей українського суспільства в контексті його соціально-історичного розвитку; встановлення взаємозв'язку між цінностями українського суспільства та загальноєвропейськими, загальнолюдськими;

- поглиблення розуміння самобутності українського народу та соціальних цінностей, що є спільними для народів Європи та всього світу;

- розгляд прикладів ситуацій, розв'язання яких потребує знань про соціальні цінності, а також з'ясування цінностей українського суспільства порівняно із загальноєвропейськими, загальнолюдськими.

Вивчення другого змістового модуля було спрямовано на самовиховання соціальних цінностей, розвиток умінь майбутніх педагогів дошкільної освіти виховувати соціальні цінності у дошкільників.

Опанування тем даного модулю здобувачами освіти передбачало:

- ознайомлення із поняттями «виховання», «виховання цінностей», «виховання соціальних цінностей», «методи виховання соціальних цінностей»;

- з'ясування ролі самовиховання у розвитку особистості педагога; проектування індивідуальної траєкторії особистісного розвитку здобувачів освіти; виявлення рівня знань щодо соціальних цінностей та умінь їх виховувати в себе, а також накреслення перспектив їх подальшого виховання;

- з'ясування ролі сучасного педагога у становленні та розвитку особистості дитини; формування умінь у здобувачів освіти співвідносити особисті якості, які мають бути притаманні сучасному педагогу та соціальних цінностей;

- узагальнення знань здобувачів освіти щодо особливостей розвитку дитини дошкільного віку; визначення поняття «ампліфікації дитячого розвитку»; усвідомлення ролі і значення ампліфікації дитячого розвитку у вихованні соціальних цінностей у закладі дошкільної освіти;

- вивчення структури Базового компонента дошкільної освіти (2021), його змісту, зокрема інваріантної та варіативної частини; ознайомлення з вимогами та критеріями оцінки дошкільної зрілості, поняттям «парціальні програми»;

- робота із парціальними програмами; з'ясування впливу вихованості соціальних цінностей у педагога на розвиток дітей дошкільного віку.

Для залучення кожного здобувача освіти до роботи та з метою підвищення загального рівня вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти під час навчальних занять спецкурсу, використовувалися різні форми та методи роботи, а саме: робота в малих групах, воркшоп, кейс-метод, метод панельної та пленарної дискусії, «килим ідей», «бхбхб», «летючі плакати».

Зазначені методи сприяли практичному формуванню розуміння необхідності реалізації освітніх завдань, зокрема, із виховання соціальних цінностей.

Для підвищення рівня усвідомленості значення різних категорій цінностей (здоров'я, любові тощо) під час вивчення теми «Зв'язок цінностей українського суспільства з загальноєвропейськими та загальнолюдськими цінностями» у межах роботи в малих групах було застосовано метод пленарної дискусії.

Робота здійснювалася за таким алгоритмом:

1. Об'єднання здобувачів вищої освіти у 4-6 груп по 4-6 осіб у кожній.
2. Отримання учасниками групи від тьютора завдання відповідно до теми, що передбачало ознайомлення з цінностями українського



суспільства як минулого, так і сучасності, а також із загальноєвропейськими та загальнолюдськими цінностями.

3. Визначення способу презентації результатів роботи групи та часу на виконання завдання.

4. Вибір учасниками групи спікера, який занотовує процес обговорення, щоб потім представити результати.

5. Робота над виконанням завдання, під час якого тьютором велося спостереження за роботою груп, дотриманням регламенту.

6. Презентація спікерами груп виконаного завдання.

7. Колективне обговорення результатів роботи кожної групи, порівняння цінностей, їх аналіз та узагальнення.

8. Підбиття підсумків.

Із метою формування навичок самовиховання та з'ясування їх ролі під час вивчення теми «Соціальні цінності: виховуємо чи ні?» було проведено панельну дискусію, під час якої здобувачі вищої освіти мали можливість висловити та обґрунтувати свої погляди щодо виховання соціальних цінностей у сучасних умовах розвитку суспільства.

Під час практичного заняття за темою «Я знаю, я вмію, я буду» було використано метод «килим ідей», що передбачав роботу в групах поетапно:

–1-й етап – виявлення проблем;

–2-й етап – пошук рішень;

–3-й етап – індивідуалізація дій (визначення здобувачами освіти конкретних індивідуальних кроків для розв'язання проблем);

–4-й етап – вибір ідей (індивідуальне прийняття рішень щодо того, що буде точно зроблено, а що може бути зараховано до перспективних напрямів вирішення визначеної проблеми).

Використання цього методу мало забезпечити підвищення рівня здатності діяти на основі етичних настанов та міркувань, а також формування вмінь здобувачів освіти керуватися соціальними цінностями в різних видах діяльності. Із цією метою кожному майбутньому педагогу дошкільної освіти

на початку заняття ставилися запитання, на які вони повинні були надати обґрунтовані відповіді: «Чи я знаю, що таке соціальні цінності?», «Чи я вмію їх засовувати в різних ситуаціях?», «Чи я буду надалі керуватися ними?». Потім здобувачам освіти пропонувалося проаналізувати проблемні ситуації, самостійно визначити шляхи їх розв'язання та надати відповіді на ті самі запитання, що ставилися на початку заняття.

Для вдосконалення навичок самовиховання та саморегуляції поведінки на основі соціальних цінностей, під час практичного заняття «Сучасний педагог та соціальні цінності» було використано метод «летючі плакати».

Заняття з використанням цього методу проводилося за таким алгоритмом:

1. Підготовка приміщення: розміщення столів у формі кута.
2. Формулювання проблеми для розв'язання: «Труднощі під час виховання та самовиховання сучасними педагогами соціальних цінностей».
3. Об'єднання здобувачів вищої освіти в 3 групи.
4. З'ясування учасниками конкретних дій, що сприятимуть вирішенню проблеми, їх фіксація на отриманих аркушах (упродовж 10 хвилин).
5. Передавання кожною групою іншій за годинниковою стрілкою свого плакату.
6. Ознайомлення групи, що отримала плакат, із його змістом, доповнення своїми ідеями (ураховуючи попередні). Позначення суджень, що викликають сумніви, шляхом додавання картки з питанням або пропозицією.
7. Повторні передавання плакатів до того часу, поки вони не повернуться до групи, що починала їх готувати.
8. Ознайомлення групи, що отримала свій плакат, із роботою інших учасників та вибір 3-5 ідей, що визначено як найбільш цікаві.
9. Презентація кожною групою за чергою своїх плакатів.

Із метою формування вмінь у майбутніх педагогів дошкільної освіти виховувати в дошкільників соціальні цінності, під час заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку» було використано метод роботи «6х6х6». Робота здійснювалася в два етапи.

На *першому етапі* кожна група отримувала окреме завдання, що вимагало ознайомлення з різними типами парціальних програм. Членам групи пропонувалося спільно проаналізувати програми та представити свої результати учасникам інших груп.

На *другому етапі* змінювався склад груп у такий спосіб, щоб у кожній новій були представники всіх груп першого етапу. Спочатку кожним учасником презентувалися результати попередньої роботи, а потім у нових групах виконувалися завдання, що потребували використання знань чи вмінь, отриманих на першому етапі.

Розглянемо детально перебіг заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку».

Мета навчального заняття полягала у визначенні ролі парціальних програм у вихованні соціальних цінностей та передбачала реалізацію таких завдань:

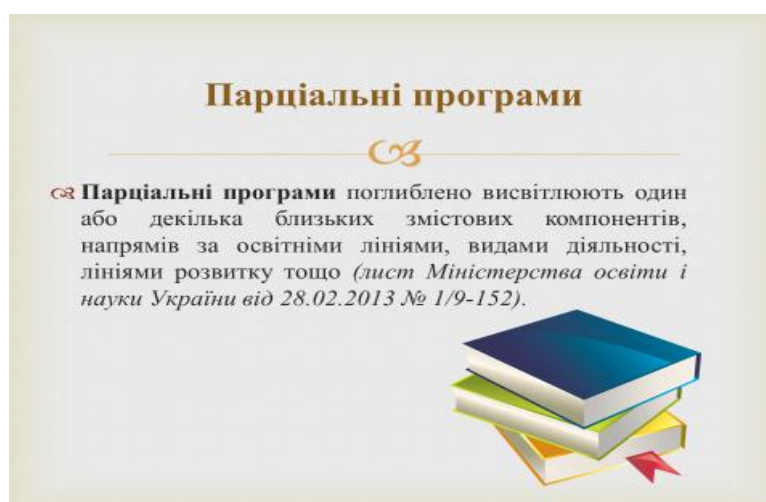
1. Ознайомлення здобувачів освіти із парціальними програмами, що використовуються у закладі дошкільної освіти.
2. Аналіз парціальних програм відповідно до вимог дошкільної освіти та завдань виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку.
3. З'ясування впливу змісту парціальних програм на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку.

Структура заняття включала вступну частину, під час якої здійснювалися актуалізація викладачем проблеми виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, ознайомлення здобувачів освіти з парціальними програмами і підбиття підсумків.



**Рис. 2. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

У вступній частині наголошувалося на значних змінах в освіті, що характеризують її сучасний розвиток. Акцентувалася увага на необхідності реалізації завдань сучасних освітніх реформ, зокрема підготовки дітей дошкільного віку до Нової української школи, що включає формування цінностей. Для вирішення зазначеного завдання було запропоновано використовувати парціальні освітні програми, що сприяють розвитку дошкільників, вихованню цінностей і соціальних зокрема.



**Рис. 3. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

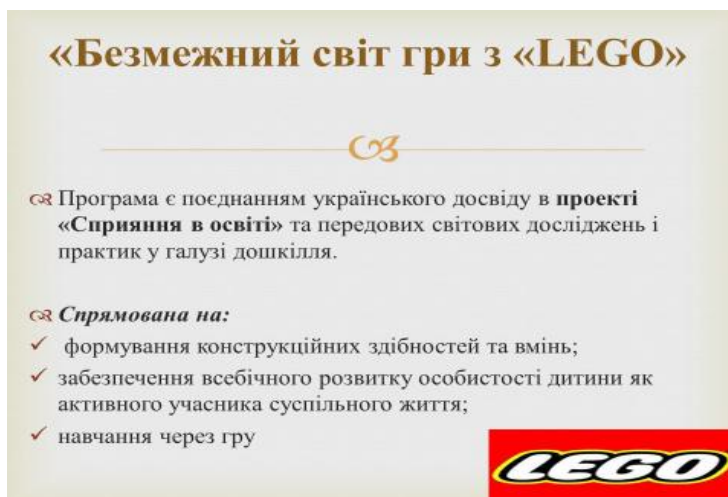
Також здобувачів освіти було ознайомлено із визначенням парціальних програм як програм, що відображають один чи кілька близьких напрямів за освітніми лініями Базового компонента дошкільної освіти (2021), а також можуть виступати як доповнення інваріантної та/чи варіативної складової комплексних програм, так і самостійно визначати завдання та зміст варіативної складової Базового компонента дошкільної освіти (2021). Серед програм, що спрямовані на виховання соціальних цінностей, виокремлювалися програма соціальної та фінансової грамотності дітей дошкільного віку «Афлатот», «Безмежний світ гри з LEGO», програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом», «Казки і фарби», «Медіасвіт для дошкільнят».



**Рис. 4. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямовані на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**



**Рис. 5. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямовані на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**



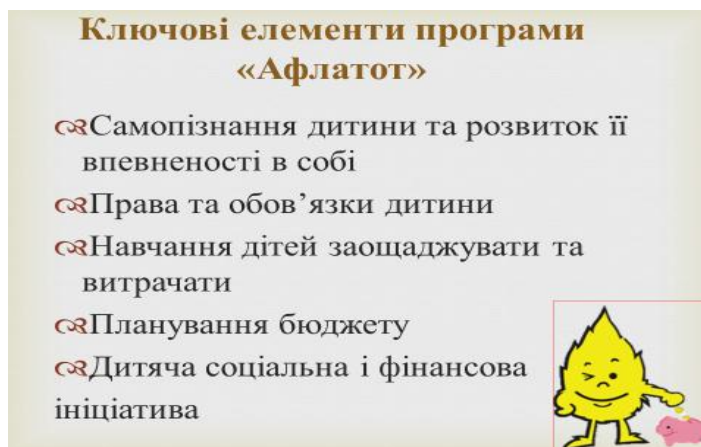
**Рис. 6. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямовані на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**



**Рис. 7. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямовані на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

Наприкінці актуалізації вищезазначеної теми було зроблено висновок про використання парціальних програм як ефективного засобу виховання соціальні цінності, оскільки їх впровадження в освітній процес дозволяє поглиблено здійснювати роботу із дошкільниками у цьому напрямі.

Інформація про особливості парціальних програм відображено на слайдах презентації до заняття, екранні копії яких подано нижче.



**Рис. 8. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

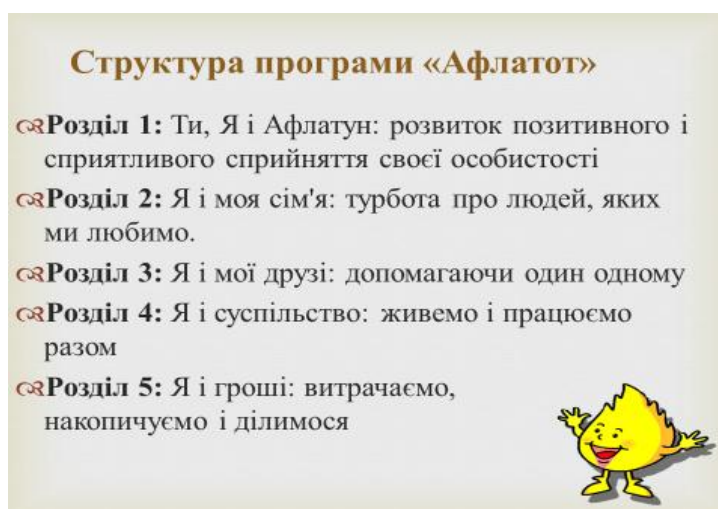


**Рис. 9. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

Після вступної частини здобувачам вищої освіти пропонувалося ознайомитися із парціальними програмами та виконати таке завдання:

1. Проаналізувати парціальні програми відповідно до завдань Базового компонента дошкільної освіти (2021).
2. Визначити соціальні цінності, виховання яких дозволяє реалізувати конкретна програма.
3. Сформулювати

висновок про вплив парціальних програм на виховання соціальних цінностей.



**Рис. 10. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**



**Рис. 11. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

Підсумком заняття стало набуття здобувачами вищої освіти досвіду аналізувати освітні програми та підвищення рівня їх обізнаності у питанні виховання соціальних цінностей.



Із метою підвищення рівня знань щодо соціальних цінностей, всі лекційні заняття проводилися у формі воркшопів.

Нижче наведено екранні копії слайдів презентації заняття, що демонструють ігри, які майбутні педагоги дошкільної освіти можуть використовувати в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку для виховання соціальних цінностей.



**Рис. 12. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**



**Рис. 13. Екранна копія слайдів презентації заняття за темою «Парціальні програми, спрямованні на виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку»**

Використання спецкурсу, форм, методів роботи (робота в малих групах, воркшоп, кейс-метод, метод панельної, пленарної дискусії, «килим ідей», «6x6x6», «летючі плакати» тощо) дозволило підвищити рівень вихованості соціальних цінностей, а також усвідомити необхідність реалізації в сучасному житті та педагогічній професійній діяльності якостей особистості, основу яких становлять соціальні цінності: повагу, гідність, толерантність, ініціативність, відповідальність на рівні з фундаментальними знаннями та підприємливістю.

Оскільки на досягнення позитивного результату виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти впливає сформована адекватна самооцінка здобувачами вищої освіти рівня своєї вихованості, увага в роботі зі здобувачами освіти акцентувалася на формуванні та розвитку вмінь здійснювати самоаналіз соціальних цінностей.

Із цією метою, а також для підвищення рівня здатності до самоорганізації та мотивації до подальшої професійної діяльності, спроможності працювати на основі соціальних цінностей у команді під час освітніх занять, двічі здійснювалася оцінка викладачем та самооцінка здобувачами вищої освіти рівня вихованості соціальних цінностей із подальшим порівнянням отриманих результатів із використанням кореляційного аналізу.

За підсумками кореляційного аналізу було проведено співбесіду із тими здобувачами освіти, у яких спостерігались значні розбіжності між зазначеними показниками та визначено завдання щодо подальшого виховання соціальних цінностей.

Повторне вимірювання показників рівня вихованості соціальних цінностей за кваліметричними моделями показало суттєве підвищення адекватності самооцінки в здобувачів освіти.

Також у межах реалізації структурно-функціональної моделі системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної було використано можливості педагогічної практики, що виконує важливу

роль у вихованні соціальних цінностей: «педагогічна практика забезпечує закріплення теоретичних знань, сприяє професійному зростанню, всебічному розвитку особистості, а також розкриває духовний потенціал молодої людини, а тому нерозривна із процесом виховання у закладі вищої освіти» [11, с. 146]. Під час проходження різних видів педагогічної практики здобувачі освіти узагальнюють отримані теоретичні знання, а також, виконуючи обов'язки вихователя, набувають умінь та навичок, необхідних для здійснення педагогічної діяльності; підвищується рівень духовної культури майбутніх педагогів дошкільної освіти, що спонукає до усвідомленого вияву соціальних цінностей у різних ситуаціях. Із цією метою здобувачам освіти було запропоновано вести спостереження під час роботи з дітьми, після здійснення чого вони виконували наступне завдання за таким планом: опис педагогічної ситуації; аналіз факторів, що вплинули на виникнення цієї педагогічної ситуації; аналіз дій педагога щодо розв'язання педагогічної ситуації; визначення соціальних цінностей, на які спирався педагог для розв'язання педагогічної ситуації; висновок про роль соціальних цінностей у професійній діяльності. Під час педагогічної практики майбутні педагоги дошкільної освіти мали можливість застосувати знання про соціальні цінності в роботі з дітьми дошкільного віку, а також набули навички раціонального використання методів виховання в педагогічній діяльності.

**Висновки.** Отже, упровадження структурно-функціональної моделі шляхом використання змістового ресурсу освітніх компонентів, проведення низки занять (спецкурсу та виховних заходів із використанням групових форм роботи й інтерактивних методів) сприяло формуванню загальних і фахових компетентностей здобувачів освіти, а також підвищенню рівня вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Під час аналізу науково-педагогічної літератури щодо стану дослідження проблеми виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти в теорії та практиці педагогічної науки

встановлено, що ця категорія цінностей сприяє особистісному розвитку здобувачів вищої освіти. Із огляду на це, виникає потреба в підвищенні рівня вихованості соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. Для вирішення цього завдання було розроблено структурно-функціональну модель системи виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, що складається з трьох блоків, містить мету та завдання виховання, принципи виховання, функції, змістовий ресурс, педагогічні умови й очікуваний результат. Із метою забезпечення позитивного результату було вдосконалено зміст певних освітніх компонентів, застосовано групові форми та сучасні методи роботи, запропоновано виконання індивідуального завдання під час педагогічної практики. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних із вихованням соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. Перспективними вважаємо напрями розгляду цієї проблеми, спрямовані на обґрунтування методологічних основ виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку.

### Список використаних джерел

1. Жуковський В. М. Теоретико-методологічні засади навчального комплексу для учнів 5-6 класів загальноосвітньої школи з основ християнської етики. *Культура релігій*. Київ : Вітас, 2012. Вип. I. *Християнська етика*. С. 16–30
2. Кайкова М. М. Формування життєвих цінностей бакалаврів дошкільної освіти на різних типах занять із музичного мистецтва. *Вісник Черкаського університету*. 2017. № 17-18. С. 74–80
3. Ляпунова В. А. Базові положення концепції підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб наук. пр. Кривий Ріг, 2015. С. 159–165

4. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» для підготовки бакалавра / кер. проектної групи М. В. Роганова. КЗ «ХГПА» ХОР. Харків, 2019. 72 с.

5. Остапенко І. О., Ряшко В. І. Соціальні цінності та орієнтації у професійній діяльності молодих спеціалістів, випускників вищих навчальних закладів України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки.* 2016. № 837. С. 404–411. URL: [http://vlp.com.ua/files/1\\_2\\_zmist\\_837.pdf](http://vlp.com.ua/files/1_2_zmist_837.pdf) (дата звернення: 10.02.2023)

6. Притуляк Л. М. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 68. Т. 2. С. 126–130

7. Про вищу освіту : Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 01.02.2023)

8. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січ. 2021 р. № 33. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 01.02.2023)

9. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : Педагогічна думка, 2012. 180 с.

10. Танько Т. П., Тарарак Н. Г. Соціально-педагогічні аспекти формування загальнолюдських цінностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2018. Вип. 50. С. 100–114. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7906> (дата звернення : 10.02.2023)

11. Харківська А. А., Молчанюк О. М. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів

дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2020. № 68. С. 141–150.

### References

1. Zhukovskyi V. M. Teoretyko-metodolohichni zasady navchalnoho kompletu dlia uchniv 5-6 klasiv zahalnoosvitnoii shkoly z osnov khrystyianskoi etyky. *Kultura religii*. Kyiv : Vitas, 2012. Vyp. I. *Khrystyianska etyka*. S. 16–30. [ukr]
2. Kaikova M. M. Formuvannia zhyttievkykh tsinnosti bakalavriv doshkilnoi osvity na riznykh typakh zaniat iz muzychnoho mystetstva. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. 2017. № 17-18. S. 74–80 [ukr]
3. Liapunova V. A. Bazovi polozhennia kontseptsii pidhotovky maibutnykh pedahohiv do formuvannia tolerantnosti u ditei starshoho doshkilnogo viku. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* : zb nauk. pr. Kryvyi Rih, 2015. S. 159–165 [ukr]
4. Osvitno-profesiina prohrama «Doshkilna osvita» dlia pidhotovky bakalavra / ker. proiektnoi hrupy M. V. Rohanova ; KZ «KhHPA.» KhOR. Kharkiv, 2019. 72 s. [ukr]
5. Ostapenko I. O., Riashko V. I. Sotsialni tsinnosti ta oriientsatsii u profesiinii diialnosti molodykh spetsialistiv, vypuskykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy. *Visnyk Natsionalnogo universytetu «Lvivska politekhnikha».* *Yurydychni nauky*. 2016. № 837. S. 404-411. URL: [http://vlp.com.ua/files/1\\_2\\_zmist\\_837.pdf](http://vlp.com.ua/files/1_2_zmist_837.pdf) (data zvernennia: 10.02.2023) [ukr]
6. Prytuliak L. M. Osobystisno-profesiinyi rozvytok studentiv pedahohichnogo zakladu vyshchoi osvity. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii I zahalnoosvitnii shkolakh*. 2020. № 68. T. 2. S. 126–130. [ukr]
7. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01 lyp. 2014 r. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 01.02.2023). [ukr]

8. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 sich. 2021 r. № 33. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (data zvernennia: 01.02.2023). [ukr]

9. Sotsialni tsinnosti maloi hrupy shkoliariv : monohrafiia / za zah. red. T. F. Aliksieienko. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2012. 180 s. [ukr]

10. Tanko T. P., Tararak N. H. Sotsialno-pedahohichni aspekty formuvannia zahalnoliudskykh tsinnosti u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*. 2018. Vyp. 50. S. 100–114. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/7906> (data zvernennia: 10.02.2023). [ukr]

11. Kharkivska A. A., Molchaniuk O. M. Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnosti u maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* : zb. nauk. pr. Kharkiv : UIPA, 2020. № 68. S. 141–150 [ukr].

**UDC 378.041:005.336.2(045)**

**TECHNOLOGY OF FORMATION OF SELF-EDUCATION  
COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS IN MODERN CONDITIONS**

© **Kyselova O.**

**Information about the author:**

**Olesia Kyselova:** ORCID ID 0000-0002-8176-1615, o.kyselyova@gmail.com, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Informatics.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-25**

The article highlights the relevance of one of the urgent problems of modern pedagogical education. The formation of a new generation of teachers capable of lifelong self-education takes on special importance in modern conditions associated with the dynamic development of the information society, as well as in

the situation of the spread of the coronavirus pandemic and the long-term state of war in Ukraine. The author defined the essence of the concept of «self-education of the future teacher», and identified the stages of self-education. The essence of self-education competence of the future teacher in the conditions of an open informational and educational environment and its structural components are presented: motivational-value, organizational, procedural-informational, and control-reflective. From the point of view of the system approach, constituent components of the competence of self-education are characterized. The essence and didactic functions of the information-educational environment are revealed, and their influence on the self-education process of students is described. Attention is focused on its development as a key factor in the formation of the competence of self-education of the future teacher. Aspects of the transformation of the self-education activity of the future teacher in today's conditions are singled out. Internet services for the development of self-educational competence are offered, and the advantages of existing educational platforms for the self-education of future teachers are clarified. The author justified the technology of formation of the specified competence in future teachers in the process of their professional training under modern conditions, characterized the approaches, directions, and guiding principles, the observance of which actualizes the achievement of a positive result of its implementation. The results of the experimental approbation of the developed technology in the institution of higher education are presented, which prove its effectiveness and feasibility of introducing it into the professional training of future teachers.

**Keywords:** self-education, competence of self-education, information and educational environment, technology, future teacher.

**Олеся Кисельова «Технологія формування компетентності самоосвіти в майбутніх педагогів у сучасних умовах».**

У статті висвітлено актуальність однієї з нагальних проблем сучасної педагогічної освіти. Формування нового покоління вчителів, здатних до самоосвіти впродовж життя, набуває особливого значення в сучасних умовах, пов'язаних із динамічним розвитком інформаційного суспільства, а також у ситуації поширення пандемії коронавірусу та тривалого воєнного стану в Україні. Автором визначено суть поняття «самоосвіта майбутнього педагога», виокремлено етапи здійснення самоосвіти. Презентовано суть компетентності самоосвіти майбутнього педагога в умовах відкритого інформаційно-навчального середовища та її структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний та контроль-рефлексивний. Із погляду системного підходу схарактеризовано складові компоненти компетентності самоосвіти. Описано суть та дидактичні функції інформаційно-навчального середовища, продемонстровано їх вплив на самоосвітній процес здобувачів. Акцентовано увагу на його розвитку як стрижневого чинника формування компетентності самоосвіти майбутнього педагога. Виокремлено аспекти трансформації самоосвітньої діяльності майбутнього педагога в умовах сьогодення. Запропоновано інтернет-сервіси



для розвитку самоосвітньої компетентності, а також з'ясовано переваги наявних освітніх платформ для самоосвіти майбутніх педагогів. Автором обґрунтовано технологію формування зазначеної компетентності в майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки за сучасних умов, схарактеризовано підходи, напрями та керівні принципи, дотримання яких актуалізує досягнення позитивного результату її впровадження. Представлено результати експериментальної апробації розробленої технології в закладі вищої освіти, які засвідчують її ефективність та доцільність запровадження в професійну підготовку майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** самоосвіта, компетентність самоосвіти, інформаційно-навчальне середовище, технологія, майбутній педагог.

**Relevance of research.** The epigraph to this study can be the words of Stanislas Deaen, a French writer and cognitive neuroscientist, a researcher of numerical cognition, the neural basis of reading, and the neural correlates of consciousness: «We are not just Homo sapiens, we are Homo docens, a species that teaches itself» [19].

The modern world is characterized as the VUCA world – an abbreviation for Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity. The speed and unpredictability of changes, the rapid development of science and technology, the shortening of the validity period of knowledge, the loss of demand for many traditional professions and the emergence of new ones force a person to constantly acquire new knowledge, from time to time to reorient himself to a new profile of activity. The ability to self-educate becomes a decisive factor for the successful self-realization of a person. E. Moren, researching modern man and society from the perspective of the paradigm of complexity, claims that education is «a force for the future», one of the most powerful tools that enables us to respond to the challenges of an increasingly complex, changing, unpredictable world, and this leads to the need for changes in education [19, p. 1].

Characterizing these changes, we note that, firstly, the understanding of education has acquired a new meaning: today education appears as a continuous process that continues throughout life. Secondly, information globalization, the possibility of instant access of a person to a variety of educational sources, the

appearance of open mass online courses, thematic webinars, master classes, etc. – all this collectively actualized various ways of acquiring education. The Law of Ukraine on Education states: «A person exercises his right to education throughout his life through formal, informal and informal education. The state recognizes all these types of education, supports subjects of educational activity that provide relevant educational services, and also encourages the acquisition of all types of education». A person takes over the educational initiative, becomes an active subject of education, most interested in the high quality of educational results and at the same time most responsible for these results.

Currently, the concepts are widely used in pedagogical literature «competence», «competency», but their distinguishing features are not clearly marked, which sometimes leads to considering them as synonymous. However, these concepts are complementary and exist independently, which is important to take into account organization of competence-oriented training. The analysis of the literature allows us to conclude that today the phenomenon of professional competence is not stably defined. Competence is considered as professional literacy, the degree of qualification of a specialist, as the level of development of a person's personality and culture. M. Shalashova by competence he understands the integral quality of the personality, which characterizes the readiness to decide problems that arise in the course of life and professional activity, using knowledge, experience, individual abilities [14].

Researching the urgent problems facing higher pedagogical education, G. Ponomaryova emphasizes the need to find the most effective ways, methods and technologies of preparing students for the realization of the new mission of a teacher in modern conditions [13, p. 5]. After all, the professional capacity, authority and effectiveness of a teacher's activity depend on his ability to independently and systematically expand his horizons in the chosen subject area, to master innovative methods and technologies of teaching, to master the latest professional tools.

The integration of Ukraine into the single European space, the dynamic development of an information society open to all and focused on people's interests, the convergence of national education with the world one, the constant growth of the volume of information require the improvement of the process of professional training of a new generation of personnel. There is an urgent need for highly mobile, proactive, competent teachers who are capable of continuous self-improvement, broadening their horizons, and mastering new high-tech professional tools through continuous self-education activities throughout life using the latest forms and relying on electronic information resources and educational resources of the network. Internet regarding the implementation of social, personal and professional functions. This ability is of particular importance for all specialties without exception, since the success of any professional activity directly depends on the ability to independently acquire knowledge and skills, improving one's competence in the chosen field. In addition, the trends in the development of higher education are characterized by the transfer of emphasis from educational activities to self-education, lead to the growth of the role of independent work of students in their professional development, informatization of the educational process stimulates both the improvement of teaching technologies and the renewal of forms, methods, techniques and means of self-education.

So, one of the urgent tasks of the modern system of pedagogical education is the formation of future teachers' readiness and ability to effectively carry out self-education using latest forms relying on electronic educational and informational resources and educational resources of the Internet for the purpose of continuous self-improvement regarding the realization of social, personal and professional and pedagogical functions.

**Analysis of recent research and publications.** In the works of many modern researchers (I. Zimnia, O. Ovcharuk, O. Pometun, J. Raven, S. Rakov, S. Shishov, A. Khutorskyi and others) the competence approach is actively discussed as one of the leading directions for improving the national education system. In the works of M. Bondarenko, G. Kojaspirova, O. Malikhin,

I. Naumchenko, M. Rogozina, N. Sydoruk, N. Tereshchenko, V. Shpak and others, current problems of self-education are highlighted. The growing role of self-education in the information society was highlighted by A. Andreev, V. Korvyakov, V. Nadein, E. Polat, G. Serikov, M. Soldatenko, O. Shuklina and others, the use of information technologies as a means of self-education was considered by E. Ganin, Yu. Kalugin, S. Yashanov and others.

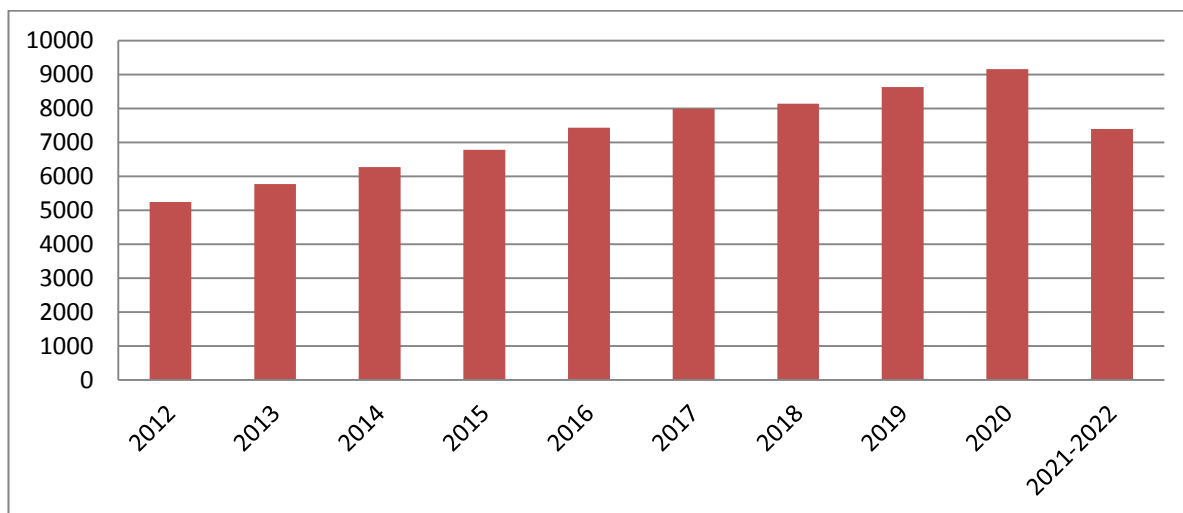
Self-educational competence is one of the most relevant competences that must be formed in future specialist in the educational process of institutions of higher education. Modern research in recent years is dedicated to the formation of self-educational competence in students (V. Haida, I. Maistryuk, S. Osipenko, and others), specialists of various specialties (N. Dovmantovych, N. Horuk, S. Kasiyants, Yu. Sabadosh, V. Ternopolska, N. Oliynyk, T. Voloshina, and others). Particular attention is paid to self-education as a means of developing the professional competence of a teacher (N. Borisenko, O. Vnukova, V. Denysenko, A. Pomazan, I. Sabatovska-Frolkina, V. Fesenko, T. Khlebnikova, I. Hrytsenko, and others).

In studies devoted to the problem of formation of self-educational competence of specialists of various fields training (N. Voropai, T. Voloshyna, O. Nozhovnik, M. Soldatenko, E. Spivakovska-Vandenberg, V. Ternopilska, etc.) consider psychological, organizational-methodical, content-targeted, resource conditions for optimizing the educational process, as well as questions motivational, procedural and technological support of subjects of the educational process. Analysis of scientists' works shows that the formation of self-educational competence of future specialists is based on a motivated attitude students to cognitive and research activities, reflexive readiness of teachers and students, designing an educational and scientific environment that simulates future professional activity.

The COVID-19 pandemic on the educational process also added its corrections when there was an urgent need to make flexible decisions to enable students to implement their educational needs. Thousands of students during

suspension of the educational process in the offline mode, one has to transform one's own homes for classrooms, but, unfortunately, not always education seekers have free access to the Internet as needed, therefore self-educational student activity is an important factor in training a modern specialist for changes in teaching higher education during the pandemic [7].

According to the indicators of the freely available full-text scientific publications search engine Google Academy, the number of works on the subject, devoted to various aspects of the concept of «self-education competence», has been steadily growing over the past 10 years (Fig. 1). However, in 2021-2022, there is a certain crisis regarding the study of this pedagogical phenomenon. The spread of the coronavirus pandemic, the cynical military invasion of the aggressor country on the territory of Ukraine, and the martial law have made adjustments in all areas of people's lives, including teachers and scientists.



**Fig. 1. Dynamics of publications in Google Academy on the subject of «self-education competence»**

However, the existing pedagogical practice shows that students' self-educational skills are insufficiently formed, their unwillingness to fully use the educational potential of the modern informational and educational environment. One of the important reasons for this state of affairs is the lack of special attention to the specifics of students' self-educational activities in the conditions of open access to non-traditional sources of information, the implementation of support

for professional training using the capabilities of Internet services that expand the information support of the educational process, sources of consulting assistance, etc.

The following aspects of the outlined problem require attention: analysis and introduction into the system of domestic higher pedagogical education of innovative experience in preparing future teachers for self-education; the search for ways of forming the skills and abilities of such activities that are adequate to the requirements of the time on the basis of the competence approach; scientific substantiation, development and creation of didactic and methodological support for the technology of self-education competence formation among students of pedagogical specialties in the process of their professional training.

**The purpose of the article.** The purpose of this article is to clarify, based on the analysis of the works of scientists and my own experience, the technology of forming the competence of self-education in the future teacher in modern conditions.

**Presenting main material.** Lifelong learning, formal education, informal, informal (self-education) education play an increasingly important role in the acquisition of skills and the skills needed to provide social and economic activity. Informal education (self-education) it is an education that assumes self-organized acquisition by a person certain competencies, in particular during daily activities, related to professional, public or other activities, family or leisure. State policy in the field of higher education is based on the principles of promoting the sustainable development of society by preparation competitive human capital and creation of conditions for education throughout life, expanding opportunities for acquisition higher education and lifelong learning.

Transferring the problem of forming the competence of self-education of the future teacher into the field of practice of professional training necessarily requires a preliminary solution of a number of theoretical questions, such as clarifying the essence of self-education, determining the characteristics of self-education at the current stage of informatization of society, identifying the

totality of those knowledge and skills, the acquisition of which ensures success self-education, justification of methods of their formation.

The application of the competence approach in the training of specialists requires from teachers constant self-improvement, creative work, skills and the desire to analyze your teaching experience, to make the educational process the subject of one's research, to constantly update the arsenal of methods and techniques of pedagogical activity [17].

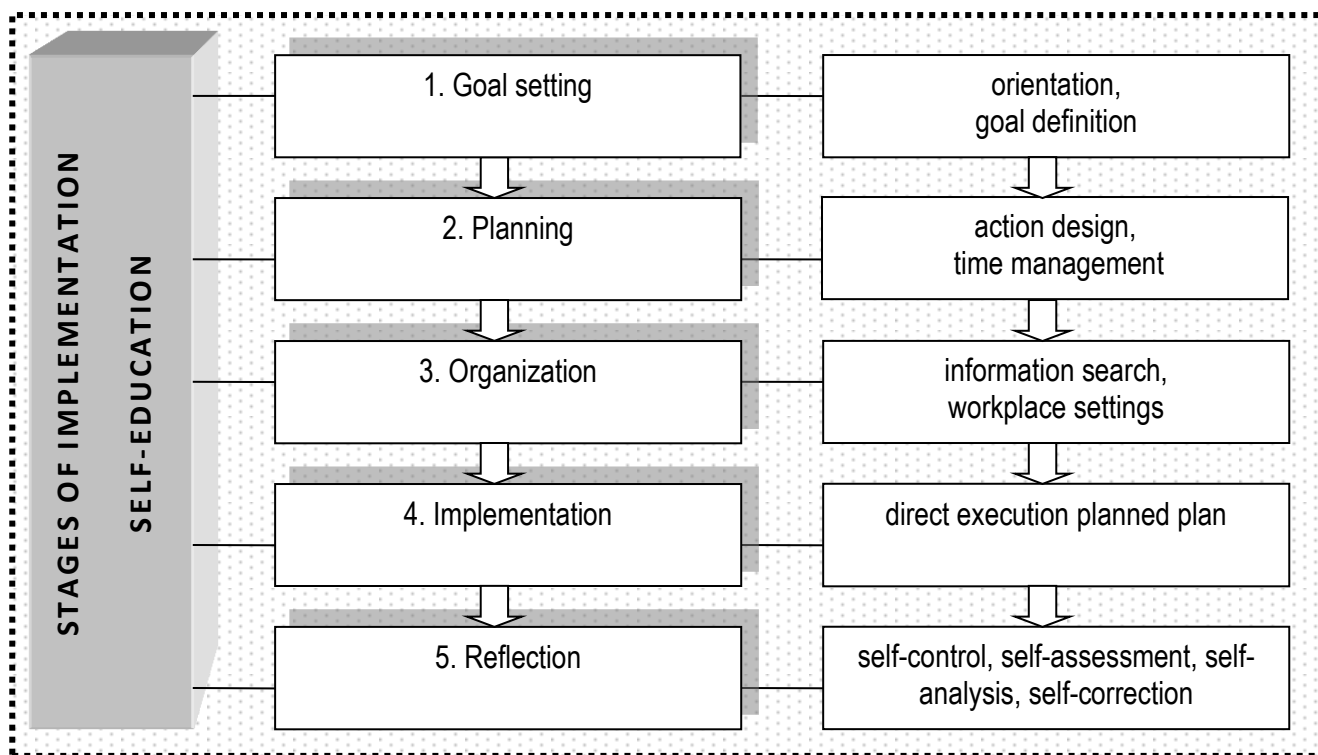
In order to identify significant differences that distinguish self-education from other, related concepts, for example, independent work, we have systematized its characteristic features: independence, voluntariness, self-directedness, focus on satisfying cognitive needs and interests, continuity. The theoretical search for the above-mentioned features is based on the analysis and comparison of the main parameters of self-education and independent educational activities of students (Table 1.1), which allows us to better understand the interdependence and mutual influence of both processes, to approach the choice of means and methods of effective formation of self-education competence in students more objectively [14].

*Table 1.1*

### **Comparison of independent and self-educational activities of students**

<b>Comparison parameters</b>	<b>Activities of students</b>	
	<b>Independent</b>	<b>Self-education</b>
Goal	determined by the teacher	determined by the student himself
Place	leading	additional
Motives	socially significant,	socially significant
Nature	educational	subjectively significant
Content	mandatory	voluntary
The nature of management	the teacher determines the sources, methods of work, its scope; the teacher manages the work, monitors, adjusts, corrects	personality determines the sources, methods of work, its scope
The results	the results of the work are evaluated by parents, the public, and the student himself	the results are evaluated by the student himself, the team
Organization	is organized by the teacher as a collective, individual	organized by individuals, groups, associations of students as individual, group, collective

*Self-education of the future teacher* is a voluntary, independent individual cognitive activity, guided by the individual himself and aimed at continuous self-improvement in the implementation of social, personal and professional-pedagogical functions. Analysis of the results of research by scientists (M. Bondarenko, I. Grabovets, A. Gromtseva, I. Kaloshina, O. Malikhin, G. Syerikov, N. Tereshchenko, V. Shpak, etc.) made it possible to structure the content of self-education and determine the stages with corresponding steps its implementation: *goal setting, planning, organization, implementation, reflection* (Fig. 2).



**Fig. 2. Stages of self-education**

*The goal-setting stage* involves the following basic steps: orientation and goal definition. On the basis of orientation (self-knowledge, self-accounting, self-determination, self-motivation), the goal of self-improvement of knowledge, methods of activity, certain qualities is determined, while the final result and the means by which it can be achieved are necessarily foreseen. In addition, the goal is considered accepted if the student clearly understands where the results of efforts



will be practically used, in which aspects of his activity he can apply what he has learned in the process of self-education. In our opinion, goal setting, the ability to develop and to carry out self-education programs taking into account personal and social needs is one of the most important for the effective implementation of self-education by a future teacher.

*The planning stage* is a personal design of specific actions aimed at improving knowledge, skills, certain qualities through self-education, as well as time management. Design involves the development and specification of certain steps of activity, first of all, the selection of sources of necessary information and means of achieving the final goal. Equally important is the ability to rationally allocate time, which contributes to the economical use of resources and, at the same time, the effective resolution of assigned tasks.

*The organization stage* consists of searching for the necessary information and workplace settings. Search is an important element of self-education and direct work with sources of information based on the ability to work independently in the library, on the Internet, to use new information and communication technologies to meet self-educational needs, to be critical of any information received. The organization of the workplace should be rational, since failure to meet elementary requirements leads to a decrease in the stability of attention, rapid fatigue, dissatisfaction with the process of self-education, and to the deterioration of the quality of work.

*The stage of implementation* means the direct implementation of the planned plan for self-improvement of knowledge, methods of activity, and certain qualities by means of self-education. At this and the previous stages, quite important skills are information-search (search, selection of information, its use to obtain new knowledge), information-analytic and technological based on the rational use of information and communication technologies.

*At the stage of reflection*, the individual becomes aware of the result he achieved in the process of self-education. Its implementation involves self-control, self-assessment, self-analysis, and self-correction. During the cycle of self-

education, the student monitors its course, evaluates its quality, determines the strengths and weaknesses of the work based on a comparison of the acquired with the planned. The ability to be critical of one's work is necessary for an adequate evaluation of the obtained results. If, after assessment and analysis, the individual concludes that the planned tasks are performed poorly, it is necessary to set a mini-goal for the correction of self-education actions. Reflective skills consist of self-reporting on the effectiveness of work, development of new tasks for the next cycle of self-education, determination of directions for its improvement. The result obtained under such a scheme of work indicates that the individual coped with the tasks set, achieved his goal, thus contributing to his own self-improvement.

It should be noted that at all the specified stages, the emotional and volitional mechanism for overcoming insecurity, laziness, difficulties during self-education, the presence of value orientations and motives for its implementation is of great importance [3]. It is natural that in order to successfully and effectively pass each stage of self-education, a person must possess certain abilities, skills, qualities, etc.

Innovations in the educational environment, the penetration of information and communication technologies into education contributed to the emergence of a qualitatively new information and educational environment, in which these technologies are used to support independent cognitive activity, the implementation of connections between participants in the educational process and access to global educational information resources (A. Veryaev, S. Leshchuk, V. Lyskova, O. Mukoviz, O. Rakitina, Yu. Ramskyi, M. Umryk, I. Shalaev, and others). It is a multifaceted holistic, socio-psychological reality, which provides a set of necessary psychological and pedagogical conditions, modern learning technologies and programmatic and methodical learning tools, developed on the basis of modern information and communication technologies, which provide support for cognitive activities and access to information resources (V. Krasilnikov); a set of conditions that contribute to the emergence and development of the processes of information and educational interaction between

those who study, the teacher and the means of new information technologies, as well as the formation of cognitive activity, provided that the components of the environment are filled (various types of educational and demonstration equipment, software tools and systems, educational-visual aids, etc.) with the subject content of a specific educational course (S. Honcharenko); a set of conditions that ensure the learning process due to the presence of a system of means of «communication» with universal human culture, which serves both for storing, structuring and presenting accumulated knowledge, as well as for their transfer, processing and enrichment; a system of independent work on information processing, intensive communication ties between the participants of the educational process – both vertical and horizontal.

*The modern informational and educational environment* contains informational, organizational, program-methodical, communicative, control and evaluation components and performs the following didactic functions: instructional-organizational, informational-cognitive, communicative and control-coordinating (L. Bilousova, A. Veryaev, O. Pozdnova, E. Polat and others). In our work, we understand the *information and educational environment* as a qualitatively new systemically organized educational space, focused on the use of information and communication technologies to support independent cognitive activity, free access to global information resources for educational purposes, and the implementation of active connections between participants in the educational process [1].

Taking into account the ways of using the potential of the modern information and educational environment, we will single out the *transformation of the self-education activity of the future specialist* in today's conditions:

- openness and dynamism of the information space of self-education (the availability of the global fund of educational information, which is not permanent, is constantly updated);

- expansion of forms of self-education activity (independent learning of electronic courses, thematic Internet resources, participation in virtual

professional communities, mass open distance courses (MOOC), web projects, webinars, Internet communications of a professional direction, etc.);

- absence of time and territorial restrictions on its implementation (use of a global computer network);

- variability of self-educational electronic educational and information resources (diversity by professional purpose, orientation to a certain category of users, method of presentation, etc.);

- indirectness of access to Internet sources (the specifics of finding them using information and search systems);

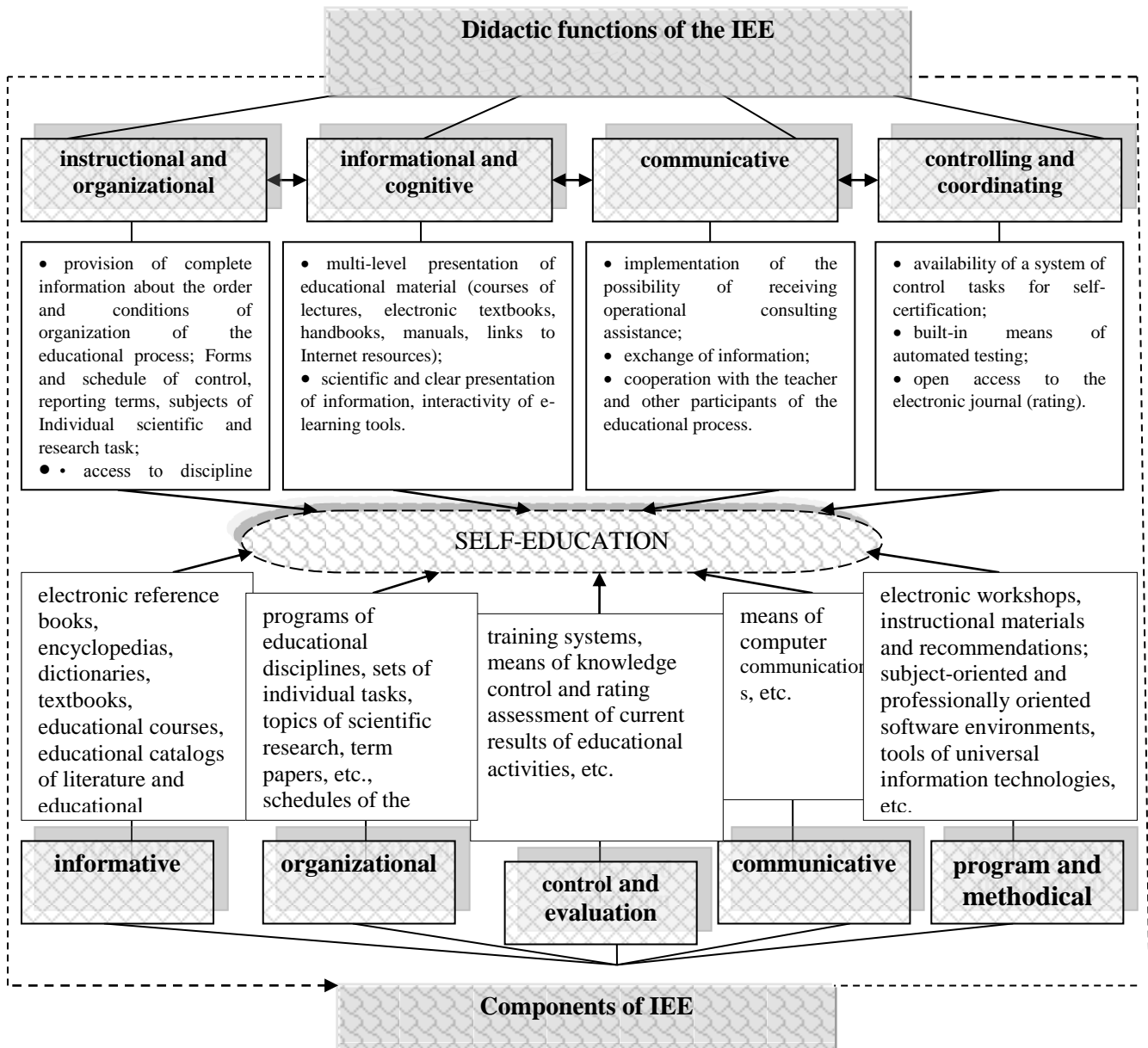
- availability of additional opportunities for self-monitoring (use of automated, in particular online, control and diagnostic tools to assess one's own level of assimilation of educational information) [8].

The above-mentioned features significantly affect the set of those skills, which ensure the effectiveness of the future teacher's self-education.

In order to determine the role of IEE in the self-education of an individual, we will consider its didactic functions. IEE, on the one hand, is a part of traditional education, and on the other – an independent system aimed at developing active creative self-activity of students using information technologies. The educational and informational environment implements adaptive, developmental, educational and activating functions]. Based on the above research, we specified the following didactic functions of IEE: instructional-organizational, informational-cognitive, communicative, and control-coordinating (Fig. 3). Let's consider each of them in more detail in the context of self-education of a student of institution of higher education.

One of the means of supporting the self-educational activities of future teachers is the use of modern Internet resources, which are defined as a set of integrated software, hardware and technical means, as well as information intended for publication on the Internet and information in certain textual, graphic or sound forms [1]. The use of Internet services at its various stages deserves special attention. So, when defining goals and planning self-educational activities, students

have the opportunity to use: mindmap creation services (Bubbl.us (<https://bubbl.us>), MindMeister (<https://www.mindmeister.com/ru>), Cacoo (<https://nulab.com/cacoo/>), Lucidchart (<https://www.lucidchart.com/pages/>), Mindomo (<https://www.mindomo.com/ru/>), Google calendar (<https://calendar.google.com/calendar/u/0/r>), etc.



**Fig. 3. The influence of constituents and didactic functions of IEE on self-education**

It should be especially noted as a tool for the management of any activity, task, in particular of a self-educational nature, the Gantt chart, where the graphic

presentation of the project plan and work schedule is a display of tasks in the form of segments on a time scale, which allows you to assess the sequence of tasks, their relative terms and duration as a whole, and compare the planned and actual progress of tasks. The following services will be appropriate for this:

- SmartSheet «smart table» (<https://www.smartsheet.com>);
- Realtimeboard ([www.realtimeboard.com](http://www.realtimeboard.com));
- Ganttter for Google Drive (<https://www.ganttter.com>).

In order to strategically plan their own self-education, students can use the SWOT analysis method popular in management, which consists in identifying the factors of the internal and external environment and dividing them into four categories: Strengths (strengths), Weaknesses (weaknesses), Opportunities (possibilities) and Threats (threats), and the following services will help in this: Gliffy (<http://www.gliffy.com/>), Realtimeboard ([www.realtimeboard.com](http://www.realtimeboard.com)), etc.

The effectiveness of the organization and implementation of self-education activities of future specialists on the Internet is achieved by the correct implementation of certain steps: searching for sources of information, respectively to the assigned educational tasks; selection and primary processing of information; processing of various formats of information and decision-making on its basis; creation and presentation of information products. So, in order to find and save the necessary information, it is advisable to use:

- search engines (Google, etc.);
- services for storing the necessary pages (Symbaloo (<http://www.symbaloo.com>), Diigo (<https://www.diigo.com/>), Evernote (<http://evernote.com>), So.cl (<http://www.so.cl>), etc.);
- electronic libraries (<http://kultura.ho.ua/biblioteka.htm>), (<https://sites.google.com/site/osvitnires/elektr-biblioteki>), etc.).

In addition, future teachers have the opportunity to independently master electronic courses, in particular distance, MOOCs [13], participate in virtual communities (<http://klasnaocinka.com.ua>, <http://disted.edu.vn.ua>), web-projects, webinars, Internet communications of a professional direction, etc.

The last stage, reflection, is supported by online control and diagnostic tools for assessing one's own level of assimilation of educational information (HotPotatoes (<http://hotpot.uvic.ca>), MyTestXPro (<http://mytest.klyaksa.net/>), ClassMarker (<http://www.classmarker.com>), Webanketa (<http://webanketa.com>), etc.).

Quite important Internet services for the formation of both motivation and self-assessment skills of students are problem boards: Realtimeboard ([www.realtimeboard.com](http://www.realtimeboard.com)), Trello (<https://trello.com>), Symphonical (<https://www.crunchbase.com/organization/symphonical>).

It is quite traditional to use online services for organizing self-education of general purpose. So popular Google services can be used for communication (G-mail), saving and file sharing (Google Drive), activity planning (Google Calendar), creating your own questionnaires (Google Forms), creating and working with documents (Google Docs), etc. [1010].

As the scientists note, the development, improvement and spread of information and communication technologies had a significant impact on all components of the educational process and, in particular, on changes in teaching tools: the use of electronic resources forms the image of modern education [15].

Teachers and students at lessons electronic textbooks and manuals are increasingly used, simulators, encyclopedias, handbooks, computer games educational destination, etc. The specified resources in general and, particularly, Internet resources can be effectively used for the organization of self-education of teachers.

During the formation of self-education competence of the future teacher, it is necessary to take into account the modern conditions of the educational space: combination traditional methods of promotion qualifications (formal education), courses, seminars and other measures, which allows you to quickly get required knowledge and skills (non-formal education) and informal (self-education), which helps to increase your professional level; using computer and the Internet; online courses that allow you to watch videos lectures by well-known specialists

from various fields of knowledge, check your knowledge with the help of testing, communicate with each other.

In order to form the competence of self-education, it is worth paying attention to the possibilities of *educational platforms* on the Internet. First of all, there are many Internet resources for remote training (online courses, schools, clubs, etc.). So, for example, on the *Prometheus platform* (<https://prometheus.org.ua/>) hosts online courses from leading teachers of institutions of higher education of Ukraine from the cycle free preparation for external examinations, studying programming, speaking English, etc. After studying the material, it is possible to take an online test and receive a certificate approved by the course instructor [1010].

Future teachers have the opportunity to constantly improve their qualifications, grow professionally by studying at distance courses, webinars and master classes, etc. In addition to the platforms mentioned above, there are various sites on the Internet for self-education and exchange of experience between educational workers:

- Education.UA: Education in Ukraine and abroad (<http://osvita.ua/>);
- Distance Academy «OCHOBA» (<https://osnova.d-academy.com.ua/>);
- Integrated educational platform (<https://sites.google.com/view/osvitaplatforma/>);
- Online platform of non-formal education in Ukraine (<https://learnlifelong.net/course/platforma-google-resurs-dlya-osvityan/>);
- Teacher's journal online (<http://teacherjournal.in.ua/>);
- School life (<https://www.schoollife.org.ua/>);
- «Academy of Innovative Development of Education» («AIPo») (<https://www.airo.com.ua/>);
- Distance Academy TeachHub (<https://teach-hub.com/>);
- EdPro (<https://edpro.ua/>);
- Continuous learning portal CyXaPi (<https://sukhari.com.ua/>);



- Pedrada – a portal for educators of Ukraine (<https://oplatforma.com.ua/>);
- Digital publishing house Expertus (<https://seminar.expertus.com.ua/>);
- Educational portal Super Urok-UA (<https://super.urok-ua.com/>);
- Udacity (<https://www.udacity.com/>);
- iTunes U (<https://www.apple.com/education/k12/>);
- Udemy (<https://www.udemy.com/>);
- BYM (<https://vumonline.ua/>);
- Online platform «Дія. Цифрова освіта» (<https://osvita.diia.gov.ua/>);
- Training center СУТО ПРО (<https://pro.suto-tc.com/>) etc.

The Internet is full of reference resources for school subjects. For example, video lessons on all school subjects (All-Ukrainian online school of the Ministry of Education and Culture (<https://lms.e-school.net.ua/>); the UUNITY educational platform (<https://umity.in.ua/?ref=25>) contains a selection educational and demonstration videos on various topics (physics, chemistry, mathematics, biology, etc.), online museums, art, cultural, scientific centers. For example, on the website Virtual tour of museums of the world (<https://lib.if.ua/publish2009/1249300238.html>) presented museums of the world, which are spiritual treasures that store priceless monuments history, culture and arts. Visitors are offered a webliographic list – a list of addresses of electronic resources of well-known museums the world and Ukraine. There are many subject online environments, simulators, virtual laboratories. It is especially useful and accessible to use Physics Simulations (<https://www.myphysicslab.com/>) – interactive simulations, physics simulations, animated in real time, with which you can interact. In the self-education of students, we can use online simulators, interactive exercises, didactic games, etc. So, for example, the online simulator «Mathematical box» ([https://matematuchnas.blogspot.com/p/blog-page\\_20.html](https://matematuchnas.blogspot.com/p/blog-page_20.html)) contains a set of didactic interactive exercises, a training ground for strengthening and improving your knowledge. Project «Puzzles in Ukrainian»

([http://rebus1.com/ua/index.php?item=logichni\\_igry](http://rebus1.com/ua/index.php?item=logichni_igry)) offers rebuses and various logic games for schoolchildren of different age categories [10].

According to a survey of practicing teachers, the most popular platforms are: educational project «НаУрок» (<https://naurok.com.ua/journal>), portal «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua/news>), Academy of Digital Development (<https://www.digitalacademy.in.ua/>), «Освіторія» (<https://osvitoria.media/>), EdEra platform (<https://www.ed-era.com/>) and Edway (<https://edway.in.ua/uk/mpk/list/>). Example, *Edway* (<https://edway.in.ua/uk/mpk/list/>) is an educational companion, a «compass on the educational paths of growth», always ready to provide digital and information technology support in the process of improving the qualifications of pedagogical workers. And it is also an environment in which everyone who strives for the development of Ukrainian education will be able to gather: those who provide educational services in the field of professional development, and those who need these services [5]. *The EdEra platform* (<https://www.ed-era.com/>) contains qualitatively new online courses in the Ukrainian language. There are lectures on various topics: the Ukrainian language and literature, 3D modeling, studying the basics of human rights, etc. Courses are free, created by young specialists in various fields [10].

Future teachers should also pay attention to foreign online platforms for self-education. Example, *Coursera* (<https://www.coursera.org/>) is the project, which, without exaggeration, changed the perception of online learning. Coursera was founded by two computer science professors from Stanford University, Andrew Ng and Daphne Koller, in 2012. In 2016, Coursera began to introduce monetization on its platform - it made paid certificates, and then also introduced a fee for completing tasks in some courses. There are still completely free courses left on Coursera, so if you are not ready to pay, then there is also an opportunity to choose something useful for yourself (<https://www.classcentral.com/report/coursera-free-online-courses/>).

*EdX* (<https://www.edx.org/>) – is a platform for open interactive courses founded by the Massachusetts Institute of Technology and Harvard University.

There are free and paid courses on EdX. It all depends on the program and which university prepared it: the course may include paid certificates or paid educational materials.

*Khan Academy* (<https://uk.khanacademy.org/>) is a non-profit educational organization founded in 2006 by educator Salman Khan to provide «high-quality education for anyone, anywhere». The organization creates lectures in the form of YouTube videos. In addition to micro-lectures, the organization's website has practical classes and methodological materials for teachers. All resources are available for free to everyone. The idea to found the «Khan Academy» came to the American Salman Khan (SalmanKhan), when he was helping his cousin with mathematics. The platform is very open - it does not even require registration. You just choose the course you like, read its description and you can start studying right away. Since Salman Khan himself is well-versed in mathematics, computer science and engineering, KhanAcademy has many training programs on these subjects [5].

*Self-educational competence* is an integrative personal property, which is provided by emotional and valuable attitude to self-development and self-educational activity, a system of knowledge about planning and implementation of self-education activities, about methods of self-education, subject-personal experience of productive solutions to development problems, development and implementation of models of student preparation for self-education, readiness for continuous self-development of professional qualities, self-improvement, self-education in the field of the future profession. Of this kind competence is based on the experience of self education as a mechanism of personality development [14].

From the perspective of deepening the understanding of the essence of the concept of «self-education competence», the definition of self-education competence as «the readiness of an individual for independent, systematic, purposeful knowledge of reality, mastering the social experience of humanity, aimed at self-realization, self-development» deserves attention; «readiness and ability of the individual for self-educational development, independent self-

creation» (N. Kubrakova, N. Kovalenko). Based on the analysis of scientific literature (N. Bukhlova, N. Kovalenko, I. Orlova, I. Preobrazhenska, A. Radchenko, and others) we substantiated the essence *competence of self-education of the future teacher in the conditions information and educational environment* as a whole multicomponent professional and meaningful personal formation that reflects unity readiness and ability to effectively carry out self-education with using its newest forms and relying on electronic educational information resources and educational resources of the Internet with the purpose continuous self-improvement regarding the realization of social, personal and professional and pedagogical functions [1, p. 60].

Considering self-educational competence from the standpoint of a systemic approach, it is possible to highlight the following properties:

- integrity (self-educational competence is a holistic entity that reflects personal qualities, while its components are functionally interconnected and cannot develop independently);

- non-additivity (properties of self-educational competence as a system are not equal to the simple sum of the properties of its subsystems, and its functioning cannot be reduced to the functioning of individual component subsystems);

- systemic embeddedness (self-educational competence is a complex system that is a subsystem of a more complex biological system – a person);

- goal orientation (the system-forming factors of the formation and development of self-educational competence are the goals of professional self-determination of the individual);

- controllability (the degree of formation of self-educational competence as a system is determined by the regularities of purposeful and optimal self-management arising from the needs of the individual, including in professional self-determination);

- the stability of self-educational competence is determined by the stability of its components, the regularities of its development in the context of the formation and development of the personality [16].

Let's consider the *structure of the concept of «competence of self-education»*.

*The motivational-value component* reflects the future teacher's awareness of the personal and social value of professional self-improvement, the real possibility of achieving results based on the use of information and communication technologies, the internal need for self-education and positive motivation, a developed emotional and volitional mechanism for overcoming difficulties, etc.

*The organizational component* provides the ability to determine the goal of self-education (near and long-term), rationally plan it (independently determine the content, sources of knowledge, deadlines for the planned implementation, predict the course and results) and organize (build your own self-educational trajectory, taking into account individual needs and abilities, select adequate forms and methods, to regulate and control time, etc.).

*The process-informational component* combines the following skills: information-search (the ability to rationally choose information-search systems, effectively use their tools, etc.), information-analytical (the ability to analyze, systematize information, assess its reliability, relevance, etc.), technological (the ability to effectively use means of information and communication technologies for processing, integration of various formats of information, creation of information products, etc.).

*The control-reflective component* involves the ability of the future teacher to carry out self-control and reflection (analyze, evaluate one's own self-education, adjust and develop new further tasks), including using automated control and diagnostic tools [1].

Summarizing the results of the analysis of psychological and pedagogical research on students' self-education (V. Buryak, M. Rogozina, G. Syerikov, M. Smetanskyi, V. Shpak), we consider it expedient to use a technological

approach as a methodological basis for the formation of self-education competence in future teachers, by means of which it is possible to set the goal of constructing the educational process, starting from the given initial attitudes, and to provide a certain sequence of operations with the use of optimal means, methods of organizing activities and conditions for its implementation.

In the context of our research, the *process of forming the self-education competence of the future teacher* is an interconnected set of measures that ensure the effective implementation of the full cycle of self-education. In order to achieve a positive result, the process of forming the competence of self-education should ensure the following tasks: the organization of educational activities of students aimed at acquiring the competence of self-education; creating conditions for future teachers to have value orientations and positive motives for self-education, needs in the systematic updating and enrichment of professional knowledge; formation of experience of self-education in the conditions of IEE; formation of skills to exercise self-control and reflection of self-educational actions [11].

The specified methodology for the formation of self-educational competence of future specialists in the process of their professional development training in institutions of higher education is implemented in compliance with certain principles:

- the principle of continuity follows from the fact that self-education and self-upbringing are multifaceted and multifactorial processes that cannot be limited by time or age, self-improvement a person is carried out from the moment of birth and continues throughout his life;

- the principle of combining pedagogical guidance with the initiative and self-activity of students. This principle normalizes the position according to which the participants of the pedagogical process are equal partners, take into account the opinion partner, recognize the right to its difference from their own. However, this does not mean that the processes of self-education and self-education students should be out of the attention of teaching staff. On the contrary, the effectiveness of self-education of the future specialists largely depends

on the pedagogical guidance of this process;

- the principle of personification, which involves the creation of an individual style of self-education of a future specialist, when students independently build their own educational route, and the optimal combination regulated and unregulated independent actions of the student is one of the ways of forming his individual style;

- the principle of humanization involves the implementation of the concept, the basic ideas of which are the construction of a pedagogical one systems based on the principles of humanism, ensuring the most favorable conditions for the comprehensive development of the future personality specialists in the process of their professional training at institutions of higher education [14].

We relied on the following guiding *principles*: the motivation of students' self-education should be conscious in nature; the competence of self-education is represented by a certain system of specific abilities and skills, the formation of which requires the use of adequate means that correspond to innovative educational trends, the level of development of modern society, equipment and technologies, including information ones; its formation should be carried out in a system in which assimilation of subject knowledge and mastering of self-educational skills would proceed as a single process; practical actions for mastering self-educational skills should be considered as operations that help the student to rationally carry out all types of cognitive activities.

The technology of self-education competence formation of the future teacher, in our opinion, should be characterized by the following features:

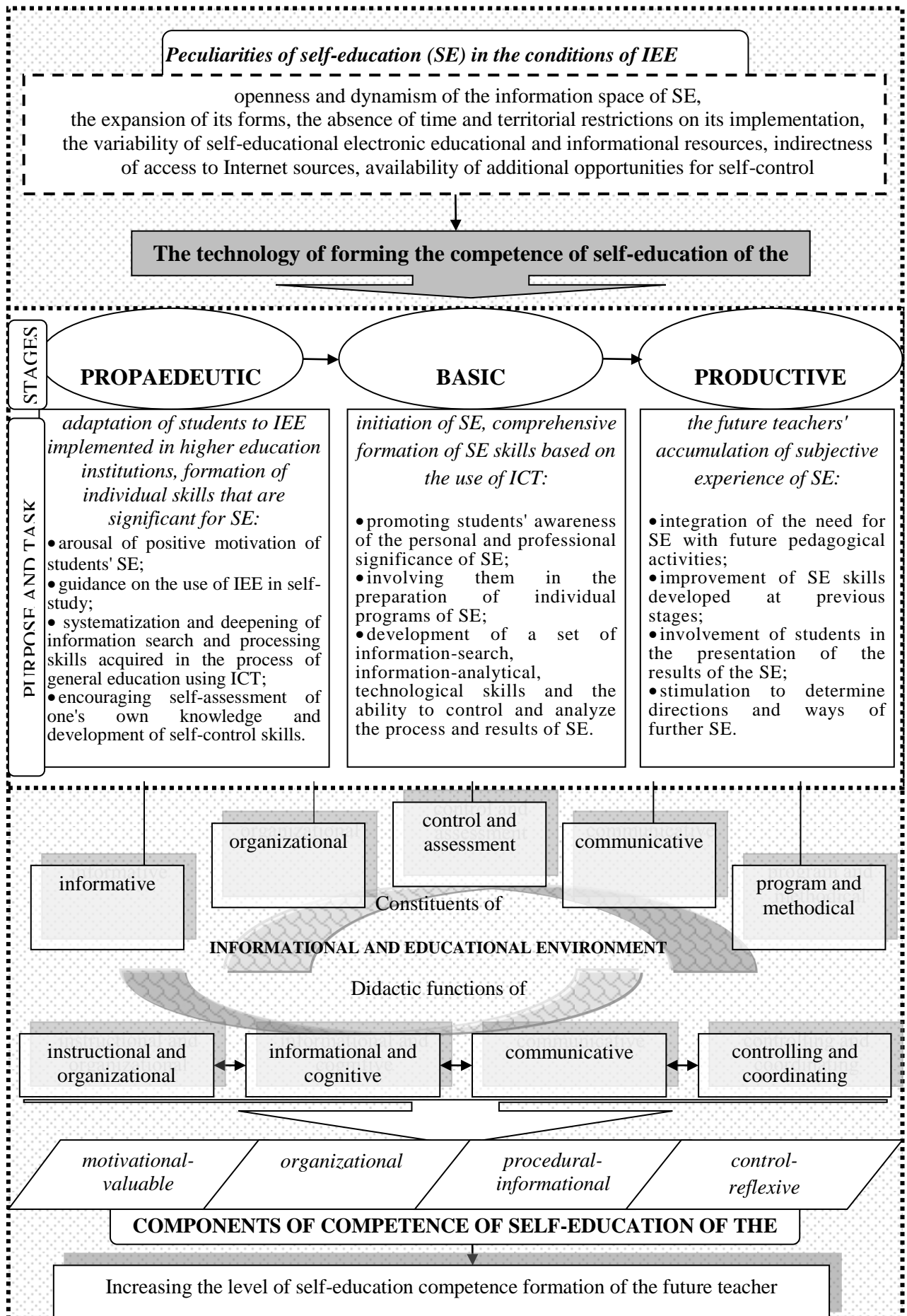
- focus on the formation of this type of competence;
- compliance with the main provisions of the theory of continuous professional education (continuity, transferability, integrability, systematic self-education);
- phasing of implementation;
- organic interrelationship of the content of didactic, psychological-pedagogical, methodological and technological training of the future teacher;

- complex use of forms and methods, application of differentiated, personally oriented, problem-based approaches to formation in the future teacher competence of self-education.

The technology of forming students' self-educational competence should be oriented towards intensive development instrumental skills of self-education and psychological readiness of students not only to acquire new knowledge and to improve what has already been acquired, but also to apply the knowledge, skills and abilities acquired in the process of self-development in practical activity [14]. In the development of the specified technology, we took into account the following factors: *personal* (orientation on the existing level of readiness of students to self-education); *activity* (acquiring one's own experience of self-education in the relevant activity); *holistic* (covering all academic disciplines in their interconnection and interdependence).

During a scientific research, we developed a *technology for the formation of self-education competence of the future teacher*, which is an ordered set of actions, operations and procedures that instrumentally ensure the achievement of the predicted result within the framework of the competence approach, direct to effective future pedagogical self-education in accordance with its features in the conditions of IEE (Fig. 4). The specified technology is included in the system of its professional training in the dialectical relationship of the whole and the part, optimizes the student's self-education experience and provides for the sequential implementation of stages: *propaedeutic, basic and productive*, for each of which a goal and a task are defined. The peculiarity of the developed technology is the continuity of the formation of self-education competence throughout the entire period of training of the future teacher (educational level «bachelor»); sequence and continuity of the process of formation of the studied competence; relying on an activity approach; consistency with training programs. In addition, it can be adapted and applied in general for the training of specialists of various profiles. The goal and tasks of its stages remain, but the professional orientation in the content, the nature of the tasks, etc. is taken into account.





**Fig. 4. Technology of formation of self-education competence future teacher**

The purpose of the *first, propaedeutic, stage of the technology (I-II course)* is to adapt students to the IEE implemented in an institution of higher education, to form in them certain skills that are significant for self-education. The main tasks at this stage are the stimulation of positive motivation for self-education of students; guidance on the use of IEE in independent learning; systematization and deepening of information search and processing skills acquired in the process of general education using information and communication technologies; encouraging self-assessment of one's own knowledge and development of self-control skills.

The purpose of *the basic stage of the technology (III course)* is to initiate self-education, comprehensive formation of self-education skills based on the use of information and communication technologies. The main tasks are to promote students' awareness of the personal and professional significance of self-education; involving them in drawing up individual self-education programs; development of a set of information-searching, information-analytical, technological skills and the ability to control and analyze the process and results of self-education.

*At the productive stage of technology (IV course)*, the goal is to accumulate subjective experience of self-education by future teachers. The main tasks are the integration of the need for self-education with future pedagogical activities; improvement of self-education skills developed at previous stages; involvement of students in the presentation of the results of self-education; stimulation to determine directions and ways of further self-education [1, p. 71].

Each stage of the developed technology corresponds to a certain content of training, which is provided by educational disciplines in informatics («Fundamentals of informatics», «New information technologies», «Modern information technologies», «ICT in professional activity»), methodological training («Methodology of training (professional subject disciplines)»), as well as the introduction of the special course «Self-education in the conditions of IEE»,

trainings («Internet in self-education», «Time-management of self-education»), the scientific circle «Information space of self-education».

Since the investigated competence is the individual's own property, its formation is influenced by the entire educational process, in particular professionally oriented disciplines. The content of the training of future teachers should be built as a comprehensive target program focused on final results, and not as a simple sum of autonomous disciplines independent of each other. Each separate discipline should be considered as an organic part of the integral content of the specialist's comprehensive training.

The technology of forming the competence of self-education of the future teacher provides consistency and continuity in the expansion of the spectrum of IEE tools that the student masters in the process of educational activity:

- at the propaedeutic stage – technological (tools of universal information technologies), control and assessment (automated means of knowledge control and rating assessment of current educational activity results), informational (electronic textbooks, computer training courses);

- at the basic stage – (in addition to those mentioned above) information (handbooks, electronic encyclopedias and dictionaries, electronic catalogs of educational literature, etc.), technological (programs for statistical data processing);

- at the productive stage – (in addition to those mentioned above) organizational and methodical (instrumental pedagogical software tools for evaluating educational achievements, telecommunication technology tools), informational (electronic catalogs of didactic resources on the Internet for educational purposes, etc.).

According to the proposed technology, the competence of self-education of future teachers is formed on the basis of gaining experience of independent attempts and achievements in self-education, the transition from the performance of tasks of a self-educational nature to the emergence of a sustainable need for self-education, the development of an individual self-education trajectory, and its

inclusion in a lifestyle. So, at the propaedeutic stage, the main attention is paid to the formation of the motivational-value, procedural-informational components of the competence of self-education; on the base – the entire component composition; on productive – improvement of the organizational component. At each stage, the activation of students' personal resources, motives and needs is foreseen; the formation of the motivational-value and control-reflexive components of the studied competence takes place. Note that although each stage has a certain focus on the formation of certain components of the studied competence, all its components are interconnected and interdependent, and the development of each of them requires and stimulates the development of others to one degree or another. So, the developed technology is focused on the step-by-step formation of the components of the studied competence with the use of appropriate methods at each of its stages.

*Formation of self-education competence of future teachers took place in the following directions:*

1. *Projective and prognostic*: self-diagnosis was carried out and diagnostics regarding the existing level of formation of self-education competence among students, their results were discussed with teachers and students, which influenced the further course of the research;

2. *Organizational*: a training program, a special course «Self-education in the conditions of IEE», aimed at stimulating students to acquire self-education competence, was developed; the topics and problems of creative pedagogical projects were drawn up and teachers were introduced to them, their goal determination was carried out in relation to the implementation of the program of experimental work;

3. *Target-based*: students were presented with goals, tasks, and requirements for the formation of the components of self-education competence, the appropriate direction of their activity and activity, stimulation of the setting of personal goals and tasks of professional self-training in the conditions of IEE;

4. *Epistemological*: formation of effective knowledge, abilities and skills of future teachers regarding the content and methods of acquiring self-education competence was carried out by optimizing the content of teaching disciplines in informatics («Modern information technologies», «ICT in professional activity»), methodical training («Methodology of training (professional subject disciplines)»);

5. *Innovative and technological*, in which the main attention was paid to the practical aspects of the formation of the competence of self-education of future teachers in the following areas: the organization of trainings aimed at the development of self-educational abilities and skills, reflection; performance of special tasks; actualization and optimization of self-education of future teachers and its reflection, implementation of projects;

6. *Constructive and creative*: independent practical activities of future teachers are based on practice relevant abilities and skills and examples of self-education in the process of individual educational and research work. The result of independent search activity at this stage was the protection of individual creative projects, public discussion of their results;

7. *Corrective-optimizing* consisted in summarizing the intermediate results of self-education and final diagnosis of the level of self-education competence formation of future teachers, as well as providing individual assistance in designing a strategy for students for their further professional and personal self-development and self-improvement.

Each of the three stages of the refined technology, the formation of self-educational skills was carried out with the help of a specially developed set of tasks, which made it possible to implement an activity-based approach to learning, in which the mastery of certain skills by students occurs in the process of performing actions that require the manifestation of these skills.

*At the propaedeutic stage (I-II course)*, measures were introduced to acquaint students with the information and learning environment implemented in the institution of higher education (in particular, with the existing fund of printed and electronic educational literature, the electronic library catalog, points of access

to the Internet, etc.). During the study of the disciplines «Modern information technologies» and «ICT in professional activity»), students were offered tasks that are significant for the implementation of individual stages of self-education (draw up a prospectus plan for work on an individual task, roughly allocate time for the implementation of certain fragments of it, etc.), and also aimed at working with Internet sources (create a list of thematic sources or check the relevance of the provided and remove outdated and duplicate links, compare the results of searching for sources using different information and search systems and different forms of requests, find out the peculiarities of using search tools, etc.), on mastering the techniques of integrated processing of multi-format information and others. In addition, attention was paid to the involvement of students in self-testing of educational achievements using automated computer diagnostic systems, in particular online, students' initiative and activity in performing the proposed tasks were encouraged, in manifestations of attempts at self-education.

*At the basic stage (III course)*, a special course «Self-education in the conditions of IEE» was introduced, which gave an impetus to the self-education of students: its personal and professional values were revealed, the latest forms available in the conditions of an information society, samples of individual self-education programs from specification of the goal, definition of forms and methods, etc. Within the specified special course, the training «Internet in self-education» was held, which included the task of searching for information and analyzing its results with an assessment of the reliability and relevance of the information found, compiling an annotated catalog of thematic Internet sources, working with foreign language electronic resources using systems of automated translation, abstracting of text documents, etc.

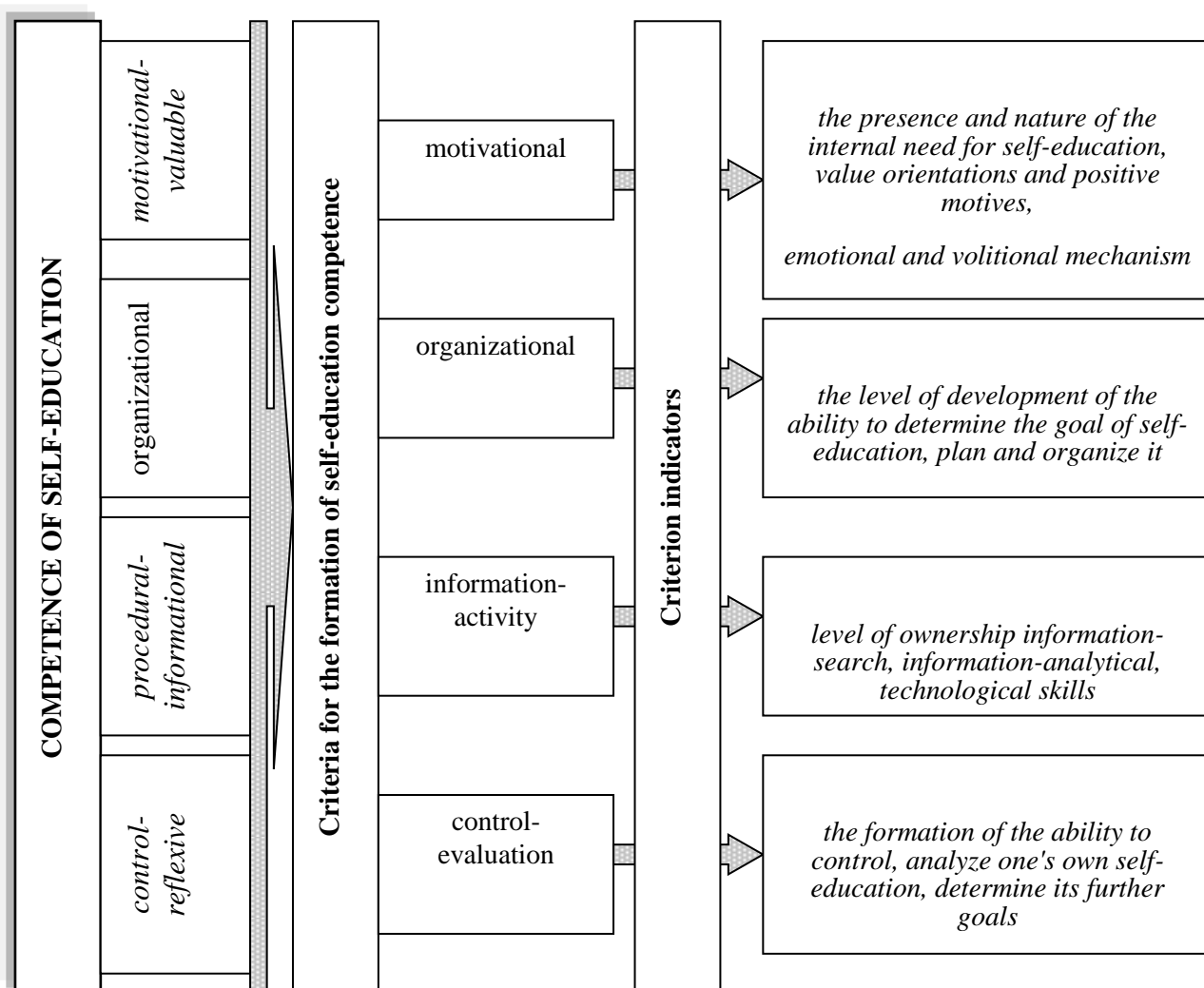
*At the productive stage (IV course)* during the mastery of («Methodology of training (professional subject disciplines)»), students independently set close and perspective goals, defined a problem, searched for and selected the necessary information, evaluated and corrected their actions. Individual educational and research tasks were offered for orientation in the modern professional sphere

(analysis of changes and trends in the programs of educational disciplines, familiarization with new electronic editions of educational and methodical literature, analytical study of the practical experience of innovative teachers based on the materials of their personal web pages, sites of pedagogical forums and open virtual methodological communities, as well as by participating in thematic webinars, Internet conferences, etc.). Future teachers were involved in the independent creation and presentation of individual programs of self-education, sharing the experience of their implementation. The introduced circle «Information space of self-education» and training «Time-management of self-education» were aimed at improving the ability to rationally plan and organize self-education by performing special exercises on allocating time according to priority tasks, its control, etc.

In order to evaluate the effectiveness of the technology, a pedagogical experiment aimed at its implementation and testing was conducted.

When defining the criteria, the following features were taken into account: objectivity, adequacy, validity, complexity, integrability. Objectivity consists in the fact that the criteria must unambiguously assess the real situation of the object or process at this moment. Adequacy, validity means that the criteria should evaluate exactly what the researcher needs. In our case, it is necessary to study the state of formation of competence of self-education of future teachers. Complexity and integrability are related to the fact that a set of criteria with sufficient completeness should cover all the investigated characteristics of phenomena and processes.

The evaluation of the effectiveness of the formation of self-education competence of future teachers in the process of implementing the developed technology was carried out using a set of criteria (motivational, organizational, information-activity, control-evaluation) that relate to each separate component of the investigated competence (Fig. 5).



**Fig. 5. Criterion system for assessing the level of formation competence of self-education of the future teacher**

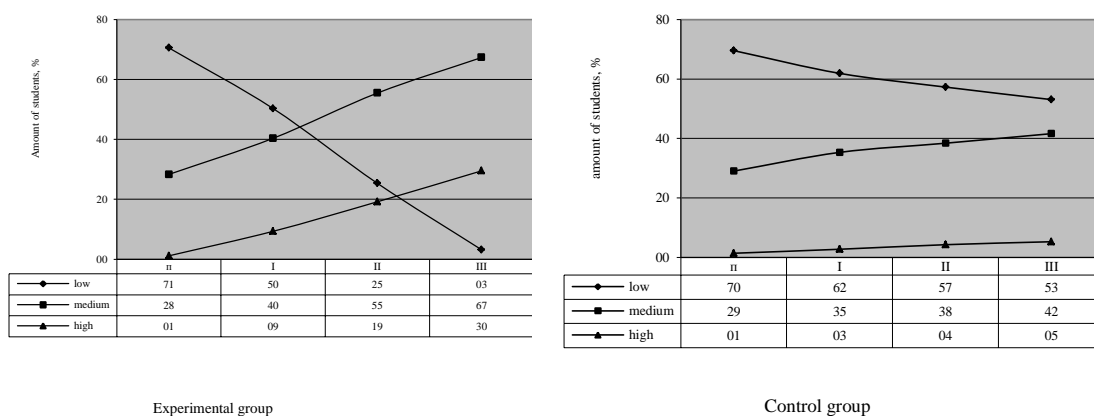
The competence of self-education has a tendency to develop. Since the competence of self-education is dynamic, it is manifested and can be evaluated during practical activities, and its level can be continuously increased during the entire professional activity. Next to the classification, there are levels of competence: from «complete incompetence», that is, the inability to cope with the problems and requirements that arise, to «high competence» – competitiveness and talent. Determining the level of formation of self-education competence allows establishing the correspondence between the formed self-education skills of students and the pedagogical means of its organization.



Characterization of the formation of the specified components was carried out by determining its level (high, medium, low) in accordance with the developed criterion indicators [1].

To diagnose and monitor the competence of students' self-education, a set of methods was used, which included questionnaires, testing, observations, conversations with teachers, studying the products of independent activities, etc. Since the competence of self-education of a future teacher implies the presence of a significant amount of self-educational skills, control papers, specially designed self-educational tasks were used to obtain diagnostic data, which were used to determine the level of development of students' abilities to determine a goal and plan of work, implement an individual self-education program, expert evaluation projects during the final certification, etc.

The data obtained as a result of the approbation of the developed technology testify to significant positive changes in the levels of self-education competence formation of the future teachers of the experimental group according to all criterion indicators (Fig. 6), which gives grounds for a conclusion about the effectiveness of the proposed technology and the feasibility of its introduction into the educational process of pedagogical institutions of higher education.



**Fig. 6. Integrated characteristics of the step-by-step formation of self-education competence of the future teachers in the experimental and control groups.**

*Marking:* n – the starting cut, I – propaedeutic stage,

II – basic stage, III – productive stage.

**Conclusion.** Therefore, the relevance of the study of the issues regarding the essence of the competence of self-education of the future teacher in the conditions of the information and educational environment and the search for adequate ways of its formation in the educational process has become acute due to the need to overcome the contradictions between the urgent need to implement the concept of lifelong education and the insufficiency of theoretical research devoted to the problems of self-education in conditions of the information society; between the powerful self-educational potential of the modern informational and educational environment in the institutions of higher education and the unsatisfactory degree of its use by students; between the need to pay special attention to the formation of self-education competence among future teachers and the lack of thorough technological developments in this direction.

Thus, the demonstrated relevance of one of the main problems of modern pedagogical education is undeniable. In the modern conditions associated with the spread of the coronavirus pandemic and the existing state of war in Ukraine, the formation of a new generation of teachers capable of lifelong self-education is of particular importance. Based on the definition of the essence of the concept of «self-education of the future teacher», individual stages of self-education the content of the self-education competence of the future teacher in the conditions of an open informational and educational environment and its structural components are presented: motivational-value, organizational, procedural-informational and control-reflective. In our opinion, the development of the information and educational environment is one of the key factors in the formation of the competence of self-education of the future teacher, since its didactic functions are directly correlated with the process of self-education of students. The revealed transformation of the self-education activity of the future teacher in today's conditions led to the search for Internet services, educational platforms to support each of its stages. A well-founded technology for the formation of self-education competence in future teachers in modern conditions in the process of their professional training should be guided by certain principles and implemented

taking into account certain factors and approaches, the observance of which actualizes the achievement of a positive result of its implementation. Experimental verification of the developed technology proved its positive impact on the formation of both individual self-educational skills and the self-educational competence of the future teacher as a whole, which was confirmed by mathematical methods of processing the received data.

We see *the prospects of the research* in the further improvement of educational and methodological support of the developed technology in the direction of its adaptation for students of various specialties, in studying the relationships between self-education of teachers, their personal and professional growth and improving the quality of education and personal development of students.

### References

1. Bilousova L. I., Kyselova O. B. Kompetentnist samoosvity maibutnoho pedahoha: vid teorii do praktyky : monohrafiia. Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv : FOP Panov A. M., 2020. 152 s. [ukr]
2. Bilousova L. I., Kyselova O. B. Tekhnolohiia formuvannia u maibutnikh pedahohiv kompetentnosti samoosvity z vykorystanniam potentsialu informatsiino-navchalnoho seredovyshcha. *Informatsiini tekhnolohii v osviti* : zb. nauk. prats. Kherson : Vyd-vo KhDU, 2009. Vyp. 3. S. 11–19. [ukr]
3. Bukhlova N. V. Navchaiemo vchytysia: diahnostyka i formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti uchniv. Kyiv : Vyd. dim «Shkil. Svit», 2006. 128 s. [ukr]
4. Fed I. Ye., Viktorenko I. L., Vovk N. V. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u suchasnomu osvitnomu prostori. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2021. № 75, T. 3. S. 106–110. [ukr]

5. Internet-resursy dlia roboty pedahohichnoho pratsivnyka. URL: <https://sites.google.com/view/osina-zp/> (data zvernennia: 04.02.2023). [ukr]
6. Kasiiants S. E. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi profesiinoi pidhotovky. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. Ser. Pedahohika*. 2017. T. 215. Vyp. 203. S. 117–120. [ukr]
7. Kravtsova N. V. Pedahohichni umovy formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv mashynobudivnykh spetsialnostei. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2021. № 76. T. 2. S. 88–92. [ukr]
8. Kyselova O. B. Internet-servisy pidtrymky samoosvitnoi diialnosti maibutnikh pedahohiv. *Novi informatsiini tekhnolohii v osviti dlia vsikh (ITEA-2015)* : mater. X mizhnar. naukovo-prakt. konf., (Kyiv, 26-27 lystop. 2015 r.). URL: <http://itea-conf.org.ua/2015/> (data zvernennia: 08.02.2023). [ukr]
9. Kyselova O. B. Transformatsiia samoosvitnoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv v umovakh sohodennia. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Ser. Pedahohichni nauky*. Starobilsk, 2016. S. 39–47. [ukr]
10. Marynchenko H. Dystantsiini kursy v samoosviti ta rozvytku informatsiinoi kompetentnosti vchytelia suspilstvoznavstva. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* : mizhvu. zb. nauk. prats / red.-upor. M. Pantiuk, A. Dushnyi, I. Zymomria. Drohobych : Vyd. dim «Helvetyka», 2020. Vyp. 27. Tom 3. S. 229–233. [ukr]
11. Morin E. Seven Complex Lessons in Education for the Future. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1999. 67 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf> (date of application: 10.02.2023). [eng]
12. Nozhovnik O. M. Formuvannia samoosvitnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky u protsesi vyvchennia inozemnykh mov: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2010. 341 s. [ukr]

13. Olefirenko N. V. Teoretychni I metodychni osnovy profesiinoi pidgotovky maibuthikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do proektuvannia dydaktychnykh elektronnykh resursiv : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2015. 49 s. [ukr]
14. Ponomarova H. F. Vykhovannia maibutnoho pedahoha: teoriia i praktyka : monohrafiia. Kharkiv : «Ranok», 2014. 547 s. [ukr]
15. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 ver. 2017 r. № 2145. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 10.03.2023). [ukr]
16. Skubashevska O. S. Suchasni tendentsii innovatyvnykh form navchannia u druhomu desiatyrichchi XXI st. *Naukovyi visnyk. Ser. Filosofiia*. Kharkiv : KhNPU, 2015. Vyp. 44. S. 197–209. [ukr]
17. Soldatenko M. M. Samoosvitnia kompetentnist maibutnykh fakhivtsiv yak kryterii yakosti profesiinoi pidhotovky u ZVO. *Fyzyko-matematychna osvita*. 2019. Vyp. 2 (20). Ch. 2. S. 66–70. [ukr]
18. Spivakovska-Vandenberh Ye. O. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : avtoref. dys. ... kand. ped. Nauk : 13.00.04. Yalta, 2011. 20 s. [ukr]
19. Stanislas Dehaene. Yak my vchymosia. Chomu mozok navchaietsia krashche, nizh mashyna... Poky shcho : per. z angl. / Yu. Kostiuk. Kyiv, Vyd-vo Laboratoriia. 2021. 288 p. [ukr]
20. Ternopilska V. I. Modeliuvannia protsesu formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Ser. Psykholohiia. Pedahohika*. 2016. № 25. S. 16–22. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/97> (data zvernennia: 04.02.2023). [ukr]
21. Voloshyna T. V. Vykorystannia hibrydnoho khmaro oriietovanoho navchalnoho seredovyscha dlia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii : dys. ... kand. ped.

nauk : 13.00.10 / Nats. un-t bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Kyiv, 2018. 293 s. [ukr]

22. Voropai N. A. Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kherson, 2011. 240 s. [ukr].

**УДК 378.015.31:005.57]-043.83(045)**

**ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

© Клеба А.

**Інформація про автора:**

**Анна Клеба:** ORCID ID 0000-0001-8402-8120; [anna-kleba@ukr.net](mailto:anna-kleba@ukr.net); кандидат педагогічних наук, доцент, заступник керівника навчального відділу, доцент кафедри інформатики.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-26**

У статті розглядається технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розроблено теоретичну модель, виокремлено чотири блоки цієї технології: цільовий, що представлено метою та завданнями; теоретико-методологічний, що містить наукові підходи та принципи функціонування цілісної системи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; організаційно-змістовий, складниками якого є зміст, форми, методи, засоби, педагогічні умови та етапи дослідження; критеріально-результативний, що має компоненти, критерії, показники, рівні сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів та передбачуваний результат – підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. З'ясовано мету педагогічної технології та визначено підходи до формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: системний, компетентнісний, контекстний, діяльнісний, особистісно орієнтований, герменевтичний, культурологічний та інтегрований; описано й проаналізовано принципи системності та послідовності, проблемності, самостійності й активності,

індивідуалізації та диференціації навчання, наповненості, відкритості освітнього середовища, комунікативності, зворотного зв'язку, комунікації; інтерактивності. Установлено, що ефективним організаційно-методичним інструментарієм реалізації запроваджуваної технології стали форми й методи роботи (співбесіди, практичні та семінарські заняття, проблемні лекції, психолого-педагогічні тренінги, ділові та рольові ігри, дискусії, диспути, творчі проєкти здобувачів вищої освіти, метод портфоліо, майстер-класи тощо).

**Ключові слова:** інформаційно-комунікативна культура, дошкільна освіта, майбутні вихователі, технологія формування інформаційно-комунікативної культури, компоненти, критерії, показники, педагогічні заклади вищої освіти, рівні сформованості, здобувачі вищої освіти.

**Anna Klieba «Technology of formation of informational and communicative culture of future educators of preschool education institutions».**

The article examines the technology of formation of informational and communicative culture of future educators of preschool education institutions. A theoretical model has been developed, and four blocks of this technology have been singled out: target, which is represented by the goal and tasks; theoretical-methodological, containing scientific approaches and principles of functioning of a holistic system of formation of informational and communicative culture of future educators of preschool education institutions; organizational-content, the components of which are content, forms, methods, means, pedagogical conditions and stages of research; criterion-resultative, which has components, criteria, indicators, levels of formation of the informational and communicative culture of future educators and the expected result – an increase in the level of formation informational and communicative culture of future educators of preschool education institutions. The purpose of pedagogical technology is clarified and the approaches to the formation of informational and communicative culture of future educators of preschool education institutions are outlined, namely systemic, competence, contextual, activity, personally oriented, hermeneutic, cultural and integrated; the principles of systematicity and consistency, problem solving, independence and activity, individualization and differentiation of learning, fullness, openness of the educational environment, communicativeness, feedback, communication, interactivity are described and analyzed. It is determined that the forms and methods of work (interviews, practical and seminar classes, problematic lectures, psychological and pedagogical trainings, business and role-playing games, discussions, debates, creative projects of students of higher education, portfolio method, master classes) have become effective organizational and methodological tools for the implementation of the introduced technology.

**Keywords:** information and communication culture, future educators, technology of formation of information and communication culture of future educators of preschool education institutions, components, criteria, indicators, pedagogical institutions of higher education, levels of formation, students of higher education.

**Актуальність дослідження.** В умовах реформування освітнього процесу найбільш кардинальні зміни відбуваються в галузі дошкільної освіти, що реагує на сучасні виклики розвитку освіти в нашій країні динамікою свого становлення: варіативністю змісту й форм організації освітнього простору, неперервністю процесів навчання та виховання, зміцненням особистісної орієнтації змісту та технологій навчання, поглибленням індивідуалізації та диференціації освітніх маршрутів кожного учасника освітнього процесу.

На сучасному етапі за умови усвідомлення необхідності корекції традиційної дидактичної моделі навчання з'являється перспектива теоретичної розробки та практичного впровадження інноваційних педагогічних технологій, що спрямовані на підвищення рівня якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти й гарантують забезпечення досягнення бажаного результату.

Характерною ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти є їх здійснення на засадах технологічного підходу. У межах нашого дослідження процес формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснюватиметься в контексті педагогічного проектування як освітньої дії, у центрі уваги – удосконалення особистості майбутніх вихователів в освітньому процесі, умови для їхнього ефективного навчання; педагогічні технології; форми взаємодії здобувачів вищої освіти з викладачем, способи саморозвитку й самоосвіти особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні підходи до здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та до процесу виховання дітей дошкільного віку висвітлюються в дослідженнях науковців Н. Авдєєвої, О. Абдуліної, Т. Алексеєнко, С. Болтівець, І. Богданової, А. Богущ, А. Бєленької, В. Береки, К. Волинець, Н. Гавриш, Н. Грама, І. Дичківської, Т.Жаровцевої, Л. Зданевич, О. Князева, О. Кононко, К. Крутій, С. Курінної, В. Нєстеренко,



Т. Поніманської, М. Роганової, Р. Стьоркіної, Т. Хромцевої, А. Чаговець та інших.

Проблема інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти інтенсивно розглядається вченими в різних аспектах. Важливого значення набувають праці К. Абульханової, М. Боришевського, Ю. Журата, О. Кандери, Г. Пономарьової, М. Роганової, В. Ягупова, та інших учених, у яких досліджено основи формування суб'єктності фахівців під час професійної підготовки.

Мета статті – розробити спеціальну теоретичну технологію, що забезпечувала б у процесі професійної освіти майбутніх вихователів дошкільних закладів формування інформаційно-комунікативної культури в сучасних умовах глобалізації суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційно-комунікативній культурі кожного вихователя властиві свої неповторні особливості. Вона характеризується такими універсальними показниками особистості вихователя, як активність, комунікативність, здатність до рефлексії та самостереження. Проте основою інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя є образ його педагогічної філософії, домінантою якої є ідея міжвікової й міжособистісної взаємодії.

Відповідно, вважаємо можливим стверджувати, що інформаційно-комунікативна культура майбутніх вихователів – це інтегративна професійна якість особистості педагога, що репрезентує сукупність усвідомлених потреб і мотивів, які зумовлюють професійну спрямованість і ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності як до системи знань, методів роботи з інформацією та високої якості комунікативної взаємодії, чим визначається професійна готовність та культурний рівень майбутнього вихователя.

Характерно, що формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відбувається в певній

часовій тривалості, отже, це процес, який можна спостерігати, діагностувати та аналізувати.

Згідно з результатами теоретичного аналізу проблеми формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розроблено зміст і програму експериментального дослідження, реалізація яких відбувалася в три етапи (констатувальний, формувальний, контрольний) і була спрямована на визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розробку й упровадження педагогічної технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та аналіз її ефективності.

Проектування – (від лат. *projectus* – те, що кинути вперед) – діяльність, тісно пов'язана з науковою діяльністю, зі створенням проекту, створенням образу майбутнього передбачуваного явища, процесу, стану, що передують втіленню задуманого в реалізованому продукті.

У контексті цього визначення зазначимо, що педагогічне проектування є практико орієнтованою діяльністю з розробки нестворених освітніх систем і видів педагогічної діяльності. Різноманітність об'єктів перетворення, цілей, спрямування процесу педагогічного проектування в різних педагогічних системах сприяє виникненню різних його видів, кожен із яких призначений для вирішення певних завдань. Існують такі види проектування:

– *соціально-педагогічне проектування*, що забезпечує впорядкування соціокультурного середовища, змінюючи зовнішні чинники й умови, що впливають на розвиток, виховання, формування, соціалізацію людини. Результат соціально-педагогічного проектування часто стає основою організації більш ефективного функціонування освітніх систем, сприяючи змінам можливостей розгортання власне педагогічних процесів. Тобто, це попереднє цілеспрямоване визначення та конструювання програми діяльності суб'єктів педагогічного процесу в їхній взаємодії, а також

подальша реалізація цієї програми, що спрямована на забезпечення особистісно-розвивального підходу до виховання та навчання [4, с. 6];

– *освітнє проектування*, у процесі якого створюються проекти розвитку освіти в державі загалом та в окремих регіонах зокрема; реалізуються проекти створення освітніх установ, реформування органів управління освітою та підпорядкованих їм установ; формуються освітні стандарти та зміст освіти всіх рівнів;

– *психолого-педагогічним проектуванням* передбачається побудова моделей процесів, пов'язаних із зміною особистості й міжособистісних взаємин відповідно до особливостей мотивації, сприйняття інформації, засвоєння знань, участі в діяльності, спілкування.

У межах нашого дослідження проектування технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти буде здійснюватися в контексті психолого-педагогічного, основу якого становить вдосконалення особистості вихователів в освітньому процесі. Відповідно розглядатимуться умови для ефективного навчання майбутніх вихователів, педагогічні технології та способи саморозвитку й самопроектування особистості.

До теоретичного визначення поняття «педагогічна технологія» існує чимала кількість наукових підходів.

Термін «технологія» запозичений із галузі виробництва й означає сукупність знань про способи й засоби протікання виробничих процесів, якими гарантується отримання певного результату, походить від грецьких слів «*techne*» – мистецтво, майстерність і «*logos*» – учення. Отже, термін «педагогічна технологія» буквально перекладається як «учення про педагогічне мистецтво, майстерність».

Технологічним процесом завжди передбачається певна послідовність операцій із застосуванням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) та умов. У процесуальному розумінні технологія – це відповідь на запитання «Як зробити?».

Найважливішим атрибутом педагогічної технології є концептуальне обґрунтування її суті й різноманітності. Мається на увазі, що будь-яка педагогічна технологія ґрунтується на теоретико-методологічній базі, філософському та психологічному поясненні можливостей її впровадження в педагогічному процесі.

С. Сисоєва вважає, що педагогічна технологія – це процес створення теоретично обґрунтованої освітньої системи особистісного та професійного розвитку й саморозвитку людини, що в результаті упорядкованих професійних дій педагога за умови оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети й можливість оптимального відтворення процесу на рівні, відповідному рівню педагогічної майстерності педагога [10].

Т. Колбіна визначає педагогічну технологію як сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального досвіду, технічне забезпечення цього процесу, систему дій викладача та здобувачів освіти, які необхідно здійснити в рамках оптимально організованого освітнього процесу [5].

На погляд О. Пономаренко та М. Приходька, педагогічна технологія – це сукупність способів, методів, прийомів, операцій педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу та передбачає його певний результат [9].

О. Беспарточна та О. Костенко стверджують, що педагогічна технологія – це суто наукове проєктування й точне відтворення, що гарантують успіх педагогічних дій [8, с. 28].

Педагогічною технологією навчання визначається шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології; сукупність певних компонентів; логіка, послідовність компонентів; методи, прийоми, дії, операції; гарантія результату. Педагогічна технологія – це спланована в усіх деталях модель спільної діяльності щодо проєктування,

організації та перебігу навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладача та здобувача освіти.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявності логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісності); керованості (можливості діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання); ефективності (технологія має обиратися відповідно до результатів й оптимальних витрат, гарантувати досягнення певного стандарту освіти); відтворюваності (можливості впровадження в інших закладах освіти подібного типу іншими суб'єктами).

Б. Коротяєв виокремлює такі основні положення [6, с. 48–50]:

– технологія навчання має бути насамперед динамічною, гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей здобувачів освіти;

– основу технології навчання становлять гнучкі, концентровані, індивідуально «енергомісткі» форми вивчення кожної навчальної дисципліни, зокрема великим блоком чи пакетом;

– гнучка й рухлива технологія теоретичних курсів поєднується з гнучкою технологією практики;

– пропонуються принципово нові форми контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти: індивідуальні співбесіди, публічні огляди й захисти підсумків навчальної, наукової, професійно-практичної діяльності, метод оцінювання групами експертів.

За таких підходів технологія навчання є по суті організацією процесу навчання, яким передбачається певна система дій і взаємодій усіх елементів освітнього процесу.

Погоджуємося з поглядами С. Вітвицької [2], яка вважає, що поняття «педагогічна технологія» є змістовим узагальненням, що становить єдність змісту всіх визначень різних авторів і може бути представлене трьома аспектами: науковим (педагогічна технологія – складова педагогічної науки, що проєктує педагогічні процеси в педагогічних системах); процесуально-

описовим (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); процесуально-дійовим (здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

Педагогічною технологією визначається освітній процес із його метою, змістом і методами навчання. Тому вона може бути й наукою, яка досліджує найраціональніші шляхи навчання, і системою засобів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні, і реальним процесом навчання.

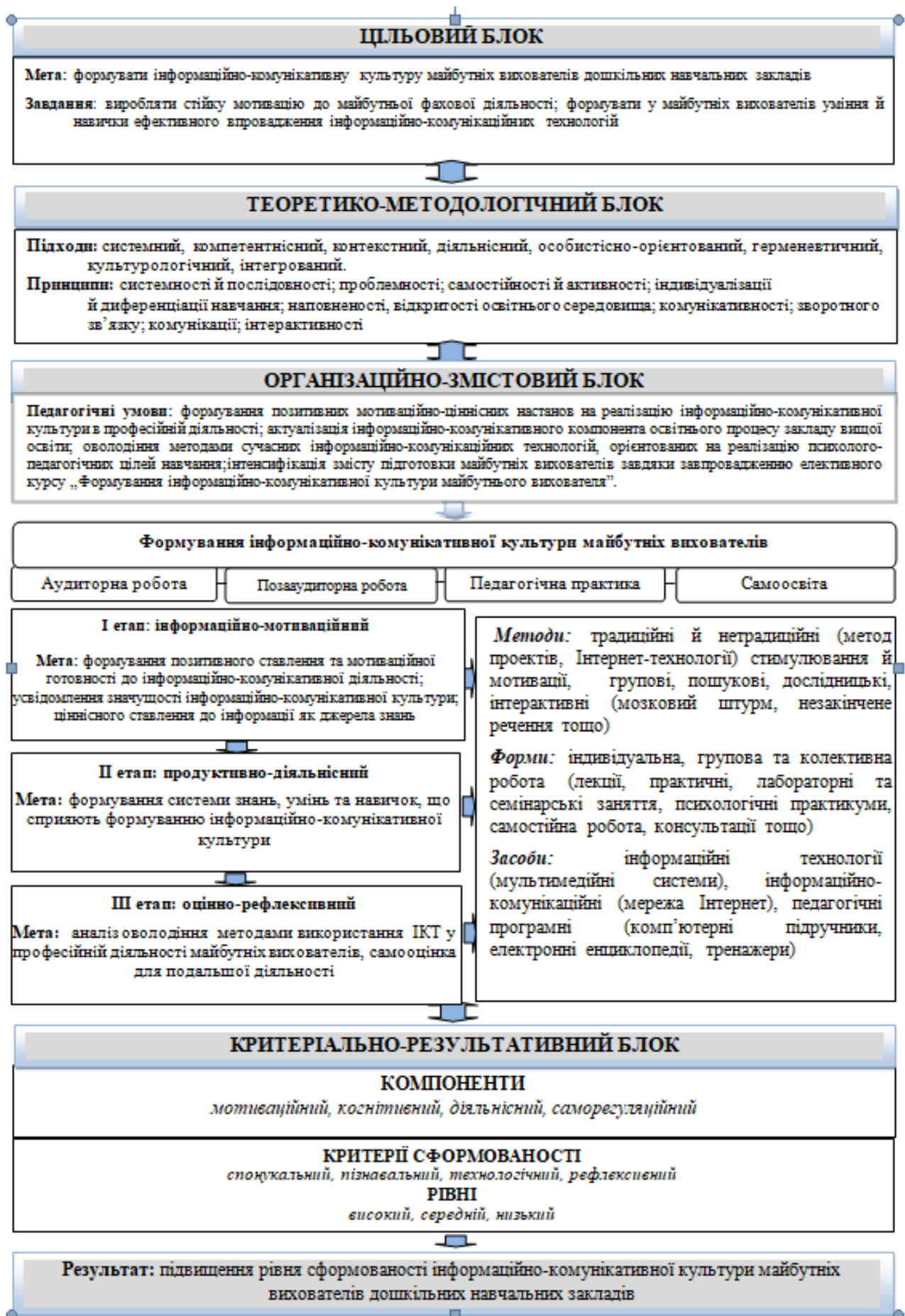
Із одного боку, не можна не зауважити про значущість особистості викладача, який вибудовує контекст освітнього процесу, із іншого боку, не менш важливим фактором є й особистість майбутнього вихователя. Тому звертаємо увагу й ураховуємо результати досліджень, у яких розглядається цілеспрямована взаємодія особистості викладача та майбутнього вихователя як провідна умова успішності процесу формування професійно-особистісних якостей здобувача вищої освіти. Він є представником суспільної професії, носієм загальнолюдських цінностей.

У контексті педагогічної діяльності, освітній процес – це цілеспрямований цілісний процес виховання, навчання й розвитку, педагогічно спланована й реалізована єдність цілей, цінностей та змісту. І, урешті-решт, освітній процес – це сукупність пов'язаних між собою дій викладача та здобувача освіти, які взаємодоповнюють один одного й сприяють досягненню загальної мети – стимулювання здобувачів освіти й викладачів до певних якісних особистісних змін.

Отже, урахувуючи праці вітчизняних і зарубіжних дослідників та специфіку нашого дослідження, можемо узагальнити, що педагогічна технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це процес спільної діяльності викладача та здобувача в освітньому процесі закладу вищої освіти, що передбачає сукупність методів, форм, прийомів і засобів, які планомірно й поетапно запроваджуються для формування інформаційно-комунікативних

умінь у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів шляхом підвищення ефективності освітнього процесу за умови його максимальної оптимізації.

Розроблена технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти реалізується в освітньому процесі закладу вищої освіти під час формування в майбутніх педагогів позитивних мотиваційно-ціннісних настанов на реалізацію інформаційно-комунікативної діяльності майбутніх педагогів; за умови актуалізації інформаційно-комунікативного компонента освітнього процесу закладу вищої освіти; завдяки оволодінню методами оптимального впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, умінь їх упроваджувати в професійну діяльність, орієнтовану на реалізацію основних освітніх завдань закладу дошкільної освіти. Під моделюванням, відповідно до мети нашого дослідження, будемо розуміти креативно-аналітичний системний процес відтворення досліджуваної діяльності, критерієм істинності якого є стабільність існування й розвитку об'єкта (системи) зі збереженням його характерних складових, якими визначається функціональна спрямованість. Отже, спираючись на теоретичні розробки науковців, відповідно до завдань дослідження спроектовано теоретичну модель формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що представлена єдністю блоків (рис. 1): *цільового* (мета й завдання); *теоретико-методологічного* (наукові підходи, принципи); *організаційно-змістового* (зміст, методи, засоби, форми, педагогічні умови й етапи); *критеріально-результативного* (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості (високий, середній, низький) і передбачуваний результат підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти).



**Рис. 1. Модель технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**



*Цільовий блок* представлено *метою та завданнями* формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Метою професійної підготовки сучасного педагога дошкільної освіти є формування інформаційно-комунікативної компетентності випускників педагогічного закладу освіти як визначальної умови розвитку й існування особистості в інформаційному суспільстві, як цілісної готовності до успішної адаптації людини в світі інформації та комунікацій, що є складовою інформаційно-комунікативної культури.

Ця мета зумовлена державним замовленням і потребами суспільства в висококваліфікованих компетентних фахівцях дошкільної галузі освіти, реалізацією якої передбачається вирішення таких *завдань*:

– налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин, що потребує високого рівня активності як викладача, так і здобувача освіти, що здійснюється в процесі досягнення мети спільної навчальної діяльності;

– формування мотивації, стійкого інтересу здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності;

– спрямування майбутніх вихователів на самопізнання й самовдосконалення, усвідомлення власного «Я» та власного внутрішнього світу;

– формування системи професійних знань, умінь і навичок ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

*Теоретико-методологічний блок* представлено методологічними *підходами та принципами* функціонування цілісної системи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів. Визначимо їх.

*Підхід* у педагогіці визначається як особлива форма пізнавальної та практичної діяльності, стратегія аналізу досліджуваного процесу, базова ціннісна орієнтація, якою визначається позиція дослідник [7, с. 33].

Відповідно до мети й завдань дослідження ми обрали основні підходи до процесу формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: *системний, компетентнісний, контекстний, діяльнісний, особистісно орієнтований, герменевтичний, прагматичний, культурологічний та інтегрований*, реалізація яких сприятиме самоорганізації особистості студента в освітньому просторі й адаптації до швидкозмінюваних соціально-економічних умов.

На сьогодні одним із найважливіших завдань, що постали перед суб'єктами закладів вищої освіти країни, є покращання освітньої діяльності. Тому закономірно, що на сучасному етапі одним із пріоритетних завдань освіти стає формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів, яку необхідно розглядати комплексно з позиції методології загальнонаукового рівня – *системного підходу*.

Методологія системного підходу полягає в тому, що метою дослідження є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових. При цьому особлива увага акцентується на різноманітті внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процесі об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає можливість визначити суть цілісності системи.

Сукупність положень системного підходу до вирішення проблеми формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів передбачає такі можливості:

–розглянути процес формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як цілісну систему, що складається з взаємозв'язаних і взаємозумовлених елементів;

–визначити зміст структурних і функціональних компонентів, із яких утворений цей процес, описати зв'язки між ними й усередині них, визначити функції, рівні й етапи цього процесу;

–створити спеціальні педагогічні умови для досягнення мети цілеспрямованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

*Компетентнісний підхід* у нашому дослідженні розглядається як сукупність загальних положень, якими визначається логіка освітнього процесу, що передбачає передусім застосування знань, умінь, досвіду інформаційно-комунікативної діяльності та належне ставлення до неї.

Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів є діалектичним процесом, що вписується в контекст соціально-економічного розвитку української держави. Логічним його доповненням є *контекстний підхід*. За допомогою такого підходу можливо створити умови для взаємопроникнення освітньої та професійної діяльності вихователів дітей дошкільного віку як способу формування інформаційно-комунікативної культури, тобто реалізувати освітній процес у контексті майбутньої професійної діяльності шляхом відтворення в формах і методах освітньої діяльності здобувачів освіти реальних зв'язків і взаємин, рішень конкретних професійних завдань.

Контекстне навчання становить реалізацію динамічної моделі просування здобувачів освіти від суто освітньої діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) та освітньо-професійну (науково-дослідна робота здобувачів освіти: курсові й дипломні проекти, педагогічна практика тощо) діяльності до професійної.

Згідно з принципами контекстного підходу, основна характеристика освітнього процесу в аспекті досліджуваної проблеми – моделювання предметного й соціального змісту майбутньої інформаційно-комунікативної діяльності вихователів завдяки відтворенню реальних інформаційно-комунікативних ситуацій.

Завдяки запровадженню спеціально дібраних форм й активних методів навчання вибудовується не тільки зміст педагогічної діяльності, а й система взаємин, предметно-просторове середовище, у яких здійснюється професійна діяльність. Наприклад, шляхом створення в процесі навчання майбутніх вихователів проблемних ситуацій можливо вибудувати майбутню професійну траєкторію в контексті реальних освітніх і життєвих подій,

сприяти не лише успішному засвоєнню знань і творчій реалізації педагогами цих знань, а й визначати їх засобами професійно й особистісно значущої діяльності.

Фундаментальними є положення *компетентнісного й контекстного* підходів про те, що освоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі інформації тому, кого навчають, а в процесі його власної активної діяльності, відображень у змісті *діяльнісного* підходу.

Із погляду *діяльнісного підходу*, педагогічні процеси вивчаються в сукупності взаємопов'язаних компонентів діяльності (цілей, дій, мотивів, форм, способів, засобів і результатів), основу якої становить особистісна активність, що зумовлює конкретний результат (продукт діяльності), «лише в результаті активної власної діяльності студента формується діяльність спеціаліста, що є стрижнем навчально-виховного процесу» [11, с. 31].

Під час розробки технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів будемо враховувати специфіку діяльнісного підходу, а саме:

- 1) формувати інформаційно-комунікативну культуру здобувачів освіти, педагогів, забезпечувати спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, зокрема навчання на робочому місці під час безпосередньої професійної діяльності;
- 2) розглядати педагогічну діяльність як характеристику співпраці суб'єктів освітнього процесу;
- 3) визначати процес навчання як безперервну зміну різних видів діяльності й активності здобувачів освіти.

Відповідно до цього підходу, розглядаємо формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічну систему спільної діяльності викладача та здобувачів освіти, чим забезпечується становлення в них нового виду професійної культури – інформаційно-комунікативної.

Отже, за допомогою діяльнісного підходу розглянуто процес формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічну діяльність, що характеризується наявністю суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємин у процесі навчання, відкритістю й універсальністю такої системи діяльності.

Згідно з діяльнісним підходом, що реалізується в контексті професійної діяльності конкретного вихователя, ураховуються його плани, ціннісні орієнтації та інші суб'єктивні параметри, так само, як і за *особистісно-орієнтованого підходу*.

Особистісно-орієнтований підхід спрямований на те, щоб і викладачі, і здобувачі освіти ставилися до окремого суб'єкта в освітньо-професійній діяльності як до самодостатньої особистості, а не лише як до засобу для досягнення своїх цілей. Кожному здобувачеві освіти надається можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці. Окрім того, забезпечується особистісне вдосконалення, креативність, вибудовується система потреб і мотивів, формується здатність до самовизначення, саморозвитку, позитивної Я-концепції. Особистісно-орієнтоване навчання будується за принципом варіативності, тобто вибору змісту, методів і форм освітнього процесу педагогом із урахуванням особливостей та рівня розвитку кожного здобувача освіти, його потреби в педагогічній підтримці.

Безпосередньо пов'язаним із особистісно-орієнтованим підходом є *герменевтичний підхід*, важливим чинником якого є формування мовної особистості, яка здатна структуровано викладати свої думки в усній чи писемній формі.

Реалізуючи герменевтичний підхід під час упровадження інформаційно-комунікаційних технологій інформаційної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, викладач повинен моделювати всі шляхи їхньої подальшої професійної діяльності, заохочувати здобувачів освіти до

опанування різних способів мислення, активної участі в проектуванні й удосконаленні фахової діяльності.

Наступний підхід, *культурологічний*, розглядається як єдність фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань, що є підґрунтям для реалізації практичних засад взаємозв'язку освітнього простору й культури. Саме з позицій цього підходу всі компоненти освіти розглядаються крізь призму культури людини – творця й суб'єкта, здатного до саморозвитку й самовдосконалення.

Культурологічний підхід ґрунтується на положенні про те, що формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів розуміється як цілеспрямоване входження здобувачів освіти у контекст культури за допомогою викладача в подальшому розвитку в них спроможності жити в сучасному суспільстві, передбачати перспектив свого подальшого професійного розвитку, свідомо будувати життя, гідне людини. У контексті культурологічного підходу освітній процес можливо розглянути як комплекс науково обґрунтованих дій, якими охоплено систему взаємопов'язаних елементів: мету, зміст, методи, форми, засоби й результати, за допомогою чого можливо визначити й описати його етапи.

Реалізація *інтегрованого підходу* в професійній освіті є актуальною проблемою, оскільки з його успішним методичним застосуванням стають доступними нові перспективи для конкурентоспроможності, розвиненості, креативності, творчості. Необхідні інтеграційні зв'язки між навчальними дисциплінами, що відображають тенденцію до інтеграції наукових знань, сприяють формуванню наукового світогляду, визначенню логічних зв'язків між поняттями, тим самим розвиваючи логічне мислення.

Реалізація технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти базується на загальнодидактичних, професійних і специфічних принципах, що відображають особливості науково-методологічних підходів, описаних вище.

В основі проєктування технології виокремлено такі принципи:

–*принцип системності й послідовності*: реалізується в організації подачі навчального матеріалу в такий спосіб, щоб майбутні вихователі засвоювали його системно, у чіткій логічній послідовності, а результат позитивно впливав на формування інформаційно-комунікативної культури;

–*принципом проблемності* передбачається необхідність систематичного залучення майбутніх вихователів до процесу пошуку переконливих рішень наявних задач, розв’язання проблем, завдяки чому вони вчаться самостійно здобувати й реалізовувати знання, засвоєні раніше, а також будуть опановувати творчу інформаційно-комунікативну діяльність;

–*принцип самостійності та активності здобувачів освіти* зумовлений потребою самостійно й усвідомлено формувати інформаційно-комунікативні вміння; бути активними під час виконання практичних робіт, розвивати вміння орієнтуватися в освітньому середовищі;

–*за принципом індивідуалізації й диференціації навчання* можливо враховувати індивідуальні особливості та інтереси здобувачів освіти, створювати сприятливі умови для активної роботи всіх здобувачів і водночас індивідуально підходити до кожного з них із метою успішного навчання й удосконалення особистісних рис;

–*принцип наповненості, відкритості освітнього середовища* надає можливість задовольняти інформаційні потреби майбутніх вихователів, послуговуватися різноманітними інформаційними джерелами;

–*за принципом комунікативності* увага викладача зосереджується на вдосконаленні мовленнєвих навичок майбутніх вихователів під час спонтанного мовлення, висловлювання власних думок у навчальній та позанавчальній діяльності. Відповідно до цього принципу формування інформаційно-комунікативної культури здійснюється вирішення проблемних комунікативних завдань, удосконалення вмінь та навичок професійного спілкування фахівців дошкільної освіти;

–*принцип зворотного зв'язку* виявляється в побудові взаємин без бар'єрів між викладачами та майбутніми вихователями. Викладач організовує, консультує й координує різні види діяльності здобувачів освіти, контролює й коригує освітній процес, сприяє збагаченню здобутих знань, надає допомогу в досягненні поставленої мети. Реалізація зворотного зв'язку за умови створення системи контролю може відбуватися в формі тестування онлайн, реакції викладача або колективу. Зв'язок має бути своєчасним, оперативним і стимулювати формування в майбутніх вихователів стійку позитивну мотивацію до освітньої діяльності.

Доповнюємо теоретико-методологічний блок *принципом інтерактивності*, що реалізується під час розробки нових методів навчання на базі сучасних інформаційних технологій, та *принципом комунікації*, що виконує функцію організації діалогу між майбутніми вихователями та комп'ютером, оскільки під час взаємодії виникає новий формат спілкування «здобувач освіти – комп'ютер» зі своїми психологічними особливостями.

Навчання за вищеописаними принципами сприяє вирішенню методичних питань, вони є основними положеннями, на яких ґрунтується організація, зміст і методи навчання у взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Наступний блок педагогічної технології – *організаційно-змістовий*, спрямований на реалізацію змісту завдань формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів у процесі аудиторної та позааудиторної роботи, педагогічної практики та самоосвіти здобувачів. Організаційна складова блоку містить *методи навчання* як організаційно-педагогічний інструментарій взаємодії зі здобувачами освіти, різноманітні *форми* навчальної роботи та *засоби* освітнього впливу на майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Під час проектування педагогічної технології увага суттєво акцентувалась на її змісті, що містить навчальні програми, нормативні дисципліни, дисципліни за вибором здобувача освіти, спеціальні курси, освітні технології тощо.



Зміст технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вибудовуємо відповідно до обраних підходів, спираючись на навчальний план, створений на основі галузевих стандартів вищої освіти України з метою підготовки в закладах вищої освіти здобувачів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Навчальний план складається з кількох блоків: дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової, а також професійної та практичної.

Зазначаємо, що здобувачам освіти необхідне активне переосмислення інформації в змісті будь-якої навчальної дисципліни. Це означає, що інформаційно-комунікативна діяльність майбутніх вихователів є невід'ємною складовою освітнього процесу на будь-якому етапі й у будь-якій формі організації (лекції, семінари, практичні заняття, позааудиторна робота, педагогічна практика тощо).

У процесі наукового дослідження з'ясовано, що сучасні заклади вищої освіти мають ґрунтовний досвід запровадження як традиційних (лекції, практичні та семінарські заняття, психологічні практикуми, самостійна робота, консультації, евристичні бесіди, семінари, демонстрації, самостійна пошукова робота з науковою та періодичною літературою, підручниками), так й інтерактивних методів (кейс-стаді, ситуаційний аналіз, дослідницькі методи тощо) і форм навчання (портфоліо, «круглий стіл», «мозковий штурм», ділові та рольові ігри, дебати й дискусії, дебрифінг, проектно-пошукові роботи тощо).

Визначено такі методи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (за М. Фіцулою [12, с. 106–111]):

1. *Організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності*: бесіда (евристична) та дискусії; наочні методи (демонстрація, ілюстрування, самостійне спостереження); тренувальні, творчі, контрольні вправи; лабораторні, практичні роботи; проблемно-пошукові методи.

2. *Стимулювання й мотивації діяльності*: метод формування пізнавального інтересу (створення ситуації успіху) і метод відповідальності в навчанні.

3. *Метод контролю*: тестова перевірка знань, самооцінка й самоконтроль.

4. *Стимулювання творчої активності*: зацікавленість, творчий інтерес, цікава аналогія, створення ситуацій емоційного переживання; відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; відповіді на запитання, що стимулюють процес мислення вищого рівня; підвищення стимулювального впливу змісту навчального матеріалу.

5. *Інтерактивні методи*: ділові та рольові ігри, метод проєктів, кейс-стаді, портфоліо, консультації через сайт-курс, засідання «круглого столу», дебати й дискусії, «мозковий штурм».

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, проведення рольових ігор і спільне розв'язання проблеми на підставі аналізу обставин і відповідної ситуації. Таке навчання сприяє ефективному формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії.

На переконання Г. Цветкової, самооцінка є однією з головних внутрішніх регуляторів формування професіоналізму майбутніх вихователів. Саме від «Я»-концепції здобувача освіти залежить рівень і фундаментальність досягнень професійного акме, інтенсивність та якість самовдосконалення [13, с. 233].

Методи й форми навчання безпосередньо застосовуються у взаємозв'язку з *засобами* навчання. Засоби навчання – це різноманітні матеріали, знаряддя та інструменти педагогічної діяльності освітнього процесу, за допомогою яких успішно досягається визначена мета навчання; засобами визначається об'єкт середовища або життєва ситуація, навмисне створена в освітньому процесі.

Засобами навчання вважаємо діагностичні методики, тестові завдання, інформаційні (мультимедійні системи (комп'ютер, проєктор, інтерактивна дошка), інформаційно-комунікаційні (освітня мережа Інтернет), програмні педагогічні технології (локальна мережа). Важливе місце посідає також проєктна робота: організація різноманітних проєктів і кампаній, видання газет і буклетів. Засобами навчання можуть бути сам колектив, різні види інформаційно-комунікативної діяльності, а також комп'ютерна техніка, підручники, навчальні посібники, таблиці тощо.

*Аудиторна робота* передбачає формування в здобувачів освіти основних рис мовної особистості, завдяки яким вони матимуть здатність до адекватної соціальної взаємодії в різних ситуаціях спілкування. Ефективність аудиторної роботи залежить від збалансованості компонентів змісту освіти й запровадження відповідних методів і прийомів навчання.

*Самостійна робота* здобувачів освіти забезпечує повторення й систематизацію вивченого матеріалу на основі виконання творчих робіт.

*Позааудиторна робота* здійснюється відповідно до планів освітнього процесу закладу вищої освіти. Організація позааудиторної роботи спрямовується на втілення можливостей для здобувачів освіти відчутти й репрезентувати себе як індивідуальність у різних формах колективних справ, передбачає максимальне залучення здобувачів освіти до різних видів роботи, що опосередкована змісту особистісно й соціально значущої спільної діяльності й позитивно впливає на самореалізацію здобувачів освіти (рольові ігри інформаційно-комунікативної спрямованості, диспути, дебати з елементами дискусії, переконання, виконання проблемних завдань тощо).

*Педагогічна практика* в закладах вищої освіти є найважливішим етапом підготовки майбутніх вихователів до практичної діяльності. Практика охоплює теоретичне навчання й майбутню самостійну роботу в закладах дошкільної освіти. Під час практики закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, здобуті під час навчання, формуються й удосконалюються

професійні вміння й творчі здібності, інтенсифікується процес формування професійно-особистісних якостей.

Р. Вайнола трактує педагогічну практику здобувачів освіти як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, під час яких забезпечено умови для випробування себе (здобувачів освіти) у різних професійних ролях. На погляд науковця, ефективність такої діяльності полягає в тому, що вона максимально ідентифікує майбутні професійні завдання [1, с. 32–33].

Зовнішні чинники навчання сприяють формуванню особистості та прагненню до саморозвитку й самовдосконаленню, тому важливою практичною складовою в системі освітньої діяльності з формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є *самоосвіта*.

*Самоосвіта* – це освіта, що здобувається самостійно, поза закладом освіти. Самоосвіта вимагає від особистості усвідомлення життєвого сенсу в навчанні, здатність до самоорганізації, самостійного мислення та здійснення самоконтролю.

В. Ільчук вважає, що самоосвіта є найважливішим видом освітньої діяльності особистості щодо самовдосконалення та формування професіоналізму, що спрямована на розширення й поглиблення знань і вдосконалення вмінь, підвищення рівня фахової підготовки, розвиток творчої особистості. Авторка зазначає, що за умови відсутності мотивації до самоосвіти, професійної спрямованості й самоаналізу власної діяльності увесь обсяг знань, умінь і навичок не буде ними затребуваний [3, с. 20].

Успішність упровадження технології в освітньому процесі, на наш погляд, визначається певними *педагогічними умовами*, які б усебічно впливали на свідомість здобувачів освіти, формували в них ставлення до дійсності в провідних видах інформаційно-комунікативної діяльності.

Педагогічні умови – це фактори, обставини, сукупність певних заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічного процесу.

Їх інтерпретуємо як цілеспрямовано створене єдине освітнє середовище, де в тісній взаємодії представлено сукупність психологічних і педагогічних чинників (мотивів, стосунків, засобів тощо), що дають можливість педагогу ефективно виконувати виховну або навчальну роботу, забезпечуючи успішне досягнення цілей педагогічної діяльності.

У контексті нашого наукового дослідження визначаємо педагогічні умови як необхідні й достатні чинники для впровадження технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; сукупність можливостей освітнього середовища, що впливає на мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та саморегуляційний компоненти технології й забезпечує її ефективне функціонування та розвиток.

Уважаємо доцільним запропонувати визначення, згідно з яким педагогічні умови – це сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу, від яких залежить успішність формування в майбутніх вихователів інформаційно-комунікативної культури.

Прикметно, що в процесі формування інформаційно-комунікативної культури стимулюється розвиток рефлексивних здібностей і самостійність, актуалізація внутрішніх сил майбутніх вихователів, щоб забезпечити їхні прагнення до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації.

Отже, визначено такі *педагогічні умови*:

- формування позитивних мотиваційно-ціннісних настанов на реалізацію інформаційно-комунікативної культури в професійній діяльності;
- актуалізація інформаційно-комунікативного компонента освітнього процесу закладу вищої освіти;
- оволодіння методами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання;

– інтенсифікація змісту запровадження елективного курсу «Формування інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя» у межах професійної підготовки майбутніх вихователів.

Зазначимо, що обробка інформації здобувачами освіти про зміст кожного освітнього компонента вкрай необхідна. А це означає, що інформаційно-комунікативна діяльність є невід'ємною складовою освітнього процесу в будь-якій формі організації (лекції, семінари, практичні заняття, позааудиторна робота тощо).

Випускники закладів вищої освіти, яким присвоєна кваліфікація «вихователь закладу дошкільної освіти», повинні вміти отримувати, обробляти та аналізувати необхідну інформацію з певного джерела; визначати тип інформації та джерело, із якого вона надійшла; бути готовими до збирання інформації про родинний стан дитини; знаходити інформацію й самостійно аналізувати відомості про індивідуальний розвиток дитини; упроваджувати перспективні розвивальні та інформаційно-комунікаційні технології виховання й навчання в освітній процес дошкільного закладу освіти; демонструвати вміння роботи з персональним комп'ютером і запроваджувати методи обробки текстової інформації; створювати презентації, складати доповіді, вести диспути, дискусії; уміти вести ділову документацію тощо.

Технологія репрезентує три етапи реалізації запропонованої технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: *інформаційно-мотиваційний, продуктивно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний*.

Зазначимо, що виокремлення етапів було умовним, оскільки на всіх етапах запроваджувались педагогічні прийоми й методи формування інформаційно-комунікативної культури, що певною мірою дублювали й доповнювали один одного. Ці етапи реалізовувалися без чітких часових обмежень, але кожному з них властиві певні своєрідні відмінності й особливості, що було враховано під час проведення експерименту.

Також одним із важливих завдань продуктивно-діяльнісного етапу здобуття ґрунтовних знань здобувачами освіти в межах формування інформаційно-комунікативної культури було запровадження елективного курсу «Формування інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя».

У структурі елективного курсу було виокремлено такі компоненти: *цільовий, змістовий та процесуальний*. Цільовим компонентом визначався напрям елективного курсу та кінцевий результат – формування мотиваційної готовності в майбутніх вихователів до продукування інформаційно-комунікативної культури в професійній діяльності. Змістовий компонент передбачав визначення назви елективного курсу. Процесуальний компонент був співвіднесений із характеристиками інформаційно-комунікативної діяльності вихователя.

*Мета* вивчення елективного курсу: формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

*Завдання* вивчення елективного курсу:

- ознайомити майбутніх вихователів із суттю та структурою інформаційно-комунікативної культури;
- сприяти розумінню здобувачами освіти значущості цього конструкта під час здійснення інформаційно-комунікативної діяльності;
- формувати рефлексивні вміння, уміння здійснювати інформаційно-комунікативну діяльність і діагностувати рівні сформованості інформаційно-комунікативної культури (власної й колег);
- засвоїти формули мовленнєвого етикету й доречно їх вживання в процесі спілкування.

Змістове наповнення елективного курсу відображалось у таких темах:

1. *«Інформаційно-комунікативна культура як складова професійної підготовки майбутнього вихователя»*. Суть і структура поняття «інформаційно-комунікативна культура». Діагностика індивідуального рівня розвитку інформаційно-комунікативної культури. Заповнення індивідуальної

картки показників удосконалення інформаційно-комунікативної культури кожним здобувачем освіти.

2. *«Технологія інформаційно-комунікативного впливу майбутнього вихователя»*. Послугування інтерактивною дошкою. Мовленнєвий вплив вихователя й вихованців один на одного на різних етапах заняття. Етичний захист вихователя й технологія розв'язання конфлікту.

3. *«Сучасні педагогічні технології в закладах дошкільної освіти»*. Інформаційно-освітнє середовище й електронні освітні ресурси закладу дошкільної освіти. Інформаційно-комунікативні технології в закладі дошкільної освіти. Створення сайта дитячого закладу дошкільної освіти. Переваги та недоліки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у роботі вихователя.

4. *«Культура мовлення як основа формування інформаційно-комунікативної культури»*. Мовлення як основа комунікації та найважливіша умова функціонування культури. Загальна та професійна культура мовлення. Мовлення як інструмент передачі інформації й засіб виховної дії. Володіння навчальною термінологією – важливий компонент професійно-мовленнєвої культури. Виховні властивості усного мовлення.

5. *«Мотиваційно-ціннісна сфера майбутніх вихователів»*. Запровадження технологічних прийомів для посилення мотивації. Утвердження статусу «ми». Посилення мотивації дитини. Оцінювання відповіді.

6. *«Проблемне навчання в закладі дошкільної освіти»*. Види проблем та проблемних ситуацій. Запитання як мовленнєвий засіб управління розумовою діяльністю. Роль запитань у комунікації. Діагностичні функції запитання. Питально-відповідна ситуація як частина навчання.

7. *«Особливості монологічного й діалогічного мовлення вихователя»*. Монолог як спосіб передачі інформації. Види викладу інформації: опис, розповідь, міркування, доказ. Діалог як засіб установлення



міжособистісного й групового контакту. Жанрові ознаки діалогу (адресність, наявність автора й партнера з комунікації).

8. *«Комунікативно-інформаційні процеси»*. Комунікація як засіб обміну інформацією. Комунікативний підхід до мовленнєвого спілкування. Віртуальне спілкування, його функції. Система комунікативних засобів у процесі навчання. Поняття інформаційних та комунікативних якостей мовлення. Правильність, точність, логічність, чистота, чіткість, виразність мовлення.

Кожне заняття елективного курсу було структуровано за ознакою активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти і представлено такими компонентами:

–*інформаційно-теоретичним* (виклад педагогом необхідної теоретичної інформації з теми заняття);

–*аналітичним* (виокремлення найважливішої та другорядної інформації; актуалізація позитивної мотивації; стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти; ілюстрування прикладами);

–*проектно-конструктивним* (упровадження в процес управління навчальною діяльністю здобувачами освіти завдань на конструювання моделей навчально-педагогічних ситуацій);

–*оцінно-корегувальним* (перевірка результатів виконаних завдань; оцінювання та індивідуальна корекція; аналіз письмових відповідей).

Кожна тема членувалась у тематичному, діяльнісному та рефлексивному контексті.

Тематичний контекст висвітлював зміст інформаційно-комунікативної культури, її структуру й методика формування. У діяльнісному контексті здобувачі освіти на практиці застосовували здобуті знання, а шляхом рефлексивного контексту подачі матеріалу аналізували й оцінювали результати роботи здобувачів освіти, виявляли причини помилок та корегували власні дії.

Практичні заняття супроводжувалися інструктивними картками, що забезпечувало високий рівень суб'єктності здобувача освіти; послуговування інструкціями сприяло самостійності під час виконання практичних завдань. А це означає, що здобувач освіти із пасивного суб'єкта освітнього процесу поступово перетворювався на діяльнісно-творчу особистість, яка самостійно керує процесом пізнання.

Для нас важливо передбачити в інструктивній картці не лише способи роботи з матеріалом як із джерелом інформації, а й організацію взаємодії між суб'єктами на рівні взаємооцінювання результатів діяльності, обміну відомостями, знаннями, враженнями.

Комбіновані заняття інтегрували проблемно-пошукове розв'язання проблем, пов'язаних із недостатністю знань і відображенням віднайдених рішень щодо виконання практичних завдань.

Отже, технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти становить цілісну систему, що відповідає загальним вимогам підготовки сучасного фахівця та сприяє цілеспрямованому формуванню інформаційно-комунікативної культури.

Завершальний блок технології – *критеріально-результативний*, метою якого є контроль та аналіз отриманих результатів.

Він представлений комплексом критеріїв і рівнів сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Основними критеріальними ознаками інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на основі структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, саморегуляційний) визначено такі критерії: *спонукальний, пізнавальний, технологічний та рефлексивний*.

Показниками сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за *спонукальним критерієм* є інтерес і позитивна мотивація до впровадження інформаційно-

комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти; усвідомлення цінності та необхідності інформації; прагнення до подолання труднощів; усвідомлення потреби в самовдосконаленні, самореалізації та педагогічному вдосконаленні стосовно оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями; свідоме прагнення до досягнення успіху.

Показниками *пізнавального критерію* є наявність базових знань про суть, зміст, способи та методи інформаційно-комунікативної діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; знань про норми інформаційно-комунікативної культури; знань щодо впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій під час виконання творчих завдань; умінь спостерігати, аналізувати й узагальнювати.

Показниками сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за *технологічним критерієм* є високий рівень упровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час виконання завдань професійної діяльності; наявність умінь моделювати комунікативні ситуації засобами інформаційно-комунікативних технологій; володіння способами пошуку інформації в межах навчальної та позанавчальної діяльності; достатній рівень навичок інформаційно-комунікативної обробки та репрезентації інформації; високий рівень креативності, що виявляється в створенні творчих проєктів; здатність знаходити, застосовувати та поширювати інформацію з різних джерел, оцінювати її якість та достовірність.

*Рефлексивний критерій* передбачає сформованість професійно важливих якостей, зокрема стійкості, відповідальності, цілеспрямованості, урівноваженості, упевненості, наполегливості; аналіз результатів та самооцінку власної інформаційно-комунікативної культури; визначення рівня комунікативності; здатність до самореалізації, самоконтролю, самооцінки та взаємооцінювання; спроможність застосовувати результати педагогічної діагностики для вдосконалення власної інформаційно-

комунікативної діяльності; пошук ефективних шляхів підвищення рівня індивідуальної інформаційно-комунікативної культури та подальшого формування цієї культури за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Зауважимо, що критерії сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів співвідносяться з компонентами формування зазначеної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що свідчить про їх взаємопов'язок та взаємозалежність. Для визначення рівня сформованості кожного зі згаданих показників було дібрано відповідні методики.

Діагностування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів за першим показником спонукального критерію (*наявність мотивації до інформаційно-комунікативної культури*) здійснювалося за авторською методикою «Вивчення мотивації формування майбутніми вихователями інформаційно-комунікативної культури». Визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури за другим показником (*прагнення до внутрішньої мотивації на досягнення успіху*) у майбутній професійній діяльності проводили за методикою Т. Елерса. За допомогою цієї методики з'ясовано рівень *мотивації* майбутніх вихователів до досягнення успіху, оскільки саме такі фахівці є більш старанними, наполегливими, стриманими, продуктивними. Показники *розвиненості потреби в здобутті знань* визначили за методикою Т. Ільїної «Мотивація навчання здобувачів освіти у ВНЗ».

Для визначення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів за першим показником *наявності пізнавальної потреби* (пізнавальний критерій) було використано методику В. Юркевича. Із метою діагностики в майбутніх вихователів рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури за показниками *наявності знань щодо способів пошуку, обробки та репрезентації інформації й обізнаності щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій*

було запропоновано виконати діагностичні завдання, за допомогою яких визначали рівень знань здобувачів освіти про особливості послуговування програмними продуктами, що необхідні в дошкільній освіті, для нормативної бази, ведення документації, проведення консультацій. Рівень сформованості *умінь щодо здійснення інформаційно-комунікативної діяльності* визначали за рівнем обґрунтованості здобувачами освіти власних дій.

Тестові методики застосовували для дослідження *вмінь моделювати комунікативні ситуації*, що сприяють ефективному вирішенню питань інформаційно-комунікативного аспекту. Основу діагностики також становить методика аналізу «Сформованість технологічного критерію інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів», адаптована за версією методики аналізу С. Лебедевої, Л. Маневцевої «Самоаналіз інформаційно-комунікативної діяльності майбутніх вихователів». Для оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів рефлексивного критерію за показником *спроможність до саморозвитку та самоосвіти* розроблено авторську методику для визначення власного рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури. За показником *здатності до комунікації* було використано методику В. Ряховського. Загальний рівень показника *здатності до рефлексії власної інформаційно-комунікативної діяльності* майбутніх вихователів визначили, застосувавши методику А. Карпова.

Ми також не стали нехтувати поширеним у педагогічній науці підходом, що полягає в дослідженні за традиційною схемою розподілу шкали оцінювання певного критерію на три рівні сформованості показників: *високий, середній, низький*.

*Високий рівень.* Здобувачі освіти з високим рівнем сформованості інформаційно-комунікативної культури виявляють зацікавленість і позитивне ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності; спостерігається цілеспрямованість і впевненість в успішному впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, демонстрація знань про них у процесі

комунікації, відчувається прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності, сформованість практичних умінь і навичок упроваджувати сучасні інформаційні технології. У здобувачів освіти адекватна самооцінка та взаємооцінка, вони здатні до аналізу й рефлексії власної інформаційно-комунікативної та професійної діяльності; наявне стійке прагнення до саморозвитку.

*Середній рівень.* Майбутні вихователі з середнім рівнем сформованості інформаційно-комунікативної культури не так послідовно виявляють зацікавленість і позитивне ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності, нечітко простежується цілеспрямованість і впевненість в успішному впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій. Здобувачі освіти прагнуть до самовдосконалення в професійній діяльності, але є прогалини в знаннях щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; уміють аналізувати результати інформаційно-комунікативної діяльності, але не завжди її адекватно оцінюють, непослідовно виражають прагнення до саморозвитку.

*Низький рівень.* Здобувачі освіти з низьким рівнем сформованості інформаційно-комунікативної культури не виявляють інтересу до інформаційно-комунікативної діяльності, не відчувається їхньої цілеспрямованості й упевненості в успішному впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, вони не прагнуть до самовдосконалення в професійній діяльності, не вміють аналізувати результати інформаційно-комунікативної діяльності; у них бракує знань щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; вони не вміють самостійно їх упроваджувати; спостерігається неадекватні самооцінка та взаємооцінка; майбутні вихователі неспроможні до аналізу та власної рефлексії.

Можемо впевнено стверджувати, що спроектована нами педагогічна технологія формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти становить цілісну систему, складовими якої є чотири блоки: цільовий, теоретико-методологічний,

організаційно-змістовий і критеріально-результативний. Ці блоки в тісному взаємозв'язку спрямовані на забезпечення реалізації визначених педагогічних умов.

**Висновки.** Отже, завдяки впровадженню технології формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можливо забезпечити ефективну підготовку фахівців зазначеної кваліфікації, бо успішність здобувача освіти визначається тим, наскільки він буде адаптованим і підготовленим до здійснення професійної інформаційно-комунікативної діяльності, оцінювання, схвалення рішень, роботи з інформацією, зокрема з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та у цілому бути успішним і конкурентоспроможним фахівцем у професійній діяльності та життєвому соціумі.

Результативна складова відображає ефективність процесу формування інформаційно-комунікативної культури, що характеризує досягнуті зрушення в межах поставленої мети.

У сучасній освіті кінцевою метою розвитку здобувачів освіти є формування й удосконалення інформаційно-комунікативної культури, тому розробку такої технології вважаємо цілеспрямованою й цілком відповідною потребам нового покоління.

#### **Список використаних джерел**

1. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 548 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 179–180

3. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих навчальних аграрних закладах : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 254 с.

4. Киричук В. О. Особливості соціально-педагогічного проектування особистісного розвитку учня. *Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі навчально-виховного процесу* : навч. посіб. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 68–72

5. Колбіна Т. В. Теоретичні питання проектування педагогічної технології формування міжкультурної комунікації у ВНЗ економічного профілю. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХДАДМ (ХХП), 2008. № 9. С. 64-69

6. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 1. С. 38–43;

7. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. 3-тє вид., переробл. та допов. / Д. В. Чернілевський та ін. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. 364 с.

8. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. *Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу»* : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2020. 228 с.

9. Приходько М. І., Пономаренко О. В. Парадигми освітньо-педагогічних технологій (у запитаннях та відповідях) : навч.-метод. посіб. Запоріжжя, 2012. URL: <https://studfile.net/preview/9728234/> (дата звернення: 08.02.2023)

10. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Київ: Ченстохова, 2003. С. 153–166

11. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.

12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.



13. Цветкова Г. Г. Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців галузі «дошкільна освіта». *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine* : collective monograph. Lublin, 2017. С. 225–243.

### References

1. Vainola R. Kh. Pedagogichni zasady osobystisnoho rozvytku maibutnoho sotsialnoho pedahoha v protsesi profesiinoi pidhotovky : dys...d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2009. [ukr];
2. Vitvytska S. S. Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly : pidruchnyk. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2006. S. 179–180. [ukr]
3. Ilchuk V. V. Pedagogichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv fakhovykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh ahrarnykh zakladakh : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Vinnyts. derzh. ped. un-t imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia, 2016. 254 s. [ukr]
4. Kyrychuk V. O. Osoblyvosti sotsialno-pedahohichnoho proektuvannia osobystisnoho rozvytku uchnnia : navch. posib. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny, 2014. S. 68–72 [ukr]
5. Kolbina T. V. Teoretychni pytannia proektuvannia pedahohichnoi tekhnolohii formuvannia mizhkulturnoikomunikatsii u vnz ekonomichnoho profiliiu. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. Kharkiv : XDADM (KhKhPI), 2008. № 9. S. 64-69. [ukr]
6. Korniiaka O. M. (2006). Pedagogichna diialnist i kultura pedahohichnoho spilkuvannia. *Praktychna psykholohiia i sotsialna robota*. 2003. № 1. S. 38–43. [ukr]
7. Metodolohiia naukovoї diialnosti : navch. posib. 3-tie vyd., pererobl. ta dopov. / Д. В. Чернілевський та ін. Vinnytsia : Nilan-LTD, 2012. 364 s. [ukr]
8. Poiasok T. B., Bespartochna O. I., Kostenko O. V. Interaktyvnyi navchalnyi posibnyk «Suchasni tekhnolohii osvithnoho protsesu» : navch. posib. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O. V., 2020. 228 s. [ukr]

9. Prykhodko M. I., Ponomarenko O. V. Paradyhmy osvithno-pedahohichnykh tekhnolohii (u zapytanniakh ta vidpovidiakh) : navch.-metod. posib. Zaporizhzhia, 2012. URL: <https://studfile.net/preview/9728234/> (data zvernennia: 08.02.2023). [ukr]

10. Sysoieva S. O. Osobystisno oriientovani tekhnolohii: sutnist, spetsyfika, vymohy do proektuvannia. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia* : ukraiinsko-polskyi shchorichnyk / za red. I. A. Ziaziuna, N. H. Nychkalo, T. Levovytskoho, I. Vilsh. Kyiv : Chenstokhova, 2003. S. 153–166. [ukr]

11. Sliepkan Z. I. Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli : navch. posib. Kyiv : Vyshcha shkola, 2005. 239 s. [ukr]

12. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv : «Akademvydav», 2006. 352 s. [ukr]

13. Tsvietkova H. H. Kontseptualni osnovy pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv haluzi «doshkilna osvita». *Development and modernization of pedagogical and psychological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine* : collective monograph. Lublin, 2017. S. 225–243. [ukr]

**УДК 378.091.33-027.22:373.3]001.89(045)**

**НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВОЇ  
МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ  
ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**© Корсікова К.**

**Інформація про автора:**

**Катерина Корсікова:** ORCID: 0000-0002-9690-8405; ekaterina38@ukr.net; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-27**

У статті проаналізовано наукові засади формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики та теоретично обґрунтовано структурно-змістову модель

висвітленого процесу. На основі аналізу науково-педагогічних джерел досліджено значення методичної компетентності в системі підготовки майбутнього вчителя Нової української школи та важливість різних видів педагогічної практики в цьому процесі. Розроблена структурно-змістова модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики має взаємопов'язані структурні компоненти методичної компетентності – когнітивний, процесуально-діяльнісний та особистісний. Презентована модель має наукове обґрунтування у вигляді описової характеристики відповідно до обраної концептуальної основи дослідження, що визначає вимоги до професійних знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей здобувачів вищої освіти, результатів їхньої професійної діяльності під час педагогічної практики, а також принципів організації педагогічної практики та структури методично компетентності. Також описано технологічні етапи педагогічної практики, навчально-методичне забезпечення та безперервний педагогічний моніторинг успішності процесу формування методичної компетентності студентів під час педагогічної практики в межах запропонованої структурно-змістової моделі: підготовчо-мотиваційний, змістово-діяльнісний, рефлексивно-корегувальний. Відповідно до мети та завдань реалізації зазначеної моделі було науково регламентовано педагогічні умови ефективного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики. Перспективами подальших досліджень визначено логістичні потоки методичної компетентності в епоху діджиталізації освіти.

**Ключові слова:** методична компетентність, здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі початкових класів, педагогічна практика, заклади вищої освіти, структурно-змістова модель, компоненти, етапи практики, педагогічні умови.

***Kateryna Korsikova «Scientific substitution of the structural and content model of the formation of methodological competence of future teachers of primary grades in the process of practical training».***

The article analyzes the scientific principles of the formation of methodological competence of future primary school teachers in the process of pedagogical practice and theoretically substantiates the structural and content model of this process. Based on the analysis of scientific and pedagogical sources, the importance of methodical competence in the system of training the future teacher of the new Ukrainian school and the importance of various types of pedagogical practice in this process have been investigated. The developed structural-content model of the formation of methodical competence of future primary school teachers in the process of pedagogical practice has interrelated structural components of methodical competence – cognitive, procedural-activity and personal. The presented model has a scientific justification as a descriptive characteristic regarding the chosen conceptual basis of the study, which determines the requirements for professional knowledge, abilities and skills, professionally

significant qualities of higher education students, the results of their professional activities during pedagogical practice, as well as the principles of organizing pedagogical practice and structures of methodical competence. The technological stages of pedagogical practice are also described, educational and methodological support and continuous pedagogical monitoring of the success of the process of forming students' methodological competence during pedagogical practice within the framework of the proposed structural and content model: preparatory-motivational, substantive-active, reflexive-corrective. In accordance with the goal and objectives of the implementation of the specified model, pedagogical conditions for the effective formation of methodological competence of future primary school teachers during pedagogical practice were scientifically regulated. Prospects for further research are defined as logistical flows of methodical competence in the era of digitalization of education.

**Keywords:** methodological competence, students of higher education, future primary school teachers, pedagogical practice, institutions of higher education, structural-content model, components, stages of practice, pedagogical conditions.

**Актуальність дослідження.** Останнім часом розвиток освіти залежить від таких змін суспільних процесів, як інтеграції, глобалізації, демократизації, цифровізації, створення єдиного інформаційного простору тощо, що зумовлює динаміку зміни освітньої системи загалом. Реформування системи загальної середньої освіти в Україні вимагає створення та реалізацію нової моделі української школи, що передбачає переосмислення та осучаснення теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів [7].

В умовах сьогодення «зростає роль самосвідомості, вміння застосувати свої, закладені природою, ділові якості в практичній діяльності, самостійно долати труднощі, що виникають. Кожна людина опиняється обличчям до обличчя з необхідністю самостійно обирати стиль життя, сферу застосування своїх здібностей, і, разом з тим, нести повну відповідальність за зроблений вибір» [20, с. 145].

Упровадження Концепції «Нової української школи» дозволило посилити увагу вітчизняних та зарубіжних учених до проблеми формування компетентного вчителя. Її вирішення, як засвідчує аналіз педагогічної теорії та практики, передбачає передусім поступовий відхід від стандартного

накопичення здобувачем вищої освіти педагогічного закладу вищої освіти знань, умінь і навичок шляхом формування в майбутніх учителів уміння навчатися, оволодівати навичками пошуку інформації, стимулювання до самонавчання впродовж життя, швидкого реагування на запити часу та можливості інтегруватися в соціумі, застосовувати інтерактивні технології під час дистанційного навчання.

Практична підготовка майбутніх учителів початкових класів має чи не найголовніше місце з-поміж освітніх компонентів. Саме тому проблема реалізації структурно-змістової моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі практичної підготовки є важливою та потребує детального розгляду.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблему розвитку методичної компетентності вчителя порушено в працях Н. Бібік, О. Біди, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Лозової, О. Овчарук, О. Савченко, А. Харківської, О. Шияна тощо. Зокрема, методичну компетентність учителя початкових класів досліджували В. Берека [2], Я. Гаєвець [5], А. Галас, Т. Гарачук, О. Гунза, О. Жигайло [6], А. Мормуль [10], С. Скворцова [15], К. Ткаченко [16], А. Фрумкіна, В. Щур [25]. Педагогічна практика майбутніх учителів початкових класів як об'єкт дослідження представлено в наукових доробках Н. Денисової, Т. Діденко, Л. Кулиненко, О. Мисик, І. Небитової.

Аналіз досліджень, пов'язаних із формуванням методичної компетентності та організацією педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів дав підстави виявити дослідження щодо окремих проблем формування методичної компетентності в процесі педагогічної практики. Тому ці питання в контексті нашого дослідження вимагають спеціального аналізу.

**Мета статті** – науково обґрунтувати доцільність упровадження структурно-змістової моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики.

**Виклад основного матеріалу.** У своїх дослідженнях О. Жигайло та О. Гунза вивчають методичну компетентність вчителя початкових класів як інтегральну якість особистості, що виявляється в здатності здійснювати діяльність на основі знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, яких набули майбутні педагоги в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, формування особистісного ставлення до діяльності та предмета діяльності [6, с. 185-186].

Н. Цюлюпа та А. Мормуль визначають методичну компетентність учителя як систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, що базуються на знаннях дидактичних методів, принципів, прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [10, с. 175; 24].

С. Скворцова методичну компетентність розуміє як системне особистісне утворення, що виявляється в здатності до організації процесу навчання з предмета на рівні сучасних вимог, спроможності успішно розв'язувати методичні завдання, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання предмета [15].

Дещо інший погляд представлено в дослідженні Я. Гаєвець. Вона вважає проблему системним особистісним утворенням, що виявляється в здатності до здійснення та організації процесу навчання з предмета на рівні сучасних вимог, спроможності успішно розв'язувати методичні завдання, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання предмета [3, с. 215].

Узагальнюючи наведені положення, методичну компетентність учителя початкових класів визначаємо як сукупність професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що дають можливість педагогу проєктувати, адаптовувати, організовувати, умотивовувати, досліджувати та контролювати навчально-пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти освіти молодших школярів та забезпечують ефективність його професійно-педагогічної діяльності [16].

Під час дослідження з'ясовано, що методичну компетентність учителя переважна більшість науковців визначає як багаторівневу та багатокомпонентну систему, а зміст самого поняття висвітлюють через її структуру.

Аналіз наукових праць О. Борзенкової, Я. Гаєвець, Г. Ковтун, О. Мартиненко, Т. Руденко, С. Скворцової, К. Ткаченко, Н. Тарасенко, Н. Цюлюпи дозволив визначити структурні компоненти методичної компетентності вчителя. Аналізуючи їх, дослідники А. Кузьмінський, Л. Коваль, А. Мормуль, С. Семенець виокремлюють такі: *гносеологічний* (адекватне сприймання, осмислення, відображення, пізнання й конструювання процесу навчання математики); *аксіологічний* (суб'єктивна ціннісна позиція вчителя в навчально-виховному процесі); *праксеологічний* (методичні знання, уміння, навички та досвід їхнього застосування); *професійно-особистісний* (професійні психолого-педагогічні якості) [15; 23].

Заслуговують на увагу дослідження Я. Гаєвець, яка в структурі методичної компетентності вчителя початкових класів виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-творчий компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент «забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань із циклу дидактико-методичних дисциплін та самовдосконалення в професійній діяльності під час навчання молодших школярів певному предмету і включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість в роботі, позитивне ставлення до навчання молодших школярів» [3]. Когнітивний компонент вивчається як система пізнавальних розумових конструктів, що забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації щодо сутності навчання математики в початкових класах, а також пізнання та конструювання процесу навчання математики, що виявляється в наявності аналітико-синтетичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних умінь, що базуються на знаннях психолого-педагогічних та методичних дисциплін. Діяльнісний компонент виявляється в можливості вчителя ефективно діяти під час

навчання молодших школярів, актуалізуючи в потрібний момент накопичені професійні знання та вміння (когнітивний компонент), володіючи технологією розв'язування методико-математичних завдань під час навчання молодших школярів. Рефлексивно-творчий компонент висвітлюється дослідницями через здатність учителя до професійної рефлексії, спрямованої на аналіз власної діяльності з навчання учнів початкових класів та оцінювання їхніх результатів; наявність рефлексивної позиції та самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до виконання професійних завдань [3, с. 223].

А. Фрумкіна, досліджуючи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті навчання образотворчого мистецтва іноземною мовою, стверджує, що сформувати методичну компетентність педагога можна через формування презентаційної, практичної та виховної компетенцій. Так, *презентаційна* компетенція характеризується вмінням вчителя мотивувати учнів до вивчення матеріалу, пояснювати способи взаємодії з ним, перевіряти розуміння сприйнятого учнями змісту. *Практична* компетенція, на думку авторки, – це вміння виконувати дії за зразком та творчі вміння виконувати тотожні дії. *Виховна* компетенція трактується як організаційно-педагогічні вміння, навички вирішення конфліктних ситуацій [17, с. 32].

У структурі методичної компетентності вчителя музичного мистецтва Н. Остапенко досліджує *когнітивний* (опанування професійних та методичних знань), *ціннісно-орієнтаційний* (характеризується загальнокультурними цінностями, художнім смаком, мистецькими ідеалами), *мотиваційний* (передбачає усвідомлення цілей і завдань діяльності) та *практично-творчий* (консолідує досвід та творчу самореалізацію) компоненти [11, с. 55].

Нам імпонує думка А. Харківської, що серед «важливих компонентів формули Нової української школи є наскрізний процес виховання, який спрямований на формування загальнолюдських цінностей. Освітне

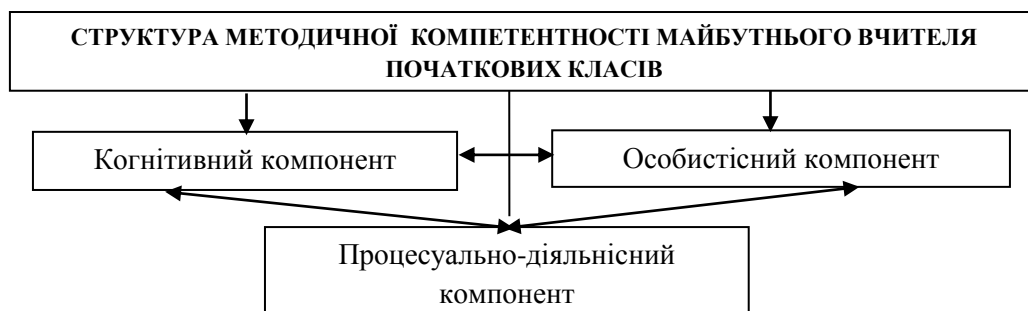


середовище НУШ сприяє підвищенню свідомості дітей до толерантності та гуманності до однолітків і дорослих. Забезпечення доброзичливої освітньої атмосфери дозволить дітям відкритися міжособистісній взаємодії, співпрацювати в колективі учнів, формувати позитивне ставлення до себе та інших, розвивати навички підтримувати інших, просити про допомогу, поважати особистісні кордони кожного учасника освітнього процесу тощо» [18, с. 16].

Узагальнений аналіз складових методичної компетентності вчителя, що досліджуються в педагогічних наукових колах, дав можливість виокремити такі спільні компоненти в її структурі:

- когнітивний компонент, що пов'язаний із здатністю до розумового прийняття, осмислення, відображення та переробки інформації;
- ціннісний компонент, що часто об'єднують із мотиваційним. Із одного боку, він пов'язаний із позицією вчителя щодо системи цінностей, із іншого – передбачає систему мотивів, емоційного ставлення, бажання, зацікавленості в роботі;
- діяльнісний компонент, який пов'язаний із уміннями реалізувати отримані знання під час професійної діяльності педагога, набуттям практичного досвіду;
- рефлексивний або особистісний компонент, що пов'язаний із умінням аналізувати власний внутрішній стан (рефлексувати), а також фактично оцінювати результати педагогічної діяльності, спираючись на адекватну самооцінку себе як професіонала.

У структурі методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів виокремлено такі взаємопов'язані компоненти, як когнітивний, процесуально-діяльнісний, особистісний та визначено їх зміст (рис. 1).



**Рис. 1. Структура методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів**

*Когнітивний компонент* методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів характеризується сукупністю знань, провідними з яких вважаємо:

а) наукові знання про дитину як об'єкта-суб'єкта освітньо-виховного процесу (фізіологічних і психологічних особливостей молодшого школяра);

б) методологічні та теоретичні знання (знання основ дидактики й теорії виховання) сутності та шляхів здійснення професійно-педагогічної діяльності;

в) знання методик викладання окремих предметів, що вивчаються в початковій школі;

г) знання методики виховної роботи;

д) знання традиційних та інноваційних педагогічних інновацій;

е) знання про сучасні джерела інформації та можливості їх використання в освітньому процесі;

є) знання про цифрові технології навчання.

*Процесуально-діяльнісний компонент* методичної компетентності вчителя початкових класів має групи професійно-педагогічних умінь здійснення професійно-педагогічної діяльності, до яких зараховано:

1. Інтелектуально-творчі вміння:

а) інтелектуально-логічні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація);

б) інтелектуально-евристичні (аналогія, фантазія, гнучкість,

критичне мислення).

2. Інформаційно-гностичні: уміння працювати з різними джерелами інформації, використовувати педагогічні програмні засоби.

3. Дидактико-методичні вміння:

а) уміння, пов'язані з календарно-тематичним плануванням змісту початкової освіти (визначати й конкретизувати цілі та завдання окремих (1-й, 2-й, 3-й, 4-й рік) періодів навчання; визначати мету, завдання, проміжні та кінцеві результати навчання в різних формах (урочні, позаурочні, позашкільні) та здійснювати перспективне планування навчальних занять на чверть і рік на основі навчальних програм, змісту підручників для початкової освіти; здійснювати календарно-тематичне планування змісту навчання з основних освітніх компонентів («Я досліджую світ», українська мова та читання, математика, дизайн і технології, мистецтво, фізичне виховання); формулювати мету та завдання уроку залежно від психологічного механізму засвоєння учнями знань; розробляти план-конспект уроку певного типу та виду тощо);

б) уміння, спрямовані на забезпечення реалізації основних функцій навчання – освітньої, розвивальної, виховної, пізнавальної, мотиваційно-стимулювальної (уміння ставити освітню мету уроку, за умови її досягнення дбати про посилення виховної функції навчання засобами його змісту, гуманістичного стилю спілкування учасників педагогічного процесу, високої організованості та дисциплінованості, раціонального використання часу, оптимального поєднання форм і методів співпраці вчителя з учнями; добирати засоби, що сприяють розвитку критичного мислення учнів тощо).

в) уміння, що передбачають забезпечення використання різних типів та ефективних технологій навчання молодших школярів (методично правильно, відповідно до змісту конкретного уроку, рівня освітніх можливостей учнів добирати прийоми ефективного засвоєння учнями програмного матеріалу з метою всебічного впливу на особистість дитини; визначати тип уроку і, відповідно до його структури, відбирати методичні

варіанти уроків; оптимально добирати методичне забезпечення для розв'язання завдань освітньої програми тощо).

4. Виховні вміння (на основі загальної мети виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості та врахування специфіки виховання дітей молодшого шкільного віку конкретизувати завдання виховання дітей певного класу за півріччями, по чвертях; заохочувати учнів до різних тимчасових видів соціальної роботи; визначати актуальні проблеми виховання учнів початкової школи; розробляти завдання та реалізовувати їх в освітньому процесі з метою попередження деструктивних явищ у проявах поведінки учнів і виховання в них позитивних рис характеру, забезпечення соціально прийнятних норм вихованості та проявів поведінки; забезпечувати усвідомлення дитиною довілля та себе в ньому тощо).

5. Рефлексивно-дослідницькі вміння (здійснювати самодіагностику сформованості власної методичної компетентності та планувати шляхи її вдосконалення; адекватно оцінювати наявну педагогічну ситуацію й за необхідності своєчасно вносити до неї необхідні корективи, здійснювати моніторинг навчання й виховання учнів; аналізувати науково-педагогічну та методичну літературу; критично аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід у контексті методичної цінності; розробляти освітні проекти) [16].

*Особистісний компонент* формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів характеризує його (процесу) професійну спрямованість, розвиток особистісних професійно значущих якостей.

Якостей, що характеризують учителя зі сформованою методичною компетентністю, можна назвати чимало, серед яких, на нашу думку, найбільш показовими є такі: гуманістична орієнтація (любов до дітей, до інших людей, перцепція, емпатія, комунікативність), професійно-педагогічний інтерес, професійна мобільність, креативність, соціальна відповідальність, самостійність, ініціативність, тактовність, толерантність,

здатність до рефлексії.

Отже, методична компетентність учителя є багаторівневою та багатокомпонентною системою.

Педагогічний досвід і результати науково-педагогічних досліджень дозволяють засвідчити, що одним із основних видів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є педагогічна практика. Тому вважаємо необхідним у контексті дослідження розглянути дидактичний потенціал педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів щодо формування їх методичної компетентності.

Основними видами педагогічної практики майбутніх учителів початкових є [13]: практика з виховної роботи, пробні уроки в школі, літня педагогічна практика, перші дні дитини в школі, переддипломна практика.

На думку А. Харківської та О. Капустіної, «засвоєння знань нерозривно пов'язане із застосуванням їх на практиці, формуванням умінь і навичок здійснення педагогічної діяльності, що становить основу практичної підготовки майбутніх учителів. Професійна підготовка здобувачів освіти передбачає озброєння майбутніх педагогів не тільки теорією, а й методикою здійснення освітнього процесу. Якщо оволодіння методикою виховного процесу органічно входить до складу педагогічної підготовки, то підготовка до здійснення освітнього процесу пов'язана з освоєнням методики викладання конкретної наукової дисципліни за обраним фахом» [27, с. 214].

Під час проходження різних видів практики «підвищується рівень професійної підготовленості, відбувається засвоєння педагогічних знань та практичних навичок», а «здобувачі освіти не тільки закріплюють здобуті знання, а й підвищують свій духовний та культурний рівень, примножують цінності» [19, с. 143].

Практика з виховної роботи забезпечує оволодіння вміннями й навичками виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості (організувати процес виховання наскрізно, орієнтуючись на цінності; визначати загальну мету й конкретизувати завдання виховання з урахуванням

специфіки виховання дітей молодшого шкільного віку; здійснювати виховну роботу в різних освітніх осередках). Під час практики здобувачі вищої освіти вчаться організовувати наскрізний процес виховання, надають допомогу вчителю в підготовці та проведенні масових виховних заходів, у розробці наочних посібників, роздаткових матеріалів, інтерактивних вправ тощо; заповнюють щоденники педагогічних спостережень, проводять індивідуальну роботу з окремим учнями класу [8].

Пробні уроки в школі дають можливість здобувачам вищої освіти оволодівати алгоритмом підготовки до уроку, опанувати методику написання конспектів уроків, проводити уроки в початкових класах згідно з графіком, організовувати дозвілля дітей на перервах, ознайомитися з формувальним оцінюванням, методикою ведення шкільної документації [1].

Літня педагогічна практика передбачає виконання здобувачами вищої освіти обов'язків вожатих позаміських закладів оздоровлення та відпочинку дітей, здійснення індивідуальної роботи з дітьми відповідної вікової категорії, підготовку та проведення загальнотабірних та загінних заходів, оформлення звітної документації, що сприяє поглибленню виховної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [13].

Перші дні дитини в школі дають можливість ознайомитися з особливостями періоду адаптації першокласників до шкільного режиму; порядком і методикою комплектування перших класів, плануванням роботи на перший тиждень; змістом, організацією та методикою проведення занять у перші дні навчання учнів відповідно до їх фізіологічних, психічних особливостей тощо [14].

Переддипломна практика (виконання обов'язків учителя початкової школи) забезпечує вдосконалення набутих методичних знань і вмінь, набутих здобувачами вищої освіти в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти, оскільки передбачає: безпосереднє вивчення специфіки системи освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти; ведення спостережень за уроками досвідчених учителів, самостійне проведення

уроків та виховних заходів за шкільним розкладом; перевірку зошитів та щоденників учнів; реалізацію індивідуальної роботи з дітьми; організацію дозвілля на перервах; роботу з батьками; ознайомлення з роботою методичного об'єднання вчителів початкових класів тощо [3].

Крім того, педагогічні заклади вищої освіти впроваджують до навчальних планів додаткові та інноваційні види практики, такі як природознавча та краєзнавча практика, введення в спеціальність, підготовка до виховної роботи, нетрадиційні пробні уроки, практика одного робочого дня тощо.

Практика «Введення в спеціальність», що організовується для здобувачів вищої освіти першого курсу, сприяє адаптації та практичного ознайомлення їх із майбутньою професією [9].

Дидактичний потенціал педагогічної практики «Підготовка до виховної роботи» реалізується шляхом ознайомлення з методикою складання індивідуального тематичного плану виховної роботи, написання планів-конспектів виховних заходів різних форм та видів, проведення спостережень, навчаються заповнювати щоденник педагогічної практики з виховної роботи [9].

У деяких педагогічних закладах вищої освіти впроваджено практику одного робочого дня, нетрадиційні пробні уроки, що також мають значний дидактичний потенціал для формування методичної компетентності майбутніх учителів, адже в процесі таких практик здобувачі вищої освіти відвідують показові уроки найкращих учителів, спостерігають за методикою проведення нетрадиційних уроків, мають можливість бути цілком залученими до освітнього процесу Нової української школи, набуті практичних умінь та досвід педагогічної діяльності.

А. Харківська дійшла висновку, що для розвитку у майбутніх учителів початкових класів «загальних і професійних компетентностей за формулою Нової української школи варто враховувати такі особливості: реформація змісту професійної підготовки; реалізація партнерства в

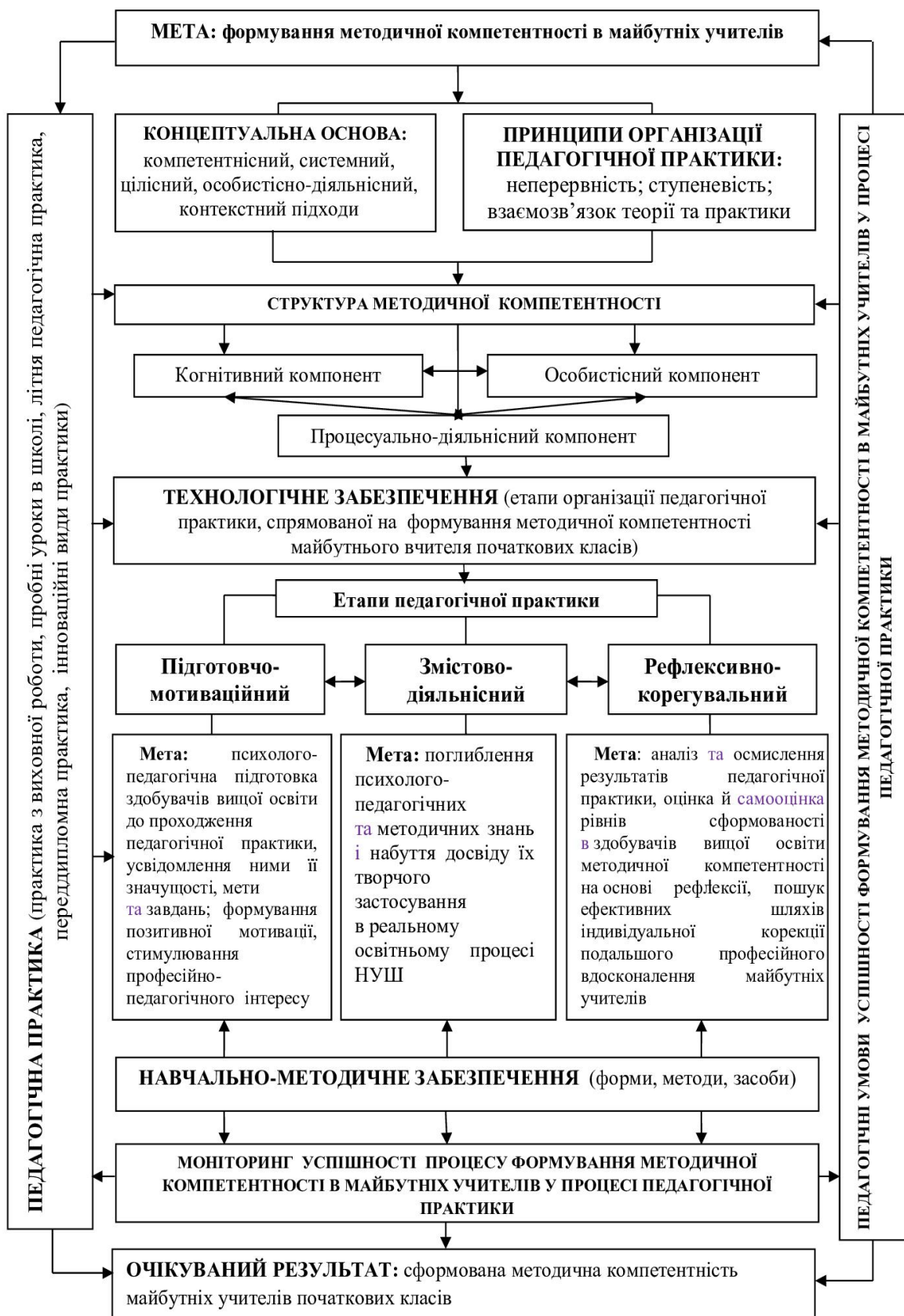
освітньому середовищі; підтримка мотивації до власної професійної свободи й самовдосконалення; дотримання принципу студентоцентризму (дитиноцентризму під час проходження практики); формування загальнолюдських і професійних цінностей; розвиток навичок навчання впродовж життя» [18, с. 17].

Водночас, «головною функцією освіти стає не тільки формування високого інтелекту, а й виховання розвиненої особистості із стійкими, несуперечливими ціннісними орієнтаціями, високими ідеалами і цілями. У зв'язку з цим сформовані ціннісні орієнтації майбутніх учителів початкової освіти у процесі підготовки в закладах вищої педагогічної освіти слугують орієнтиром для успішної майбутньої професійної діяльності, взаємодії із суб'єктами освітнього процесу й духовного вдосконалення» [26, с. 56].

Здійснивши аналіз перспектив різних видів практики щодо формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, розроблено структурно-змістову модель цього процесу, що дає можливість сформулювати уявлення про взаємозв'язки структурних компонентів досліджуваної нами якості майбутнього вчителя початкових класів, усвідомити логіку процесу її формування, правильно визначити та обґрунтувати педагогічні умови їх забезпечення, передбачити наслідки їх упровадження тощо (рис. 2).

Модель методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики з урахуванням результатів сучасних досліджень розуміємо як описову характеристику в контексті обраної концептуальної основи дослідження, що визначає вимоги до професійних знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей здобувачів вищої освіти, результатів їхньої професійної діяльності в межах педагогічної практики, а також технологічні етапи педагогічної практики, навчально-методичне забезпечення та безперервний педагогічний моніторинг успішності процесу формування методичної компетентності здобувачів вищої освіти під час педагогічної практики.





**Рис. 2. Структурно-змістова модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів**

Із огляду на це, основними етапами створення моделі методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики є:

1. Вибір концептуальної основи для створення моделі.
2. Чітке формулювання мети створення моделі та завдань, що відповідають їй на кожному етапі педагогічного процесу.
3. Збирання та фільтрація інформації, необхідної для досягнення мети та розв'язання завдань під час формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.
4. Визначення структури моделі, змісту кожного структурного складника.
5. Визначення технологічних етапів реалізації розробленої педагогічної моделі.
6. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів апробації моделі на основі здійснення моніторингу досліджуваного процесу.

*Метою* моделі є формування методичної компетентності майбутніх учителів під час проходження педагогічної практики.

*Концептуальну основу* моделі становлять компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний і цілісний підходи.

Провідним у сукупності зазначених підходів обрано *компетентнісний* підхід, адже метою нашого дослідження є формування одного з видів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Водночас зазначений підхід вважається одним із напрямів стратегії розвитку освіти в Україні. Дослідники цього питання (Н. Бібик, Л. Карпова, Л. Петриченко, Г. Пономарьова, О. Савченко, І. Степанець, А. Харківська, А. Хуторський тощо) визначають компетентність провідним, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує інтелектуальний і діяльнісний складники освіти; по-друге, у понятті «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату»; по-третє, головна компетентність є інтегративною за природою,

тому що вона містить низку однорідних або споріднених умінь та знань, що належать до широких сфер культури та діяльності.

Для нашого дослідження компетентнісний підхід у контексті Нової української школи є особливою цінністю, оскільки дозволяє нівелювати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійно-методичної діяльності. Він зумовлює формування такого нового змісту освіти, що не зводиться лише до його знаннево орієнтованого компоненту, а й охоплює цілісний індивідуальний досвід вирішення майбутніми фахівцями життєвих і, зокрема, професійних проблем.

Як зазначили А. Харківська та О. Молчанюк, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах Нової української школи «передбачає інтеграцію формування компетентностей у всіх освітніх дисциплінах, єдність теоретичної та практичної підготовки, опанування традиційних й інноваційних методів, форм, засобів навчання, продукувати навички працювати в єдиному колективі задля досягнення спільних цілей, перегляд філософії освітнього процесу та власного ставлення до змін, нових викликів суспільства, до самоосвіти й професійного вдосконалення» [18, с. 15].

Аналіз наукових праць щодо теорії *системного підходу* дає підстави виокремити та сформулювати важливі для нашого дослідження положення:

–суть системного підходу передбачає сукупність (систему) принципів, що визначають загальну мету й стратегію теоретичної та практичної діяльності;

–застосування системного підходу вимагає вивчення досліджуваного об'єкта в цілості та розвитку;

–досліджувані проблеми вивчаються з урахуванням взаємозв'язку розглянутої системи з більш великими системами, із якими перша пов'язана спільністю цілей;

–система утворює та виявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем, водночас будучи провідним компонентом взаємодії;

–метою застосування системного підходу є оптимізація системи, що вважається функцією граничної корисності;

–цілі системи визначаються не в межах окремих підсистем, а з погляду системи в цілому: розвиток системи розуміється як процес переходу з одного рівня на інший (більш високий), а більш високий рівень – це рівень, наближений до оптимального стану.

На основі досліджень щодо питань *цілісного підходу* (А. Литвин, В. Лозова, Л. Руденко тощо) дійшли висновку, що цей підхід хоча й трапляється в дисертаційних роботах науковців, але значного поширення не набув, тобто не реалізований цілком [2]. Переконані, що це пов'язано зі складністю зазначеного підходу, із багатоаспектністю педагогічного феномену, не досить чітким уявленням учених про суть феномену «цілісність», недостатньою нерозвиненістю методології та теорії цілісного підходу як інструменту дослідження складних соціальних, зокрема педагогічних об'єктів.

І. Зязюн, вивчаючи цілісний підхід, зазначає, що він передбачає аналіз цілісності досліджуваного та проєктивного феномену якості особистості, особистості загалом, педагогічного процесу, його фрагменту, шляхів забезпечення та підвищення його цілісності [11]. Для нашої моделі цілісний підхід становить концептуальну основу, бо дає можливість аналізувати досліджуваний феномен, із одного боку, як цілісну систему з певною структурою, у якій кожен елемент виконує свою функцію в вирішенні тих чи інших завдань, а рух кожного елемента підпорядкований закономірностям руху системного процесу; із іншого – урахувувати під час формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів виховний аспект педагогічної та багатопрофільної викладацької діяльності вчителя початкових класів (адже він навчає учнів різних предметів – мові, читанню, математиці, природознавству тощо).

*Особистісно-діяльнісний підхід* як концептуальна основа моделі формування методичної компетентності, обґрунтовується переважно як суб'єктно орієнтовані організація й управління педагогом навчальною діяльністю її суб'єкта (здобувача вищої освіти) під час виконання ним спеціальних завдань різної складності під час проходження педагогічної практики, спрямованих на його розвиток як особистості.

Крім того, усвідомлюємо його як особистісний підхід, що означає визнання соціальної, діяльнісної та творчої сутності майбутнього вчителя початкових класів. У такому разі його особистість уважаємо продуктом суспільно-історичного розвитку та носієм культури. У межах особистісно-діяльнісного підходу особистісна складова інтерпретується як суб'єкт, мета, результат і головний критерій ефективності педагогічного процесу, зокрема педагогічної практики.

Діяльнісний підхід утверджує, що діяльність – основа, засіб і чинник розвитку особистості вчителя. Діяльність є формою активності людини, що виражається в його практичному, перетворювальному та дослідницькому ставленні до світу та самого себе. Відповідно до діяльнісного підходу як передумови реалізації професійної діяльності, майбутній учитель початкових класів може навчатися, розвиватися та виховуватися лише завдяки виконанню різних видів діяльності.

Принцип особистісного підходу в організації педагогічної практики з метою формування в студентів методичної компетентності передбачає:

–визнання особистості здобувача вищої освіти головним суб'єктом педагогічного процесу;

–дотримання принципу врахування індивідуальних особливостей особистості, що передбачає вияв поваги до її самобутності, унікальності та своєрідності;

–орієнтацію на особистість кожного здобувача вищої освіти як на мету, об'єкт, суб'єкт, результат професійної діяльності з професійної підготовки;

–ставлення до здобувача вищої освіти як до суб'єкта власного розвитку;

–проектування мети професійної підготовки як найповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації професійно-особистісного проєкта, визначення професійних планів і способів самореалізації;

–урахування закономірностей процесу професійного самовдосконалення особистості;

–самоорганізацію здобувача вищої освіти, реалізація якої відбувається в спеціально створеному освітньому середовищі, що передбачає спільну творчу діяльність здобувача вищої освіти, викладачів-керівників практики, учителів, педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти щодо визначення планів, програм, стратегій професійної та, зокрема, методичної підготовки [12, с. 217-220].

Серед основних *принципів* організації педагогічної практики, дотримання яких забезпечує формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, виокремлено такі: неперервності, ступеневості, взаємозв'язку теорії та практики.

Процес постійного, неперервного реформування системи вищої освіти висуває до педагогів нові конкретні вимоги: висока освіченість, професійна грамотність у сфері психолого-педагогічної науки та інформаційних освітніх технологій. Особливо це стосується вчителів початкових класів, бо вони не можуть бути вузькопрофільними фахівцями. Їхня діяльність має інтердисциплінарний характер. Учитель початкових класів окрім того, що повинен досконало володіти дидактичними, виховними та інформаційними технологіями, глибоко розуміти та розв'язувати професійні проблеми, пов'язані з розвитком особистості учня, має також орієнтуватися в різних галузях знань, виконувати функції класного керівника, педагога-організатора свого класу.

Саме тому для нашого дослідження принцип *неперервності педагогічної практики* вказує на те, що вона має будуватися за логікою ідеї

неперервної освіти, змістовному взаємозв'язку всіх видів педагогічної практики, на основі програми формування педагогічних знань, умінь і навичок, кожне нове знання спирається на попереднє та впливає з нього.

*Принцип ступеневості* під час організації педагогічної практики є фундаментальним принципом в умовах реформування вищої педагогічної освіти. Актуальність зазначеного принципу в практичній підготовці пов'язана із упровадженням в систему вищої освіти України до Болонського процесу та внаслідок встановлення на законодавчому рівні освітньо-професійного рівня молодшого бакалавра, освітніх рівнів бакалавра та магістра.

Указаний принцип нерозривно пов'язаний із принципом неперервності. Ступенева педагогічна практика передбачає проходження різних видів педагогічної практики на кожному із зазначених ступенів. Так, у комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» практична підготовка здійснюється за принципом ступеневості.

*Принцип зв'язку теорії та практики* сприяє поглибленню розуміння майбутніми вчителями початкових класів значення різних видів педагогічної практики для вдосконалення їхньої методичної компетентності. Зв'язок теорії з практикою виявляється складним і різнобічним. Педагогічна практика в здобувачів вищої освіти відбувається після вивчення відповідного освітнього компонента з циклу професійної підготовки («Методики виховної роботи» перед практикою з виховної роботи, «Методики викладання дисциплін початкової школи» перед практикою пробних уроків). Виконання практичних завдань відбувається й під час психолого-педагогічної підготовки до проходження практики (навчальна практика з підготовки до виховної роботи, уведення в спеціальність), на семінарах, конференціях, круглих столах тощо.

Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає *технологічне забезпечення* структурних компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що відбувається на підготовчо-мотиваційному, змістово-діяльнісному

та рефлексивно-корегувальному етапах педагогічної практики. Водночас реалізація зазначених етапів передбачає відповідне навчально-методичне забезпечення (використання відповідних форм, методів і засобів).

Метою *підготовчо-мотиваційного етапу* є психолого-педагогічна підготовка здобувачів вищої освіти до проходження педагогічної практики, усвідомлення ними її значущості, формування позитивної мотивації, стимулювання професійно-педагогічного інтересу. Реалізація зазначеного етапу передбачає моделювання на окремих етапах вивчення того чи іншого курсу ситуацій, що можуть виникнути в реальній професійній діяльності, під час проходження педагогічної практики.

Основними організаційними формами навчання в закладі вищої освіти є лекція, практичне (семінарське) заняття, самостійна робота. Ці форми навчання мають різні цілі й місце в формуванні окремих компонентів методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Під час лекцій відбувається вплив на когнітивний та особистісний компоненти. У такий спосіб у здобувачів вищої освіти формуються наукові знання про дитину як об'єкт-суб'єкта освітнього-виховного процесу (освітні компоненти «Загальна педагогіка», «Вікова психологія»); методологічні та теоретичні знання основ дидактики та теорії виховання («Загальна педагогіка», «Методика викладання дисциплін початкової школи»); знання методики викладання окремих дисциплін початкової школи; знання методики виховної роботи («Методики виховної роботи» у початковій школі); знання традиційних та інноваційних педагогічних технологій; знання про сучасні джерела інформації та можливості їх використання в освітньому процесі. Поступово розвивається професійна спрямованість, особистісні професійно значущі якості, зокрема гуманістична спрямованість, професійно-педагогічний інтерес тощо.

Практичні заняття повинні мати практично орієнтований характер. На таких заняттях здобувачі вищої освіти моделюють ситуації, що можуть виникнути під час реального уроку, діяльність учителя та учнів, здійснюють



розробку конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку як із боку учителя, так і з боку учня. Метою практичного заняття є формування в здобувачів вищої освіти методичних умінь та мінімального досвіду професійної діяльності, а отже, відбувається вплив на розвиток процесуально-діяльнісного та особистісного компонентів методичної компетентності.

Провідними видами діяльності на лекційних та практичних заняттях можуть бути активні методи навчання (проблемні лекції, тематичні дискусії, педагогічні ігрові вправи, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, мікроуроки, рольові ігри, ігрове проектування тощо).

Наголосимо, що у процесі професійної підготовки варто пам'ятати про потребу підтримки мотивації до здобуття знань, саморозвитку та самовдосконалення задля підвищення рівня власного розвитку та професійної діяльності. А. Харківська зауважила: «Одним із заходів, що сприяють підвищенню мотивації студентів, є науково-практичні конференції, які слугують як для розвитку компетенцій майбутніх фахівців (з урахуванням розподілу відповідних компетенцій з дисциплін), так і для виконання принципу гуманістичного характеру освіти» [21, с. 262].

Унаслідок упровадження дистанційного навчання до видів діяльності зі здобувачами вищої освіти додалися вебінари, онлайн-тренінги, майстер-класи, відвідування онлайн-занять учителів початкової школи, перегляд онлайн-курсів.

Значна частина часу в навчальних планах відводиться на самостійну роботу здобувачів вищої освіти. Саме тому вона має великий вплив на формування всіх трьох компонентів методичної компетентності.

Особлива роль підготовчо-мотиваційного етапу належить безпосередньо організації педагогічної практики. Із цією метою в комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» існує відділ професійно-практичної підготовки здобувачів вищої освіти, завдяки якому, керуючись Положенням про проведення педагогічної практики

здобувачів вищої освіти [13], спільно з викладачами-керівниками практики контролюється підготовленість баз практики та за потреби вживаються відповідні заходи щодо поліпшення умов проходження практики до прибуття здобувачів вищої освіти; забезпечується проведення всіх організаційних заходів перед від'їздом здобувачів на практику: інструктаж про порядок проходження практики та з техніки безпеки, надання здобувачам вищої освіти необхідних документів (направлення, програми, щоденник, календарний план, індивідуальне завдання, методичні рекомендації тощо); повідомлення здобувачів вищої освіти про систему звітності з практики, прийняту на кафедрі (подання письмового звіту, виконання кваліфікаційної роботи, зразок оформлення виконаного індивідуального завдання, підготовка доповіді, повідомлення, виступ тощо).

Метою *змістово-діяльнісного етапу* педагогічної практики є поглиблення психолого-педагогічних та методичних знань, набуття досвіду їх творчого застосування в реальному освітньому процесі в закладі загальної середньої освіти.

*Відповідно до* контекстного підходу, майбутні вчителі початкових класів мають можливість стати не об'єктами освітнього впливу, а діяльними суб'єктами, які не лише відтворюють набутий досвід, а й продукують щось нове. Із контекстним навчанням тісно пов'язана фахова практична підготовка, під час якої відбувається поглиблення професійних знань майбутніх учителів початкових класів та набуття ними методичного досвіду.

Реалізація *рефлексивно-корегувального етапу* педагогічної практики має на меті аналіз та осмислення результатів педагогічної практики, оцінку й самооцінку рівнів сформованості в здобувачів вищої освіти методичної компетентності на основі рефлексії, пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції для професійного вдосконалення майбутніх учителів у майбутньому.

Зазначений етап складається з двох елементів: рефлексії та корекції, що впливають на професійну позицію здобувачів вищої освіти, позитивно-активне ставлення до професії, розвиток професійного інтересу, а також на усунення виявлених здобувачами вищої освіти під час самоаналізу недоліків власної педагогічної діяльності. Водночас виявляється така закономірність: підвищення рівня професійної педагогічної спрямованості особистості зумовлює й підвищення рівня професійної самооцінки, а отже й потребу в рефлексії.

Здійснення рефлексії вимагає вироблення вмінь міркувати, здійснювати самоспостереження, самоаналіз та осмислення; оцінювати передумови, умови та результати власної діяльності, внутрішнього життя, вміння індивіда; усвідомлювати те, як він сприймається іншими людьми, партнерами по комунікації. Педагогічна рефлексія – це не лише здатність дати собі та своїм учинкам відсторонену оцінку, але й зрозуміти, як тебе сприймають інші люди, передусім ті, із ким здобувач вищої освіти взаємодіє в процесі педагогічного спілкування.

Рефлексія може відбуватися як у процесі проходження практики, відразу після проведення виховного заходу чи уроку під час обговорення, коли здобувач вищої освіти здійснює самоаналіз, так і на лекційних та практичних заняттях, круглих столах, конференціях, майстер-класах, онлайн-івентах, коли здобувачі вищої освіти та викладачі діляться досвідом та дають поради щодо покращення роботи. На завершальному етапі значний вплив спрямований на розвиток особистісного компонента методичної компетентності, а саме – відбувається формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкових класів (емпатійність, гуманістична спрямованість, професійно-педагогічний інтерес, професійна мобільність, комунікабельність, гнучкість мислення та поведінки, педагогічний такт, толерантність тощо).

Отже, під час рефлексивно-корективного етапу відбувається своєрідне підбиття підсумків процесу формування методичної

компетентності, осмислення набутого теоретичного й методичного досвіду, вибір шляхів та способів підвищення рівня власної методичної майстерності.

Представлені етапи є обов'язковими для системного оволодіння здобувачами вищої освіти всіма компонентами методичної компетентності.

Формування зазначеного явища в дослідженні розуміємо як цілеспрямований процес, що здійснюється на основі педагогічних умов, у результатів виконання яких здобувачі вищої освіти набувають сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що будуть функціонувати як здатність проєктувати, адаптовувати, організовувати, умотивовувати, досліджувати та контролювати освітньо-пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти освіти молодших школярів, що й стане результатом сформованої методичної компетентності.

Успішність формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів вимагає відстеження на всіх етапах результатів цього процесу за допомогою комплексного використання діагностичних процедур. Із огляду на це, важливим складником розробленої нами моделі є *педагогічний моніторинг*.

Сутність педагогічного моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, вимірювання й отримання на цій основі нових знань про стан об'єкта (методичної культури майбутнього вчителя) із подальшим моделюванням, прогнозуванням та ухваленням відповідного управлінського рішення [16]. Моніторинг дає можливість отримувати оперативну інформацію щодо перебігу педагогічного процесу, його результативності, робити висновки стосовно його позитивних і негативних подій, своєчасно його корегувати.

Педагогічний моніторинг виконує низку важливих функцій, що зумовлюють підвищення ефективності формування методичної компетентності майбутніх учителів під час педагогічної практики: інформаційну, формувальну, корекційну, системоутворювальну, прогностичну.

*Інформаційна функція* дає можливість з'ясувати результати педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкта, забезпечити зворотний зв'язок. На цій основі відбувається участь в управлінні педагогічним процесом, аналіз його ефективності.

На сучасному етапі розвитку управління системою освіти, науково-методичної роботи, за А. Харківською, «є вдосконалення навчальних планів і програм, що якомога більше враховували б інтелектуальні інтереси та особистісні потреби студентів – майбутніх фахівців» [22, с. 51].

Завдяки моніторинговому дослідженню освітнього процесу фіксуються не лише показники методичних знань, умінь і навичок: основна увага акцентується насамперед на особливостях перебігу процесу формування методичної компетентності здобувачів вищої освіти.

*Формувальна функція* дає можливість більш ефективно здійснювати процес формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Спираючись на результати моніторингової оцінки, можна раціонально підібрати відповідні методи та прийоми індивідуального впливу на здобувача, визначити найбільш ефективні організаційні форми педагогічної практики.

*Корекційна функція* тісно пов'язана з попередньою. Спрямованість моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення та фіксацію непрогнозованих, несподіваних результатів реалізації розробленої моделі. Ця функція допомагає усунути негативні моменти під час формування досліджуваної якості майбутнього педагога.

*Системоутворювальна функція* передбачає передусім організацію процесу формування методичної компетентності здобувачів вищої освіти на основі системного підходу з метою найбільш оптимального вибору цілей і завдань, а також засобів та методів їх вирішення.

Моніторинг не лише дозволяє фіксувати поточний стан освітнього процесу на певному часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку та внесенню відповідних коректив, що

забезпечує умови для вдосконалення, тобто моніторинг виконує й *прогностичну функцію*.

Усі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті: підвищенню ефективності формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Моніторинг є інформаційною базою з її систематичним опрацюванням викладачем та супровідним контролем із поточним корегуванням педагогічної взаємодії викладача й здобувача вищої освіти в процесі формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, представлена модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики, спираючись на компетентнісний, системний, цілісний, особистісно-діяльнісний та контекстний підходи, передбачає:

–дотримання принципів організації педагогічної практики (неперервності, ступеневості, взаємозв'язку теорії та практики);

–єдність структурних компонентів методичної компетентності (когнітивного, процесуально-діяльнісного, особистісного);

–технологічне забезпечення структурних компонентів методичної компетентності, що відбувається на підготовчо-мотиваційному етапі шляхом моделювання ситуацій під час лекційних, практичних занять, самостійної роботи, що можуть виникнути в реальній професійній діяльності під час проходження педагогічної практики; на змістово-діяльнісному етапі – шляхом поглиблення психолого-педагогічних та методичних знань і набуття досвіду їх творчого застосування в реальному освітньому процесі Нової української школи; на рефлексивно-корегувальному етапі педагогічної практики – шляхом аналізу та осмислення результатів педагогічної практики, оцінки й самооцінки рівнів сформованості в здобувачів вищої освіти методичної компетентності, пошуку ефективних шляхів індивідуальної корекції подальшого професійного вдосконалення майбутніх учителів;

–використання навчально-методичного забезпечення для реалізації зазначених етапів (відповідні форми, методи й засоби);

–дотримання педагогічних вимог;

–здійснення моніторингу успішності процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики.

Реалізація розробленої моделі вимагає створення спеціальних педагогічних умов для ефективного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в процесі педагогічної практики:

1) здійснення цілеспрямованої особистісно орієнтованої психолого-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної практики;

2) забезпечення дієвості методичних знань шляхом виконання здобувачами вищої освіти завдань навчально-дослідницького характеру;

3) постійне здійснення здобувачами вищої освіти всебічної рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності.

Реалізація *першої педагогічної умови* відбувалася в процесі:

–семінарських занять із освітніх компонентів, зокрема методичних;

–здійснення педагогічного супроводу на вступному етапі підготовки здобувачів вищої освіти до опанування методичної компетентності під час педагогічних практик;

–консультацій, настановчих конференцій, онлайн-тренінгів та майстер-класів із викладачами-керівниками практики з кафедр;

–відвідування зразкових уроків.

Реалізація *другої педагогічної умови* формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики передбачала виконання здобувачами вищої освіти завдань навчально-дослідницького характеру.

Із цією метою було застосовано *метод кейсів*, адже його основою є розвиток пізнавальних та творчих навичок здобувачів вищої освіти, умінь

самостійно активізувати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі й критично мислити.

У процесі проходження практики здобувачі вищої освіти реалізовувалися такі кейси:

–*дослідницькі* (найбільшою мірою імітують наукове дослідження, виконуються за логікою та методами наукового дослідження);

–*пошукові або інформаційні* (спрямовані на збір інформації, її аналіз та узагальнення);

–*рольові або ігрові* (провідним видом діяльності є гра, у якій учасники обирають певні ролі, відповідно до його характеру та змісту);

–*творчі* (не мають чітко визначеної структури, вона розвивається, підпорядковуючись інтересам учасників);

–*цифрові* (спільна освітньо-пізнавальна творча або ігрова діяльність здобувачів вищої освіти, організована на основі цифрових технологій, що має спільну мету дослідження певної проблеми, узгоджені методи, способи діяльності й спрямована на досягнення спільного результату діяльності).

Під час реалізації *третьої педагогічної умови* формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів було впроваджено форми й методи роботи, що спонукали здобувачів вищої освіти до рефлексивної поведінки. Це сприяло їхньому самопізнанню, самовизначенню, формуванню рефлексивних умінь, адекватного самооцінювання. Такими видами діяльності були:

–проведення бесід і тренінгових занять;

–відвідування уроків та виховних заходів досвідчених учителів початкових класів із подальшим їх аналізом;

–відвідування уроків та виховних заходів здобувачів вищої освіти із подальшим спільним обговоренням та наданням методичних рекомендацій;

–заповнення здобувачами вищої освіти щоденників педагогічних спостережень із кожного виду практики, перевірка їх керівниками практики;



- складання здобувачами вищої освіти портфоліо;
- проведення підсумкових конференцій із презентаціями фрагментів уроків, на яких демонструвалися опановані здобувачами вищої освіти методичні прийоми, форми, методи навчання та виховання.

Отже, сучасний процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів «має бути вибудованим так, щоб він зачіпав потужний інноваційний потенціал дорослого-студента, реалізація якого могла б ініціювати діяльність, спрямовану на ситуацію особистісних та професійних самозмін. Освітній процес має стати процесом «саморуху» дорослої людини. Для цього будь-яка освітня програма, що проходить в груповому режимі, має розглядатися з позиції ефективності та конструктивності» [20, с.151].

**Висновки.** На основі вивчення й узагальнення наукових праць щодо проблеми дослідження розроблено та описано запропоновану структурно-змістову модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики, основу якої становить компетентнісний, системний, цілісний та особистісно-діяльнісний підходи й яка вимагає дотримання принципів неперервності, ступеневості, взаємозв'язку теорії з практикою. Розроблена модель відтворює логіку процесу формування професійно-методичної підготовки здобувачів вищої освіти в процесі педагогічної практики.

Реалізація структурно-змістової моделі відбувалася шляхом упровадження сукупності педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час педагогічної практики. Здійснене педагогічне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є логістичні потоки методичної компетентності в епоху діджиталізації освіти.

### Список використаних джерел

1. Акімова О. М., Кузнецова О. В., Одарченко В. І. Пробні заняття та уроки в ЗЗСО : робоча програма. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2022. 24 с.
2. Берека В. Є., Галас А. В. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.
3. Беляєв С. Б., Кузнецова О. В., Литвин В. А., Місяк Ю. В. Робоча програма «Переддипломна практика». Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2022. 43 с.
4. Вікторенко І. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя шляхом використання проєктної технології. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8 (1). С. 37–46.
5. Гаєвець Я. С. Методична компетентність вчителя початкових класів: компоненти системи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 2 (28). С. 212–224.
6. Жигайло О., Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 184–190.
7. Концепція «Нова українська школа». Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. 40 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkolacompressed.pdf>. (дата звернення: 05.03.2023).
8. Корсікова К. Г. Робоча програма практик з виховної роботи. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2022. 38 с.
9. Корсікова К. Г., Павлова О. Г. Введення в спеціальність. Підготовка до практики з організації виховної роботи : робоча програма практик. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2022. 31 с.
10. Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2009. Вип. 43. С. 176–179.

11. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 2. С. 53–57.
12. Попова О., Губа А. Особистісно-діяльнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 216 –245.
13. Про проведення практики здобувачів вищої освіти : положення комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради від 08.07.2022 р. № 12. URL: [http://www.hgpa.kharkov.com/wpcontent/uploads/2019/normatyvni/pologennya\\_practica.pdf](http://www.hgpa.kharkov.com/wpcontent/uploads/2019/normatyvni/pologennya_practica.pdf) (дата звернення: 07.03.2023).
14. Робоча програма практики «Перші дні дитини в ЗЗСО» / С. Б. Беляєв та ін. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2022. 34 с.
15. Скворцова С. О., Гаєвцев Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : «Ранок-НТ», 2013. 332 с.
16. Ткаченко К. Г. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2015. 22 с.
17. Фрумкіна А. Л. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою. *Вісник КНЛУ. Сер. Педагогіка та психологія*. Київ, 2020. Вип. 33. С. 30–38.
18. Харківська, А. А., Молчанюк, О. В. Диверсифікація професійної підготовки педагогів початкової освіти із принципами нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. Вип. 2 (209). С. 12–18. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) (дата звернення: 07.03.2023).

19. Харківська А. А., Молчанюк О.В. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 68. С. 141–149.

20. Харківська А. А. Lifelong learning – сучасні проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Науковий журнал*. 2008. С. 145–151.

21. Харківська А.А. Особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 2 (23). С. 258–264.

22. Харківська А. А. Стратегічне управління системою науково-методичної роботи ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54-55. С. 47–54.

23. Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2020. № 66. С. 98–105.

24. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 213 с.

25. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 1 (25). С. 115–125.

26. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. Vol. 44. P. 55–58.

27. Kharkivska A. A., Kapustina O. I. Overview of modern models of training system future teachers. *Educational Dimension*. 2021. Vol. 5. P. 211–223. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.4516> (дата звернення: 05.03.2023).

## References

1. Akimova O. M., Kuznietsova O. V., Odarchenko V. I. Probni zaniattia ta uroky v ZZSO : robocha prohrama. Kharkiv : KZ «KhHPA» KhOR, 2022. 24 s. [ukr]
2. Bereka V. Ie., Halas A. V. Profesiina kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv : navch.-metod. posib. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2018. 496 s. [ukr]
3. Bieliaiev S. B., Kuznetsova O. V., Lytvyn V. A., Misiak Iu. V. Robocha prohrama «Pereddyplomna praktyka». Kharkiv : KZ «KHPA», 2022. 43 s. [ukr]
4. Viktorenko I. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia shliakhom vykorystannia proiektnoi tekhnologii. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty*. 2018. № 8 (1). S. 37–46. [ukr]
5. Haievets Ya. S. Metodychna kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv: komponenty systemy. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 2013. № 2 (28). S. 212–224 [ukr]
6. Zhyhailo O., Hunza O. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnykh vchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vykladannia dystsyplin pryrodnycho-matematychnoho tsykladu. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych : Prosvit, 2013. Vyp. 4. S. 184–190. [ukr]
7. Kontsepsiia «Nova ukraiinska shkola». Konceptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. 2016, 40 s. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 05.03.2023) [ukr]
8. Korsikova K. H. Robocha prohrama praktyk z vykhovnoii roboty. Kharkiv : KZ «KHPA», 2022. 38 s. [ukr]
9. Korsikova K. H., Pavlova O. H. Vvedennia v specialnist. Pidhotovka do praktyky z orhanizatsii vykhovnoii roboty : robocha prohrama praktyk. Kharkiv : KZ «KhHPA» KhOR, 2022. 31 s. [ukr]
10. Mormul A. M. Metodychna kompetentnist maibutnykh vchyteliv humanitarnoho profilu iak pedahohichna problema. *Visnyk Zhytomyrskoho*

*derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Zhytomyr, 2009. Vyp. 43. S. 176–179 s. [ukr]*

11. Ostapenko N. I. Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maybutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*. 2015. № 2. S. 53–57. [ukr]

12. Popova O., Huba A. Osobystisno-diiialnisnyi pidkhid. *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen* : kolektyvna monohrafiia / za zah. red. V. I. Lozovoi. Kharkiv : Vyd-vo Virovets A. P. «Apostrof», 2012. S. 216–245. [ukr]

13. Pro provedennia praktyky zdobuvchiv vyshchoii osvity : polozhennia komunalnoho zakladu «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady vid 08.07.2022 № 12. URL: [http://www.hgpa.kharkov.com/wpcontent/uploads/2019/normatyvni/pologennya\\_practica.pdf](http://www.hgpa.kharkov.com/wpcontent/uploads/2019/normatyvni/pologennya_practica.pdf) (data zvernennia: 07.03.2023) [ukr]

14. Robocha prohrama praktyky «Pershi dni dytyny v ZZSO» / S. B. Byeliaiev ta in. Kharkiv : KZ «KHPA», 2022. 34 s. [ukr]

15. Skvortsova S. O., Haievets Ia. S. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do navchannia molodshykh shkoliariv rozviazuvaty siuzhetni matematychni zadachi : monohrafiia. Kharkiv: «Ranok-NT», 2013. 332 s. [ukr]

16. Tkachenko K. H. Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi pedahohichnoi praktyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Sloviansk, 2015. 22 s. [ukr]

17. Frumkina A. L. Etapy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv dlia vykladannia obrazotvorchoho mystetstva inozemnoiu movoiu. *Visnyk KNLU. Ser. Pedahohika ta psykholohiya*. Kyiv, 2020. Vyp. 33. S. 30–38. [ukr]

18. Kharkivska, A. A., Molchaniuk, O. V. Dyversyfikatsiia profesiinoid pidhotovky pedahohiv pochatkovoii osvity iz pryntsypany novoi ukrainskoi shkoly. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2023. Vyp. 2 (209). S. 12–18. URL:

[https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) (data zvernennia: 07.03.2023). [ukr]

19. Kharkivska A. A., Molchaniuk O.V. Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnosti u maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2020. № 68. S. 141–149. [ukr]

20. Kharkivska A. A. Lifelong learning – suchasni problemy ta shliakhy yikh vyrishennia. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. *Naukovyi zhurnal*. 2008. S. 145–151. [ukr]

21. Kharkivska A.A. Osoblyvosti upravlinnia orhanizatsiinoiu kulturoiu vyshchoho navchalnogo zakladu. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu*. Ser. Pedahohichni nauky. 2014. Vyp. 2 (23). S. 258–264. [ukr]

22. Kharkivska A. A stratehichne upravlinnia systemoiu naukovometodychnoi roboty VNZ. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2017. № 54-55. S. 47–54. [ukr]

23. Kharkivska A. A. Formuvannia ta rozvytok tsyfroviii kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoii osvity*. Kharkiv, 2020. № 66, S. 98–105. [ukr]

24. Tsiuliupa N. L. Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi instrumentalnoii pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2009. 213 s. [ukr]

25. Shchur V., Harachuk T. Metodychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: sutnist ta struktura. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 2022. № 1(25). S. 115–125. [ukr]

26. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. Vol. 44. P. 55–58. [ukr]

27. Kharkivska A. A., Kapustina O. I. Overview of modern models of training system future teachers. *Educational Dimension*. 2021. Vol. 5. P. 211–223. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.4516> (data zvernennia: 05.03.2023). [ukr]

УДК 378.015.31:37.064.1]-027.21(045)

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНОЇ  
МОДЕЛІ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ  
ДО ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЄЮ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

© Литвин В.

**Інформація про автора:**

**Валентина Литвин:** ORCID ID 0000-0001-6943-792X, [mrs.valentynka@gmail.com](mailto:mrs.valentynka@gmail.com); доктор філософії, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-28**

У статті висвітлено та обґрунтовано структурно-логічну модель системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Проаналізовано елементи моделі: мета, суб'єкти, завдання, зміст, форми, методи та засоби роботи. Визначено компоненти системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії із сім'єю молодшого школяра: мотиваційний (спонукальні чинники); когнітивний (системна інтелектуальна наповненість психолого-педагогічних, науково-методичних знань здобувачів вищої освіти щодо важливості взаємодії школи та сім'ї, формування у майбутніх учителів відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра); діяльнісний (форми, методи та засоби роботи); рефлексивний (показники сформованості відповідального ставлення у майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, їх оцінювання та самооцінювання).

За кожним компонентом сформовано критерії (ціннісно-мотиваційний, знаннево-креативний, комунікативно-діяльнісний, аналітико-оцінний) та показники задля визначення рівня відповідального ставлення у майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра. Обрано рівні дослідження сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра: творчий, реконструктивний, репродуктивний.

Висвітлено педагогічні умови задля виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра: конструювання у педагогічному закладі вищої освіти розвивального середовища; використання комплексу різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на майбутніх фахівців в аспекті реалізації проблеми дослідження; удосконалення практичної підготовки.

Запропонована авторська структурно-логічна модель спрямована на виховання особистості майбутнього вчителя початкової освіти, його особистісних якостей, розкриття потенціалу, професійних навичок, свідомого



ставлення до власної діяльності в сучасних закладах освіти, взаємодії із дітьми та їх батьками на загальнолюдських цінностях, повазі, гуманності, партнерстві.

**Ключові слова:** структурно-логічна модель, виховання, майбутні вчителі початкової освіти, взаємодія, сім'я.

**Valentyna Lytvyn «Theoretical substantiation of the structural-logical model of the education system in future teachers of primary education of a responsible attitude to interaction with the family of a junior high school student».**

Abstract. The article highlights and substantiates the structural and logical model of the education system of the future teachers of primary education of a responsible attitude to interaction with the family of a younger schoolboy. The elements of the model were analyzed: purpose, subjects, tasks, content, forms, methods and means of work. The components of the education system of future elementary school teachers of a responsible attitude to interaction with the family of a younger schoolboy were determined: motivational (motivational factors); cognitive (systemic intellectual enrichment of psychological-pedagogical, scientific-methodical knowledge of higher education students regarding the importance of interaction between school and family, formation of future teachers in a responsible attitude to interaction with the family of a younger student); operational (forms, methods and means of work); reflective (indicators of the formation of a responsible attitude in future primary education teachers towards interaction with the family of a younger schoolboy, their evaluation and self-evaluation).

For each component, criteria (value-motivational, cognitive-creative, communicative-activity, analytical-evaluative) and indicators were formed to determine the level of responsible attitude of future primary education teachers to interaction with the family of a younger schoolboy. The levels of research on the formation of future primary education teachers in a responsible attitude to interaction with the family of a younger schoolboy were chosen: creative, reconstructive, reproductive.

Pedagogical conditions for educating future teachers of primary education in a responsible attitude to interaction with the family of a younger schoolboy are highlighted: construction of a developmental environment in a pedagogical institution of higher education; the use of a complex of various forms, methods and means of educational influence on future specialists in the aspect of implementing the research problem; improvement of practical training.

The proposed author's structural and logical model is aimed at nurturing the personality of the future teacher of primary education, his personal qualities, revealing potential, professional skills, conscious attitude to his own activities in modern educational institutions, interaction with children and their parents based on universal values, respect, humanity, partnership .

**Keywords:** structural-logical model, education, future teachers of primary education, interaction, family.

На становлення та розвиток особистості впливають як природне походження (генетика), так і середовище, у якому вона перебуває, соціум, яке безпосередньо чи опосередковано впливає на формування світогляду, цінностей, самосвідомості, розуміння власної унікальності та водночас приналежності до культури, історії нації та держави.

Сучасні зміни в розвитку суспільства в Україні зумовлюють переосмислення системи виховання молоді до світової та національної культур, загальнолюдських цінностей. Збройне вторгнення росії на територію української держави, порушення її цілісності є загрозою до пригнічення людської гідності, відчуття захищеності, недоторканості, обмеження прав та свобод громадян, а найголовніше – національна та ментальна самосвідомість, розуміння власної ідентичності («Хто Я?», «Хто Ми?», «Хто Вони?»). Проблема виховання дітей та молоді стала загальнодержавною місією, яка потребує кваліфікованих фахівців, які зможуть компетентно здійснювати процес виховання. Однак, для цього необхідно забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх учителів, вихователів, педагогів задля опанування ними теоретичними та практичними навичками реалізовувати виховну роботу у власній професійній діяльності.

«Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України» від 06 червня 2022 регламентує, що у виховній діяльності система освіти має спиратися саме на сім'ю, підвищувати її психолого-педагогічну культуру, активно впливати на взаємини між її членами тощо, здійснювати «активне залучення сім'ї до процесу національно-патріотичного виховання, долучення батьківської громадськості до популяризації кращого досвіду національно-патріотичного виховання» [15]. Розвиток освіти XXI ст. ґрунтується на партнерстві сім'ї та школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання та зростання підростаючого покоління.

Важливою умовою ефективної освітньої та виховної роботи за Концепцією «Нової української школи» є співробітництво школи і сім'ї, що

«об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [28]. Заклади освіти мають ініціювати нову, глибшу залученість сім'ї до розбудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

У сучасному суспільстві універсальним засобом реалізації системи є модель як цілісне відображення реального об'єкта, в ідеальній формі, як оптимальний спосіб фіксації наукового знання. Тому для підвищення ефективності процесу виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра необхідним є розроблення відповідної структурно-логічної моделі системи, яка буде спрямована на забезпечення якісного досягнення мети.

Вітчизняні науковці досліджували проблему взаємодії із дітьми та їх батьками, зокрема у контексті виховання: О. Цибульська обґрунтувала модель формування готовності майбутніх учителів початкової освіти до виховання в молодших школярів культури здоров'язбереження, ураховуючи вплив сім'ї; О. Буздуган висвітлила модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів; І. Коновальчук представила модель формування готовності майбутніх учителів початкової освіти до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту дітей з батьками; У. Шостак розробила структурно-функціональну модель ефективної взаємодії сім'ї та школи тощо.

Як бачимо, науковцями не було приділено достатньої уваги щодо створення моделі системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, що й підтверджує актуальність та новизну обраної теми дослідження.

**Метою статті** є теоретично обґрунтувати авторську структурно-логічну модель системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Характерними ознаками будь-якого системного утворення є розвинутий зв'язок між його елементами та впорядкованість, що, зі свого боку, й обумовлюють цілісний характер цього утворення, а зміни, що виникають між елементами, призводять до появи в них нових, раніше не характерних інтегративних властивостей.

Т. Засекіна зазначає, що «у широкому контексті систему можна розглядати як: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ); сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; сукупність принципів, які є підґрунтям певного вчення; будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих і функціональних частин» [11].

Г. Пономарьова зауважила, що «цілісну картину виховання може відтворити лише системний підхід – загальний науковий метод вирішення і теоретичних, і практичних проблем, що полягає в підході до пізнання й перетворення дійсності, до тих чи інших її об'єктів як до системних» [26, с. 54]. Погоджуємось із думкою вченої та вважаємо, що система – «це не просте поєднання окремих частин в єдине ціле, а цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що становить особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко окремі елементи самі можуть бути підсистемами щодо загальної системи» [26, с. 56].

Під системою виховної роботи І. Краснощок, розуміє «спосіб життєдіяльності педагогічного та студентського колективів із визначеною системою взаємовідносин, прав та обов'язків кожного з її членів, зміст та організаційні форми якої цілеспрямовано стимулюють особистісний і професійний розвиток майбутнього фахівця відповідно до соціальних вимог та індивідуальних інтересів, здібностей й можливостей студента» [16, с. 85].

У дослідженні будемо спиратися на тлумачення поняття «система виховної роботи», за Г. Пономарьовою [26], як сукупність компонентів, що відповідають конкретним виховним цілям, сприяють розвитку особистості й забезпечують досягнення заданого результату.

Отже, *система* забезпечує характер системоутворювальних зв'язків і відношень, а для її функціонування та результативності необхідно дотримуватися чітко встановлених структурно-логічних зв'язків.

Аналіз науково-педагогічної літератури [11] дає підстави виокремити головні риси поняття «система»: цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин, які доцільно врахувати при розробці структурно-логічної моделі системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Відповідно до мети дослідження, далі проаналізуємо поняття «моделювання». Моделювання є процесом розробки й вивчення моделей предметів і явищ навколишнього світу для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації їх застосування й управління ними.

Моделювання – це «творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта в цілому або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта, забезпечують йому стабільність його існування та розвитку» [30].

О. Молчанюк стверджує, що моделювання «належить до класу концептуальних проектувальних процедур і відбувається на етапі теоретико-практичного осмислення проблем дослідницької діяльності. Суть моделювання полягає в тому, що характеристики певного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, що називається моделлю» [22, с. 250].

У ході наукового пошуку, доречним є визначення поняття «модель».

Модель – це «умовний образ (зображення, схема, опис) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» (Український педагогічний словник [9, с. 213]); «як штучно створена система елементів, у якій із певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються» (С. Гончаренко [8, с.120]).

Узагальнюючи вищезазначене зауважимо, що модель є системою, у якій відтворюється сутність і найважливіші якості оригіналу призначені для його дослідження.

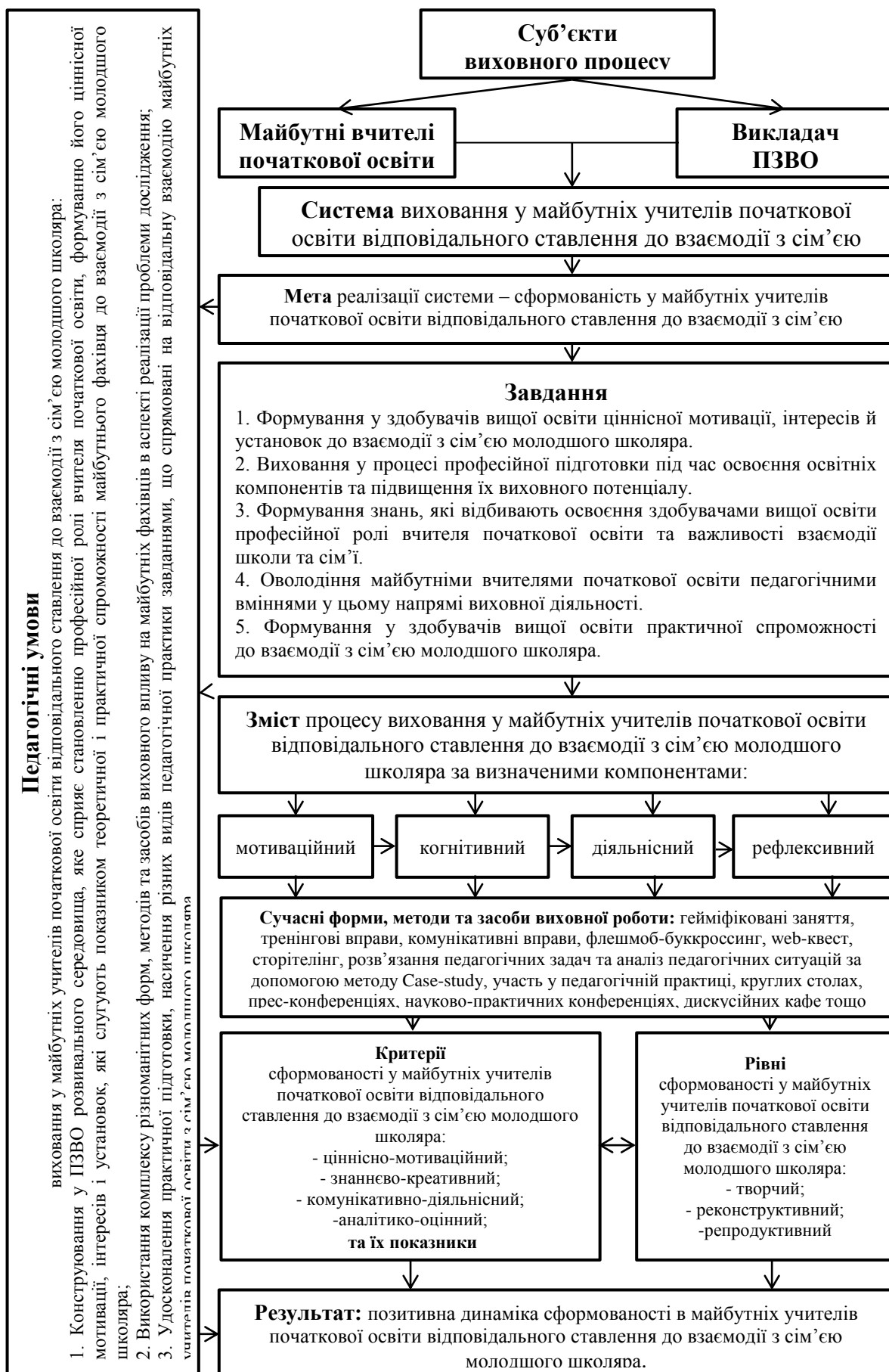
Н. Ничкало [23] стверджує, що в моделюванні системи слід зважати на те, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем.

Ураховуючи все вищезазначене, можемо висвітлити власне бачення структурно-логічної моделі системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Структурно-логічна модель системи являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів (див. рис. 1).

Головними елементами моделі є: мета, суб'єкти, завдання, зміст, форми, методи та засоби роботи, педагогічні умови, компоненти, критерії, показники та рівні сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

В узагальненому вигляді метою реалізації структурно-логічної моделі системи є виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.



**Рис. 1. Структурно-логічна модель системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти**

Міжособистісна взаємодія викладача та здобувачів вищої освіти в ході здійснення виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра повинна бути спрямована на досягнення мети через поєднання теоретичного та практичного аспектів навчання, а також виховання, забезпечення діалогічності, суб'єкт-суб'єктного характеру відносин та змістовного співробітництва.

Х. Шапаренко влучно зауважила, що «у процесі взаємодії суб'єктами освітнього процесу усвідомлюється не лише цінність міжособистісного спілкування, але і його конструктивне призначення під час спільного вирішення різного роду проблем. Ефективність міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти та викладачів може не лише підвищуватися за допомогою спостереження й оцінки досягнутих знань, умінь і навичок, але і визначатися особливостями вирішення різних за характером практичних завдань і виконанням викладачами певних функцій, до яких належать: стимулююча, регулююча, контролююча та організаційна» [37, с. 238].

А. Харківська вважає, що якісна педагогічна взаємодія закладу освіти із сім'єю дитини сприятиме: «виробленню педагогічної позиції педагогів і батьків для розв'язання спільних питань і завдань виховання на основі інтеграції навчальної і виховної діяльності; творчому втіленню теоретичних знань і практичних умінь у практику виховання, виробленню мотиваційної потреби до продукування принципово нових форм, методів і засобів взаємодії школи та сім'ї; розвитку здатності учителів і батьків до свідомого й узгодженого регулювання процесу виховання школярів, внесення своєчасної корекції у виховний процес на основі педагогічної рефлексії» [34, с. 60].

У процесі особистісної взаємодії викладач сприяє організації такої пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, у якій відображено інтеріоризацію міжособистісних соціальних зв'язків, що накладають свій



відбиток на виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

У запропонованій структурно-логічній моделі системи об'єктом управління та суб'єктом самоуправління є здобувач вищої освіти педагогічного закладу вищої освіти (ПЗВО) – майбутній учитель початкової освіти. Суб'єктом управління виступає викладач.

Зі свого боку, реалізація мети стає можливою через розв'язання сукупності завдань. На думку С. Важинського та Т. Щербак, «мета конкретизується та розвивається у завданнях дослідження. Завдання повинні вивчатися як основні етапи наукового дослідження. Вони не можуть формулюватись як «вивчення», «ознайомлення», «дослідження» тощо, оскільки таким чином вказують не на результат наукової розробки, а на окремі технологічні процеси. Завдання дослідження визначають для того, щоб більш конкретно реалізувати його мету» [4, с. 16].

С. Сисоєва та Т. Кристопчук [27] дійшли висновку, що завдання наукового дослідження, як правило, полягають у: вирішенні теоретичних питань, які пов'язані з проблемою дослідження; виявленні, уточненні, поглибленні, методологічному обґрунтуванні сутності, функціонального значення, структури об'єкта, що вивчається; визначенні тенденцій і закономірностей процесів; аналізі реального стану предмета дослідження, динаміки, внутрішніх протиріч розвитку; виявленні шляхів та засобів удосконалення явища, процесу, що досліджується; обґрунтуванні системи заходів, необхідних для вирішення прикладних завдань; експериментальній перевірці розроблених пропозицій щодо розв'язання проблеми, підготовці методичних рекомендацій для їх використання на практиці.

Поділяємо точку зору науковців, та вважаємо, що визначення мети і завдань дослідження є важливим етапом розв'язання наукової проблеми.

Для реалізації мети моделі вважаємо за доцільне сформулювати такі завдання:

1. Формування у здобувачів вищої освіти ціннісної мотивації, інтересів й установок до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.
2. Виховання у процесі професійної підготовки під час освоєння освітніх компонентів та підвищення їх виховного потенціалу.
3. Формування знань, які відбивають освоєння здобувачами вищої освіти професійної ролі вчителя початкової освіти та важливості взаємодії школи й сім'ї.
4. Оволодіння майбутніми вчителями початкової освіти педагогічними вміннями у цьому напрямі виховної діяльності.
5. Формування у здобувачів вищої освіти практичної спроможності до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Розв'язання цих завдань обумовило вибір компонентів структурно-логічної моделі системи, серед яких: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

*Мотиваційний компонент* характеризується спонукальними чинниками, які спрямовані на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя початкової освіти, професійну спрямованість на успішне здійснення освітньої роботи, внутрішню мотивацію щодо організації спільної виховної роботи з сім'єю молодшого школяра, умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку.

*Когнітивний компонент* передбачає системну інтелектуальну наповненість психолого-педагогічних, науково-методичних знань здобувачів вищої освіти щодо важливості взаємодії закладу освіти та сім'ї, формування у майбутніх учителів відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

*Діяльнісний компонент* містить форми, методи та засоби роботи, які допоможуть у теоретичній і практичній спроможності майбутнього вчителя початкової освіти відповідально ставитися до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

*Рефлексивний компонент* відображає показники сформованості відповідального ставлення у майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, передбачає їх оцінювання та самооцінювання.

Реалізація компонентів змісту відповідної структурно-логічної моделі системи обумовлює впровадження відповідних форм, методів та засобів роботи, що передбачають цілеспрямоване включення в діяльність здобувачів вищої освіти елементів проблемності та наукового пошуку (лекції, практичні заняття, виховні заходи, тренінги, гейміфіковані заняття, тренінгові вправи, комунікативні вправи, флешмоб-буккроссинг, web-квест, сторітелінг, розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій за допомогою методу Case-study, участь у педагогічній практиці, круглих столах, прес-конференціях, науково-практичних конференціях, дискусійних кафе, майстер-класах тощо). Проаналізуємо деякі з них.

Лекції та практичні заняття є традиційними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, завдяки яким викладач має можливість викласти великий обсяг навчальної інформації у логічно систематизованій формі. Сприйняття наукових знань, фактів, істини сприяє активізації уваги, критичного мислення здобувачів вищої освіти, збуджує інтерес і внутрішню активність думки, створює умови для роздумів, подальшого глибшого й самостійного вивчення начального матеріалу, а відтак і до саморозвитку та самоосвіти.

Погоджуємося із позицією Н. Мачинської та С. Стельмах [21] щодо значимості лекції, важливості взаємозумовлених та взаємопов'язаних функцій, серед яких: методологічна, виховна, інформативна (освітня), розвиваюча, орієнтаційна та організаційна.

Відповідно до теми дослідження, обґрунтуємо виховну функцію лекції, яка дозволяє здійснити складне завдання формування особистості майбутнього вчителя початкової освіти, виховує в ньому переконливість і свідому активність. Зміст навчального матеріалу повинен сприяти

формуванню у здобувачів вищої освіти наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, відповідального ставлення до педагогічної діяльності, естетичних почуттів та естетичної культури, працелюбності. Отож, на кожному занятті мають бути створені оптимальні умови для забезпечення ефективного процесу виховання здобувачів вищої освіти.

Водночас під час проведення лекцій можливе засвоєння фахових знань майбутніх учителів початкової освіти про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї.

Під час лекції у здобувачів вищої освіти розвивається та формується вміння слухати і водночас усвідомлювати побачене й почуте, а також аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, критично сприймати інформацію, фільтрувати істинні твердження тощо. У процесі проведення лекції вважаємо за доцільне використовувати сучасні методи роботи зі здобувачами вищої освіти («евристична бесіда», «діалог з аудиторією», «інтелектуальна розминка», «експрес-опитування» тощо).

Для розвитку в майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, необхідно озброїти здобувачів вищої освіти не тільки сукупністю міцних теоретичних знань, а й умінням практично застосовувати ці знання на практиці. Цьому сприятиме така форма організації навчання у вищій освіті, як практичні заняття.

Практичне заняття – форма навчального заняття, у процесі якої викладач організовує для здобувачів вищої освіти аналіз окремих теоретичних положень освітнього компонента та формує вміння й навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань.

Проаналізувавши наукові розробки В. Ортинського [24], визначили основні завдання практичних занять, а саме: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування

інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації педагогічної діяльності; накопичення первинного досвіду організаційної та виховної роботи; оволодіння початковими навичками керівництва, самоконтроль за виконанням власних дій.

Виховна робота в ПЗВО передбачає обґрунтування та реалізацію концепції, цілей, змісту, методів та організаційно-педагогічних форм діяльності здобувачів вищої освіти, спрямованих на розвиток їхньої активності, самовиховання, самоактуалізації та самореалізації. Виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра доцільно здійснювати завдяки залученості їх до виховних заходів, що втілюють у собі зміст виховної діяльності.

Виховні заходи – це події, заняття, ситуації в колективі організовані викладачем для здобувачів вищої освіти з метою виховного впливу на них. Серед таких заходів, виокремлюємо: вечори запитань і відповідей, дискусійні кафе, організація та проведення батьківських зборів; круглі столи, прес-конференції для батьків із різних питань виховної роботи з дітьми; майстер-класи тощо.

Зміст таких заходів повинен відображати запити, інтереси, потреби здобувачів вищої освіти та можливості самого педагога. Проведення виховних заходів, на нашу думку, має бути спрямованими на розвиток у майбутніх учителів початкової освіти професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Відповідно до сучасного розвитку методичної бази, задля інтелектуальної наповненості професійних знань важливістю взаємодії школи та сім'ї, умотивованості майбутніх педагогів до свідомої поведінки та саморозвитку, вважаємо за доцільне застосовувати інноваційні форми роботи, наприклад: тренінги, гейміфіковані заняття, флешмоб-буккросинг, web-квест та ін.

Тренінг традиційно містить комплекс спеціально розроблених вправ, які здійснюються за спеціальною методикою задля набуття певного навчального досвіду.

І. Андрощук [1] зауважив, що в основі тренінгів лежить взаємодія суб'єктів освітнього процесу на засадах умотивованості та зацікавленості учасників цим процесом, а також на колективній співпраці, партнерстві між усіма учасниками.

В. Федорчук [32] зазначено, що в практиці роботи вищої школи найбільшого поширення набули виокремив види тренінгу: тренінг партнерського спілкування (формування довіри до інших, згуртованості, здатності успішно працювати в колективі), тренінг сензитивності (розвиток умінь прогнозувати почуття, думки та поведінку іншої людини і розуміти себе) та тренінг креативності (розвиток умінь творчо мислити), що передбачають використання різних психогімнастичних та тренінгових вправ.

Ураховуючи особливості тренінгів та ґрунтуючись на дослідженнях науковців, уважаємо, що впровадження тренінгів в освітній процес майбутніх учителів початкової освіти дозволить не лише залучити їх до взаємодії, а й сформувати відповідні уміння та навички налагоджувати взаємовідносини з батьками, створювати доброзичливу атмосферу, а отже, формувати у майбутніх учителів початкової освіти відповідальне ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Ще однією сучасною формою роботи є флешмоб-буккросинг (англ. Bookcrossing) – це процес перехід книг, його ще називають «книгообертом» [3]. Суть процесу полягає в тому, що одна людина, прочитавши книгу, залишає («звільняє») її у громадському місці (парку, кафе, поїзді, станції метро), для того щоб інша, випадкова, людина могла цю книгу знайти та прочитати; та своєю чергою, повинна повторити процес. З українським буккросингом співпрацюють багато міських книгарень, кафе, бібліотек, насамперед це спеціально організовані безпечні місця в закладах і установах, де можна залишити та взяти книгу.

У процесі професійної підготовки майбутні педагоги завдяки буккросингу ознайомитися із науковими новинками що до сучасних тенденцій в педагогічній галузі, залишити у книзі, посібнику послання (рекомендації, відгук, пропозиції тощо), які отримає наступний здобувач освіти.

Однією із сучасних форм навчання є Web-квест. Особливо актуальним є його використання у процесі дистанційної освіти. Застосування Web-квестів орієнтоване на розвиток пізнавальної, пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, на якому значна частина інформації здобувається через ресурси глобальної мережі Інтернет, освітніх платформ та мобільних додатків. Майбутні педагоги отримують проблемне завдання, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету.

Web-квест містить такі основні елементи [6]: вступ, у якому обов'язково вказуються терміни проведення роботи та надається вихідна ситуація або завдання; посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для web-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів; поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками тощо; висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми чи галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок.

Уважаємо, що використання в освітньому процесі флешмобу-буккросингу та Web-квестів, сприятиме інтелектуальній та системній наповненості професійних знань майбутніх учителів початкової освіти важливістю взаємодії школи та сім'ї, формуванню мотиваційно-ціннісних орієнтацій до відповідальної поведінки та саморозвитку, прагненню до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення.

Серед сучасних методів, які можна використовувати для реалізації компонентів процесу виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, можна також виокремити такі: тренінгові вправи, комунікативні вправи, сторітелінг, розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій за допомогою методу Case-study, сторітелінг (Storytelling), створення фішбоуну, інтелект-карти, інфорграфіки тощо.

На нашу думку, використання сучасних методів навчання дозволить підвищити рівень сформованості у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Погоджуємось із А. Харківською, що «при виборі форм педагогічної взаємодії школи та сім'ї слід враховувати корелятивність форми роботи з батьками (батьки пасивні слухачі / або активні учасники виховного процесу дитини), які в процесі спілкування(обговорення, дискусії) конструюють нову модель взаємодій та взаємостосунків» [34, с. 60].

Дидактичні можливості використання засобів навчання на базі інформаційних технологій відкривають нові можливості для удосконалення освітнього процесу. Застосування технічних засобів навчання є реальним шляхом підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Для ефективного використання сучасних технічних засобів навчання викладачу необхідно орієнтуватися в різноманітті програмного забезпечення, яке може суттєво підвищити якість освітнього процесу: контрольні-навчальні (квести, проекти, тести тощо), тренувальні, контролюючі; електронні навчальні матеріали (підручники, посібники, статті у відкритому доступі); бази даних та експертно-аналітичні системи (публікації результатів досліджень, наукові періодики, статистичні дані тощо); системи для пошуку інформації (пошукові платформи); засоби та платформи для комунікації (месенджери, чати, блоги, електронна пошта тощо).

Упровадження вищезазначених сучасних форм, методів та засобів роботи під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи



сприятиме підвищенню ефективності процесу виховання у них відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Досягнення результату впровадження запропонованої структурно-логічної моделі системи потребує визначення критеріального базису оцінки рівня сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

У Тлумачному словнику української мови поняття «критерій» тлумачиться як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [5, с. 588].

Складником критерію є показник, який характеризує конкретний вияв сутності якостей процесу чи явища, таких характеристик, які підлягатимуть діагностичному вимірюванню.

О. Молчанюк зазначає, що «показник» у науковій літературі має такі дефініції: «а) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; б) наочні дані про результати якоїсь роботи, будь-якого процесу; дані про досягнення в чому-небудь; в) явище або подія, на підставі яких можна доходити висновків про перебіг процесу» [22, с. 226].

В. Тернопільська та О. Дерев'янка під показником розуміють «кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступінь сформованості того або іншого критерію» [31, с. 265].

Зазначимо, що показник є типовим і конкретним вираженням сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню, а також є компонентом критерію. Компоненти, критерії й показники перебувають у єдності та взаємозв'язку, підтверджуючи системність і цілісність досліджуваного феномена, а також наявність кореляційних зв'язків між ними.

Ураховуючи специфіку досліджуваної проблеми, нами було відібрано такі критерії сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра:

- *ціннісно-мотиваційний* визначає сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з сім'єю молодшого

школяра; мотиваційну спрямованість особистості вчителя відповідально ставитися до професійної діяльності, взаємодії з дитиною та її рідними;

- *знаннево-креативний* визначається рівнем опанування майбутніми учителями системними знаннями про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; здатність до створення нових, креативних форм, методів та засобів роботи з батьками молодших школярів;

- *комунікативно-діяльнісний* характеризується застосуванням здобутих знань на практиці та реалізації своїх виховних можливостей; визначає здатність майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; спрямованість майбутніх учителів на забезпечення взаємодії з сім'єю молодшого школяра; сформованість у майбутніх учителів відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра;

- *аналітико-оцінний* передбачає оцінювання здатності здобувачів вищої освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра; контроль процесу її досягнення; здійснення самоконтролю за виконанням власних дій; прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Відповідно до критеріїв були обрані показники сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Кожен критерій із своїми показниками відповідає конкретному компонентіві, розкриваючи його сутність.

Ціннісно-мотиваційний критерій співвідноситься із мотиваційним критерієм сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра та має такі показники:

- мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості;
- умотивованість до відповідальної поведінки й саморозвитку;
- прагнення до творчої та професійної самореалізації та самовдосконалення.

Знаннєво-креативний критерій відповідає когнітивному компоненту із такими показниками:

- системна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї;
- розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Комунікативно-діяльність критерій відповідно до діяльнісного компонента має такі показники:

- застосування здобутих знань на практиці;
- реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової освіти в процесі педагогічної практики;
- здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Аналітико-оцінний критерій за рефлексивним компонентом має показники:

- самооцінювання здатності до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, контроль процесу її досягнення;
- самоаналіз професійної діяльності;
- прогнозування шляхів та засобів підвищення виховної роботи в означеному напрямі.

Ураховуючи вищезазначене співвідношення компонентів із критеріями та показниками, можна висвітлити рівні сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра (див. табл. 1):

- творчий,
- реконструктивний,
- репродуктивний.

**Рівні сформованості в майбутніх учителів початкової освіти  
відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра**

№ з/п	Рі- ве- нь	Критерії та показники			
		Ціннісно- мотиваційний	Знаннєво- креативний	Комунікативно- діяльнісний	Аналітико- оцінний
1.	Творчий	Чітко виражені мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості; умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення	Системна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного, творчого мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Яскравий прояв застосування здобутих знань на практиці; творча реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової освіти в процесі педагогічної практики; здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Чітко виражена здатність до самооцінювання, контролю, самоконтролю та прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи у взаємодії з сім'єю молодшого школяра

2.	Реконструктивний	Свідомо виражені мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості; часткова умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; фрагментарні прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення	Реконструктивна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; ситуативна розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Ситуативний прояв застосування здобутих знань на практиці; часткова реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової освіти в процесі педагогічної практики; фрагментарна здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Реконструктивна здатність до самооцінювання, контролю, самоконтролю та прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи у взаємодії з сім'єю молодшого школяра
3.	Репродуктивний	Майже відсутні мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості та умотивованість до відповідальної поведінки та саморозвитку; майже відсутні прагнення до творчої та професійної самореалізації й самовдосконалення	Репродуктивна інтелектуальна наповненість фахових знань про зміст, мету, специфіку, функції та форми взаємодії школи та сім'ї; недостатня розвиненість у майбутніх учителів професійно-педагогічного, креативного мислення, свідомості, відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Репродуктивний прояв застосування здобутих знань на практиці; фрагментарна реалізація організаторських та виховних здібностей майбутніх учителів початкової освіти в процесі педагогічної практики; слабо виражена здатність майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю молодшого школяра	Майже відсутня здатність до самооцінювання, контролю, самоконтролю та прогнозування шляхів та засобів підвищення продуктивності роботи у взаємодії з сім'єю молодшого школяра

Мета структурно-логічної моделі висуває потребу в уточненні педагогічних умов, які забезпечать комплексний взаємозв'язок компонентів цієї моделі.

Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що поняття «педагогічні умови» часто використовується в педагогічній літературі та дисертаційних дослідженнях, тому вважаємо за доцільне уточнити дефініцію поняття «педагогічна умова»:

– педагогічні умови визначаються як правила, які встановлені в будь-якій сфері життя чи діяльності [2];

– сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [19];

– певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [35];

– дієвий елемент педагогічної системи, сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети [20];

– обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальні дисципліни, методика його викладання, навчання і виховання) подані в найкращих взаємовідносинах та взаємозв'язках, що дають можливість учителям плідно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [10];

– категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [14].

О. Листопад зазначив, «що при всьому різноманітті наявних у педагогіці визначень поняття «умова», всі вони можуть бути об'єднані у дві групи. Одна з них трактує «умову» як все те, від чого залежить інше; друга –

як середовище, обстановку, обставини, в яких відбувається явище, – або, без яких воно не може існувати. Проте в усіх випадках зазначається, що саме педагогічні умови визначають доцільність впливу того чи іншого засобу на процес формування особистості» [17, с.138].

Ураховуючи різні погляди наковці на визначення поняття «педагогічні умови», можемо зауважити, що в межах дослідження умови є складовим елементом педагогічної системи, що відбиває сукупність можливостей освітнього та виховного середовища, а реалізація педагогічних умов забезпечує розвиток та ефективність функціонування педагогічної системи.

*Під педагогічними умовами* розуміємо спеціально створені обставини, що забезпечують ефективність виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Нами виокремлено такі педагогічні умови:

1. Конструювання у ПЗВО розвивального середовища, яке сприяє становленню професійної ролі вчителя початкової освіти, формуванню його ціннісної мотивації, інтересів і установок, які слугують показником теоретичної та практичної спроможності майбутнього фахівця до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

2. Використання комплексу різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на майбутніх фахівців в аспекті реалізації проблеми дослідження.

3. Удосконалення практичної підготовки, насичення різних видів педагогічної практики завданнями, що спрямовані на відповідальну взаємодію майбутніх учителів початкової освіти з сім'єю молодшого школяра.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне охарактеризувати кожен із запропонованих педагогічних умов.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає конструювання у педагогічному закладі вищої освіти (ПЗВО) розвивального середовища.

Поняття «розвивальне середовище» вперше було обґрунтовано американським психологом Дж. Равеном (John Raven), який порівнював його з простором розвитку компетентності, у якому люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і у процесі їх досягнення розвивати свою компетентність.

Розвивальне освітнє середовище є певним соціокультурним простором, у якому забезпеченні спеціальні умови для розвитку особистості, що сприяє реалізації, становленню та вдосконаленню особистісних і професійних якостей, навичок.

І. Карабаєва й Л. Терещенко зазначили, що розвивальне середовище має характеризуватися такими якостями: «гнучкість – здатність освітніх структур до швидкої перебудови у відповідності до потреб особистості, які змінюються, до змін оточуючого середовища, суспільства; безперервність – взаємодія і наступність в діяльності елементів, які в неї входять; варіативність – передбачення змін розвивального середовища згідно з потребами в освітніх послугах населення; інтегрованість – забезпечення вирішення виховних завдань шляхом посилення взаємодії структур, які входять в неї; відкритість – передбачення широкої участі всіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизація форм навчання, виховання і взаємодії; установка на сумісне діяльнісне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, яке здійснюється на основі педагогічної підтримки як особливої, схованої від очей дитини позиції педагога» [13, с. 95].

О. Писарчук зауважив, що розвивальне середовище – це «система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в її просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікативному компонентах» [25, с. 15].

Розвивальне середовище ПЗВО виступає функціональним об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються міжособистісні взаємодії.



На думку С. Смолюк [29, с. 25], основною метою освіти та виховання в розвивальному освітньому середовищі є створення умов задля розвитку унікальної особистості, яка прагне максимальної самореалізації, відкрита для сприйняття нового, здатна робити вибір у нестандартних ситуаціях.

Розвивальне освітнє середовище має включати три структурні компоненти:

- просторово-предметний (приміщення для занять, наявність сучасних мультимедійних засобів, освітньо-розвивального, виховного спрямування);
- соціальний (характер взаємодії учасників освітнього процесу – суб'єкт-суб'єктний, урахування індивідуальних можливостей, орієнтація на формування духовно-моральних цінностей в поведінці та спільній діяльності);
- психодидактичний (зміст і методи навчання, обумовлені метою й завданням виховного процесу) [13, с. 96].

У межах дослідження слушною є думка І. Карабаєвої, яка дійшла висновку, що задля того, аби «освітнє середовище виступало як розвивальне, у ході взаємодії його структурних компонентів воно повинно мати певні якості: гнучкість (здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, які змінюються, до змін оточуючого середовища, суспільства); безперервність (взаємодія і наступність в діяльності елементів, які в нього входять); варіативність (передбачення змін розвивального середовища згідно з потребами в освітніх послугах населення); інтегрованість (забезпечення вирішення виховних завдань шляхом посилення взаємодії структур, які входять в неї); відкритість (передбачення широкої участі всіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизація форм навчання, виховання і взаємодії); установка на сумісне діяльнісне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу, яке здійснюється на основі педагогічної підтримки» [12].

Отже, уважаємо, що конструювання в ПЗВО розвивального середовища, підвищить сформованість у майбутніх учителів початкової

освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, сприятиме становленню професійної ролі вчителя початкової освіти, формуванню його ціннісної мотивації, інтересів й установок, які слугують показником теоретичної та практичної спроможності майбутнього фахівця до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Реалізація другої педагогічної умови передбачає використання комплексу різноманітних форм, методів та засобів виховного впливу на майбутніх фахівців в аспекті реалізації проблеми дослідження, які схарактеризовані нами вище (лекції, практичні заняття, виховні заходи, тренінги, гейміфіковані заняття, тренінгові вправи, комунікативні вправи, флешмоб-буккроссинг, web-квест, сторітелінг, розв'язання педагогічних задач та аналіз педагогічних ситуацій за допомогою методу Case-study, участь у круглих столах, прес-конференціях, науково-практичних конференціях, дискусійних кафе, майстер-класах тощо). Крім того, використання запропонованих форм, методів і засобів роботи в комплексній взаємодії сприятиме підвищенню рівня сформованості у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Третьою педагогічною умовою є удосконалення практичної підготовки, насичення різних видів педагогічної практики завданнями, що спрямовані на відповідальну взаємодію майбутніх учителів початкової освіти з сім'єю молодшого школяра.

Висвітлена умова відображена у давньокитайській мудрості: «Розкажи мені, я забуду. Покажи мені, я запам'ятаю. Дай мені зробити, я навчуся» [36, с. 155]. Наголосимо, що особливе смислове значення вищезазначеної мудрості, у контексті дослідження, полягає саме у процесі проходження педагогічної практики, де відбувається закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти за час навчання, набуття та удосконалення практичних навичок і вмінь. Переконані, що саме в процесі педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з

усіма аспектами майбутньої роботи, проявляється критичне та осмислене ставлення до педагогічної діяльності, активізуються механізми рефлексії, формуються основи самооцінки та самоаналізу професійної діяльності.

Г. Черкас зазначає, що «у процесі педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, проявляється критичне та осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, включаються механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійної самооцінки» [36, с. 155].

На думку М. Воровки та А. Проценко, «у процесі практики знання студентів розширюються, поглиблюються, конкретизуються; розвиваються й удосконалюються професійні вміння та навички; виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності; розвивається дослідницький та інноваційний потенціал майбутнього вчителя; відбувається опанування всією системою професійних функцій та інтенсивний розвиток усіх елементів і складників професійної майстерності» [7, с. 60].

Як зауважили А. Харківська та О. Молчанюк, у процесі проходження педагогічної практики майбутні фахівці «набувають професійних умінь та навичок, а також відбувається духовне становлення особистості, розвиток системи цінностей», де «одним із напрямків виховання є виховання цінностей, що забезпечує зміцнення системи власних цінностей, стійких особистісних переконань. Особливо значущим для майбутнього педагога дошкільної освіти є виховання соціальних цінностей, оскільки, засвоюючи їх, він підвищує рівень загальної культури, формує здатність до виховання соціальних цінностей у дітей дошкільного віку» [33, с. 147].

Під час взаємодії майбутніх учителів початкової освіти із батьками та дітьми важливо дотримувати ціннісних орієнтацій, «що передбачають усвідомлення педагогом своєї внутрішньої позиції, світогляду, визначають мотивацію його поведінки та виражаються в готовності особистості до професійної діяльності відповідно до певних цінностей» [38, с. 57].

Педагогічна практика є визначальною ланкою в системі виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра, оскільки вона передбачає насичення освітнього процесу різними видами педагогічної практики завданнями, які спрямовані на відповідальну взаємодію майбутніх учителів початкової освіти з сім'єю молодшого школяра, наприклад, (розроблення плану виховної роботи класного керівника; проведення виховних годин для батьків; організація та проведення дискусійних кафе з батьками; розроблення програми круглих столів, прес-конференцій для батьків із різних питань виховної роботи з дітьми; проведення майстер-класів для батьків тощо) сприяє підвищенню рівня сформованості в майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Отже, розв'язання поставлених завдань, реалізація компонентів змісту запропонованої структурно-логічної моделі системи, вибір та використання відповідних форм, методів і засобів роботи, забезпечення відповідних педагогічних умов повинні призвести до очікуваного результату – сформованості у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

**Висновок.** Висвітлено та обґрунтовано структурно-логічну модель системи виховання у майбутніх учителів початкової освіти відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра.

Ключовими елементами моделі є: мета, суб'єкти, завдання, зміст, форми, методи та засоби роботи, педагогічні умови, компоненти: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.* За кожним компонентом сформовано критерії та показники задля визначення рівня відповідального ставлення у майбутніх учителів початкової освіти до взаємодії з сім'єю молодшого школяра: *творчий, реконструктивний, репродуктивний.*

Запропонована авторська структурно-логічна модель спрямована на виховання особистості майбутнього вчителя початкової освіти, його

особистісних якостей, розкриття потенціалу, професійних навичок, свідомого ставлення до власної діяльності в сучасних закладах освіти, взаємодії із дітьми та їх батьками на загальнолюдських цінностях, повазі, гуманності, партнерстві.

### Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету: Сер. Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. 2016. № 9. С. 117–121.
2. Брюханова Н. О. Теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. 43 с.
3. Буккросинг. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : сайт. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D0%BA%D0%BA%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B3> (дата звернення: 17.02.2023)
4. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
6. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. *Урок. ОСВІТА.UA* : сайт. URL: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/30113/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/) (дата звернення: 17.02.2023)
7. Воронка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 2. Вип. 69. С. 57–61.

8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 287 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.

10. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць / редкол. І. А. Зязюн. Київ ; Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. С. 291–296.

11. Засєкіна Т. М. Використання системи дидактичних засобів в умовах диференційованого навчання фізики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 242 с.

12. Карабаєва І. І. Понятійно-термінологічне забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Вип. 9. С. 148–157. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/15.pdf> (дата звернення: 17.02.2023)

13. Карабаєва І.І., Терещенко Л. А. Розвивальне освітнє середовище ЗДО: основні компоненти, етапи формування та критерії його оцінювання. *Актуальні проблеми психології*. зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. 4. Вип. 16. С. 89–101.

14. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.

15. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України 06 червня 2022 року № 527. *Верховна Рада України: Законодавство України*: вебсайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (дата звернення: 17.02.2023)

16. Краснощок І. Особливості системи виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. Сер. Педагогічні науки. 2011. Вип. 93. С. 83–88.

17. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 529 с.

18. Литвин В. А. Виховання у майбутніх учителів початкової школи відповідального ставлення до взаємодії з сім'єю молодшого школяра: дис. ... док. пед. наук : 011 – Освітні, педагогічні науки / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2021. 277 с.

19. Максименко Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 24 с.

20. Марусинець М. М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 257–261.

21. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Львів. держ. ун-т внутрішніх справ, 2012. 180 с.

22. Молчанюк О. В. Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2020. 469 с.

23. Ничкало Н. Г. Розвиток в Україні досліджень з проблем педагогіки та психології професійної освіти на рубежі століть / Європ. фонд освіти; Нац. спостереження. центр України. Київ: Наук. світ, 2004. 67 с.

24. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
25. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
26. Пономарьова Г. Ф. Система виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2016. 540 с.
27. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
28. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. *Нова українська школа*: офіційний вебсайт. 2019. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> (дата звернення: 18.02.2023)
29. Смолюк С. В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. 272 с.
30. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін. ; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. 460 с.
31. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. Педагогічні науки. 2010. Вип. 31. С. 264–267.
32. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2014. 250 с. URL:



[http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening\\_osobystogo\\_zrostannay.pdf](http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening_osobystogo_zrostannay.pdf)

(дата звернення : 17.02.2023)

33. Харківська А.А., Молчанюк О.В. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 68. С. 141–149.

34. Харківська А.А. Основні шляхи педагогічної взаємодії школи та сім'ї у вихованні молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186). С. 57–61.

35. Хомич Л. О. Загальні принципи організації процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя. *Полтавський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка*. Сер. Педагогічні науки. Полтава, 1999. Вип. 1(5). С. 110–119.

36. Черкас Г. В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158.

37. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2019. 725 с.

38. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–58.

### References

1. Androshchuk, I. V. (2016) Treninh yak zasib pidhotovky maibutnikh vykladachiv do pedahohichnoi vzaiemodii [Training as a means of preparing future teachers for pedagogical interaction]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu: Ser. Pedahohichni nauky* [Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University], 9, 117–121 [in Ukrainian].

2. Briukhanova, N. O. (2011) Teoriia i metodyka proektuvannia systemy pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Theory and

methodology of designing a system of pedagogical training of future engineers-pedagogues]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk [abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Luhanskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka [Luhansk Taras Shevchenko National University], 43 [in Ukrainian].

3. Bukkrosynh [Bookcrossing] . Wikipedia. Vilna entsyklopediia [Wikipedia. Free encyclopedia], <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D0%BA%D0%BA%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B3> [in Ukrainian].

4. Vazhynskyi, S. E. & Shcherbak, T. I. (2016) Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen [Methodology and organization of scientific research], 260 [in Ukrainian].

5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy : 250000 [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000 ] (2005) / V. T. Busel (Ed.), VIII, 1728 [in Ukrainian].

6. Vykorystannia web-kvestiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [The use of web-quests in the educational process]. Urok. OSVITA.UA [Lesson. OSVITA.UA], [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/30113/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/) [in Ukrainian].

7. Vorovka, M. I. & Protsenko, A. A. (2020) Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia v umovakh reformuvannia osvity [Pedagogical practice as a means of forming a teacher's professional skill in the conditions of education reform]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], 2, 69, 57–61 [in Ukrainian].

8. Honcharenko, S. U. (2008) Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research. Methodological advice to young scientists], 287 [in Ukrainian].

9. Honcharenko, S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary], 373 [in Ukrainian].

10. Zahrebelna, L. V. (2005) Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh menedzheriv u ekonomichnykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for training future managers in economic educational institutions]. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems], 8, 291–296 [in Ukrainian].

11. Zasiiekina, T. M. (2009) Vykorystannia systemy dydaktychnykh zasobiv v umovakh dyferentsiiovanoho navchannia fizyky [The use of a system of didactic tools in the conditions of differentiated teaching of physics]: dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.02 / Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova [The National Pedagogical Drahomanov University is a Ukrainian], 242 [in Ukrainian].

12. Karabaieva, I. I. (2013) Poniatiino-terminolohichne zabezpechennia protsesu stvorennia rozvyvalnoho osvitnoho seredovyshcha DNZ [Conceptual and terminological support of the process of creating a developmental educational environment for Preschool Educational Institution.]. Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology], 9, 148–157, <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/15.pdf> [in Ukrainian].

13. Karabaieva, I.I., Tereshchenko, L. A. (2020) Rozvyvalne osvitnie seredovyshche ZDO: osnovni komponenty, etapy formuvannia ta kryterii yoho otsiniuvannia [Developmental educational environment of pre-school institutions: main components, stages of formation and criteria for its evaluation]. Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology], 4, 16, 89–101 [in Ukrainian].

14. Kovalchuk, L. (2020) Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Modeling of scientific and pedagogical research], 520 [in Ukrainian].

15. Kontseptsiiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy: zatv. Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 06 chervnia 2022 roku № 527 [The concept of national-patriotic education in the education system of

Ukraine: approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine on June 6, 2022 No. 527]. Verkhovna Rada Ukrainy: Zakonodavstvo Ukrainy [Verkhovna Rada of Ukraine: Legislation of Ukraine], <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> [in Ukrainian].

16. Krasnoshchok, I. (2011) Osoblyvosti systemy vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Peculiarities of the system of educational work in a higher educational institution] . Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vynnychenka [Pedagogical Sciences of the Central State University named after Vladimir Vinnichenko], 93, 83–88 [in Ukrainian].

17. Lystopad, O. A. (2016) Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of formation of professional and creative potential of future teachers of preschool educational institutions] : dys. d-ra. ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho»[ State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»], 529 [in Ukrainian].

18. Lytvyn, V. A. (2021) Vychovannia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly vidpovidalnoho stavlennia do vzaiemodii z sim'ieiu molodshoho shkoliara [Training a Responsible Attitude of Future Primary School Teachers to Interaction with Families of Primary School Students]: dys. ... dok. ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 011 – Osvitni, pedahohichni nauky / Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady [The Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council], 277 [in Ukrainian].

19. Maksymenko, N. B. (1995) Vzaiemozv'iazok dydaktychnoi ta metodychnoi pidhotovky vchytelia pochatkovoï shkoly u pedahohichnomu vuzi [Interrelationship of didactic and methodical training of primary school teachers in

a pedagogical university] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.01, 24 [in Ukrainian].

20. Marusynets, M. M. (2011) Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi refleksii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions for the formation of professional reflection of future primary school teachers]. *Nauka i osvita* [Marusynets M. M. Pedagogical conditions for the formation of professional reflection of future primary school teachers. *Science and education*], 4, 257–261 [in Ukrainian].

21. Machynska, N. I. & Stelmakh, S. S. (2012) Suchasni formy orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli [Modern forms of organization of the educational process in higher education], 180 [in Ukrainian].

22. Molchaniuk, O. V. (2020) Teoretyko-metodolohichni zasady vykhovannia v maibutnikh uchyteliv biolohii tsinnisnoho stavlennia do pryrody [Theoretical and methodological principles of education in future biology teachers of a valuable attitude to nature] : dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady [The Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council], 469 [in Ukrainian].

23. Nychkalo, N. H. (2004) Razvytye v Ukrainy yssledovanyi po problemam pedahohyky y psykholohyy professyonalnoho obrazovanyia na rubezhe stoletyi [Development in Ukraine of research on the problems of pedagogy and psychology of vocational education at the turn of the century] / Evrop. fond obrazovanyia ; Nats. nabliud. tsentr Ukrainy [European Education Foundation; National Observatory Center Ukraine], 67 [in Ukrainian].

24. Ortynskyi, V. L. (2009) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of the higher school], 472 [in Ukrainian].

25. Pysarchuk, O. T. (2016) Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly do orhanizatsii osvity-rozvyvalnoho seredovyscha [Preparation of the

future primary school teacher for the organization of the educational and developmental environment] : avtoref. dys... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.04, 21 [in Ukrainian].

26. Ponomarova, H. F. (2016) Systema vykhovnoi roboty u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [System of educational work in higher pedagogical educational institutions] : dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia [East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl], 540 [in Ukrainian].

27. Sysoieva, S. O. & Krystopchuk, T. Ye. (2013) Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research], 360 [in Ukrainian].

28. Skyba, M. (2019) Krashche razom [Better together]. Shcho take pedahohika partnertsva i navishcho vona v NUSh [What is partnership pedagogy and why is it in the new Ukrainian school]. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school], <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/> [in Ukrainian].

29. Smoliuk, S. V. (2017) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia rozvyvalnoho osvitnoho seredovyscha v systemi pochatkovoї osvity Ukrainy (kinets KhKh – pochatok KhKhI st.) [Organizational and pedagogical conditions for the formation of a developmental educational environment in the system of primary education of Ukraine (end of the 20th - beginning of the 21st century)] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.01 / Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky [Eastern European National University named after Lesya Ukrainka], 272 [in Ukrainian].

30. Teoretychni i metodychni zasady modeliuvannia fakhovoi kompetentnosti kerivnykiv zakladiv osvity [Theoretical and methodological

principles of modeling the professional competence of heads of educational institutions] (2010) / H. V. Yelnykova (Ed.), 460 [in Ukrainian].

31. Ternopilska, V. I. & Derev'ianko, O. V. (2010) Vyznachennia kryteriiv sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh hirnychykh inzheneriv [Determination of the criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 31, 264–267 [in Ukrainian].

32. Fedorchuk, V. M. (2014) Treninh osobystisnoho zrostannia [Personal growth training], 250, [http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening\\_osobystogo\\_zrostannay.pdf](http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening_osobystogo_zrostannay.pdf) [in Ukrainian].

33. Kharkivska, A.A & Molchaniuk, O.V. (2020) Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnosti u maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [The value of pedagogical practice for the education of social values in future teachers of preschool education]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education], 68, 141–149 [in Ukrainian].

34. Kharkivska, A.A. (2020) Osnovni shliakhy pedahohichnoi vzaiemodii shkoly ta sim'i u vykhovanni molodshykh shkolariv [The main ways of pedagogical interaction between the school and the family in the education of younger schoolchildren]. Molod i rynek [Youth and the market], 6–7 (185–186), 57–61 [in Ukrainian].

35. Khomych, L. O. (1999) Zahalni pryntsypy orhanizatsii protsesu profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia [General principles of organizing the process of professional and pedagogical teacher training]. Poltavskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut im. V. H. Korolenka [Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University], 1(5), 110–119 [in Ukrainian].

36. Cherkas, H. V. (2008) Pedahohichna praktyka u systemi pidhotovky vchyteliv [Pedagogical practice in the teacher training system]. Pedahohika,

psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports], 8, 155–158 [in Ukrainian].

37. Shaparenko, Kh. A. (2019) Osobystisne samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Personal self-improvement of future teachers of preschool education] : dys. ... d-ra ped. nauk [Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady [The Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council], 725 [in Ukrainian].

38. Kharkivska, A. (2021) Education of value orientations of future teachers of primary education. Danish Scientific Journal, 44, 55–58 [in Ukrainian].

**UDC 378.011.3-051:373.3]:316.47(045)**

**THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE FORMATION OF HARMONIOUS INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

© **Molchaniuk O., Borzyk O.**

**Information about the authors:**

**Olha Molchaniuk:** ORCID ID 0000-0002-4695-9917, e-mail: [ov888@ukr.net](mailto:ov888@ukr.net); Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Natural Sciences.

**Olena Borzyk:** ORCID ID 0000-0002-2394-9230, e-mail: [o.borzyk@gmail.com](mailto:o.borzyk@gmail.com); Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of the Department of Natural Sciences.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-29**

The article highlights the theoretical aspects of building a structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers. Each of its blocks is presented, namely: target, theoretical-methodological, content, organizational-effective and diagnostic-corrective. It was determined that the target block covers the end-to-end goal, main



and intermediate tasks, as well as the role positions of the participants in this process: subjects, objects and change agents. The theoretical and methodological block is outlined, which consists of methodological approaches, regularities and principles of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers. It was found that the content block has the content of professional training, education and special content produced by motivational, cognitive, affective and interactional components of harmonious interpersonal relations. The organizational and operational block of the model is characterized, with the help of which the phasing of the organization and implementation of the content in certain modified forms, methods, and means of educational influence on the consciousness, spirituality, and personal qualities of future specialists. The essence of the diagnostic-corrective block, which is used to determine the levels of formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers according to the developed criteria and their indicators, is revealed, and the diagnostic toolkit of the study is also described. Summing up, it was found that the introduction of the developed structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relations of future elementary school teachers into the educational process of pedagogical institutions of higher education will ensure the high efficiency of the holistic conscious formation of the studied phenomenon in future specialists.

**Keywords:** modeling, structural-functional model, harmonious interpersonal relationships, future primary school teachers, education, upbringing, educational process of pedagogical institutions of higher education.

***Ольга Молчанюк, Олена Борзик «Теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкової школи»***

У статті висвітлено теоретичні аспекти побудови структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Представлено кожен із її блоків, а саме: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-дієвий та діагностично-коригувальний. Визначено, що в межах цільового блоку охоплюється наскрізна мета, основні та проміжні завдання, а також рольові позиції учасників цього процесу: суб'єктів, об'єктів та агентів змін. Окреслено теоретико-методологічний блок, що складається з методологічних підходів, закономірностей та принципів формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано, що змістовий блок має зміст професійної підготовки, виховання та спеціальний зміст, що продукується мотиваційним, когнітивним, афективним та інтеракційним компонентами гармонійних міжособистісних відносин. Охарактеризовано організаційно-дієвий блок моделі, за допомогою якого висвітлюється поетапність організації та реалізації змісту в визначених модифікованих формах, методах, засобах едукативного впливу на свідомість, духовність та особистісні якості майбутніх фахівців. Розкрито

суть діагностично-коригувального блоку, за допомогою якого визначаються рівні сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів згідно із розробленими критеріями та їх показниками, а також описано діагностичний інструментарій дослідження. Підсумовуючи, отримано, що впровадження розробленої структурно-функціональної моделі формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти забезпечить високу ефективність цілісного свідомого формування досліджуваного явища в майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** моделювання, структурно-функціональна модель, гармонійні міжособистісні відносини, майбутні учителі початкових класів, едукація, виховання, освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

**Relevance of research.** At this stage of society's development, the problem of the spiritual crisis of human civilization and social neglect, the impoverishment of the spiritual and moral world of the individual, the loss of self-control, and the multifaceted nature of social interactions, which causes massive manifestations of disharmony both in the inner and outer world of a person, becomes obvious. And with the beginning of the full-scale war of the Russian Federation against Ukraine, the specified problem is significantly aggravated, which requires an urgent solution.

In the context of reality, the catalyst for positive changes is the improvement of the quality of the educational process in pedagogical institutions of higher education with the aim of forming a young personality, acting on the basis of national and European values: humanism, democracy, respect for the environment, tolerance, social well-being, constructive interpersonal interaction. The justice of such a vision is determined by the fact that for a future specialist in the field of pedagogy, gaining experience in harmonious interpersonal relationships is important both for personal development, bringing harmony to one's own life, successfully mastering a profession during studies at the institution of higher education, and for the effective implementation of professional activities, transmission of the received invaluable experience to the masses of participants in the educational process of primary school and, of course, the formation of the specified phenomenon in primary education students.

The importance and relevance of personality education in the educational process of pedagogical institutions of higher education in the spirit of harmonious coexistence in the social world as a whole and the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers is emphasized by a number of state legislative and regulatory documents, in particular the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine «On Education», Concept of National Patriotic Education in the Education System of Ukraine, Law of Ukraine «On Higher Education», Concept of Development of Pedagogical Education, Standard of higher education in the specialty 013 Elementary education, professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Teacher of primary education (with a diploma of junior specialist), etc.

**Analysis of basic research and publications.** The analysis of scientific literature on the research problem gives reasons to state that the issue of the formation of harmonious interpersonal relations is investigated in the works of domestic and foreign scientists in various aspects. In particular, I. Bekh, O. Hryhorenko, O. Zotova, O. Kyrychuk, I. Kon, T. Kornilova, N. Kuzmina, A. Kharkivska and others emphasize the importance of interpersonal relations in the educational environment. M. Yevtukh, Ye. Zhuchenko, O. Molchaniuk, H. Ponomarova, I. Sopivnyk, A. Chahovets and others emphasize the relationship between spiritual, aesthetic, moral education and a responsible citizen of the state, a member of society.

The study of the issues of raising the personality of the new generation in the context of education is revealed in the works of O. Yeresko, I. Ziaziun, V. Kyrychko, A. Chahovets, H. Shevchenko; organization of the educational process in institutions of higher education – O. Molchaniuk, H. Ponomarova, M. Rohanova, R. Sopivnyk; personality formation of the future primary school teacher – O. Bida, H. Bondar, O. Dubaseniuk, V. Koval, T. Kuchai, O. Linnik, A. Kharkivska, O. Yastrub.

The analysis of the normative and legal framework, scientific works of the classics of pedagogical thought, philosophy of education, psychology, modern theoretical and practical research on the raised problem gives reasons to claim that there is currently a lack of fundamental research that would substantiate the theoretical foundations of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers, in particular the substantiation of the structural-functional model of the formation of the phenomenon under study.

**The aim of the article** is to reveal the theoretical aspects of building a structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers.

**Presenting main material.** Understanding the complexity, consistency and systematicity of educational influences on individuals regarding the formation of harmonious interpersonal relationships actualizes the need to use effective methods that will ensure awareness of a new strategy for organizing the educational process in an institution of higher education, emphasize its effectiveness, and reveal the reliability of the experimental test results obtained.

Among the effective methods of researching pedagogical phenomena available today is the modeling method, which is an individual creative process of describing the structure and content of a hypothetically effective educational process of pedagogical institutions of higher education for the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers; reveals the main correlations between the components of the specified process; makes it possible to understand the logic and systematicity of this process and to build, based on the received idea, a model in the form of a generalized information-graphic image.

It is known that the result of modeling is the development and justification of the model of the studied phenomenon. At the same time, given that the pedagogical object subject to research is the process of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers, which should rightly be considered as a «living», non-linear, unstable system [4], the

effectiveness of its study will be facilitated by the development of *structural functional model*, which belongs to the mixed type of models and is one of the widely used varieties of models of pedagogical processes and phenomena in modern theory and practice.

We are convinced that the development of a structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers will provide a synergistic representation of the studied phenomenon as dynamic and will allow tracing the organizational and educational aspects of the activity.

The creative basis of the structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers is the following provisions [3]:

- harmonious interpersonal relationships of the future primary school teacher are revealed through the transformation of universal human values into personally significant human meanings, motivational orientations, comprehensive knowledge of the objective world, oneself and other people; moral and ethical outlook, activity and consciousness; the developed emotional and sensory world of young people, emotional sensitivity, acquisition of emotional experience, mobilization of willpower of the individual to show empathy, tolerant attitude, selfless actions, humane actions, dignified behavior of the individual in specific situations of interpersonal interaction;

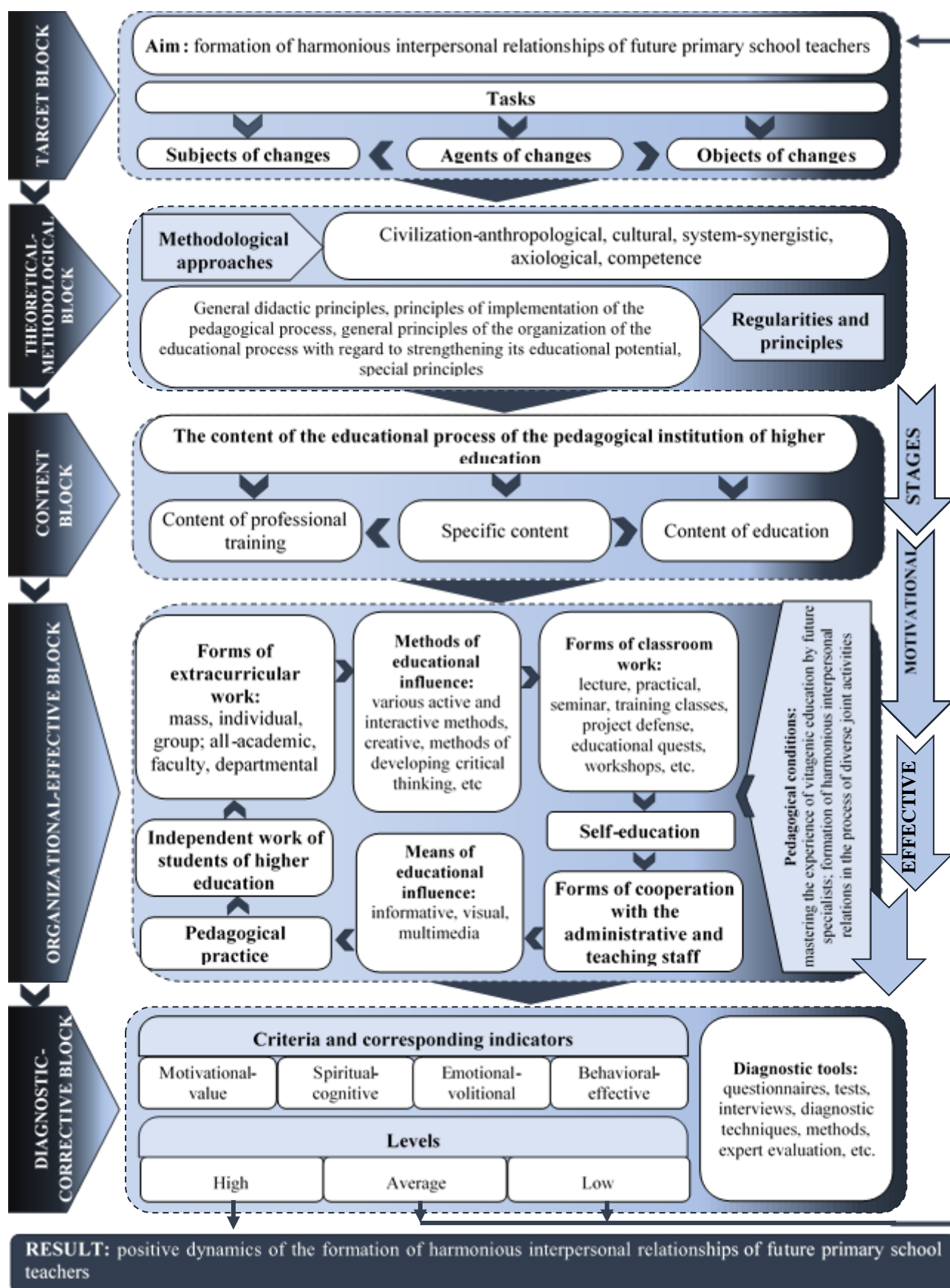
- the integral basis for the successful formation of the researched phenomenon is the educational process of pedagogical institutions of higher education, the strengthening of the potential of which will be best facilitated by the simultaneous formation of motivational-value, spiritual-cognitive, emotional-volitional and behavioral-active spheres of activity of students of higher education, and as a result –the process the formation of harmonious interpersonal relations of future specialists will become true and effective;

- the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers is a purposeful process of educational and developmental

influences on the consciousness, spirituality and personal qualities of those seeking higher education, which is based on theoretical and methodological foundations and is carried out throughout the educational process of pedagogical institutions of higher education thanks to the implementation of the content of education, upbringing, special content, determined by the content of the construct «harmonious interpersonal relations», and accordingly modification of forms, methods, means of educational influence on the personality.

Therefore, the developed structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers consists of target, theoretical-methodological, content, organizational-effective and diagnostic-corrective blocks, which make it possible to trace the dynamics between the initial and final state of formation of the phenomenon under study, as well as, in case of inconsistencies between the expected and actually achieved results, the correction of this process is ensured by reviewing, making changes and improving its individual stages. The structural and functional model of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers is presented in Fig. 1.

The first block of the structural-functional model – the target one – sets a clear direction for the process of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers and predicts the expected ideal final result. It includes the goal, main and intermediate tasks, as well as role positions of direct or indirect participants in this process (subject, object and change agents).



**Fig. 1. The structural and functional model of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers is presented**

The aim is the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers. It should be noted that the defined goal is cross-cutting, involves simultaneous learning, upbringing and development (education) of the individual and is implemented in unity with the educational and educational goal.

The main tasks are [3]:

1. Contribute to the transformation of universal human values into personally meaningful meanings; activation of the motivation of future professionals to know themselves, the subject of interpersonal interaction; mastering the system of theoretical and practical knowledge; development of cooperation skills, effective communication, selfless actions, humane actions, assertive behavior.

2. To provide stimulation of the development of critical thinking, activation of independent cognitive activity for the effective accumulation, awareness and understanding of various aspects of theoretical and practical knowledge, ideas and concepts about the basic categories of culture, ethics, morality, about biological, psychological, and individual characteristics of a person; enrichment of general erudition, and, in particular, mastery of thorough knowledge about the essence, content, structure of harmonious interpersonal relations, their role in the professional activity of future primary school teachers.

3. To develop the emotionality of individuals, empathy, tolerance, emotional sensitivity, to ensure the knowledge of new facets of emotional experiences, the acquisition of emotional experience, the objectivity and adequacy of the manifestation of emotions and feelings in accordance with the situation of interpersonal interaction, the mobilization of the willpower of students of higher education of the specified profile.

4. To promote multilateral interaction of future primary school teachers on the basis of cooperation, compromise, true manifestation of the most spiritual, moral, and humane qualities of individuals in situations of interpersonal interaction, congruence (conformity, similarity) of judgments, views, beliefs,



actions, and behavior of young people to moral and ethical norms and principles; to form the skills and abilities of effective communication, selfless actions, humane, moral, assertive behavior, constructive resolution of conflict situations.

The purpose and main tasks of the educational process regarding the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers form the basis for planning intermediate goals, which are determined at the specific stage of the implementation of the structural-functional model in the educational process of pedagogical institutions of higher education with the aim of increasing the effectiveness of the formation of the phenomenon under study or correcting the results of the previous stage.

The following are defined as intermediate tasks in the context of the study [3]:

- creation of optimal conditions for the formation of harmonious interpersonal relations of future specialists;
- improving the training of higher education seekers by means of introducing new information elements from the main aspects of the research problem to the content of the mandatory educational components of the educational and professional program of the specialty 013 «Primary education»;
- organization of various forms of cooperation between the management and teaching staff of the educational institution with future primary school teachers;
- promoting the preparation of future primary school teachers for the successful interaction with younger schoolchildren in the educational process of primary school during professional activities.

In the field of research topics, the subjects of change are future primary school teachers, who are not just exposed to external educational influences, but through self-education, self-training and self-development, with the support of mentors, are active transformers of their own inner world in the direction of spiritual and moral growth.

The object of changes is the modified educational process of a pedagogical institution of higher education, primarily its components such as the content of education, forms of organization of the educational process, methodological tools and means of influencing the consciousness, spirituality and personal qualities of future primary school teachers. It should be noted that the modification of the educational process is aimed at spiritualization, moralization, humanization, aestheticization of higher education students, maximum provision of multifaceted interaction of future specialists and creation of conditions for the cultural and social formation of an individual acting in society in accordance with the laws of Truth, Goodness and Beauty.

Agents of change are persons responsible for the organization, implementation and pedagogical support of the spiritual transformation of future specialists during their studies at the institution of higher education. Agents of change include the management and teaching staff of a pedagogical institution of higher education, in particular: the administration of the institution, heads of structural divisions, departments (deans, heads of departments, industrial practice), cultural organizers, curators (mentors) of student groups, specialists of the social and psychological service and, of course, scientific and pedagogical staff who broadcast the content of education.

The theoretical-methodological block of the structural-functional model is represented by methodological approaches, regularities and principles.

The education of future specialists should be based on a complex of methodological approaches and set research tasks. The conceptual basis of the structural-functional model is methodological approaches such as civilizational-anthropological, cultural, system-synergistic, axiological and competence [3].

Civilizational and anthropological approach (B. Bim-Bad, V. Zinchenko, I. Ziaziun, L. Luzina, Ye. Lukashova, O. Subbeto, V. Maksakova, V. Shynkaruk, O. Shpenhler, A. Kharkivska, A. Chahovets) in the context of the formation of harmonious interpersonal relations ensures the awareness of future specialists

that the central orientation of educational influence is the individual in his biological, cultural, and social likeness, who possesses a base of knowledge about culture and traditions, internalized social, national beliefs, views, values in the process of historical ontogenesis human civilization.

The cultural approach (T. Atroshchenko, H. Ponomarova, M. Rohanova, Yu. Turchaninov, V. Frankl, A. Kharkivska) has an educational impact on people regarding their spiritual and cultural growth through the assignment of such spiritual values as good, truth, faith, conscience, sensitivity, harmony, compassion, impartiality, spiritual knowledge, self-awareness, remorse, beauty, wisdom, love and their manifestation in all spheres of life.

The study of the raised problem through the prism of the system-synergistic approach (L. von Bertalanffy, V. Ihnatova, E. Moren, O. Prokopenko, A. Kharkivska, A. Chahovets, A. Shevtsov) provides consideration of the process of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers as a complex system-based pedagogical phenomenon characterized by openness, non-linearity, instability and self-organization [2]. At the same time, the development of a holistic integration model of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers with a reflection of all connections and relationships of its structural components, taking into account system-forming factors, ensures the functioning of this process in both static and dynamic versions.

The axiological approach (I. Bekh, V. Kremen, M. Rohanova, R. Sopivnyk, V. Tuharinov, A. Chahovets) in the context of the research problem determines the orientation of educational influences on revealing all potentials of future primary school teachers, affirming the value of another person and self-worth, satisfaction of vital human needs, enrichment of personal experience, internalization of values by young people (in particular, spiritual, transcendental, moral, humane, ethical, cultural, intellectual, emotional, pedagogical, social), awakening of the human in a person.

Competency approach (T. Atroshchenko, I. Bekh, O. Dubaseniuk, I. Yermakov, D. Mertens, H. Ponomarova, O. Pometun, O. Savchenko, A. Kharkivska, A. Chahovets), covering not only cognitive and operational-technological, as well as axiological-motivational, behavioral and social spheres of the personality of the future specialist [10; 13], creates new opportunities to strengthen the potential of individuals (formation of the abilities of higher education students throughout the entire period of study in an institution of higher education), and therefore, the formation of key competencies becomes a direct result of educational activity (educational activity as an integral component). Also, the competency-based approach produces the need to organize the independent activities of higher education seekers, to acquire social, spiritual, and moral experience, to create conditions for them to feel personal responsibility for the results of education, training and development, to carry out self-evaluation, self-reflection and self-education.

The substantiation of methodological approaches to the formation of the researched phenomenon allows us to highlight the regularities of the process of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers.

The priority regularities of the educational process of pedagogical institutions of higher education regarding the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers are the following [3]:

- the integrity of the process of forming harmonious interpersonal relations of future specialists of the specified profile is due to the presence of strong correlations in the triad «learning – education – development» (education), which reflects the simultaneous development of consciousness, spirituality and personal qualities;
- educational influences on the personality of the future primary school teacher regarding the formation of harmonious interpersonal relations will be effective under the condition of agreed, coordinated activities of the management and teaching corps of the pedagogical institution of higher education;

- the formation of harmonious interpersonal relations of future specialists of the pedagogical profile is ensured thanks to the modification of the educational process, namely, the content of education, forms, methods and means of educational influence on the personality through the prism of the structural components of the studied phenomenon (motivational, cognitive, affective, interactional), and the organization of multilateral interpersonal interactions of its participants;

- the effectiveness of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers is determined by the activity, initiative, and entrepreneurship of the subjects of the educational process in choosing knowledge and understanding it, participating in various activities, self-education.

As is well known, the laws are closely related to the principles that embody scientifically recognized norms, society's requirements for the multiplication and transmission of cultural, creative, spiritual, moral, humane, social development of individuals in the educational process of educational institutions.

Considering the formation of harmonious interpersonal relationships of future elementary school teachers by strengthening educational influences on the individual, when organizing this process, it is advisable to be guided by *general didactic principles, principles of the implementation of the pedagogical process, general principles of organizing the educational process with regard to strengthening its educational potential*, and also, taking into account the specifics of the research problem, *special principles* of organizing the process of forming harmonious interpersonal relations of future specialists of the specified profile, which are listed in Table 1.

*Table 1*

**Special principles of organizing the process of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers**

<b>№</b>	<b>Principle</b>	<b>The main characteristic</b>	<b>Author</b>
<b>1.</b>	<b>Differentiation of the concepts of «learning», «upbringing», «development»</b>	Refusal to interchange the concepts of «learning», «upbringing», «development», realizing the essence of each of them and implementing the educational (influence	O. Vyshnevskiy [5]

	<b>and the harmonious unity of the implementation of these processes</b>	on consciousness), educational (influence on spirituality) and development (influence on personal qualities) process regarding the formation of harmonious interpersonal relationships future specialists of the specified profile to varying degrees.	
2.	<b>Implementation of empowerment pedagogy</b>	Mobilization of potential, motivation, inspiration of individuals for humane, highly spiritual, moral actions, deeds and behavior in situations of interpersonal interaction; creation of favorable conditions for higher education students to show initiative, activity, and enthusiasm; their feeling of satisfaction from the process of interpersonal interaction, confidence in their own capabilities and strengths, as well as awareness of responsibility for their own judgments, deeds, actions, and behavior.	O. Linnik [7]
3.	<b>Harmonious spiritual, mental, social and vital development of an individual</b>	Taking into account in the educational process the tendency of a person's natural desire to feel harmony both in the inner world and in the outer world.	O. Vyshnevskiy [5]
4.	<b>Reflective orientation of education</b>	It involves the development of subject characteristics of the individual, the formation of the ability to analyze (self-analysis), criticality (self-criticism), evaluation (self-evaluation), regulation (self-regulation), improvement (self-improvement).	O. Vyshnevskiy [5]

Adherence to these principles is the fundamental foundation for the successful formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers, which ensure the development of motivational, cognitive, affective and interactional components of the phenomenon under study. At the same time, the principles must be implemented comprehensively, because none of them work separately.

The content block determines the content of the process of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers. It is represented by the content of education (content of professional training, content of upbringing, specific content), and also reveals the stages of its implementation. Content dominants of the content of education are: the content of professional

training, the content of upbringing and specific content (determined by the structural components of the construct «harmonious interpersonal relations» (motivational, cognitive, affective, interactional).

The content of the professional training of future primary school teachers is determined by the «Higher Education Standard for Specialty 013 Primary Education» (2021), the professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution» and «Teacher of primary education (with a junior specialist's diploma)» (2020), the educational professional program of the specialty 013 Elementary education.

According to the Professional Standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution» and «Teacher of primary education (with a diploma of a junior specialist)», the activity of specialists involves the organization of a holistic process of training, education and development of students of primary education by forming key competencies in them (free mastery of the state language, the ability to communicate in one's native language, mathematics, competence in the field of natural sciences, innovativeness, lifelong learning, environmental, information and communication, civic and social competences), a worldview based on universal, national values, as well as the development of intellectual, creative, physical and spiritual potential of students, necessary for successful self-realization in the future [11].

The awareness of the essence of general (universal) competences, which a teacher of primary grades of general secondary education should possess, in particular *civic* (ability to consciously act in accordance with moral principles; tolerant attitude towards the rights and freedoms of a person as a citizen; to exercise one's rights and comply with obligations; to be aware of civic, social values); *social* (ability for constructive interpersonal interaction, work in a team, establishing contacts with participants in the educational process), *cultural* (ability to appreciate national culture and show respect for it, to be aware of diversity and multiculturalism; to be a carrier and translator of national cultural identity), *leadership* (the ability to make effective decisions, take responsibility for

responsibilities, inspire others to take action to achieve a common goal) and *entrepreneurship* (the ability to take initiative and entrepreneurship; generate new ideas, express oneself creatively, identify problems and find optimal ways to solve them) acquires special value. The formation of the specified competencies significantly increases the process of forming harmonious interpersonal relations of future specialists, and therefore it is extremely important to keep the orientation of education on ensuring their formation in the educational process of a pedagogical university [8].

The formation of the personality of the primary school teacher, who is able to act in the latest IT environment, in accordance with the requirements of society and the preferences of the new generation of students, becomes a particularly acute problem. According to A. Kharkivska, understanding the organization of the global Internet network, mastering the algorithm for working with Internet resources, awareness of their purpose and possibilities will enrich the theoretical and methodological knowledge of future specialists in the pedagogical field [12]. So, the organization of individual, collective, group work with the use of gadgets, social networks and the global Internet as a whole seems to be significant. Business correspondence, composing SMS messages, e-mail correspondence, creating advertising videos, searching for information, educational online games, holding photo challenges, creating and posting educational campaigns on social networks, etc. will be appropriate [3].

*The content of education* is determined by the Concept of National-Patriotic Education in the Education System of Ukraine, the Concept of the Development of Pedagogical Education, the Concept of Educational Work and is produced by the main concepts of educational activity: civic-patriotic, spiritual-moral, military-patriotic, environmental, aesthetic, labor and physical education. We believe that the education of future specialists, in accordance with the outlined directions and their tasks, will ensure the disclosure of physical, mental, volitional, sensual, social and spiritual potentials of individuals; affirmation of universal



human values, which will contribute to the effective formation of harmonious interpersonal relations.

The effectiveness of the formation of harmonious interpersonal relations of future elementary school teachers is designed to ensure the modification of the content of education through the specific content – the acquisition by future specialists of a complex of ideas, concepts, judgments, values, abilities, skills, and personal qualities, which in accordance with the structural components of the construct harmonious interpersonal relations. It should be emphasized that the specific content should be organically revealed in the structure of professional training and education, as well as broadcast separately.

According to the motivational component of harmonious interpersonal relations, the implementation of the content of education should be oriented towards the internalization of universal values; higher education students' awareness of their own needs, desires, goals; motivation of individuals to know themselves, subjects of interpersonal interaction, mastering the system of theoretical and practical knowledge; activation of internal resources of young people for actions, deeds and behavior subject to the laws of morality and ethics; development of flexibility of mind, initiative, entrepreneurship in situations of interpersonal interaction.

Given the cognitive component of harmonious interpersonal relations, the implementation of the content of education determines the need to promote the accumulation, awareness and understanding by future primary school teachers of various aspects of knowledge, ideas and concepts about the basic categories of culture, morality, ethics, biological, psychological and individual characteristics of a person, as well as the content, the structure of harmonious interpersonal relations and their role in the life of future specialists.

Broadcasting of the special content of education, which is determined by the affective component of harmonious interpersonal relations, has an educational impact on the development of the emotional worldview of future primary school teachers, in particular tolerance, emotional sensitivity, empathy, the

acquisition of emotional experience by young people, as well as the mobilization of strong-willed qualities of individuals.

In accordance with the interactive component of harmonious interpersonal relations of future elementary school teachers, when implementing the content of education, efforts should be focused on the formation and development of young people's abilities and skills of effective communication, the ability to selfless actions, assertive behavior, reaching a compromise, constructive resolution of conflict situations, etc.

It should be emphasized that the implementation of the content of education must be carried out in stages, which will ensure purposefulness and gradualness, and therefore, the success of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers.

Among the stages of the formation of harmonious interpersonal relations of future specialists of the specified profile we include [3]:

- motivational – involves the direction of educational outcomes to awareness of the importance of harmonious existence in the world of people; stimulation to active participation in collective, group, pair activities; initiative, independent cognitive activity; forming the motivation of future primary school teachers to establish, support and develop harmonious interpersonal relationships; development of the humanistic orientation of the individual in the process of interpersonal interaction; striving for self-education, self-development;

- effective – produces the implementation of the specific content of education; inclusion of students of higher education in the process of multilateral interaction in the educational process of the pedagogical university; involvement of individuals in cooperation, active, creative, practical types of activities; creating conditions for the formation of consciousness, spirituality, personal qualities, abilities and skills in accordance with the content of harmonious interpersonal relations and gaining positive experience in establishing, maintaining and developing such relations; promotion of self-education, self-development of future specialists;

- evaluative – involves evaluative and result-oriented activities for the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers, in particular, the implementation of self-assessment and self-reflection by students of higher education; monitoring, which involves a clear assessment of the levels of formation of the studied phenomenon according to each of the criteria and, if necessary, correction of this process.

Therefore, the implementation of the specified stages will ensure the effectiveness of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers as a whole.

The next block of the developed structural-functional model of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers is the organizational-effective one, which reveals the peculiarities of the organization and implementation of the educational process of pedagogical institutions of higher education. It covers methodological tools and means of educational influence on the consciousness, spirituality and personal qualities of future primary school teachers, forms of organization of the educational process of a pedagogical institution of higher education, which are used to implement the content of education (content of professional training, education and specific content), as well as pedagogical conditions.

Among the promising methodological toolkit capable of practically solving the outlined tasks, the following should be highlighted: active and interactive methods, game methods, methods of developing critical thinking, project methods, gamification method, extrapolation method, moderation method, case method, role harmonization method, training exercises, mutual and self-assessment, pedagogical observation, etc. These methods are focused on active creative, practical, research and research activity of future specialists, cooperative interaction, which in turn ensures the successful formation of individual, personal, professional qualities, abilities, skills and a harmoniously developed personality as a whole.

The success of the formation of harmonious interpersonal relations and the adequate selection of means of educational influence on the consciousness,

spirituality, and development of personal qualities of future primary school teachers is strengthened, which contribute to the disclosure of the cultural and aesthetic potential of student youth, cause emotional and positive reactions to the beautiful and negative reactions to the ugly, enrich the artistic perception of the world, give aesthetic pleasure, etc. Also, it is necessary to emphasize the significant participation in the promotion of the formation of a modern creative personality of such means of education and upbringing, such as: informative (fiction, multi-faceted manuals, workshops, textbooks, encyclopedias, books, educational platforms that transmit knowledge, etc.), visual (objects of fine art, tables, illustrations, infographics, comics, mind maps, diagrams, graphs, cartograms, slide shows, etc.) and multimedia (Internet resources, educational videos, book trailers, multimedia presentations, interactive presentations, virtual tours, applications, etc.).

Considering the process of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers from the point of view of strengthening the educational potential of the educational process of institutions of higher education, it is appropriate to emphasize the need to modify the forms of organization of the educational process. Usually, structure of the educational process of a pedagogical institution is stable and universal and consists of classroom classes, extracurricular work, independent work of higher education students, pedagogical practice and self-education of future specialists, in which the content of education and upbringing. Accordingly, harmonious interpersonal relations should be fully implemented.

When organizing classroom classes, optimal forms of activity should be chosen, which have a greater educational potential of influencing future primary school teachers. The most significant forms of classroom work, which contribute to the formation of harmonious interpersonal relations, include interactive lectures, seminars and practical classes, reduced lectures, lecture-dialogues, seminar-conversation, «round table» seminars, training classes, workshops, educational quests, research laboratories, competitions, etc. Such classroom classes increase

the cognitive activity of individuals; inspire young people to action; contribute to the formation of critical thinking skills, reflection, cooperation, co-creation, effective communication, assertive behavior, self-regulation of emotional reactions and behavior; reveal the inner potential of the individual; provide conditions for the manifestation of spirituality, humanity, morality in the actions, deeds and behavior of future primary school teachers [3].

A special mission in the research field is assigned to extracurricular work, which is a potential basis for revealing and realizing the spiritual, social, and natural potential of young people, self-actualization, gaining social experience, enriching the general and professional culture of an individual, meeting those needs that are not satisfied in process of classroom work [1]. In the course of extracurricular activities, future specialists have the opportunity to interact not only within the study group with teachers of educational components, but also with other participants of the educational process (students of higher education of various faculties, scientific and pedagogical workers, curators (mentors) of academic groups, the student campus, youth hub, student council, cultural organizers, representatives of the social and psychological service, institution administration, etc).

Extracurricular activities that contribute to the formation of harmonious interpersonal relationships include: scientific circles, innovative curatorial hours, creative laboratories, master classes, flash mobs, projects, excursions, contests, competitions, concerts, festivals, educational and charity events, thematic events, meetings with leading specialists, etc.

It is worth noting the importance of the role of the curator (mentor) of student groups as an agent of change in the organization of the extra-auditory process of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers [3]. The activities of curators of academic groups provide end-to-end support for the process of personality formation of future specialists throughout the entire period of study through the organization of multifaceted collective, group

events, which will significantly enrich the understanding of future primary school teachers of the universal picture of society and harmony in the world.

Also, in the context of the investigated problem, it is appropriate to point out the importance of organizing the emotional and sensory interaction of future specialists with nature, which is a spiritual, aesthetic, creative matter. The justice of such a vision is determined by the fact that the harmonious interaction of the individual with nature produces the education of such values as «consent», «complicity», «pity», «goodness», «cooperation» and others, which are connected with a loving and creative value attitude to nature. They act as a counterbalance to the values of consumption («ugly») and rightly are the values of non-pragmatic human interaction with the surrounding world («beautiful») [9].

*The independent work of higher education students*, which is an integral part of the educational process of institutions of higher education, is organically woven into the process of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers. Prospective types of activities for the independent work of higher education students are those that provide for the enrichment of future specialists' ideas about categories, principles, content, norms of ethics, morality and culture in general, reveal the creative, emotional, volitional potential of the individual, contribute to the accumulation of a fund of special practical and theoretical knowledge, acquisition of social experience. At the same time, the tasks should be performed by future specialists not only individually, but also thanks to the unification of higher education students in creative groups, small groups, teams or pairs.

*Pedagogical practice* is a connecting link in the process of forming harmonious interpersonal relationships in the educational process of institutions of higher education and educational institutions where professional activities are directly carried out by primary school teachers. Its role is strengthened by dual opportunities: in the course of pedagogical practice, future specialists have the opportunity to gain experience in establishing, maintaining and developing harmonious interpersonal relationships with other categories of persons

(administration, teachers, students and their parents) and broadcast the previously acquired experience to the mass of participants educational process of primary school.

In the formation of the personality of future primary school teachers, *self-education* is also important, which contributes to the formation of the worldview of the individual, a socially important and objective attitude towards oneself, the world and others in all spheres of activity of future professionals.

A thorough study and critical analysis of the works of V. Lozova, R. Sopivnyk, I. Sopivnyk, A. Kharkivska, and A. Chahovets allows us to assert that the success of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers is enhanced if the set of optimal pedagogical conditions is taken into account.

It is noteworthy that when organizing the process of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers, it is necessary to take into account the conditions of successful personality formation in the educational process (education as an integral part of it) in pedagogical institutions of higher education, in particular those that specifically contribute to increasing the level of formation available in modern science of the studied phenomenon among students of higher education. Also, when choosing pedagogical conditions, one should pay attention to their ability to strengthen the integral pedagogical influence on the formation of motivational-value, spiritual-cognitive, emotional-volitional and behavioral-active components of harmonious interpersonal relations in future primary school teachers.

Among the pedagogical conditions that significantly increase the success of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers, it is appropriate to single out the following [3]:

- mastering the experience of vitagenic education by future specialists;
- formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers in the process of multifaceted joint activities.

The practical significance of the identified pedagogical conditions, firstly, is that vitagenic education determines the organic combination of the process of cognition and activity with the solution of life-significant problems of future specialists, the actualization of their life experience, intellectual and psychological potential in upbringing (in particular, educational) goals, strongly promoting the assimilation of such information by individuals, which is vitally necessary, practical, self-sufficient life value and is a complex of thoughts, judgments, emotions, feelings, attitudes, deeds, actions, «lived» by young people [6], which, in turn, ensures that future specialists acquire the experience of harmonious interpersonal relations, which is imprinted in the reserves of long-term memory and is always in a state of mobilization, that is, activity and readiness for self-actualization in the process of life. Secondly, the inclusion of individuals in multifaceted joint activities enables the maximum successful transformation of external influence into an internal personally significant position of young people, and the higher the degree of commonality in activities, the more diverse in their structure cooperative, group, pair forms of organizing the activities of student youth, the more intensively they occur the processes of team formation, and therefore the more diverse and meaningful the connections of the participants in interpersonal relations will be, which in general contributes to the formation of a moral, spiritual, cultural core for the build of harmonious interpersonal relations, as well as the acquisition of experience in establishing, maintaining and developing such relations in various spheres of life.

Therefore, taking into account the above-mentioned pedagogical conditions, motivational, valuable, cognitive potential is formed and developed in future primary school teachers; the emotional-value sphere expands, and the behavioral-action sphere acquires the most manifestation of the moral, spiritual, and humane qualities of individuals in the process of interpersonal interaction.

The diagnostic-corrective block defines the criteria, their corresponding indicators and levels (high, medium, low) of the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers, on the basis



of which the evaluation and establishment of the result of the experimental implementation of the structural-functional model takes place, as well as the diagnostic toolkit, according to with the help of which there is an experimental verification of the effectiveness of the implementation of the model in the educational process of the pedagogical institution of higher education.

Based on a thorough analysis of the studied phenomenon as a dynamic integrative personal formation, the following main criteria and their indicators were determined [3]:

- motivational-value (internalized spiritual, moral, humane, social values and value orientations of the individual; orientation of the individual to harmonious interpersonal interaction; desire for communication, joint activity, moral and spiritual self-development);

- spiritual-cognitive (knowledge about oneself and the subject of interpersonal interaction; a pronounced worldview culture of the individual (ideas about the basic categories of ethics, morality, humanity, spirituality, etc.); deep holistic knowledge about harmonious interpersonal relations);

- emotional-volitional (rich emotional world, developed higher feelings (spiritual, moral, intellectual), empathy; positive-emotional attitude towards the subject of interpersonal interaction; ability to emotional-volitional self-regulation of one's own emotional states, activities, behavior);

- behavioral-effective (ability to cooperate and communicate effectively; actions, deeds, behavior that correspond to moral and humane principles; the ability to choose an assertive model of behavior and resolve conflict situations in a constructive way).

On the condition of diagnosing a high level of formation of the investigated phenomenon in future specialists based on the experimental research results, the expected result of the implementation of the structural-functional model will be achieved – positive dynamics of the formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers. If the results of the pedagogical diagnostics testify to the medium or low level of formation of the investigated

phenomenon in the respondents, then the correction of the obtained result is foreseen by revising, making changes, and improving actions at individual stages of this process.

**Conclusion.** Therefore, the presented structural-functional model contributes to the awareness of how the process of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers should be implemented. The maximum implementation of such a structural and functional model in the educational process of a pedagogical institution of higher education will ensure the high efficiency of the formation of consciousness, spirituality and personal qualities of the future specialist of the specified profile, the disclosure of intellectual, volitional, sensual, bodily, social, creative, spiritual, cultural potentials, the acquisition of a positive life experience, the gradual transformation of the mechanism of forming harmonious interpersonal relations of young people from the external process of management into the internal process of self-development, self-education, self-reflection, self-regulation and self-management.

It would be fair to note that the proposed model is not complete and can be supplemented and improved in accordance with the realities of the educational paradigm at one or another stage of its development.

### References

1. Bartkiv O. S. Pozaaudytorna robota yak chynnyk vykhovannia osobystosti studenta. *Pedahohika ta psykholohiia: aktualni naukovi problemy ta shliakhy vyrishennia* : zb. tez dop. mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Lviv, 13-14 hrud. 2013 r. Lviv, 2013. S. 128–131. [ukr]
2. Borzyk O. B. Teoretychni osnovy formuvannia harmoniinykh mizhosobystisnykh vidnosyn uchasnykiv osvithnoho protsesu PZVO. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. 2018. Vyp. 14. URL: <https://ivetscienceipto.wixsite.com/tmpo/kopiya-14-2018> (data zvernennia: 07.11.2018). [ukr]

3. Borzyk O. B. Formuvannia harmoniinykh mizhosobystisnykh vidnosyn maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv : dys. ... d-ra filos. : 011 «Osvitni pedahohichni nauky». Kharkiv, 2021. 382 s. [ukr]

4. Vykhov V. H. Modeliuvannia pidhotovky maibutnykh uchyteliv do upravlinnia navchalnoiu diialnistiu uchniv. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Ser. Pedahohichni nauky*. 2012. Vyp. 108. S. 88-91. [ukr]

5. Vyshnevskiy O. I. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky : navch. posibnyk. Kyiv : Znannia, 2008. 568 s. [ukr]

6. Krutii K. L. Vitahennyi dosvid : zberezhennia psykholohichnoho zdorov'ia dytyny. *Upravlinnia. Dytiachyi sadok*. 2014. № 2 (36). S. 11–14. [ukr]

7. Linnik O. O. Maibutnii uchytel yak subiekt pedahohichnoi vzaiemodii: pidhotovka do spivrobotnytstva z molodshymy shkoliaramy : monohrafiia. Kyiv : Slovo. 304 s. [ukr]

8. Metodichni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.06.2017 r. № 600. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> (data zvernennia : 22.06.2020). [ukr]

9. Molchaniuk O. V. Teoretyko-metodolohichni zasady vykhovannia v maibutnykh uchyteliv biolohii tsinnisnoho stavlennia do pryrody : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.07 / Komunalnyi zaklad «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademiia» Kharkivskoi oblasnoi rady ; Skhidnoukr. nats. Un-t im. V. Dalia. Kyiv, 2020. 469 s. [ukr]

10. Osvitolohiia: vytoky naukovoho napriamu : monohrafiia / za red. V. O. Ohneviuka; kol. avt. : V. O. Ohneviuk, S. O. Sysoieva, L.L. Khoruzha ta in. Kyiv : Edelweis, 2012. 336 s. [ukr]

11. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoio osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)» : nakaz Ministerstva

rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 2736 vid 27.12.2020 r. [ukr]

12. Kharkivska A. A. Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* : zb. nauk. pr. Kharkiv : UIPA, 2020. № 66. S. 98-105. [ukr]

13. Kharkivska A. A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity* : zb. nauk. pr. Kharkiv : UIPA. № 67. S. 27-35. [eng]

**УДК 378.091.321:004.38(045)**

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА МЕТОДИЧНОЇ  
СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ  
КОМП'ЮТЕРНИХ ДИСЦИПЛІН**

**© Отрошко Т.**

**Інформація про автора:**

**Тамара Отрошко:** ORCID ID 0000-0001-5777-2309, [tamara\\_otroshko@ukr.net](mailto:tamara_otroshko@ukr.net); кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-30**

У статті висвітлена проблема орієнтації системи національної освіти на реалізацію компетентнісного підходу набуває актуальності проблема оцінювання професійної компетентності фахівців, зокрема оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики. На основі положень системного, діяльнісного підходів до навчання, положень професійної діяльності фахівців та їх підготовки розроблено модель технічної компетентності майбутнього вчителя інформатики, що містить три рівні: перший рівень включає систему знань, умінь та навичок використання предмета (засобів) професійної діяльності фахівців в області реалізації технічної компетентності; другий рівень містить систему знань, умінь та навичок реалізації процесу цієї діяльності; третій рівень – сукупність професійно важливих якостей, необхідних майбутньому вчителю

інформатики для успішної реалізації відповідної професійної діяльності. На основі узагальнення результатів аналізу літературних джерел сформовано перелік вимог до оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців, а саме об'єктивність, систематичність, гласність, надійність, валідність, індивідуальний характер, усебічність, різноманітність форм і методів контролю, етичність, оптимізація, інтегральне оцінювання всіх структурних компонентів компетентності, а саме знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості. Методична система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики містить такі структурні елементи, як ціль, зміст, принципи, методи та форми. На основі результатів проведеного дослідження розроблено метод оцінювання компетентності, що є універсальним і включає інтегровану оцінку як знаннєвого, так і особистісного компонентів, що визначається на основі принципу пропорційного співвідношення кількості балів щодо оцінювання цих компонентів та кількості годин, що відводиться на вивчення конкретного модуля, виконання певного виду робіт студентами тощо.

**Ключові слова:** оцінювання, модель, технічна компетентність, майбутні учителі інформатики, дисципліни.

***Tamara Otroshko «Theoretical substantiation and development of a methodological system for assessing the technical competence of future computer science teachers in the process of teaching computer disciplines».***

In the article, the problem of orientation of the national education system towards the implementation of the competence approach is highlighted, the problem of assessing the professional competence of specialists, in particular the assessment of the technical competence of future informatics teachers, becomes relevant. Based on the provisions of systemic and activity approaches to learning, the provisions of the professional activity of specialists and their training, a model of technical competence of the future computer science teacher was developed, which contains three levels: the first level includes the system of knowledge, abilities and skills of using the subject (means) of professional activity of specialists in the field of implementation technical competence; the second level contains a system of knowledge, skills and abilities to implement the process of this activity; the third level is a set of professionally important qualities necessary for the future computer science teacher to successfully implement the relevant professional activity. Based on the generalization of the results of the analysis of literary sources, a list of requirements for assessing the professional competence of future specialists was formed, namely objectivity, systematicity, transparency, reliability, validity, individual character, comprehensiveness, variety of forms and methods of control, ethics, optimization, integral assessment of all structural components of competence, namely knowledge, abilities, skills and professionally important qualities of the individual. The methodological system for evaluating the technical competence of future informatics teachers contains such structural elements as the goal, content, principles, methods and forms. On the basis of the results of the research, a method of assessing competence was developed, which is universal and includes an integrated assessment of both cognitive and personal

components, which is determined on the basis of the principle of the proportional ratio of the number of points for the assessment of these components and the number of hours allocated to the study of a specific module, execution a certain type of work by students, etc.

**Keywords:** assessment, model, technical competence, future teachers of informatics, disciplines.

Сучасна парадигма розвитку суспільства пов'язана із активним удосконаленням технічної сфери діяльності людини, що зумовлює потребу в формуванні гнучких навичок до роботи з новітніми технологіями, платформами та програмами, технічним забезпеченням. В умовах адаптації вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висувуються нові вимоги до майбутніх педагогів, зокрема вчителів інформатики, які мають сформовану професійну компетентність, які демонструють готовності до забезпечення європейської якості освіти, які здатні до самовдосконалення та саморозвитку.

Для майбутніх учителів інформатики важливим є формування та удосконалювання технічної компетентності у процесі вивчення комп'ютерних дисциплін у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО).

У контексті реформування освіти на засадах компетентнісного підходу підвищується інтерес дослідників до проблеми оцінювання професійної компетентності фахівців, про що свідчать праці Л. Тархан, І. Кондакова, Л. Хоружи та ін. Водночас проблема оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики ще недостатньо досліджена у теоретичному й практичному аспектах.

Оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики характеризується з'ясуванням рівня засвоєння теоретичних знань та володіння практичними навичками роботи в межах власної професійної діяльності. У науково-педагогічній літературі у структурі професійної компетентності відповідних фахівців відсутня необхідність оцінювання технічної компетентності майбутніх вчителів інформатики як базової, що вважаємо потребує доопрацювання.

**Метою статті** є обґрунтування методичної системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін.

Перш ніж звернутися до методичної системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін, уважаємо за необхідне дослідити модель структури технічної компетентності майбутнього учителя інформатики.

Насамперед потрібно окреслити поле діяльності майбутніх учителів інформатики, яке складається із предмету діяльності (засобів) та самого процесу реалізації діяльності.

Методологічною основою досягнення мети обрано діяльнісний підхід, адже лише завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності. Використання цього підходу передбачає виділення структурних компонентів діяльності, що є основою визначення системи знань, умінь та навичок, особистісних якостей, необхідних майбутньому фахівцеві для здійснення професійної діяльності.

В. Козаков [8] виокремив перелік компонентів діяльності: предмет, засоби, умови, процес, результат діяльності.

Так, предмет діяльності – те, що має суб'єкт на початку діяльності, і те, що зрештою перетвориться в продукт.

Засоби – це або досвід суб'єкта, який може бути виражений через сукупність професійно-методичних завдань, або всі допоміжні об'єкти, за допомогою яких здійснюється діяльність.

Умови діяльності – середовище, засоби, в яких і за допомогою яких здійснюються ті або інші дії.

Процес – це сукупність цілеспрямованих дій по зміні стану предмета діяльності відповідно до мети, що задається.

Результат діяльності – психологічний приріст досвіду особистості, якого він набуває при досягненні мети діяльності.

Отже, виділені компоненти діяльності дозволяють визначити як

структуру, так і зміст технічної компетентності майбутнього учителя інформатики. Це обумовлено тим, що:

- знання, уміння, навички використання предмету й засобів та реалізації процесу діяльності утворюють систему знань, умінь і навичок, що складають технічну компетентність;

- умови та результат реалізації діяльності відображають особистісні та професійно важливі якості як структурного компонента технічної компетентності.

Аналіз навчального плану підготовки майбутніх учителів інформатики довів, що базовими технічними дисциплінами є «Архітектура комп'ютера і його базове програмне забезпечення» та «Фізичні основи роботи комп'ютерних систем». На основі аналізу відповідних робочих програм дисциплін та вихідних положень використання діяльнісного підходу нами сформовано систему знань, умінь та навичок, характерних для технічної компетентності, за таким алгоритмом: спочатку виділено структурні компоненти діяльності з подальшим представленням знань, умінь та навичок, необхідних фахівцеві для їхньої реалізації.

Отже, в якості предмета (засобів) діяльності виділено: системну плату, блок живлення, процесор, співпроцесор, контролер клавіатури, контролер миші, контролер монітора, контролер вінчестера, контролер CD\DVD-ROM, оперативний запам'ятовуючий пристрій, постійний запам'ятовуючий пристрій (рис. 1). Тобто у цьому випадку система знань, умінь та навичок включає відповідно знання, уміння та навички використання представлених предметів (засобів) професійної діяльності вчителів інформатики. Наприклад, знання про сутність, призначення, технічні характеристики, види, структури системної плати тощо.





**Рис. 1. Предмет (засоби) діяльності майбутніх учителів інформатики в межах реалізації технічної компетентності**

Процес реалізації професійної діяльності включає такі етапи: вибір, експлуатацію, ремонт, модернізацію (рис. 2).



**Рис. 2. Процес реалізації діяльності майбутніх учителів інформатики в межах технічної компетентності**

Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року регламентує, що серед сучасних професійних компетентностей повинне бути вміння роботи з цифровими носіями, що передбачає «впевнене та критичне використання Технологій інформаційного суспільства (ТІС) для роботи, відпочинку та спілкування. Основні навички у ТІС: використання комп'ютерів для пошуку, оцінки, зберігання, поширення, представлення та обміну інформацією, та для спілкування і участі в роботі об'єднаних мереж через Інтернет» [17].

У документі зазначено, що «Вміння роботи з цифровими носіями вимагають ґрунтовного розуміння та знання природи, ролі та можливостей ТІС у побуті: як в особистому та соціальному житті, так і на роботі. Це включає використання комп'ютерів для електронної обробки тексту, електронних таблиць, баз даних, зберігання та керування інформацією, а також розуміння можливостей та потенційних небезпек Інтернету і спілкування за допомогою електронних засобів масової інформації (електронної пошти, сервісних програм мережі)» тощо [17].

Ураховуючи вище цитований документ та робочі програм, конкретизувати перелік таких професійно важливих якостей майбутніх учителів інформатики:

1. Організація та структурування власних знань.
2. Розв'язання проблемних ситуацій.
3. Одержання інформації з різних джерел (друкованих, електронних, у режимі комунікації з людьми).
4. Установлення причинно-наслідкових зв'язків.
5. Представлення критичної оцінки.
6. Обґрунтування власної точки зору.
7. Робота в команді (колективі).
8. Гнучкість.
9. Креативність.

Виділені професійно важливі якості характерні саме для технічної компетентності майбутніх учителів інформатики, оскільки відображають її специфіку, а реалізація цього виду компетентності у професійній діяльності фахівцями не можлива без визначених особистісних якостей.

Уважаємо за необхідне сформувати власне розуміння поняття «технічна компетентність вчителя інформатики».

Під *технічною компетентністю майбутнього вчителя інформатики* у межах дослідження розуміємо інтегральну якість особистості, що базується на системі знань, умінь, навичок та сукупності професійно-важливих якостей, сформованість яких дозволяє фахівцеві ефективно реалізовувати професійну діяльність щодо володіння апаратно-технічною складовою комп'ютерної техніки.

За умов визначення сутності, структури та змісту технічної компетентності в подальшому роботу було спрямовано на вирішення одного із основних завдань нашого дослідження, а саме – розробку моделі технічної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Модель – це «зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось» [12].

Процес моделювання є побудовою та вивченням моделей об'єктів чи явищ, які реально існують для визначення або удосконалення їх характеристик, функцій.

Розробці моделі технічної компетентності майбутніх учителів інформатики передувало визначення вихідних положень щодо її побудови. Оскільки сучасна парадигма змісту педагогічного процесу виходить із його цілісності, передбачає багаторівневість і конкретний вид діяльності педагога на кожному з рівнів, у процесі організації підготовки студентів реалізуються принципи, що впливають з основних принципів сучасної наукової гносеології [9, с.6]:

- цілеспрямованості, цілісного характеру процесу, що передбачає єдність і взаємозв'язок усіх компонентів технічної компетентності

для досягнення поставленої мети;

- послідовності, поетапного характеру підготовки;
- комплексного підходу;
- диференційного підходу.

На основі цих положень було розроблено модель технічної компетентності майбутніх учителів інформатики, яку наведено на рис. 3.



**Рис. 3. Модель технічної компетентності майбутнього вчителя інформатики**

Представлена модель містить три рівні:

- перший рівень включає систему знань, умінь та навичок використання предмету (засобів) професійної діяльності майбутнього вчителя інформатики;
- другий рівень містить систему знань, умінь та навичок реалізації процесу діяльності;

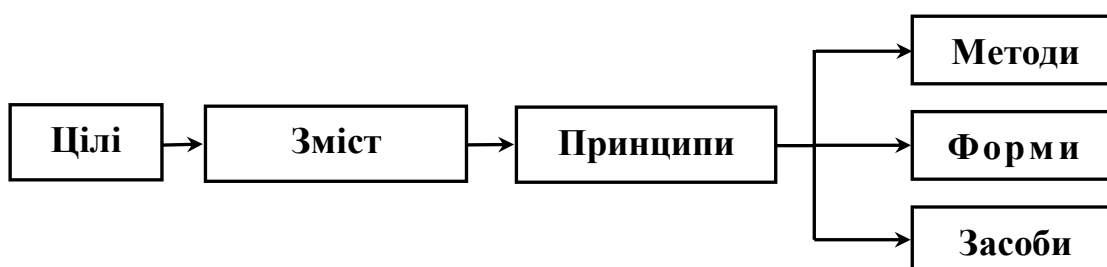
- третій рівень – сукупність професійно важливих якостей, необхідних майбутньому вчителю інформатики для успішної реалізації професійної діяльності.

Уважаємо, що у процесі реалізації цієї моделі буде якісно сформовано технічну компетентність майбутніх учителів інформатики. Для перевірки її дієвості необхідно враховувати потребу в здійсненні оцінювання реальних здобутків її формування під час навчання у ЗВО.

Розробка методичної системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики ґрунтується на основні положення системного підходу до процесу навчання, що передбачає визначення особливостей педагогічних явищ, зовнішніх чинників, внутрішніх компонентів та їх взаємозв'язку.

А. Харківська та А. Кравченя влучно помітили, що у процесі діагностики, моніторингу, оцінки потрібно враховувати певний алгоритм «сукупності дій щодо оцінювання ефективності системи управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, а результати оцінювання враховуються при ухваленні управлінських рішень та прогнозуванні подальшого розвитку досліджуваних процесів» [22, с. 63].

За системним підходом освітній процес має тісно взаємозв'язані елементи, що знаходяться в строгій послідовності. Цілі визначають зміст, який, зі свого боку, визначає принципи навчання, що в сукупності визначають форми, засоби і методи навчання (рис. 4).



**Рис. 4. Статична структура освітнього процесу**

Ціль, за Словником української мови, тлумачиться як «те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти; мета» [23].

Є. Даценко визначає навчальні цілі як «кінцевий результат будь-якої навчальної діяльності, який виражають у точних та однозначних категоріях і поняттях». На думку педагога: «Якщо навчальні цілі чітко повідомляють, про що йтиметься в навчальних матеріалах, студенти та студентки більш ймовірно досягнуть цих цілей» [6].

Під поняттям «ціль» в освітньому процесі розуміємо ідеальне мисленнєве передбачення кінцевого результату процесу навчання, те, до чого прагнуть педагог і ті, хто навчається. Цілі навчання безпосередньо формуються на основі загальнолюдських ідеалів, національних традицій, соціального замовлення суспільства і держави в конкретних умовах і суспільно обумовленого змісту освіти. Вони полягають, по-перше, у тому, щоб спрямувати тих, хто навчаються, на оволодіння системою знань і способами діяльності (знаннєвий компонент), і, по-друге, у тому, щоб на цій основі забезпечити розвиток, повноцінне формування професійно важливих особистісних якостей тих, хто навчається (особистісний компонент).

Ціллю системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики вбачаємо у двокомпонентній оцінці і знаннєвої, і особистісної складової технічної компетентності тих, хто навчається.

Наступним елементом освітнього процесу, що визначається на основі цілей, є зміст освіти. Категорія «зміст освіти» має історичне й соціальне підґрунтя розвитку: вона змінюється під впливом розвитку суспільства, культури, розробкою дидактичних технологій, конкретних методик.

Як підкреслено дослідниками [16; 19], однією з основних вимог до змісту освіти у вищій освіті є її спрямованість на підготовку висококваліфікованого фахівця в тій чи іншій галузі, забезпечення його професійної компетентності, тобто зміст освіти повинен забезпечувати сформованість як знаннєвого, так і особистісного елементів компетентності майбутніх фахівців.

У контексті розробки системи оцінювання змістом є ті характеристики, що підлягають оцінці, тобто, в нашому випадку, це зміст технічної

компетентності майбутніх учителів інформатики. Останній було визначено на попередніх етапах дослідження як сукупність знань, умінь, навичок (знаннєвий компонент) та професійно важливих якостей особистості (особистісний компонент).

Перший компонент містить систему знань, умінь та навичок використання предмета (процесору, оперативної пам'яті, жорсткого диску, периферійних пристроїв, технічних пристроїв комп'ютерних мереж) та процесу (вибір, експлуатація, ремонт, модернізація) реалізації професійної діяльності майбутнього вчителя інформатики.

Другий компонент містить такі професійно важливі якості особистості як організація та структурування власних знань, розв'язання проблемних ситуацій, одержання інформації з різних джерел (друкованих, електронних, у режимі комунікації з людьми), встановлення причинно-наслідкових зв'язків, представлення критичної оцінки, обґрунтування власної точки зору, робота в команді (колективі), гнучкість, креативність.

Елементом освітнього процесу, що визначається на основі цілей та змісту навчання, є принципи.

Поняття «принцип» у науковому обігу має таку дефініцію: «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеології; засада. Особливість, покладена в основу створення або здійснення чогось. Переконавання, норма, правило, яким керується хтось у житті і поведінці» (Словник іншомовних слів [15]);

Під принципами навчання у межах дослідження розуміємо визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, установок до процесу навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності. Ці вихідні положення обумовлені:

- законами, закономірностями процесу навчання, що впливають із законів теорії пізнання, й передбачають вияв у відповідних умовах постійних стійких зв'язків і залежностей між трьома елементами навчання – діяльністю викладача, діяльністю тих, хто навчається, й об'єктом засвоєння, тобто

змістом навчання;

- метою та завданнями, які висуває перед освітою суспільство.

Уважаємо за доцільне висвітлити погляди науковців щодо вимог до системи оцінювання.

В. Нагаєв [13] висуває такі вимоги до оцінювання:

- чіткий комплекс завдань різноманітних видів, спрямований на всебічну оцінку рівня засвоєння навчальної інформації: розуміння, пізнання, відтворення, застосування, творчість;

- оптимальний рівень складності, щоб студент розумів сутність завдання, а питання повинні відповідати складності контрольного матеріалу;

- надійність – завдання повинні дозволяти визначити й оцінити знання, уміння та навички з максимальною точністю;

- валідність показує цінність завдань, які повинні бути пов'язані з практичними або емпіричними показниками;

- можливість оцінювання знання студента за рівнем його творчого досвіду.

М. Фіцула [20] до основних вимог щодо здійснення оцінювання відносить:

- індивідуальний підхід (передбачає виявлення знань, умінь і навичок кожного студента, його успіхів, невдач; рівня самостійності у пізнавальному процесі, характеру труднощів; використання додаткових запитань під час опитування слабших студентів тощо);

- систематичність контролю (виявляється у спонуканні студентів до постійної підготовки до занять; у систематичному опитуванні у формі мінізавдань; в особливій увазі до слабших, заохоченні їх до пізнавальної діяльності на всіх етапах заняття тощо);

- необхідність володіти достатньою кількістю даних для оцінювання знань, що означає врахування змісту відповіді студента на запитання, доповнень до відповідей інших на поточному та попередніх заняттях тощо;

- оцінка тільки за фактичні знання; оцінка не має залежати від



ставлення викладача до студента; її обов'язково слід мотивувати, що запобігає невдоволенню осіб, схильних до переоцінки своїх знань;

– єдність вимог викладачів до оцінювання знань студентів, що передбачає врахування ними державних стандартів з підготовки спеціалістів. Вимоги до аналізу й оцінювання мають бути єдиними і відповідати кваліфікаційним характеристикам, чинним навчальним планам і програмам, сприяючи посиленню особистої відповідальності студентів за якість своєї навчальної роботи. Дотримання цієї вимоги сприяє уникненню надмірної вимогливості чи поблажливості в оцінюванні знань студентів;

– оптимізація контролю знань студентів (передбачає таку методику контролю, що потребує мінімальних затрат часу та зусиль викладача й студентів для отримання необхідних відомостей);

– гласність контролю (полягає в ознайомленні студентів із результатами перевірки рівня знань, обґрунтуванні виставленої оцінки, переваг чи недоліків відповіді);

– усебічність контролю (передбачає перевірку й оцінювання теоретичних знань, здатності застосовувати на практиці уміння та навички, здобуті під час навчання);

– тематична спрямованість контролю (обов'язкове визначення, які саме розділи програми, тема, вид знань, умінь і навичок підлягають оцінюванню);

– дотримання етичних норм (полягає у вірі викладача в можливість студентів навчатися, вмінні переконати їх у цьому; у допомозі в подоланні труднощів, дотриманні педагогічного такту (доброзичливість і делікатність), відчутті міри в заохоченні та покаранні тощо);

– професійна спрямованість контролю (сприяє підвищенню мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів – майбутніх фахівців).

Отже, до вимог щодо системи оцінювання технічної компетентності майбутніх викладачів інформатики відносимо: об'єктивність, систематичність, гласність, надійність, валідність, індивідуальний характер, усебічність, різноманітність форм і методів контролю, етичність, оптимізація.

Крім того, до зазначеного переліку вимог доцільно додати ключову вимогу щодо інтегрального оцінювання всіх структурних компонентів компетентності, а саме знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості.

За результатами попередньо проведеної дослідницької роботи в якості основи розробки системи оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики обрано шкалу ECTS, як таку, що відповідає визначеним вимогам, дозволяє врахувати знаннєвий та особистісний компоненти технічної компетентності та варіювати співвідношення між ними. Аналіз існуючих систем оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців показав, що співвідношення цих компонентів у загальній системі оцінювання знаходиться у діапазоні від 80%-20% (знаннєвий компонент та особистісний компонент відповідно) до 60%-40%.

На основі аналізу педагогічної літератури [3; 5; 7; 13] з теми оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців нами запропоновано типи співвідношень знаннєвого та особистісного компонентів в залежності від місця дисципліни в навчальному плані підготовки студентів:

- якщо дисципліна вивчається на першому чи другому курсі – у співвідношенні 80%-20%;
- якщо дисципліна вивчається на третьому чи четвертому курсі – 70%-30% (відповідно);
- якщо дисципліна вивчається на п'ятому курсі – 60%-40% (відповідно).

Під час формуванні професійної компетентності в межах проходження студентами практики, що спрямована на формування та розвиток професійно важливих якостей особистості безпосередньо на майбутніх робочих місцях, тип співвідношення відповідних компонентів може складати 20%-80%.

За умов використання 100-бальної шкали оцінювання технічної компетентності тип співвідношення визначає максимально можливу кількість балів, що відводиться на оцінку знаннєвого та особистісного

компонентів компетентності. Так, при оцінюванні дисципліни, що вивчається на перших курсах, на оцінку знаннєвого компонента компетентності відводиться 80 балів, особистісного – 20 балів.

У подальшому встановлюється кількість балів для оцінки знаннєвого та особистісного компонентів у межах кожного модуля дисципліни за наступною формулою:

$$Q_i^m = t_i \cdot \frac{Q^m}{T},$$

де  $Q_i^m$  – кількість балів, що відводиться для оцінки  $m$ -го компонента  $i$ -го модуля дисципліни,  $i = 1, 2, \dots, N$ ;  $m = 1$  для оцінки знаннєвого компонента,  $m = 2$  для оцінки особистісного компонента;

$t_i$  – кількість годин, що відводиться на вивчення  $i$ -го модуля дисципліни;

$Q^m$  – загальна кількість балів щодо оцінки  $m$ -го компонента компетентності;

$T$  – кількість годин, що відводиться на вивчення дисципліни за навчальним планом підготовки фахівців;

$N$  – кількість модулів, що містить навчальна дисципліна.

На наступному етапі проектування системи оцінювання кількість балів, що відведена для оцінки кожного компонента компетентності в межах конкретного модуля, розподіляється на оцінку аудиторної роботи студентів (на лекційних, практичних, лабораторних заняттях тощо) та їхньої самостійної роботи, яка передбачає виконання домашніх завдань, зокрема й дослідницької діяльності. Цей розподіл здійснюється шляхом розрахунку частки зазначених видів робіт у загальному об'ємі модуля, що вивчається, і є основою визначення максимальної кількості балів для оцінки кожного заняття та результатів виконання форм роботи як за знаннєвим, так і особистісним компонентами компетентності.

У подальшому для оцінки знаннєвого компонента технічної

компетентності максимальна кількість балів для оцінювання кожного виду заняття та домашнього завдання конкретизується за шкалою ECTS, а саме:

- «A» – максимальна кількість балів;
- «B» – 90% від максимальної кількості балів;
- «C» – 75% від максимальної кількості балів;
- «D» – 60% від максимальної кількості балів;
- «E» – 45% від максимальної кількості балів;
- «FX» – 30% від максимальної кількості балів;
- «F» – 15% від максимальної кількості балів.

Оцінювання особистісного компонента здійснюється на основі реалізації на кожному занятті та при виконанні домашніх завдань таких професійно важливих якостей:

1. Організація та структурування власних знань.
2. Розв'язання проблемних ситуацій.
3. Одержання інформації з різних джерел (друкованих, електронних, у режимі комунікації з людьми).
4. Установлення причинно-наслідкових зв'язків.
5. Представлення критичної оцінки.
6. Обґрунтування власної точки зору.
7. Робота в команді (колективі).
8. Гнучкість.
9. Креативність.

За умов рівнозначності наведених професійно важливих якостей при виконанні студентами навчальних завдань на кожному занятті та в межах самостійної роботи кількість балів щодо оцінки кожної професійно важливої якості визначається шляхом розподілення максимальної кількості балів за певний вид роботи на дев'ять частин. У подальшому бали щодо оцінки ступеня реалізації кожної професійно важливої якості конкретизуються за чотирирівневою шкалою ідентично процедурі розподілу балів за знаннєвим компонентом.

На етапі використання системи оцінювання технічної компетентності кількість балів за конкретне заняття чи домашнє завдання визначається як сума балів щодо оцінки знанневого та особистісного компонентів, при цьому останній включає суму балів за реалізацію на певному занятті всіх професійно важливих якостей. Оцінка за модуль устанавлюється шляхом визначення суми балів, які було отримано студентами на певних заняттях та при виконанні домашніх завдань, що утворюють структуру модуля. Оцінка компетентності майбутніх фахівців у межах конкретної дисципліни визначається як сума балів, що були отримані студентами в процесі вивчення кожного модуля дисципліни.

Наведений метод оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики висвітлено у табл. 1

Таблиця 1

**Метод оцінювання технічної компетентності  
майбутніх учителів інформатики**

№ етапу	Назва етапу	Зміст етапу методу оцінювання компетентності
<b>Підготовчий блок</b>		
1	Визначення співвідношення знанневого та особистісного компонентів у структурі компетентності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Якщо дисципліна вивчається на першому чи другому курсі – 80% (знанневий компонент)-20% (особистісний компонент);</li> <li>- Якщо дисципліна вивчається на третьому чи четвертому курсі – 70%-30% відповідно;</li> <li>- Якщо дисципліна вивчається на п'ятому курсі – 60%-40% відповідно</li> </ul>
2	Визначення кількості балів щодо оцінювання компонентів компетентності в межах кожного модуля	$Q_{zni} = \frac{T_i \cdot Q_{zn}}{T}; \quad Q_{oki} = \frac{T_i \cdot Q_{ok}}{T};$ <p>де <math>Q_{zni}</math> – кількість балів щодо оцінювання знанневого компонента компетентності в межах і-го модуля;  <math>Q_{oki}</math> – кількість балів щодо оцінювання особистісного компоненту компетентності в межах і-го модуля;  <math>T_i</math> – кількість годин, що відводиться на вивчення і-го модуля;  <math>T</math> – обсяг навчальної дисципліни за навчальним планом підготовки фахівців;  <math>Q_{zn}</math> – частка знанневого компонента у структурі компетентності за типом співвідношення;  <math>Q_{ok}</math> – частка особистісного компонента у структурі</p>

3	Визначення максимальної кількості балів для оцінювання знаннєвого та особистісного компонентів по видам занять у межах кожного модуля	<p>компетентності за типом співвідношення.</p> $Q_{зні} = Q_{знілкі} + Q_{знілабі} + Q_{зніпрі} + Q_{знісрі},$ <p>де <math>Q_{знілкі}, Q_{знілабі}, Q_{зніпрі}, Q_{знісрі}</math> – кількість балів, що відводиться на оцінювання лекційних, лабораторних, практичних занять та самостійної роботи відповідно при оцінці знаннєвого компонента і-го модуля</p> $Q_{знілкі}^{\max} = \left( \frac{T_{лкі} \cdot Q_{зні}}{T_i} \right) / N_{лкі}; \quad Q_{знілабі}^{\max} = \left( \frac{T_{лабі} \cdot Q_{зні}}{T_i} \right) / N_{лабі};$ $Q_{зніпрі}^{\max} = \left( \frac{T_{прі} \cdot Q_{зні}}{T_i} \right) / N_{прі}; \quad Q_{знісрі}^{\max} = \left( \frac{T_{срі} \cdot Q_{зні}}{T_i} \right) / N_{срі};$ <p>де <math>Q_{знілкі}^{\max}, Q_{знілабі}^{\max}, Q_{зніпрі}^{\max}, Q_{знісрі}^{\max}</math> – максимальна кількість балів, що може бути отримана студентом відповідно за одне лекційне, лабораторне, практичне заняття та виконання одного домашнього завдання при оцінюванні знаннєвого компонента і-го модуля;</p> <p><math>T_{лкі}, T_{лабі}, T_{прі}, T_{срі}</math> – кількість годин, що відводиться відповідно на проведення лекційних, лабораторних, практичних занять та самостійну роботу студентів в межах і-го модуля;</p> <p><math>N_{лкі}, N_{лабі}, N_{прі}, N_{срі}</math> – кількість лекційних, лабораторних, практичних занять та домашніх завдань відповідно.</p> $Q_{окі} = Q_{оклі} + Q_{оклабі} + Q_{окпрі} + Q_{оксрі};$ <p>де <math>Q_{оклі}, Q_{оклабі}, Q_{окпрі}, Q_{оксрі}</math> – кількість балів, що відводиться на оцінювання лекційних, лабораторних, практичних занять та самостійної роботи відповідно при оцінці особистісного компонента і-го модуля</p> $Q_{оклі}^{\max} = \left( \frac{T_{лкі} \cdot Q_{окі}}{T_i} \right) / N_{лкі}; \quad Q_{оклабі}^{\max} = \left( \frac{T_{лабі} \cdot Q_{окі}}{T_i} \right) / N_{лабі};$ $Q_{окпрі}^{\max} = \left( \frac{T_{прі} \cdot Q_{окі}}{T_i} \right) / N_{прі}; \quad Q_{оксрі}^{\max} = \left( \frac{T_{срі} \cdot Q_{окі}}{T_i} \right) / N_{срі};$ <p>де <math>Q_{оклі}^{\max}, Q_{оклабі}^{\max}, Q_{окпрі}^{\max}, Q_{оксрі}^{\max}</math> – максимальна кількість балів, що може бути отримана студентом відповідно за одне лекційне, лабораторне, практичне заняття та виконання одного домашнього завдання при оцінюванні особистісного компонента і-го модуля</p>
---	---	--

		$Q_{оклі}^{(j)max} = \frac{Q_{оклі}^{max}}{9}; Q_{оклабі}^{(j)max} = \frac{Q_{оклабі}^{max}}{9}; Q_{окпрі}^{(j)max} = \frac{Q_{окпрі}^{max}}{9};$ $Q_{оксрі}^{(j)max} = \frac{Q_{оксрі}^{max}}{9};$ <p>де <math>Q_{оклі}^{(j)max}</math>, <math>Q_{оклабі}^{(j)max}</math>, <math>Q_{окпрі}^{(j)max}</math>, <math>Q_{оксрі}^{(j)max}</math> – максимальна кількість балів, що відводиться на оцінку j-ої професійно важливої якості при проведенні лекційного, лабораторного, практичного заняття та виконанні домашнього завдання відповідно, <math>j \in [1,9]</math></p>
4	Шкалування показників знанневого та особистісного компонентів компетентності	<p>Здійснюється за всіма видами занять та всіма професійно важливими якостями (в межах особистісного компонента) за наступним принципом:</p> $Q_A = Q^{max}$ $Q_B = 0,9 \cdot Q^{max}$ $Q_C = 0,75 \cdot Q^{max}$ $Q_D = 0,6 \cdot Q^{max}$ $Q_E = 0,45 \cdot Q^{max}$ $Q_{FX} = 0,3 \cdot Q^{max}$ $Q_F = 0,15 \cdot Q^{max}$
<b>Блок етапів реалізації оцінювання компетентності</b>		
5	Визначення оцінки компетентності в балах по кожному виду навчальної діяльності студентів	<p>Оцінка визначається за кожний k-ий вид навчальної діяльності (лекційне, лабораторне, практичне заняття та домашнє завдання), що складають структуру i-го модуля, за формулою:</p> $Q_k = Q_{кзн} + \sum_{j=1}^9 Q_{ок}^j$ $Q_k = Q_{кзн} + \sum_{j=1}^9 Q_{ок}^j$
6	Визначення сумарної оцінки компетентності по модулям	$Q_i = \sum_{k=1}^{N_{клі} + N_{лабі} + N_{прі} + N_{срі}} Q_k$
7	Визначення підсумкової оцінки компетентності за період вивчення дисципліни	$Q_{дисц} = \sum_{i=1}^N Q_i$
8	Визначення літерної оцінки за шкалою ECTS	<p>A = 90-100 балів  B = 85-89 балів  C = 75-84 балів  D = 70-74 балів  E = 60-69 балів  FX = 35-59 балів  F = 0-34 балів</p>

Підсумовуючи все вищезазначене, зауважимо, що розроблений метод оцінювання компетентності є універсальним і включає інтегровану оцінку як знаннєвого, так і особистісного компонентів, що визначається на основі принципу пропорційного співвідношення кількості балів щодо оцінювання цих компонентів та кількості годин, що відводиться на вивчення конкретного модуля, виконання певного виду робіт студентами тощо.

Відповідно до логіки дослідження зосередимо увагу на визначення конкретних методів оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення комп'ютерних дисциплін.

Поняття «метод навчання» в сучасній педагогічній літературі не має єдиного унормованого трактування, узагальнено можна подати як: спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення чітко окреслених освітніх цілей.

На думку Н. Бондаренко, «метод спрямований на конкретну мету і повинен бути адекватним цій меті, тобто, забезпечувати найефективніше її досягнення» [4, с. 3 ].

С. Семенець зазначає, що метод навчання «з одного боку, спосіб педагогічної діяльності вчителя або викладача, що спрямований на формування навчальної (навчально-професійної) діяльності учнів (студентів), а з іншого – спосіб навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів) з метою розв'язування навчальних (навчально-професійних) задач» [18, с. 2]. Учена виокремлює 5 традиційних методів навчання: «пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частковопошуковий, або евристична бесіда, та дослідницький. Перші два методи входять до репродуктивної групи, останні два – до продуктивної. Проблемний метод займає проміжне місце, оскільки передбачає як засвоєння готової інформації, так і використання компонентів дослідницької діяльності» [18, с. 2].

Спираючись на власний педагогічний досвід, можемо вказати, що метод навчання має дві складові частини: об'єктивну та суб'єктивну.

Об'єктивна частина методу обумовлена тими постійними



положеннями, що обов'язково присутні в будь-якому методі, незалежно від того, який викладач його використовує. У ній відображені найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів та правил, а також ціль, завдання, зміст, форми навчальної діяльності. Суб'єктивна частина методу обумовлена особистістю педагога, його творчістю, майстерністю; особливостями студентів, конкретними умовами.

Для оцінювання навчальних досягнень студентів використовують різні традиційні та сучасні (інноваційні) методи та форми контролю. Узагальнення результатів проведеного аналізу дозволило визначити їхню сукупність у контексті теми нашого дослідження, а саме специфіки здійснення оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики. Так, серед методів контролю виділимо: усний контроль, письмовий, тестовий, графічний, програмований контроль, практичну перевірку, а також методи самоконтролю і самооцінки.

*Усний контроль (усне опитування).* Це найпоширеніший метод у навчальній практиці. Його використання сприяє опануванню логічним мисленням, виробленню та розвитку навичок аргументувати, висловлювати свої думки грамотно, образно, емоційно, відстоювати власну думку. Здійснюють його на семінарських, практичних і лабораторних заняттях, а також колоквіумах, лекціях і консультаціях.

Усне опитування передбачає таку послідовність: формулювання запитань (завдань) з урахуванням специфіки предмета та вимог програми; підготовка студентів до відповіді й викладу знань; коригування викладених у процесі відповіді знань; аналіз та оцінювання відповіді.

За рівнем пізнавальної активності запитання для перевірки можуть бути: репродуктивними (передбачають відтворення вивченого); реконструктивними (потребують застосування знань і вмінь у дещо змінених умовах); творчими (застосування знань та вмінь у значно змінених, нестандартних умовах, перенесення засвоєних принципів доведення (способів дій) на виконання складніших завдань).

За актуальністю запитання для усної перевірки поділяють на основні, додаткові й допоміжні. Основні запитання передбачають самостійну розгорнуту відповідь (наприклад, запитання семінарського заняття), додаткові – уточнення того, як студент розуміє певне питання, формулювання, формулу тощо, допоміжні – виправлення помилок, неточностей. Усі запитання мають бути логічними, чіткими, зрозумілими і посильними, а їх сукупність – послідовною та системною.

Використання усного контролю сприяє тісному контакту між викладачем і студентом, дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань. Однак на застосування зазначеного методу потрібно виділити більше часу, а також урахувувати психоемоційний чинник (стресостійкість, уміння встановлювати контакт тощо). Тому часто оцінка буває суто суб'єктивною.

*Письмовий контроль.* Його метою є з'ясування в письмовій формі ступеня оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками з предмета, визначення їх якості – правильності, точності, усвідомленості, уміння застосувати знання на практиці.

Залежно від специфіки предмета, письмова перевірка зазвичай здійснюється у формі контрольної роботи, інколи з творчим завданням. Теми контрольних робіт, завдання, вправи мають бути зрозумілими та посильними, відповідати рівню знань студентів і водночас вимагати відповідних зусиль, виявляти знання фактичного матеріалу. Письмові завдання можуть бути й домашніми роботами.

Перевагою письмової перевірки є те, що за короткий термін можна скласти уявлення про знання великої кількості студентів, результати перевірки зберігаються, що дозволяє до них повернутися та уточнити, прокоментувати. Водночас потрібно зважати на час, який витратить викладач на перевірку цих робіт, зокрема розбір почерку.

*Тестовий контроль.* Для визначення рівня сформованості знань і вмінь з навчальної дисципліни користуються методом тестів. Виокремлюють тести відкритої форми (із вільно конструйованими відповідями) та тести закритої

форми (із запропонованими відповідями).

Нам імпонує думка А. Харківської, що «тестування є важливим елементом системи навчального процесу вищої школи і сприяє індивідуалізації і керованості навчального процесу; вимагає постійного корегування системи оцінок рівня знань і вмінь студентів; воно є найбільш оптимальним методом оцінювання знань у сучасних умовах при проведенні поточного, проміжного і заключного контролю» [21, с. 8].

Слід наголосити, що за принципом побудови відповіді, тестові завдання закритої форми розрізняються на:

1 Альтернативні тестові завдання передбачають наявність двох варіантів організації відповіді типу «так – ні»; «правильно – неправильно» тощо. Як правило, їх використовують для перевірки правильності вибору або прийняття рішення у згорненій формі.

2 Тестові завдання з множинним вибором передбачають три можливі відповіді (але не більше п'яти). Завдання такого типу доцільно використовувати у тих випадках, якщо необхідно перевірити уміння правильно відтворювати отримані знання.

У такому типі тестових завдань із запропонованих кількох відповідей правильною є лише одна. Під час складання таких завдань виникають труднощі у підборі дистракторів – варіантів відповідей, що повинні бути достатньо схожими на правильні.

Крім того, завдання з множинним вибором діляться на види згідно з принципом підбору правильних та доречних відповідей.

Тестові завдання з простим множинним вибором, відповідь на які будується за принципом класифікації, є проміжною між альтернативними тестовими завданнями та тестовими завданнями з множинним вибором. Їх доцільно використовувати тоді, коли кількість можливих варіантів відповідей менше трьох, але відповідь більш складна, ніж відповідь типу «так – ні».

Тестові завдання з множинним вибором, при побудові відповідей

на які використовується принцип класифікації, доцільно використовувати під час перевірки умінь вільного орієнтування у групі схожих понять, явищ, процесів тощо.

Тестові завдання, у відповідях на які застосовано принцип кумуляції, доцільно використовувати для перевірки повноти знань та умінь.

Запитальна частина таких завдань в основному має порівняльний зміст: одна з кількох відповідей має бути найкращою, можливо правильною, найбільш правильною, найбільш повною, що частіше трапляється. Тому у запитальній частині завдань рекомендується використовувати вирази типу «як правило», «звичайно», «найбільш часто», «головна причина», «найчастіше», «частіше над усе» тощо.

Тестові завдання на відновлення відповідності частин являють собою модифікацію тестових завдань із множинним вибором і поділяються на чотири види:

- 1 Тестові завдання на відповідність.
- 2 Тестові завдання на порівняння та протиставлення.
- 3 Тестові завдання з множинними відповідями «правильно – неправильно»
- 4 Тестові завдання на визначення причинної залежності.

Завдання подаються у вигляді двох чи більше колонок слів, фраз, графічних зображень, цифрових або літерних позначень тощо. Кожний елемент у відповідній колонці нумерується цифрою або літерою. Тому, хто тестується, необхідно визначити відповідність елементів, розміщених у різних колонках, тобто вибрати ті, що пов'язані один з одним.

Слід зауважити, що складаючи такі завдання, треба дотримуватись правил.

- 1 Перелік елементів у першій колонці повинен складатися з однорідних елементів. Кількість останніх може бути будь-якою, але доцільно не більше п'яти.

- 2 Для уникнення можливої відповідності останнього запитання

до останньої, ще невикористаної відповіді, кількість елементів у кожній колонці має бути різною.

3 Відповіді рекомендується розміщувати у логічній, алфавітній, цифровій або хронологічній послідовності.

4 Інструкція повинна чітко вказувати на принцип підбору відповідей, а також на можливість використання відповіді один або кілька разів.

Тестові завдання на відповідність (на асоціативні зв'язки) дають можливість установити знання фактів, взаємозв'язків і знання термінології, позначень, методик тощо.

Тестові завдання на порівняння та протиставлення (на аналіз взаємозв'язку) рекомендуються для перевірки умінь виявляти розпізнавальні ознаки різних явищ, ситуацій тощо. Виконуючи такі завдання той, хто тестується, аналізує запропонований матеріал, синтезує його та робить відповідні висновки. За умови аналізу запропонований до тестування матеріал поділяється на окремі частини й визначаються їхні взаємовідносини; у разі синтезу – окремі частини або елементи запропонованого матеріалу поєднуються в одне ціле.

Тестові завдання з множинними відповідями «правильно – неправильно» використовуються в ситуаціях, коли відповіді або рішення можуть бути тільки правильними або неправильними (на відміну від тестових завдань з однією правильною відповіддю), не мають жодних відтінків переваги і є категоричними. Крім того, досить часто на запропоноване запитання існує кілька правильних відповідей. У такому разі вважається, що тестується глибина знань, розуміння різних аспектів явищ, процесів тощо.

Завдання цього типу містять основу, до якої, як правило, пропонуються чотири пронумеровані відповіді. Така основа може подаватися у формі твердження, фрагментів тексту, ілюстрацій тощо. Відповіді повинні бути тільки правильними або тільки неправильними (на відміну від тестових завдань з однією найбільш правильною відповіддю). В інструкції обов'язково

наводиться правило вибору відповіді.

Тестові завдання на визначення причинної залежності використовуються з метою перевірки розуміння певної причинної залежності між двома явищами.

Запитання складається так, що кожне з двох тверджень, пов'язаних сполучником «тому що», є повним і чітко сформульованим реченням. Тому, хто тестується, спочатку необхідно визначити, правильне чи неправильне кожне з двох тверджень окремо, а лише потім, якщо обидва правильні, визначити, правильна чи неправильна причинна залежність між ними.

Тестові завдання відкритого типу, що передбачають вільні відповіді тих, хто тестується, є завданнями без запропонованих варіантів відповідей і використовуються для виявлення знань термінів, визначень, понять тощо. Той, хто тестується, виконує завдання за власним баченням. За змістом тестове завдання відкритого типу являє собою твердження з невідомою змінною.

Тестові завдання на відтворення правильної послідовності (комбінації) потребують переструктурування даних або елементів будь-якої комбінації. Використання таких завдань доцільне для тестування умінь та знань правильної послідовності дій (нормативної діяльності), алгоритмів діяльності, послідовностей, технологічних прийомів тощо. Можливе також їх використання під час тестування знань загальноприйнятих формулювань визначень, правил, законів, фрагментів нормативних документів тощо.

За необхідністю, завдання можна супроводити певною назвою, а також визначити початок запропонованої послідовності слів.

Тести можна класифікувати і за рівнями складності [10; 11].

Так, тести першого рівня виявляють здатність пізнавати, розрізняти, класифікувати загальні поняття (явища і об'єкти). Це тести альтернативного й множинного вибору, тести на розрізнення, групування, систематизацію та класифікацію навчальних елементів. Аналіз досвіду свідчить про доцільність їх використання під час поточного і проміжного контролю, вони

малоефективні й не дають значущих результатів під час використання для підсумкового та кінцевого контролю.

Тести другого рівня виявляють здатність до репродукції інформації та реалізуються методом підстановки, конструктивними і альтернативними методами, тестами на причинно-наслідкові взаємозв'язки або на вибір певного варіанту розв'язання типових ситуаційних задач. Тести цього рівня, за виключенням ситуаційних задач, дозволяють установити, що студент може відтворити з раніше отриманої інформації. Встановлені при цьому теоретичні знання не дозволяють достовірно судити про вміння використовувати їх для розв'язання реальних професійних задач. Тому тести цього рівня найефективніші під час проведення поточного й проміжного контролю, хоча типові ситуаційні задачі можуть бути використані викладачами на кафедрах і під час підсумкового та кінцевого контролю.

Тести третього рівня дозволяють виявити та оцінити готовність студента вирішувати нетипові задачі новим способом або раніше вивченими способами на інших типах задач, уміння аналізувати нові ситуації, застосовуючи засвоєну раніше інформацію. Найбільший дидактичний ефект, як свідчить досвід кафедр, тести третього рівня дають у вигляді тактико- або диференційно-діагностичних задач, складніших ніж типові ситуаційні задачі, при перевірці практичних навичок під час кінцевого контролю або інтегровані задачі при розв'язанні яких треба використовувати знання з інших дисциплін. Це так звані тести професійної компетенції, тобто це система контрольних завдань стандартизованої форми, орієнтованих на вимір та оцінювання обсягу, повноти, системності, міцності та осмислення професійних знань, а також дієвості й самостійності вмінь випускника вищого навчального закладу, які дозволяють співставити рівень його досягнення в процесі професійної підготовки з еталонними вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики до професійних умінь, які характеризують здібності та здатність випускника виконувати соціально-виробничі функції на певному рівні кваліфікації, кваліфікаційної

спеціалізації в конкретній сфері праці. Тест професійної компетенції є складовою частиною всього комплексу підсумкової атестації та одним із методів комплексної оцінки якості підготовки майбутнього педагога до виконання професійної роботи на певних посадах відповідно напряму професійної підготовки, фаху, сертифікованому освітньо-кваліфікаційному рівню.

Тести четвертого рівня дозволяють виявити здатність вирішувати нестандартні завдання та самостійно отримувати та аналізувати нову інформацію. Як свідчить аналіз досвіду кафедр, ці тести використовуються з метою контролю досить обмежено, зазвичай на етапі заключного контролю знань і вмінь студентів-відмінників, хоча досить поширені під час перевірки підготовки студентів-гуртківців до проведення складних науково-дослідних робіт й експериментів, а також при підготовці до олімпіад.

На нашу думку, у процесі вивчення дисципліни викладач може використовувати всі методи. Однак черговість їх використання, з огляду на дисципліну, що вивчається, може бути такою:

1. На першому етапі вивчення необхідно використовувати інформаційні методи, що надають необхідні базові знання – переважно теоретична підготовка (перший рівень тестів);

2. На другому етапі вивчення теорія закріплюється на практиці. Для цього етапу доцільно і необхідно використовувати операційні методи навчання (другий рівень тестів);

3. На третьому етапі проводиться перевірка набутих теоретичних знань і практичних навичок, а отже використання пошукових методів дасть більший ефект ніж, наприклад, звичайна контрольна робота чи іспит (третій рівень тестів);

4. З огляду на обсяг необхідних знань та навичок, які потрібно засвоїти й набути, методи самостійного навчання повинні частково використовуватися на всіх етапах вивчення дисципліни.

Проводячи контроль знань за тестами, орієнтованими на освітні



стандарти, прийшли до висновку, що складно виявляти студентів, які досягли найвищих результатів у навчанні. В групу «кращих» потраплять багато студентів, які засвоїли стандартні вимоги до результатів навчання. Але для виявлення студентів з найгіршими результатами, тести цього типу підійдуть якнайкраще завсі інші типи тестів. Адже рівень норми може бути практично недосяжним для тих, хто намагається виконати тест простим відгадуванням.

Уважаємо, що застосування тестового контролю під час аудиторних форм занять призводить до суттєвих змін в їх планах та організаційній структурі. Так, застосування тестування дозволяє виправити поширену помилку реальної педагогічної практики – через розширення опитування скорочується до 40-50 відсотків загального часу основного етапу заняття та відбувається просування на користь теоретичних знань, знижуючи рівень практичної, розумової підготовки майбутнього педагога. Використання тестового контролю дозволяє скоротити підготовчий і заключний етапи на користь основного етапу заняття та довести його до оптимальних 60-90 відсотків навчального часу, повернувши використання аудиторного для досягнення головної мети, а саме: формування професійних навичок і вмінь, розвиток професійного мислення.

Тестовий контроль використовують з метою актуалізації знань перед викладанням нової теми, виведенням підсумкових оцінок, на групових заняттях, на заліку чи іспиті, а також перед практичними роботами. Крім того, тести можуть слугувати засобом внутрішнього контролю для порівняння, визначення рівнів успішності окремих груп студентів, порівняльної характеристики різних форм і методів викладання. Доцільним є проведення тестової перевірки кожної теми навчальної дисципліни з усіх основних її питань.

Добре складені тести та доцільне використання їх у процесі навчання дозволяють здійснювати ефективний «діалог» майбутнього фахівця з навчальним матеріалом, а також з викладачем. «Діалог» студента з навчальним матеріалом досягається шляхом організації зворотного зв'язку

результатів тестування з системами знань (знання і вміння), відображеними в програмних і дидактичних матеріалах. Найефективніше це можна організувати в системах комп'ютерного тестування, де оціночні судження про результати учіння можна проводити з використанням спеціальних матриць співвідносності.

В умовах розвитку сучасних інноваційних технологій та впровадженням дистанційної форми навчання здійснення тестового контролю набирає популярності, адже у викладачів з'явилась можливість використовувати освітні платформи, запозичувати готові тестові роботи у колег у вільному доступі, застосовувати генератори тестів та бачити результати в режимі реального часу. Водночас доступ до матеріалів та ресурсів може бути безкоштовним або частково безкоштовним, платним.

Як підтвердження висвітлимо погляди науковців: «комп'ютерне тестування – швидкий, інформативний і досить ефективний метод контролю й оцінки навчальних досягнень студентів. Втім, цей метод має не лише переваги, але й певні ризики, які слід враховувати при впровадженні комп'ютерного тестування в навчальний процес» (О. Бакаленко [2, с. 19]); «під дистанційним тестуванням ми розуміємо автоматизоване тестування в освітньому процесі (англ. Automated testing in educational process) – проведення опитування та контроль успішності з використанням веб-додатків або прикладних програм. Тобто, фактично, реалізація дистанційного тестування може відбуватися як із застосуванням як програмного забезпечення на фізичних носіях інформації, так і за допомогою програмного забезпечення «хмарного» розміщення» (М. Андрос [1, с. 76]).

Вищезазначені науковці виокремлюють у власній професійній діяльності такі вебресурси: Google Forms або Microsoft Office 365 Forms; LMS-платформи; Online Test Pad, Be Smart, ClassTime; Всеосвіта, На урок та інші.

Отже, оперативне узагальнення результатів тестування в групі дозволяє викладачу виявити рівні розуміння навчальної інформації, і, як наслідок,

надання швидкої допомоги тим, хто не зрозумів інформації. Самостійні тестові тренінги, що виконуються в позааудиторний час, допомагають студенту проводити самооцінку навчальних досягнень, усвідомлено підходити до навчання. Тестова рефлексія дозволяє студентові виховувати в собі уважність до навчального матеріалу, самостійність, відповідальність за результати свого навчання. Вдало складені тести проміжного контролю мають підвищувати мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності, призводити до поглибленого розуміння та ефективного засвоєння навчальної інформації. Типовими тестовими завданнями, що відносяться до інтелектуальної рефлексії, є завдання на пошук помилок у математичних перетвореннях, логічних роздумах.

*Графічний контроль.* Сутність його полягає у створенні студентом узагальненої наочної моделі, що відображає відношення, взаємозв'язки певних об'єктів або їх сукупності. Наочна модель – це графічне зображення умови задачі, креслення, діаграми, схеми, таблиці. Графічна перевірка може бути самостійним методом контролю або органічним елементом усної чи письмової перевірки.

*Програмований контроль.* Реалізується він шляхом пред'явлення усім студентам стандартних вимог, що забезпечується використанням однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань. При цьому аналіз відповіді, виведення й фіксація оцінки можуть здійснюватися за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів.

*Практична перевірка.* Її застосовують з навчальних дисциплін, які передбачають оволодіння системою практичних професійних умінь та навичок, і здійснюють під час проведення практичних і лабораторних занять із цих навчальних дисциплін, у процесі проходження різних видів виробничої практики. Така перевірка дає змогу виявити, якою мірою студент усвідомив теоретичні основи цих дій.

*Метод самоконтролю.* Його суттю є усвідомлене регулювання студентом своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б

відповідали поставленим завданням, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Мета самоконтролю – запобігання помилкам і їх виправлення. Показником сформованості самоконтролю є усвідомлення студентом правильності плану діяльності та її операційного складу, тобто способу реалізації цього плану.

*Метод самооцінки.* Спрямоване на оцінку критичного «ставлення учня (студента) до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів» [19, с. 354]. Для формування здатності до самоконтролю і самооцінки викладач має мотивувати виставлену оцінку, пропонувати студентові самому оцінити свою відповідь. Дієвим засобом є й організація взаємоконтролю, рецензування відповідей товаришів. Важливо при цьому ознайомити студентів з нормами і критеріями оцінювання знань. Занесення результатів самоконтролю та самооцінки знань до журналу робить їх вагомими, позитивно впливає на формування відповідальності за навчальну роботу, на виховання чесності, принциповості, почуття власної гідності.

Для оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики рекомендується використовувати і такі методи, як аналіз ситуації; інсценування проблем; моделювання ситуації; створення портфоліо, метод проектів тощо.

Під час навчальних занять у ЗВО використовують індивідуальну та фронтальну перевірки знань, умінь і навичок студентів, а також підсумкові форми контролю.

*Індивідуальна перевірка.* Стосується конкретних студентів і має на меті з'ясування рівня засвоєння студентом певних знань, умінь і навичок, рівня формування професійних рис, а також визначення напрямів роботи. Наприклад, індивідуальне опитування передбачає розгорнуту відповідь студента на оцінку. Він повинен самостійно пояснити вивчений матеріал, довести наукові положення, навести власні приклади. Проводячи індивідуальне опитування, викладач має передбачити, чим в цей час будуть зайняті інші студенти. Їм можна запропонувати виправляти помилки у відповіді їхнього товариша, визначити правильність і точність викладу

фактичного матеріалу, доповнити відповідь і рецензувати їх.

*Фронтальна перевірка.* Ця форма контролю спрямована на з'ясування рівня засвоєння студентами програмного матеріалу за порівняно короткий час. Вона передбачає короткі відповіді з місця на короткі запитання (ідеться про усну співбесіду за матеріалами розглянутої теми на початку нової лекції з оцінюванням відповідей студентів) або письмову роботу на початку чи в кінці лекції (10–15 хв.) (відповіді перевіряються і оцінюються викладачем у поза-лекційний час). Бажано, щоб окремі запитання для письмової роботи були заздалегідь підготовлені на окремих аркушах, на яких студенти й даватимуть відповіді. Фронтальний безмашинний стандартизований контроль знань студентів за кількома темами лекційного курсу (5– 20 хв.) здійснюється найчастіше на початку семінарських занять, практичних чи лабораторних робіт.

Ефективною формою перевірки знань, умінь і навичок студентів є *консультації*. Хоча вони виконують специфічну функцію, однак сприяють нагромадженню необхідної для оцінювання інформації. Існує два види консультацій з контрольними функціями: консультації, на яких викладач перевіряє конспекти першоджерел, самостійну роботу над допоміжною літературою, допомагає студентам оформляти необхідні узагальнення, і консультації, на яких студенти відпрацьовують пропущені лекції, семінарські заняття тощо.

**Висновок.** На основі системного та діяльнісного підходів розроблено модель технічної компетентності майбутнього вчителя інформатики, що містить три рівні, систему оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики за шкалою ECTS, як дозволяє врахувати знанневий та особистісний компоненти технічної компетентності та варіювати співвідношення між ними.

На основі аналізу літературних джерел, педагогічного досвіду оцінки, з'ясовано, що методична система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики містить такі структурні елементи, як ціль,

зміст, принципи, методи та форми. Проаналізовано найбільш доцільні методи та форми здійснення оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики.

### Список використаних джерел

1. Андрос М.Є. Дистанційне тестування: український дискурс. *Virtus: Scientific Journal*. 2019. № 38. С. 74–78. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718658> (дата звернення: 19.02.2023).
2. Бакаленко О. А. Комп'ютерне тестування як форма контролю навчальних досягнень студентів в умовах дистанційного навчання. *Debats scientifiques et orientations prospectives du developpement scientifique*. 2021. С. 17–19.
3. Білоус В.Т., Горюнова Л.І., Цимбалюк А.В. Основи організації та методики викладання у вищій школі. Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. 143 с.
4. Бондаренко Н. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. Вип. 12. С. 2–8.
5. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посібник. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
6. Даценко Є. Що таке навчальні цілі та навіщо їх складати? *EdEra blog*. 2021. URL: <http://blog.ed-era.com/navchalni-tsili/> (дата звернення: 18.02.2023).
7. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 104 с.
8. Козаков В.А. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: навч. допомога. Київ : Вища шк., 1990. 248 с.
9. Козловська І., Джулай Л. Структурування змісту навчального матеріалу на основі інтегративного і модульного підходів у професійній. *Науково-теоретичні засади конструювання змісту професійної освіти* : наук.-метод. зб. Вінниця, 1998. Ч.1 С. 182–184.

10. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / В.П. Сергієнко, Л.О. Кухар. Київ : НПУ, 2011. 41 с.
11. Методичні рекомендації щодо формування тестових завдань і тестів. С. 296–311.  
<https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2137/26metodychnirekomendaciyi-296-311.pdf> (дата звернення: 19.02.2023).
12. Модель. *Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970—1980)*. URL: <http://sum.in.ua/s/modelj> (дата звернення: 19.02.2023).
13. Нагаєв В.М. *Методика викладання у вищій школі: навч. посібник*. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
14. Отрошко Т.В. Система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2010. 204 с.
15. Принцип. *Словник іншомовних слів*. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%EF%F0%E8%ED%F6%E8%EF> (дата звернення: 19.02.2023).
16. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. *Педагогічна технологія*. Харків : Основа, 1995. 105 с.
17. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. Верховна Рада України. Законодавство України: офіційний вебсайт. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (дата звернення: 19.02.2023).
18. Семенець С.П. *Методи навчання в системі розвивальної освіти*. *Вісник запорізького національного університету*. 2006. Вип. 1. С. 178–184.
19. Степанов О.М., Фіцула М.М. *Основи психології і педагогіки: посібник*. Київ : Академвидав, 2003. 504 с.

20. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.

21. Харківська А. А. Дескриптор сучасних педагогічних технологій – тестові технології. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. / Харків. держ. акад. дизайну і мистец. Харків : Вид-во ХПІ, 2008. № 10. С. 125–131.

22. Харківська А. А., Кравченя А.О. Теоретико-методологічні засади управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики: методичні рекомендації / КЗ «Харків. гум.-пед. акад.» Харків. обл. ради. Харків, 2016. 79 с.

23. Ціль. *Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980)*. URL: <http://sum.in.ua/s/cilj> (дата звернення: 19.02.2023).

### References

1. Andros, M.Ye. (2019) Dystantsiine testuvannia: ukrainskyi dyskurs [Remote testing: Ukrainian discourse]. *Virtus: Scientific Journal*, 38, 74–78, <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718658> [in Ukrainian].

2. Bakalenko, O. A. (2021) Komp'iuterne testuvannia yak forma kontroliu navchalnykh dosiahnen studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Computer testing as a form of monitoring students' educational achievements in the conditions of distance learning]. *Debats scientifiques et orientations prospectives du developpement scientifique*, 17–19 [in Ukrainian].

3. Bilous, V.T., Horiunova, L.I. & Tsymbaliuk, A.V. (2001) Osnovy orhanizatsii ta metodyky vykladannia u vyshchii shkoli [Basics of organization and methods of teaching in higher education], 143 [in Ukrainian].

4. Bondarenko, N. (2013) Metody navchannia ukrainskoi movy kriz pryzmu kompetentnisnoho pidkhodu [Methods of teaching the Ukrainian language through the prism of the competence approach]. *Dyvoslovo [Miraculous]*, 12, 2–8 [in Ukrainian].



5. Haluzynskyi, V.M. & Yevtukh, M.B. (1995) Pedahohika: teoriia ta istoriia [Pedagogy: theory and history], 237 [in Ukrainian].

6. Datsenko, Ye. (2021) Shcho take navchalni tsili ta navishcho yikh skladaty? [What are educational goals and why should they be made?], *EdEra blog*, <http://blog.ed-era.com/navchalni-tsili/> [in Ukrainian].

7. Zhyttieva kompetentnist osobystosti [Life competence of the individual] (2003), L.V. Sokhan, I.H. Yermakov, H. M. Nesen (Eds.), 104 [in Ukrainian].

8. Kozakov, V.A. (1990) Samostoyatel'naya rabota studentov i yee informatsionno-metodicheskoe obespechenie [Independent work of students and its information and methodological support], 248 [in Ukrainian].

9. Kozlovska, I. & Dzhulai, L. (1998) Strukturuvannia zmistu navchalnoho materialu na osnovi intehratyvnoho i modulnoho pidkhodiv u profesiinii [Structuring the content of educational material based on integrative and modular approaches in professional]. *Naukovo-teoretychni zasady konstruiuvannia zmistu profesiinnoi osvity* [Scientific and theoretical principles of constructing the content of professional education], 1, 182–184 [in Ukrainian].

10. *Metodychni rekomendatsii zi skladannia testovykh zavdan* [Methodical recommendations for writing test tasks] (2011) / V.P. Serhiienko, L.O. Kukhar (Eds.), 41 [in Ukrainian].

11. *Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia testovykh zavdan i testiv* [Methodological recommendations for the formation of test tasks and tests], 296–311.

<https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2137/26metodychnirekomendaciyi-296-311.pdf> [in Ukrainian].

12. Model [Model]. *Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk (1970—1980)* [Dictionary of the Ukrainian language. Academic explanatory dictionary (1970—1980)], <http://sum.in.ua/s/modelj> [in Ukrainian].

13. Nahaiev, V.M. (2007) *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli* [Teaching methods in higher education], 232 [in Ukrainian].

14. Otroshko, T.V. (2010) *Systema otsiniuvannia tekhnichnoii*

kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi navchannia komp'uternykh dystsyplin [The system for evaluating the technical competence of future computer science teachers in the process of teaching computer disciplines] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.02 / Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia [The Ukrainian Engineering Pedagogic Academy], 204 [in Ukrainian].

15. Pryntsyp [Principle]. Slovnyk inshomovnykh sliv [Principle. Dictionary of foreign words], <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%EF%F0%E8%ED%F6%E8%EF> [in Ukrainian].

16. Prokopenko, I.F. & Yevdokymov, V.I. (1995) Pedahohichna tekhnolohiia [Pedagogical technology], 105 [in Ukrainian].

17. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku [Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) «On core competences for lifelong learning» dated December 18, 2006]. Verkhovna Rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy [Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine], [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) [in Ukrainian].

18. Semenets, S.P. (2006) Metody navchannia v systemi rozvyvalnoi osvity [Teaching methods in the developmental education system]. Visnyk zaporizkoho natsionalnoho universytetu [Bulletin of Zaporizhzhia National University], 1, 178–184 [in Ukrainian].

19. Stepanov, O.M. & Fitsula, M.M. (2003) Osnovy psykholohii i pedahohiky [Basics of psychology and pedagogy], 504 [in Ukrainian].

20. Fitsula, M.M. (2006) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school], 352 [in Ukrainian].

21. Kharkivska, A. A. (2008) Deskryptor suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii – testovi tekhnolohii [Descriptor of modern pedagogical technologies - test technologies]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Pedagogy, psychology and medical and

biological problems of physical education and sports] / Kharkiv. derzh. akad. dyzainu i mystets. [Kharkiv State Academy of Design and Fine Arts], 10, 125–131 [in Ukrainian].

22. Kharkivska, A. A. & Kravchenia, A.O. (2016) Teoretyko-metodolohichni zasady upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Theoretical and methodological principles of quality management of professional training of future computer science teachers] / KZ «Kharkiv. hum.-ped. akad.» Kharkiv. obl. rady [Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council], 79 [in Ukrainian].

23. Tsil [Goal]. Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk (1970-1980) [Dictionary of the Ukrainian language. Academic explanatory dictionary (1970-1980)], <http://sum.in.ua/s/cilj> [in Ukrainian].

**УДК 378.035:316.647.82-057.087(045)**

**СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ  
ЕЙДЖИЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬО-  
КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**© Печериця Н.**

**Інформація про автора:**

**Наталія Печериця:** ORCID ID: 0000-0002-9219-2294; [natalaprecerica8@gmail.com](mailto:natalaprecerica8@gmail.com); кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-31**

Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти. Актуальність теми зумовлена сучасними трансформаціями в соціально-економічному, політичному, соціокультурному просторі, що спричинили зміни в ставленні та ціннісному сприйнятті людей похилого віку в суспільній свідомості та, зокрема молоддю. Найбільш активні учасники оновленого суспільства – представники молоді, хто є досить прогресивним серед користувачів віртуального простору, що пояснює їх основний засіб долучення до засвоєння цінностей інформаційної доби. В умовах оновленого

суспільства цінність людей похилого віку серед молоді значно нівелюється, і молоде покоління сприймає їх як малоцінних представників сучасності чи даремний суспільний баласт. Отже, виникає необхідність пошуку й реалізації ефективних засобів соціального виховання здобувачів вищої освіти й шляхів подолання проблеми дискримінації представників геронтологічної групи, тобто ейджизму. З'ясовано, що ейджизм у нашому суспільстві є виявом негативних стереотипів із боку молодого покоління щодо людей похилого віку. Проблема ейджизму в суспільстві існує не нова, що засвідчує статистика. У відповідних законодавчих актах наголошено на антидискримінації людей похилого віку, що спонукає до саме корекційної, а не профілактичної діяльності, спрямованої на ліквідацію цього суспільно зумовленого явища.

Особливістю соціально-педагогічної корекції в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти є об'єднання корекційних зусиль реального внутрішнього, віртуального й зовнішнього реального та віртуального освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти, що забезпечить цілісний та гармонійний процес засвоєння позитивних і дійсних знань щодо вікових особливостей людей похилого віку, а також нейтралізацію, витіснення, зміну негативного стереотипного сприйняття здобувачами представників третього віку та формування нових уявлень, ціннісного, паритетного ставлення до них, що буде сприяти зниженню рівня поширення ейджизму в нашому суспільстві.

Відповідно до результатів аналізу наукової літератури схарактеризовано теоретичні аспекти системи соціально-педагогічної корекції здобувачів вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. Під час дослідження описано систему соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти, що складається з таких основних компонентів: суб'єкт-об'єктного (суб'єкти й об'єкти корекції); функціонально-цільового (мета, функції, принципи корекційної діяльності); середовищного (реальне внутрішнє, віртуальне та зовнішнє реальне й віртуальне освітньо-культурне середовище закладу вищої освіти); змістово-технологічного (зміст, етапи, завдання, форми та методи роботи) і результативного (критерії, показники й рівні оцінювання, очікуваний результат).

**Ключові слова:** студентська молодь, ейджизм, люди похилого віку, інформаційне суспільство, соціально-педагогічна корекція, заклад вищої освіти, освітньо-культурне середовище закладу вищої освіти, система соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді.

***Pecherytsia Nataliia «System of socio-pedagogical correction of student youth ageism in the educational and cultural environment of higher educational institutions».***

The article focuses on the problem of socio-pedagogical correction of ageism of students in the educational and cultural environment of higher education institutions. The relevance of the topic of the dissertation research is stipulated by

modern transformations in the socio-economic, political, and socio-cultural environment, which have led to changes in the attitude and value perception of elderly people in the public consciousness and in particular by young people. The most active participants of the renewed society are representatives of the youth, who are quite progressive among users of the virtual space, which explains their main means of involvement in learning the values of the information age. In a renewed society, the value of elderly people among young people is largely leveled, and young people perceive them as low-value representatives of modernity or useless social ballast. Therefore, there is a need to find and implement effective means of social education of students and ways to overcome the problem of discrimination against representatives of the gerontological group, that is, ageism. It was found that ageism in our society is a manifestation of negative stereotypes on the part of the younger generation about the elderly. The problem of ageism in society is not new, as evidenced by statistics. The relevant legislative acts emphasize anti-discrimination of the elderly, which prompts corrective rather than preventive activities aimed at eliminating this socially determined phenomenon.

According to the results of the analysis of scientific literature, the theoretical aspects of the system of socio-pedagogical correction of students of higher education in the conditions of the information society are characterized. During the study, the system of social and pedagogical correction of the ageism of student youth in cultural and educational environment of higher educational institutions was described, which consisting of the following major components: subject-object (subjects and objects of correction); functional-focused (purpose, functions, principles of correction activities); environmental (real internal, virtual and external real and virtual educational and cultural environment of a higher education institution); content-technological (content, phases, tasks, forms and methods of work) and efficient (criteria, parameters and levels of evaluation and the expected result).

**Keywords:** student youth, ageism, elderly people, information society, socio-pedagogical correction, higher educational institution, educational and cultural environment of higher educational institutions, system of socio-pedagogical correction of ageism of student youth.

**Актуальність дослідження.** Стрімкий темп розвитку інформаційної цивілізації призводить до знецінення людей третього віку в індивідуальній і суспільній свідомості та їх дискримінації. Найбільш схильною до негативного стереотипного сприйняття та знецінення людей похилого віку є молодь, зокрема студентська, оскільки поширення, доступність та неконтрольований вплив сучасного віртуального простору на життя суспільства формує в свідомості здобувачів вищої освіти негативне

ставлення до людей третього віку. Середовище віртуального простору пронизане негативними стереотипами стосовно старості, людей похилого віку, тому літні люди в сучасних умовах немічні, негідні уваги, ізольовані, не здатні до життєдіяльності в інформаційну добу, сприймаються як не придатні для суспільної користі тощо, що також підкріплено нестачею соціального досвіду в здобувачів освіти. Саме тому в новітніх соціокультурних умовах значної актуальності набуває необхідність пошуку ефективних засобів соціального виховання, що забезпечить позитивний соціальний розвиток сучасної молоді, зокрема студентської, та ліквідацію ейджизму, оскільки від гармонійності соціалізації майбутніх випускників вищої освіти буде залежати вектор розвитку нашого суспільства в майбутньому.

Знецінення представників похилого віку студентством не лише є загрозливим для його соціального розвитку, а й перешкоджає консолідації та інтегрованості суспільства, оскільки саме нова інтелектуальна генерація в перспективі буде слугувати гарантом суспільно-економічного розвитку всіх громадян країни, збереження ціннісного досвіду попередніх поколінь і творення інноваційних соціальних конструктів нашої держави. На жаль, об'єктивними причинами формування негативного стереотипного ставлення до людей третього віку є специфіка самого інформаційного суспільства та психологічно-вікові особливості здобувачів вищої освіти, система ціннісних орієнтацій яких формується переважно під стихійним впливом кіберсоціалізації. Це призводить до проявів у більшості здобувачів вищої освіти споживацтва в соціальних стосунках, нездатності критично ставитися до негативної інформації стосовно геронтологічної групи, що так само формує нетерпимість, зневажливу дискримінаційну поведінку, ігнорування людей похилого віку, тобто ейджизм.

Г. Пономарьова влучно зауважила, що «сучасних соціокультурних умовах зростає тенденція до поширення ейджизму серед студентської молоді, тому саме освітньо-культурне середовище закладу вищої освіти має

стати тим потужним чинником, що сприятиме стабілізації міжпоколінних взаємин у соціумі, формуванню в студентській молоді позитивних морально-духовних ціннісних орієнтацій» [9, с. 201].

На сьогодні прояв ейджизму серед здобувачів вищої освіти потребує корекції, оскільки загрожує взаємокорисному соціальному розвитку українського суспільства. Відповідно, саме професійна підготовка в закладі вищої освіти може сприяти цілеспрямованій зміні виявів негативних стереотипів щодо людей похилого віку на паритетне ставлення, ураховуючи соціально-педагогічні можливості внутрішнього та зовнішнього, реального й віртуального компонентів освітньо-культурного середовища та здатність до самокорекції здобувачів вищої освіти.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема соціально-педагогічної корекції ейджизму привертає увагу багатьох науковців. Вивчення феномену ейджизму висвітлено в працях зарубіжних учених (Р. Батлера, С. Бреклера, Я. Гофмана, А. Іглі, А. Кадді, А. Лідерс, С. Максвелла, А. Мікляєвої, Е. Палмора, Р. Притчарда, Д. Родхівера, Д. Руппа, А. Тракслера, С. Фіске тощо), а також вітчизняних – О. Березіної, В. Біскупа, М. Євдокимової, І. Кресіної, Л. Магдисюк, Л. Міщихи, О. Онишко, Н. Печериці, Н. Сейко, Р. Тополевського тощо. Проблему соціально-педагогічної корекції різних негативних соціальних явищ досліджували Г. Василенко, Т. Гніда, Н. Заверико, В. Носенко, Т. Окушко, Н. Сейко, Г. Товканець тощо.

**Мета статті** – обґрунтувати основні складові системи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Зі зростанням значущості молодого покоління в інформаційному суспільстві та бурхливого розвитку інформаційно-комунікативних технологій період старості в соціумі нині сприймається негативно. Ейджизм саме в розумінні дискримінації людей

похилого віку іншими віковими групами спочатку почали вивчати зарубіжні соціологи та психологи в контексті дискримінації та соціальної нерівності. А 1969 року директором Національного інституту старіння Сполучених Штатів Америки, геронтологом Р. Батлером було виокремлено вікову дискримінацію та запропоновано для її визначення поняття «ейджизм». Учений пропонує розуміти ейджизм як комбінацію трьох взаємопов'язаних груп елементів: «негативних систематичних стереотипів щодо старості та процесу старіння, неприязні, презирства, уникнення прямого контакту та дискримінаційних практик на адресу літніх людей у міжособистісній взаємодії людей та на рівні функціонування різних соціальних інститутів» [13]. На наше переконання, логічним є, окрім міжособистісних та соціальних взаємин, виокремлення також внутрішньоособистісних, на чому наголошували Л. Аялон і К. Теш-Ремер, що виражається в здатності особистості знати та розуміти механізми, що мають вибудовуватися особистістю в майбутньому, що становить основу сприйняття спочатку себе, а потім – інших людей.

Стосовно динаміки розвитку ейджизму в Україні, нам імпонує погляд Г. Пономарьової, а саме: «Явище ейджизму в нашій країні, безумовно, пов'язане як зі стрімким старінням населення України, так і з соціально-економічними перетвореннями, розвитком інформаційної культури людей і суспільними трансформаціями, що, у свою чергу, призвело до знецінення літніх людей у соціально-економічному вимірі їх суспільної значимості, соціальній свідомості й різко загострило проблему ейджизму» [9, с. 198].

Отже, спираючись на погляди зарубіжних та вітчизняних науковців щодо сутності, видів та рівнів прояву ейджизму, уточнюємо, що «ейджизм» є негативним стереотипом молодого покоління щодо сприйняття людей похилого віку, що виявляється в недостатності та недостовірності знань щодо процесів старіння, нівелюванні цінності людей третього віку, відразі до них та в різноманітних дискримінаційних діях під час взаємодії у внутрішньоособистісних, міжособистісних та соціальних стосунках.



Негативні стереотипні уявлення молодого покоління утілені в різноманітних проявах ейджизму як у суспільстві загалом, так і в середовищі закладу вищої освіти. Засвоєні негативні стереотипи студентською молоддю можуть негативно впливати на її соціальне, професійне становлення та надалі можуть дестабілізувати цілісність соціуму загалом. У деяких здобувачів вищої освіти ейджизм виявляється в особистісній відразі, неприязні, принизливому чи упередженому ставленні, неповазі, негативних судженнях, нетерпимості, глузуванні, недовірі, байдужості, уникненні будь-якого контакту (зорового, тактильного), небажанні слухати та співпрацювати, прямих і непрямих образах представників похилого віку (іноді навіть викладачів та інших представників закладу освіти), в агресивному або жорстокому ставленні до них. Ейджизм є соціальною девіацією, що перешкоджає повноцінному соціальному розвитку та соціалізації студентської молоді зокрема та цілісності суспільства загалом, тому потребує системного соціально-педагогічного корекційного впливу.

Важливе значення в формуванні ціннісних орієнтацій та ставлення до інших у студентської молоді має саме професійна підготовка в закладі вищої освіти.

На думку А. Харківської, «цінності розкривають внутрішній стан людини, її бажання охоплювати певні структури соціального простору», тому «саме для педагогічних працівників сформовані ціннісні орієнтації – основа структури особистості, що є стратегічною метою його професійної діяльності, скеровує емоційно-мотиваційну світоглядну та когнітивну систему поведінки, впливає на зміст і спрямованість його потреб, мотивів та інтересів» [14, с. 58].

Г. Поносарьова дійшла висновку, що «них академічних цінностей ми також пов'язуємо із цілеспрямованим переглядом мети й змісту професійної освіти, зокрема щодо розширення її виховної складової, зміною характеру й рівня взаємодії суб'єктів освітнього процесу,

прив'язуванням кваліметричних характеристик професійної діяльності викладача до підвищення значимості його ділової репутації, демонстрації особистої гідності, розробкою кодексу академічної доброчесності кожного закладу вищої освіти, спираючись на нормативні документи, законодавчу базу та з урахуванням традицій і досвіду управлінської діяльності» [10, с. 7 ].

У сучасних соціокультурних умовах заклад вищої освіти є головним і фактично останнім чинником соціального виховання (соціально контрольованого виховного впливу), у якому цілеспрямовано та систематично під час освітньої, позааудиторної та дозвіллевої діяльності можна скорегувати, обмежити чи нейтралізувати негативні соціальні прояви, зокрема й ейджизму, у здобувачів вищої освіти.

Під час аналізу стану проблеми соціально-педагогічної корекції ейджизму серед здобувачів в освітньому середовищі закладів вищої освіти України виявлено недостатність у соціально-виховному процесі системної корекційної діяльності щодо ліквідації ейджизму, що зумовило необхідність розробити систему соціально-педагогічної діяльності щодо корекції явища ейджизму серед здобувачів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти.

Перш ніж дослідити основні складові системи, вважаємо необхідним визначити провідне поняття «система». У науковій літературі є безліч визначень поняття «система», розглянемо деякі з них. Як зазначає Т. Гарнавська, термін «система» походить від давньогрецького слова, що дослівно перекладається як «сполучення» і буквально означає ціле, складене з частин. Він використовується в тих випадках, коли «треба охарактеризувати об'єкт, який досліджується або проектується як дещо ціле, складне, і про який неможливо одразу держати просте уявлення» [8, с. 130].

Одним із головних понять теорії систем є соціальна система. А. Герасимчук соціальну систему характеризує як «складно-організоване цілісне утворення, впорядковане і пов'язане з сукупністю взаємо-

детермінованих зв'язків між його елементами» та має низку особливостей, таких як цілісність, наявність внутрішніх та зовнішніх зв'язків, структури, соціальної системи як відносно автономного, самоорганізованого та саморегульованого об'єкта, що виконує численні функції, спрямованої на досягнення певного результату [2].

Щодо соціально-педагогічних систем, слід проаналізувати спільні особливості вже побудованих та обґрунтованих у соціальній педагогіці систем діяльності О. Безпалько, О. Караман, А. Тадаєвої, Ю. Чернецької тощо. Відповідно до аналізу праць науковців, зазначаємо, що соціально-педагогічна діяльність є системною та має передбачати наявність суб'єктів та об'єктів (мету, педагогів та учнів (вихованців), зміст соціальної освіти, форми й засоби управління (матеріально-технічні та педагогічні можливості соціуму) тощо). Спираючись на огляд наявних соціально-педагогічних систем, можемо стверджувати, що до їх основних структурних компонентів науковці зараховують цільовий, об'єкт-суб'єктний, змістовий і технологічний компоненти.

Проаналізувавши погляди Т. Прокопенко щодо важливості застосування системного підходу до сучасних педагогічних досліджень, погоджуємося з тим, що сутність цього підходу полягає в дослідженні об'єкта як цілісної структури елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд будь-якого об'єкта дослідження як цілісної системи, а також ефективність зазначеного підходу залежить від характеру застосовуваних закономірностей, що становлять зв'язок між певними параметрами системи. Поділяємо думку про те, що система має аналізуватися за допомогою таких системних параметрів, як: простота, складність, надійність, цільність, технологічність тощо [7, с. 12]. Ураховуючи виокремлені авторкою критерії, послуговуємося ними під час розробки системи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти.

Отже, будь-яка система діяльності повинна мати такі компоненти: мету, об'єкт, зміст, відповідні форми та методи й результат, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності й відображають цілісність і функціональну єдність системи.

Згідно з аналізом соціально-педагогічних досліджень упливових науковців систем діяльності та враховуючи предмет нашого дослідження, виокремлюємо такі структурні *компоненти* системи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти: суб'єкт-об'єктний, функціонально-цільовий, змістово-технологічний, результативний, але, відповідно до специфіки соціально-педагогічної діяльності в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти, важливо доповнити традиційні компоненти ще й середовищним, що передбачає наявність внутрішнього середовища закладу вищої освіти, та зовнішнє. Із іншого боку, згідно з сучасними умовами інформаційного суспільства та виокремленими раніше в наукових студіях О. Білик, Н. Максимовської, М. Максимовського, А. Тадаєвої тощо форм і методів роботи в віртуальному просторі, виокремлюємо на внутрішньому та зовнішньому рівні ще й віртуальне соціальне середовище.

Отже, ґрунтуючись на сутності поняття «система» розуміємо соціально-педагогічну корекцію ейджизму студентської молоді як «систему соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти в умовах інформаційного суспільства» [5, с. 127-128]; як ієрархічну цілісність взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів (суб'єкт-об'єктного, функціонально-цільового, середовищного, змістово-технологічного, результативного) соціально-педагогічної діяльності з метою запобігання вияву латентної форми негативного стереотипу в здобувачів вищої освіти 18-25 років до представників похилого віку шляхом переконання в недостовірності стереотипової інформації щодо людей поважного віку, компенсації недостатності знань щодо процесів старіння, мінімізації нівелювання

цінності представників третього віку та заміщення знецінення на паритетне ставлення до його представників, усунення негативних емоцій, дискримінаційних дій під час інтеграції та координації соціально-педагогічних зусиль освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти (внутрішнього та зовнішнього, реального й віртуального) та актуалізації в здобувачів вищої освіти набутого паритетного ставлення до представників цього віку.

Г. Пономарьова зазначила, що «заклад вищої освіти має й може сприяти формуванню та засвоєнню моральних цінностей і якостей у студентів, ціннісного ставлення до надбань українського народу, толерантному, поважному сприйняттю й ставленню до старших поколінь, спираючись на програмний зміст гуманітарних дисциплін, педагогічну роботу в позааудиторний час, підтримку зв'язків із сім'ями студентів, організацію системної роботи з цілеспрямованого виховання в студентів духовно-моральних ціннісних орієнтацій стосовно толерантного, доброзичливого, тактовного ставлення до літніх людей, старших, інвалідів тощо» [9, с. 199].

Розробка системи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти передбачає обґрунтування всіх складових компонентів у їх нерозривному взаємозв'язку.

Першим компонентом системи є *суб'єкт-об'єктний*. Перш ніж досліджувати його, слід визначити об'єкт діяльності, на який спрямована соціально-педагогічна корекція, та суб'єктів, які беруть участь у процесі корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти. Об'єктом є здобувачі, хто здобуває освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», «магістр» і має високий або середній рівень вияву ейджизму. Зазначимо, що здобувачі з низьким рівнем ейджизму не становлять винятку під час соціально-педагогічної корекційної діяльності, але вона передбачає переважно стимулювальний характер (вони є «опорою», «помічниками» під час

соціально-педагогічної корекції для суб'єктів у процесі роботи зі здобувачами з високим та середнім рівнем ейджизму, оскільки для студентської молоді важлива думка однолітків).

Провідним суб'єктом соціально-педагогічної корекції ейджизму серед здобувачів вищої освіти є соціальний педагог, який координує цей процес у внутрішньому та зовнішньому, реальному та віртуальному освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти. Зауважимо, що не в усіх закладах вищої освіти є посада соціального педагога, але, на наше переконання, соціальний педагог як спеціаліст із соціального виховання має бути залученим до освітньо-виховного процесу на всіх ланках освіти, а не лише в школах, коледжах, інтернатних установах, оскільки серед студентської молоді виникають різноманітні соціальні проблеми, що потребують саме соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на їх розв'язання та просоціальне вдосконалення особистості. За умови відсутності соціального педагога в закладі вищої освіти процес соціалізації та соціального розвитку студентської молоді є схильним до стихійності та деформації, оскільки сьогодні переважає віртуальний інформаційний простір як чинник соціалізації, технології, гармонізації виховних впливів, який в педагогіці вищої освіти розроблений недостатньо.

Корекція ціннісних орієнтацій у студентської молоді, за Г. Пономарьовою, «потребує, перш за все, спеціально створених умов і має здійснюватись відповідно до конкретно визначених змістових домінант. Корекційна діяльність, на наше переконання, має стосуватись таких змістовних домінант виховання як патріотично налаштований громадянин, інтелігент-професіонал, духовна високоморальна людина» [11, с. 32].

Ураховуючи реальні умови, потенційними суб'єктами реального освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти під час соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів вищої освіти (але за відповідної підготовки) можуть бути проректор з виховної роботи, психолог, куратори, викладачі, представники студентського самоврядування, працівники

бібліотеки, які перебувають у постійній взаємодії зі студентською молоддю. Суб'єкти координують соціально-педагогічну корекційну діяльність з агентами соціалізації зовнішнього середовища (представниками соціальних служб, громадських, медичних, правоохоронних організацій тощо). Зупинимось більш детально на тому, яку функцію може виконувати кожний із суб'єктів у процесі соціально-педагогічної корекції ейджизму.

За умови відсутності соціального педагога соціально-педагогічну корекційну діяльність може здійснювати проректор із виховної роботи, хто має можливість організовувати та стимулювати процес вдосконалення системи виховної роботи зі здобувачами на внутрішньому рівні закладу вищої освіти в напрямку корекції такого негативного соціального явища, як ейджизм; організовувати та координувати процес співпраці з зовнішніми чинниками соціального середовища (державними, громадськими організаціями) тощо.

Психолог як знавець індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів освіти, що є важливим саме під час соціально-педагогічної корекції, має сприяти підвищенню ефективності просвітницької діяльності щодо створення освітньо-культурного середовища в закладі вищої освіти, у якому неприйнятний ейджизм, формуванню небайдужого та толерантного ставлення здобувачів освіти до геронтологічної групи, ліквідації негативного стереотипу тощо. Крім того, як відомо, «Психологічний стан людини безумовно впливає на поведінку індивіда, на пробудження його адаптаційних здібностей у соціумі» [12, с. 3]. Тому для майбутніх фахівців потрібно «ефективно соціально адаптуватися, необхідно створювати всі можливі умови для інтелектуального розвитку особистості, адже людина з високим рівнем інтелекту легко може вибудовувати всі логічні «причинно-наслідкові ланцюги», підходити раціонально до вирішення тих чи інших як особистих, так і професійних питань, адаптуватися в соціальному середовищі, підтримувати міжособистісні зв'язки з іншими людьми тощо. Якщо ж інтелектуальний рівень людини знижений або недостатній, то її

поведінка і дії будуть залежати від стереотипів докільця та стереотипного мислення» [12, с. 3].

Куратори як найближчі до здобувачів вищої освіти викладачі зазвичай є для них авторитетами, тому їх корекційна діяльність щодо ейджизму важлива в аспекті зміни ціннісного ставлення до представників похилого віку. Також саме до кураторів більш охоче прислухаються щодо формування середовища, у якому неприйнятний ейджизм, саме здобувачі, які є представниками органів самоврядування в закладі вищої освіти. Не менш важливою в соціальному розвитку та корекції явища ейджизму в студентському колективі є роль викладачів, хто в своїй професійній діяльності щоденно стимулює цікавість, надихає та активізує в здобувачів вищої освіти набуття знань під час усіх видів освітніх занять.

Отже, саме діяльність науково-педагогічних працівників є найбільш ефективною щодо засвоєння знань під час викладання дисциплін загального циклу в аспекті ставлення до людей похилого віку, формування наукових знань щодо процесу старіння тощо. До потенційних суб'єктів взаємодії в системі соціально-педагогічної корекції ейджизму в закладі вищої освіти зараховуємо представників органів студентського самоврядування, що сприяють залученню, підтримці студентських ініціатив самоорганізації в процесі вдосконалення освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти в напрямку ліквідації ейджизму. Працівники бібліотеки під час корекції можуть сприяти забезпеченню інформаційно-просвітницької діяльності щодо особливостей впливу ейджизму на розвиток особистості здобувача вищої освіти та його наслідків шляхом організації та проведення тематичних виставок, масових заходів зі здобувачами в бібліотеці закладу тощо.

Окрім представників реального освітньо-культурного простору під час соціально-педагогічної корекції ейджизму необхідно залучати й представників внутрішнього віртуального середовища закладу вищої освіти, до яких зараховуємо адміністраторів закладів вищої освіти,



відповідальних за дистанційне навчання, адміністраторів студентських груп, спільнот у месенджерах, соціальних мережах тощо. Залучаючи адміністраторів закладу до процесу соціально-педагогічної корекції ейджизму серед здобувачів вищої освіти, можемо забезпечити обговорення позитивних стереотипів щодо людей похилого віку в локальній віртуальній мережі закладу (наприклад, у віртуальних газетах, статтях, інформація на сайтах тощо), створюючи освітньо-культурне середовище закладу вищої освіти, у якому неприйнятний ейджизм, а також обмін інформацією локальної мережі з зовнішніми організаціями по телекомунікаційних каналах тощо.

Представники закладу, відповідальні за дистанційне навчання, мають можливість долучати до планів занять теми та заходи щодо міжвікової дискримінації, способів ліквідації явища ейджизму в нашому суспільстві та гуманного ставлення до представників похилого віку в розвинених країнах тощо. Завдяки залученню до процесу корекції ейджизму керівників студентських груп, співтовариств, буде можливість поширити інформацію до кожного здобувача (ураховуючи його індивідуальні особливості), використовувати інформаційно-комунікаційні ресурси для надання точної інформації щодо процесу старіння, зміни негативного ставлення до людей похилого віку в здобувачів вищої освіти за допомогою різноманітних технічних засобів. Зазначені представники закладу вищої освіти мають вагомий вплив на здобувачів вищої освіти; їх діяльність спрямована не лише на формування професійних навичок, а й на засвоєння соціальних цінностей, норм та правил поведінки здобувачів у соціумі.

Зауважимо, що «для формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери викладачам необхідно мати високий рівень навичок забезпечення емоційної атмосфери спілкування, налагодження особистісно-орієнтовної взаємодії, уміння формувати довірливі стосунки під час співбесіди» [12, 5 с.]. Акцентуємо увагу на тому, що здобувачі вищої освіти є дорослими, тому їх соціальне оточення не обмежується лише

представниками закладу вищої освіти, а отже, ефективність корекційної роботи підвищиться за умови координації цієї діяльності з актуальними для здобувачів вищої освіти представниками зовнішнього середовища (і реального, і віртуального).

Актуальними агентами реального зовнішнього освітньо-культурного середовища щодо корекції ейджизму серед здобувачів є працівники соціальних, медичних закладів, правоохоронних організацій та спеціалісти з різних сфер діяльності, підприємств, установ, організацій тощо. Координація корекційної роботи з представниками соціальних закладів забезпечить оволодіння знаннями щодо специфіки прояву ейджизму в сфері соціального обслуговування, надасть можливість толерантно спілкуватися з людьми похилого віку в територіальних центрах, організувати волонтерську діяльність здобувачів у будинках для людей похилого віку тощо. Працівники медичних закладів зможуть надати компетентну інформацію про те, як ейджистські установки щодо людей літнього віку негативно впливають на стан їхнього здоров'я, а також на самого ейджиста, та щодо специфіки проявів ейджизму в сфері охорони здоров'я тощо. Залучення представників правоохоронних організацій дасть змогу провести просвітницьку діяльність щодо видів покарання за порушення чинного законодавства (Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» [6]) та чинну вітчизняну практику щодо дотримання цих законів тощо. Водночас до агентів корекції ейджизму серед здобувачів у зовнішньому освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти зараховуємо й представників віртуального інформаційного простору: громадські спільноти, організації в соціальних мережах, соціальних блогерів, коучів тощо. Особливого значення в сучасних умовах набувають саме інформаційні технології зовнішнього рівня для соціального розвитку здобувачів вищої освіти, оскільки віртуальне середовище для здобувачів є невід'ємним складником не лише їхнього освітнього процесу, а й значущим аспектом їх дозвілля та саморозвитку, тому за підтримки представників

віртуальних громадських спільнот й організацій у соціальних мережах зможемо з більшою ефективністю вплинути на когнітивну, емоційну, ціннісну сфери сучасної студентської молоді шляхом трансляції позитивних цінностей, ставлення та поведінки до людей похилого віку відомими, зокрема впливовими для студентської субкультури людьми. Соціальні блогери та наставники є достатньо компетентними представниками інтерактивної комунікації онлайн, хто може забезпечити інформування, аналіз, мотивацію та організацію дій студентської молоді завдяки поширенню їхнього профілю в певній соціальній мережі.

Так, шляхом залучення зазначених суб'єктів до системи соціально-педагогічної корекції ейджизму маємо можливість масово поширити концепцію позитивного ціннісного ставлення до представників похилого віку в віртуальному середовищі. Між потенційними суб'єктами внутрішнього та агентами зовнішнього (реального та віртуального) середовищ відбувається координація соціально-педагогічної корекційної діяльності, яку готує, організовує та забезпечує соціальний педагог.

Наступним компонентом системи є *функціонально-цільовий*, що має мету, функції та принципи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді. Провідною метою є підвищення ефективності соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти, а кінцевою – ліквідація ейджизму студентської молоді та поширення ідеї паритетності до представників цього віку. У межах цього компонента особливого значення набувають педагогічні функції корекції, для яких притаманний нерозривний взаємозв'язок і які забезпечують цілісність і функціональну єдність системи. До них зараховуємо: просвітньо-навчальну, виправну, компенсвальну, стимулювальну та закріплювальну.

Вивчаючи більш детально функції соціально-педагогічної корекції, констатуємо, що просвітньо-навчальна функція передусім стосується напряму підготовки потенційних суб'єктів до соціально-педагогічної

корекції та спрямована на формування системи знань щодо особливостей соціально-педагогічної корекції зі здобувачами вищої освіти в процесі ліквідації ейджизму та формування відповідних умінь і навичок; компенсувальна передбачає створення умов, що забезпечують компенсацію недостатності знань щодо процесу старіння та особливостей представників геронтологічної групи, посилення та акумулювання позитивних якостей, цінностей у здобувачів вищої освіти відносно представників похилого віку; виправна спрямована на усунення та подолання негативних стереотипів, ставлень та дій стосовно людей похилого віку; стимулювальна націлена на заохочення до усунення негативного стереотипного сприйняття людей похилого віку, активізацію позитивних якостей, ціннісних орієнтацій, установок стосовно представників цього віку; функція закріплення передбачає посилення паритетного ставлення здобувачів вищої освіти в зовнішньому середовищі, що виявляється в свідомому виборі та поширенні толерантних способів взаємодії з людьми похилого віку в зовнішньому середовищі.

Реалізація системи соціально-педагогічної корекції здобувачів вищої освіти в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти має відбуватися з урахуванням специфічних соціально-педагогічних *принципів корекції*: комплексної інтеграції та координації соціальних зусиль внутрішнього й зовнішнього середовищ, гармонізації впливу віртуального та реального середовищ, загартування.

Принцип *комплексної інтеграції та координації зусиль внутрішнього й зовнішнього середовищ* надає можливість досягти мети ефективною корекції ейджизму завдяки організації узгодженої співпраці, об'єднанню соціальних перевиховних зусиль внутрішнього середовища та координації діяльності з корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти. Принцип *гармонізації впливу віртуального та реального середовищ* спрямований на зміцнення позитивного та мінімізацію негативного впливу цих середовищ у процесі корекції ейджизму. Принцип *загартування* передбачає залучення здобувачів

вищої освіти до заходів, ситуацій, що спрямовані на закріплення усвідомленого дотримання гуманістичної стратегії поведінки щодо людей похилого віку та активізації поширення ідеї паритетності тощо. Реалізація саме цих функцій та дотримання зазначених принципів забезпечать сталість й ефективність системи.

*Середовищний компонент* є специфічним для організації та здійснення соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді, оскільки здобувачі вищої освіти безпосередньо перебувають у середовищі закладу щонайменше 4 роки. Середовище закладу для здобувачів вищої освіти наразі стає одним із основних механізмів раціонально керованої стратегії їх соціального розвитку. Виокремлення цього компонента зумовлено зміцненням ролі середовища в підвищенні ефективності корекції ейджизму шляхом посилення та обґрунтування неприйняття цього негативного стереотипу, орієнтації на формування позитивного ставлення здобувачів вищої освіти до людей похилого віку. Аналіз та узагальнення теоретичного досвіду щодо вивчення питання освітньо-культурного середовища в сучасній науці дозволяють виокремити в реальному освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти такі *структурні складники*, як: організаційно-технологічний, освітньо-професійний, соціально-виховний. Кожен із цих структурних елементів є взаємопов'язаним між собою та виконує важливу функцію в процесі соціально-педагогічної корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти.

*Організаційно-технологічний* є важливим у процесі соціально-педагогічної корекції ейджизму, оскільки забезпечує створення нетерпимих до ейджизму умов життєдіяльності в реальному середовищі закладу вищої освіти, тобто формування загальної думки щодо неможливості проявів зверхності, образливих висловлювань, дискримінаційних дій стосовно людей похилого віку в освітній та соціально-побутовій сферах, що сприяє зміцненню здобувачами толерантних міжпоколінних стосунків у реальному освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти.

*Освітньо-професійний складник* сприяє формуванню й розвитку професійно значущих якостей та професійної свідомості в здобувачів вищої освіти щодо толерантного ставлення до представників похилого віку. Оптимальна організація освітньо-професійного складника реального освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти системи заперечення ейджизму може сприяти ціннісному сприйняттю досвіду людей третього віку, культури та традицій минулого, паритетного ставлення до представників похилого віку, усвідомленню неприпустимості ейджизму в майбутній професійній діяльності здобувачів вищої освіти, а отже, сприятиме зниженню рівня вияву ейджизму в суспільстві.

*Соціально-виховний складник* у процесі соціально-педагогічної корекції ейджизму пов'язаний зі створенням таких перевиховних умов (неприйнятних для ейджизму) у середовищі закладу освіти, що сприяють самореалізації студентської молоді через студентське самоврядування, позанавчальну, дозвіллеву діяльність, практику та забезпечать усвідомлення цінності й поваги до старших, гуманізацію міжпоколінних взаємин. Внутрішнє освітньо-культурне середовище є провідним та визначальним для ефективної соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді. Завдання соціального педагога – згуртувати фахівців цього середовища (організаційно-технологічного, навчально-професійного, соціально-виховного складників) та узгодити їх діяльність щодо ліквідації ейджизму. Проте підвищити ефективність соціально-педагогічної корекції можливо шляхом координації корекційної діяльності внутрішнього та зовнішнього освітньо-культурних середовищ закладу вищої освіти, тому система соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів вищої освіти також охоплює й зовнішнє соціальне середовище, що характеризується взаємозалежністю з внутрішнім середовищем закладу вищої освіти. Координація діяльності з соціальними інституціями зовнішнього середовища забезпечить корекційний вплив, спрямований на зниження рівня вияву ейджизму в здобувачів вищої освіти поза закладом вищої освіти, сприятиме поширенню ціннісного ставлення до

людей третього віку, посиленню соціальної активності, небайдужому ставленню здобувачів вищої освіти в напрямку ліквідації явища ейджизму в суспільстві тощо.

Також необхідно враховувати й можливості зовнішнього віртуального середовища, що може бути потужним чинником змін негативних стереотипних уявлень щодо старості та людей цієї вікової категорії, й за умови належної підготовки здійснювати цілеспрямований вплив на когнітивну, ціннісну, емоційну та поведінкову сферу, що сприятиме формуванню свідомого позитивного ставлення сучасних здобувачів вищої освіти до представників похилого віку за допомогою використання зовнішніх віртуальних механізмів (каналів у месенджерах, вебсторінок, профілів у соціальних мережах тощо). Наголошуємо, що об'єднання корекційних зусиль внутрішнього, зовнішнього (реального й віртуального) середовищ забезпечить ефективність у процесі зниження рівня вияву ейджизму в сучасній студентській молоді.

Наступним невід'ємним елементом системи соціально-педагогічної корекції ейджизму в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти є *змістово-технологічний компонент*, за допомогою якого забезпечується окреслення змісту корекційної діяльності, етапів, форм і методів, що перебувають у безпосередній єдності та спрямовані на досягнення зазначеної мети. Цей компонент системи поділяється на *три* послідовні взаємопов'язані *етапи* (підготовку потенційних суб'єктів та координацію їх діяльності з соціальними агентами корекції ейджизму здобувачів вищої освіти в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти; соціально-педагогічне перевиховання ейджизму в здобувачів вищої освіти шляхом інтеграції та координації соціально-перевиховних зусиль внутрішнього та зовнішнього, реального й віртуального середовищ; соціальне загартування паритетного ставлення студентської молоді до представників похилого віку в зовнішньому середовищі), без реалізації ієрархічної єдності яких неможливе досягнення успішної соціально-

педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти. Схарактеризуємо їх більш детально.

Реалізація першого окресленого етапу підготовки потенційних суб'єктів та координації їх діяльності з соціальними агентами корекції ейджизму здобувачів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти є необхідним, оскільки сприяє забезпеченню соціально-педагогічної підготовки, узгодженню дій представників внутрішнього (реального й віртуального) середовищ, координації з зовнішнім (реальним і віртуальним) середовищами, що є важливим для організації та ефективного управління процесом соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів у закладі вищої освіти.

Робота в межах підготовки з представниками внутрішнього реального середовища закладу вищої освіти (адміністрацією закладу, психологом, кураторами, викладачами, студентським самоврядуванням, працівниками бібліотеки тощо) полягає в проведенні педагогічних нарад, зібрань, консиліумів, майстер-класів, дискусій, семінарів-тренінгів, педагогічних майстерень, круглого столу-практикуму, що стосуються поширення знань щодо актуальності проблеми ейджизму серед здобувачів вищої освіти, сучасних проявів цього явища в них, специфіки соціально-педагогічної корекції ейджизму, інноваційних форм і методів цієї діяльності, підготовки представників реального й віртуального освітньо-культурних середовищ закладу вищої освіти до взаємодії під час корекційної діяльності, узгодження з ними програми та сприяння опануванню ними методикою соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів вищої освіти, а також мотивування педколективу до організації координаційно-корекційного центру.

А. Харківська зазначила, що формування ціннісних орієнтацій, зокрема й до людей похилого віку, у майбутніх учителів «здійснюється й в позааудиторній навчально-пізнавальній діяльності здобувачів вищої освіти: участь в організації та проведенні культурних заходів, концертів, спортивних



змагань, благодійних, екологічних акціях у закладах вищої педагогічної освіти та за їх межами; волонтерство» [14, с. 58].

Із технологічного боку, реалізація таких форм діяльності, як відеосемінар «Ейджизм стосується кожного», а також семінар-практикум зі створення навчально-методичних матеріалів, курси на вибір для викладачів та кураторів, що спрямовані на теоретичне висвітлення соціально-психологічних особливостей розвитку людей похилого віку сприятиме підкріпленню антиейджиського ставлення здобувачів вищої освіти до представників похилого віку, зниженню рівня вияву ейджизму серед здобувачів вищої освіти тощо. Використання методів проблемних ситуацій, «мозкового штурму» для вибору оптимальних способів ліквідації ейджизму серед здобувачів вищої освіти може забезпечити достатній рівень компетенції представників закладу освіти, оволодіння навичками та методикою соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів у середовищі закладу вищої освіти. Із працівниками бібліотеки, гуртожитку, керівниками гуртків, секцій тощо також має здійснюватися робота з підготовки в аспекті корекційної діяльності під час взаємодії зі здобувачами вищої освіти.

Підготовка представників студентського самоврядування та активу групи з низьким рівнем вияву ейджизму також є необхідною в процесі корекції. Оскільки студентська молодь схильна до самостійності та впливу авторитетних однолітків, необхідно залучити ці механізми до соціально-педагогічній корекції цього явища. Їх підготовка до стимулювання інших здобувачів вищої освіти, креативної участі в заходах щодо зниження рівня вияву ейджизму та трансляції толерантного ставлення до представників похилого віку можлива за допомогою проведення соціально-педагогічних тренінгів, запровадження акцій, використання методики «рівний рівному», що сприяє забезпеченню інших здобувачів вищої освіти точною інформацією, що спростує поширення хибних поглядів, стереотипів щодо

людей похилого віку, а також допоможе їм розвинути навички, що необхідні для їх позитивного соціального розвитку.

Із представниками внутрішнього віртуального середовища (системними адміністраторами закладу вищої освіти, відповідальними за дистанційне навчання, адміністраторами студентських груп, спільнот у месенджерах тощо) також має здійснюватися діяльність із підготовки, що стосується особливостей взаємодії з представниками реального внутрішнього середовища щодо спільного впливу на процес зниження вияву рівня ейджизму в студентській субкультурі, а також використання ефективних віртуальних форм і методів корекції ейджизму здобувачів вищої освіти для того, щоб через віртуальне середовище нівелювати негативний стереотип ставлення та дій стосовно старості, а також стимулювати творчу активність здобувачів вищої освіти в напрямку толерантності до представників третього віку.

Підготовка до координації корекційної роботи з агентами зовнішнього реального соціального середовища (працівниками соціальних, медичних закладів, правоохоронних організацій та інших спеціалістів із різних сфер діяльності, підприємств, установ, організацій тощо), що передбачає з'ясування соціальних інституцій, які будуть залучені до цієї діяльності, установлення з ними контактів та створення спільного плану корекційних дій. Зупинимося більш детально на сутності цього завдання.

По-перше, виникає необхідність у встановленні взаємозв'язків із агентами зовнішніх соціальних інститутів, діяльність яких спрямована на взаємодію з людьми третього віку. Це можуть бути, наприклад, соціальні служби, територіальні центри соціального обслуговування, будинки для людей похилого віку, громадські, благодійні організації, геріатричні пансіонати для ветеранів праці, клуби довголіття громадян похилого віку, університети для людей третього віку, культурно-дозвіллеві організації тощо. За умови залучення представників цих організацій до соціально-педагогічної корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти отримаємо можливість не лише

теоретично розвивати позитивні цінності до людей третього віку, а й практично демонструвати здобувачам вищої освіти, що цей вік не завжди супроводжується немічністю, потворством та іншими поширеними в нашому суспільстві негативними стереотипами щодо старості; розробляти план спільних дій, заходів, здійснювати підготовку ресурсно-технічного забезпечення спільного процесу корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти.

Підготовка здійснюється шляхом проведення спільних зборів, загальних конференцій, круглих столів, семінарів, майстер-класів щодо психовікових особливостей студентської молоді, специфіки соціально-педагогічної корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти, методики розробки й упровадження відповідних заходів тощо. По-друге, в умовах панівної культури інформаційного суспільства для молодого покоління важливу функцію виконує інтернет-простір, саме тому не можна залишити поза увагою залучення до соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів вищої освіти й агентів зовнішнього віртуального простору. Ними можуть бути віртуальні громадські спільноти, організації в соціальних мережах, соціальні блогери, наставники (відомі діячі культури та мистецтва) тощо.

*Етап підготовки* до координації корекції ейджизму полягає в пошуку небайдужих до досліджуваної проблеми представників зовнішнього віртуального простору та встановленні з ними контактів у віртуальному середовищі. Обговорення можливих шляхів корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти та трансляції ними на особистому прикладі позитивного ставлення та дій відносно представників похилого віку може в перспективі ефективно впливати на ставлення здобувачів вищої освіти до геронтологічної групи, оскільки авторитетна думка відомої особистості для здобувачів вищої освіти є доволі впливовою.

Координувати корекційну роботу з ними доречно в формі віртуальних зустрічей, онлайн-бесід, онлайн-трансляцій, відеопрезентацій, відеолекторіїв,

вебінарів, віртуальних екскурсій, прямих ефірів у соціальних мережах тощо. Залучення представників згаданого вище простору дасть можливість звернути увагу на проблему ейджизму на глобальному рівні, що більшою мірою спрямований на молодіжну аудиторію.

Зазначимо, що в роботі з представниками зовнішнього віртуального середовища оптимальними будуть методи, пов'язані з технічними засобами, оскільки дуже складно зустрітися в реальності з представниками віртуального простору, бо що вони не завжди проживають в одному місті та постійно зайняті діяльністю, пов'язаною з Інтернет-простором, і вони найкраще знають різноманітні новітні форми трансляції інформації, а оволодівши відповідними компетенціями, сприятимуть і соціально-педагогічній корекції явища ейджизму в здобувачів вищої освіти.

Результатом реалізації етапу підготовки є організація соціально-педагогічного корекційно-координаційного центру при соціально-педагогічній службі, кафедрі чи студентській раді закладу вищої освіти, що координує взаємодію представників внутрішнього й зовнішнього, реального й віртуального середовищ щодо спільного плану дій в напрямку корекції ейджизму здобувачів вищої освіти, використовуючи і традиційні форми та методи, і інноваційні (відеоконференції, онлайн-брифінги, онлайн-консультації тощо). Залучаються до цього центру представники внутрішнього й зовнішнього середовищ, координує їх діяльність соціальний педагог як провідний суб'єкт соціально-педагогічної корекції ейджизму в здобувачів вищої освіти. Діяльність центру спрямована на безпосередню ліквідацію ейджизму серед здобувачів вищої освіти. Хоча цей етап є підготовчим, проте від якості його реалізації залежить ефективність усього змістово-технологічного компонента системи.

Наступним важливим етапом змістово-технологічного компонента є *соціально-педагогічне перевиховання* ейджизму в здобувачів вищої освіти шляхом інтеграції та координації соціально-перевиховних зусиль внутрішнього та зовнішнього, реального й віртуального середовищ закладу

вищої освіти. На цьому етапі основними функціями є виправна, компенсувальна та стимулювальна.

У внутрішньому реальному середовищі здійснюється комплекс заходів (уведення відповідних методичних матеріалів до дисциплін загального циклу, здійснення аудиторної та позааудиторної діяльності в цьому напрямку, залучення агентів зовнішнього середовища до соціально-педагогічної корекції), що спрямовані на ліквідацію негативного стереотипу в здобувачів вищої освіти щодо представників похилого віку. Науково-педагогічні працівники є основними трансляторами знань для здобувачів вищої освіти. Під час своєї професійної діяльності за умови належної підготовки на першому етапі вони мають здійснювати витіснення негативних, недостовірних знань на лекціях, що стосуються руйнації сумнівних і негативних стереотипів щодо старості представників похилого віку в свідомості студентської молоді, семінарських занять на тему впливу сучасних негативних геронтостереотипів на ставлення здобувачів вищої освіти до людей цього віку, а потім – компенсувати ці знання під час проведення тематичних практичних занять, аналізу ситуацій тощо. До цілеспрямованої взаємодії щодо корекції з викладачами-предметниками залучаються й куратори, хто під час проведення дебатів, круглих столів про видатних людей, науковців закладу вищої освіти, які отримали визнання лише в похилому віці, заміщує брак знань шляхом переорієнтації узагальнених переконань щодо людей цього віку. Завдяки такій діяльності відбувається заповнення прогалин та систематизація знань у здобувачів вищої освіти щодо старості, процесів власного старіння в майбутньому та адекватне сприйняття цієї вікової групи.

Ще одним важливим суб'єктом взаємодії в процесі соціально-педагогічної корекції є психолог, хто в позааудиторній діяльності проводить зі здобувачами тренінгові вправи, рольові ігри, застосовує метод конкретних ситуацій, що сприяють активному витісненню зі свідомості здобувачів вищої освіти негативних стереотипів щодо людей третього віку, заміщенню

позитивними емоціями, ідентифікації здобувачів вищої освіти з представниками геронтологічної групи в майбутньому, формуванню усвідомленого ціннісного ставлення до людей цього віку в нашому суспільстві й усвідомленої соціальної рівності всіх членів держави тощо.

У процесі соціально-педагогічної корекції з іншими суб'єктами взаємодіють і працівники бібліотеки, гуртожитку, що також під час своєї професійної діяльності сприяють усуненню вияву в здобувачів вищої освіти ейджизму та розвитку ціннісного, створенню толерантного до людей похилого віку життєвого простору, використовуючи такі форми та методи, як проведення лекції-пресконференції в бібліотеці, наукових дебатів у гуртожитку, тижня, присвяченого моді та культурі 50-х років, виставок-презентацій тощо, що зможе поглибити їх знання та нівелювати їх негативні емоції відносно геронтологічної групи. У створенні єдиного корекційного середовища беруть участь суб'єкти реального внутрішнього середовища та представники віртуального внутрішнього простору, що перебувають у взаємодії під час соціально-педагогічної корекції ейджизму з боку здобувачів вищої освіти.

Діяльність суб'єктів внутрішнього реального й віртуального середовищ взаємопов'язана, оскільки елементи віртуального простору ефективно використовуються в освітній діяльності здобувачів вищої освіти (наприклад, комп'ютерні освітні програми, онлайн-курси, електронні посібники, віртуальні бібліотеки тощо). Представники внутрішнього віртуального середовища також впливають на компенсацію недостатніх знань, сприяють виникненню позитивних емоцій в здобувачів вищої освіти щодо власної старості, представників похилого віку під час міжособистісної взаємодії, формуванню ціннісного ставлення й толерантної стратегії поведінки за допомогою віртуальних медіаресурсів у процесі ознайомлення з тематичними статтями в електронній газеті закладу, проведення бліцтурніру між студентами в мережі та розіграшу мотивувального призу, керування

форумами та чатами здобувачів вищої освіти для поширення впливу позитивних ціннісних орієнтацій щодо представників похилого віку.

Також важливим напрямом соціально-педагогічної корекції є розширення баз практики з урахуванням необхідності безпосередньої взаємодії з представниками похилого віку. Удосконалити цей напрям можливо шляхом співпраці з зовнішніми соціальними інституціями, діяльність яких спрямована на надання, наприклад, соціальної допомоги людям похилого віку чи підвищення їхньої інформаційної грамотності тощо, аби під час проходження практики спонукати здобувачів вищої освіти до взаємодії з людьми похилого віку, що підкреслює взаємозалежність та цілеспрямовану взаємодію з зовнішнім соціальним середовищем під час соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді.

Організація зустрічей із фахівцями та представниками зовнішнього середовища, видатними людьми похилого віку, волонтерами на спільних фестивалях, майстер-класах, концертах, тематичних заходах, летеркросингу, міжпоколінних івентах, соціокультурних проєктах, квестах, соціально-педагогічних акціях, фотосушках, ярмарках, міжпоколінних асиміляторах, індивідуальних та колективних проєктах тощо забезпечить посилення цінності людей похилого віку, стимулювання в здобувачів ініціативи до зміцнення неприйнятної щодо ейджизму позиції в середовищі закладу вищої освіти та поза його межами.

Агенти зовнішнього віртуального середовища під час соціально-педагогічної корекції мають змогу цілеспрямовано насичувати віртуальний простір, що є надзвичайно значущими для студентської молоді й має корекційно-виховний потенціал у напрямку зниження рівня вияву ейджизму. Вони допоможуть здобувачам візуалізувати позитивні стереотипи щодо процесу старіння, популяризувати міжпоколінні ціннісні орієнтації через такі застосування таких форм: віртуальний флешмоб, смартмоб «Пам'ятаємо, шануємо, бережемо», челенж «Моя бабуся може» та «Мій дідусь може»,

тематичний онлайн-бранч, онлайн-брифінги, онлайн-зустрічі, віртуальний коучинг «Об'єднуємо покоління» тощо.

Результатом цього етапу є зниження рівня вияву ейджизму з боку здобувачів вищої освіти, заміщення його паритетним ставленням до людей похилого віку та їх ініціативою до зміцнення неприйнятного ставлення до ейджизму на внутрішньому рівні освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти за допомогою об'єднання корекційних зусиль внутрішнього, зовнішнього (реального й віртуального) середовищ.

Для закріплення та забезпечення сталості сформованого паритетного ставлення здобувачів вищої освіти до людей похилого віку необхідною є реалізація етапу змістово-технологічного компонента системи соціального загартування паритетного ставлення студентської молоді до представників похилого віку в зовнішньому середовищі, що відбувається шляхом організації практичного соціального досвіду на зовнішньому рівні освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти. Провідним суб'єктом у цьому напрямку залишається соціальний педагог, що координує діяльність із представниками внутрішнього й зовнішнього, реального й віртуального освітньо-культурних середовищ закладу вищої освіти. Також на цьому етапі здобувачі вищої освіти стають суб'єктами корекції ейджизму в умовах зовнішнього середовища. Основними функціями на цьому етапі є *освітньо-просвітницька* (здобувачі самі формують знання та навички безконфліктної взаємодії з людьми похилого віку в інших), *закріплювальна* та *стимулювальна* щодо паритетного ставлення здобувачів вищої освіти, їх трансляції позитивних стереотипів відносно людей третього віку в соціумі.

Під час соціального загартування стимулюється соціальна активність здобувачів вищої освіти стосовно неприйнятної щодо ейджизму позиції в соціумі. Залучаючи їх до таких заходів, ситуацій, що потребують використання вже набутих на попередньому етапі знань, соціальних якостей, цінностей та мотивуючи їх до свідомого наслідування гуманної стратегії поведінки в соціумі та створення власного впливового образу на інших, що



можливо досягти під час здійснення волонтерської діяльності, різних видів педагогічної практики, соціокультурних, благодійних проєктів, громадських об'єднань, флешмобів, марафонів, спрямованих на зниження рівня вияву ейджизму. Ця діяльність здобувачів вищої освіти сприяє формуванню самостійності, соціальної активності, відповідальності, стимулюванню їх ініціативності щодо вдосконалення суспільного благополуччя.

Соціальне загартування здобувачів вищої освіти в різноманітних видах суспільно корисної діяльності (наприклад, волонтерська допомога щодо реалізації соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку» на базі територіальних центрів соціального обслуговування, проведення занять у гуртках та факультативів для людей похилого віку тощо), що базується на власній соціальній активності, ініціативності, прагненні до активної участі в удосконаленні власного життя, свідомому розумінні необхідності будувати міжпоколінні стосунки на засадах рівності, довіри, поваги, гуманізму, що сприяє особистісному вдосконаленню, формуванню соціальної зрілості, значущості, відповідальності в здобувачів вищої освіти шляхом посилення соціально позитивної стратегії поведінки під час взаємодії з представниками похилого віку.

Останнім елементом системи є *результативний компонент*, що сприяє визначенню рівня ефективності попередніх компонентів та системи загалом. Результатом реалізації системи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти є зниження рівня вияву ейджизму та активізація поширення ідеї паритетності до третього віку відповідно до таких критеріїв: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового й поведінкового (високого, середнього та низького рівнів і відповідних показників).

Схематичне зображення системи соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти в умовах інформаційного суспільства запропоновано нижче (рис. 1).

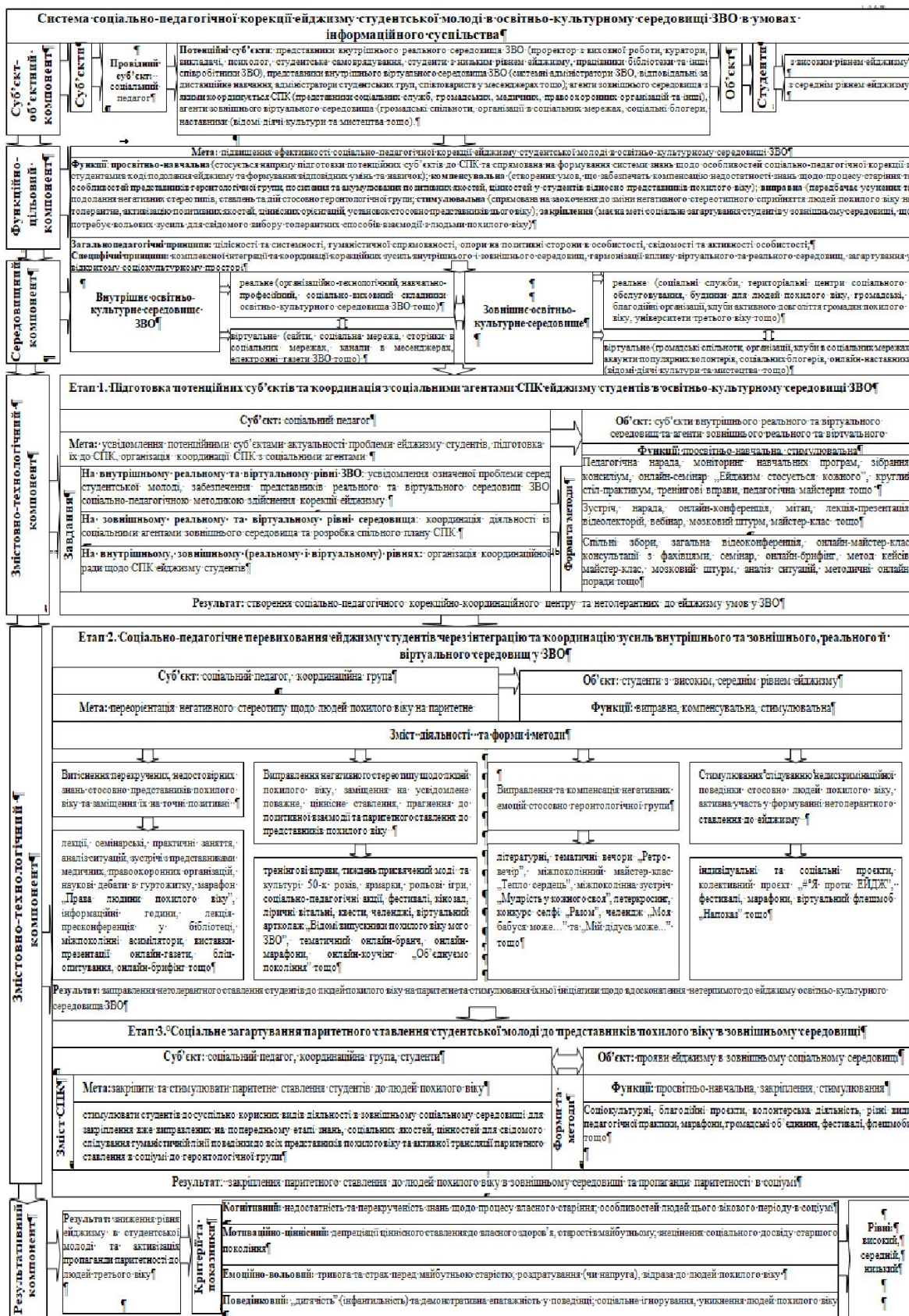


Рис. 1. Система соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО

Отже, система соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти в умовах інформаційного суспільства характеризується єдністю та взаємозалежністю таких компонентів: суб'єкт-об'єктного (суб'єкти й об'єкти соціально-педагогічної корекції), функціонально-цільового (мета, функції, принципи соціально-педагогічної корекції), середовищного (внутрішнє, зовнішнє, реальне та віртуальне середовища), змістовно-технологічного (зміст, етапи, завдання, форми й методи діяльності), результативного (критерії, показники та рівні). Відповідна система націлена на зниження рівня вияву ейджизму та активізацію поширення ідеї паритетності до представників похилого віку серед здобувачів вищої освіти.

Система соціально-педагогічної корекції передбачає реалізацію таких змістових та взаємозалежних завдань:

1) підготовку потенційних суб'єктів та координацію їх діяльності з соціальними агентами корекції ейджизму здобувачів вищої освіти в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти;

2) соціально-педагогічне перевиховання здобувачів вищої освіти шляхом інтеграції та координації соціально-перевиховних зусиль, спрямованих на ліквідацію ейджизму, внутрішнього та зовнішнього, реального й віртуального середовищ;

3) соціальне загартування паритетного ставлення студентської молоді до представників похилого віку в зовнішньому середовищі, без реалізації якого неможлива реалізація успішної соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти.

Погоджуємось із Г. Пономарьовою, що «заклад вищої освіти сьогодні має бути центром формування культури, слугувати культурно-виховним простором духовно-інтелектуального, духовно-морального, духовно-естетичного розвитку, що сприятиме формуванню соціально-позитивних ціннісних орієнтацій» [9, с. 199].

Соціально-педагогічна корекція ейджизму повинна передбачати підготовку потенційних суб'єктів до зазначеної діяльності та створення сприятливих умов у середовищі закладу вищої освіти для соціально-педагогічної корекції ейджизму здобувачів вищої освіти.

Спочатку має відбуватися руйнація негативного стереотипу в свідомості здобувачів щодо власної старості та представників похилого віку на внутрішньому реальному та віртуальному рівні освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти, а потім на рівні реального та віртуального зовнішнього середовища повинно здійснитися заміщення, тобто заміна неприйнятних дій здобувачів вищої освіти стосовно представників похилого віку на толерантну взаємодію допустимого рівня, а за умови досягнення позитивних змін, слід за допомогою соціально-педагогічних засобів закріпити цей ефект. Саме для цього використовуємо соціальне загартування здобувачів вищої освіти в зовнішньому середовищі.

**Висновки.** Основними напрямками в обґрунтованій системі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти є інтеграція корекційних зусиль не лише внутрішнього соціально-виховного середовища закладу освіти, але й зовнішнього на реальному та віртуальному рівні, а також активізація самокорекційного потенціалу здобувачів вищої освіти шляхом залучення їх до волонтерської, дозвіллевої діяльності, сприяння формуванню відповідних стосунків у студентській групі, забезпечення узгодженої спільної діяльності з людьми похилого віку та студентського самоврядування тощо. У процесі реалізації системи було дібрано як традиційні, так й інноваційні методи, засоби, форми, що спрямовані на ліквідацію негативного стереотипу щодо сприйняття людей третього віку та заміщення його на толерантне ставлення через мотивування, компенсації, залучення до спільної діяльності, взаємодії, забезпечення набуття об'єктами процесу корекції нових соціальних якостей, знань, ціннісного ставлення до людей похилого віку, досвіду позитивного спілкування та взаємодії з ними. Найбільш ефективними напрями

в запропонованій системі були цілеспрямована діяльність щодо насичення кіберпростору концепцією толерантного ставлення до геронтологічної групи, візуалізацією позитивних установок стосовно процесу старіння, популяризацією ціннісних міжпоколінних стосунків під час проведення віртуальних флешмобів, челенджів, смартмобів, тематичних онлайн-брифінгів, зустрічей тощо.

Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо вивчення вітчизняного й закордонного досвіду ліквідації явища ейджизму серед здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

### Список використаних джерел

1. Білик О. М. Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Харків, 2018. 683 с.
2. Герасимчук А. А. Соціологія : навч. посіб. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-11090.html> (дата звернення: 19.04.2023).
3. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : колект. монографія / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
4. Онишко О. Б., Тополевський Р. Б. Ейджизм (ageism) як латентна форма дискримінації за віком. *Соціально-правові студії*. 2021. Вип. 2 (12). С. 181–187.
5. Печериця Н. М. Соціально-педагогічна корекція ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Харків, 2020. 267 с.
6. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 06.09.2012 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (дата звернення: 23.04.2023).

7. Прокопенко Т. О. Теорія систем і системний аналіз : навч. посіб. Черкаси : ЧДТУ, 2019. 139 с.
8. Тарнавська Т. В. Генеза поняття «система»: історичний огляд. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 6. С. 129–139.
9. Пономарьова Г. Ф. Ейджизм як проблема формування духовно-моральних ціннісних орієнтацій у студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 69. С. 198–202. URL: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.46> (дата звернення: 25.04.2023).
10. Пономарьова Г. Ф. Формування актуальних академічних цінностей у майбутніх фахівців закладів освіти : контекст філософії вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2019. Вип. 1. 9 с. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13> (дата звернення: 24.04.2023).
11. Пономарьова Г. Ф. Формування та корекція особистісної, соціальної, професійної і моральної сфер студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. Вип. 46. С. 29–36.
12. Харківська А. А. Формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Сер. Соціальна робота*. 2021. № 5. 10 с. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19> (дата звернення: 19.02.2023).
13. Butler R. N. Age-Isms: Another form of bigotry. *The Gerontologist*. 1969. Vol. 9. P. 243–246.
14. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–58.

## References

1. Biliuk O. M. Teoriia ta metodyka sotsializatsii inozemnykh studentiv v osvitho-kulturnomu seredovyskhi vyshchoho navchalnoho zakladu : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.05. Kharkiv, 2018. 683 s. [ukr].

2. Herasymchuk A. A. Sotsiologhiia : navch. posib. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-11090.html> (data zvernennia: 19.04.2023) [ukr].
3. Innovatsiini tekhnolohii v suchasnomu osvithnomu prostori : kolekt. monohrafiia / za zah. red. H. L. Iefremovoi. Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2020. 444 s. [ukr].
4. Onyshko O. B., Topolevskiy R. B. Eidzhyzm (ageism) iak latentna forma dyskryminatsii za vikom. *Sotsialno-pravovi studii*. 2021. Vyp. 2 (12). S. 181–187. [ukr].
5. Pro zasady zapobihannia ta protydii dyskryminatsii v Ukraini : Zakon Ukrainy vid 06.09.2012 r. № 5207 VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text> (data zvernennia: 23.04.2023). [ukr].
6. Prokopenko T. O. Teoriia system i systemnyi analiz : navch. posib. Cherkasy : ChDTU, 2019. 139 s. [ukr].
7. Pecherytsia N. M. Sotsialno-pedahohichna korektsiia eidzhyzmu studentskoi molodi v osvithno-kulturnomu seredovyshchi ZVO : dys. ... kand. ped. nauk (d-ra filos.) : 13.00.05. Kharkiv, 2020. 267 s. [ukr].
8. Tarnavska T. V. Heneza poniattia «systema»: istorychnyi ohliad. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 2011. Vyp. 6. S. 129–139. [ukr].
9. Ponomarova H. F. Eidzhyzm yak problema formuvannia dukhovno-moralnykh tsinnisnykh oriiantatsii u studentskoi molodi. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. 2019. Vyp. 69. S. 198–202. URL: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.46> (data zvernennia: 25.04.2023). [ukr].
10. Ponomarova H. F. Formuvannia aktualnykh akademichnykh tsinnostei u maibutnykh fakhivtsiv zakladiv osvity : kontekst filosofii vyshchoi osvity. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii*. 2019. Vyp. 1. 9 s. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13> (data zvernennia: 24.04.2023). [ukr].

11. Ponomarova H. F. Formuvannia ta korektsiia osobystisnoi, sotsialnoi, profesiinoi i moralnoi sfer studentiv. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 2020. Vyp. 46. S. 29–36. [ukr].

12. Kharkivska A. A. Formuvannia emotsiinoho intelektu u maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Ser. Sotsialna robota*. 2021. № 5. 10 s. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-19> (data zvernennia: 19.02.2023). [ukr].

13. Butler R. N. Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*. 1969. Vol. 9. R. 243–246. [eng].

14. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–58. [ukr].

**УДК 373.2.015.31:17.022.1]:796.412(045)**

**СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ГІМНАСТИКИ**

**© Пивоваренко М.**

**Інформація про автора:**

**Марина Пивоваренко :** ORCID ID 0000-0002-2046-5206; [marinapivovarenko.19@gmail.com](mailto:marinapivovarenko.19@gmail.com); доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-32**

У статті обґрунтовано доцільність упровадження структурно-змістової моделі виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики. Дослідження містить науковий огляд понять «проект», «педагогічне проектування», «моделювання», «модель», а також авторське визначення їх змісту та класифікацію.

Структурно-змістова модель виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики має чотири блоки: цільовий, теоретичний, змістово-технологічний, критеріально-результативний. Схарактеризовано складники запропонованої моделі в межах окремих блоків, а саме: завдання (сприяти зміцненню



духовного, психічного, фізичного й соціального благополуччя дітей; формувати низку необхідних компетентностей; формувати рухову сферу й сприймання музичного ритму; розвивати емоційну сферу дітей; виховувати ціннісне ставлення до музики, усвідомлення значення морального вчинку, краси руху й музичного твору; розвивати навички соціальної взаємодії), методи морального (ціннісного), естетичного (музичного), фізичного (ритмічного) виховання, засоби (музично-ритмічна гімнастика), форми (музично-ритмічні хвилинки та паузи; музично-ритмічні ігри та вправи; ліпсінк-вправи; театр ритму й пантоміми; лото емоцій; музичні копінг-стратегії; заняття з музично-ритмічного виховання; музично-ритмічні розваги та свята; музична майстерня), педагогічні умови (наявність розвивально-виховного середовища в освітньому просторі закладу дошкільної освіти; упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти моделі й засобів виховання; забезпечення якісної підготовки фахівців педагогічної галузі, щодо використання музично-ритмічної гімнастики як засобу виховання морально-естетичних якостей), компоненти (когнітивний; аксіологічний; діяльнісний), критерії (духовно-пізнавальний; емоційно-ціннісний; результативно-творчий) та показники (морально-естетичні знання; морально-естетичні цінності; фізичні здібності), рівні (високий; середній; низький). Реалізація структурно-змістової моделі передбачає результат – позитивну динаміку рівня вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Для досягнення результативності впровадження спроектованої структурно-змістової моделі виховання автором виокремлено провідні принципи виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики (природовідповідності, фасцинації, синкретичності, творчої спрямованості, інтегративності).

Спроектовану структурно-змістову модель виховання представлено як цілісний проєкт, що передбачає можливість досягнення позитивної динаміки рівня вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики.

**Ключові слова:** структурно-змістова модель; проєкт; виховання; компетентності; педагогічні умови; морально-естетичні якості; заклади дошкільної освіти.

***Maryna Pyvovarenko «Structural and content model of education of moral and aesthetic qualities in children of older pre-school age using musical and rhythmic gymnastics».***

The article substantiates the expediency of implementing a structural-content model of educating moral and aesthetic qualities in children of older preschool age by means of musical and rhythmic gymnastics. The study contains a scientific overview of the concepts «project», «pedagogical design», «modeling», «model», as well as the author's definition of their content and classification.

The structural-content model of education of moral-aesthetic qualities in older preschool children by means of musical-rhythmic gymnastics has four blocks: target, theoretical, content-technological, criterion-resultative. The components of the proposed model within individual blocks are characterized, namely: the task (to promote the strengthening of the spiritual, mental, physical and social well-being of children; to form a number of necessary competencies; to form the motor sphere and perception of musical rhythm; to develop the emotional sphere of children; to educate a valuable attitude to music, awareness of the meaning of a moral act, the beauty of movement and a musical piece; to develop social interaction skills), methods of moral (value), aesthetic (musical), physical (rhythmic) education, means (musical-rhythmic gymnastics), forms (musical-rhythmic moments and pauses ; musical and rhythmic games and exercises; lip sync exercises; theater of rhythm and pantomime; lotto of emotions; musical coping strategies; classes in musical and rhythmic education; musical and rhythmic entertainment and holidays; musical workshop), pedagogical conditions (availability of developmental and educational the environment in the educational space of the preschool education institution, the introduction of educational models and means of education into the educational process of preschool education institutions; ensuring high-quality training of specialists in the pedagogical field, regarding the use of musical and rhythmic gymnastics as a means of educating moral and aesthetic qualities), components (cognitive; axiological; activity), criteria (spiritual-cognitive; emotional-valuable; result-creative) and indicators (moral- aesthetic knowledge; moral and aesthetic values; physical abilities), levels (high; average; low). The implementation of the structural-content model predicts the result - positive dynamics of the level of upbringing of moral and aesthetic qualities in children of older preschool age.

In order to achieve the effectiveness of the implementation of the projected structural and content model of education, the author singled out the leading principles of the education of moral and aesthetic qualities in older preschool children by means of musical and rhythmic gymnastics (naturalness, fascination, syncretism, creative orientation, integrativeness).

The projected structural and content model of education is presented as a holistic project, which provides for the possibility of achieving positive dynamics of the education level of moral and aesthetic qualities in older preschool children by means of musical and rhythmic gymnastics.

**Keywords:** structural and content model; project; education; competence; pedagogical conditions; moral and aesthetic qualities; preschool education institutions.

Дошкільний вік – це основний віковий період засвоєння норм моралі й соціальних норм поведінки. У перші сім років життя закладаються основи духовності особистості засобами засвоєння мови та її смислів і значень, звукової та музичної тональності, навичок самообслуговування, духовного й

предметного спілкування з оточенням, співучасті й співпереживання, а відтак і засобами освоєння історично усталеної суспільної культури. Саме цей період можна охарактеризувати періодом становлення основних особистісних механізмів та утворень, формування самосвідомості, духовності людини. Старший дошкільний вік є періодом, коли дитина має певною мірою сформовані цінності, навички дотримання усталених норм та правил поведінки. Дошкільник може змістовно пояснити свій вибір та ставлення в межах вікових особливостей становлення й розвитку особистості. Провідною компетентністю, що передбачає система сучасної національної освіти, є загальнокультурна грамотність особистості, сформованість якої передбачає морально-естетичну вихованість молодого покоління.

**Актуальність дослідження.** Серед провідних запитів сучасного суспільства чільне місце посідає виховання гармонійної, фізично досконалої, висококультурної й високоморальної особистості. Проблема збереження, зміцнення та підвищення рівня фізичного, духовного й соціального здоров'я молодого покоління залишається пріоритетним напрямом педагогічної роботи. Сучасний етап становлення й розвитку дошкільної освіти полягає не лише в реалізації освітніх завдань щодо формування певної системи знань, умінь та навичок, а й на широкого спектру виховних, зокрема завдань морального й естетичного виховання. Адже заклад дошкільної освіти є наступним соціальним інститутом після родини, система навчання якого закладає основи подальшого становлення особистості.

Отже, нагальності набуває проблема визначення дієвих засобів, методів та форм реалізації змісту виховання. Відповідно, можемо стверджувати, що проблема виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку є однією з провідних під час становлення й розвитку особистості як одиниці високоморального й висококультурного суспільства.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** На основі аналізу передових психолого-педагогічних досліджень щодо проблем морального (І. Апрелева,

Л. Артемова, К. Дмитренко, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кортило, О. Кучай, Л. Лохвицька, О. Молчанюк, Л. Москальова, М. Роганова, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Чаговець, М. Ярославцева тощо), естетичного (О. Аліксійчук, Т. Вільховченко, К. Дмитренко, В. Кузьменко, О. Кучай, С. Матвієнко, Л. Москальова, Н. Пахальчук, М. Роганова, С. Русова, М. Семенова, А. Чаговець, Г. Шевченко, М. Ярославцева та інші) й фізичного (Т. Бабюк, А. Вільчковська, Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, Дж. Локк, Н. Пангелова, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, А. Чаговець тощо) виховання було запропоновано таку дефініцію поняття «морально-естетичні якості» як інтегроване в теорії виховання цілісної особистості, що передбачає сформованість у свідомості людини комплексу внутрішніх і зовнішніх виявів морального й естетичного спрямування, заснованих на системі обізнаності в аспекті культури й загальнолюдських цінностей, і виявляється в різних видах її діяльності й взаємодії з довкіллям [33]. До досліджуваних якостей було зараховано такі: сформований морально-естетичний світогляд, сукупність моральних цінностей та естетичних почуттів, ціннісне ставлення до прекрасного, розуміння значення морального вчинку, сформованість культури сприймання музичних творів, здатність до відтворення й створення продуктів творчого мистецтва, відчуття культури руху. Процес виховання морально-естетичних якостей визначено як такий, що спрямований на формування комплексу якостей стосовно моралі й естетики, заснованих на системі обізнаності в аспекті культури й загальнолюдських цінностей.

Наголошуючи на важливості поєднання моральної (ціннісної), естетичної (музичної), фізичної (ритмічної) складових під час виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики, констатуємо, що організація роботи сучасного закладу дошкільної освіти в цьому напрямі передбачає належний методичний рівень. Ураховуючи зазначене вище, актуальності набуває

проектування та практична реалізація структурно-змістової моделі виховання окреслених вище якостей.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні доцільності впровадження структурно-змістової моделі виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики.

**Виклад основного матеріалу.** Метод створення моделей є досить розповсюдженим у сучасних соціально-гуманітарних наукових дослідженнях загалом, і в педагогічній галузі зокрема. У широкому розумінні наукове моделювання є методом теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість реального об'єкта пізнання обирає чи створює його модель, досліджує її, а здобуту інформацію переносить у реальний вимір дослідження. До моделі можна залучати об'єкти, процеси, явища, оригіналу яких немає в реальному житті, через що дослідження може бути недоступним для науковця.

Досліджуючи моделі виховання різних часів, можемо констатувати, що за різних суспільних устроїв зазнавала змін модель виховання. Це залежить від ціннісних орієнтацій і провідних ідей моделей. Тому можемо стверджувати, що модель виховання є певним продуктом відтворення об'єктивної реальності суспільного життя відповідного періоду становлення й розвитку, що постійно змінюється відповідно до його запитів. Так, у межах ідеалістичної моделі процес виховання визначається як створення ідеальних умов для вихованця, що мають забезпечити досягнення мети духовного розвитку. Відповідно до цієї моделі, основним призначенням процесу виховання є відкриття вищого світу ідей і знайдення їх змісту в формуванні особистості вихованця, тобто забезпечення переходу від інстинктивного розвитку людини до формування духовної особистості [50].

Прагматична модель виховання визначає цей процес як життя дитини в теперішньому часі (у сьогоднішньому), а не як підготовку до подальшого (майбутнього) життя. Метою виховання, відповідно до цієї моделі, є навчання вихованця розв'язанню певних життєвих проблем, що виникають у

той чи інший період його життя. Отже, провідне завдання, що постає перед педагогом такої моделі – сформувати в вихованця здатності до активного пошуку шляхів перетворення довкілля задля оптимізації умов власного життя. Основою виховання є орієнтація на індивідуальний саморозвиток дитини на основі взаємодії з реальним (природним і соціальним) середовищем [50].

У межах реалістичної моделі виховання трактується як процес передачі досвіду й знань вихованцю, урахуваючи його вікові й індивідуальні особливості розвитку. Згідно з цією моделлю, виховання особистості відбувається шляхом впливу на свідомість людини, що спонукає її до певних поведінкових виявів і різних видів діяльності [51].

Відповідно до моделі вільного виховання, досліджуваний процес полягає в формуванні життєвих принципів і створенні умов для їх реалізації. Мета зазначеної моделі полягає в формуванні системи знань у вихованця щодо свободи й відповідальності за своє життя, за вибір принципів і життєвих цінностей. Відповідно до такої моделі, сутність індивіда визначає його вибір. Роль педагога полягає в тому, щоб допомогти дитині зрозуміти себе й людей, хто оточує й знайти шляхи узгодження дій у конкретній ситуації. Провідним завданням виховання є досягнення певної гармонії [52].

Згідно з європейською моделлю, виховання розглядається як суворий дисциплінарний процес у ранньому дитинстві з подальшим поступовим зниженням рівня контролю. Основою виховання є орієнтація на поведінкові вияви дорослих і їх реакція на уподібнення в дитячій діяльності [50].

Отже, можемо констатувати, що в межах певного часового періоду та запитів суспільства ставала можливою зміна або паралельне існування моделей виховання. Зазначимо, що під час модернізації освітнього процесу закладу дошкільної освіти створена модель повинна мати належний рівень новизни, що зумовлює оновлення змісту й засобів роботи з дітьми задля підвищення рівня їхньої вихованості.

Способи представлення результатів моделювання можуть бути як матеріальними, так й інформаційними. Зміст визначення поняття «моделювання» висвітлено в дослідженнях В. Малихіної, Л. Петриченко, Г. Пономарьової, А. Харківської. Науковці трактують його як поняття гносеологічної категорії, що характеризує один із найбільш важливих шляхів пізнання та є методом дослідження об'єктів пізнання через їх модель [37; 38]. На сучасному етапі розвитку демократичної й конкурентоспроможної держави моделювання набуває широкого застосування в галузі освіти. Адже модель є певним здобутком наочних уявлень про об'єкт дослідження.

Г. Пономарьова та В. Малихіна стверджують, що процес моделювання має три елементи: суб'єкт, об'єкт дослідження, модель [37]. Модель визначається як система об'єктів або знаків, що відтворює деякі природні властивості оригіналу, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [9; 12; 50]. Суб'єктом моделювання є дослідник, об'єктом дослідження – виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку, а модель як елемент моделювання є певним опосередкуванням взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта дослідження.

Спираючись на зазначене вище, необхідно зауважити, що моделювання – це складний і відповідальний процес у науковому дослідженні. Адже ґрунтуючись на розробці й дослідженні певної моделі, зазначений метод дозволяє здійснювати довготривалі дослідження шляхом її постійного вдосконалення.

Ураховуючи те, що моделювання є лише методом, а формою й засобом наукового пізнання є модель, вважаємо доцільним проаналізувати це поняття. Адже досить часто в сучасній науковій літературі можна знайти аналогії між спрощеною системою й власне моделлю, що є неправомірним.

У різних наукових розвідках поняття «модель» визначається в межах галузі, у якій застосовується. Одним із таких є визначення моделі як форма абстракції, що відтворює суттєві взаємозв'язки об'єкта дослідження, що наочно сприймаються й уявляються [23]. Інше визначення містить

характеристику поняття як уявно або матеріально створеної системи, яка відтворює об'єкт дослідження й дозволяє замінити його в такий спосіб, що стає джерелом нової дослідницької інформації [13].

Відповідно до визначення, зафіксованого в енциклопедичній літературі, модель є системою об'єктів або знаків, що відтворює деякі природні властивості оригіналу, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [9; 12; 50].

Отже, можемо констатувати, що модель є штучно створеним проєктом певної системи взаємозв'язків, що вможливорює пошук нової інформації про об'єкт дослідження, уточнення взаємозв'язків його з предметом дослідження й забезпечує теоретичне обґрунтування використання музично-ритмічної гімнастики як засобу виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Одним із невід'ємних етапів створення моделі є її проєктування. Проєктування й моделювання є взаємопов'язаними процесами й посідають чільне місце в процесі осучаснення й модернізації освітнього процесу. Метод проєктування було започатковано в 20-ті роки ХХ століття в США під назвою «метод проблем». Стрімкого розвитку означений метод набув у гуманістичних теоріях філософського знання й освіти, зокрема в педагогічних поглядах Дж. Дьюї та В. Кілпатрика. На думку Дж. Дьюї, проєкт має відтворювати проблему життя й допомагати в її вирішенні. Відповідно до розвідок В. Кілпатрика, проєкти розмежовуються на такі групи: створювальні, споживальні, проєкти-вправи й проєкти-розв'язання проблеми. Остання група проєктів на сьогодні визначається як науково-дослідницька [25]. На сьогодні проєктування є широко використовуваним методом у різних галузях суспільного життя. Тому застосування зазначених вище форм наукового пошуку зумовлює здійснення теоретичного обґрунтування впровадження нових методик виховання й навчання, а також сприяє зниженню ризику негативної динаміки перебігу досліджуваного процесу, підвищуючи вірогідність здобуття позитивних результатів



інноваційної діяльності. І. Єрмакова та О. Пехота в своїх дослідженнях зазначають, що проєктування є процесом створення проєкта [31]. Здійснивши аналіз запропонованих визначень поняття «проєктування», можемо стверджувати, що це багатовимірний процес, що передбачає створення теоретичної моделі й пошук шляхів її реалізації й практичної перевірки. Під час використання цього методу в педагогічній галузі доцільно акцентувати увагу на такому понятті як «педагогічне проєктування».

У передових педагогічних дослідженнях та наукових розвідках термін «педагогічне проєктування» трактується як цілеспрямована діяльність, під час якої з'ясовується необхідність педагогічних перетворень, відбувається прогноз та оцінка наслідків реалізації певних педагогічних задумів [11]. О. Молчанюк, спираючись на наукові розвідки щодо досліджень процесу проєктування, зазначає, що створення проєкта – це подальша розробка створеної моделі та практична її реалізація, а педагогічне проєктування визначає як процес розробки конкретної педагогічної технології [20].

У різних наукових джерелах визначення поняття «проєкт» висвітлено відповідно до наукових поглядів і методологічних підходів. Так, О. Пехота зазначає, що проєктом є цільовий акт діяльності, основою якого є орієнтація на інтереси дитини [25]. Л. Ноздріна, О. Полотай, В. Ящук пропонують більш розширену дефініцію цього поняття, а саме – визначають його як будь-яку діяльність, що планується чи осмислюється, або захід, що спрямований на створення нового продукту чи послуги та є обмеженим у часі [23]. Отже, можемо констатувати, що проєкт у галузі дошкільної освіти – це цілеспрямований, спеціальний процес, що передбачає теоретичне моделювання, планування й практичне впровадження модернізованих або нових засобів виховання й навчання в освітній процес закладів дошкільної освіти [33].

Класифікуємо проєкти в галузі освіти за такими типами:

- дослідницькі (мають чітку структуру, визначену мету, актуальність, соціальну значущість, регламентовані методи дослідження);
- творчі (не мають детально визначеної структури, розвиваються підпорядковуючись кінцевому результату);
- ігрові (в учасників проєкта є певні ролі, що визначені його характером і змістом);
- інформаційні (передбачають збір інформації, інформаційне ознайомлення, аналіз й узагальнення фактів);
- практико орієнтовані (проєкти орієнтовані на соціальні запити учасників, що обумовлює визначення результату з початку роботи над таким проєктом) [25].

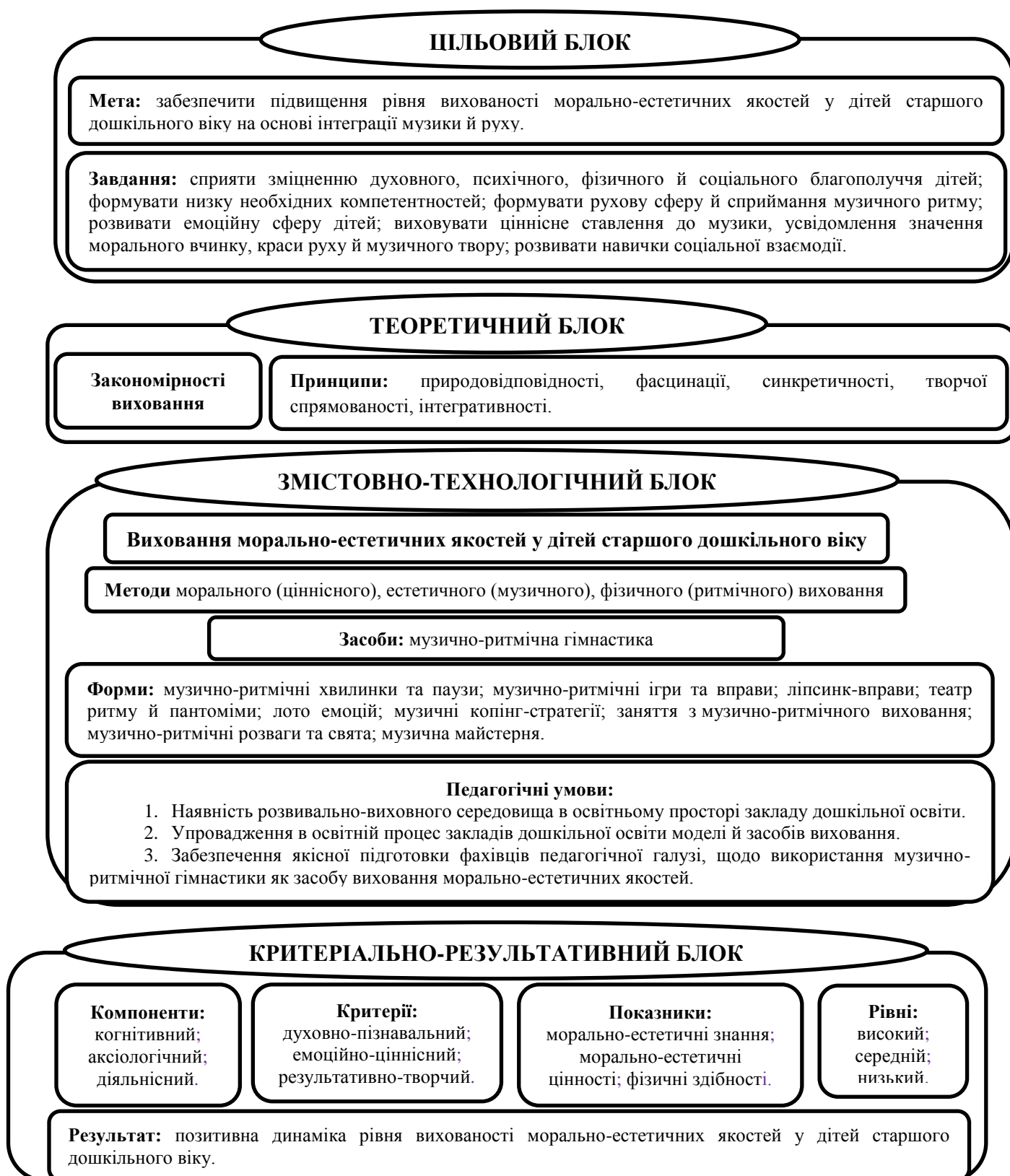
Відповідно до специфіки нашого дослідження, акцентуємо на таких видах проєктів, як дослідницькі й практико орієнтовані. Здійснивши роботу над проблемним полем наукового пошуку за напрямом виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики, було досліджено й обґрунтовано теоретичні засади зазначеної проблеми. Основою здійсненої роботи були засади технології дослідницького проєктування.

Із метою перевірки теоретично обґрунтованих положень дослідження проблеми виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики на провідних засадах практико орієнтованого проєктування було створено структурно-змістову модель виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики. Аргументуємо це тим, що на сучасному етапі розвитку держави провідні соціальні запити полягають у формуванні високоморального й висококультурного суспільства.

Спроєктовану структурно-змістову модель виховання представлено як цілісний проєкт, що передбачає можливість досягнення позитивної

динаміки рівня вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики.

Структурно-змістова модель виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики має чотири *блоки*: цільовий, теоретичний, змістово-технологічний, критеріально-результативний (рис. 1). *Цільовий блок* структурно-змістової моделі висвітлює мету й конкретизує завдання виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку. Зазначені складові визначено відповідно до чинного нормативно-правового й методичного забезпечення дошкільної освіти, що становило основу нашого дослідження, а саме: Конституції України [15]; Закону України «Про освіту» [45]; Закону України «Про дошкільну освіту» [44]; Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» [27]; Закону України «Про охорону дитинства» [46]; Закону України «Про фізичну культури і спорт» (від 24 грудня 1993 року № 3808–ХІІ зі змінами та доповненнями) [47]; Базового компонента дошкільної освіти [3; 4]; Національної доктрини розвитку освіти [42]; Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [39]; Концепція розвитку педагогічної освіти до 2029 року [40]; Листа МОН «Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах» [56]; Листа МОН «Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах» [57]; Обласної програми розвитку освіти «Новий освітній простір Харківщини» на 2019–2023 роки [24]; Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації» [54]; Програми виховання й навчання дітей від двох до семи років «Дитина» [10]; Освітньої програми для дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» [26].



**Рис. 1. Структурно-змістова модель виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики**

Дошкільна освіта є фундаментом під час розвитку особистості й гармонійного виховання дитини. Зміст й організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти визначаються принципами, що вимагають від педагога такої організації освітнього процесу, за якої максимально активізується діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, уможлиблюється реалізація її творчих задумів і побажань [3].

Однією з нових вимог до розвитку дітей дошкільного віку є орієнтація на здобуття духовних та моральних цінностей. Підсилювальними факторами цієї вимоги є такі: динамічність розвитку глобалізованого світу; поява нових віртуальних середовищ, у яких перебуває дитина; посилення залежності розвитку особистості від інформаційно-комунікаційних технологій тощо [21; 59].

На підставі здійсненого аналізу нормативно-правового й методичного забезпечення дошкільної освіти та запитів сучасного суспільства було сформульовано мету виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку, що полягає в підвищенні рівня вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку на основі інтеграції музики й руху.

Згідно зі сформульованою метою було поставлено такі завдання:

- 1) сприяти зміцненню духовного, психічного, фізичного й соціального благополуччя дітей;
- 2) формувати низку необхідних компетентностей;
- 3) формувати рухову сферу й сприймання музичного ритму в дітей;
- 4) розвивати емоційну сферу дітей; виховувати ціннісне ставлення до музики, усвідомлення значення морального вчинку, краси руху й музичного твору;
- 5) розвивати навички соціальної взаємодії.

Досягнення сформульованої мети й реалізація визначених завдань передбачали впровадження в практику закладу дошкільної освіти

модернізованої структурно-змістової моделі й засобів виховання, що відповідають соціальним запитам сучасного суспільства.

У *теоретичному блоці* моделі визначено закономірності й принципи (природовідповідності, фасцинації, синкретичності, творчої спрямованості, інтегративності) виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

Закономірностями виховання є стійкі суттєві зв'язки між елементами виховного процесу, що забезпечують його ефективність [17]. Знання закономірностей цього процесу забезпечить найбільш раціональний зміст кожного етапу становлення й розвитку особистості та стане в пригоді вихователю під час реалізації диференційованого підходу щодо планування й організації різних видів дитячої діяльності.

Визначено такі закономірності виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики:

– взаємозалежність моральної (ціннісної), естетичної (музичної) й фізичної (ритмічної) складових під час виховання, навчання, освіти й розвитку (передбачає виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання їх музично-ритмічним рухам, шляхом ознайомлення їх із музичним та хореографічним мистецтвом);

– єдність морального (ціннісного), естетичного (музичного) й фізичного (ритмічного) виховання відповідно до суспільних потреб та умов життя (передбачає реалізацію завдань виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики в контексті усталених розвитком суспільства норм, правил та ідеалів, що зумовлюють вплив на формування моральних та естетичних ціннісних орієнтирів і вибір музичного репертуару, стилів танцю);

– виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку в доступних видах діяльності задля створення «ситуації успіху» (передбачає орієнтацію на можливості пізнавальної й емоційної

сфери дитини в процесі залучення її до різних видів діяльності з виховною метою);

– урахування особливостей вікової й індивідуальної траєкторії морального, естетичного й фізичного розвитку дитини (передбачає реалізацію завдань виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики на основі знань про особливості розвитку фізичної, психічної, духовної, інтелектуальної й соціальної сфери дитини як особистості);

– єдність педагогічної взаємодії різних соціальних інститутів у процесі виховання цілісної особистості дитини (передбачає узгодженість педагогічних зусиль суб'єктів закладу дошкільної освіти, сім'ї й громадськості у процесі виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики).

Для досягнення результативності впровадження спроектованої структурно-змістової моделі виховання необхідно визначити провідні принципи, що відповідають віковим особливостям дошкільників старшого віку. Досліджуючи особистісно-ціннісний розвиток дитини цього віку, зазначимо, що це період формування психічної й фізіологічної готовності дитини до навчання в закладі загальної середньої освіти. Для поведінки дітей характерною є полімотивованість, що зумовлена високим рівнем зацікавленості дитини в шкільному навчанні. Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку не лише наповнена побутовими сюжетами, а й висвітлює зміст світу професій, що орієнтує на виховання моральних потреб, які виявляються в виконанні певних усталених правил і дотриманні норм поведінки. У роботі з дітьми цієї вікової групи вагомим значення набувають бесіди на морально-етичні теми, що забезпечують виховання моральних цінностей та почуттів під час розвитку цілісної особистості. У цей час активно розвиваються можливості самосприйняття (дитина починає пам'ятати себе в минулому, сприймає себе в теперішньому й уявляє себе в майбутньому). Це забезпечує планомірне розмежування ціннісних

пріоритетів у діяльності. Для дітей старшого дошкільного віку характерними є такі особистісні новоутворення: супідрядність мотивів; стрімкий розвиток вольової сфери, що виявляється в моральних якостях (самостійність, відповідальність, впевненість тощо); розвиток пам'яті, уяви, творчого мислення; формування мимовільної регуляції поведінки завдяки здатності орієнтування на соціальні норми й правила.

Визначено такі провідні завдання морального виховання дітей старшого дошкільного віку:

- 1) розширювати уявлення про людину як соціальну істоту;
- 2) поглиблювати знання дитини про суспільство;
- 3) забезпечувати оптимізацію процесу соціалізації дитини;
- 4) допомагати дитині в освоєнні морально-етичних норм, положень і правил, усталених суспільством;
- 5) розвивати творчі здібності під час спілкування;
- 6) сприяти подальшому формуванню уявлень дитини про себе в минулому, теперішньому й майбутньому [10; 26; 49].

Естетичне (музичне) виховання дітей старшого дошкільного віку порівняно з іншими віковими періодами також зазнає стрімких змін. Для цієї вікової групи характерними є поглиблення зацікавленості в творах мистецтва, збагачення спектра естетичних вражень, сформованість уявлень про загальнолюдську й національну культуру зокрема. Цілісний розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку ототожнюється зі сформованістю основ духовності, вихованістю естетичних якостей, почуттів і смаків. Дитина здатна сприймати ритм поетичних і музичних творів, що забезпечить надалі вдале поєднання різних видів діяльності. Старший дошкільник здатен творчо підходити до виконання поставлених завдань, імпровізувати в різних видах музичної діяльності. У дитини цього віку вже сформований стійкий інтерес до музики. Тому головними завданнями естетичного (музичного) виховання дітей старшого дошкільного віку є: поглиблювати інтерес до музичних творів і музичної діяльності;



сприяти розвитку диференційованого сприймання дитиною музичних творів; продовжувати формувати культуру сприймання музики; виховувати ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва; сприяти розвитку природних задатків музично обдарованих дітей; використовувати можливості музичної діяльності з метою цілісного розвитку особистості дитини [10; 26; 49].

Для фізичного (ритмічного) виховання дітей старшого дошкільного віку характерним є значне збагачення динамічного досвіду, свідоме розуміння просторових і часових характеристик рухової дії. Стрімкі зміни в фізичному розвитку дітей (зміна пропорційності частин тіла, зросту, ваги, обхвату грудної клітки й голови) зумовлюють забезпечення оптимального рівня активності й змістовності рухового режиму. Рухи старшого дошкільника характеризуються позитивною динамікою, узгодженістю й координацією, що сприяє формуванню культури рухів. Кількісні та якісні показники рухових умінь і навичок помітно зростають, починають формуватися оцінні судження щодо виконання рухових дій однолітками й самою дитиною. Під час виконання фізичних вправ стає помітним вияв творчості. У старших дошкільників чітко сформовані знання про руховий ритм, циклічність й ациклічність рухової дії.

Відповідно, вважаємо доцільним виокремити провідні завдання фізичного (ритмічного) виховання дітей старшого дошкільного віку:

- 1) зміцнювати здоров'язберезувальні функції організму дитини;
- 2) сприяти вихованню інтересу до фізичної культури й потреби в здоровому способі життя;
- 3) продовжувати формувати культуру рухів, що виявляється через координацію, точність, ритмічність, виразність тощо;
- 4) сприяти розвитку самостійної рухової діяльності;
- 5) забезпечувати умови для реалізації творчої рухової імпровізації;
- 6) учити дітей співвідносити мовний, музичний і руховий ритми [10; 26; 49].

Під час огляду вікової періодизації дошкільного дитинства крізь призму реалізації програмних завдань слід зазначити, що деталізація, конкретизація й виокремлення найважливіших компетентностей через морально-естетичну вихованість актуальні саме в період старшого дошкільного віку. Саме ця вікова група характеризується як найвища сходинка дошкільного дитинства, що передбачає якісну підготовку дитини до нової ролі – школяра [33].

На основі знань про вікові особливості періоду старшого дошкільного віку запропоновано такі *принципи* виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики: природовідповідності, фасцинації, синкретичності, творчої спрямованості, інтегративності.

*Принцип природовідповідності* спрямовано на врахування багатогранної природи дитини, особливостей її анатомо-фізіологічного й психічного розвитку з урахуванням віку й статі [17]. Усі засоби й методи виховного впливу обрані з метою реалізації поставленої мети, а отже, мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям дитини. Відтак, зазначений принцип передбачає: сприяння реалізації природної потреби дітей старшого дошкільного віку в пізнанні світу й руховій активності; розвиток природних задатків відчуття музичних і рухових ритмів; розвиток фізичних здібностей; опору на особистісно орієнтований підхід до вибору засобів виховання базових якостей особистості; створення умов для вільної реалізації фізичних, психічних, соціальних і духовних здібностей засобами музично-ритмічної гімнастики.

*Принцип фасцинації* означає: із одного боку – забезпечення інтересу дитини до моральних норм, правил, установок та цінностей, усталених суспільством, мистецької спадщини й потреби в ціннісному ставленні до себе як до цілісної особистості, а з іншого боку – вплив забезпеченого інтересу на рухову активність під час музично-ритмічної гімнастики, що забезпечує легкість та результативність процесу виховання морально-естетичних

якостей. Ураховуючи спрямованість цього принципу вважаємо, що дитину можна зацікавити музичним твором, рухом, інвентарем, увічливим ставленням педагога, роль якого полягає в допомозі дитині, а не виконанні завдання замість неї.

*Принцип синкретичності* забезпечує: із одного боку – усвідомлення обов'язкової єдності морального (ціннісного), естетичного (музичного) і фізичного (ритмічного) виховання, а з іншого – єдність засобів музично-ритмічної гімнастики з метою виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку. Під час виховання цілісної особистості слід ураховувати наявний досвід дошкільника та умови, що є для нього природними. Практична реалізація морально-естетичного виховання сприяє ефективному керуванню процесом рухової, музичної та творчої діяльності дитини-дошкільника. Відповідно, слід цілеспрямовано розвивати вміння, навички та здібності дитини, залучаючи не лише загальновідомі методи та загальноживані засоби, а й ті, які доступні в середовищі, що оточує дитину.

*Принцип творчої спрямованості* передбачає самостійне винайдення дитиною нового руху під запропонований музичний твір шляхом актуалізації її рухового досвіду та за умови наявності мотивації до творчої діяльності. Завдання педагога на заняттях такого типу полягає в забезпеченні умов для самостійної реалізації творчого потенціалу дитини. Керівництво педагогом має здійснюватися без зайвого тиску на дитину. Завдяки дотриманню цього принципу можливо визначити рівень діяльнісного розвитку дитини в процесі морально-естетичного виховання.

*Принцип інтегративності* означає координацію, взаємодоповнення й узгодження діяльності суб'єктів закладів освіти, сім'ї, оточення для посилення педагогічного впливу [17]. Реалізація цього принципу забезпечується шляхом плідної співпраці суб'єктів закладу дошкільної освіти та сім'ї в різних формах її організації. Адже для досягнення загальної мети

необхідно застосувати весь комплекс засобів, методів та форм роботи з дітьми та їхніми батьками.

Дотримання зазначених вище принципів передбачає організацію освітнього та виховного процесів в атмосфері зацікавленості, єдності, співтворчості, доступності, систематичності та комплексності. Організуючи свою роботу на основі описаних закономірностей і принципів, заклад дошкільної освіти зможе забезпечити повноцінність процесу виховання морально-естетичних якостей у дітей засобами музично-ритмічної гімнастики.

Третім блоком спроектованої моделі є *змістово-технологічний*. Змістову частину блоку спрямовано на реалізацію завдань виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики. Технологічна частина блоку реалізується на основі *методів* морального (ціннісного), естетичного (музичного) й фізичного (ритмічного) виховання засобами виховного впливу, формами виховної роботи та педагогічними умовами.

Методами морального (ціннісного) виховання є способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети й завдань морального виховання та вікових особливостей дітей. Методи морального (ціннісного) виховання поділяються на три групи: методи формування моральної поведінки, методи формування моральної свідомості, методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки [35; 36]. Застосування зазначених груп методів забезпечує реалізацію низки таких завдань: формування досвіду поведінки відповідно до усталених норм і правил, навичок їх дотримання й запобігання їх порушень; засвоєння моральних уявлень і моральних понять.

Методи естетичного (музичного) виховання класифікують відповідно до таких критеріїв: за педагогічним спрямуванням, за загальною та спеціальною спрямованістю, за видом художньої діяльності, методи розвитку художньо-творчих здібностей [35]. Зазначені групи методів передбачають забезпечення

реалізації таких завдань естетичного (музичного) виховання: формування знань про прекрасне в житті, природі, учинки людей шляхом сприймання творів музичного мистецтва; удосконалення естетичних умінь і навичок шляхом відтворення творів музичного мистецтва; виховання естетичних потреб, почуттів, ставлення, виховання естетичних якостей і смаку завдяки забезпеченню розуміння смислів, закладених у твори музичного мистецтва; розвиток хисту до творчої діяльності шляхом формування навичок створення елементарних музичних композицій.

Методами фізичного (ритмічного) виховання є: *словесні* (бесіда; розповідь; указівка; розпорядження; команда), *наочні* (демонстрація способу виконання рухової дії; демонстрація презентацій, медіаматеріалів, карток і схем), *практичні* (ігрові; змагальні; практичної допомоги; виконання рухової дії) [8]. Окреслені методи передбачають забезпечення реалізації таких завдань фізичного (ритмічного) виховання: забезпечення охорони й зміцнення здоров'я дітей; формування системи знань, умінь і навичок, необхідних здоров'язбережувальних компетентностей; розвиток фізичних здібностей; виховання культурно-гігієнічних навичок, потреби в руховій активності та здоровому способі життя, моральних, естетичних і вольових якостей особистості [35].

Методи морально-естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики визначено на основі аналізу методів морального (ціннісного), естетичного (музичного) і фізичного (ритмічного) виховання. Основними методами є такі: оволодіння моральними нормами в спільній діяльності; тренування в моральній поведінці; створення ситуацій морального вибору; педагогічна оцінка поведінки дитини; колективна оцінка поведінки дитини; схвалення моральних учинків дитини; заохочення дитини до моральних учинків; слухання музичних творів; аналіз прослуханого музичного твору; у рефлексія; оцінка й самооцінка результатів діяльності; бесіда; розповідь; тренування в виконанні рухових дій; ігровий. На нашу думку, саме такий комплекс методів забезпечить досягнення визначеної мети й

вирішення конкретизованих завдань спроектованої структурно-змістової моделі виховання.

Наступною складовою цього блоку структурно-змістової моделі є *засоби* виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку, що визначаються як вид суспільної діяльності, який може впливати на особистість у певному напрямі [53]. У контексті розроблюваної моделі провідним комплексним засобом виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку є музично-ритмічна гімнастика.

Комплексність цього засобу виховання полягає в тому, що вона інтегрує такі засоби виховного впливу: музику й рух, музично-ритмічний рух. Музика впливає на формування емоційної сфери дитини, належний рівень сформованості якої зумовлює виховання моральних цінностей, усвідомлення значення власного морального вчинку, сприймання краси музичного твору, культури слухання музики й навичок соціальної взаємодії під час ознайомлення й роботи з творами музичного мистецтва. Виконання рухів (рухових дій) сприяє зміцненню здоров'я, покращенню фізичної й розумової працездатності дитини, формуванню здоров'язберезувальної компетентності, здатності сприймати ритмічність рухової дії, вихованню культури рухів, відчуттю краси рухової дії. Адже виконання рухових дій чинить вплив на різні сфери розвитку особистості, зокрема сприяє вихованню морально-естетичних якостей. Музичні рухи є одним із продуктивних видів музичної діяльності, що сприяють розвитку в дітей дошкільного віку музичної творчості, фізичної досконалості й відповідних якостей особистості [19].

Для реалізації мети й завдань виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики, зазначених у цільовому блоці спроектованої моделі, визначено такі форми роботи: музично-ритмічні хвилинки та паузи; музично-ритмічні ігри та вправи; ліпсінк-вправи; театр ритму й пантоміми; лото емоцій; музичні копінг-стратегії; заняття з музично-ритмічного виховання; музично-ритмічні розваги та свята; музична майстерня.

Музично-ритмічні хвилинки – це комплекс управ, що проводяться фронтально, під час занять, на яких переважає розумова діяльність або ручна робота. Музично-ритмічні хвилинки є альтернативною формою роботи, що може використовуватися замість проведення традиційних фізкультурних хвилинок, бо виконання рухів під музику після тривалого сидіння за партами забезпечує не лише зміну діяльності з метою відпочинку від основного заняття, а й зумовлює вдосконалення навичок узгодження рухів і музики, співвіднесення музичного й рухового ритмів, формування правильної естетичної постави, виховання відчуття краси руху й музики.

Під час упровадження цієї форми роботи вихователям необхідно дотримуватись низки методичних практично зорієнтованих рекомендацій. Такі руханки під час занять мають тривати 1–2 хвилини. Музично-ритмічні хвилинки рекомендовано добирати відповідно до змісту заняття, на якому їх проводять. Це сприятиме більшому зацікавленню дітей навчальним матеріалом із того чи іншого освітнього аспекта. Комплекси вправ музично-ритмічної хвилинки мають містити вправи, що спрямовані на розвиток всіх груп м'язів та на забезпечення регулювання дихання дітей. Мінімальна кількість вправ одного комплексу музично-ритмічної гімнастики має становити п'ять. Залежно від типу заняття, на якому проводиться музично-ритмічна хвилинка, її можна спрямовувати як на розминку великих груп м'язів, так і малих, забезпечуючи відповідну кількість вправ і варіативність фізичного навантаження.

Музично-ритмічні паузи – це одна з форм організації динамічних перерв між заняттями, що передбачають тривале сидіння за партами й спрямовані на розумову діяльність або художню працю. Реалізація таких перерв зумовлює оптимізацію рухового режиму в групах дітей старшого дошкільного віку. Такі паузи є більш тривалими, ніж музично-ритмічні хвилинки, а тому можуть забезпечити не лише вдосконалення навичок узгодження рухів і музики, співвіднесення музичного й рухового ритмів, формування правильної постави, розвиток відчуття краси руху й музики, а й виховання культури поведінки,

розуміння значення морального вчинку в процесі реалізації фронтальних форм організації спільної діяльності.

Музично-ритмічні паузи рекомендовано проводити між заняттями з таких освітніх компонентів: «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі культури». Тривалість музично-ритмічних пауз для дітей старшого дошкільного віку має становити до 10–12 хвилин. Проведення такої паузи між заняттями забезпечить не лише зміну діяльності дітей, а й емоційне розвантаження та вдосконалення рухової сфери.

За змістом такі динамічні перерви можуть містити музично-ритмічні й сюжетно-образні рухи за послідовністю або таночки. Оптимальна кількість вправ музично-ритмічної паузи – 5–8 вправ або один таночок. Варто зауважити, що до змісту музично-ритмічних пауз необхідно зараховувати вивчені дітьми під час інших форм роботи рухи або таночки. Такі перерви між заняттями мають забезпечити зміну діяльності дітей, активний відпочинок, відновлення розумової й фізичної працездатності.

Музично-ритмічна вправа – це багаторазове виконання однієї рухової дії під музичний супровід із метою формування рухових навичок, а надалі – їх удосконалення. Музично-ритмічна вправа є основною одиницею інших форм організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку, адже саме вправа є складовою усіх інших запропонованих форм роботи. Головною вимогою до виконання музично-ритмічних вправ є чітке й точне виконання музичних і рухових завдань.

Музично-ритмічні вправи класифікують відповідно до їх призначення:

- вправи, що використовують із метою вдосконалення основних рухів;
- підготовчі вправи, для розучування рухів до ігор і таночків;
- образні вправи, що використовують із метою уточнення ігрових образів;
- вправи-композиції.



Музично-ритмічна гра – це активна форма організації діяльності дітей дошкільного віку, регламентована певними правилами, що спрямовують реалізацію широкого кола освітніх і виховних завдань. Така форма організації діяльності дітей покликана забезпечити веселий, бадьорий настрій, активізацію рухової діяльності, сприяти формуванню й розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. У процесі такої гри в дітей удосконалюються навички виконання рухових дій, відбувається розвиток морально-естетичних якостей. Ураховуючи те, що гра є провідним видом діяльності для дітей дошкільного віку, зазначимо, що в процесі музично-ритмічних ігор вони пізнають життя шляхом освоєння певних норм і правил, передбачених змістом гри. Під час музично-ритмічних ігор діяльність дитини спрямовується на активне слухання музики, що сприяє відпрацюванню безпосередніх емоційних реакцій і відгуків, підвищенню рівня розвитку музичного сприйняття, що зумовлюється сприйняттям і розумінням музичного образу. Зацікавленість грою, емоційність, доступність ігрових образів сприяють підвищенню рівня розвитку творчості в дітей, а також забезпечують належний рівень розвитку морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку. Музично-ритмічні вправи й ігри тісно взаємозв'язані й спрямовані на реалізацію низки спільних завдань.

Ліпсінк-вправи, згідно з контекстом запропонованої моделі, є однією з форм організації творчої діяльності дітей, основою якої є інтеграція формування музичного сприймання й відтворення музичного твору засобами міміки шляхом наслідування авторського виконання запропонованої композиції. Ліпсінк (з англ. Lip Sync – імітація співу) – це техніка виконання музичного твору шляхом синхронізації пластики, міміки, артикуляції й фонограми (записаний звук і вокал) [28]. У межах реалізації спроектованої структурно-змістової моделі така форма роботи як ліпсінк-вправи дозволяє досягнути більш широкий спектр роботи з емоційною сферою дітей, що зі свого боку забезпечить формування музичного сприймання, розвиток артикуляційного апарату, виховання морально-естетичних якостей шляхом

застосування засобів музичної, рухової й емоційної виразності. Такі вправи доцільно використовувати як самостійну форму роботи, а також на заняттях, під час розваг та свят як засіб урізноманітнення діяльності дітей, розвитку їх пізнавальної й рухової сфери.

Для виконання таких вправ дітям пропонується обрати відомі їм дитячі пісні або виконати вправу «Дзеркало» (одна дитина промовляє слова, інша – синхронно відтворює їх за допомогою міміки й артикуляції). Під час виконання ліпсінк-вправ діти уявляють себе акторами, співаками, телеведучими тощо. Такі вправи сприяють оптимізації процесу встановлення міжособистісної взаємодії в дитячому колективі, формуванню здатності до емпатії, розвитку артикуляційного апарату й творчості.

Театр ритму й пантоміми як форма роботи з виховання морально-естетичних якостей у дітей дошкільного віку базується на провідних засадах театрального мистецтва й таких засобах виразності, як ритм і пантоміма. Зазначена форма роботи передбачає формування загальнокультурної компетентності, розвиток пізнавальної, емоційної, рухової сфер дитини, а виховний потенціал цієї форми роботи забезпечить підвищення рівня вихованості базових якостей особистості, зокрема морально-естетичних. Це передбачає проведення різноманітних вистав на основі засвоєного дітьми музичного й рухового матеріалу. Особливістю проведення такої театралізованої діяльності є виклад основного інформаційного матеріалу шляхом створення ритмічного малюнка й художнього образу засобами пантоміми. Це зумовлює розвиток почуття узгодження музичного й рухового ритму, підвищення рівня сформованості здатності до емпатії та вираження емоцій засобами невербального спілкування, комунікативної взаємодії за допомогою застосування зазначених засобів виразності, розвитку навичок соціальної взаємодії й унормованості поведінки шляхом залучення до різних видів мистецтва.

*Лото емоцій* – форма роботи, що спрямована на формування й розвиток почуттєвої й емоційної сфери дитини. У практиці роботи з дітьми

дошкільного віку можна простежити швидку мінливість емоційних станів вихованців. Це зумовлено тим, що емоційна сфера дитини дошкільного віку є нестійкою й перебуває в процесі постійного розвитку. Така форма роботи як лото емоцій передбачає оптимізацію процесу формування здатності до емпатії, сприймання й розуміння емоцій, уміння їх пояснити й передати доступними засобами виразності. На нашу думку, саме сформованість емоційної сфери дитини забезпечить формування здатності до розуміння значення морального вчинку, музичного твору, рухової дії крізь призму вираження емоцій.

Проведення «лото емоцій» не передбачає ґрунтовної й планомірної підготовки дітей до цієї форми роботи. Залежно від змісту психогімнастичного етюд, гри або вправи дітям надаються певні інструкції до виконання. Наприкінці кожної такої вправи необхідно здійснити рефлексію. Проводити такі вправи можна в першій половині дня між заняттями або в другій відповідно до розкладу. У першій половині дня здійснення такої форми роботи сприяє емоційному розвантаженню дітей, зняттю емоційної збудженості. Проведення в другій половині дня надає можливість більш детально пропрацювати емоційну сферу дитини, глибше актуалізувати її емоційний потенціал.

Музичні копінг-стратегії за основним своїм призначенням є дієвою формою роботи зі стресовими ситуаціями. Копінг-стратегії варто впроваджувати в зміст інших, більших форм організації діяльності дітей. Це забезпечить формування в дітей емоційної стійкості під час виникнення нестандартних і стресових ситуацій під час проведення спеціально організованих форм роботи. Зокрема, у процесі реалізації різноманітних форм роботи на основі виконання музично-ритмічної гімнастики копінгові стратегії стануть у пригоді дітям під час виконання пошуково-проблемних завдань, що передбачають здійснення певного вибору або логічного підходу.

Під час проведення музичних копінг-стратегій дітям пропонується самостійно знайти вихід у стресових ситуаціях за допомогою музичних

творів і танцювальних рухів, відтворюючи при цьому різні емоційні стани. Серед більш використовуваних вправ визначаємо такі: слухання музики й відтворення її настрою за допомогою танцю або розповіді; гра на музичних інструментах; відгадування емоцій за прослуханим музичним твором тощо. Під час бесід дітям пропонуються такі варіанти відповідей: «Я відчуваю ... тому, що ...», «Такі емоції я відчуваю, коли ..., тому що ... мені здається, що...», «Для мене дуже важливим є ...» тощо.

Заняття з музично-ритмічного виховання є основною формою організації освітньо-виховної роботи з дітьми в закладах дошкільної освіти, що спрямована на формування певної системи знань, умінь, навичок і компетентностей, а також на реалізацію завдань морального (ціннісного), естетичного (музичного) й фізичного (ритмічного) виховання. Такі заняття забезпечують можливість систематично й послідовно створювати систему спеціальних знань, закріплювати й удосконалювати рухові вміння й навички, розвивати психічні процеси й фізичні, морально-естетичні якості в дітей старшого дошкільного віку засобами оптимізації рухового режиму шляхом упровадження музично-ритмічної гімнастики.

Заняття з музично-ритмічного виховання проводяться в музичній залі. Для проведення таких занять необхідно створити певні педагогічні, естетичні й гігієнічні умови. Увесь матеріал та обладнання, що використовується під час заняття, має бути дібраним відповідно до визначеного програмного змісту, вікових й індивідуальних особливостей дітей. У музичній залі необхідно створити сприятливу атмосферу для формування в дітей почуття прекрасного. Використаний музичний, хореографічний матеріал та обладнання має відповідати не лише педагогічним вимогам, але й естетичним потребам дітей. Перед проведенням таких занять варто провітрити приміщення музичної зали. Це забезпечить вищий рівень продуктивності діяльності дітей на занятті й слугуватиме профілактичним загартовувальним заходом.

Під час організації та проведення занять з музично-ритмічного виховання необхідно акцентувати увагу на тому, що змістове наповнення занять має відповідати усім зазначеним вище вимогам. Також такі заняття мають бути цікавими й захопливими для дітей.

Музично-ритмічні розваги й свята на основі гімнастики є найбільш активними формами організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Такі форми роботи цілком забезпечують реалізацію завдань, конкретизованих у цільовому блоці моделі.

*Музично-ритмічні розваги* – це активна форма організації діяльності з дітьми усіх вікових груп, що передбачає виконання учасниками низки завдань, споріднених за змістом або сюжетом, відповідно до мети заходу. Така форма роботи не потребує певної попередньої підготовки, здійснюється на основі добре засвоєного музичного й рухового матеріалу. Змістове наповнення розваг становлять музично-ритмічні вправи й ігри, що пов'язані між собою смисловим або функціональним значенням. Розваги проводяться в формі концерту або змагань 2–3 рази на місяць, переважно в другій половині дня. Така робота згуртовує дитячий колектив, забезпечує розвиток навичок соціальної взаємодії, відчуття краси музичного твору й рухової дії, усвідомлення значення морального вчинку.

Свято є важливою формою організації освітньо-виховної роботи в закладі дошкільної освіти, що набуває вагомого значення в процесі реалізації широкого кола освітніх і виховних завдань та сприяє оздоровленню дітей. Така робота забезпечує позитивний вплив на стимулювання інтересу дітей до виконання різноманітних музичних і рухових завдань, музично-ритмічних рухів, вправ, ігор. Проведення святкових заходів на основі виконання музично-ритмічної гімнастики забезпечує зміцнення фізичного, духовного, психічного й соціального здоров'я дітей старшого дошкільного віку, удосконалення рухових умінь і навичок, формування сприйняття краси музичного твору й рухової дії, відтворення музичних ритмів точністю й ритмічністю рухів, виховання

культури поведінки (культури слухання музичного твору й культури руху, культури міжособистісної взаємодії). Така форма організації освітньо-виховної діяльності забезпечує не лише роботу з дітьми, а й із батьками вихованців, що забезпечує тривимірність соціальної взаємодії в функціонуванні закладу дошкільної освіти.

*«Музична майстерня»* – це окрема форма роботи, що передбачає самостійне виготовлення музичних інструментів дітьми для подальшого їх використання в інших формах роботи. Така форма роботи забезпечує формування загальнокультурної компетентності, здобуття необхідних знань про музичні інструменти, їх історію, виготовлення, призначення й значення для розвитку мистецької справи. Залучення дітей до спільних видів діяльності сприяє формуванню комунікативних навичок, вихованню колективізму, товариськості, відповідальності та інших базових якостей особистості, потреби в здійсненні соціально значущих учинків, залученню до створення прекрасного, що в сукупності підвищує рівень вихованості морально-естетичних якостей у дітей.

Методично грамотне планування, організація й проведення описаних вище форм роботи забезпечить оптимізацію процесу виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного завдяки дотриманню низки педагогічних умов.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», одним із провідних завдань законодавства України про дошкільну освіту є забезпечення необхідних умов функціонування й розвитку системи дошкільної освіти [44]. У контексті спроектованої структурно-змістової моделі виховання педагогічні умови визначено як сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів впливу, що мають значення в процесі забезпечення обставин перебігу процесу виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики.

Педагогічними умовами виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики є:

- наявність розвивально-виховного середовища в освітньому просторі закладу дошкільної освіти;
- упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти моделі й засобів виховання;
- забезпечення якісної підготовки фахівців педагогічної галузі до впровадження музично-ритмічної гімнастики як засобу виховання морально-естетичних якостей.

Відповідно до запропонованої моделі виховання, наявність розвивально-виховного середовища в освітньому просторі закладу дошкільної освіти визначається як провідна умова цілісного розвитку й гармонійного виховання високоморальної, висококультурної, ціннісно зорієнтованої, цілеспрямованої, творчої особистості, що починаючи з дошкільного рівня освіти має такі характеристики: наявність розвивального, виховного, інноваційного середовища, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; належний рівень науково-методичного забезпечення освітнього процесу; усталена система взаємодії в педагогічному колективі; планомірна й методично правильна організація взаємодії суб'єктів закладу дошкільної освіти з сім'єю.

Розвивально-виховне середовище освітнього простору закладу дошкільної освіти – це сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що забезпечують єдність процесів навчання, розвитку й виховання дітей в умовах закладу дошкільної освіти. Наявність такого середовища забезпечить цілісну реалізацію мети, що визначена в цільовому блоці моделі. На підставі наведеного вище вважаємо доцільним зауважити, що забезпечення всього вищезазначеного зумовить реалізацію окресленої педагогічної умови. Отже, методично правильно створене розвивально-виховне середовище освітнього простору закладу дошкільної освіти забезпечить позитивну динаміку рівня вихованості морально-естетичних якостей у дітей дошкільного віку.

Наступною педагогічною умовою є впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти модернізованої моделі й засобів виховання.

Зорієнтованість на єдиний європейський освітній простір зумовлює перегляд змісту й засобів організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Відповідно до сучасних соціальних запитів суспільства, змістове наповнення освітнього процесу потребує періодичної реорганізації й модернізації. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, постійно повинні оновлюватися зміст освіти та організація освітнього процесу згідно з демократичними цінностями, ринковими засадами економіки, сучасними науково-технічними досягненнями [42]. Модель освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти передбачає наявність змістового наповнення, діяльності й усталеної взаємодії. На сьогодні зміст освітнього процесу закладів дошкільної освіти висвітлюється шляхом упровадження традиційних та альтернативних форм роботи з кожного освітнього аспекту відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти [3; 4] та освітніх програм. Пріоритетними завданнями розвитку освіти в Україні визначено: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу; упровадження освітніх інновацій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання; повне забезпечення ними закладів освіти [42].

Серед основних напрямів державної політики в галузі освіти необхідно орієнтуватися на:

- реформування системи дошкільної освіти, основу якої буде становити принцип дитиноцентризму;
- оновлення нормативного забезпечення системи дошкільної освіти відповідно до вимог сучасного суспільства;
- модернізацію структури, змісту та організації дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу тощо [21].

Відповідно до спроектованої структурно-змістової моделі, оновлення змісту освітнього процесу закладу дошкільної освіти буде забезпечено шляхом упровадження музично-ритмічної гімнастики як комплексного засобу виховання морально-естетичних якостей у дітей



старшого дошкільного віку, бо музично-ритмічна гімнастика є певною групою засобів виховання дітей старшого дошкільного віку, описаних вище, що забезпечують реалізацію низки завдань, конкретизованих у цільовому блоці моделі. Здійснення різних форм роботи на основі виконання музично-ритмічної гімнастики з дітьми старшого дошкільного віку забезпечить удосконалення освітнього процесу, буде сприяти значному підвищенню рівня освіченості й вихованості дітей, формуванню певної системи знань про морально-естетичні суспільні цінності, розвитку емоційної й рухової сфери дитини, вихованню морально-естетичних якостей.

Наступною педагогічною умовою результативного впровадження структурно-змістової моделі виховання в практику роботи сучасних закладів дошкільної освіти є забезпечення якісної підготовки фахівців педагогічної галузі до впровадження музично-ритмічної гімнастики як засобу виховання морально-естетичних якостей. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного устрою суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку зумовлюють розвиток людини як головну мету сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, спонукають до забезпечення пріоритетності розвитку освіти й науки, першочерговості розв'язання широкого спектра нагальних проблем [42]. Стрімкі процеси розвитку й становлення науково-технічного прогресу, прагнення до диджиталізації освітнього процесу сучасних закладів освіти загалом і закладів дошкільної освіти зокрема актуалізують проблему підготовки освічених, цілеспрямованих, конкурентоспроможних фахівців нової генерації в галузі освіти.

Модернізація національної системи дошкільної освіти передбачає дотримання нових державних стандартів вищої та післядипломної освіти на основі Національної рамки кваліфікацій та компетентнісно орієнтованого підходу в освіті; необхідність підготовки фахівців для сталого розвитку з новим екологічним мисленням; узгодження освітньо-

кваліфікаційних характеристик та освітніх програм із професійними кваліфікаційними вимогами [43].

Отже, можемо констатувати, що відповідно до соціальних запитів сучасного суспільства виникає нагальна потреба в підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів нової генерації. Адже саме високоосвічені, здатні критично мислити й творчо взаємодіяти кваліфіковані фахівці галузі дошкільної освіти є рушіями успішної реалізації низки завдань, що постають перед системою національної освіти загалом.

У межах упровадження запропонованої структурно-змістової моделі виховання фахівець, що здійснює роботу з дітьми старшого дошкільного віку, має володіти низкою загальних і спеціальних професійних компетентностей, визначених стандартом вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», а саме: здатністю культивувати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі усвідомлення історії та закономірностей розвитку предметної сфери, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство та його розвиток; інформаційними технологіями; здатністю використовувати різні види та форми рухової активності для забезпечення відпочинку зокрема та забезпечення здорового способу життя загалом; здатністю до міжособистісної взаємодії; здатністю до навчання й оволодівати сучасними знаннями, застосовувати їх у практичній діяльності; до виховання й розвитку в дітей старшого дошкільного віку базових якостей особистості; до виховання в дітей старшого дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки; до формування в дітей старшого дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва й засоби художньої виразності та досвіду самостійної творчої діяльності; до фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, корекції й зміцнення їхнього здоров'я засобами музично-ритмічних вправ і рухової активності; до організації й керівництва художньо-продуктивною

(образотворчою, музичною, театральною) діяльністю дітей старшого дошкільного віку; до самоосвіти, саморозвитку для постійного вдосконалення фахової підготовки [42].

Реалізація цієї умови стає можливою завдяки впровадженню різних форм роботи з зазначеного напрямку. Зокрема таких: упровадження в освітній процес закладів вищої освіти спецкурсу; проведення вебінарів, відкритих педагогічних майстерень, освітніх зустрічей із метою підвищення рівня обізнаності й кваліфікації фахівців, хто забезпечує освітній процес у закладах дошкільної освіти.

Дотримання зазначених вище педагогічних умов забезпечить реалізацію низки загальних завдань педагогічної галузі, а саме: забезпечення особистісного зростання кожної дитини з урахуванням її нахилів, здібностей, хисту, індивідуальних і вікових особливостей; підвищення якості дошкільної освіти; модернізацію навчально-методичної й матеріально-технічної бази закладів дошкільної освіти.

Завершальним блоком структурно-змістової моделі є *критеріально-результативний*. Критеріальний зміст блоку визначено компонентами, критеріями, показниками й рівнями вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку. Результатом є досягнення позитивної динаміки вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики.

Компонентами виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку визначено: когнітивний, аксіологічний, діяльнісний. Низку критеріїв та показників до кожного критерію становлять такі:

– духовно-пізнавальний (показники: сформованість елементарних знань про моральні й естетичні цінності; сформованість моральних та естетичних уявлень; здатність до порівняння хорошого й поганого, прекрасного й потворного);

- емоційно-ціннісний (показники: сформованість естетичних і моральних почуттів; здатність до емоційного відгуку на твори музичного мистецтва, емпатії; сформованість системи морально-естетичних цінностей);
- результативно-творчий (показники: сформованість потреби в виконанні музично-ритмічних рухів; здатність до музично-ритмічної творчості; здатність до прояву морально-естетичних якостей у процесі спільної діяльності).

Відповідно до зазначених вище критеріїв і показників визначено рівні вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній і низький.

*Високий рівень* вихованості морально-естетичних якостей характеризується сформованістю в дітей старшого дошкільного віку системи знань про моральні й естетичні цінності. Дитина здатна визначити спектр близьких їй моральних й естетичних цінностей, схарактеризувати їх елементарно й пояснити їх значення в її житті. У дитини на високому рівні сформовані уявлення про значення морального вчинку, красу музичного твору й культуру руху. Високого рівня розвитку сягає здатність до порівняння хорошого й поганого, прекрасного й потворного; дитина здатна самостійно визначити критерії для такого порівняння й пояснити свій вибір. Високого рівня розвитку сягають психічні процеси й емоційна сфера особистості. У дитини простежується належний рівень розвитку уваги, уяви, мислення, сприймання відповідно до вікової групи. За умови високого рівня сформованості здатності до емпатії дитина старшого дошкільного віку вміє виражати власні емоції, викликані творами музичного й танцювального мистецтва через міміку, пантоміміку, ліпсінк. Високий рівень розвитку мають музичні здібності (відчуття музичного ритму, музичний слух, здатність визначати настрій і темп музичного твору) і фізичні здібності (спритність, гнучкість, ритмічність і точність рухової дії). На високому рівні сформовані навички виконання музично-ритмічних рухів, розвинені творчі здібності, здатність до музично-рухової імпровізації. Маючи високий рівень

вихованості морально-естетичних якостей, дитина старшого дошкільного віку може вільно оволодівати навичками соціальної взаємодії, демонструвати здобуті знання й навички, виявляти повагу до інших і бути відповідальною за власну діяльність.

*Середній рівень* вихованості морально-естетичних якостей характеризується дещо зниженим рівнем знань у дітей старшого дошкільного віку про моральні й естетичні цінності. Дитина здатна визначати спектр близьких їй моральних і естетичних цінностей, але не може елементарно їх охарактеризувати або пояснити їх значення в її житті. У дитини опосередковано сформовані уявлення про значення морального вчинку, естетичне сприйняття музичного твору й культури руху. Дитина здатна до порівняння хорошого й поганого, красивого й потворного, але дуже часто ототожнює поняття «добро» і «краса», «погане» і «потворне», через що не завжди може визначити власні пріоритети в аспекті морально-естетичних цінностей. Дещо нижчий рівень розвитку мають психічні процеси й емоційна сфера особистості старшого дошкільника. У дитини простежується рівень розвитку уваги, уяви, мислення, сприймання, що цілком відповідає віку дитини. Середній рівень сформованості здатності до емпатії в дитини старшого дошкільного віку забезпечує вміння виражати власні емоції, викликані творами музичного й танцювального мистецтва через міміку, пантоміміку, ліпсінк за зразком або за умови підказки, що міститься в навчальному посібнику або диктує педагог. Середній рівень розвитку мають музичні здібності (відчуття музичного ритму, музичний слух, здатність визначати настрій і темп музичного твору) й фізичні здібності (спритність, гнучкість, ритмічність і точність рухової дії). Дитина за допомогою слухових або зорових орієнтирів і зразків здатна визначати темп, настрій музичного твору, орієнтуватися в просторі під час виконання музично-ритмічної вправи. За зразком, запропонованим педагогом, дитина здатна до чіткого виконання музично-ритмічних рухів. Також середній рівень сформованості має культура рухів. Дитина виявляє інтерес до виконання вправ у межах музично-

ритмічної гімнастики, танцювальних і музично-ритмічних рухів. Здатна до соціальної взаємодії з однолітками під час різних видів діяльності на основі виконання музично-ритмічної гімнастики. У дитини сформована культура слухання музичних творів. Через знижений рівень розвитку комунікативної сфери дитина виявляє менше бажання демонструвати власні знання, уміння й навички іншим.

*Низький рівень* вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку характеризується частковою або повною відсутністю сформованості системи знань про морально-естетичні цінності в дитини старшого дошкільного віку. Тобто дитина не може надати елементарну характеристику окресленому спектру цінностей і з'ясувати їх значення у власному житті. Дитина виявляє невпевненість під час порівняння таких понять як «хороше» і «погане», «красиве» і «потворне», часто плутається в визначеннях, не може чітко пояснити власну думку. Майже не виявляє емоційного відгуку на твори музичного й танцювального мистецтва. Розвиток психічної й емоційної сфери дитини характеризується розфокусуванням уваги, опосередкованим виявом уяви й фантазії, нездатністю чітко сформулювати й висловити власну думку, копіюванням відповідей інших, низьким рівнем сформованості здатності до емпатії. Дитина не виявляє цікавості до виконання музично-ритмічних рухів та активної участі в музично-ритмічних іграх. Розвиток музичних здібностей і фізичних здібностей також має низький рівень. Відсутня потреба в вияві творчості за допомогою музично-ритмічної імпровізації. Під час виконання музично-ритмічних вправ дитина послуговується прикладом педагога й інших дітей, не виявляє бажання запропонувати власний варіант виконання тієї чи іншої вправи. Через низький рівень комунікативної компетентності дитина важко знаходить шляхи реалізації соціальної взаємодії, гіпоактивна в спільних видах діяльності, більше виконує роль спостерігача, ніж активної дійової особи. У спілкуванні з іншими послуговується короткими фразами. Починає спілкуватися переважно за умови ініціативи іншого учасника.

Результатом упровадження цієї моделі в практику закладів дошкільної освіти є підвищення рівня вихованості морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку.

**Висновки.** Отже, спроектована структурно-змістова модель має цільовий, теоретичний, змістово-технологічний і критеріально-результативний блоки, визначені мету й завдання, окреслені закономірності, принципи, методи, засоби, форми роботи й педагогічні умови, а також конкретизовані компоненти, критерії, показники й рівні морально-естетичної вихованості дітей старшого дошкільного віку. Успішність виховання морально-естетичних якостей у дітей зазначеного віку засобами музично-ритмічної гімнастики забезпечується шляхом реалізації структурно-змістової моделі виховання морально-естетичних якостей засобами музично-ритмічної гімнастики з дотриманням окреслених вище педагогічних умов.

Основою проектування структурно-змістової моделі виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку була ідея єдності морального (ціннісного), естетичного (музичного) і фізичного (ритмічного) виховання. Оптимізацію означеного вище процесу забезпечує застосування модернізованого комплексу методів, засобів і форм роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Проведення запропонованих форм роботи спрямоване на формування в дітей старшого дошкільного віку елементарних знань про моральні й естетичні цінності; моральних та естетичних уявлень і почуттів; стимулювання потреби в виконанні музично-ритмічних рухів; розвиток здатності до порівняльного аналізу категорій моралі й естетики, до емпатії, музично-ритмічної творчості, вияву морально-естетичних якостей під час спільної діяльності.

Відповідно, за умови реалізації педагогічних умов, передбачених структурно-змістовою моделлю, буде досягнуто результативність її впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти.

### Список використаних джерел

1. Андрусенко М. П., Пивоваренко М. С. Психологічні аспекти організації духовно-морального виховання дітей дошкільного віку. *Розвиток виховної роботи у сучасному вищому навчальному закладі : змістовні домінанти та тенденції* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22 лист. 2016 р. Харків : ФОП Петров В. В., 2016. С. 276–279.
2. Априлева І. В., Пивоваренко М. С. Роль музично-ритмічної гімнастики у процесі морально-естетичного виховання дітей дошкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2020. Вип. 3 (96). С. 17–27.
3. Базовий компонент дошкільної освіти України: схвалений рішенням колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 04.05.2012 р. № 5/2-2. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2012. № 13/15. С. 43–64.
4. Базовий компонент дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://inlnk.ru/oelE5Y> (дата звернення: 28.11.2021).
5. Вдовиченко А. В. Особливості копінг – поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Психологічні науки*. 2013. № 114. С. 17–20.
6. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : метод. посіб. / Г. В. Беленька та ін. ; за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
7. Вільчковський Е. С. Рух і музика: ігри під музику для дітей старшої групи та підготовчої до школи груп дитячого садка. Київ : Музична Україна, 1988. 39 с.
8. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2005. 458 с.



9. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
10. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
12. Жученко Є. В. Виховання морально-естетичної культури у студентів технічних коледжів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Северодонецьк, 2017. 285 с.
13. Залужна А. Є. Морально-естетичні засади життєвого світу людини : монографія. Рівне : НУВГП, 2012. 238 с.
14. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.
15. Конституція України : Закон України від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення: 20.01.2019).
16. Копінг. *Вікіпедія* : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Копінг> (дата звернення: 04.01.2019).
17. Косенко Ю. М. Педагогіка: загальні основи, теорія виховання, теорія навчання : навч.-метод. посіб. Вид. 2-ге, допов. Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2014. 264 с.
18. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. С. 6–7. URL: [http://ephsheir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/1038/Програма\\_СКАРБНИЦЯ%20МОРАЛІ\\_Лохвицька.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ephsheir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/1038/Програма_СКАРБНИЦЯ%20МОРАЛІ_Лохвицька.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 20.11.2019).
19. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/75> (дата звернення: 19.11.2019).

20. Молчанюк О. В. Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харків. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 191 с.

21. Москальова Л. Ю. Цінність доброчесності як основа для формування дружніх взаємин між дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. № 2 (19). С. 16–24.

22. Москальова Л. Ю., Дмитренко К. А. Формування морально-естетичних почуттів у дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. П. Шевченко. Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2020. Вип. 5 (98). С. 164–175.

23. Ноздріна Л. В., Яшук В. І., Полотай О. І. Управління проектами : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 432 с.

24. Обласна програма розвитку освіти «Новий освітній простір Харківщини» на 2019–2023 роки : рішення обласної ради від 06 груд. 2018 р. № 817–VII. URL: <https://dniokh.gov.ua/?p=3145> (дата звернення: 12.02.2019).

25. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. Київ : А. С. К., 2004. 256 с.

26. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Укр. академія дитинства, 2017. 80 с.

27. Основи законодавства України про охорону здоров'я : Закон України від 19 листоп. 1992 р. № 2801–XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text> (дата звернення: 20.01.2019).

28. Откидач В. М. Естрадний спів і шоу-бізнес : навч.-метод. посіб. Вінниця : Нова Книга, 2013. 368 с.

29. Пангелова Н. Є. Теоретико-методичні засади формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02. Київ, 2014. 42 с. URL: [http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20944/1/Пангелова\\_автореф\\_5.2014.pdf](http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20944/1/Пангелова_автореф_5.2014.pdf) (дата звернення: 20.11.2019).

30. Пантоміма. *Вікіпедія* : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Пантоміма> (дата звернення: 02.12.2018).

31. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : Знання, 2013. 287 с.

32. Пивоваренко М. С. Виховання моральних якостей у дітей дошкільного віку в руховій діяльності. *Формування ефективного освітнього середовища у контексті сучасних викликів реформування системи освіти України* : матеріали Регіон. наук.-практ. конф., 24 квіт. 2019 р. Харків, 2019. С. 159–161.

33. Пивоваренко М. С. Виховання морально-естетичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ритмічної гімнастики : дис. ... д-ра філос. : 011 «Освітні, педагогічні науки» / КЗ «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. обл. ради. Харків, 2021. 288 с.

34. Пивоваренко М. С. Фізичне виховання дітей дошкільного віку засобами музики та ритму. *Професіоналізм педагога в дошкільній освіті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 24 квіт. 2018 р. Харків, 2018. С. 44–45.

35. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 456 с.

36. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1993. 111 с.

37. Пономарьова Г. Ф., Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Харків : ПП «Ранок-НТ», 2012. 232 с.

38. Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А., Петриченко Л. О., Малихіна В. М. Наукові основи управління інноваційним розвитком у системі педагогічної освіти : посібник. Харків : ООО «Компанія СМІТ», 2013. 316 с.

39. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 черв. 2015 р. № 641. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text> (дата звернення: 02.08.2019).

40. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 лип. 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 29.01.2019).

41. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листоп. 2019 р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzen%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 25.12.2019).

42. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 22.01.2019).

43. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 29.11.2018).

44. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 лип. 2001 р. № 2628–III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 20.01.2019).
45. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.01.2019).
46. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квіт. 2001 р. № 2402–III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 20.01.2019).
47. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24 груд. 1993 р. № 3808–XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text> (дата звернення: 20.01.2019).
48. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан ; за заг. ред. О. В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
49. Український тлумачний словник : близько 250 000 слів / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2016. 1692 с.
50. Філософія : навч. посіб. / Л. В. Губерський та ін. Вид. 7-ме, стер. Київ : Вікар, 2008. 234 с.
51. Філософія. Курс лекцій : навч. посіб. / В. Г. Табачковський та ін. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 648 с.
52. Філософія : світ людини. Курс лекцій : навч. посіб. / В. Г. Табачковський та ін. Київ : Либідь, 2003. 430 с.
53. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2000. 542 с.
54. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» : затверджено Указом Президента України від 1 вер. 1998 р. № 963/98. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98#Text> (дата звернення: 27.02.2023).
55. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4–6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу : дис. ... д-ра пед.

наук : 13.00.07 / КЗ «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. обл. ради. Харків, 2019. 437 с.

56. Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах : лист Міністерства освіти і науки України від 2 верес. 2016 р. № 1/9-454. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKWkVqWk1SYS1qRms/view> (дата звернення: 03.02.2018).

57. Щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах : лист Міністерства освіти і науки України від 2 верес. 2016 р. № 1/9-456. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKcEYtUWVYdmtGMVE/view> (дата звернення: 03.02.2018).

58. Pomytkina L., Moskalyova L., Podkopaieva Yu., Gurovc S., Podplotab S., Zlahodukha V. Empirical studies of socio-psychological conditions of formation of ideas about the spiritual ideal in primary school children. *International journal of children's spirituality*. 2019. Vol. 24. № 4. P. 371–388. DOI: 10.1080/1364436X.2019.1672626 (date of application: 27.02.2023).

### References:

1. Andrusenko M. P., Pyvovarenko M. S. Psykholohichni aspekty orhanizatsii dukhovno-moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku. *Rozvytok vykhovnoi roboty u suchasnomu vyshchomu navchalnomu zakladi : zmistovni dominanty ta tendentsii* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf., 22 lyst. 2016 r. Kharkiv : FOP Petrov V. V., 2016. S. 276–279. [ukr].

2. Aprieliava I. V., Pyvovarenko M. S. Rol muzychno-rytmichnoi himnastyky u protsesi moralno-estetychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* : zb. nauk. prats / hol. red. H. P. Shevchenko. Sievierodonetsk : SNU im. V. Dalia, 2020. Vyp. 3 (96). S. 17–27.

3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy: skhvalenyi rishenniam kolehii Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy 04.05.2012 r. № 5/2-

2. *Informatsiinyi zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy*. 2012. № 13/15. S. 43–64. [ukr].

4. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: <https://inlnk.ru/oeIE5Y> (data zvernennia: 28.11.2021). [ukr].

5. Vdovychenko A. V. Osoblyvosti kopinh – povedinky osobystosti u zhyttievkykh ta profesiinykh sytuatsiiakh. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Psykholohichni nauky*. 2013. № 114. S. 17–20. [ukr].

6. Vykhovuiemo bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ : metod. posib. / H. V. Bielienka ta in. ; za zah. red. N. Havrysh. Kharkiv : Madryd, 2015. 220 s. [ukr].

7. Vilchkovskyi E. S. Rukh i muzyka: ihry pid muzyku dlia ditei starshoi hrupy ta pidhotovchoi do shkoly hrup dytiachoho sadka. Kyiv : Muzychna Ukraina, 1988. 39 s. [ukr].

8. Vilchkovskyi E. S., Kurok O. I. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku : navch. posib. Sumy : Universytetska knyha, 2005. 458 s. [ukr].

9. Honcharenko S. U. Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam. Kyiv ; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2008. 278 s. [ukr].

10. Dytna. Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv / H. V. Bielienka ta in. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2016. 304 s. [ukr].

11. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2004. 352 s. [ukr].

12. Zhuchenko Ye. V. Vykhovannia moralno-estetychnoi kultury u studentiv tekhnichnykh koledzhiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia. Sievierodonetsk, 2017. 285 s. [ukr].

13. Zaluzhna A. Ye. Moralno-estetychni zasady zhyttievoho svitu liudyny : monohrafiia. Rivne : NUVHP, 2012. 238 s. [ukr].

14. Kononko O. L. Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid). Kyiv : Stylos, 2000. 336 s. [ukr].

15. Konstytutsiia Ukrainy : Zakon Ukrainy vid 28 cherv. 1996 r. № 254к/96-VR. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr#Text> (data zvernennia: 20.01.2019). [ukr].

16. Kopinh. Vikipediia : vebsait. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Копінг> (data zvernennia: 04.01.2019). [ukr].

17. Kosenko Yu. M. Pedahohika: zahalni osnovy, teoriia vykhovannia, teoriia navchannia : navch.-metod. posib. Vyd. 2-he, dopov. Mariupol : TOV «Drukarnia «Novyi svit», 2014. 264 s. [ukr].

18. Lokhvytska L. V. Prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku «Skarbnytsia morali». Ternopil : Mandrivets, 2014. S. 6–7. URL: [http://ephsheir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/1038/Prohrama\\_SKARBNYTsIa%20MORAL\\_\\_Lokhvytska.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ephsheir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/1038/Prohrama_SKARBNYTsIa%20MORAL__Lokhvytska.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (data zvernennia: 20.11.2019). [ukr].

19. Matviienko S. I. Teoriia ta metodyka muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku : navch. posib. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2017. 297 s. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/75> (data zvernennia: 19.11.2019). [ukr].

20. Molchaniuk O. V. Proektuvannia zasobiv optymizatsii protsesu navchannia z pryrodnych dystryplin u vyshchych navchalnykh zakladakh I-II rivniv akredytatsii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Kharkiv. nats. ped. un-t. im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2005. 191 s. [ukr].

21. Moskalova L. Yu. Tsinnist dobrochesnosti yak osnova dlia formuvannia druzhnykh vzaiemyn mizh ditmy doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. 2015. № 2 (19). S. 16–24. [ukr].

22. Moskalova L. Yu., Dmytrenko K. A. Formuvannia moralno-estetychnykh pochuttiv u ditei doshkilnoho viku zasobamy muzychnoho mystetstva. *Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka* : zb. nauk. pr.



/ hol. red. H. P. Shevchenko. Sievierodonetsk : SNU im. V. Dalia, 2020. Vyp. 5 (98). S. 164–175. [ukr].

23. Nozdrina L. V., Yashchuk V. I., Polotai O. I. Upravlinnia proektamy : pidruchnyk. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2010. 432 s. [ukr].

24. Oblasna prohrama rozvytku osvity «Novyi osvitnii prostir Kharkivshchyny» na 2019–2023 roky : rishennia oblasnoi rady vid 06 hrud. 2018 r. № 817–VII. URL: <https://dniokh.gov.ua/?p=3145> (data zvernennia: 12.02.2019). [ukr].

25. Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posib. / O. M. Piekhota ta in. Kyiv : A. S. K., 2004. 256 s. [ukr].

26. Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku / N. V. Havrysh ta in. ; za zah. nauk. red. T. O. Pirozhenko. Kyiv : Ukr. akademiia dytynstva, 2017. 80 s. [ukr].

27. Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro okhoronu zdorovia : Zakon Ukrainy vid 19 lystop. 1992 r. № 2801–KhII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text> (data zvernennia: 20.01.2019).

28. Otkydach V. M. Estradnyi spiv i shou-biznes : navch.-metod. posib. Vinnytsia : Nova Knyha, 2013. 368 s. [ukr].

29. Panhelova N. Ye. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia harmoniino rozvynenoi osobystosti dytyny doshkilnoho viku v protsesi fizychnoho vykhovannia : avtoref. dys. ... d-ra nauk z fizychnoho vykhovannia i sportu : 24.00.02. Kyiv, 2014. 42 s. URL: [http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20944/1/Panhelova\\_avtoref\\_5.2014.pdf](http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20944/1/Panhelova_avtoref_5.2014.pdf) (data zvernennia: 20.11.2019). [ukr].

30. Pantomima. Vikipediia : vebsait. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Пантоміма> (data zvernennia: 02.12.2018). [ukr].

31. Piekhota O. M., Yermakova I. P. Osnovy pedahohichnykh doslidzhen : navch. posib. Vyd. 2-he, pererobl. i dopov. Kyiv : Znannia, 2013. 287 s. [ukr].

32. Pyvovarenko M. S. Vychovannia moralnykh yakosteï u ditei doshkilnogo viku v rukhovii diialnosti. *Formuvannia efektyvnoho osvitnoho seredovyscha u konteksti suchasnykh vyklykiv reformuvannia systemy osvity Ukrainy* : materialy Rehion. nauk.-prakt. konf., 24 kvit. 2019 r. Kharkiv, 2019. S. 159–161. [ukr].

33. Pyvovarenko M. S. Vychovannia moralno-estetychnykh yakosteï u ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy muzychno-rytmichnoi himnastyky : dys. ... d-ra filos. : 011 «Osvitni, pedahohichni nauky» / KZ «Kharkiv. humanitar.-ped. akad.» Kharkiv. obl. rady. Kharkiv, 2021. 288 s. [ukr].

34. Pyvovarenko M. S. Fizychno vychovannia ditei doshkilnogo viku zasobamy muzyky ta rytmu. *Profesionalizm pedahoha v doshkilnii osviti* : materialy Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., 24 kvit. 2018 r. Kharkiv, 2018. S. 44–45. [ukr].

35. Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika : navch. posib. Kyiv : «Akademvydav», 2006. 456 s. [ukr].

36. Ponimanska T. I. Moralne vychovannia doshkilnykiv : navch. posib. Kyiv : Vyshcha shkola, 1993. 111 s. [ukr].

37. Ponomarova H. F., Malykhina V. M. Orhanizatsiino-metodychne zabezpechennia upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv : monohrafiia. Kharkiv : PP «Ranok-NT», 2012. 232 s. [ukr].

38. Ponomarova H. F., Kharkivska A. A., Petrychenko L. O., Malykhina V. M. Naukovi osnovy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom u systemi pedahohichnoi osvity : posibnyk. Kharkiv : OOO «Kompaniia SMIT», 2013. 316 s. [ukr].

39. Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vychovannia ditei i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vychovannia ditei i molodi ta metodychnykh rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vychovannia u zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 cherv. 2015 r. №

641. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text> (data zvernennia: 02.08.2019). [ukr].

40. Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lyp. 2018 r. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia: 29.01.2019). [ukr].

41. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21 lystop. 2019 r. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzen%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (data zvernennia: 25.12.2019). [ukr].

42. Pro natsionalnu doktrynu rozvytku osvity : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17 kvit. 2002 r. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (data zvernennia: 22.01.2019). [ukr].

43. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 cherv. 2013 r. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (data zvernennia: 29.11.2018). [ukr].

44. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy vid 11 lyp. 2001 r. № 2628–III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (data zvernennia: 20.01.2019). [ukr].

45. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05 veres. 2017 r. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (data zvernennia: 20.01.2019). [ukr].

46. Pro okhoronu dytynstva : Zakon Ukrainy vid 26 kvit. 2001 r. № 2402–III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (data zvernennia: 20.01.2019). [ukr].

47. Pro fizychnu kulturu i sport : Zakon Ukrainy vid 24 hrud. 1993 r. № 3808–XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text> (data zvernennia: 20.01.2019). [ukr].

48. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» / O. I. Bilan ; za zah. red. O. V. Nyzkovskoi. Ternopil : Mandrivets, 2017. 256 s. [ukr].

49. Ukrainskyi tлумachnyi slovnyk : blyzko 250 000 sliv / uklad. ta hol. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : Perun, 2016. 1692 s. [ukr].

50. Filosofiia : navch. posib. / L. V. Huberskyi ta in. Vyd. 7-me, ster. Kyiv : Vikar, 2008. 234 s. [ukr].

51. Filosofiia. Kurs lektsii : navch. posib. / V. H. Tabachkovskyi ta in. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2010. 648 s. [ukr].

52. Filosofiia : svit liudyny. Kurs lektsii : navch. posib. / V. H. Tabachkovskyi ta in. Kyiv : Lybid, 2003. 430 s. [ukr].

53. Fitsula M. M. Pedahohika : navch. posib. Kyiv : Akademiia, 2000. 542 s. [ukr].

54. Tsilova kompleksna prohrama «Fizyчне vykhovannia – zdorovia natsii» : zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy vid 1 ver. 1998 r. № 963/98. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963%D0%B0/98#Text> (data zvernennia: 27.02.2023). [ukr].

55. Chahovets A. I. Harmoniine vykhovannia ditei 4–6 rokiv u kulturno-osvitnomu prostori doshkilnoho navchalnoho zakladu : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.07 / KZ «Kharkiv. humanitar.-ped. akad.» Kharkiv. obl. rady. Kharkiv, 2019. 437 s. [ukr].

56. Shchodo orhanizatsii roboty z muzychnoho vykhovannia ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh : lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 2 veres. 2016 r. № 1/9-454. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKWkVqWk1SYS1qRms/view> (data zvernennia: 03.02.2018). [ukr].

57. Shchodo orhanizatsii fizkulturno-ozdorovchoi roboty u doshkilnykh navchalnykh zakladakh : lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 2 veres. 2016 r.

№ 1/9-456. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKcEYtUWVYdmtGMVE/view> (data zvernennia: 03.02.2018). [ukr].

58. Pomytkina L., Moskalyova L., Podkopaieva Yu., Gurovc S., Podplotab S., Zlahodukha V. Empirical studies of socio-psychological conditions of formation of ideas about the spiritual ideal in primary school children. *International journal of childrens spirituality*. 2019. Vol. 24. № 4. P. 371–388. DOI: 10.1080/1364436X.2019.1672626 (date of application: 27.02.2023). [eng].

**УДК 373.2:005.342(045)**

**СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ  
ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

© Пехарєва С.

**Інформація про автора:**

**Світлана Пехарєва:** ORCID ID 0000-0002-4392-3249; pehareva@gmail.com; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-33**

Стаття присвячена проблемі наукової розробки технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти. У статті здійснено узагальнення основних підходів до її розв’язання на нормативному, теоретико-методологічному та практичному рівнях, обґрунтовано доцільність упровадження розробленої технології в контексті досліджуваної проблеми. Визначено наукові засади управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

Проаналізовано поняттєво-термінологічний апарат дослідження, висвітлено стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці, систематизовано теоретико-методологічні засади її розв’язання, обґрунтовано технологію управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

Виявлено, що проблема управління інноваційним розвитком закладів дошкільної освіти належить до інтернаукових проблем сучасної педагогіки, що розв’язується на нормативному, теоретико-методологічному та практичному рівнях.

Установлено, що нормативним документом безпосередньої дії, що регламентує інноваційну освітню діяльність закладів освіти, є «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності». У ньому чітко визначено процедуру організації та здійснення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського та регіонального рівнів у закладах освіти України.

З'ясовано, хто з науковців досліджував питання управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти на теоретичному рівні. Також представлено результати науково-дослідної діяльності щодо апробації та впровадження запропонованої технології.

**Ключові слова:** заклад дошкільної освіти, управління, інноваційний розвиток, технологія, факторно-критеріальна модель оцінки ефективності управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

**Svitlana Piekharieva «Modern pedagogical technologies of innovative development management of pre-school education institution».**

The article is devoted to the problem of scientific development of management technology for the innovative development of a preschool education institution. The article summarizes the main approaches to its solution at the normative, theoretical-methodological and practical levels, substantiates the feasibility of implementing the developed technology in the context of the investigated problem. The scientific principles of managing the innovative development of a preschool education institution have been determined.

The conceptual and terminological apparatus of the research is analyzed, the state of development of the investigated problem in pedagogical theory and practice is highlighted, the theoretical and methodological principles of its solution are systematized, the technology of managing the innovative development of the preschool education institution is substantiated.

It was found that the problem of managing the innovative development of preschool education institutions belongs to the interdisciplinary problems of modern pedagogy, which is solved at the normative, theoretical-methodological and practical levels.

It was established that the normative document of direct effect, which regulates the innovative educational activity of educational institutions, is the «Regulations on the procedure for the implementation of innovative educational activity». It clearly defines the procedure for the organization and implementation of research and experimental work at the all-Ukrainian and regional levels in educational institutions of Ukraine.

It was found out which of the scientists studied the issue of managing the innovative development of the preschool education institution at the theoretical level. Also presented are the results of scientific research activities regarding the testing and implementation of the proposed technology.

**Keywords:** preschool educational establishment, management, innovation development, technology, factor and criterion model of the efficiency evaluation.

**Актуальність дослідження.** Аксіологічним імперативом розвитку системи дошкільної освіти в Україні на сьогодні є її модернізація на засадах гуманістичної педагогіки. Фахівці виокремлюють три домінанти цього процесу: його особистісну орієнтацію, спрямованість зусиль педагогів на реалізацію Базового компонента дошкільної освіти й перехід закладів дошкільної освіти від режиму функціонування до режиму розвитку.

На законодавчому рівні концептуальні орієнтири оновлення дошкільної освіти знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст., законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. У цих та інших нормативних актах підкреслюється, що в Україні мають забезпечуватися умови для самореалізації особистості кожної дитини, збереження та зміцнення її фізичного й психічного здоров'я, набуття нею соціального досвіду.

Суттєво змінилися методологія та теорія дошкільної освіти: традиційний функціональний підхід, на якому вона ґрунтувалася, поступився місцем гуманістичній педагогіці (О. Кононко, С. Кулачківська, К. Крутій, С. Литвиненко, З. Плохій, Г. Пономарьова, Т. Поніманська, М. Роганова, А. Харківська тощо).

На практичному рівні основним засобом модернізаційних перетворень у дошкільній освіті є інноваційна діяльність педагогічних колективів закладів дошкільної освіти. Її успіх значною мірою залежить від керівника закладу дошкільної освіти, його компетентності в галузі загального та інноваційного менеджменту. Водночас за результатами теоретико-експериментальних досліджень українських учених (Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій тощо), процес модернізації дошкільної освіти гальмується через недостатній рівень управлінської та інноваційної культури завідувачів закладів дошкільної освіти, їх зорієнтованість на адміністративні форми взаємин із вихователями, жорстку регламентацію професійної діяльності педагогів, спрямованої на ті індикатори якісної роботи, що вже давно не відповідають вимогам часу.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю усунення низки суперечностей між: нагальною потребою модернізації управління інноваційними процесами, що відбуваються на сьогодні в закладах дошкільної освіти, на засадах системного підходу, та відсутністю теоретико-експериментальних досліджень цього напрямку; доцільністю технологізації процесу управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти та невизначеністю її наукових основ й організаційного забезпечення; провідною роллю керівних кадрів в інноваційних перетвореннях педагогічної системи закладу дошкільної освіти та недостатнім рівнем теоретико-методичного, організаційного й моніторингового супроводження процесу їх становлення як суб'єктів менеджменту освітніх інновацій.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема управління інноваційним розвитком закладів освіти загалом та дошкільних закладів освіти зокрема належить до інтернаукових проблем сучасної педагогіки. Теоретичним підґрунтям розв'язання проблеми управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти є праці вчених у галузі освітнього менеджменту (В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков тощо), менеджменту освітніх інновацій (Л. Даниленко, М. Савенков та ін.), інноваційного розвитку закладів освіти (В. Докучаєва, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, О. Лоренсов, О. Моїсєєв, О. Пометун, М. Поташник, В. Руст, І. Сущенко тощо).

Концептуальні засади дошкільної освіти є предметом наукових пошуків Т. Богданової, Т. Корнилової, С. Кулачківської, К. Стрюк тощо. Окремі питання навчання та виховання дітей дошкільного віку досліджуються Л. Артемовою, Т. Богдановою, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій тощо.

Особливості діяльності адміністрації з управління закладом дошкільної освіти аналізуються М. Артюховим, А. Богуш, К. Білою, К. Крутій, Л. Покроєвою, А. Троян, Є. Хриковим тощо. Предметом наукових досліджень К. Крутій і Н. Маковецької є методичні аспекти інноваційної діяльності закладів



дошкільної освіти. Проте в згаданих працях порушено лише окремі питання управління інноваційним розвитком закладів дошкільної освіти.

Аналіз нормативних документів із питань здійснення інноваційної діяльності в закладах освіти, зокрема дошкільної, уможливив висновок про те, що на сьогодні маємо чітко окреслену законодавчу базу інноваційного розвитку закладів дошкільної освіти, представлену низкою законів, концепцій, положень і рішень, що спрямовані на реалізацію завдань модернізації національної системи освіти. Водночас, згідно з чинним законодавством, держава визнає наявність повноважень керівних органів закладів освіти щодо розробки, поширення та впровадження освітніх інновацій, спрямованих на їх розвиток відповідно до аксіологічних імперативів державної політики в освітній галузі.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати перспекиви реалізації запропонованої технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Фундаментальною ознакою сучасної цивілізації є орієнтація на розвиток освіти, науки та культури. Тому все більш поширеною за масштабами та значенням тенденцією в вітчизняній та міжнародній освіті стає поступова відмова від традиційної парадигми освіти на користь інноваційної.

Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» уведені в науковий обіг групою вчених у доповіді Римському клубу (1978 р.), які звернули увагу світової спільноти на невідповідність традиційного навчання вимогам сучасного суспільства. Інноваційне навчання трактується в доповіді як навчання, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціумі й орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін завдяки розвитку в людини творчих здібностей і різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми [9].

На думку І. Дичківської, у XXI ст. створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [5, с. 9]. Саме тому основою управління закладом освіти в Україні має

бути довгострокова стратегія його інноваційного розвитку, спрямована на виконання нового соціального замовлення – рівного доступу молодого покоління українців до якісної освіти, що відповідає вимогам часу.

Процеси інноваційного розвитку закладів освіти є предметом вивчення менеджменту освітніх інновацій. На теренах України ця галузь педагогічного знання виникла на зламі XX-XXI ст. Її основоположниця – відома українська вчена Л. Даниленко, узагальнивши результати наукових пошуків учених із питань інноваційного менеджменту та менеджменту організацій, освітнього менеджменту й педагогічної інноватики, дійшла висновку про доцільність трактування менеджменту освітніх інновацій як «науки про управління людськими і матеріальними ресурсами на засадах інвестицій та інновацій, в результаті якого покращуються результати освітньої діяльності навчального закладу» [3].

Термін «управління навчальним закладом» належить до системоутворювальних понять освітнього менеджменту, що набув інтенсивного розвитку в високорозвинених країнах у другій половині XX ст. Так, у цей період проблема управління освітніми організаціями стає самостійним напрямом у наукових дослідженнях західних учених (Ф. Леві, Б. Мерчант, Дж. Малленс, Р. Мурнан, Дж. Віллет тощо) [31;32; 33]. Результати їх наукових пошуків мають теоретичне осмислення в монографіях, наукових збірках, навчальних посібниках, а також періодичних виданнях, таких, як «Освітній менеджмент та адміністрування, «Управління освітою» тощо.

Термін «управління інноваційним розвитком ЗДО» розглядається як вид діяльності з управління, спрямований на його переведення в режим розвитку та забезпечення якісно нових освітніх результатів завдяки здійсненню інноваційної діяльності.

Характерною ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти є їх здійснення на засадах технологічного підходу. Його сутність виявляється в тому, що процес інноваційного розвитку закладу освіти вважається технологічним, що завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих

на досягнення мети, дозволяє отримати результат заздалегідь запланованих кількісних та якісних показників.

Поняття «технологія», що має два основних контексти розгляду – науковий та емпіричний, – у довідкових джерелах трактується як: а) система запропонованих наукою алгоритмів, способів і засобів, застосування яких дозволяє досягти заздалегідь запланованих результатів діяльності, гарантує одержання продукції заданої кількості і якості; б) опис способів виробництва; в) знання про методи здійснення виробничих процесів; г) сукупність виробничих операцій, що здійснюються певним чином і в певній послідовності [23; 29]. У науковий обіг цей термін був уведений зі сфери виробництва для характеристики виробничих процесів, що враховують чітку послідовність операцій, які гарантують отримання продукції із заздалегідь прогнозованими характеристиками [28].

Термін «педагогічна технологія» вперше було застосовано Д. Саллі уже 1886 року [23].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики в Україні термін «педагогічна технологія» є одним із найбільш уживаних національною освітянською спільнотою.

Так, на сьогодні в межах України видано значну кількість праць, присвячених питанням реалізації технологічного підходу в освіті, дослідженню його генетичних аспектів, обґрунтуванню наукових підходів до класифікації педагогічних технологій, визначенню поняттєво-термінологічного апарату та сутності педагогічної технології як нової галузі педагогічного знання тощо (Н. Гавриш, І. Дичківська, В. Євдокимов, О. Кияшко, А. Кіктенко, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.) [5; 11; 23; 28].

Серед наукових джерел, у яких розглядаються певні аспекти реалізації технологічного підходу в управлінні навчальним закладом, відзначимо праці Ю. Бабанського, Л. Даниленко, А. Єрмоли, Ю. Конаржевського, В. Луначека, А. Підласого, В. Пікельної, М. Поташника тощо. Згадані вчені здійснили обґрунтування компонентів технології освітнього менеджменту в

контексті теорії оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник тощо), охарактеризували сутність і етапи конструювання технологій управління в закладах освіти (Л. Даниленко, Ю. Конаржевський, В. Пікельна та ін.), розглянули питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою (А. Єрмола, В. Лунячек та ін.), висвітлили специфіку процесів розробки та реалізації окремих технологій управління закладами освіти (А. Єрмола, О. Любарська, А. Підласий, П. Третьяков та ін.) тощо [9; 24].

У менеджменті освітніх інновацій питання технологізації управління інноваційним розвитком закладів освіти майже не вивчалися. Так, у поодиноких працях учених (І. Дичківська, К. Крутій, Н. Маковецька, О. Мармаза тощо) розглянуто лише окремі аспекти реалізації технологічного підходу до управління інноваційними процесами в закладах дошкільної освіти [9; 14; 29].

Відповідно, ми ґрунтувалися на результатах наукових пошуків тих українських та зарубіжних учених, які опікуються проблемами технологізації освіти взагалі.

Стисло охарактеризуємо ті доробки науковців, що розглядалися як теоретичне підґрунтя конструювання технології управління інноваційним розвитком закладів дошкільної освіти.

Серед освітянської спільноти західноєвропейських країн і США термін «педагогічна технологія» набув розповсюдження не лише в середині ХХ ст., а й впродовж 50-річної історії розвитку однойменної галузі наукового знання зазнав суттєвих змістових змін.

Тенденція щодо трансформації змісту поняття, що досліджується, була спричинена сутнісною зміною пріоритетів за часів другої половини ХХ ст. у високорозвинених країнах (Велика Британія, Німеччина, США, Франція тощо) під час розв'язання завдань технологізації освіти.

Так, у 40-50-ті роки ХХ ст. одним із найважливіших завдань модернізації системи загальної освіти в високорозвинених країнах було визнано широкомасштабне впровадження технічних засобів навчання. У цей час у

науковий обіг уводиться поняття «технології в освіті», що трактується як застосування ТЗН у навчальному процесі [28].

Із середини 50-х років ХХ ст. під впливом біхевіористських ідей Б. Скіннера у США набуває розповсюдження програмоване навчання, сутність якого виявляється в спробі технологізувати навчальний процес завдяки виокремленню в ньому елементарних кроків, постійному зворотному зв'язку між учителем та учнем й опрацюванню школярем навчального матеріалу в індивідуальному темпі [28]. Це сприяє розширенню предметного поля педагогічної технології: одночасно з терміном «технологія в освіті» набуває розповсюдження поняття «технологія виховання», що тлумачиться як опис такої організації навчального процесу, що гарантує досягнення запланованого результату[32].

У 60-ті роки ХХ ст. у високорозвинених країнах відбувається подальший розвиток поняттєво-термінологічного апарату педагогічної технології. Так, у цей період у науковий обіг уводиться термін «педагогічна технологія», що з'являється в назвах провідних педагогічних журналів (наприклад, у США 1961 року було розпочато публікацію журналу «Педагогічні технології», у Великій Британії 1964 року – журнал «Педагогічні технології та програмоване навчання») і в наукових установах (1967 року в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології) [32].

У 70-ті роки ХХ ст. технологізація освіти починає здійснюватися на інтернауковій основі. У цей період її характерними ознаками є:

–розширення теоретичної бази (водночас із концепцією програмованого навчання та теорією аудіовізуальної освіти як підґрунтя педагогічної технології починають розглядатися основні положення інформатики, педагогічної кваліметрії, системного аналізу, теорії телекомунікацій, наукової організації праці, педагогічної психології, теорії управління пізнавальною діяльністю тощо);

–перехід до масового випуску аудіовізуальних засобів навчання (відеомагнітофонів, карусельних кадропроєкторів, поліекранів, електронних і блокнотних дошок, синхронізаторів звуку та зображення тощо);

–започаткування професійної підготовки педагогів-технологів [28].

Результатом цих процесів стає подальше розширення контекстів розгляду педагогічної технології. До низки її визначень додається ще одне: педагогічна технологія починає розглядатися з погляду системного підходу як системний метод забезпечення та організації навчального процесу, що реалізується з метою оптимізації останнього й передбачає врахування технічних і людських ресурсів разом з їх взаємодією.

Починаючи з 80-х років ХХ ст., до контекстів розгляду педагогічної технології додається ще один, спричинений широкомасштабною інформатизацією в закладах освіти високорозвинених країнах усіх типів і рівнів. Термін «педагогічна технологія» набуває нового значення, трактуючись освітянами як застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [28].

На сучасному етапі розвитку педагогічної технології як галузі наукового знання до її предметного кола вчені (І. Дичківська, В. Євдокимов, А. Кіктенко, О. Пехота, І. Прокопенко, І. Смолюк тощо) зараховують дві відносно незалежні групи питань: 1) застосування аудіовізуальних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні; 2) оптимізацію освітнього процесу завдяки використанню інтернаукових підходів до його організації [5; 15; 23]. Водночас, на думку цих науковців, перспективним напрямом розвитку педагогічної технології виявляється інтеграція зазначених предметних галузей на основі системного підходу.

У сучасній освітній практиці педагогічна технологія функціонує на трьох рівнях: загальнопедагогічному (технологія цілісного освітнього процесу в регіоні, на певному освітньому рівні, в закладі освіти), предметному (технологія вивчення певного навчального предмета), модульному або локальному (технологія розв'язання окремих дидактичних, виховних або управлінських завдань тощо). У зв'язку з цим, на думку І. Дичківської, О. Пехоти тощо правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «технологія

освіти», «технологія в освіті», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія управління закладом освіти» тощо [5].

М. Кларін вважає доцільним розрізняти поняття «технологія освіти» («технологія навчання») і «технологія в освіті» («технологія в навчанні») у такий спосіб:

–технологія освіти (технологія навчання) належить до технологій предметного рівня, метою якої є розробка оптимальних методик викладання;

–технологія в освіті є технологією модульного рівня, до особливостей якої належить використання в навчанні різноманітних дидактичних засобів, передусім, ТЗН та комп'ютерів [15].

Заслуговує на увагу підхід, запропонований І. Дичківською та О. Пехотою. На переконання українських учених, освітні технології відображають стратегію розвитку освітнього простору (національного, державного, регіонального або муніципального); педагогічні – тактику їх реалізації в освітньому процесі за наявності певних умов; технології навчання (виховання, управління) моделюють цілі, зміст, методи, форми та засоби відповідного процесу – дидактичного, виховного або управлінського [5].

У межах цієї розвідки будемо дотримуватися дещо іншого підходу до виявлення термінологічних відмінностей між поняттями, що розглядаються, і розмежовувати їх на підставі того, які саме процеси та явища педагогічної дійсності є предметом дослідження – освітні, виховні, дидактичні чи управлінські. З іншого боку, вважаємо, що педагогічну технологію доцільно зараховувати до технологій загальнопедагогічного рівня, освітню, виховну, дидактичну й управлінську – до технологій модульного рівня, а технологію викладання певного освітнього предмета – до технологій предметного рівня.

Ураховуючи вищезазначене, технологію управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти зараховуємо до педагогічних технологій модульного рівня.

Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку про те, що, на відміну від педагогічних технологій, що є предметом вивчення багатьох як українських,

так і зарубіжних учених, технології управління освітнім процесом досліджені значно менше. Слід зазначити, що поняття «технологія управління освітою», «технологія управління закладом освіти» у довідковій літературі висвітлені замало. Проте про них неодноразово йдеться в наукових дослідженнях із питань управління закладами освіти та освітою загалом. Так, у працях В. Луначека, А. Моїсєєва, С. Пехаревої, А. Харківської тощо зазначається, що використання менеджерами технологій управління закладом освіти є одним із найефективніших засобів переведення його педагогічної системи у якісно новий стан [15; 24].

Уперше питання технологізації процесу управління навчальним закладом були розглянуті Ю. Бабанським і М. Поташником із погляду теорії оптимізації педагогічного процесу [28].

До технологій управління закладом освіти належать і технології менеджменту освітніх інновацій, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки ще не були предметом ретельних досліджень науковців. Тому в процесі визначення головної категорії нашого дослідження – поняття «технологія управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти» – ґрунтувалися на результатах наукових досліджень учених-фахівців у галузі педагогічної технології.

Аналіз наукових джерел за темою дослідження дозволив стверджувати, що на сьогодні в науковому обігу існують понад 300 формулювань поняття «педагогічна технологія». У процесі їх групування враховано, що в сучасній педагогічній науці та практиці педагогічна технологія функціонує в трьох вимірах – наукознавчому, процесуально-дієвому та процесуально-описовому.

У наукознавчому контексті педагогічна технологія розглядається як нова галузь педагогічного знання, предметом якої є навчальні технології. У працях західноєвропейських та американських науковців (Г. Веллінгтон, М. Вулман, М. Кларк, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, Р. Томас, Д. Фінн тощо) визначено поняттєво-термінологічний апарат і основні положення педагогічної



технології як галузі наукового знання, розкрито фактори, напрями та етапи її розвитку [32].

В Україні та країнах близького зарубіжжя становлення педагогічної технології як галузі педагогічного знання відбулося зовсім нещодавно – наприкінці 90-х років ХХ ст. Проте, незважаючи на це, сьогодні можна говорити про значні успіхи в її розвитку. Так, ученими (В. Беспалько, І. Дичківська, В. Євдокимов, О. Кияшко, А. Кіктенко, К. Крутій, Н. Маковецька, Г. Селевко тощо) визначено поняттєво-термінологічний апарат педагогічної технології, виявлено її сутнісні ознаки й досліджено структуру, обґрунтовано принципи конструювання та організації освітнього процесу на засадах технологічного підходу [3; 5; 9; 10; 11; 223; 29].

У *процесуально-діяльнісному* контексті педагогічна технологія розуміється як реальний освітній процес, побудований за певною технологією з метою досягнення заздалегідь запланованих цілей. Такий підхід до трактування педагогічної технології простежується в працях О. Кияшко, М. Кларіна, К. Крутій, Н. Маковецької та ін.

У *процесуально-описовому* контексті педагогічну технологію розглядаємо як модель (алгоритм, конструкцію, стратегію тощо) навчально-виховного процесу, що розроблена відповідно до основних положень технологічного підходу.

Аналіз визначень дозволяє зробити висновок, що згадані науковці ототожнюють педагогічну технологію з моделлю (Г. Гришина, І. Ісаєв, В. Монахов тощо) або проєктом (І. Смолюк та ін.), не акцентуючи увагу на особливостях, що притаманні технології як «системі запропонованих наукою алгоритмів, способів і засобів, застосування яких дозволяє досягти заздалегідь запланованих результатів діяльності» [23].

Зокрема, І. Ісаєв розглядає технологію як розроблену в усіх деталях модель педагогічної діяльності з проєктування, організації та реалізації освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для дітей та педагогів [29].

На сьогодні серед освітянського загалу як в Україні, так і за кордоном усе більш відчутною стає тенденція трактування категорії «педагогічна технологія» на засадах системного підходу. Обґрунтування доцільності та перспективності розвитку педагогічної технології в цьому напрямі знаходимо в працях багатьох учених – В. Беспалька, І. Дичківської, М. Кларіна та ін. [5]. Так, І. Дичківська, зокрема, зазначає: «Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістова цілісність, соціо- і природодоцільність, інтенсивність усіх процесів» [5, с. 71].

Із погляду системності, педагогічна технологія в наукознавчому контексті трактується як галузь педагогічної науки, що вивчає та проєктує педагогічні системи; у процесуально-діяльнісному – як педагогічний процес, організований відповідно до критеріїв технологічності, у процесуально-описовому – як модель педагогічної системи.

Отже, з'ясовано поняття «технологія управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти» і визначено структурні складники на засадах системного підходу. До того ж, застосовуючи досліджуваний термін у процесуально-діяльнісному контексті, будемо трактувати його як таку організацію забезпечення процесу управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти, що гарантує досягнення заздалегідь запланованих результатів і відповідає *критеріям технологічності* – концептуальності, цілеспрямованості, оптимальності, діагностичності та надійності.

Одним із найважливіших завдань педагогічної технології як галузі наукового знання є визначення її структури.

До структури педагогічної технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти належать:

- концептуальна основа;
- змістова частина процесу управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти (мета навчання (загальна та конкретна));
- зміст навчального матеріалу;

- процесуальна частина – технологічний процес (організація процесу управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти);
- методи й форми навчальної діяльності дітей;
- методи й форми роботи педагогічного колективу (вихователів, психологів тощо);
- діяльність керівника з управління процесом інноваційного розвитку;
- діагностика процесу управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

Інноваційні підходи утворюють нові моделі управлінської діяльності. Слід мати на увазі, що на впровадження нововведень як основи поліпшення роботи закладу освіти впливають такі чинники:

1. Зовнішні чинники інноваційної політики (замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти).
2. Характерні риси інноваційної практики на місцевому рівні (традиції інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти керування інноваційними процесами).
3. Характерні риси інноваційної діяльності на рівні закладу освіти (дії менеджера закладу щодо поширення новацій).
4. Характерні ознаки нововведення (потреба в змінах; зрозумілість і комплексність сфери змін; якість та наявність умов для змін; характер рішень щодо змін) [3].

Управління впровадженням нових технологій передбачає врахування таких особливостей:

- а) цілеспрямованість управління процесом упровадження технологій (формування політики керівництва на період упровадження технологій);
- б) утвердження серед педагогів переконання в необхідності використання нової технології, ураховуючи її ефективність);
- в) організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема: узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її

використання; прогнозування розвитку закладу освіти за умов упровадження нової технології; розробку програм упровадження нової технології; створення умов щодо впровадження нової технології; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структуру тощо; увагу до позитивних наслідків застосування нової технології та труднощів, що виникають; залучення «користувачів» – тих, хто вже працює відповідно до цієї технології.

Основними напрямками інноваційної діяльності з управління керівника-менеджера закладом освіти є:

- 1) концептуальність в управлінні закладом;
- 2) цільовий підхід до управління;
- 3) психологізація управління;
- 4) моделювання структури управління, створення технологій швидкої дії та механізмів діяльності з управління;
- 5) побудова рухливої структури горизонтальних зв'язків;
- 6) приведення функцій управління у відповідність до завдань освітнього закладу;
- 7) рефлексивність діяльності керівника;
- 8) управління якістю освіти і вироблення нових підходів до визначення ефективності педагогічного процесу;
- 9) комп'ютеризація, технологізація управління;
- 10) адаптація досягнень науки менеджменту в соціальній та виробничій сферах до управління закладом освіти [9].

Відповідно, під концептуальними засадами технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти будемо розуміти систему вихідних положень, що зумовлюють сутність та особливості процесу її розробки й реалізації.

Згідно з результатами наукових пошуків, описаними вище, ми розглядали вихідні положення системного й синергетичного підходів, інноваційного менеджменту та менеджменту освітніх інновацій як концептуальні засади технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти, а

саме – такі *принципи*: зворотного зв'язку, науковості, оптимальності, планомірності, професіоналізму педагогічних кадрів, системності, соціокультурної відповідності цілей інноваційного розвитку закладу завданням модернізації національної системи дошкільної освіти, суб'єктності, цілісності умов, необхідних для реалізації мети інноваційного розвитку закладу освіти.

Проблема визначення *цільового компонента* технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти належить до провідних питань технологізації цього процесу. Так, К. Крутій і Н. Маковецька вважають, що формулювання мети, її конкретизація в вигляді взаємопов'язаних завдань є зовсім не абстрактним питанням, що має лише теоретичну цінність. Конструювання науково обґрунтованої ієрархічної системи цілей, що підпорядковані концептуальній меті, розглядається українськими вченими як одна з найважливіших умов ефективного розвитку закладу дошкільної освіти, оскільки сприяє перетворенню інноваційної діяльності з маловпорядкованої сукупності окремих дій педагогів у цілеспрямований процес роботи всього педагогічного колективу [8].

Ми під метою управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти розуміємо очікуваний результат інноваційної діяльності педагогічного колективу закладу дошкільної освіти. Проте, на практиці спостерігається зовсім інше. Так, найсуттєвішою ознакою процесів, що відбуваються на сьогодні в закладах дошкільної освіти України, є «обвальна інноваційність» (М. Кларін) [8]. Педагогічні колективи закладів дошкільної освіти активно апробують вітчизняні та зарубіжні нові освітні технології, розробляють і впроваджують у практику авторські навчальні програми, методики, технології тощо. Однак, ці нововведення далеко не завжди виявляються актуальними та науково обґрунтованими, що, у решті-решт, призводить до негативних наслідків. Отже, саме в цій площині постає проблема виваженого, науково обґрунтованого підходу до визначення технології інноваційної діяльності закладу дошкільної освіти.

Відповідно до результатів наукових пошуків, презентованих вище, ми спиралися на основні положення технологічного, системного та синергетичного підходів. Тому головною цільовою засадою організації експериментального дослідження було створення умов для найповнішої реалізації всіх компонентів технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

Здійснення педагогічного експерименту вимагало розробки факторно-критеріальної моделі оцінки ефективності управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти, що здійснювалась на засадах кваліметричного підходу. Метою факторно-критеріального оцінювання було обрано визначення інтегрального показника ефективності управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти на основі комплексної кількісної оцінки його складових:

– *параметрів*: P1 – актуальність інноваційної діяльності; P2 – результативність інноваційного розвитку; P3 – системність у забезпеченні умов здійснення інноваційного процесу;

– *факторів*: для P1 – здатність нововведення забезпечувати розв’язання актуальних для закладу дошкільної освіти проблем (F1); відповідність інноваційної діяльності державній політиці в освітній галузі (F2); для P2 – відповідність освітніх результатів реалізації моделі випускника особистісно орієнтованого закладу дошкільної освіти (F3); престиж закладу дошкільної освіти в соціумі (F4); для P3 – нормативно-правове забезпечення інноваційної діяльності (F5); науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності (F6); організаційне та матеріально-технічне забезпечення інноваційної діяльності (F7); готовність педагогів до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування (F8);

– *критеріїв*: для F1 – відповідність інноваційної діяльності меті та завданням модернізації системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу й системного характеру інноваційних перетворень гуманістичного спрямування; для F2 – системність у визначенні та розв’язанні актуальних для закладу дошкільної освіти проблем; для F3 – якість виконання

чинних програм і вимог Базового компонента дошкільної освіти, рівні психічного й особистісного розвитку дошкільників, а також стан їхнього здоров'я; для F4 – попит батьків на послуги закладу дошкільної освіти й рівень їхнього задоволення якістю отриманих послуг; для F5 – наявність заявки, рішення педагогічної ради закладу дошкільної освіти й наказу органу управління освітою про проведення на базі закладу дошкільної освіти дослідно-експериментальної роботи; для F6 – наявність та системний характер концепції інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти, ґрунтовність і повнота визначення теоретико-методологічних і методичних основ дослідно-експериментальної роботи; для F7 – системність у діяльності організаційних структур управління інноваційним розвитком, створення умов для особистісного та психологічного розвитку дошкільників, реалізація індивідуального підходу до дітей, забезпечення їхнього емоційного та фізичного благополуччя; для F8 – сформованість у педагогів мотиваційної, теоретичної та процесуально-діяльнісної складових готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

Визначено рівні ефективності управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти:

*Незадовільний* (заклад освіти працює в режимі функціонування). При цьому більшість педагогів прагнуть працювати традиційно, не вдосконалюючи свою професійній діяльність. Вихованці мають низький рівень сформованості знань, умінь і навичок, мають низький рівень соціальної та пізнавальної активності, довольної поведінки. Престиж дошкільного закладу освіти в соціумі є вкрай низьким.

*Початковий* (інноваційна діяльність закладі дошкільної освіти, що здійснюється на рівні зусиль окремих вихователів, є фрагментарною та недостатньо науково обґрунтованою). Вихователі мають початковий рівень готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування. Актуальні для закладу дошкільної освіти проблеми розв'язуються фрагментарно, завдяки ініціативі окремих вихователів. Вихованці мають початковий рівень

сформованості знань, умінь і навичок, соціальної та пізнавальної активності, довільної поведінки. Престиж ЗДО у соціумі є низьким. Нормативно-правова та теоретико-методологічна бази інноваційної діяльності, а також її організаційне та матеріально-технічне забезпечення представлені фрагментарно.

*Допустимий* (інноваційна діяльність здійснюється на рівні закладу дошкільної освіти). Нормативно-правовий, науково-методичний і організаційний супровід інноваційної діяльності вимагає серйозного вдосконалення. Вихованці мають середній рівень сформованості знань, умінь і навичок, мають допустимий рівень соціальної та пізнавальної активності, довільної поведінки. Заклад дошкільної освіти має позитивний імідж у соціумі. Вихователі демонструють середній рівень готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

*Достатній* (інноваційна діяльність у закладі дошкільної освіти здійснюється на рівні освітнього закладу). Розроблено та впроваджено комплекс заходів, спрямованих на нормативно-правове, науково-методичне й організаційне забезпечення інноваційного розвитку. Проте, недостатнім виявляється рівень системності в організації інноваційного процесу. Вихованці мають вищий за середній рівень сформованості знань, умінь і навичок, соціальної та пізнавальної активності, довільної поведінки. Престиж закладу дошкільної освіти в соціумі є достатньо високим. Вихователі демонструють вищий за середній рівень готовності до інноваційної діяльності.

*Оптимальний* (інноваційна діяльність ЗДО характеризується системністю). Нормативно-правовий, науково-методичний та організаційний супровід інноваційної діяльності повною мірою забезпечує ефективний інноваційний розвиток закладу дошкільної освіти. Вихователі демонструють високий рівень готовності до інноваційної діяльності гуманістичного спрямування. Рівень сформованості знань, умінь і навичок дошкільників повністю відповідає вимогам чинних програм і Базового компонента дошкільної освіти. Вихованці мають високий рівень особистісного та психічного розвитку. Імідж закладу дошкільної освіти в соціумі є надзвичайно високим.



На констатувальному етапі педагогічного експерименту було встановлено, що понад 20 % його учасників демонструють незадовільний та початковий рівні ефективності управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти й лише 5-7 % має оптиміальний рівень. Узагальнення результатів якісного й кількісного аналізу, отриманих під час експерименту, дало підстави для висновку про доцільність здійснення системної роботи з вдосконалення всіх компонентів управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

Відповідно до вищезазначеного, було розроблено й запроваджено технологію управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти. Так, в експериментальній групі E2 реалізовувався основний варіант технології, а в експериментальній групі E1 – модифікований варіант, що передбачав: а) залучення до інноваційної діяльності зовнішніх консультантів; б) створення творчих об'єднань експериментальних закладів дошкільної освіти (E1) для спільного розв'язання завдань інноваційної діяльності. Контроль перебігу реалізації технології управління інноваційним розвитком здійснювався на засадах концепції стратегічного управління.

Реалізації технологія інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти передбачала чотири етапи:

1) *організаційно-підготовчого* (було здійснено такі заходи: залучення до участі в інноваційній діяльності ЗДО E1 зовнішніх консультантів; проведення в експериментальних закладах дошкільної освіти E1 і E2 науково-практичних семінарів, круглих столів, засідань дебатного клубу, спрямованих на формування в педагогів мотивації до участі в інноваційній діяльності гуманістичного спрямування; створення в експериментальних ЗДО E1 і E2 науково-методичних рад із інноваційного розвитку та тимчасових творчих груп, які забезпечували науково-методичне, організаційне й моніторингове супроводження дослідно-експериментальної роботи);

2) *концептуально-проектувального* (було здійснено такі заходи: в експериментальних закладу дошкільної освіти E1 і E2 створено медіатеку з

питань організації та проведення дослідно-експериментальної роботи; визначено теоретико-методологічні основи інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти та розроблено його концепцію; створено банк методичних ідей, які забезпечують розв'язання завдання модернізації педагогічної системи ЗДО на засадах особистісно орієнтованого підходу; розроблено стратегічний і оперативні плани інноваційної діяльності, проведено необхідну теоретичну і методичну підготовку педагогів, здійснено моніторинг ефективності управління інноваційним розвитком ЗДО);

3) *практичного* (було здійснено такі заходи: в експериментальних ЗДО Е1 і Е2 було реалізовано проекти «Плачемо особистість», «Індивідуалізація роботи з вихованцями», «Дитячий садок – теплий дім»);

4) *узагальнювального* (було здійснено такі заходи: підготовка звіту про результати дослідно-експериментальної роботи, проведення аналітично-звітної конференції за її результатами) (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Узагальнена характеристика етапів реалізації технології управління інноваційним розвитком в експериментальних закладах дошкільної освіти**

Етапи реалізації технології	Завдання та результати етапу		ЗДО Е1	ЗДО Е2
	Основні завдання етапу	Результати етапу		
<i>Організаційно-підготовчий Етап</i>	1. Залучення до участі в інноваційній діяльності зовнішніх консультантів	Визначення наукових керівників проекту	+	-
	2. Мотивація педагогів до участі в інноваційній діяльності гуманістичного спрямування	Рішення педагогічної ради про проведення на базі закладів дошкільної освіти дослідно-експериментальної роботи з проблеми «Організація навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки»	+	+

	Створення тимчасових організацій, які будуть організувати та координувати дослідно-експериментальну роботу	Рішення педагогічної ради про затвердження складу Координаційної ради, яка буде організувати та координувати дослідно-експериментальну роботу в закладі дошкільної освіти, та складу творчої групи з питань розробки нормативно-правового і теоретико-методичного забезпечення процесу модернізації педагогічної системи закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	-	+
		Рішення учасників семінару-наради про затвердження складу об'єднаної Координаційної ради з питань підготовки та проведення дослідно-експериментальної роботи в експериментальних закладах дошкільної освіти Е1 та складу творчої групи з розробки нормативно-правового й теоретико-методичного забезпечення процесу модернізації педагогічної системи закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	+	-
<b>Концептуально-проектувальний етап</b>	1. Створення медіатеки з питань організації та проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми модернізації педагогічної системи закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	Інформаційне забезпечення дослідно-експериментальної роботи в закладах дошкільної освіти	+	+
	2. Визначення теоретико-методологічних основ інноваційного розвитку закладів дошкільної освіти	Теоретична частина звіту про результати дослідно-експериментальної роботи	+	+
	3. Розробка концепції інноваційного розвитку закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	Концепція інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	+	+
	4. Розробка заявки на проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми «Модернізація системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу» з метою отримання дозволу Головного управління освіти й науки Харківської обласної державної адміністрації на проведення	1. Заявка на проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми «Організація навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти на засадах	+	+

	експерименту	особистісно орієнтованої педагогіки». 2. Наказ ГУОН ХОДА про проведення на базі експериментальних закладів дошкільної освіти дослідно-експериментальної роботи з проблеми «Організація навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки»		
	5. Теоретична підготовка педагогів експериментальних закладів дошкільної освіти з питань організації навчально-виховного процесу в ЗДО на засадах особистісно орієнтованого підходу	Сформованість інформаційної готовності педагогів до модернізації педагогічної системи закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	+	+
	6. Створення банку інноваційних методичних ідей, що забезпечують розв'язання завдання щодо модернізації педагогічної системи закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	Наявність банку інноваційних методичних ідей, що забезпечують розв'язання завдання щодо модернізації педагогічної системи закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу	+	+
<b>Практичний</b>	1. Впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання й виховання дошкільників у практику роботи закладів дошкільної освіти	Організація навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти з використанням особистісно орієнтованих технологій	+	+
<b>Узагальнювальний</b>	1. Підготовка загального звіту про результати дослідно-експериментальної роботи	Звіт про результати дослідно-експериментальної роботи	+	+
	2. Проведення аналітично-звітної конференції за результатами дослідно-експериментальної роботи	Звіт про проведення аналітично-звітної конференції за результатами дослідно-експериментальної роботи	+	+

Було розроблено відповідні структурні компоненти технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

### Структурні компоненти технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти

<b>Концептуальна основа</b>
<b>Принципи:</b>
зворотного зв'язку; науковості; оптимальності; планомірності; професіоналізму педагогічних кадрів;

системності; соціокультурної відповідності цілей інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти завданням модернізації національної системи дошкільної освіти; суб'єктності; цілісності умов, необхідних для реалізації мети інноваційного розвитку навчального закладу
<b>Структурні компоненти</b>
<b>Цільовий</b> концептуальна мета технології – модернізація педагогічної системи закладу дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу
<b>Змістовий</b> нормативно-правовий модуль; науково-методичний модуль; кадровий модуль
<b>Процесуально-діяльнісний</b> система взаємопов'язаних форм і методів управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти, спрямованих на реалізацію нормативно-правового, науково-методичного і кадрового модулів
<b>Контрольно-корегувальний</b> комплекс взаємопов'язаних моніторингових процедур, що здійснюються по завершенні кожного з етапів реалізації технології з метою визначення та підвищення рівня ефективності управління інноваційним розвитком ЗДО
<b>Оцінно-результативний</b> комплекс діагностичних процедур із визначення ступеня досягнення концептуальної мети технології

Згідно з принципом *планомірності* було розроблено комплексно-цільову програму реалізації технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти.

В освітньому менеджменті поняття «програма» трактується як «нормативна модель, що визначає вихідний стан певної системи; образ бажаного стану цієї системи; склад і структуру дій щодо переходу від сучасного до майбутнього» (В. Лазарєв) [29].

Розробка комплексних програм управління здійснюється, як правило, із погляду програмно-цільового підходу, що й зумовлює їх своєрідність. Так, системоутворювальним компонентом програми визнається стратегічна мета (*цільовий підхід*), а обов'язковими складниками програми стають: 1) проблемний аналіз стану закладу освіти; 2) концепція розвитку закладу освіти; 3) план діяльності з реалізації концепції (*програмний підхід*).

Цільові програми у зв'язку з їхнім комплексним характером називають комплексно-цільовими (КЦП). Залежно від термінів реалізації вони поділяються на *короткострокові* (термін реалізації – менше року), *поточні* (упродовж 1-2 років); *середньострокові* (від 3 до 5 років), *стратегічні* (від 5 до 10 років) [15].

Підготовка й реалізація комплексно-цільових програм інноваційного розвитку закладу освіти є складним процесом, у якому науковці виокремлюють, як правило, 5-10 етапів, зокрема *аналітичний* (діагностичний), *практичний* і *підсумковий* етапи, а також етап *планування* (*прогностичний* або *організаційний*).

Охарактеризуємо сутність і особливості впровадження технології управління інноваційним розвитком експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 та Е2 на визначених нами етапах більш ґрунтовно.

Відповідно до результатів наукових пошуків, зазначених вище, на етапі *організації та підготовки* реалізації технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти вирішенню підлягали такі завдання:

1. Залучення до участі в інноваційній діяльності експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 зовнішніх консультантів.

2. Мотивація членів педагогічних колективів експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 до участі в дослідно-експериментальній роботі з проблеми «Організація навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки».

3. Створення тимчасових організацій, які будуть організовувати та координувати дослідно-експериментальну роботу в експериментальних закладах дошкільної освіти.

Стисло охарактеризуємо перебіг і результати їх вирішення.

У процесі розв'язання *першого завдання* – залучення до участі в інноваційній діяльності експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 зовнішніх консультантів – ми орієнтувалися на результати наукових пошуків П. Даліна, Л. Даниленко, Л. Карамушки, В. Руста тощо. [3; 15]. У працях цих учених зазначається, що процес інноваційних змін у закладі освіти може розпочатися лише за умов наявності агентів змін (інноваторів) – людей, які є їх ініціаторами та лідерами. Вони можуть бути як членами педагогічного колективу (внутрішні інноватори), так і працювати в інших установах (зовнішні інноватори – консультанти, науковці-експерти тощо). Специфічні особливості діяльності агентів змін виявляються в тому, що вони повинні мати можливість

об'єктивно визначати переваги та недоліки педагогічної системи закладів освіти, виявляти актуальні проблеми, що вимагають невідкладного розв'язання, аналізувати фактори, що спричинили їх виникнення.

Зрозуміло, що зовнішньому інноватору набагато легше, ніж внутрішньому, бути об'єктивним у процесі оцінки стану педагогічної системи закладу дошкільної освіти. Посилює його позицію в закладі освіти ще й те, що зовнішній інноватор сприймається педагогічним колективом як експерт. Тому його погляд є більш авторитетним порівняно з поглядом внутрішнього інноватора.

До переваг внутрішнього агента змін належить те, що він знає заклад освіти «зсередини» і залучений до системи внутрішньої комунікації. Проте, його діяльність може бути недостатньо ефективною з таких причин: а) він є носієм субкультури закладу освіти; б) він посідає місце підлеглого й за умов авторитарного стилю управління закладом освіти не може відстоювати свою позицію, якщо вона відрізняється від позиції керівництва закладом дошкільної освіти.

Відповідно, в інноваційному процесі внутрішнім і зовнішнім інноваторам притаманні різні ролі. Так, зовнішній інноватор може краще продіагностувати стан розвитку педагогічної системи закладу освіти, виявити її переваги та недоліки, визначити актуальні проблеми та порекомендувати шляхи їх розв'язання. Інноваційний потенціал внутрішнього агента змін найповніше може реалізуватися на етапі впровадження інновації в практику роботи закладу освіти. Найбільш позитивний ефект від реалізації змін досягається шляхом раціональної інтеграції інноваційної ініціативи зовнішнього й внутрішнього інноваторів за умови взаємоузгодженості їхніх позицій і дій.

У процесі розв'язання *другого завдання* етапу *організації та підготовки* – мотивації членів педагогічних колективів експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 до участі в дослідно-експериментальній роботі з проблеми «Модернізація системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу» – ми враховували основні положення психології мотивації щодо ролі, теоретичних основ і шляхів формування мотивації загалом та інноваційної

професійної діяльності зокрема. Інноваційна діяльність освітян зумовлюється заємодією зовнішніх та внутрішніх груп мотивів. Серед факторів, що суттєво впливають на зміст мотивів інноваційної професійної діяльності освітян, визначають спеціально організоване навчання педагогів в умовах методичної роботи.

У педагогічній інноватиці найефективнішим механізмом формування знаннєвих мотивів у педагогів – учасників інноваційної діяльності – вважається цілеспрямований процес, що передбачає такі етапи:

- 1-й етап. Ознайомлення освітян з інновацією.
- 2-й етап. Формування в педагогів інтересу до нововведення.
- 3-й етап. Переконавання освітян у доцільності використання інновації в професійній діяльності.

Ураховуючи зазначене вище, у процесі формування у вихователів знаннєвих мотивів інноваційної діяльності гуманістичного спрямування було заплановано та проведено такі заходи:

1. Науково-практичний семінар «Особистісно орієнтована дошкільна освіта: здобутки, проблеми, тенденції», метою якого було ознайомлення педагогів із основними положеннями особистісно орієнтованого підходу та шляхами його впровадження в практику роботи закладу дошкільної освіти.

2. Дискусія «Особистісно орієнтований дошкільний навчальний заклад: міф чи реальність?», спрямована на формування в вихователів інтересу до особистісно орієнтованої освіти дітей дошкільного віку.

3. Ділова гра «Теледебати», метою якої є переконання вихователів у доцільності інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Головним елементом науково-практичного семінару «Особистісно орієнтована дошкільна освіта: здобутки, проблеми, тенденції» були наукові виступи фахівців про сутність особистісно орієнтованого підходу, його поняттєво-термінологічний апарат, чинники та шляхи реалізації. Водночас обговорення доповідей учасників семінару здійснювалося під час проведення



«круглого столу», що надало можливість освітянам обміркувати інформацію на семінарі, обговорити проблемні питання, обмінятися думками тощо.

Значущість дискусії «Особистісно орієнтований дошкільний навчальний заклад: міф чи реальність?» у процесі формування в вихователів знанневих мотивів інноваційної професійної діяльності гуманістичного спрямування виявляється в тому, що її ведучий заохочує учасників поділитися своїми міркуваннями з приводу доцільності модернізації навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу, відстояти власну думку в діалозі з опонентами. Урешті-решт, це сприяє виникненню в вихователів бажання брати участь в інноваційній діяльності.

У процесі формування в вихователів знанневих мотивів інноваційної діяльності гуманістичного спрямування особливе значення мало проведення ділової гри-драматизації «Теледебати». Переконавання освітян у доцільності модернізації навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу буде ефективним лише в випадку, коли під час вибору методів і форм впливу на педагогів ураховується така його закономірність: те, що активно переживала особистість, переконує значно більше, ніж те, що сприймається пасивно [15].

Гра-драматизація, сутність якої виявляється в розігруванні її учасниками певної ситуації за заздалегідь визначеними ролями, найповніше дозволяє врахувати цю закономірність за таких умов:

1. Чітке формулювання проблеми, яку вона ілюструватиме.
2. Розробка сценарію гри. Водночас обов'язковим є розподіл гри за часом (10-15 % – на її організацію, 15-25 % – на роботу в малих групах, 40-50 % – на презентацію та обговорення, до 15 % часу – на підсумки й рефлексію).
3. Заохочення всіх членів педагогічного колективу до участі в грі.
4. Надання учасникам гри достатнього часу для підготовки до гри та ознайомлення їх із необхідною інформацією.

5. Дотримання вимог до проведення ділової гри: цілеспрямованості, суворого слідування сценарію, створення сприятливого психологічного клімату, обов'язкового здійснення рефлексії [15].

Результати анкетування педагогічних колективів експериментальних закладів дошкільної освіти, що було здійснено по завершенню *підготовчо-діагностичного* етапу, дозволили зробити висновок про достатньо високу ефективність описаних вище заходів під час формування в вихователів знаннєвих мотивів інноваційної діяльності гуманістичного спрямування.

Особливого значення набуває й врахування індивідуальних особливостей ставлення вихователів до інновацій. Згідно з описаним вище, в експериментальних закладах дошкільної освіти Е1 було вжито такі заходи:

1) побудову інноваційної діяльності на засадах технології культивування, що дозволило залучити всіх членів педагогічного колективу до активної участі у виявленні місії ЗДО, розробці концепції його розвитку, стратегічному та оперативному плануванні, у практичній реалізації нововведення тощо;

2) організацію роботи психолого-педагогічного консультаційного пункту для надання учасникам інноваційної діяльності необхідної теоретичної, методичної та психологічної допомоги;

3) кооптацію, тобто надання в процесі інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти пріоритетної ролі тим педагогам, хто чинить опір.

У процесі розв'язання *третього завдання* організаційно-підготовчого етапу – створення тимчасових організацій, які будуть організовувати та координувати дослідно-експериментальну роботу в експериментальних закладах дошкільної освіти було організовано спільні структури управління інноваційною діяльністю – координаційну раду з питань організації та проведення дослідно-експериментальної роботи та об'єднану творчу групу з питань розробки нормативно-правового й теоретико-методичного забезпечення процесу модернізації педагогічної системи закладу дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Розв'язання завдань *концептуально-проектувального* етапу здійснювалося творчими групами, створеними на засадах добровільності та затвердженими на засіданнях педагогічних рад в експериментальних закладах освіти Е2 та семінарі-наradі представників експериментальних закладів дошкільної освіти Е1.

Творчі групи в експериментальних дошкільних закладах Е2 працювали самостійно за орієнтовним планом, що було затверджено на засіданні координаційної ради, а об'єднана творча група, створена з педагогів експериментальних закладів дошкільної освіти Е1, працювала за аналогічним планом під керівництвом наукового консультанта експерименту.

Отже, в експериментальних закладах дошкільної освіти Е1 було проведено такі заходи:

1) анкетування членів педагогічних колективів експериментальних закладів освіти Е1, спрямоване на визначення системи спільних професійних цінностей, формулювання концептуальної мети розвитку закладів дошкільної освіти;

2) засідання творчої групи з метою отримання результатів анкетування та визначення місії закладів дошкільної освіти, що здійснювалося за допомогою інтерактивних методів – технології «метафора» та мозкового штурму;

3) засідання дебатного клубу за темою «Цінності професійної діяльності», спрямоване на згуртування педагогічного колективу навколо системи спільних цінностей гуманістичної професійної діяльності та визначення місії закладів дошкільної освіти.

Наведемо приклад. Засідання дебатного клубу за темою «Цінності професійної діяльності», що проводилося для всіх учасників експериментальної групи Е1, було підготовлено за технологією формування в педагогічному колективі закладу освіти спільних цінностей, розробленою О. Пометун тощо [15].

Згідно з цією технологією, було розроблено сценарій засідання дебатного клубу, що передбачав такі етапи:

1. Знайомство учасників дебатного клубу за допомогою прийому «Мої улюблені пісні».

2. Формулювання очікувань.

3. Колективне обговорення питань «Що таке цінності?»; «Види цінностей».

4. «Мозковий штурм», спрямований на визначення максимальної кількості духовних цінностей.

5. Мультиголосування, метою якого був вибір кожним із учасників дебатного клубу двох найбільш значущих цінностей. (Кожний вибір відзначався на папері певною позначкою. Цінності, що набрали найбільшу кількість голосів, було визнано спільними цінностями організації).

6. Робота в малих групах. (Метою кожної з груп є презентація однієї із спільних цінностей, що здійснюється шляхом позначення цінностей різнокольоровими маркерами на великому аркуші паперу за допомогою малюнка, схеми або позначок. Після п'ятихвилинної підготовки групи обмінюються аркушами. Отримавши «чужий» малюнок, група має домалювати його або доповнити власними деталями. Попрацювавши три хвилини, групи знов обмінюються малюнками. Так продовжується до тих пір, поки всі групи не презентують свої роботи всіх без винятку. По завершенню кожній групі пропонується розглянути малюнок, що ілюструє «її цінність», і презентувати його всім присутнім. Члени інших груп можуть ставити запитання та коментувати малюнки, адже там є й частина їхньої роботи).

7. Перерва.

8. Робота в малих групах, метою якої було визначення на основі спільних цінностей місії закладу освіти.

9. Презентація та обговорення результатів роботи в малих групах.

10. Рефлексія, спрямована на підбиття підсумків роботи дебатного клубу.

Результати роботи дебатного клубу були оцінені його учасниками досить високо. Понад 97 % педагогів відзначили надзвичайну значущість роботи для згуртування педагогічного колективу закладу дошкільної освіти.

Визначення учасниками об'єднаної творчої групи експериментальних закладів дошкільної освіти змісту, форм, методів і засобів управління інноваційним розвитком закладу освіти здійснювалося з урахуванням результатів наукових пошуків.

Відповідно, у концепції інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти було визначено такі складові змісту гуманістичних перетворень його педагогічної системи:

- модуль нормативно-правового забезпечення інноваційної діяльності;
- модуль науково-методичного забезпечення інноваційної діяльності;
- модуль кадрового забезпечення інноваційної діяльності;
- модуль організаційного та матеріально-технічного забезпечення інноваційної діяльності.

Концепції інноваційного розвитку, розроблені творчими групами, були обговорені та затверджені на засіданнях педагогічної ради експериментальних закладів дошкільної освіти. Також було розроблено заявки на проведення на їх базі дослідно-експериментальної роботи з досліджуваної проблеми.

Теоретико-методологічна підготовка педагогічного колективу закладу дошкільної освіти до інноваційної діяльності здійснювалась за такими напрямками:

1. Формування в освітян знань у галузі педагогічної інноватики.
2. Ознайомлення педагогів із законодавчо-нормативною базою особистісно орієнтованої дошкільної освіти.
3. Формування в вихователів знань щодо теоретико-методологічних основ особистісно орієнтованої дошкільної освіти.

Ознайомлення педагогів із основними положеннями педагогічної інноватики здійснювалося за 4-ма модулями (1-й модуль – «Сутність і поняттєво-термінологічний апарат педагогічної інноватики»; 2-й модуль – «Педагогічна неологія»; 3-й модуль – «Педагогічна дифузїологія»; 4-й модуль – «Педагогічна праксеологія»). Водночас в експериментальному закладі дошкільної освіти Е2 методична робота, спрямована на теоретичну підготовку педагогів до

інноваційної професійної діяльності, організувалася та проводилася членами творчої групи, а в експериментальній групі Е1 – учасниками об'єднаної творчої групи під час таких науково-методичних заходів:

- науково-методичного семінару «Педагогічна інноватика як наука про створення, розповсюдження та впровадження інновацій в освітній галузі»;
- науково-методичного семінару «Організація та проведення дослідно-експериментальної роботи в дошкільних закладах освіти»;
- круглого столу «Інноваційна діяльність у дошкільних навчальних закладах: пріоритети, проблеми і шляхи організації».

Робота, спрямована на ознайомлення педагогічних колективів експериментальних закладів дошкільної освіти Е2 з нормативно-правовою базою особистісно орієнтованої дошкільної освіти, організувалася членами творчої групи, а в експериментальних закладах дошкільної освіти Е1 – учасниками об'єднаної творчої групи.

Зауважимо, що для педагогів експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 було проведено круглий стіл «Нормативно-правові документи у галузі дошкільної освіти як законодавча база особистісно орієнтованого навчання і виховання дошкільників». У процесі підготовки до круглого столу його учасникам було запропоновано самостійно проаналізувати законодавчу базу дошкільної освіти з погляду її оптимальності для модернізації діяльності закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Із метою формування в педагогів експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 знань про теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої дошкільної освіти було проведено такі науково-методичні заходи:

- 1) науково-методичний семінар «Гуманістичні цінності особистісно орієнтованої освіти (витоки та основні положення гуманістичної філософії, гуманістичної психології та гуманістичної педагогіки)»;
- 2) науково-методичний семінар «Особистісно орієнтований підхід в освіті»;
- 3) науково-методичний семінар «Особистісно орієнтована дошкільна освіта: сутність і шляхи реалізації».

Під час проведення науково-методичних семінарів було використано інтерактивні технології навчання («Ажурну пилку», «Навчаючи – вчуся» тощо) [16].

У процесі розв'язання *четвертого завдання концептуально-проектувального* етапу – розробки моделі випускника особистісно орієнтованого закладу дошкільної освіти творчі групи працювали самостійно та за присутності керівника-експерта.

На інших етапах роботи творчі групи експериментальних закладів дошкільної освіти Е2 працювали самостійно, у той час як робота об'єднаної творчої групи Е1 здійснювалася під нашим керівництвом. Охарактеризуємо її результати.

По-перше, об'єднаною творчою групою було створено медіатеку освітніх інновацій, що могли б певною мірою сприяти перебудові закладу дошкільної освіти на особистісно орієнтований. По-друге, за допомогою методу експертних оцінок було відібрано низку нових педагогічних технологій, методик та освітніх програм (або їх елементів), інноваційний потенціал яких дозволяє розв'язати визначені на етапі *комплексного аналізу* проблеми в роботі експериментальних закладів дошкільної освіти Е1 і модернізувати педагогічну систему цих закладів на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Результати, отримані учасниками об'єднаної творчої групи Е1 в процесі розв'язання *четвертого-шостого завдань концептуально-проектувального* етапу дали змогу розробити комплексно-цільову програму інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти.

На *узагальнювальному* етапі реалізації технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти було підготовлено загальний звіт про результати дослідно-експериментальної роботи та проведено звітно-аналітичну конференцію.

Результати, отримані під час проведення педагогічного експерименту, засвідчили високу ефективність модифікованого варіанта технології, який було реалізовано в експериментальних закладах дошкільної освіти Е1.

Із метою виявлення ступеня ефективності основного й модифікованого варіантів технології управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти було здійснено *контрольний* етап педагогічного експерименту та узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи.

Узагальнення результатів експерименту дозволило зробити висновок про високу ефективність модифікованого варіанта технології управління процесом інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти, оскільки всі без винятку показники ефективності в експериментальних закладах дошкільної освіти E1 зазнали суттєвіших позитивних змін, ніж в експериментальних закладах дошкільної освіти E2 і контрольних закладах освіти. Так, динаміка зрушень інтегрального показника ефективності управління інноваційним розвитком в експериментальних (E1 і E2) та контрольних (К) закладах дошкільної освіти відповідно становить: оптимальний рівень: від + 31,2 % до + 16,5 %, – 0,9 %; достатній рівень: від + 36,6 % до + 9,2 %, – 0,6 %; допустимий рівень: від – 46,3 % до – 15,7-15,8 %; початковий рівень: від – 17,3 %, до – 9,7 % , + 17,5 %; незадовільний рівень: від – 4,2% до – 0,2 %.

Із метою визначення вірогідності результатів дослідно-експериментальної роботи за допомогою критерію  $\chi^2$  було здійснено перевірку статистичної гіпотези дослідження.

Застосування критерію  $\chi^2$  уможливило висновок про статистично значущу різницю ефективності управління інноваційним розвитком експериментальних закладів дошкільної освіти E1 порівняно з експериментальними закладами дошкільної освіти E2 та контрольними закладами. З імовірністю 95 % підтверджено, що є істотна позитивна різниця в рівнях ефективності управління інноваційним розвитком експериментальних закладів дошкільної освіти E1 порівняно з експериментальними закладами дошкільної освіти E2 та контрольними закладами освіти.

**Висновки.** Управління інноваційною діяльністю в закладі дошкільної освіти має свою специфіку та забезпечується знаннями керівника теоретичних основ освітніх інновацій і вміннями забезпечити умови для



здійснення системного психолого-педагогічного експерименту змісту освіти, його науково-методичного й організаційного забезпечення. Окрім того, важливо впроваджувати в практику роботи різні технології, відтворюючи діяльність із управління на творчому рівні з урахуванням управлінських функцій, форм та методів.

Сучасні управлінські технології є факторами діяльності з управління, що, завдяки багатоваріантності методологічних підходів, забезпечують широкий спектр можливостей для моделювання явищ, процесів, структур у закладі дошкільної освіти. Управління з застосуванням таких технологій може набути ознак ефективного. Однак, ефективність застосування управлінських технологій залежить:

- від урахування специфіки управлінської функції;
- адаптації технології до особливостей закладу освіти;
- готовності керівників до застосування таких технологій;
- рівня знань, умінь та навичок щодо використання зазначених технологій

тощо.

Отже, саме інновації забезпечують розвиток закладу дошкільної освіти й сприяють професійному та особистісному зростанню його суб'єктів, а також зростанню показників інноваційності й конкурентоспроможності закладу дошкільної освіти. Управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти може бути успішним та ефективним лише за умови впровадження відповідної технології, формування відповідної загальної культури, зорієнтованої на розвиток шляхом прогресивних нововведень. Це, зі свого боку, вимагає від керівництва закладом дошкільної освіти зосередженості на формуванні в колективі (педагогічному, дитячому, батьківському) спільності інтересів у вдосконаленні освітнього закладу як цілісної соціально-педагогічної організації.

У процесі наукового пошуку встановлено необхідність подальшого дослідження всього комплексу питань, що стосуються проблеми управління інноваційним розвитком закладу дошкільної освіти. До перспективних напрямів

дослідження доцільно зарахувати питання щодо здійснення інноваційного менеджменту в закладах дошкільної освіти на засадах соціально-психологічного підходу.

### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
2. Боднар О. С. Управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону (теоретико-прикладний аспект) : монографія. Тернопіль : Крок, 2013. 544 с.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
4. Джур О., Бех Я. Використання інноваційних технологій в управлінні навчальним закладом. *Молодий вчений*. 2021. № 12 (100). С. 255–260. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-52> (дата звернення: 29.03.2023)
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47
7. Ельбрехт О. М. Адаптивне управління навчальним процесом. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 128 с.
8. Крутий К. Л., Маковецька Н. В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. 308 с.

9. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків : ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с.
10. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с.
11. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С. К., 2001, 256 с.
12. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
13. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-практичний аспект / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : Логос, 2001. 185 с.
14. Петриченко Л. О. Впровадження інноваційних технологій як чинник підвищення якості підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Virtus*. 2020. № 40. С. 106–109
15. Пехарева С. В. Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу : автореф. дис... канд. наук : 13.00.06 / Луганський нац. ун-т ім.Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
16. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : наказ Міністерства освіти і науки України від 07 листоп. 2000 р. № 522. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> (дата звернення : 11.10.2019)
17. Пономарьова Г. Ф., Харківська А. А., Петриченко Л. О., Малихіна В. М. *Наукові основи управління інноваційним розвитком у системі педагогічної освіти* : навч. посіб. Харків : ООО «Компанія СМІТ», 2013. Ч. 2. 316 с.
18. Пономарьова Г. Ф. Інноваційні освітні технології – масова практика педагогічних ВНЗ: психолого-педагогічні проблеми. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2012. Вип. 30. 107-115 с.
19. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. Харків : ОВС, 2001. 212 с.
20. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф, Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. Харків : ХГПІ, 2009. 192 с.

21. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : монографія. Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2005. 304 с.
22. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2006. 224 с.
23. Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 лип. 2019 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019> (дата звернення: 21.10.2019)
24. Харківська А. А. Інновації в сучасній освіті. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Спецвип. Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю шлях до інтеграції* : зб. наук. праць / гол. ред. Богданова І. М. Одеса, 2010. С. 344–349
25. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ : монографія. Харків: КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. 420 с.
26. Харківська А. А. Управління системою вищої освіти в контексті ХХІ ст. *Науковий колегіум. Науковий інформаційний журнал. Проблеми вищої освіти* : зб. наук. пр. / гол. ред. М. Ф. Бондаренко та ін. Харків : ПФ «Колегіум». 2011. № 3 (64). С. 33–38
27. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.
28. Шапран О. І., Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 285 с.
29. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

30. Ярославцева М. І., Пехарєва С. В. Методи і форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т ; редкол. : В. Л. Федяєва (гол. ред.) та ін. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 87. С. 176–182

31. Cobayshi T. Open Educational Resources: Main Tendencies. *International Conference IITE (15-16 Nov., 2010)*. St. Petersburg, 2010. 19 p. URL: <http://iite.unesco.org/conference2010/16November/session3/> (date of application: 29.03.2023).

32. Lane A. M. Global Trends in the Development and Use of Open Educational Resources to Reform Educational Practices. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education. IITE Policy brief*. 2010. 12 p.

33. Lean J., Moizer J., Towler M., Abbey C. Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*. 2006. № 7. P. 227–242.

#### References:

1. Bekh I. D. *Vykhovannia osobystosti* : u 2-kh kn. Kyiv : Lybid, 2003. Kn. 1 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady. 280 s. [ukr]

2. Bodnar O. S. *Upravlinnia analityko-ekspertnoiu diialnistiu u sferi zahalnoi serednoi osvity rehionu (teoretyko-prykladnyi aspekt)* : monohrafiia. Ternopil : Krok, 2013. 544 s. [ukr]

3. Danylenko L. I. *Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* : monohrafiia. Kyiv : Milenium, 2004. 358 s. [ukr]

4. Dzhur O., Bekh Ya. *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v upravlinni navchalnym zakladom*. *Molodyi vchenyi*. 2021. № 12 (100). S. 255-260. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-52> (data zverennia: 29.03.2023). [ukr]

5. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2004. 352 s. [ukr]
6. Dubaseniuk O. A. Innovatsiini osvichni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky*. Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka, 2009. S. 14–47. [ukr]
7. Elbrekht O. M. Adaptivne upravlinnia navchalnym protsesom. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2005. 128 s. [ukr]
8. Klarin M. V. Korporativnyj trening – instrument razvitiya upravleniya. *Instrumenty razvitiya biznesa: trening i konsalting* / sost. L. Krol, E. Purtova. 2001. S. 16–27 [rus]
9. Krutii K. L, Makovetska N. V. Innovatsiina diialnist u suchasnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi: metodychnyi aspekt. Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD, 2004. 308 s. [ukr]
10. Marmaza O. I. Innovatsiini pidkhody do upravlinnia nvchalnym zakladom. Kharkiv : Osnova, 2004. 240 s. [ukr]
11. Marmaza O. I. Innovatsiinyi menedzhment. Kharkiv : TOV «Planeta-prynt», 2016. 197 s. [ukr]
12. Osvitni tekhnolohii: navch.-metod. posib. / O. M. Piekhota ta in. / za zah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv : A.S. K., 2001, 256 s. [ukr]
13. Osvitnii menedzhment : navch. posib. / za red. L. Danylenko, L. Karamushky. Kyiv : Shkilnyi svit, 2003. 400 s. [ukr]
14. Otsiniuvannia ta vybir pedahohichnykh innovatsii: teoretyko-praktychnyi aspekt / za red. L. I. Danylenko. Kyiv : Lohos, 2001. 185 s. [ukr]
15. Petrychenko L. O. Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii yak chynnyk pidvyshchennia yakosti pidhotovky maibutnikh pedahohichnykh kadriv. *Virtus*. 2020. № 40. S. 106–109. [ukr]
16. Piekharieva S. V. Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom doshkilnoho navchalnoho zakladu : dys ... kand. ped. nauk : 13.00.04. 2009. 20 s. [ukr]

17. Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvithoi diialnosti : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07. lystop. 2000 r. № 522. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> (data zvernennia: 11.10.2019). [ukr]
18. Ponomarova H. F. Innovatsiini osvithni tekhnolohii – masova praktyka pedahohichnykh VNZ: psykholoho-pedahohichni problemy. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. KZ «KhHPA» KhOR. Kharkiv, 2012 107–115 s. [ukr]
19. Ponomarova H. F., Kharkivska A. A., Petrychenko L. O., Malykhina V. M. Naukovi osnovy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom u systemi pedahohichnoi osvity : navch. posib. Kharkiv : OOO «Kompaniia SMIT», 2013. Ch. 2. 316 s. [ukr]
20. Popova O. V., Ponomarova H. F., Petrychenko L. O. Osnovy pedahohichnoi innovatyky : navch. posib. Kharkiv : KhHPI, 2009. 192 s. [ukr]
21. Popova O. V. Stanovlennia i rozvytok innovatsiinych pedahohichnykh idei v Ukraini u XX stolitti . Kharkiv : OVS, 2001. 212 s. [ukr]
22. Prokopenko A. I. Naukovi osnovy upravlinnia v systemi osvity: monohrafiia. Kharkiv : Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody, 2005. 304 s. [ukr]
23. Prokopenko I. F., Yevdokymov V. I. Pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. Kharkiv : Kolehium, 2006. 224 s. [ukr]
24. Stratehiia rozvytku sfery innovatsiinoi diialnosti na period do 2030 roku : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 lyp. 2019 r. № 526-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019> (data zvernennia: 21.10.2019). [ukr]
25. Kharkivska A. A. Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ : monohrafiia. Kharkiv: KZ «KhHPA» KhOR, 2011. 420 s. [ukr]
26. Kharkivska A. A. Innovatsii v suchasni osviti. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho. Spetsvyp. Suchasni tendentsii v pedahohichnii nauksi Ukrainy ta Izrailiu shliakh do intehtatsii* : zb. nauk. pr. / hol. red. Bohdanova I. M. Odesa, 2010. S. 344–349. [ukr]

27. Kharkivska A. A. Upravlinnia systemoiu vyshchoi osvity v konteksti XX st. *Naukovyi kolehium. Naukovyi informatsiyni zhurnal. Problemy vyshchoi osvity* : zb. nauk. pr. hol. red. M. F. Bondarenko ta in. Kharkiv, PF «Kolehium». 2011. № 3 (64) S. 33–38. [ukr]
28. Khrykov Ye. M. Upravlinnia navchalnym zakladom : navch. posib. Kyiv : Znannia, 2006. 365 s. [ukr]
29. Shapran O. I., Dobroskok I. I., Kotsur V. P., Nikitchyna S. O. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka vykorystannia u vyshchyi shkoli : monohrafiia. Pereiaslav-Khmelnitskyi : Vyd-vo S. V. Karpuk, 2008. 285 s. [ukr]
30. Yankovych O. I., Bednarek Yu., Andzheievska A. Osvitni tekhnolohii suchasnykh navchalnykh zakladiv : navch.-metod. posib. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2015. 212 s. [ukr]
31. Yaroslavtseva M. I., Piekharieva S.V. Metdy i formy pidhotovky maibutnykh vykhovateliv ditei doshkilnogo viku do profesiinoi samorealizatsii. *Pedahohichni nauky* : zb. nauk. prats. Vyp. 87 / Kherson. derzh. un-t ; redkol. : V. L. Fediaieva (hol. red.) ta in. Kherson : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2019. C. 176–182. [ukr]
32. Cobayshi T. Open Educational Resources: Main Tendencies. *International Conference IITE (15-16 Nov., 2010)*. St. Petersburg, 2010. 19 p. URL: <http://iite.unesco.org/conference2010/16November/session3/> (date of application: 29.03.2023) [eng]
33. Lane A. Global Trends in the Development and Use of Open Educational Resources to Reform Educational Practices. *UNESCO Insitute for Information Technologies in Education. IITE Policy brief*. 2010. 12 p. [eng]
34. Lean J., Moizer J., Towler M., Abbey C. Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*. 2006. № 7. P. 227–242. [eng].



УДК 378.015.3:159.954-026.15(045)

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ

КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

© Полякова І.

**Інформація про автора:**

**Ірина Полякова:** ORCID ID 0000-0002-4931-2203; [irypolyakova@gmail.com](mailto:irypolyakova@gmail.com);  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент викладач кафедри української  
лінгвістики, літератури та методики навчання.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-34**

У статті висвітлена проблема технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі їх фахової підготовки. Аналіз останніх вітчизняних публікацій засвідчив відсутність цілеспрямованих наукових досліджень щодо технології розвитку творчих здібностей особистості, зокрема майбутніх педагогів початкової ланки. Уточнено сутність поняття «технологія», «технологія в освіті», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Визначено, що розробка технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти має ґрунтуватися на науково-педагогічних підходах, серед яких компетентнісний, особистісно орієнтований, креативний та індивідуально-диференційований, та мати чітко сформовані завдання. Обґрунтовано етапи проєктування та конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти: діагностико-мотиваційний (визначення вихідного рівня креативних здібностей студентів, мотивів щодо розвитку здібностей); креативно-технологічний (розвиток креативних здібностей за допомогою комплексу методичного інструментарію); рефлексивно-коригувальний (системний аналіз і самоаналіз рівня розвитку в студентів креативних здібностей). Виокремлено відповідні компоненти, взаємозв'язок яких зумовлює продуктивність етапів реалізації технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти: когнітивний, мотиваційний, креативно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний. Висунуто припущення, що для ефективного розвитку креативних здібностей майбутніх фахівців необхідно добирати багаторівневі завдання, які відповідають імітаційно-відтворювальному, частково-пошуковому, творчому рівням. Висвітлені етапи реалізації технології спрямовані на досягнення очікуваного результату: високий рівень розвитку креативних здібностей у майбутніх учителів початкової освіти.

**Ключові слова:** технологія, розвиток, розвиток здібностей, креативні здібності, майбутній учитель початкової освіти.

*Iryna Poliakova «Theoretical justification of the technology for the development of creative abilities of future primary education teachers».*

The article highlights the problem of technology development of creative abilities of future teachers of primary education in the process of their professional training. The analysis of the latest domestic publications proved the absence of targeted scientific research on the technology of development of the creative abilities of the individual, in particular future teachers of the primary level. The essence of the concept of "technology", "technology in education", "pedagogical technology", "educational technology" has been clarified. It was determined that the development of technology for the development of creative abilities of future teachers of primary education should be based on scientific and pedagogical approaches, including competence-based, personally oriented, creative and individually differentiated, and have clearly defined tasks. The stages of designing and constructing technology for the development of creative abilities of future teachers of primary education are substantiated: diagnostic and motivational (determination of the initial level of creative abilities of students, motives for the development of abilities); creative-technological (development of creative abilities using a set of methodological tools); reflexive and corrective (systemic analysis and self-analysis of the level of development of creative abilities of students). The corresponding components, the interrelationship of which determines the productivity of the stages of implementation of the technology for the development of creative abilities of future teachers of primary education, are singled out: cognitive, motivational, creative-active and reflective-evaluative. It is suggested that for the effective development of the creative abilities of future specialists, it is necessary to select multi-level tasks that correspond to imitative-reproductive, partial-search, creative levels. The highlighted stages of technology implementation are aimed at achieving the expected result: a high level of development of creative abilities of future teachers of primary education.

**Keywords:** technology, development, development of abilities, creative abilities, future teacher of primary education.

Потреба в креативних, активних, готових до відкриттів, самостійних, упевнених, цілеспрямованих особистостей є позачасовою та знаходить відображення в реформуванні національної системи освіти. Розвиток креативності, творчого погляду на вирішення щоденних та професійних завдань стає одним із пріоритетних напрямів інноваційної освіти, зокрема вищої освіти. Розвиток креативних здібностей майбутніх фахівців є пріоритетною у формуванні професійних компетентностей задля підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти (ЗВО).

Завдяки якісному розвитку креативних здібностей відбувається генерація нових, унікальних ідей, свідоме встановлення причинно-наслідкових зв'язків, підвищення індивідуальної соціальної значущості як фахівця готового до нових викликів сьогодення, адже сучасне суспільство потребує компетентних фахівців, які здатні «працювати у швидкоплинному міжкультурному середовищі, генерувати креативні ідеї й ефективно реалізовувати їх в освітній процес, транслювати смисложиттєву активність, вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного та особистісного розвитку, поповнювати знання впродовж життя, самовдосконалюватися, самовиховуватися» [31, с. 56].

Особлива увага приділяється креативності майбутніх учителів, адже від рівня їхнього розвитку креативних здібностей безпосередньо залежить наскільки якісно буде відбуватися розвиток здібностей кожної дитини, розкриття її творчого потенціалу. Оскільки формування та розвиток творчих здібностей найактивніше відбувається у молодшому шкільному віці, то стає нагальною проблема розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

Розвиток креативних здібностей потребує врахування індивідуальних якостей особистості, потреб, мотивів, головної цілі, рівня активності та готовності майбутніх учителів до розвитку власних здібностей. Відповідно актуалізується звернення до особистісного розвивального навчання з метою розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти, що дозволяє виокремити ключові ознаки:

- особистість виступає системоутворювальним чинником освітнього процесу;
- викладач і студент є повноправними суб'єктами процесу навчання;
- провідними мотивами є саморозвиток і самореалізація.

Головним орієнтиром здобуття педагогічної фахової освіти є саморозвиток, самоосвіта, рефлексія майбутнього фахівця. Відповідно зміст навчального матеріалу дисциплін підготовки майбутніх учителів повинен

бути спрямованим на розвиток креативних здібностей кожного студента, формування стійкої професійної мотивації, здатності до адекватної самооцінки, рефлексії власної діяльності.

Зауважимо, що важливого значення під час розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти відіграє процес інтегрування можливостей дисциплін у поєднанні із практично-орієнтованим навчальним матеріалом, а також набутим досвідом студентів.

Державний освітній стандарт спеціальності «Початкова освіта» [28] регламентує мінімальний обсяг основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження студентів, вимоги до рівня підготовки випускників, однак розвивальна функція в освітньому стандарті все ж таки відсутня, попри те, що він має «повинен бути підкріплений відповідними педагогічними технологіями, розрахованими на реальні умови і реального вчителя» [20, с. 9].

Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів, зокрема майбутніх учителів початкової освіти, досліджували сучасні вітчизняні науковці: Ю. Боловацька [3], Л. Ілійчук [8], О. Лобода [14], Р. Палюк [18] та інші.

Розвідки із досліджуваної проблеми доводять, що з метою створення креативного освітнього простору ЗВО та розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти важливо розглянути питання про можливість процесу проектування змісту фахової освіти, при якому освітні та професійні завдання будуть мати взаємозв'язок і будуть спрямовані на розвиток особистості майбутнього фахівця, створення оптимальних умов для професійного та особистісного зростання. Тобто має бути чітко сформована технологія розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

До проблеми технології розвитку креативності майбутніх учителів звертались такі вчені: О. Антонова [2], Г. Кузьменко [13] та інші. Однак, на нашу думку, проблема технології розвитку креативних здібностей майбутніх

учителів початкової освіти потребує більшого обґрунтування, адже має враховувати специфіку професійної діяльності із дітьми молодшого шкільного віку та здобуття освіти у педагогічному ЗВО.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування доцільності реалізації технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

Вирішення проблеми формування технології розвитку креативних здібностей досягається при вивченні передового досвіду, останніх публікацій з досліджуваної проблеми, урахування особливостей розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

Аналіз науково-педагогічного дискурсу засвідчує, що реалізація розвитку креативних здібностей у педагогічному ЗВО можлива за умови розробки та впровадження спеціально спроектованої освітньої технології.

Технологія – «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [27, с. 106].

У педагогіці термін «технологія в освіті» з'явився наприкінці 40-х років ХХ століття в США (Ф. Персіваль, Г. Елінгтон). Цей термін можна отожднити із «технічними засобами навчання». Пізніше, із розвитком освіти та програмового навчання, зазначений термін набув нової варіації, а саме «педагогічна технологія», яку розуміють як «сукупність засобів та методів педагогічного процесу». Проте сучасне розуміння поняття «педагогічна технологія» не є однозначним.

Термін «технологія» у педагогічній галузі В. Євдокимов та І. Прокопенко трактують як «систему науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання» [23].

На думку Г. Шатковської, педагогічна технологія насамперед «означає спрямованість педагогічних досліджень на радикальне вдосконалення діяльності, підвищення її результативності (в сенсі гарантованого досягнення мети), інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності» [35, с.193].

Термін «педагогічна технологія», за В. Паламарчук та О. Барановською, «на сучасному етапі має відображувати прийняту в країні систему освіти, її цільову і змістову спрямованість, організаційну структуру» [19, с. 61].

Деякі вчені схильні вважати педагогічну технологію частиною педагогічної науки, яка вивчає та розробляє мету, зміст і засоби досягнення очікуваних результатів навчання.

Л. Мільто трактує педагогічну технологію як «це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин» [15, с. 13].

Н. Стяглик визначає зміст зазначеного поняття як «послідовність... діяльностей і операцій моделювання, реалізації, діагностики, ефективності, корекції процесу навчання» [29, с. 28;].

С. Сисоєва під «освітньою технологією» розуміє «теоретично обґрунтовану систему впорядкованих професійних дій педагога, що при оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує ефективну реалізацію поставленої освітньої мети та можливість відтворення процесу будь-яким педагогом незалежно від рівня його майстерності» [26, с. 25-27].

Г. Сазоненко визначає дефініцію «освітня технологія» так: «інтегративна модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу, побудованого на філософії й методології українознавства, життєтворчості особистості» [21].

Отже, підсумовуючи вищезазначені погляди та термін «технологія» в педагогічному аспекті можна сформулювати такі ключові постулати:

1. Нова технологія навчання насамперед повинна бути динамічною, гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів.

2. У нову (сучасну) технологію навчання мають закладатися гнучкі, концентровані, індивідуально «енерговміщуючі» форми вивчення кожної навчальної дисципліни зокрема або у великому блоці.

3. Самостійній роботі студентів має приділятися близько 60% загально часу.

4. Гнучка та рухлива технологія теоретичних курсів мусить поєднуватися із гнучкою технологією практики.

5. Пропонуються принципово нові форми контролю та оцінювання знань студентів: індивідуальні співбесіди, публічні огляди і захисти підсумків навчальної, наукової, професійно-практичної діяльності, метод оцінювання групами експертів.

Зважаючи на вищезазначене, можна зазначити, що в освітній технології зміст, методи й засоби навчання перебувають у взаємозв'язку й взаємозумовлені, а педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб дібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи й засоби навчання відповідно до програми та визначених педагогічних завдань.

Педагогічною технологією у межах цього дослідження є динамічна, гнучка система використання сукупності способів, процедур, методичного інструментарію щодо забезпечення режиму найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів студентів, продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на оптимальний розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки.

Для успішного конструювання педагогічної технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки доцільно вирішити такі завдання:

1. Визначити етапи технологічного процесу розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки.

2. Теоретично обґрунтувати застосування зазначеної технології в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

3. Виокремити сукупність методів і засобів до кожного етапу технології.

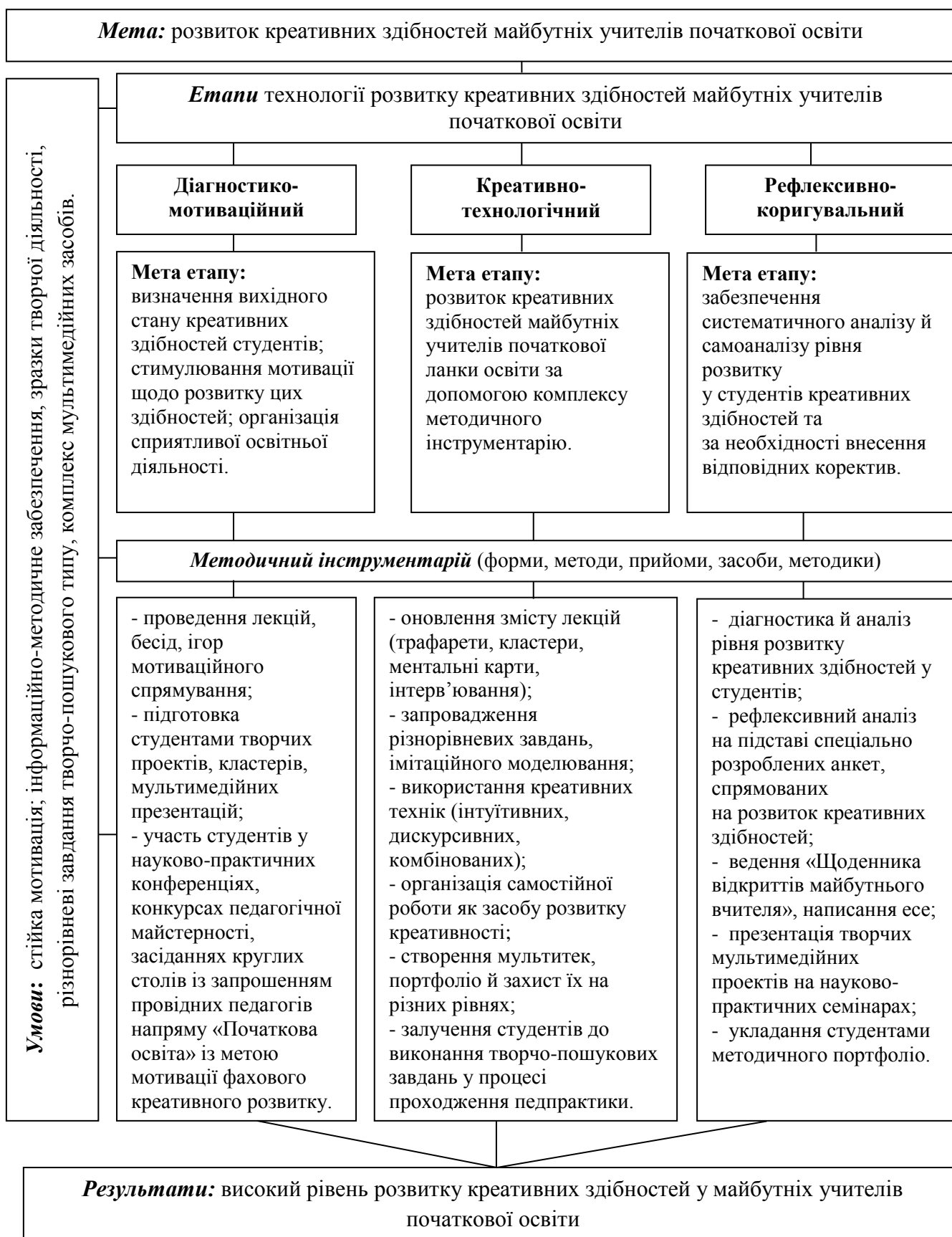
Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виокремити етапи проєктування та конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти: *діагностико-мотиваційний; креативно-технологічний; рефлексивно-коригувальний*. На кожному етапі технології слід з'ясувати мету, завдання, види освітньої діяльності, обрати методи й форми роботи, що забезпечать розвиток креативних здібностей майбутніх фахівців.

Визначену технологію розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки представлено на рис. 1.

Уважаємо, що конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти має ґрунтуватись на таких науково-педагогічних підходах: компетентнісному, особистісно орієнтованому, креативному та індивідуально-диференційованому.

Креативність, за Т. Амабіле [36], проявляється за умови, якщо людина випробовує справжню пристрасть до того, чим займається, і спрямована на сутність справи, процес, а не на винагороди. Подібну думку знаходимо в Д. Сімонтона [40, 41], який зазначає, якщо студентів змушують до навчання або вони сильно зосереджуються на нагородах, то вони втрачають внутрішню зацікавленість у своїй діяльності, а відтак і процес розвитку власних креативних здібностей.





**Рис. 1. Технологія розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки.**

Л. Сущенко наголошує, що «цілеспрямоване й ефективне розв'язання вказаних завдань стає можливим лише за умови забезпечення позитивної мотивації до процесу професійного самовдосконалення; створення рефлексивного середовища; набуття вчителями досвіду інноваційної педагогічної діяльності; оволодіння знаннями та навичками професійного самовдосконалення» [30, с. 132]. Серед багатьох об'єктивних факторів, що впливають на професійне зростання вчителя, науковець виокремлює ті, які стосуються «я мотиваційно-цільової обізнаності, професійної компетентності, процесуально-діяльнісної готовності, ініціативності у здійсненні професійного самовдосконалення, творчого клімату спілкування, інноваційної поведінки, мотивів, наявності методичного інструментарію» [30, с. 133].

Отже, необхідними компонентами для реалізації технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти є *когнітивний* (система знань загальної теорії творчості та знання професійного спрямування), *мотиваційний* (професійні мотиви; мотиви творчого особистісного розвитку), *креативно-діяльнісний* (комплекс умінь і навичок, що забезпечують ефективність у створенні та функціонуванні творчого процесу, готовність до творчої діяльності особистості), *рефлексивно-оцінний* (здатність до рефлексії, аналізу наявних систем, переоцінки власних ціннісних і смислових пріоритетів).

Для досягнення мети дослідження обґрунтуємо кожен етап проєктування та конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

*Діагностико-мотиваційний етап* є важливою частиною всієї системи процесу навчання, його функціональною характеристикою. Тому ефективність управління розвитком креативних здібностей майбутніх учителів залежить від створення педагогічних умов і стимулів, які забезпечують позитивну мотивацію як у студентів, так і у викладача.

Уважаємо за доцільне розглянути особливості мотивації професійної діяльності як важливого фактора розвитку креативності майбутніх учителів початкової освіти.

В Українському педагогічному словнику поняття «мотив» має таке значення: «спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії)» [6, с. 217]. А рушійною силою мотиву «діяльності людини є її різноманітні потреби» [6, с. 217]. Мотив розуміємо також і як усвідомлювані причини, що визначають обрані дії, вчинки особистості.

«Система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» становлять мотивацію [6, с. 217]. Як педагогічну категорію вивчають саме мотивацію навчання, яка спрямована на індивідуальні досягнення вихованців. Крім того, для досягнення максимально можливих результатів освітньої діяльності, високу внутрішню мотивацію мають мати всі учасники освітнього процесу.

О. Ільченко вважає, що «що формування пізнавальних мотивів у ході навчання студентів не повинно виключати заміняти розвитку мотивів до професійної педагогічної діяльності. Мотивацію до навчання і мотивацію до професії педагога необхідно розвивати в єдності одного з іншим» [9, с. 9].

На думку О. Буздуган, «формування мотивації педагогічної діяльності передбачає створення для студентів таких умов, за яких бажані мотиви й цілі складатимуться та розвиватимуться з урахуванням набутих ними знань, умінь і навичок, їхньої індивідуальності та переконань» [4, с. 50].

Забезпечення внутрішньої мотивації до процесу навчання має здійснюватися за умов: надання свободи вибору – студент повинен мати можливість вибору ЗВО, викладача, програми навчання, видів занять, форм контролю, свобода вибору створює ситуацію, коли студент переживає почуття самодетермінації; максимально можливе зняття зовнішнього контролю, мінімізація застосування нагород і покарань за результати навчання, оскільки воно здатне послабити внутрішню мотивацію.

Завдання навчання повинні спиратись на запити, інтереси й прагнення студента. Результати навчання мають відповідати його потребам й бути значущими для нього. Ступінь вираженості й усвідомленості цієї здатності є одним із показників соціальної й особистісної зрілості, структуризації свого майбутнього. Навчання, як засіб досягнення мети, не потребує зовнішнього контролю. Шлях досягнення життєвої мети має бути розбитий на дрібніші підділі з конкретним очевидним результатом для особистості.

Сучасна професійна підготовка здійснюється за кредитно-трансферною системою навчання, при якій значна кількість часу виокремлюється на лекційні заняття та самостійну роботу студентів. Тому з метою мотиваційної спрямованості студентів слід організовувати такі форми роботи, які будуть забезпечувати творчу атмосферу, налаштовувати студентів на уважне ставлення до навчального матеріалу, формувати предметну та дидактичну мотивацію навчання, розвивати вміння визначати власні короткострокові цілі.

Отже, зауважимо, що головне завдання першого етапу реалізації технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти – організація освітньої діяльності, яка максимально сприяла б розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості студента та його ціннісних орієнтацій. А мета фахової підготовки, побудованої за принципом креативності, повинна полягати в тому, щоб спонукати майбутніх учителів до творчої активності, сприяти становленню їхньої самостійності в мисленні та діяльності, що насамперед, потребує такої технології навчання, яка б містила різні способи активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, підтримання позитивного мікроклімату процесу навчання, налагодження творчої взаємодії в системі викладач – студент, студент – студент.

Процес діяльності майбутнього педагога потрібно організовувати так, щоб було враховано складові елементи творчості, а саме: уміння комбінувати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати; генерувати певні

ідеї, гіпотези під час розв'язання різних завдань; застосовувати знання в нових умовах, часто ускладнених, з елементами творчості, нестандартно підходити до досягнення поставленої мети; проводити експериментально-дослідну діяльність.

Спираючись на власний досвід, можна зазначити, що в процесі навчання основна увага зосереджується на інформаційний обмін нормативних знань. Це є однією з причин того, що в процесі навчання мислення студентів частіше спрямоване на запам'ятовування, а не на міркування, не на розуміння сутності, не на творчість.

У той же час активізація мотивації майбутніх учителів початкової освіти відбудеться за умови, якщо вони будуть розуміти доцільність, взаємозв'язок теоретичної підготовки й практичних здобутків. Із цією метою під час фахової підготовки доцільно спонукати студентів до участі в засіданнях круглих столів, наукових гуртках, творчих проєктах, науково-практичних конференціях. Позитивним, на наш погляд, буде мотивування майбутніх учителів за активної співпраці, обміну педагогічним досвідом.

Одним із найважливіших факторів, що забезпечує мотивацію майбутніх учителів початкової освіти, є проблемність у навчанні:

- навчальні ситуації, що характеризуються незавершеністю або відкритістю щодо інтеграції здобутих знань, унаслідок яких студенти можуть заохочуватись до формулювання безлічі питань;
- самостійні завдання репродуктивного, пізнавально-пошукового, творчого, пізнавально-критичного типу; завдання, у яких наявні елементи пошуку; нестандартні завдання, що стимулюють інсайтні явища та дозволяють виявити наявність і рівень креативності, активізувати її;
- застосування міжпредметних зв'язків, інтеграція міжпредметних умінь та навичок у єдиний творчий продукт тощо.

Отже, із метою позитивного вирішення досліджуваної проблеми доцільним є поєднання протилежностей – нормативність і творчість, для того, щоб нормативні знання були основою для творчого процесу. Саме за

такої умови буде досягнута творча взаємодія «викладач – студент – знання – креативність».

Наступним важливим етапом реалізації технології розвитку майбутніх учителів початкової освіти є *креативно-технологічний*, метою якого – виявити та за допомогою набору методичного інструментарію розвивати креативні здібності майбутніх учителів початкової освіти, їхні професійні та особистісні якості.

*Методичний інструментарій* у межах дослідження розуміємо як засоби, методи й форми, що дозволяють оптимізувати процес навчання, активно впливати на розвиток креативних здібностей та особливостей професійного зростання студентів, залучати нові елементи в традиційну педагогічну систему, формувати індивідуальний стиль викладання. До методичного інструментарію відносимо: засоби, методи та форми навчання, які спрямовані на розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

Існує велика кількість засобів навчання, тому перед педагогом постає питання доцільного добору та конструювання їх в інтересах підвищення якості педагогічного процесу.

Серед дидактичних засобів, які застосовуються під час підготовки майбутніх учителів, на думку О. Антонова, «варто виділити розробку та створення опорних логічних схем заняття, широке використання наочного матеріалу, розробку комп'ютерних презентацій, створення відео роликів на реалізацію творчих завдань, глибоке вивчення творів класиків педагогічної науки та аналіз підходів різних педагогів минулого до розв'язування сучасних проблем навчання й виховання тощо» [1, с. 84].

В. Павленко зазначає, що «інтеграція традиційного програмного навчального матеріалу й завдань із комплексом навчальних завдань креативного спрямування, стимулюючий вплив якого посилюється за допомогою креативних методів» [17, с. 157]. Попри те, що дослідження вченого зосереджено на розвиток креативності дітей молодшого шкільного

віку, його думка має узагальнений погляд на проблему розвитку креативності особистості.

Правильно підібраний засіб навчання дозволяє вирішити цілу низку завдань: теоретично обґрунтувати та забезпечити єдність виховання, навчання, розвитку інтересів студентів конкретного ЗВО; підвищити ефективність навчання, забезпечити високий рівень знань; єдність поглядів викладачів конкретних дисциплін на зміст навчання; визначити порядок і засоби досягнення мети в процесі вивчення конкретних дисциплін; озброїти викладачів ЗВО передовими науковими знаннями, утілити їх у практику під час проведення занять.

Для студентів ЗВО засоби та форми повідомлення навчального матеріалу можуть бути різноманітними. Як додаткова об'єктивна інформація, що надходить ззовні, вони впливають на діяльність суб'єкта з її переробки і викликають перебудову всього інформаційного циклу суб'єкта.

Н. Волкова об'єднує засоби навчання у технічні, друковані (таблиці, демонстраційні картки, ілюстрації), засоби слухової наочності (компакт-диски й аудіокасети), аудіовізуальні засоби (діафільми зі звуковим супроводом, кінофільми та кінофрагменти) [5, с. 303–313]. Звичайно, що з розвитком науки та техніки, засоби слухової наочності та аудіовізуальні засоби можна об'єднати у технічні, адже передбачають використання спеціальних комп'ютерних програм, додатків тощо.

Уважаємо, що теоретична підготовка майбутніх учителів початкової освіти має бути не стільки інформаційною, скільки методологічною, оглядовою, мати концептуально-проблемний характер, що розкриває стан і глибинну сутність досліджуваного предмета й науки в цілому. Це докорінно змінює функції викладача: з інформатора він перетворюється на організатора, консультанта й провідного наукового керівника в пізнавальній діяльності студентів.

Крім того, вимагає переоцінки й переосмислення методика проведення семінарських та практичних занять, а також зміни їх сутності та

спрямованості. Для цього слід згадати про різні режими інтелектуальної діяльності, які характеризуються різним ступенем сприйняття:

- слухання здебільшого є стомлювальним і несприятливим для формування свідомих знань;
- говоріння в умовах навчання є скоріше сприятливим, ніж несприятливим, оскільки в процесі говоріння студент напружений і зібраний, зосереджений на проблемі;
- самостійне поглиблене й уважне читання матеріалу є сприятливим, за умови вдумливого читання, а не поверхового;
- письмо й висловлення власної думки, критичної та аналітичної оцінки прочитаного, а не механічного переписування текстів, або конспектування під диктовку, є найбільш сприятливим;
- і, нарешті, найсприятливішим є самостійний пошук й розробка нового проекту, рішення проблеми.

Отже, серед значної кількості засобів навчання, що відомі на сучасному етапі, потрібно вдало обирати такі, що будуть спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на взаємний креативно-творчий акт викладача й студента, сприятимуть створенню можливостей для самооцінювання, самоаналізу в навчанні й будуть сприяти перетворенню його на творчу, креативно мислячу особистість.

Розвиток педагогіки визначається тенденцією до удосконалення методів та засобів навчання, що допомагають студентам пов'язати теоретичні знання з їх практичним використанням, забезпечують активність і розвивають їх пізнавальні здібності, скорочують час на вивчення. Підвищенню результативності навчання та всебічному розвитку студентів сприяє взаємозв'язок із методами.

Досліджений науково-педагогічний дискурс дає можливість класифікувати методи навчання за рівнем пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу:



- інформаційно-рецептивний – передавання знань і навичок у готовому вигляді шляхом використання слова, наочності, практичних дій;
- репродуктивний – відтворення отриманих знань, їх осмислення;
- проблемний – визначення та розкриття шляхів вирішення навчального завдання викладачем; активне обговорення проблем і суперечностей, які слід подолати;
- частково-пошуковий (евристичний) – викладач організовує та керує перебігом мислення студентів, спрямовуючи їх до самостійного вирішення визначеної проблеми;
- дослідний – такий же, як і попередній, але з більшою самостійністю, із застосуванням методів науково-педагогічних досліджень.

Активізація традиційних методів і форм навчання відбувається за допомогою використання сучасних технічних засобів, надання майбутнім учителям початкової освіти широких можливостей генерувати різноманітні ідеї шляхом використання асоціацій, уяви та фантазії.

До групи методів активного навчання відносять методи, що передбачають сукупність способів організації та управління навчально-пізнавальною, ціннісно-орієнтаційною, перетворювальною та комунікативною діяльністю студентів.

Аналіз особливостей застосування методів розвитку креативності в теорії та практиці професійної освіти засвідчує різноманіття та специфіку цих методів, що дозволяє викладачеві використовувати як цілі комплекси, так й окремі прийоми.

Відповідно до інвестиційної теорії креативності Р. Стернберга й Т. Любарта [37], розвиток креативності залежить від когнітивних та особистісних якостей людини. Водночас основна мета методів когнітивного спрямування полягає в розвитку інтелекту, всієї сукупності розумових здібностей і стратегій, що уможливають процес навчання й адаптації до нових ситуацій. Це вміння побачити проблему, тобто прогалину в знаннях, потреба в новому продукті або неспроможність наявних теорій і процедур.

Чим більше зусиль докладено до визначення проблеми, тим оригінальнішим виявляється кінцевий продукт.

У процесі розумової діяльності необхідно відкинути безперспективні варіанти й обрати найбільш оптимальні. Тому креативність потребує чергування дивергентного й конвергентного мислення. Крім того, креативні люди спираються на інсайтні процеси – несподіване, але практичне об'єднання й переструктурування елементів.

Під час креативного вирішення проблеми доцільно враховувати ряд обов'язкових етапів: поява нестандартної проблеми й виникнення суперечності між необхідністю та неможливістю її рішення; зародження й оптимізація мотивації до розв'язання завдання; дозрівання ідеї в процесі раціонального відбору та накопичення знань про проблему; логічна «безвихідь», що супроводжується обов'язковою фрустрацією емоційно-вольової сфери особи; осяяння (інсайт) – інтуїтивне прозріння, що надсилає потрібну ідею у свідомість; експериментальна перевірка ідеї.

На етапі виникнення творчого задуму в майбутніх учителів мають актуалізуватися такі здібності: усвідомлення креативогенності майбутньої професійної діяльності; мотиваційна спрямованість на пошук нестандартних способів розв'язання навчальних завдань; знання теорії навчальної дисципліни; чутливість до суперечностей; почуття новизни тощо. Евристичний етап потребує активної пошуково-дослідницької діяльності; здатності відбирати, комбінувати та конструювати потрібний матеріал; розвиненої інтуїції, творчої уяви, передбачення, емпатії. На завершальному етапі виникає потреба в рефлексії з метою самоудосконалення; здатності коригувати творчий продукт (результат творчої діяльності).

Останніми десятиліттями у вітчизняній і зарубіжній педагогічних науках активно розробляються моделі розвитку креативності, спрямовані на посилення її когнітивних компонентів – гнучкості мислення, інтуїції, уяви, бажання пошуку нових шляхів розв'язання проблеми, додання стереотипів і бар'єрів, що гальмують вияв творчої індивідуальності людини (Е. де Боно,

С. Каплан, К. Мейер, Дж. Рензулі та ін.), а також на розвиток особистісних якостей, що сприяють розвитку креативності (З. Крижановська).

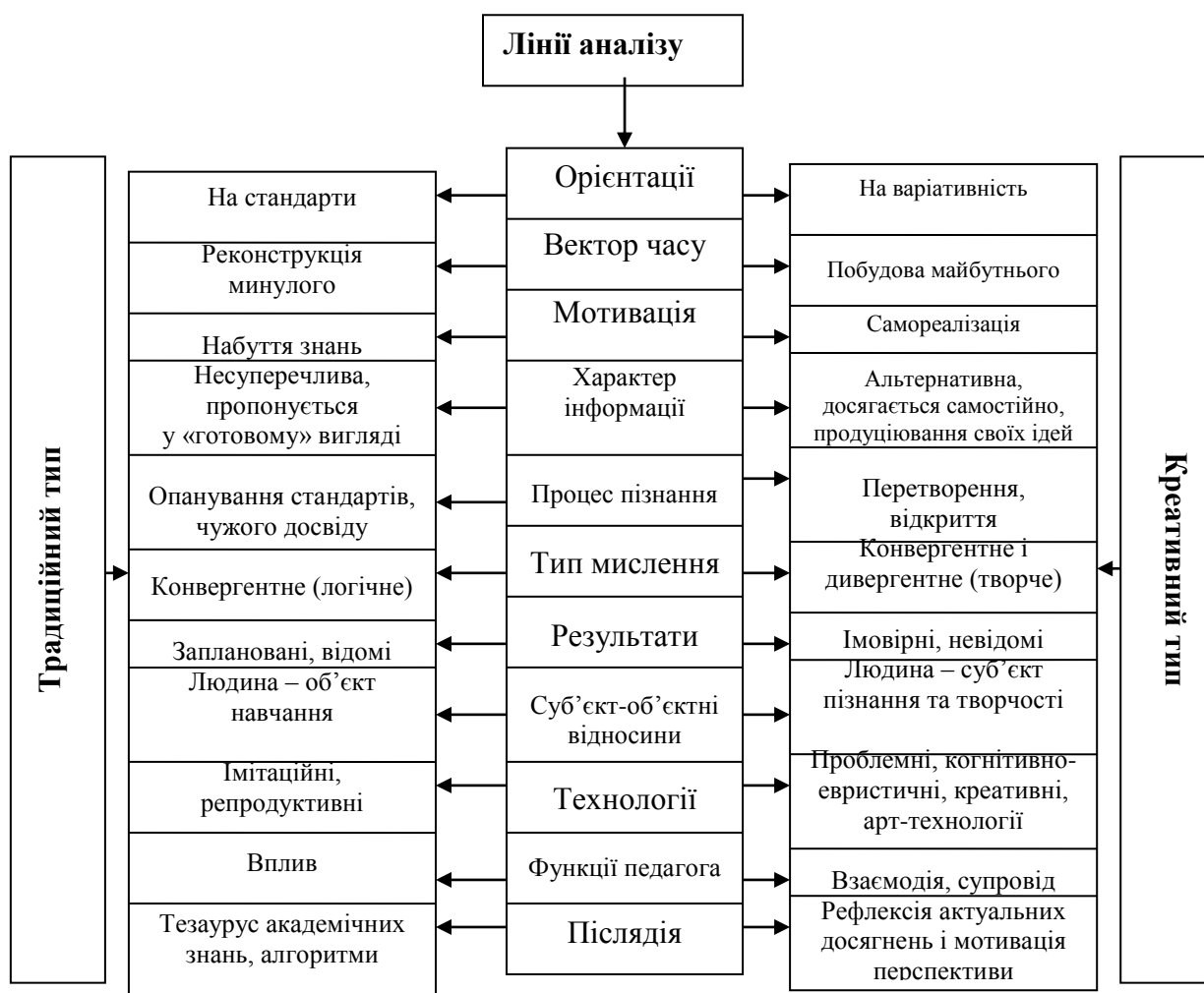
Важливими для розробки креативно-технологічного етапу технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти є роботи американського психолога Дж. Гілфорда [38], який окреслив два види мислення: конвергентне (логічне, односпрямоване) та дивергентне (що спрямоване у різні напрями – логічне, абстрактне, критичне тощо). Конвергентне мислення (сходження) актуалізується тоді, коли людині необхідно на основі безлічі умов знайти єдине правильне рішення. Завдяки дивергентному мисленню відбувається генерація оригінальних, унікальних, несподіваних ідей.

Традиційна система освіти спрямована переважно на конвергентне мислення. На розвиток дивергентного мислення акцентують увагу сучасна оновлена освітня парадигма (Нова українська школа, мобільність учасників освітнього процесу, перехід до інноваційних технологій, методів та форм навчання, дитиноцентризм / студентоцентризм, диференційований та індивідуальний підходи тощо).

Зауважимо, що в креативному освітньому процесі є можливість кожному його учаснику на будь-якому освітньому рівні розвивати індивідуальний творчий потенціал, а також формувати навички для подальшого самопізнання, творчого саморозвитку, об'єктивній самооцінці.

На думку А. Харківської, «головним засобом реалізації соціально-особистісного типу навчання є використання педагогічних технологій проблемного, диференційованого, рефлексивного, діалогового навчання і виховання, технології колективної творчої діяльності тощо» [32, с. 203].

Ураховуючи погляди науковців [11; 16; 25] на традиційний та креативний типи навчання, здійснено порівняльний аналіз та результати представлені у схемі (рис. 2).



**Рис. 2 Порівняльний аналіз традиційного та креативного типів навчання**

Результати порівняльного аналізу дозволили дійти висновку, що сучасні умови розвитку суспільства спонукають відмовитися від стереотипів, що вимагає від випускників ЗВО подолання мисленнєвих шаблонів, зняття обмежень і надання більшої свободи у вирішенні проблем. Реалії, із якими вони п, не мають однозначних трактувань на відміну від реалій навчальної практики, де для вирішення завдань і проблем завжди пропонувалися правильні рішення. Рішенням цієї проблеми може стати розвиток креативності, що допомагає знаходити оригінальне вирішення складних професійних проблем.

Вирішення зазначеної проблеми можливе, на нашу думку, за умови використання диференційованих завдань, що розвивають креативні здібності

й підвищують мотивацію до творчої діяльності в педагогічній галузі. Майбутніх учителів початкової освіти можна зацікавити предметом вивчення, залучаючи їх до активної участі в роботі малих груп, до виконання спільних проєктів.

При проєктуванні й конструюванні креативно-технологічного етапу технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти доцільно використовувати класифікацію рівнів опанування навчального матеріалу при доборі методів навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури [24; 33] засвідчив, що для ефективного переходу студентів на більш високий рівень розвитку креативних здібностей доречно використовувати багаторівневі завдання: *імітаційно-відтворювального, частково-пошукового, творчого рівнів*.

Задля реалізації завдань такого типу доцільно засобом тестування визначити рівень розвитку креативних здібностей студентів, для того щоб надалі правильно добирати завдання, що сприятимуть подальшому розвитку їх здібностей.

Із метою вирішення завдань імітаційно-відтворювального рівня необхідна сукупність дій, що ґрунтуються на наявних знаннях, уміннях і навичках, відповідно до певних педагогічних умов. Рішення передбачає виконання дій за аналогією, за наслідуванням зразка дій, перебігу думок.

Для завдань із частково-пошуковим характером важливо здійснювати аналіз, синтез, порівняння, узагальнення навчальної інформації та наявних знань, умінь; пошук ефективного способу вирішення завдання та аргументацію його обґрунтування. При відповіді на творчі завдання студенти повинні використовувати самостійно розроблений алгоритм, а також пропонувати власні варіанти, способи вирішення поставленого питання.

Необхідно відзначити, що, укладаючи різнорівневі завдання, слід пам'ятати, що вони повинні відрізнятися не тільки складністю виконання, а й змістом, тобто повинні бути спрямовані на розвиток креативних

здібностей у різних сферах діяльності. Крім того, зауважимо, що на сучасному етапі існують різні методи розвитку креативності.

Аналіз науково-педагогічної літератури [2; 17; 18; 24] дозволив визначити актуалізацію таких креативних здібностей, як оригінальність, гнучкість, прийняття блискавичних рішень, інсайт, комунікативність, імпровізація, професійна самостійність, рефлексія тощо. Розвиток цих здібностей вимагає спеціальних професійних технологій, що можуть застосовуватися під час вивчення всіх навчальних дисциплін.

Уважаємо, що для досягнення мети виправданим є включення до навчального плану підготовки майбутніх учителів початкової освіти таких освітніх курсів, як «Передові технології в початкових класах», «Інноваційні методи викладання навчальних предметів у початковій школі», «Нові технології навчання та виховання», «Технологія вивчення галузі...» та подібні. На рівні навчальних програм розвивальна функція може підтримуватися засобом уміщення певних тем (аналіз альтернативних способів технологій вирішення проблеми, рефлексія науково-пізнавального пошуку вирішення проблеми, практичне значення теми, що вивчається, для майбутньої професійної діяльності тощо).

Досвід проектування та конструювання професійно-орієнтованих технологій дозволяє стверджувати, що найбільш доцільною формою реалізації означеного положення є активне використання міжпредметних зв'язків. Залучення до системи освіти інформаційних та комунікаційних технологій істотно збагачує розвивальний потенціал сучасної освіти. Інтерактивність і гнучкість мультимедійних презентацій, додатків, застосування гаджетів, месенджерів, освітніх платформ можуть бути вельми корисними для індивідуалізації навчання (самостійної роботи), візуальне представлення інформації значно підвищить мотивацію до навчання.

Застосування інтерактивних засобів, форм та методів, що запроваджується викладачем із метою формування в студентів уміння відбору, систематизації, порівняння та узагальнення матеріалу, а також

розвивають творчість, креативне бачення поставленої проблеми. Така форма роботи дає змогу контролювати виконання завдання при захисті творчих проєктів майбутніх учителів початкової освіти. При втіленні цього завдання студенти можуть виявляти як свою індивідуальність і особисте бачення виконання завдань, так і продемонструвати роботу в мікрогрупах і навчальних групах.

Проєктування мультимедійних презентацій студентами, як однією з найпродуктивніших ідей урізноманітнення навчального заняття, передбачає врахування таких вимог: обов'язкова наявність інструкцій, указівок, що регламентують роботу з конкретним засобом; наявність чітких критеріїв оцінювання; зацікавленість студентів, що виявляється у співпраці та мотивації до реалізації майбутньої професії; обов'язкове підведення підсумків результатів роботи.

Мультимедійні творчі проєкти майбутніх учителів початкової освіти мають насамперед практичне значення та переваги порівняно з підручником, роботою над роздатковим матеріалом: збільшення самостійності в діях і рішеннях студентів; формування мотивації до навчання, емоційності фону навчання; можливість самовираження та самореалізації студентів у процесі навчання; оперативний зворотний зв'язок; накопичення студентами практичного досвіду самостійної діяльності тощо.

Ураховуючи проблему ефективності самостійної роботи, зауважимо, що комп'ютеризовані форми самостійної роботи покликані, перш за все, створити оптимальні умови для ефективного опанування навчального матеріалу, оскільки це запорука успішного навчання, самоосвіти під час навчання у ЗВО та поза ним.

Під час планування та реалізації проєктування мультимедійної презентації викладач повинен ураховувати індивідуальну, а також емоційно-вольову сферу студентів. Це потрібно для того, щоб долати негативне виявлення їхніх почуттів і поведінки.

Застосування мультимедійних засобів під час розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової освіти передбачає: посилення мотивації навчання та майбутньої професії; активізацію знань студентів із суміжних дисциплін; активізацію навчальної діяльності; розвиток самостійності, дослідницької діяльності студентів; створення творчого навчального середовища; забезпечення суб'єкт-суб'єктного зв'язку та можливості рефлексії.

Отже, використання інформаційних та комунікаційних технологій у процесі конструювання технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти має відповідати вимогам щодо створення спеціального освітнього простору, що дозволить активізувати процес формування креативних фахівців.

Грунтуючись на аналізі дефініції «креативність», можна стверджувати, що креативний фахівець повинен володіти набором здібностей, мотивів, знань, умінь для реалізації освітньої діяльності, а мислення повинно бути своєрідним процесом пізнавальної діяльності. Оскільки креативні здібності виявляються в умінні вирішувати нестандартні завдання, новизні, унікальності й оригінальності дій, то необхідно розвивати їх насамперед шляхом розвитку мислення.

Підґрунтям же професійної діяльності є знання, уміння, навички, досвід і готовність застосовувати їх на практиці. Відповідно, при розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти робота викладача повинна бути спрямована на: оволодіння системою понять, суджень та умовиводів у галузі професії (спеціальності), що базуються на знаннях, уміннях, навичках і досвіді діяльності; уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати; розвиток нестереотипного мислення; уміння застосовувати знання на практиці.

При цьому актуалізується використання проблемних і творчих завдань у процесі навчання – це зумовлено тим, що проблемність є одним із етапів творчого процесу.



Одним із головних напрямів роботи в організації освітнього процесу з метою розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти можна вважати розробку й упровадження технологій самостійної навчально-дослідної роботи студентів, захисту її на різних рівнях (заняття, конкурси, круглі столи, семінари, конференції, педагогічна практика тощо); упровадження імітаційного моделювання, ділових ігор, створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу викладачів і студентів. У процесі розвитку креативності майбутніх учителів особливої продуктивності набуває самостійна робота студентів із посиленням на Інтернет-ресурси (освітні платформи, електронні посібники, відеоматеріали, ігри, онлайн-вправи тощо). Результатом такої роботи можуть бути мультимедійні презентації, самостійно створені моделі вивченої теми, вікторини, міні-фільми на окреслену проблему, міні-дослідження, буктрейлери тощо.

Зазначені підходи сприяють тому, що: студент занурюється у спеціальне середовище, у якому він посідає активну особистісну позицію та у співпраці з викладачем й одногрупниками може максимально розкритися як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності; створюються умови для проектування навчальної активності студента на «канву» його майбутньої професійної діяльності.

Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти безумовно має ґрунтуватися на їхній самостійній діяльності.

Л. Сущенко зазначає, що «одним з пріоритетних напрямів системи освіти є стимулювання розвитку креативної особистості, професійного самовдосконалення та спонукання їх до управління власною самостійною діяльністю» [30, с. 132].

Спираючись на дослідження вітчизняних науковців [2; 17; 18; 24; 30] можна висвітлити основні вимоги щодо організації та проведення самостійної роботи: відповідність змісту самостійних робіт вимогам навчальних програм; доступність та посиленість самостійних робіт для

студентів; дотримання принципу свідомості при їх виконанні; системність; наявність чіткої інструкції до кожного завдання; озброєння їх необхідними технічними й організаційними навичками; формулювання завдання так, аби пошук відповідей на них спонукав студентів до творчості, креативності, розумових зусиль; дотримання дозування часу, відведеного на виконання самостійного завдання; обов'язкова перевірка виконання самостійної роботи; формування навичок самоконтролю під час роботи; здійснення індивідуального підходу до студентів у процесі організації самостійної роботи; контроль та підтримка від викладача під час реалізації самостійної роботи студента.

Б. Коротяєв, В. Курило та С. Савченко переконані, що освітній процес у педагогічному ЗВО слід змінити «з процесу безперервного слухання на процес творення, тобто самостійне читання літературних джерел у друкованому й електронному вигляді та створення власного інтелектуального продукту», адже результат творчої діяльності, розвиток креативних здібностей «як напрацьована система знань, поглядів, умінь і навичок за підсумками вивчення наукових дисциплін може бути представлений для контролю й оцінювання у вигляді записів і конспектів прочитаного, письмового звіту, реферату, наукової доповіді, курсового або дипломного проекту тощо [12, с. 182].

Відповідно до вище цитованого, можемо зазначити, що одним із основних завдань викладача при розвитку креативних здібностей є диференціація навчання, у результаті якої студенти розподіляються на групи. Це дозволяє виключити частину факторів, що є бар'єрами розвитку, тому легше створити атмосферу співпраці, а не суперництва.

Для досягнення мети важливим є своєчасне виявлення бар'єрів розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти.

Поняття «бар'єр», на думку М. Козирева, характеризується як «психічний стан, який проявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих або інших дій. Бар'єр полягає в посиленні

негативних переживань і установок – сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо» [10, с. 138].

Задля подолання бар'єрів у інноваційній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові технології, адже група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Відомо, що присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника, одночасно знижується рівень особистої пасивності, оскільки кожний усвідомлює, що вона утруднює роботу групи.

Позитивний вплив групи на особистість забезпечують: наявність зворотного зв'язку (взаємодія в групі створює та підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити й усвідомити негативні вияви своєї та чужої поведінки); емоційне переживання здобутих під час групової роботи нових відчуттів, емоцій (воно породжує сильний імпульс, що спонукає до переосмислення «Я-концепції»).

Отже, аналіз психолого-педагогічного дискурсу засвідчує, що з метою подолання бар'єрів розвитку креативності, важливо створити відповідні умови для навчання: особливу, невимушену, доброзичливу, творчу атмосферу освітнього процесу; організувати креативну команду засобом анкетування; відкритість; тактовність; зовнішні межі (часові та просторові); сумісне вирішення проблеми тощо.

На наш погляд, цінним є використання креативних технік у процесі фахової підготовки з метою подолання бар'єрів розвитку креативності.

Загальними рисами креативних технік, за Л. Довгань та Н. Ситник, є: «їх емпіричність; не пов'язаність ні між собою, ні із законами розвитку об'єкта творчого перетворення; універсальність – вони можуть застосовуватися і в науці, і в техніці, і в управлінні, бо принципи, на яких вони базуються, не пов'язані з внутрішньою сутністю об'єктів перетворення; неструктурованість, «розмитість» задач, що вирішуються з їх допомогою; опора на групову роботу, в процесі якої виробляється непередбачуваний

інтелектуальний продукт; у ході застосування креативних технік виникає феномен групової солідарності, орієнтація на спільні цінності» [7, с. 182].

Уважаємо, що розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти передбачає застосування таких технік, як: інтуїтивні (упродовж невеликого проміжку часу усно чи письмово генерувати якнайбільше влучних ідей – мозковий штурм, «усе навпаки» тощо), дискурсивні креативні (передбачають як індивідуальну роботу, так і роботу в групах (5-12 осіб), точне визначення проблеми, з'ясування умов, параметрів завдання, збір можливих даних, визначення можливих комбінацій щодо оптимального вирішення проблеми – діаграми, матриці, причинно-наслідкові зв'язки тощо), комбіновані (об'єднують етапи інтуїтивного зібрання ідей із етапами логічно-структурованого мислення – метод шести капелюхів мислення за Едвардом де Боно, метод Уолта Діснея, ТВРП («теорія винахідницького вирішення проблеми» за Г. Артшуллером) тощо).

Застосування вищевизначених методик у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти передбачає комбінування креативних технік залежно від умов, форм проведення освітнього процесу.

Використання вказаних технік є продуктивним, оскільки їх можна охарактеризувати так: багатоваріантність і багатоальтернативність рішень, із яких слід обрати найбільш раціональне; необхідність приймати рішення в умовах невизначеності та умовної практики; різноманітність умов проведення означених технік; стислі часові межі, можливість неодноразової повторюваності ситуації; наочність наслідків рішень, що приймаються; інтеграція теоретичних знань із практикою професійної діяльності, вироблення навичок роботи за спеціальністю; широкі можливості індивідуалізації навчання.

Уважаємо, що вибір методичного інструментарію на креативно-технологічному етапі технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти – процес індивідуально-творчий. Кожен викладач здійснює його з урахуванням змісту свого предмета, особливостей студентів,

рівня їх підготовки, ставлення до процесу навчання, готовності до розвитку креативних здібностей. Лише за таких умов педагог зможе розв'язати проблему, оптимізувати процес навчання, активно впливати на розвиток креативних здібностей та професійне зростання студентів.

Отже, для розвитку креативної складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти важливим є: організація освітнього процесу, що здійснюється з позицій особистісного підходу; зміна ціннісних орієнтацій, установка на продуктивне впровадження нових знань і творче використання їх; застосування інноваційних технологій навчання, використання спеціальних креативних технік.

*Рефлексивно-коригувальний етап* технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти передбачає самооцінку й аналіз власної творчої діяльності студентами, самоаналіз мотивів і цілей діяльності, самостійність у прийнятті рішень, здатність до пошуку альтернативних варіантів. Уміння аналізувати власну діяльність є одним із головних якостей креативного фахівця, що в майбутньому дасть йому перспективи для саморозвитку й постійного вдосконалення.

Рефлексія є формою активного переосмислення людиною змісту індивідуальної свідомості, власної діяльності, учинків та дій. Рефлексію розуміють як «здатність людини до самоаналізу, осмислення та переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з оточуючим світом і являє собою складову частину розвиненого інтелекту» [34, с. 31].

Рефлексія співвідноситься із самосвідомістю особистості як процес самопізнання суб'єкта, що спрямований на розкриття внутрішньої будови й змісту власного духовного світу, на побудову цілісного образу «Я».

Психолого-педагогічні розвідки засвідчують, що для розвитку рефлексії майбутніх учителів початкової освіти є важливим:

- рефлексивний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що передбачає створення рефлексивного освітнього

середовища, що сприяє усвідомленню ними своїх завдань у кожній конкретній освітній ситуації;

- змістовний рефлексивний аналіз навчального матеріалу з метою виділення різних інваріантів, які дозволяють студентам самостійно планувати та здійснювати навчально-професійну діяльність;
- застосування дидактичних методів і прийомів, спрямованих на організацію самоврядування студентів, свого особистісного й професійного розвитку, на активізацію самостійності та творчості в пошуку шляхів і засобів вирішення професійно-значущих проблем;
- під час упровадження технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти спрямування креативного освітнього простору на активізацію таких рефлексивних механізмів особистісного й професійного саморозвитку, як рефлексивний аналіз, рефлексивна оцінка, рефлексивний контроль.

Цінність рефлексивно-інноваційних методів полягає в тому, що вони спрямовані на інтенсивне осмислення та перетворення особистісно-професійного досвіду студентів.

Крім того, постійний рефлексивний огляд своєї теоретичної бази з позиції щоденної професійної практики дозволяє вчителю початкової освіти стати компетентним у власній професійній діяльності, що має безпосередній зв'язок із креативністю. Власне ознака «наявність знання про власне знання» належить до мегакогнітивних процесів (тих, які забезпечують управління власною інтелектуальною діяльністю) і сама собою є результатом рефлексивного контролю.

Д. Познер вважає, що саме поєднання досвіду професіонала та його рефлексії дає ключ до розвитку найвищого вияву креативності – педагогічної майстерності: «досвід + рефлексія = розвиток» [39].

Основною умовою досягнення подібного результату є створення рефлексивного освітнього середовища, що сприяє культивуванню рефлексії та розвитку рефлексивних здібностей студентів.

Зважаючи на вищезазначене, можемо стверджувати, що розвиток у майбутніх учителів початкової освіти рефлексивних умінь відіграє позитивну роль у процесі становлення їх професійної креативності, дозволяє виокремити основні етапи педагогічної рефлексії, що може бути професіограмою рефлексивного учителя: уміє узагальнювати досвід своєї практичної роботи й застосовувати в своїй практиці досвід своїх колег; уміє адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми й методи навчання відповідно до конкретних умов із метою досягнення оптимальних результатів; уміє керувати класом: підтримувати дисципліну, створювати робочий настрій; урахує в процесі навчання його моральну та етичну сторону; уміє прогнозувати наслідки своїх професійних дій; уміє аналізувати педагогічну ситуацію як складову частину широкого соціального контексту; уміє виявляти високу професійну готовність при виконанні своїх обов'язків у будь-яких обставинах; є вдумливим і допитливим дослідником своєї професійної діяльності.

Практика розвитку рефлексивних здібностей майбутніх учителів засвідчує, що найбільш уживаним стимульним матеріалом для введення студентів у рефлексивну позицію щодо професійної діяльності, а також себе як її суб'єкта є: опорні програми для ведення спостереження за своїми діями з подальшим аналізом отриманих результатів; ведення щоденникових записів, що стають предметом подальшого аналізу й осмислення; відеозаписи уроків із подальшим його аналізом (або самоаналізом) та обговоренням; різноманітні ігрові прийоми, у яких студент виконує певну роль і бере участь у вирішенні модельованої проблемної ситуації, груповому аналізі дій тощо.

Основною метою цих методичних прийомів є розвиток у майбутніх учителів здатностей до рефлексивної децентрації (уміння бачити себе збоку), формування установки на активний аналіз власних дій, осмислення професійного «Я». Головним є акцент на відпрацювання механізму запуску рефлексивного процесу, на розвитку здатності до самоврядування

рефлексивним рухом думки: переходу від одного до іншого рівня рефлексивного аналізу.

Безумовно важливим для майбутнього вчителя початкової освіти є рефлексія під час проходження педагогічної практики, рефлексивне осмислення студентом свого першого професійного досвіду. Залучення студента до рефлексивного аналізу відбувається не стихійно, а є результатом грамотно організованого навчання, здійснюваного викладачем-методистом або психологом.

Незамінну роль відіграє особистий приклад викладача у володінні культурою рефлексивного аналізу. Викладач, який не шкодує часу та зусиль для того, щоб не просто обговорити й оцінити урок, проведений студентом-практикантом, а спонукати його «прожити» заняття, відповідаючи на відповідні запитання («що я зробив і чому саме так, а не інакше»; «що можна змінити»; «де помилився»; «як виправити помилку»; «яких результатів домогся» тощо), що формує основи професійного рефлексивного мислення майбутнього учителя.

Отже, завершальним етапом технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки має бути рефлексивно-коригувальний, який забезпечить системний аналіз і самоаналіз стану розвитку в студентів зазначених здібностей та за необхідності дозволить додати відповідні корективи в їхню фахову підготовку.

**Висновок.** Технологія розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти є динамічною, гнучкою системою використання сукупності способів щодо забезпечення умов для реалізації індивідуальних інтересів студентів, продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на оптимальний розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки.

Висвітлена та обґрунтована технологія розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки містить такі етапи: 1) діагностико-мотиваційний, що спрямований на визначення



вихідного стану креативних здібностей студентів і на підставі отриманих даних стимулювання розвитку їх мотивів щодо цих здібностей, організація сприятливої освітньої діяльності; 2) креативно-технологічний, який передбачає розвиток креативних здібностей за допомогою комплексу методичного інструментарію (форм, методів, прийомів, засобів, методик); 3) рефлексивно-коригувальний, що забезпечує системний аналіз і самоаналіз рівня розвитку в студентів зазначених здібностей та за необхідності внесення відповідних коректив у їхню професійну підготовку.

Передбачаємо, що реалізація технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів початкової освіти у процесі фахової підготовки буде сприяти успішному формуванню конкурентоспроможності майбутніх фахівців, здатності до саморозвитку, самовдосконалення, будувати демократичний, гуманний освітній простір із «суб'єкт-суб'єктними» відношеннями, відкритістю новаторським ідеям у динамічній системі розвитку освітньої парадигми.

### Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Нові технології навчання. Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах*: зб. наук. праць. Київ ; Вінниця : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. Спец. вип. 58. Ч. 1. С. 77–85.

2. Антонова О. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів. *Paradigmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli / pod redakcja W. Kremienia, T. Lewowickiego, S. Sysojewej*. Warszawa ; Krakow : Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. С. 196–203.

3. Боловацька Ю. І. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів у культурно-дозвіллевій діяльності. *Розвиток та саморозвиток педагогічної майстерності у сучасному освітньому просторі* : матеріали Міжнар. форуму пед. майст. (Полтава, 7–8 квіт. 2015 р.). Полтава : ПОШПО імені М. В. Остроградського, 2015. С. 72–74.

4. Буздуган О.А. Забезпечення позитивної мотивації в підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського*. Сер. Педагогічні науки. 2015. Вип. 1 (48). С.49–53.

5. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2003. 616 с.

6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь», 1997. 366 с.

7. Довгань Л.Є., Ситник Н.І. Креативний менеджмент: навч. посіб. Київ : НТУУ «КПІ», 2014. 248 с.

8. Ілійчук Л. Розвиток креативності як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД*: матеріали XVIII Міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (29–30 грудня 2013 р.). Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 153–155.

9. Ільченко О. Професійна мотивація майбутніх учителів у вимірі розбудови «Нової української школи». *Дидактика*. 2019. № 19. С. 7–10.

10. Козирев М. П. Бар'єри педагогічного спілкування. *Науковий вісник Львівського держ. ун-ту внутрішніх справ*. Сер. Психологічна. 2013. Вип. 2. С. 136–146.

11. Копиця І. Сучасні концепції креативності освіти: проблеми та перспективи. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства* : зб. наук. праць / за ред. доц. В.В. Павленко. Житомир : ФО-П Левковець Н.М., 2018. С. 92–97.

12. Коротяєв Б.І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія: монографія. Луганськ : ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. 339 с.

13. Кузьменко Г. Технологія підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 12, Ч. 1. С. 103–111.

14. Лобода О. Є. Розвиток інтелектуально-творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки: дис. ... док. філос. : 011 – Освітні, педагогічні науки / Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2022. 248 с.

15. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 156 с.

16. Павленко В. Креативний підхід до організації освітнього процесу. *Психолого-педагогічні, правові та соціально-культурні проблеми сучасного суспільства*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Кременчук, 20–21 жовтня 2021 р.) / редкол.: Т.Б. Поясок (голова) та ін.. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2021. С. 224–228.

17. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 152–158.

18. Павлюк Р.О. Розвиток креативності майбутнього вчителя як необхідного інструментарію для роботи з обдарованими учнями. *Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Алушка, АР Крим, 11–12 квітня 2013 р.) / Національна Академія педагогічних наук України, Інст. обдар. дитини, Нац. центр «Мала Академія наук України», Управл. осв. Ялтинської міськ. ради, Наук.-метод. установа «Міський метод. каб. управл. осв. Ялтинської міськ. ради», ДНЗ «Ясла-садок» № 12 м. Алушка. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013. С.72–75.

19. Паламарчук В.Ф., Барановська О.В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60–66.

20. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

21. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

22. Полякова І. В. Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / МОН України ; КЗ «ХГПА» ХОР. Харків, 2015. 269 с.

23. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2005. 224 с.

24. Пухно С.В., Харченко А.В. Розвиток творчих здібностей в процесі формування психологічної культури майбутніх вчителів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти* : збірник наукових праць / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка ; голова редкол. О. С. Чашечникова ; редкол.: В. Г. Бевз та ін. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. Вип. 7/8. С. 229–235.

25. Романова Г. М., Артюшина М. В., Слатвінська О. А. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с.

26. Сисоєва С. О. Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій. *Освітні технології у школі та вузі* : зб. ст. до Всеукр. наук.-практ. конф. (14–16 квіт. 1999 р., Миколаїв) / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти та ін. Миколаїв, 1999. С. 25–27.

27. Словник української мови / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 10 : Т-Ф / ред. тому: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. 1979. 658 с.

28. Стандарт вищої освіти України спеціальності 013 Початкова освіта. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка. Затверджено та введено в дію наказом МОН України від 23.03.2021 № 357. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 24.02.2023)

29. Стяглик Н. І. Нетрадиційні форми навчання та їх вплив на якість навчального процесу в школі. Харків, 1994. 28 с.

30. Сущенко Л.О. Педагогічний супровід розвитку креативної особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*: зб. наук праць / за наук. ред. О. В. Биковська, П. В. Дмитренко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 26. С. 131–136.

31. Харківська А.А. Виховання ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової освіти. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. С. 55–58].

32. Харківська А.А. Оптимізація освітнього процесу у ВНЗ. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали I Всеукр. науково-практ. інтернет-конф. (20-21 квітня 2017 р.). Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 180–183.

33. Черножук Ю.Г. Психологія творчості: навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ. Одеса : Державний заклад ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2010. 182 с.

34. Чжан Ц. Методика формування мистецької рефлексії майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 215 с.

35. Шатковська Г. Педагогічні технології фундаменталізації навчання. *Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту*. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 22. С. 193–197.

36. Amabile T. M. *The social psychology of creativity* New York : Springer-Verlag, 1983. 245 p.

37. Getzels J. W., Scikzentmihaly P. W. Creative thinking. *Science Journal*. 1967. № 3. P. 80–84.
38. Guilford J. P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1960. Vol. 91 : Fundamentals of Psychology : The Psychology of Thinking. P. 6–21.
39. Guilford J. P. Creativity: Dispositions and Processes. *Creativity Research. International Perspective*. New Delhi, 1980. 227 p.
40. Simonton D. K. Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, № 1. P. 151–158.
41. Simonton D. K. Individual differences, developmental changes and social context. *Behavioral and Brain Science*. 1994. Vol. 17. P. 552–553.
42. Winner E. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*. 2000. Vol. 52. P. 159–169.

### References

1. Antonova, O.Ye. (2009) Tekhnolohiia rozvytku pedahohichnoi kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Technology for the development of pedagogical creativity of future teachers in the process of studying pedagogical disciplines]. *Dukhovno-moralne vykhovannia i profesionalizm osobystosti v suchasnykh umovakh* [Spiritual and moral education and professionalism of the individual in modern conditions], 58, 77–85 [in Ukrainian].
2. Antonova, O. (2010) Tekhnolohiia rozvytku pedahohichnoi kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv [Technology of development of pedagogical creativity of future teachers]. *Paradigmaty osviate i edukacja nauczycieli / W. Kremienia, T. Lewowickiego, S. Sysojowej* (Eds.), 196–203 [in Ukrainian].
3. Bolovatska, Yu. I. (2015) Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv u kulturno-dozvillievii diialnosti [Development of creative abilities of future teachers in cultural and leisure activities]. *Rozvytok ta samorozvytok pedahohichnoi maisternosti u suchasnomu osvitnomu prostori* [Development and

self-development of pedagogical skill in the modern educational space], 72–74 [in Ukrainian].

4. Buzduhan, O.A. (2015) Zabezpechennia pozytyvnoi motyvatsii v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do pedahohichnoi vzaiemodii z batkamy uchniv [Providing positive motivation in the preparation of future primary school teachers for pedagogical interaction with students' parents]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O.Sukhomlynskoho* [Scientific Bulletin of V.O.Sukhomlynskyi Mykolaiv National University], 1 (48), 49–53 [in Ukrainian].

5. Volkova, N. P. (2003) *Pedahohika* [Pedagogy], 616 [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary], 366 [in Ukrainian].

7. Dovhan, L.Ye. & Sytnyk, N.I. (2014) *Kreatyvnyi menedzhment* [Creative management], 248 [in Ukrainian].

8. Ilichuk, L. (2013) *Rozvytok kreatyvnosti yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Development of creativity as a component of professional training of future primary school teachers]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh SND* [Problems and prospects of science development at the beginning of the third millennium in the CIS countries], 153–155 [in Ukrainian].

9. Ilchenko, O. (2019) *Profesiina motyvatsiia maibutnikh uchyteliv u vymiri rozbudovy «Novoi ukrainskoi shkoly»* [Professional motivation of future teachers in terms of the development of the «New Ukrainian School»]. *Dydaskal* [Didascal], 19, 7–10 [in Ukrainian].

10. Kozyriev, M. P. (2013) *Bar'ieri pedahohichnoho spilkuvannia* [Barriers of pedagogical communication]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzh. un-tu vnutrishnikh sprav* [Scientific Bulletin of the Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs], 2, 136–146 [in Ukrainian].

11. Kopytsia, I. (2018) *Suchasni kontseptsii kreatyvnosti osvity: problemy ta perspektyvy* [Modern concepts of creativity in education: problems and prospects]. *Kreatyvnist osobystosti yak faktor innovatsiinoho rozvytku suspilstva*

[Individual creativity as a factor of innovative development of society], V.V. Pavlenko (Ed.), 92–97 [in Ukrainian].

12. Korotiaiev, B.I., Kurylo, V. S. & Savchenko, S. V. (2010) Pedahohichna filosofiia [Pedagogical philosophy], 339 [in Ukrainian].

13. Kuzmenko, H. (2015) Tekhnolohiia pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do orhanizatsii khudozhno-tvorchoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly [The technology of training future teachers of fine arts for the organization of artistic and creative activities of primary school students]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of modern teacher training], Bezliudnyi O. I. (Eds) ta in., 12, 103–111 [in Ukrainian].

14. Loboda, O. Ye. (2022) Rozvytok intelektualno-tvorchykh zdibnostei maibutnikh pedahohiv-muzykantiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Development of intellectual and creative abilities of future teachers-musicians in the process of professional training]: dys. ... dok. filos. [dissertation of the doctor of philosophy] : 011 – Osvitni, pedahohichni nauky [Educational, pedagogical sciences] / Tsentralnoukr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka [Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University], 248 [in Ukrainian].

15. Milto, L. O. (2013) Teoriia i tekhnolohiia rozv'iazannia pedahohichnykh zadach [Theory and technology of solving pedagogical problems], 156 [in Ukrainian].

16. Pavlenko, V. (2021) Kreatyvnyi pidkhid do orhanizatsii osvitnoho protsesu [Creative approach to the organization of the educational process]. Psykholoho-pedahohichni, pravovi ta sotsialno-kulturni problemy suchasnoho suspilstva [Psychological-pedagogical, legal and socio-cultural problems of modern society], T.B. Poiasok (Eds.) ta in., 224–228 [in Ukrainian].

17. Pavlenko, V.V. (2015) Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv yak pedahohichna problema [Development of creativity of younger schoolchildren as a pedagogical problem]. Problemy osvity [Problems of education] / Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy [Institute of Innovative



Technologies and Content of Education of the Ministry of Education and Culture of Ukraine], 85, 152–158. [in Ukrainian].

18. Pavliuk, R.O. (2013) Rozvytok kreatyvnosti maibutnoho vchytelia yak neobkhidnoho instrumentariiu dlia roboty z obdarovanymy uchniamy [Development of the future teacher's creativity as a necessary tool for working with gifted students]. Problemy diahnostryky ta proektuvannia rozvytku obdarovanosti doshkilnykiv [Problems of diagnosing and designing the development of giftedness of preschool children] / Natsionalna Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy [National Academy of Educational Sciences of Ukraine], Inst. obdar. dytyny [Ukraine's Institute of Gifted Child] , Nats. tsentr «Mala Akademiia nauk Ukrainy» [National Center «Small Academy of Sciences of Ukraine»], Upravl. osv. Yaltynskoi misk. rady [Management of education of the Yalta City Council], 72–75 [in Ukrainian].

19. Palamarchuk, V.F. & Baranovska, O.V. (2018) Pedahohichni tekhnolohii navchannia v umovakh novoi ukrainskoi shkoly: vektor rozvytku [Pedagogical learning technologies in the conditions of the new Ukrainian school: vector of development]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal], 3, 60–66 [in Ukrainian].

20. Pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi vchyteliv [Pedagogical technologies in teacher training] (2018), I. F. Prokopenko (Ed.), 457 [in Ukrainian].

21. Perspektyvni osvitni tekhnolohii [Promising educational technologies] (2000), H. S. Sazonenko (Ed.), 560 [in Ukrainian].

22. Poliakova, I. V. (2015) Rozvytok kreatyvnykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly u protsesi fakhovoi pidhotovky [Development of creative abilities of future primary school teachers in the process of professional training] : dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / MON Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine] ; KZ «KhHPA» KhOR [Municipal Establishment «Kharkiv

Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council], 269 [in Ukrainian].

23. Prokopenko, I.F. & Yevdokymov, V.I. (2005) Pedahohichni tekhnolohii [Pedagogical technologies], 224 [in Ukrainian].

24. Pukhno, S.V. & Kharchenko, A.V. (2016) Rozvytok tvorchykh zdibnostei v protsesi formuvannia psykholohichnoi kultury maibutnikh vchyteliv [Development of creative abilities in the process of forming the psychological culture of future teachers]. Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity [Current issues of science and mathematics education] / MON Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine], Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi un-t im. A. S. Makarenka [Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko] ; O. S. Chashechnykova, V. H. Bevz ta in (Eds.), 7/8, 229–235 [in Ukrainian].

25. Romanova, H. M., Artiushyna, M. V. & Slatvinska, O. A. (2015) Pedahohichni tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv [Pedagogical technologies in professional training of skilled workers], 87 [in Ukrainian].

26. Sysoieva, S. O. (1999) Tekhnolohii pedahohichnoi tvorchosti v systemi osvitnikh tekhnolohii [Technologies of pedagogical creativity in the system of educational technologies]. Osvitni tekhnolohii u shkoli ta vuzi [Educational technologies in school and university] / APN Ukrainy [APN of Ukraine], In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity [Pedagogy and Psychology of Professional Education], 25–27 [in Ukrainian].

27. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] (1979) / AN Ukrainskoi RSR [Academy of Sciences of the Ukrainian SSR], In-t movoznav. im. O. O. Potebni [Potebnia Institute of Linguistics] ; A. A. Buriachok, H. M. Hnatiuk (Eds.), 10, 658 [in Ukrainian].

28. Standart vyshchoi osvity Ukrainy spetsialnosti 013 Pochatkova osvita [Standard of higher education of Ukraine specialty 013 Primary education] . Pershyi (bakalavrskyi) riven vyshchoi osvity [First (bachelor) level of higher

education]. Haluz znan – 01 Osvita / Pedahohika [Field of knowledge - 01 Education / Pedagogy]. Zatverdzheno ta vvedeno v diiu nakazom MON Ukrainy [Approved and implemented by the order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine] vid 23.03.2021 № 357. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].

29. Stiahlyk, N. I. (1994) Netradytsiini formy navchannia ta yikh vplyv na yakist navchalnoho protsesu v shkoli [Non-traditional forms of education and their impact on the quality of the educational process at school], 28 [in Ukrainian].

30. Sushchenko, L.O. (2011) Pedahohichniy suprovid rozvytku kreatyvnoi osobystosti [Pedagogical support for the development of a creative personality]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University], O. V. Bykovska, P. V. Dmytrenko (Eds.), 26, 131–136

31. Kharkivska, A.A. (2021) Vykhovannia tsinnisnykh orientatsii maibutnikh uchyteliv pochatkovoï osvity [Education of value orientations of future teachers of primary education]. *Danish Scientific Journal*, 44, 55–58 [in Ukrainian].

32. Kharkivska, A.A. (2017) Optyimizatsiia osvitnoho protsesu u VNZ [Optimization of the educational process in universities] . Nauka III tysiacholittia: poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku [Science of the 3rd millennium: searches, problems, prospects of development], 2, 180–183 [in Ukrainian].

33. Chernozhuk, Yu.H. (2010) Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity], 182 [in Ukrainian].

34. Chzhan, Ts. (2016) Metodyka formuvannia mystetskoï refleksii maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi vokalnoho navchannia [The method of forming the artistic reflection of the future music teacher in the process of vocal training]: dys. ... kand. ped. nauk [Dissertation of the candidate of pedagogical sciences] : 13.00.02 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova [National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov], 215 [in Ukrainian].

35. Shatkovska, H. (2011) Pedagogichni tekhnolohii fundamentalizatsii navchannia [Pedagogical technologies of fundamentalization of learning]. *Naukovyi visnyk Uzhhorod. nats. un-tu* [Scientific Bulletin of Uzhhorod National University], 22, 193–197 [in Ukrainian].
36. Amabile, T. M. (1983) *The social psychology of creativity* New York : Springer-Verlag, 245 [in English].
37. Getzels , J. W. & Scikzentmihaly, P. W. (1967) Creative thinking. *Science Journal*, 3, 80–84 [in English].
38. Guilford, J. P. (1960) Basic conceptual problems in the psychology of thinking. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 91, 6–21 [in English].
39. Guilford , J. P. (1980) Creativity: Dispositions and Processes. *Creativity Research. International Perspective*. New Delhi, 227 [in English].
40. Simonton, D. K. (2000) Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 1, 151–158 [in English].
41. Simonton, D. K. (1994) Individual differences, developmental changes and social context. *Behavioral and Brain Science*, 17, 552–553 [in English].
42. Winner, E. (2000) The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 52, 159–169 [in English].

**УДК 378.015.31:17.022.1(045)**

**РЕАЛІЗАЦІЯ СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ  
ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ**

**© Роганов М.**

**Інформація про автора:**

**Максим Роганов:** ORCID ID: 0000-0001-6488-8692; maxipro1987@gmail.com; кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформатики.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-35**

У статті проаналізовано зміст, етапи та особливості реалізації структурно-змістової моделі формування технологічної культури майбутніх

учителів інформатики в процесі професійної підготовки. На основі вивчення науково-педагогічних джерел з'ясовано значення цінностей технологічної культури (технологічного мислення, технологічної свідомості, системи інформаційно-технологічних знань, технологічної компетентності) для сучасного вчителя, а також їх роль у теорії та практиці педагогічної науки. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив засвідчити важливість підвищення якості професійної освіти вчителів інформатики, формування в них технологічної культури з огляду на процеси інформатизації та глобалізації, а також реформи системи вищої освіти. Для вирішення цього питання запропоновано структурно-змістову модель формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки, яка представлена функціональною єдністю блоків (концептуально-цільового, змістово-процесуального та критеріально-результативного); поетапною реалізацією процесу розвитку взаємопов'язаних когнітивного, аксіологічного, діяльнісного та саморегуляційного компонентів технологічної культури, що утворюють інтегративну професійну якість учителя інформатики з високим рівнем розвитку технологічного мислення, сформованою системою мотивів і потреб у вдосконаленні педагогічної майстерності на основі технологічного світогляду, що репрезентує сукупність професійних знань щодо застосування педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в професійно-педагогічній практиці.

Поетапна реалізація моделі дозволяє здійснити інтеграцію психолого-педагогічних, методичних, методологічних і предметних знань та умінь здобувачів вищої освіти, а також підготувати майбутніх учителів інформатики до виконання професійних завдань у освітньо-інформаційному середовищі в процесі проходження педагогічної практики. Освоєння змісту здійснюється в процесі організації навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності самостійної роботи й педагогічної практики здобувачів вищої освіти.

**Ключові слова:** технологічна культура, майбутні вчителі інформатики, педагогічні технології, інформаційно-технологічна компетентність, здобувачі вищої освіти, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні засоби навчання, заклад вищої освіти, організаційно-педагогічні умови, професійна підготовка.

***Maxim Roganov «Implementation of the structural-content model of the formation of the technological culture of future teachers of informatics in the process of professional training».***

The article analyzes the content, stages and features of the implementation of the structural-content model of the formation of the technological culture of future informatics teachers in the process of professional training. Based on the study of scientific and pedagogical sources, the significance of the values of technological culture (technological thinking, technological consciousness, the system of information and technological knowledge, technological competence) for the

modern teacher, as well as their role in the theory and practice of pedagogical science, has been clarified. The analysis of scientific and pedagogical literature allowed us to prove the importance of improving the quality of professional education of computer science teachers, the formation of their technological culture, taking into account the processes of informatization and globalization, as well as the reform of the higher education system. To solve this issue, a structural-content model of the formation of the technological culture of future informatics teachers in the process of professional training is proposed, which is represented by the functional unity of the blocks (conceptual-target, content-procedural and criteria-effective); phased implementation of the process of development of interrelated cognitive, axiological, activity and self-regulatory components of technological culture, forming an integrative professional quality of an informatics teacher with a high level of development of technological thinking, formed by a system of motives and needs for improving pedagogical skills. application of pedagogical, information and communication technologies and interactive teaching aids in professional and pedagogical practice.

The phased implementation of the model allows for the integration of psychological, pedagogical, methodological, and subject knowledge and skills of students of higher education, as well as to prepare future computer science teachers to perform professional tasks in the educational and information environment in the process of passing pedagogical practice. Mastering the content is carried out in the process of organizing educational and cognitive, educational, professional and research activities of independent work and pedagogical practice of students of higher education.

**Keywords:** technological culture, future computer science teachers, pedagogical technologies, information technology competence, students of higher education, information and communication technologies, interactive teaching aids, institutions of higher education, organizational and pedagogical conditions, professional training.

**Актуальність дослідження.** У нових соціально-економічних умовах, пов'язаних із прагненням України до інтеграції в європейський освітній простір, виникає потреба в унесенні значних змін до організації та змісту професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації, що висуває нові вимоги до вищої професійної освіти, зокрема, забезпечення стандартами високої якості в порівнянні з кваліфікацією європейського рівня.

Складність, багатоаспектність та суперечливість проблем формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики пов'язані з тим, що сучасне суспільство ввійшло в стадію «нового циклу цивілізаційного

розвитку» в умовах глобального інформаційного простору, у якому сучасна людина повинна мати досить високий рівень культури взаємодії з інформацією в сучасному технологічному просторі. Для цього необхідно забезпечити підготовку майбутніх фахівців нової формації з високим рівнем загальної культури, професійними знаннями та інформаційно-технологічними компетентностями, із розвиненим технологічним світоглядом, алгоритмічним мисленням, сформованими цінностями техноетики, якими визначається рівень *технологічної культури* як ознака культурно-духовного та професійного розвитку сучасного вчителя.

Такі положення зазначені в законах України «Про вищу освіту» [32], «Про Концепцію Національної програми інформатизації» [34], «Про освіту» [36], концепції «Нової української школи» [33], Указі «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [35], де окреслені нові вимоги до освітніх результатів, освітніх технологій, до структури змісту освіти та умов реалізації освітнього процесу, що передбачає кардинальну зміну процесу підготовки сучасних педагогів. У таких умовах якість підготовки майбутнього вчителя інформатики нового рівня набуває першочергового значення. Освітні можливості інформатики та інформаційних технологій у цих умовах повинні стати для молодого покоління засобом формування нового типу мислення та природним інструментом навчально-пізнавальної, творчої, самостійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначена проблема є однією з найактуальніших у багатьох галузях наук і висвітлена в публікаціях закордонних та вітчизняних учених: теоретичним і практичним аспектам технологічної культури педагога присвятили свої наукові доробки В. Аниськин, В. Будаєв, С. Беляєв, І. Ісаєв, Н. Крилова, О. Коваленко, М. Левіна, А. Литвин, І. Манкусь, В. Моштук, Л. Недбаєвська, О. Прокопова, О. Пехота, С. Прийма, М. Павлова, А. Старева, Н. Ткачова, Ю. Хотунцев.

Наукові дослідження, що окреслили тенденції змін професійної сфери вчителя завдяки *процесам інформатизації*, визначили важливість

впровадження та використання *інформаційно-комунікаційних технологій* у практиці роботи сучасних освітніх закладів, були проведені вітчизняними (В. Андрущенко, Г. Балл, Н. Балик, В. Беспалько, В. Биков, В. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Ю. Машбиць, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський тощо) і закордонними науковцями (А. Тофлер, І. Браун, Дж. Брунер, С. Паперт, Д. Белшоу, Б. Гірш, Г. Крибер та Р. Мартін, Л. Манович, Дж. Стоммел).

Так, *концептуальні засади професійної підготовки* майбутніх фахівців досліджувались ученими О. Галусом, Р. Горбатюком, Р. Гуревичем, О. Дубасенюк, О. Бідою, А. Лігоцьким, Г. Пономарьовою, В. Поліщук, Л. Романишиною, О. Суховірським, Л. Хомич, І. Шоробурою, Я. Цехмістером тощо Науковому вирішенню проблеми *професійної підготовки учителя інформатики* присвятили роботи такі вчені, як-от: В. Биков, Л. Білоусова, Р. Горбатюк, М. Лапчик, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, М. Рафальська, С. Семеріков, Є. Смірнова-Трибульська, О. Спірін, Ю. Триус, М. Умрик тощо, зокрема теоретико-методичним засадам проєктування та використання хмаро орієнтованого навчання вчителів інформатики та математики, методичній системі підготовки майбутніх учителів (Ю. Біляй, Т. Ваалюк, О. Коротун); проблемі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики на основі сучасних мережевих інформаційних технологій (Л. Брексіна, С. Литвинова); використання системи Moodle як засобу розвитку предметних компетентностей учителів інформатики в умовах дистанційної післядипломної освіти (К. Колос); забезпечення інформаційної безпеки старшокласників у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі (В. Ковальчук); методики використання технологій дистанційного навчання комп'ютерних наук (І. Герасименко); використання мережних технологій відкритих систем у навчанні майбутніх бакалаврів інформатики (Т. Вдовичин). Проте проблема формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики не виявилася достатньо висвітленою в наукових працях.



**Мета статті** – проаналізувати перебіг реалізації структурно-змістової моделі формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки в системі забезпечення високого рівня їх технологічної компетентності під час освітнього процесу в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні уявлення про характеристики культури з різних боків стали підґрунтям для визначення поняття *«технологічна культура вчителя інформатики»*, сприяли виокремленню відповідних її компонентів, що зараховані до структури функціональних блоків. Складність феномену технологічної культури очевидна, бо це явище постійно вивчається й удосконалюється як загалом, так і в межах професійної діяльності вчителя зокрема.

Із погляду структурно-системного підходу, технологічну структуру вчителя інформатики можна уявити як надструктуру, до субструктури якої належать різні види культури (педагогічна, професійна, інформаційна, комунікативна тощо). Водночас технологічна культура є особистісною освітою, що має функцію особистісного сенсу, яка, зі свого боку, забезпечує рефлексивну компетентність носія технологічної культури.

Адже, як зазначає О. Прокопова, учитель, що володіє технологічною культурою, здатний до рефлексії та переосмислення власної діяльності; до раціонального вибору засобів із урахуванням різноманіття технологічного потенціалу; до адаптації потрібних засобів відповідно до нагальних завдань та індивідуального підходу до взаємодії з учнями; до проектування нових комбінацій, ситуацій та засобів; до розробки власних способів, авторських підходів і технологій [37].

Коло основних понять, що допомагають розкрити сутність цього феномену, визначається шляхом аналізу досвіду світової загальної та педагогічної культури. До поняття світової культури звернулися тому, що воно є загальним, а отже, як педагогічна, так і технологічна культура передбачають певні мету та функції, властиві світовій культурі.

Технологічна культура виражається в технологічному світогляді й мисленні, технологічних знаннях, уміннях і навичках, технологічній етиці та естетиці.

На думку В. Симоненко, *технологічні знання* є результатом процесу пізнання технологічного світу та його адекватним відображенням у свідомості людини в вигляді уявлень, понять, суджень, умовиводів і теорій. *Технологічні уміння* – це способи перетворювальної діяльності, що освоєні людиною на основі набутих знань відповідно до досягнутого рівня науково-технічного прогресу. Технологічно важливі якості становлять потенційні або актуальні властивості людини, що необхідні для успішного оволодіння нею перетворювальною діяльністю [39**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Технологічна культура виявляється також у *технологічному світогляді* – у системі технологічних поглядів на природу, суспільство, людину та її мислення. Основою технологічного світогляду є глобальний планетарний погляд на світ як на єдність біосфери, соціосфери, техносфери й ноосфери.

Технологічне *мислення* є важливим у структурі технологічної культури: саме воно допомагає в організації та здійсненні проєктів, спрямованих на майбутнє. Тому в процесі формування технологічної культури гостро постає питання про етику, духовність, моральність свідомості, розуміння наслідків руйнівної діяльності певних технологій. Технологічна етика передбачає етичне партнерство, що є необхідною умовою відповідності технологічним системам, що постійно утворюються на сьогодні.

В умовах техногенної цивілізації одне з основних призначень технологічної культури – сприяння гуманній суспільно значущій перетворювальній діяльності людини. Тим часом засоби цієї діяльності необхідно співвідносити з природою, із суспільством, із технологічним середовищем. Отже, технологічна культура містить моральний аспект, про неї можна говорити як про один із видів моральної культури. Технологічна культура за своєю сутністю є духовною. Духовність – основа для виникнення

в людини потреби в саморозвитку, а також в освоєнні технологічної культури як механізму, що забезпечує цей саморозвиток [44].

Технологічна культура педагога спирається й на педагогічну культуру. Технологічне новоутворення, як частина особистісних новітніх змін, дозволяє виявити унікальні якості індивіда, інтеграція яких зумовлює ефективний саморозвиток учителя в процесі його професійної діяльності. У той же час технологічна культура виконує низку функцій, зокрема:

– *інтеграційну*, що об'єднує в єдину системно-структурну освіту ціннісно-смыслову, мотиваційну-цільову, емоційно-вольову сфери особистості, підвищуючи в такий спосіб рівень її значущості;

– *координаційну*, що виявляється в узгодженні сутнісних можливостей особистості педагога та її діяльнісних проявів у всіх особистісних сферах;

– *проектувальну*, що припускає «випереджальне відображення» життєвого шляху педагога, розробку моделей майбутньої реалізації цих потреб, спрямованих на досягнення більш високого рівня саморозвитку;

– *регуляційну*, що забезпечує ефективність процесу саморозвитку на всіх його рівнях (самосвідомість, самобутність – самореалізація, самовизначення – самоактуалізація) [38].

Технологічна культура визначає мету й завдання сучасної освіти. Завдяки освоєнню цінностей технологічної культури особистість набуває знань і вмінь перетворювальної діяльності, виховуючи необхідні особистісні якості. Тому технологічна культура виконує також виховну функцію, яка полягає в формуванні технологічного світогляду сучасної людини, основу якого становить глобальний, масштабний погляд на світ, що є сукупністю знань про біосферу, соціосферу, техносферу й ноосферу. У центрі цієї системи є людина, яка своїм розумом свідомо підтримує рівновагу в світі [21**Ушибка! Источник ссылки не найден.**].

Технологічну культуру в педагогічному аспекті розглядали як вітчизняні, так і закордонні науковці. Найбільш деталізовану характеристику поняттю «технологічна культура учителя» уважаємо таку, згідно з якою

технологічна культура – це інтегральне особистісне утворення, що сполучає гуманістичні цінності педагогічного процесу, що визначають особистісну спрямованість операційної складової педагогічної діяльності та її змістовність.

Відтак, можна стверджувати, що формування технологічної культури орієнтоване на підготовку до життя та професійної діяльності технологічно культурної особистості, яка:

- компетентно, оперативно розв'язує проблеми з урахуванням різних поглядів у різних ситуаціях;

- мислить конструктивно й логічно, активно використовує системний підхід у своїй діяльності, прагне до неперервної професійної самоосвіти й саморозвитку;

- володіє пізнавальними здібностями, адаптивністю, гнучкістю та мобільністю;

- регулярно реалізовує свої творчі здібності, багатий особистісний потенціал, необхідні для успішного оволодіння перетворювальною діяльністю [31].

Так, під технологічною культурою педагога, на думку М. Левіної, слід розуміти оволодіння логікою професійної поведінки учителя, досвідом креативної діяльності, способами організації технологічних процесів, їх адаптацією щодо цілей гуманізації та гуманітаризації освіти [26].

Особливого значення при цьому науковець надає технологічній освіті майбутнього вчителя, виявленню й обґрунтуванню технологічних прийомів підготовки здобувачів вищої освіти до професійно-мобільної педагогічної діяльності, акцентуючи на формуванні в них творчої активності та ініціативи, рефлексії освітніх потреб, на опануванні загальною та професійною культурою. Дослідник І. Ісаєв [20**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] трактує технологічну культуру як володіння майбутніми педагогами певною системою способів і прийомів технології навчання й виховання, а також

умінням аналізувати в педагогічному процесі альтернативні освітні технології.

На переконання С. Прийми, технологічна культура, як системний об'єкт, складається з таких елементів: технологічні цінності, норм поведінки та методів діяльності; алгоритмічного стилю мислення; технологічних знань, умінь та навичок [31]. Фундаментальність технологічної культури вчителя-професіонала С. Прийма вбачає в тому, що вона охоплює множину культур, а саме: наукову (інтелектуальну), культуру мислення, праці, спілкування, поведінки тощо.

На думку В. Анісина, технологічна культура вчителя – це вміння адекватно використовувати набір технологій педагогічної діяльності, що охоплює технології інформаційно-орієнтаційної діяльності, технології повідомлення навчальної інформації, технології контрольної-оцінної діяльності в повсякденній педагогічній роботі [3].

Для нашого дослідження вагомим є цілісне уявлення про технологічну культуру, що висвітлює Л. Кнодель, зазначаючи, що всі елементи культури існують у взаємозв'язку та єдності, розподілити їх можна тільки умовно в вигляді теоретичної схеми. У діяльності ж культура завжди виявляється цілісно [23].

Наголошуючи на технологізації знань, дослідниця зазначає, що вони повинні бути пріоритетними в процесі введення здобувачів вищої освіти (учнів) у технологічну культуру, що має такі особливості, як:

– наступність, розвиток і зміна систем цінностей, забезпечення умов їх постійного оновлення, створення нових зразків із метою забезпечення життя співтовариств та їх різноманітності (що особливо важливо в умовах виходу з кризових ситуацій, що періодично виникають);

– наслідування інновацій без нехтування традиціями; створення та забезпечення адекватних зв'язків, взаємодій і комунікацій у співтоваристві (зокрема між поколіннями);

– створення умов для соціальної реалізації та творчої самореалізації людини, виявлення та розвитку її індивідуальних особливостей; забезпечення відповідного рівня її життєдіяльності [23].

Отже, технологічна культура особистості – це критерій та спосіб творчої самореалізації особистості в усіх видах творчої діяльності й спілкування, спрямованих на освоєння найбільш ефективних способів та оптимальних методів перетворення матерії, енергії та інформації на користь людини, суспільства й охорони природи.

Складна сутність та суперечливий характер становлення технологічної культури вчителя інформатики вимагають опори на систему методологічних принципів: єдність історичного й логічного; системного та цілісного підходів; теоретичного й емпіричного в дослідженні проблем професійної культури; єдність особистості, діяльності та культури; принцип трансформації етапів розвитку явища в структурні рівні його організації й функціональні ступені наступних розвивальних взаємодій.

У цьому сенсі технологічна культура є ціннісним аспектом сучасної та майбутньої освіти. Вона характеризується багатовимірністю, творчим характером і містить не лише виробничі, а й соціокультурні аспекти. Технологічна культура передбачає такі особистісні якості людини, що дозволяють технологічно грамотно вирішувати будь-які завдання в сфері педагогічної діяльності. Окрім того, творчі рішення залежать від ступеня сформованості характеру та якостей, що визначають майбутню спрямованість особистості майбутнього фахівця. Нарешті, відповідно до мети дослідження, здійснимо аналіз змісту та структурних компонентів технологічної культури майбутнього учителя інформатики.

Технологічну культуру розглядаємо з погляду культури педагогічної, адже кінцевим результатом педагогічної освіти має бути сформовано такий рівень професійно-технологічної культури, що є системою інноваційних педагогічних ідей, професійно ціннісних технологічних орієнтацій, універсальних способів пізнання й оптимальних технологій педагогічної

діяльності, що найбільш повно можуть бути забезпечені в контексті культурно-технологічної концепції розвитку суспільства й освіти [11, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Відповідно, звертаємо увагу на значення технологічного підходу в педагогічній освіті, професійній підготовці майбутніх учителів, яким необхідно опанувати особистісний зміст технологічної культури. А це передбачає уявлення про технологічну культуру як універсальну, що характеризує конкретну історичну епоху, її духовні й матеріальні цінності.

Важливим є також установлення взаємозв'язку, взаємозалежності технологічної культури та вищої педагогічної освіти, а саме: освоєння сукупності категорій певної культури, достатньої для опису специфічних особливостей технологічної культури сучасного педагога вищої школи та усвідомлення її специфічних особливостей як принципів організації професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя інформатики.

Отже, рівень професійної підготовленості вчителя пов'язуємо з наявністю в нього певного рівня сформованості технологічної культури, що забезпечує та спрямовує становлення професійної світоглядно-особистісної позиції вчителя, визначення його життєвого кредо, оволодіння різними видами педагогічної діяльності.

Розглядаючи культуру як творчу діяльність перетворення природи й суспільства, результатом якої є постійне поповнення матеріальних і духовних цінностей, перетворення багатства людської історії на внутрішнє надбання особистості, вважаємо доречним аналізувати культуру та механізми її функціонування на різних рівнях.

Суспільство майбутнього формує запит на професіонала, який має бути готовим використовувати свій потенціал для вирішення завдань, не визначених раніше в професійній практиці, створювати умови для виникнення нових домінант професійних знань і їх осмислення. Діяльність у професійній сфері фокусується на застосуванні технологій створення

абсолютно нового продукту, а також на дослідженні нових об'єктів знань, що виникають у сфері його використання. Визначальні, базові основи технологічної культури вчителя є змістом його професійної підготовки. У нашому дослідженні йдеться про вчителя інформатики, тому особливості його професійної підготовки пов'язані передусім із специфікою діяльності – її інформаційно-технологічною складовою.

Упровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери виробництва, обслуговування, культури та оновлення їх технічного забезпечення вимагає формування відповідних професійних знань, умінь і навичок. Уміння створювати й використовувати інформаційні ресурси, що керуються людством, є пріоритетами нового століття [24, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Нині актуальна проблема створення єдиного інформаційно-освітнього середовища. Вирішення цієї проблеми є вельми необхідним завданням для розбудови перспективної системи освіти, здатної підготувати майбутніх фахівців до нових умов праці та реалій життя, що характеризуються такими рисами інформаційного суспільства, як-от:

- утвердження статусу інформації та інформаційних технологій як стратегічного чинника, ресурсу розвитку й основної продуктивної сили сучасного інформаційного суспільства;

- глобалізація процесів і явищ (формування єдиного світу, єдиного інформаційного простору, що сприяє взаємопроникненню культур);

- підвищення ролі інформаційного сектора як у сфері послуг, так і в виробничій сфері загалом;

- формування «мережевого» характеру суспільства, що змінює його колишню стратифіковану структуру;

- зміна ролі особистості (зростання інструментальних можливостей впливу окремої людини на інформаційні процеси всього суспільства);



– перебудова процесу пізнання (зміна характеру пізнавальної діяльності, заснованої на єдності процесів і методів наукового пізнання, гнучкості та різноманітності мислення).

Сучасні реалії характерні тим, що глобальна інформаційна система зводить роль учителя-предметника нанівець. Сьогодні учні постійно перебувають в насиченому інформаційному середовищі, часто орієнтуються в ньому краще за викладачів. Тому сьогодні постає завдання перед педагогічними закладами вищої освіти готувати не вузьких спеціалістів, а ретрансляторів культури, провідників у світі інформації. А для цього вчитель має володіти іншими технологіями навчання. Отже, зміст і технології професійної підготовки сучасного вчителя інформатики потребують інноваційної теоретико-методичної, технологічної бази для того, щоб сформувати в майбутніх педагогів технологічний світогляд, алгоритмічне мислення, інформаційно-технологічну компетентність, інформаційну грамотність, що є складовими технологічної культури особистості.

Для організації якісного та результативного процесу формування технологічної культури майбутнього вчителя інформатики необхідно визначити його структуру, зміст і процесуальні характеристики. Ефективним методом пізнання вважаємо *моделювання*, основні властивості якого відображені в працях учених (Н. Зимівець, І. Коваленко, О. Кустовської, Л. Мардахасєва, О. Поляновської, І. Хижняк тощо), аналіз яких дасть можливість здійснити всебічний аналіз цього складного, багатофункціонального процесу.

В українському педагогічному словнику моделювання розуміється як проєкція характеристик певного об'єкта на інший об'єкт, що спеціально створений для його вивчення й має назву моделі [13].

Ю. Бабанський вважає, що моделювання допомагає систематизувати знання про явище або процес, що досліджується, встановити більш чіткі зв'язки між компонентами, спрямовує на шляхи цілісного опису [5].

Сучасні науковці визначають процес моделювання як:

1) творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) загалом або його окремих складових, якими визначається функціональна спрямованість об'єкта (системи), забезпечується стабільність його існування й розвитку, що здійснюється на наукових засадах системного підходу та теорії моделювання з урахуванням закономірностей і специфіки функціонування конкретного об'єкта;

2) штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знаків або формул, подібний до об'єкта (або явища), що досліджується, відображає та відтворює його як більш просту узагальнену структуру завдяки взаємозв'язку з елементами цього об'єкта.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо констатувати: педагогічна модель є спрощеним, схематичним відображенням процесу формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики; педагогічна модель створюється з метою отримання таких відомостей про процес, що досліджується, що складно або неможливо отримати шляхом його безпосереднього дослідження.

Опис моделі дозволяє охарактеризувати її основні блоки. Блоковий принцип (за Ю. Конаржевським) заснований на двох концепціях: можливості самостійного існування блоку та підпорядкованості його моделі, до складу якої він належить. Отже, блоки є частиною моделі, об'єднані певними змістовими та функціональними зв'язками.

Тому, спираючись на системний підхід, можемо констатувати, що спроектована теоретична модель становить взаємозв'язок структурних і змістовних компонентів, тому в нашому дослідженні вона називається *структурно-змістовою*.

Структурні компоненти, як основні характеристики структурно-змістової моделі, є відображенням внутрішньої організації процесу формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики через її змістові компоненти. Вони так само є стійкими базовими зв'язками

структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності суб'єктів освіти й зумовлюють розвиток та вдосконалення процесу професійної підготовки вчителя інформатики.

Під час розробки моделі процесу формування технологічної культури та її змісту спробували відобразити загальні структурні елементи професійної діяльності вчителя інформатики: мотиви та цілі професійної діяльності; етапи професійної діяльності та основні професійні дії; умови, засоби й результати професійної діяльності.

Звернення до моделювання зумовлене необхідністю всебічного вивчення процесу формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики, визначення істотних елементів технологічної культури та зв'язків між ними, отримання нової інформації про можливості цього процесу.

Розробка структурно-змістової моделі заснована на використанні системного підходу, що забезпечує єдність та цілісність освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти, в основі якого лежить підготовка майбутніх учителів до навчання інформатики в сучасній українській школі. Припускаємо, що це дозволить викладачеві педагогічного закладу вищої освіти, який починає практично діяти на основі створених організаційно-педагогічних умов та плану запропонованої моделі формування технологічної культури, скласти сценарій можливого розвитку подій та розробити варіанти його перебігу, найбільш оптимальні щодо організації оновленого освітнього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики.

Отже, спираючись на основні теоретичні аспекти методу моделювання як опосередкованого пізнання, що припускає наявність двох систем: оригіналу та моделі (Ю. Бабанський, В. Штофф), науково обґрунтували та розробили структурно-змістову модель формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки, яка представлена функціональною єдністю блоків: концептуально-цільового,

організаційно-змістового та критеріально-результативного; поетапною реалізацією процесу розвитку взаємопов'язаних когнітивного, аксіологічного, діяльнісного та рефлексивного компонентів технологічної культури, що утворюють оновлену інтегративну професійну якість учителя інформатики з високорозвиненим технологічним мисленням, сформованою системою мотивів та потреб в удосконаленні педагогічної майстерності на основі технологічного світогляду, що репрезентує сукупність професійних знань із застосування інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в професійно-педагогічній практиці.

Під структурно-змістовою моделлю розуміємо узагальнений образ педагогічного процесу, де за допомогою поєднання аудиторної, позааудиторної, науково-дослідницької діяльності, педагогічної практики, а також самоосвіти відбувається формування інформаційно-технологічних знань та вмінь, а також професійно значущих якостей особистості, що виявляються в різних видах педагогічної діяльності.

Наочна інтерпретація моделі наведена на рис. 1.

*Концептуально-цільовий* блок моделі містить концепцію процесу професійної підготовки вчителя інформатики та формування в нього високого рівня технологічної культури через наукові підходи (системно-синергетичний, компетентнісний, культурологічний, технологічний); принципи: загальнодидактичні (інноваційності та відповідності сучасним вимогам технологічності; адекватності, індивідуалізації, інтегративності); специфічні (інтерактивності, інформаційної мобільності, соціокультурної спрямованості), що реалізуються через мету, завдання та відповідну діяльність (аудиторну, позааудиторну, науково-дослідницьку, педагогічну практику та самоосвітню роботу) на всіх етапах упровадження організаційно-методичної системи.



**Рис. 1 Структурно-змістова модель формування технологічної культури**

Концептуально-правова основа професійної підготовки вчителя регламентує *соціальне замовлення*, що вимагає розробки нових стратегій підготовки фахівців до професійної діяльності на ринку праці в умовах конкуренції, що постійно зростає. Адже на сьогодні неможливо активно здійснювати соціально значущу трудову діяльність без навичок застосування інформаційних технологій. Засвоєння спеціальних знань та досягнення належного рівня розвитку власне професійних здібностей, залучення до загальної культури, повага до соціальних цінностей стають нині передумовою відповідності особистості працівника вимогам професійної праці, що безперервно зростають.

Необхідність набуття нових компетентностей (інформаційних, комунікаційних) фахівцями будь-якого профілю діяльності підкреслюється в основних законодавчих документах із проблем підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві, де, зокрема, зазначається, що «інформаційне суспільство – це така стадія розвитку суспільства, коли використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває для людини небачені раніше можливості доступу до інформації і знань, дозволяє реалізувати свій потенціал і поліпшити якість життя» [22]. А це вимагає не лише нових навичок та нових знань, а й нового мислення, бажання та можливостей навчатися протягом усього життя. Соціальне замовлення, зі свого боку, визначає мету, завдання, принципи, зміст та способи їх реалізації в методах, засобах та формах.

*Мета* – формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики нової генерації як сукупності технологічних і професійно-педагогічних знань із використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання, сформованих технологічних якостей особистості з подальшою реалізацією в професійній діяльності.

Визначена мета передбачає виконання таких *завдань*:

– формування стійкої мотивації до майбутньої професійної діяльності вчителя інформатики та потреби в удосконаленні педагогічної майстерності;

– розвиток технологічного мислення й технологічного світогляду шляхом набуття теоретичних знань із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій в освіті;

– формування інформаційно-комунікаційної компетентності та технологічних умінь застосовувати інтерактивні засоби навчання в педагогічній практиці на основі рефлексивних умінь та адекватної самооцінки;

– спонукання до постійного професійного саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності.

*Концептуально-цільовий* блок моделі містить провідні ідеї концепції професійної підготовки вчителя інформатики для роботи в сучасній українській школі та формування в нього високого рівня технологічної завдяки таким науковим підходам, як *культурологічний, системно-синергетичний, технологічний та компетентнісний*.

*Культурологічний* підхід (В. Аніщенко, О. Падалка [4], Ю. Бойчук [9] **Ошибка! Источник ссылки не найден.**] тощо) дозволяє організовувати освітній процес формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки на основі єдності технології, інформації та культури в зв'язку з загальною культурою людини, що зумовлено процесами гуманізації та гуманітаризації, які забезпечують формування в молодого покоління культури та моральності, спрямованої на збереження й відтворення світових культурних цінностей. Тому технологічна культура вчителя інформатики є складовою базисної культури особистості як системної характеристики людини, що охоплює всю гуманістично орієнтовану, інформаційну ціннісно-сміслову сферу особистості: прагнення, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації; розвинену інформаційну рефлексію, а також творчість, що виявляється в інформаційно безпечній поведінці та соціально-інформаційній активності. Бо сучасний учитель – це людина нової формації, ідеал освітньої політики нашої держави, це людина культури. Це вільна, гуманна, духовна особистість, що пізнає та

творює культуру й себе в культурі. Адже сам освітній процес, як зазначає академік Г. Шевченко, – «це процес людинотворення, культуротворення» [43, с. 288].

За допомогою системно-синергетичного підходу можливо характеризувати процес формування технологічної культури як відкритий, нелінійний, що зумовлює його функціонування у взаємодії всіх його складових та передбачає системно-компонентний, системно-структурний та системно-функціональний аналіз і створення відповідних методичних засад цього процесу. Із погляду синергетичного підходу, технологічна культура як особистісне новоутворення є відкритою цілісною системою, що самоорганізовується та саморегулюється, забезпечуючи продуктивність самореалізації особистості в процесі активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, обумовлених зовнішнім середовищем із подальшим оптимальним вибором траєкторії індивідуального професійного розвитку. Забезпечення системно-синергетичної парадигми організації освітнього процесу в закладі вищої освіти вимагає побудови ефективної взаємодії різних його систем: *дидактичної*, що складається з науково-навчального матеріалу відповідної галузі науки, принципів його структурування та відбору до кожного заняття, обсягу й логіки викладу, змістових та логічних взаємозв'язків його різних частин навчального матеріалу; *методичної*, що утворюється за допомогою відбору, прогнозування, реалізації та взаємозв'язку різних методів і прийомів подання навчального матеріалу на всіх етапах за умови відповідності структури й композиції заняття, обраної організаційної форми його проведення навчальним і розвивальним завданням, закладеним у навчальній та робочій програмах із курсу; *інформаційно-комунікаційної*, що складається з навчально-інформаційного наповнення, міжпредметних та міжрівневих зв'язків, додаткових відомостей із методик викладання дисципліни, методики застосування технічних засобів навчання, принципів роботи з інформацією на навчальному занятті.



*Технологічний* підхід у процесі формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики під час професійної підготовки передбачає створення певного алгоритму педагогічних дій, що складається з планування діяльності щодо формування технологічних знань, умінь та технологічно значущих якостей майбутнього вчителя інформатики, їх корекції в разі потреби; з освоєння інформаційно-комунікаційних технологій та застосування інтерактивних засобів навчання в педагогічній практиці. Відповідно до технологічного підходу, освітній процес вимагає реалізації послідовних взаємопов'язаних операцій: від формування мотивації до поступового опанування професії вчителя; від діагностичних досліджень особистісних технологічних якостей здобувачів вищої освіти вихідного та поточного рівня розвитку кожного з компонентів технологічної культури до організації стимулювання саморефлексії здобувачів вищої освіти як процесу саморозвитку та самоосвіти впродовж життя.

*Компетентнісний (competence-based approach)* підхід дозволив визначити інформаційно-технологічну компетентність як важливу складову технологічної культури вчителя інформатики як інтегровану якість, що виявляється в умінні технологічно мислити, і передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних та рефлексивних умінь у засвоєнні й використанні інформації в педагогічній діяльності. Інформаційно-технологічна компетентність є складовою інформаційної та технологічної культури вчителя. Виконуючи інтеграційні функції, вона є сполучною ланкою загальнопедагогічних та спеціальних знань і вмінь.

Відповідно до освітньої програми, розробленою кафедрою інформатики комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, із підготовки бакалаврів кваліфікації «вчитель інформатики» (галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 014.09 «Середня освіта (Інформатика)»; 240 кредитів ЄКТС, термін навчання –3 роки 9 місяців) [28], визначено такі компетентності:

1) *інтегральна компетентність*: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі освіти, зокрема в процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів педагогіки, психології, методики навчання інформатики, комп'ютерних наук, інформаційних технологій та характеризується комплексністю й невизначеністю умов;

2) *загальні компетентності*: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної сфери та розуміння професійної діяльності; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність розробляти проекти та управляти ними;

3) *спеціальні (фахові, предметні) компетентності*: знання теоретичних основ інформатики; знання методики навчання інформатики; обізнаність у стратегіях викладання та навчання; здатність керувати навчальними та розвивальними проектами з інформатики;

4) *методологічні компетентності*: уміння досліджувати, аналізувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати явища дійсності та наукові знання; володіння методами наукового пізнання навколишнього світу; наявність навичок самовизначення, що мають істотне значення для вирішення проблем у будь-яких видах діяльності; уміння проектувати та планувати власну діяльність (пізнавальну, соціальну, професійну); розвинені рефлексивні здібності, навички самоаналізу, самоконтролю власних інтересів та можливостей.

Проблема полягає в тому, що досить значний потенціал засобів ІКТ застосовується в освітніх закладах без урахування величезних *методичних можливостей*. У контексті проведеного дослідження – формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики – виділимо два рівні освоєння компетентностей у галузі інформатики та інформаційно-педагогічних технологій.

*Перший рівень* – функціональна грамотність – володіння базовими компетентностями (знання предмета, методики й дидактики, умінь і навичок педагогічного спілкування). *Другий рівень* – культурно-освітній – опанування культурою в сфері інформатики та інформаційно-комунікаційними технологіями володіння предметом; передбачає усвідомлення педагогом свого місця в культурі.

У контексті теми дослідження доцільно виділити групи компетентностей учителя інформатики щодо володіння педагогічними технологіями. До таких компетентностей насамперед слід віднести загальні методичні вміння вчителя інформатики; інформаційно-технологічні компетентності, якими визначаються обов'язкові результати навчання новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування в освітньому процесі. Можна стверджувати, що технологічною компетентністю має володіти кожен майбутній учитель незалежно від профілю підготовки, а набір базових технологій становить основу сучасного інструментарію та професійної діяльності в галузі педагогічної освіти.

Розроблена модель реалізується за допомогою певної сукупності закономірностей та принципів як основних положень, на яких базується дослідне й практичне перетворення педагогічних систем.

Спираючись на основні закономірності освітнього процесу в закладах вищої освіти (за І. Підласим), виокремлюємо таку специфічну закономірність педагогічного процесу в сучасному закладі вищої освіти, як відповідність навчально-виховних впливів суб'єктів навчання духовним потребам та пізнавальним можливостям здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів.

Розглянемо виділені й обґрунтовані *принципи*, що становлять основу розробки структурно-змістової моделі формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики.

1) *принцип інноваційності та відповідності* сучасним вимогам держави, суспільства й особистості в підготовці вчителя інформатики, який

володіє всім необхідним набором компетентностей для ефективної професійної діяльності.

На сьогодні чинними документами, що визначають такі вимоги, є Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, проект Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014.09 «Середня освіта (Інформатика)».

Однак під час укладання професійної освітньої програми, що відповідає вимогам зазначеного стандарту, необхідно орієнтуватися також на вимоги до метапредметного, особистісного та предметного результатів освоєння основної освітньої програми середньої освіти, що висуваються відповідним освітнім стандартом сучасної школи. Наприклад, методичними рекомендаціями до розроблення освітніх програм КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР визначено, що загальною місією освітньо-професійної програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти є забезпечення загальної та фахової підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних успішно виконувати професійні завдання фахівця за спеціальністю 014 «Середня освіта (Інформатика)» відповідно до опису 6-го рівня Національної рамки кваліфікацій України [29, с. 14].

2) *принцип технологічності*, згідно з яким розроблена модель на практиці повинна реалізовуватися як єдиний технологічний процес формування технологічної культури, що спроектований відповідно до визначеної мети, методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних та практичних дій, операцій, прийомів та послідовних кроків суб'єктів освітнього процесу, що мають забезпечити досягнення конкретного результату фахівцями в галузі інформаційно-технологічної підготовки: формування висококваліфікованого конкурентноспроможного фахівця, здатного до професійної діяльності, зокрема до виконання посадових обов'язків учителя інформатики в

загальноосвітній школі, а також до саморозвитку й самореалізації. Причому з усіх можливих шляхів досягнення поставленої мети важливо обрати такий, що максимально ефективно забезпечує використання наявних кадрових, матеріально-технічних, фінансових та інформаційних ресурсів педагогічного закладу вищої освіти [24**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

3) *принцип динамічності*, що забезпечує готовність до безперервного оновлення спроектованої моделі відповідно до змін реальності, а також гнучко відповідати на запити держави, суспільства й особистості. Усі соціальні системи підпорядковані цьому принципу. Однак треба зазначити, що наслідки його прояву в нашому випадку особливо виражені, оскільки на підготовку майбутніх учителів інформатики в педагогічному закладі вищої освіти чинять значний вплив процеси, що відбуваються в базовій освіті загалом та конкретних школах зокрема. Спрогнозувати ефекти, викликані такими процесами, – важке завдання. У змісті навчання повинні враховуватися важливі тенденції в розвитку науки й суспільного виробництва. У дидактиці такий підхід вважається випереджальним навчанням. Урахування в змісті навчання фундаментальних та перспективних напрямків розвитку інформатики, що будуть активно розвиватися та стануть найбільш затребуваними в перспективному майбутньому, дає можливість відобразити в структурі предметної підготовки майбутнього вчителя сучасний стан наукової галузі. Реалізація цього принципу дозволить здобувачам вищої освіти в майбутньому самостійно освоювати нові напрямки розвитку інформатики.

4) *принцип суб'єктності*, що передбачає диференційований підхід до особистісних особливостей усіх суб'єктів освітнього процесу. Сутність цього принципу під час проектування моделі полягає в тому, що в межах цілісної діяльності з формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки в умовах інформаційного освітнього середовища закладів вищої освіти здійснюється формування та коригування окремих методичних, психолого-педагогічних та інших

завдань із урахуванням особистісних якостей конкретних здобувачів вищої освіти, їх здібностей та інтересів. За допомогою такого підходу можемо побудувати індивідуальні освітні орієнтири майбутніх педагогів, зокрема стратегію підготовки до вирішення конкретних завдань у професійній діяльності.

5) *принцип інтегративності* дає можливість розробити єдину стратегію й тактику формування технологічної культури майбутнього вчителя інформатики з орієнтацією на органічну взаємодію на міжпредметному рівні всіх освітніх дисциплін, кожна з яких за своєю специфікою може стати окремим компонентом інформаційного освітнього процесу. Реалізація цього принципу дає перспективи гармонізації спільної роботи цих соціальних інститутів для досягнення спільної мети – підготовки високоякісного спеціаліста з належним рівнем сформованості технологічної культури.

Окрім загальнодидактичних принципів, що забезпечують професійну підготовку майбутніх бакалаврів інформатики, нами визначено специфічні принципи формування технологічної культури вчителя інформатики: *інтерактивності, інформаційної мобільності та соціокультурної спрямованості.*

б) *принцип інтерактивності* (з англ. *interaction* – взаємодія) зумовлює організацію освітньої діяльності в умовах інтенсивної цілеспрямованої діалогової та полілогової продуктивно-рефлексивної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, що створює передумови для розвитку компетентностей особистості.

Особливості інтерактивної взаємодії виявляються в перебуванні суб'єктів освіти в одному смисловому просторі, в узгодженості вибору засобів та методів реалізації вирішення окреслених завдань. У контексті проблеми дослідження, принцип інтерактивності спрямовує на застосування технологій, форм і методів, заснованих на ідеях діалогового навчання з інтерактивним зв'язком між студентом і викладачем. Це дозволяє суттєво

підвищити ефективність освітніх комунікацій, організувати взаємонавчання та колективну творчість. Інтерактивність обладнання та програмних засобів у навчанні інформатики (систем опитування й тестування, інтерактивних середовищ і програмних оболонок) дозволяє інтенсифікувати освітній процес, підвищувати якість наочності та швидкість подачі інформації, використовувати специфічні форми мотивації здобувачів вищої освіти. Принцип інтерактивності забезпечує упровадження систем дистанційного та змішаного навчання, відкритих інформаційних ресурсів та онлайн-курсів, соціальних мереж та інших медійних ресурсів, що дозволяють персоналізувати освіту й самоосвіту майбутніх фахівців.

7) принцип *інформаційної мобільності* передбачає безперервний, випереджувальний розвиток, «здатність до швидкої дії» цілісного процесу професійної підготовки на основі прогнозування та інноваційних тенденцій розвитку педагогічної науки, що доцільно своєчасно брати за основу змісту методів та засобів формування технологічної культури. Реалізація принципу мобільності передбачає виокремлення інваріантної та варіантної складових змісту професійної підготовки, який має бути направлений на формування в майбутнього вчителя інформатики здатності та готовності здійснювати процес навчання в нових умовах, визначених швидким розвитком і зміною технічного та програмного забезпечення інформаційних технологій. Учитель повинен уміти адаптуватися до мінливих умов та змісту професійної діяльності, що не є чітко окресленою та строго визначеною. Від здобувачів вищої освіти на сьогодні потрібні вміння оперативно реагувати на проблемні ситуації, що виникають, і знаходити оптимальні шляхи вирішення професійних завдань, перебудовувати свою діяльність залежно від умов.

8) принцип *соціокультурної спрямованості* в процесі професійної підготовки вчителя інформатики передбачає, що динаміка формування технологічної культури забезпечується насамперед із культурно-духовним розвитком учителя як високоморальної людини, здатної вирішувати проблеми інформаційної екології особистості, пов'язані зі зростанням

інструментальних можливостей людини (негативний вплив комп'ютерних та інформаційних технологій на психофізичне здоров'я людини, комп'ютерна ігроманія, інтернет-залежності різного роду, комп'ютерна злочинність, девіантна поведінка в мережах, віртуалізація міжособистісного спілкування, управління масовою свідомістю, проблеми інформаційної безпеки особистості тощо).

Узявши до уваги трактування основних функцій педагогічної діяльності А. Алексюка [1; 2], І. Бежа, В. Радула [6], Л. Кнодель [23], А. Кузьминського [25] **Ошибка! Источник ссылки не найден.** та інших учених, які досліджували теоретичні аспекти педагогічного процесу закладів вищої освіти, серед функцій, що реалізуються в межах розробленої нами структурно-змістової моделі формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики, ми виокремили такі: *мотиваційну, виховну, стимулювальну, навчальну, орієнтувальну, ціннісну, інформаційну, контрольну та аналітичну*. Опис цих функцій представлено в характеристиці блоків моделі.

*Змістово-процесуальний* блок моделі визначає *зміст, форми, методи, педагогічні умови та етапи* формування технологічної культури.

Зміст процесу формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики містить два основних напрями: розвиток відповідних *компетентностей* майбутнього спеціаліста та становлення особистості вчителя інформатики як освіченої, технологічно розвиненої, висококультурної людини.

Система підготовки майбутнього вчителя інформатики передбачає аудиторні заняття, виконання здобувачами вищої освіти практичних та лабораторних робіт, семінари, консультації, роботу в проблемних та творчих групах, самоосвіту. До змісту зараховано навчальні програми, нормативні дисципліни, дисципліни за вибором здобувачів, спеціальні курси, зокрема авторський інтегрований спецкурс «Формування технологічної культури



майбутніх учителів інформатики: теорія і практика», що реалізуються в процесі освітньої діяльності.

Процесуальна складова цього блоку моделі висвітлює наявні:

– *методи*: наочні, словесні, практичні, пошукові, інтерактивні, дослідницькі, проблемного викладання, метод проєктів, навчальний діалог, мозковий штурм, спаринг, моделювання ситуацій, метод кейсів, групової дискусії, створення ситуації успіху, колоквиум;

– *форми*:

а) аудиторні: бінарна лекція, лекція з розглядом професійних ситуацій, інтерактивна лекція, лекція-повідомлення, лекція-візуалізації, семінар-практикум, вебінар, майстер-клас, відеоконференція, ділова гра;

б) позааудиторні: брифінг, форум, чат, відеоконференція, віртуальна консультація, дебати, віртуальний тьюторіал, дискусія, диспут, тренінг, участь у проєктах мережевих спільнот, імітаційна гра;

в) самоосвітні: коучинг, науково-проєктна робота, науково-практична веб-конференція, захист інноваційного проєкту, метод портфоліо, делегування повноважень, стажування;

– *засоби*: мультимедійні та інформаційно-комунікаційні системи, електронні підручники, електронні інтерактивні дошки, тренажери тощо.

Комплекс організаційно-педагогічних умов є основним компонентом структурно-змістової моделі, що розглядається, від реалізації якого залежить її ефективність у формуванні технологічної культури майбутніх учителів інформатики.

Обґрунтовуючи організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики, спираємося на такі положення:

– кожен здобувач освіти повинен мати можливість вибору прийняттого для себе рівня освіти, шляхів, способів та варіантів його здобуття, вибору швидкості просування освітніми програмами, а також підвищення рівня своєї майстерності за допомогою наявних індивідуальних програм;

– безперервність освіти, можливість переходу від одного рівня до іншого мають забезпечуватися за рахунок наступності рівневих освітніх програм підготовки вчителя, наявності узгоджених навчальних планів відповідно до сформованих професійно значущих якостей здобувачів обраного рівня освіти;

– удосконалення підготовки вчителів інформатики має здійснюватися згідно з сучасними вимогами та спрямовуватися на формування особистості, що самоактуалізується та володіє творчим і критичним мисленням, культурно й духовно розвинена.

Результативне функціонування моделі формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики забезпечується дотриманням таких організаційно-педагогічних умов:

– спрямованість змісту теорії та практики підготовки майбутніх учителів інформатики на формування мотивації до такого процесу;

– залучення до освітньо-професійної програми спецкурсу «Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики: теорія і практика»;

– створення сучасного інформаційно-освітнього середовища на основі традиційно-інноваційних форм і методів проведення аудиторних, позааудиторних занять та самостійної роботи.

*Критеріально-результативний* блок моделі представлено структурними компонентами технологічної культури (когнітивний, аксіологічний, діяльнісний, саморегуляційний), критеріями та показниками, що дозволяють оцінити якість процесу та результат досягнень на основі рівня, що відображає в динаміці сформованість технологічної культури майбутнього вчителя інформатики.

*Когнітивний компонент* у структурі технологічної культури характеризується уявленнями про техніку й технології, зв'язок та взаєморозвиток технологічної та природно-гуманітарної сфер знань, економічних та екологічних аспектів технологій. Окрім того, когнітивний компонент визначається обсягом технологічних знань учителя інформатики,

що характеризує рівень освоєння понять, способів, засобів та методів проєктування педагогічної діяльності; знаннями в сфері організації навчально-дослідницької діяльності; наявністю технологічного мислення та світогляду для винайдення та прийняття нестандартних рішень.

Специфіка когнітивного компонента виявляється в тому, що структура професійних знань педагога, який працює на рівні педагогічної майстерності, представлена різнопланово. На узагальненому рівні вона містить предметні, загальнонаукові, психолого-педагогічні та культурологічні знання.

Система теоретичних знань, що входять до показників інформаційно-світоглядного критерію, у дослідженні представлена інформаційно-технологічними знаннями та комплексом знань із методик викладання інформатики та інформаційних технологій у закладі загальної середньої освіти.

Професійно-педагогічні знання є універсальними та представлені комплексністю, системністю, міжпредметністю, високим рівнем узагальненості. Ці характеристики вимагають від педагогів знань культурологічного характеру, а саме: засвоєння основних відомостей зі сфер мистецтва, етики, політики, техніки, медицини, валеології, екології, що не тільки сприяє глибокій психолого-педагогічній підготовці, але й багато в чому зумовлює високий рівень особистісного розвитку педагога, формування його педагогічного авторитету та, зрештою, розвиток професійної майстерності.

Згідно з реформуванням процесу професійної підготовки вчителів інформатики поступово ускладнюється зміст *предметних знань*, що, як компонент у структурі технологічної культури, мають бути представлені компетенціями з інформатики та компетентностями з інформаційних технологій. Обсяг теоретичних знань про професію педагога загалом і про її змістовні аспекти зокрема становить основу когнітивної складової професійної діяльності вчителя.

Розвиток когнітивного компонента в структурі технологічної культури сприяє усвідомленому вибудовуванню майбутнім учителем інформатики свого *індивідуального освітнього маршруту* з навчанням протягом життя надалі.

Аналіз змісту когнітивного компонента технологічної культури як основного критеріального показника дозволив виокремити *технологічні та інформаційні знання*.

За допомогою *інформаційно-світоглядного* критерію можливо оцінювати загальний світоглядний рівень майбутнього вчителя інформатики, його ерудицію, обізнаність у галузі професійного використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання; відобразити глибину, обсяг і систему інформаційно-технологічних знань. Показниками сформованості інформаційно-світоглядного критерію є технологічне мислення, технологічний світогляд, система теоретичних знань із застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

*Аксіологічний компонент* у структурі технологічної культури майбутнього вчителя інформатики пов'язаний із моральністю, етичними стандартами поведінки людини в інформаційному середовищі. Він також передбачає наявність ціннісних категорій технологічної культури та ціннісного ставлення майбутніх учителів інформатики до педагогічної та інформаційно-технологічної діяльності.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовий аспект спрямованості особистості та становить базу її поглядів щодо навколишнього світу, інших людей, самої себе, що становить основу світогляду [24, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Саме завдяки спрямованості особистості її ціннісні орієнтації відображаються в активній діяльності, тобто мають стати стійкими мотивами та перетворитися на переконання [24, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Ціннісні орієнтації розкривають цілі, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання особистості.

Поняття «цінність» широко використовується в філософії, соціології, психології в різних аспектах для характеристики об'єктів та явищ, їх властивостей, що є ідеальними орієнтирами для особистості й суспільства.

Оскільки вчитель здійснює педагогічну діяльність, не можна не відзначити вплив *педагогічного аспекту* на характеристику аксіологічного компонента, який виявляється в ціннісному ставленні педагога до своєї професії, що передбачає проектування освітніх процесів, розуміння та оцінку мети й засобів педагогічної діяльності. І. Беха [5].

Аксіологічна складова технологічної культури майбутнього вчителя інформатики передбачає освоєння та прийняття цінностей педагогічної праці, зокрема психолого-педагогічних знань, культури розумової праці, світогляду, педагогічного такту тощо [15]. Формування педагогічної спрямованості передбачає забезпечення необхідних ціннісних орієнтацій педагогічної освіти, а отже, розвиток мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, усвідомлення цінності інформації для створення інформаційно-освітнього середовища сучасного закладу освіти.

Ціннісні орієнтації розглядаються в єдності зі знаннями, мотивацією та світоглядом, що є вищим рівнем самосвідомості, вираженим системою поглядів людини на світ, на себе, на своє місце в житті.

Потенційні можливості для побудови такого середовища *надають цінності інформаційно-комунікаційних технологій*. Результатом їх використання можуть стати нові перспективи в індивідуалізації навчання, забезпечення адаптивного підходу до рівня можливостей, здібностей та потреб учнів, підвищення самостійності школярів, розвиток їх творчих нахилів, розширення доступу до інформації, необхідної в процесі навчання, освоєння нових шляхів отримання інформації, навички проектування та моделювання, візуалізація досліджуваних об'єктів. Це свідчить про те, що роль інформаційно-комунікаційних технологій набуває все більшої

значущості в процесі професійної підготовки педагогів – майбутніх учителів інформатики.

Відповідно, можемо стверджувати, що аксіологічний компонент визначає системний комплекс цінностей і мотивів набуття майбутньої професії педагога, до якого належать такі специфічні ознаки, як: задоволеність професією вчителя інформатики, здатність проєктувати свою діяльність та нести відповідальність за неї; уміння транслювати цінності учням. Аксіологічний компонент виконує *гуманістичну та спонукальну* функції технологічної культури.

*Мотиваційно-ціннісний* критерій передбачає професійно-педагогічну спрямованість та сформовану ціннісну орієнтацію майбутнього вчителя інформатики. Показником сформованості технологічної культури за мотиваційно-ціннісним критерієм є наявність цілісної мотиваційної системи набуття майбутньої професії вчителя, потреби в удосконаленні педагогічної майстерності, усвідомлення цінності інформації.

*Діяльнісний компонент* у структурі технологічної культури майбутнього вчителя інформатики розкриває процесуальний характер професії педагога, способи і прийоми взаємодії учасників освітнього процесу, культуру спілкування, передбачає використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій, а також інтерактивних методів навчання. Для майбутнього вчителя інформатики надзвичайно важливо усвідомлювати необхідність розвитку всього спектра власних педагогічних здібностей як передумови успішності педагогічної діяльності та попередження можливих помилок, а також осмислення найбільш раціональних шляхів та способів розвитку цих здібностей.

Інформаційні технології стають невід'ємною частиною сучасного суспільства, особливо освіти. Без їх використання неможливо підготувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, затребуваних на ринку праці. Серед вітчизняних дослідників-педагогів, хто займався проблемою ІКТ, можна назвати таких: В. Биков [7], Р. Буйницька [11],

М. Гуржій [18; 19], Р. Гуревич [17], М. Кадемія [16], Р. Горбатюк [14], О. Суховірський [40; 41; 42] тощо.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями розуміють технологію створення, обробки, передачі та збереження навчальних матеріалів, організацію та супровід навчального процесу за допомогою телекомунікаційного зв'язку, зокрема електронних локальних, регіональних і глобальних (Інтернет) мереж та відповідних сервісів.

Інформаційно-комунікаційні технології, за визначенням Ю. Маслюк, – це системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що полягає в спеціальному доборі й компонуванні дидактичних форм, методів, засобів, прийомів, умов здійснення та оцінювання процесу навчання, заснованих на використанні комп'ютерної техніки [27].

Як практичну частину наукової галузі інформатики визначає інформаційні технології О. Буйницька [10], констатує, що їх зміст становить сукупність засобів, способів, методів автоматизованого збору, обробки, зберігання, передачі, використання інформації для отримання певних передбачуваних результатів.

Як технології в сфері освіти, що використовуються шляхом спеціальних технічних інформаційних засобів (комп'ютер, аудіо, кіно, відео тощо) для досягнення педагогічних цілей розглядає інформаційно-освітні технології В. Биков [7, с. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

У цьому ж контексті Н. Білоконна звертає увагу на те, що нові інформаційні технології слід розуміти як додаток до технологій створення нових можливостей передачі знань (діяльність викладача), сприйняття знань (діяльність здобувача вищої освіти) і всебічного розвитку особистості учня під час освітнього процесу [8].

*Інструментально-технологічний* критерій визначає практичну підготовку вчителя інформатики. Показником сформованості технологічної культури за цим критерієм є наявність інформаційно-комунікаційної

компетентності та технологічних умінь застосовувати інтерактивні засоби навчання в педагогічній практиці.

*Саморегуляційний* компонент у структурі технологічної культури репрезентує здатність педагога керувати собою в різних видах діяльності на основі набутого індивідуального досвіду. Це також процес самопізнання, глибокий аналіз своїх вчинків, думок, прагнень, поведінки, стосунків з іншими людьми, із природою, технікою, соціумом загалом, усвідомлення свого місця в ньому.

Проблема саморегуляції є важливою на сучасному етапі реформи освіти, основною метою якої є виховання ініціативних, грамотних фахівців, конкурентоспроможних, здатних адаптуватися в динамічному професійному середовищі. Саморегуляція тісно пов'язана з рефлексією, що є осмисленням людиною цілей, процесу та результатів своєї професійно-педагогічної діяльності з освоєнням та усвідомленням тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються; усвідомлення себе як особистості, що змінюється, суб'єкта діяльності й відносин [11].

Аналіз психологічної літератури дозволив констатувати інтенсивне зростання експериментальних та прикладних досліджень рефлексивних процесів. Рефлексія – основний інтелектуальний засіб самопізнання та саморегуляції, що є механізмом розвитку й саморозвитку особистості. Окрім того, рефлексія – це механізм, завдяки якому система створює умови для самореалізації. Як визначає О. Польшин, рефлексія спрямована на розуміння й усвідомлення особистої позиції вчителя в навчально-пізнавальному процесі. Це допомагає зрозуміти свої можливості та здібності в процесі навчальної діяльності, оцінити ступінь володіння певними діями [30].

Розвиток рефлексії, тобто самопізнання, зумовлює критичну переоцінку цінностей людини, а можливо, і їхню зміну для розвитку надалі. Так, саморефлексія педагогічної діяльності вчителя інформатики спрямована на усвідомлення соціального значення її мети, що полягає в створенні умов



для покращення якості сучасної освіти, виховання інформаційно компетентної особистості, здатної адаптуватися в мінливих умовах життя.

Досягнення цієї мети можливе шляхом ефективної побудови освітнього процесу, запровадження безперервного курсу інформатики та ІКТ, застосування сучасних технічних засобів навчання, інтеграції аудиторної та позааудиторної діяльності, залучення здобувачів вищої освіти до дослідницької проєктної діяльності. Завдяки механізму рефлексії людина переходить на нові рівні розвитку. Рефлексія людини як суб'єкта технологічної культури охоплює всі її компоненти: осмислення власного рівня інтелектуального розвитку, особливостей мотиваційно-ціннісної сфери, інформаційно-технологічної спрямованості та компетентності.

Саморегуляційний компонент у структурі технологічної культури майбутнього вчителя інформатики відображає зміст оцінного етапу в процесі розвитку технологічної культури, передбачає розвиток рефлексії, інтроспекції та самостереження, усвідомлення здобувачам вищої освіти засвоєних особистісно значущих технологічних понять та цінностей. Адже такі психологічні феномени, як самоаналіз, самовиховання, саморозвиток, самопізнання, самооцінка, самовизначення та самоактуалізація, – це інтегральні характеристики рефлексивної активності людини. Саме вони сприяють реалізації здібностей особистості педагога, розвитку його творчості. Тому саморегуляційний компонент технологічної культури вчителя інформатики визначає розвиток креативних здібностей та рефлексивних умінь, що є ознакою високої професійної майстерності майбутнього вчителя інформатики.

*Креативна складова* саморегуляційного компонента – це усвідомлення майбутнім учителем сенсу й мети педагогічної діяльності через розуміння їх зв'язку з творчою самореалізацією природних можливостей дітей; це педагогічна позиція, що співвідноситься вчителем з позицією інших; уміння формулювати та творчо вирішувати власне педагогічні та функціонально-педагогічні завдання, складати цілісну освітню програму, бачити

індивідуальні особливості та здібності вихованців; володіння формами й методами евристичної діяльності; застосування доступних форм рефлексії та самооцінки учнів [12].

Саморегуляційний компонент виявляється в таких якостях майбутнього вчителя інформатики, як наявність внутрішнього регулятора діяльності, емоційний стан індивіда, здатність особистості здійснювати самоконтроль, самостійно визначати для себе особистісні та професійні обов'язки, інтерес до власної професійної діяльності, методів самопізнання, створення індивідуальної траєкторії особистісного та професійного розвитку. У структурі технологічної культури майбутнього вчителя інформатики він виконує *функції самопізнання та саморозвитку*.

*Рефлексивно-творчий* критерій визначає спрямованість на особистісне та професійне вдосконалення майбутнього вчителя, розвиток креативних здібностей та рефлексивних умінь, що є ознакою високої професійної майстерності майбутнього вчителя інформатики. Показниками сформованості технологічної культури за рефлексивно-творчим критерієм є наявність рефлексивних умінь та адекватної самооцінки щодо сформованості технологічної культури; прагнення до професійного саморозвитку та самореалізації.

До складу критеріально-результативного блоку входить також механізм аналізу й корекції проміжних результатів сформованості кожного з компонентів технологічної культури, що передбачає здійснення таких послідових дій:

– *аналіз* (для зіставлення результатів сформованості технологічної культури майбутніх учителів інформатики з вимогами соціального замовлення до підготовки компетентних фахівців);

– *моніторинг* процесу формування технологічної культури (для виявлення позитивної динаміки сформованості компонентів технологічної культури в здобувачів вищої освіти);

– комплексне ресурсне забезпечення, що полягає в розробці навчально-методичного забезпечення професійної підготовки та діагностичного інструментарію сформованості технологічної культури.

Результатом реалізації моделі є порівнева сформованість структурних компонентів технологічної культури, виробленої в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти, що виявляється в технологічній компетентності як здатності майбутнього фахівця демонструвати в професійній діяльності узагальнені технологічні знання, універсальні професійні вміння, особистісні якості, що дозволяють застосовувати конкретні технології в своїй діяльності, освоювати нові технологічні процеси, розробляти й апробувати нові технології в освітньому процесі.

На основі визначених критеріїв та аналізу наукових підходів охарактеризовано три рівні сформованості технологічної культури вчителів інформатики: креативний, достатній, адаптивний.

Окреслені блоки функціонально-змістової моделі формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики знаходяться в тісному взаємозв'язку та припускають їх поетапну (*мотиваційно-цільовий, інформаційно-технологічний та результативно-коригувальний етапи*) комплексну реалізацію в цілісному освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти, що має сприяти формуванню основних понять у сфері технологізації та інформатизації освіти, розвитку інформаційного середовища педагогічного закладу вищої освіти; виробленню здатності проєктувати та здійснювати освітній процес та встановлювати професійні контакти в педагогічній діяльності; розширенню сфери застосування сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, заснованих на інтерактивних, мережевих, мобільних та мультимедійних технологіях професійної діяльності вчителя інформатики; адаптації майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі педагогічного закладу вищої освіти, що стрімко розвивається; розширенню спектра способів здійснення професійних дій під час вирішення

загальнодидактичних та методичних завдань із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання.

Визначений комплекс педагогічних умов формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики забезпечує вироблення стійкої мотивації до опанування майбутньої професії вчителя інформатики та потреби в озброєнні системою знань із застосування інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в освіті; створення системи знань про способи розробки й використання електронних освітніх ресурсів із урахуванням вимог дидактичного, техніко-технологічного й ергономіко-фізіологічного характеру; формування інформаційно-комунікаційних компетентностей і технологічних умінь застосовувати інтерактивні засоби навчання в педагогічній практиці на основі рефлексивних умінь та адекватної самооцінки; освоєння технології використання базового та спеціалізованого програмного забезпечення для розробки й застосування електронних освітніх ресурсів; організацію умов для набуття досвіду розробки, експертної оцінки, спільного створення та використання електронних освітніх ресурсів у професійно-педагогічній діяльності вчителя інформатики; закріплення навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в процесі педагогічної практики; роботу, спрямовану на самовиховання та самовдосконалення інформаційно-технологічної освіти шляхом розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів інформатики.

Реалізація запропонованої структурно-змістової моделі формування технологічної культури в майбутніх учителів інформатики здійснювалася поетапно. На *першому* етапі створено студію педагогічної майстерності «*Technological culture*» за двома напрямками: «Сучасні освітні технології» та «Основи комп'ютерних телекомунікацій» за допомогою інформаційно-технічних засобів проведення науково-практичних семінарів («Професійна та технологічна культура вчителя інформатики», «Технологічне мислення: вимога сучасної освіти» на платформі «Google Suite for

Education»), майстер-класів із освоєння програм PowerPoint, Windows, Movie Maker; вебінарів («Електронні засоби навчання в педагогічній освіті», «Технології розробки Web-сайтів», практикуму з опанування інформаційно-комунікаційними технологіями (зокрема, платформи «Google Classroom» тощо).

Організація освітнього процесу повинна відбуватися на основі поетапної реалізації визначених організаційно-педагогічних умов, що забезпечили результат, відповідний поставленій меті, а також систему контролю та корекції на кожному з етапів.

*Перша організаційно-педагогічна умова* реалізовувалась на *мотиваційно-цільовому* етапі формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики, що співпадав із періодом професійного самовизначення здобувачів вищої освіти. Відбувалося формування та розвиток у майбутніх учителів інтересу до освоєння обраної професії, стійкої мотивації на основі усвідомлення цінності інформації та важливості її ролі в суспільстві. Із цією метою було здійснено оптимізацію дисциплін, що становлять *функціональний складник* технологічної культури, зокрема «Теоретичні основи інформатики», «Архітектура комп'ютера», «Основи комп'ютерної графіки» (I-й курс) і «Комп'ютерні мережі, Інтернет, Web-дизайн» (II-й курс) шляхом застосування *інтерактивних методів і форм* навчання та введення в зміст цих дисциплін понять «інформаційно-комунікаційні технології», «інтерактивність», «інтерактивне навчання», «інтерактивні засоби навчання».

Одними з ефективних технологій, розрахованих на підвищення мотивації до навчання на першому етапі, були *проектна технологія*, що забезпечила формування загальних компетентностей, універсальних, інформаційних та пізнавальних (дослідницьких) умінь та *технологія ситуаційного аналізу («case study»)*, яка дозволила здійснювати зв'язок із практикою з урахуванням об'єктивного досвіду здобувачів вищої освіти. Посиленню мотивації до опанування професії вчителя інформатики сприяло

проведення позааудиторної роботи, зокрема мотиваційних тренінгів («Роль учителя в інформаційному суспільстві», «Твоє майбутнє у твоїх руках»); диспутів («Інформаційне суспільство: яке воно?», «Техноетика сучасна і майбутня»); *виховних заходів* («Посвята в студенти»), конкурсів творчих робіт («Учитель нової формації»), студентських свят професійного спрямування.

*Результатом* реалізації першого, мотиваційно-цільового етапу формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики стало набуття нових знань про універсальність професії вчителя інформатики, прагнення застосовувати інформаційно-комунікаційні технології та інтерактивні засоби навчання в професійній діяльності, а також розвиток мотивації до опанування професії вчителя.

На другому, *інформаційно-технологічному* етапі, реалізація якого забезпечила формування *системного складника* технологічної культури («Прикладне та системне програмне забезпечення», «Програмування», «Комп'ютерне моделювання», «Шкільний курс інформатики і методика його навчання», «Мультимедійні засоби, методика їх створення та використання», III-й курс), спрямований на розвиток технологічного мислення, технологічного світогляду та інформаційно-комунікаційної компетентності шляхом формування навичок застосування інтерактивних засобів навчання, освоєння апаратного та програмного забезпечення для створення та використання цих засобів. Окрім того, робота здійснювалася в межах засвоєння системи знань, що становлять *сутність технологічної культури та її структурних компонентів*, зумовлюючи готовність здобувачів вищої освіти до професійної діяльності засобом засвоєння змісту авторського інтегрованого курсу «Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики: теорія і практика». Змістова характеристика спецкурсу була представлена модулями «Технологічна культура вчителя: зміст, структура», «Технологічна культура в системі професійної підготовки вчителя інформатики», «Формування технологічної культури майбутнього

вчителя інформатики» та «Соціокультурні та морально-етичні аспекти технологічної культури».

Практичний складник спецкурсу представлений двома напрямками: «Інформаційно-комунікаційні технології у роботі вчителя інформатики» та «Інтерактивні засоби навчання та технологія їх використання» із відповідними практичними заняттями за темами «Електронні освітні ресурси: загальні вимоги, типологія; основні функції та дидактичний потенціал», «Використання мережевих технологій і сервісів Web 2.0 при розробці інтерактивних освітніх ресурсів», «Використання презентаційних пакетів для створення інтерактивних освітніх ресурсів», «Технологія розробки і використання електронних таблиць в освітній діяльності», «Технологія створення і використання навчального відеоролика», «Технологія і засоби створення електронних освітніх ресурсів для інтерактивної дошки», «Розробка Інтернет-додатків, «Розробка Flash-додатків», «Інформаційні і комунікаційні технології в освіті», «Віртуальні інтерактивні дошки мережі Інтернет», «Технології розробки мультимедійних освітніх ресурсів для інтерактивної дошки» був реалізований на пізнавальному, діяльнісному та рефлексивному рівнях шляхом використання індивідуальних завдань для набуття практичних умінь. Самостійна робота здобувачів вищої освіти була спрямована на виконання відповідних до програмного змісту спецкурсу завдань протягом вивчення всіх модулів.

Результатом реалізації *другої організаційно-педагогічної умови* на *інформаційно-технологічному* етапі стало набуття здобувачами вищої освіти практичних умінь використання інтерактивних засобів навчання та оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, що дозволило вільно орієнтуватися в інформаційних потоках, використовувати комп'ютерну техніку та спеціалізоване програмне забезпечення для вирішення професійних завдань під час навчання інформатики.

Реалізація *третього, рефлексивно-коригувального* етапу, забезпечила розвиток у здобувачів вищої освіти рефлексивних умінь та адекватної

самооцінки сформованості всіх компонентів технологічної культури з перспективою коригування; прагнення до професійного саморозвитку та самореалізації вчителя інформатики, що є основою формування *професійної складової* технологічної культури за допомогою введення таких освітніх компонентів, як «Використання ІКТ в освітньому процесі», «Основи дистанційного навчання», «Шкільний курс інформатики з методикою навчання», написання курсової та кваліфікаційної бакалаврської роботи, проходження педагогічної практики на IV-му курсі. Зазначені форми роботи сприяють набуттю досвіду побудови системної стратегії навчання інформатики з використанням інтерактивних засобів навчання шляхом розробки уроків, дидактичних матеріалів та методичних указівок до них; формуванню вмінь методично грамотно використовувати вже наявні інтерактивні засоби навчання на уроках інформатики; апробації розробок здобувачів вищої освіти під час проходження педагогічної практики; формуванню рефлексивних навичок під час аналізу та корекції розробок у портфоліо.

Результатом реалізації *третьої організаційно-педагогічної умови* на рефлексивно-коригувальному етапі стали усвідомлення та саморефлексія педагогічної діяльності вчителя інформатики, високий розвиток технологічного мислення, сформована система мотивів та потреб в удосконаленні педагогічної майстерності на основі технологічного світогляду, що репрезентує сукупність професійних знань застосування педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в професійно-педагогічній практиці.

**Висновки.** На основі узагальнення результатів дослідження проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики визначено нові шляхи її розв'язання шляхом упровадження організаційно-педагогічних умов. Відтак, можемо впевнено стверджувати, що технологічна культура вчителя інформатики є частиною загальної професійно-педагогічної культури як суспільного явища, що ґрунтується на спеціальній та



педагогічній освіті й передбачає високий рівень сформованих професійних компетентностей. Під технологічною культурою вчителя інформатики розуміємо цілісне інтегративне професійно значуще утворення в структурі особистості майбутнього вчителя інформатики, що репрезентує розвинений технологічний світогляд, алгоритмічне мислення, сукупність професійних знань й обізнаність у застосуванні педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних засобів навчання в професійній діяльності; характеризує інформаційно-технологічну готовність та культурно-духовний рівень сучасного педагога.

Розроблено організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки: спрямованість змісту теорії та практики підготовки майбутніх учителів інформатики на формування мотивації до такого процесу; уведення до структури освітньо-професійної програми спецкурсу «Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики: теорія і практика»; створення сучасного освітньо-інформаційного середовища на основі традиційних та інноваційних форм і методів проведення аудиторних, позааудиторних занять і самостійної роботи.

Обґрунтовано та спроектовано структурно-змістову модель формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в формі структурно-змістової моделі, що характеризується системно-функціональною єдністю блоків: концептуально-цільового (соціальне замовлення, мета, завдання); змістовно-технологічного (методи, форми, засоби, технології навчання, навчальні дисципліни, педагогічні умови) та критеріально-результативного (компоненти, критерії, рівні, результат); поетапним розвитком взаємопов'язаних компонентів технологічної культури особистості.

У процесі педагогічного експерименту впроваджено організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики в цілісний освітній процес професійної підготовки фахівців,

а також експериментально підтверджено їх ефективність. Експериментально-дослідна робота мала такі напрями: озброєння інноваційними методиками викладання дисциплін із метою підвищення педагогічної майстерності в сфері технологізації освіти; формування в здобувачів вищої освіти готовності до професійної діяльності з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій; реалізація технологічного потенціалу нормативних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів інформатики; закріплення знань та методів інформаційно-технологічної діяльності в процесі педагогічної практики; робота над покращенням якості інформаційно-технологічної освіти; самовиховання та самовдосконалення майбутніх учителів інформатики.

#### Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Київ : Вища шк. 1997. 168 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
3. Аніськин В. М. Технологічна культура майбутнього вчителя як категорія дидактики. *Вісник ОДУ*. 2003. № 4. С.144–145
4. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. № 6. С. 103–107
5. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129
6. Бех І. Д., Радул В. В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Сер. Педагогіка*. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. Вип. 32. Ч. 1. С. 12–17

7. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсинг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 8–23
8. Білоконна Н. І., Білоконний С. П. До проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі. *II Славянские педагогические чтения* : сб. тез. докл. междунар. конф., 16-18 окт. 2003 г. Тирасполь, 2003. С. 49–53
9. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури здобувачів вищої освіти вищих педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. Вип. 3. С. 121–124
10. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Київ : 2012. 240 с.
11. Вихрущ В. О. Діагностика формування рефлексивної компетентності вчителя початкової школи: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. Педагогіка*. № 1 (20). 2018. С. 134–138
12. Голік О.Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. Полтава, 2010. 242 с.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 374 с.
14. Горбатюк Р. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх педагогічних фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. Педагогіка*. 2017. Вип. 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2017\\_1\\_](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_1_) (дата звернення: 12.03.2018)
15. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 10. С. 9–26

16. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів, 2012. 380 с.
17. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб. / за ред. Гуревича Р. С. Вінниця, 2013. 499 с.
18. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті : монографія : у 2-х част. / за ред. акад. НАПН України Гуржія А. М. Ч. 1. Вінниця, 2016. 421 с.
19. Гуржій А. М., Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті : монографія : у 2-х част. / за ред. акад. НАПН України Гуржія А. М. Ч. 2. Вінниця, 2016. 376 с.
20. Ісаєв І. Ф. Розвиток професійно-педагогічної культури викладача в умовах модернізації педагогічної освіти. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2006. Вип. 29. С. 63–72
21. Ільків О. С. Інформаційна культура фахівця-аграрія як умова успішної професійної діяльності. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі* : зб. наук. пр. Рівне : Рівненський держ. гуманітар. ун-т, 2002. С. 245–247
22. Інформаційна стратегія України на 2016-2020 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 черв. 2016 р. № 386-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/246420577> (дата звернення: 21.03.2023)
23. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2008. 136 с.
24. Кочарян А. Б. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей класичних університетів : дис. канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2016. 280 с.

25. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.
26. Левіна М. М. Основи технології професійної педагогічної освіти. Київ : Київ. акад. післядиплом. освіти. 1998. С. 44–76
27. Маслюк Ю. А. Проблеми використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальній діяльності. *Інновації в освіті*. 2006. № 1. С. 117–123
28. Освітньо-професійна програма спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014.09 «Інформатика» галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Харків : КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2022. 25 с. URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2022/bacalavr/informatica.pdf> (дата звернення: 21.03.2023)
29. Положення про розроблення та оформлення освітньо-професійної програми Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2019. 37 с. URL: [http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/pologennya\\_opp.pdf](http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/pologennya_opp.pdf) (дата звернення: 21.03.2023)
30. Польшин О. К. Основи психології саморегуляції : навч. посіб. Краматорськ : КЕГІ, 2005. 352 с.
31. Прийма С. М. Формування технологічної культури майбутніх учителів інформатики у процесі професійно-педагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2005. 242 с.
32. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 19.03.2023)
33. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : наказ Міністерства освіти і

науки від 23 берез. 2018 р. № 283. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0283729-18#Text> (дата звернення: 19.03.2023)

34. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 4 лют. 1998 р. № 75/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр#Text> (дата звернення: 19.03.2023)

35. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 19.03.2023)

36. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.03.2023)

37. Прокопова О. П. Формування технологічної культури майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 9. С. 68–72

38. Роганов М. М. Організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури у майбутніх учителів інформатики та їх реалізація в процесі професійної підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. Сєверодонецьк, 2019. Вип. 6 (93). С. 30–38;

39. Суховірський О. В. Комп'ютерна презентація як спосіб унаочнення інформації: організація проектної діяльності на уроках інформатики. *Учитель початкової школи*. 2019. № 6. С. 18–21;

40. Суховірський О. В. Особливості вивчення графічного редактора в початковій школі. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2015. Вип. 18. С. 213–216

41. Суховірський О. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до зміни навчальної програми з інформатики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. Т. І. Сущенко (гол. ред.) тощо. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 48 (101). С. 230–235

42. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 3. С. 288–299.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2015\\_3\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_28) (дата звернення: 07.08.2017)

43. Roganov M., Domina V., Makhobrodze V. Spiritual and moral foundations of socio-psychological rehabilitations of youth with disabilities. *Актуальні наукові дослідження у сучасному світі: журнал*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 12 (56). Ч. 6. С. 5–12.

### References

1. Aleksiuk A. M. Pedagogika vyshchoi shkoly. Kurs lektsii: modulne navchannia. Kyiv : Vyshcha shk, 1997. 168 s. [ukr]

2. Aleksiuk A. M. Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy. Kyiv : Lybid, 1998. 558 s. [ukr]

3. Aniskyn V. M. Tekhnolohichna kultura maibutnoho vchytelia yak katehoriia dydaktyky. 2003. *Visnyk ODU*. № 4. S. 144–145. [ukr]

4. Anishchenko V., Padalka O. Kulturolohichnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi vchytelia. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2013. № 6. S. 103–107. [ukr]

5. Bekh I. D. Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti. Pedagogika i psykholohiia. 1997. № 1. С. 124–129. [ukr]

6. Bekh I. D., Radul V. V. Pedagogichna kultura i rozvytok sotsialnoi zrilosti osobystosti vchytelia. II Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu im. V. Vynnychenka. *Ser. Pedagogika*. Kirovohrad : RVTs KDPU im. V. Vynnychenka. 2001. Vyp. 32. Ch. 1. S. 12–17. [ukr]

7. Bykov V. Yu. Tekhnolohii khmarnykh obchyslen, IKT-autsorsynh ta novi funktsii IKT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv i naukovykh ustanov. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 2011. № 10. S. 8–23. [ukr]

8. Bilokonna N. I., Bilokonnyi S. P. Do problemy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi. II *Slavianskie pedahohicheskie chtenia* : sb. tez. dokl. mezhdunar. konf., 16-18 okt. 2003 h. Tiraspol, 2003. S. 49–53. [ukr]

9. Boichuk Iu. D. Kulturolohichnyi i aksiolohichnyi pidkhody do formuvannia ekoloho-valeolohichnoi kultury studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. *Visnyk NTUU «KPI». Ser. Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. 2009. Vyp. 3. S. 121–124. [ukr]

10. Buinytska O. P. Informatsiini tekhnolohi ta tekhnichni zasoby navchannia : navch. posib. Kyiv, 2012. 240 s. [ukr]

11. Vykhreshch V. O. Diahnostyka formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti vchytelia pochatkovoï shkoly: porivnialnyi analiz. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohika*. № 1 (20). 2018. S. 134–138. [ukr]

12. Holik O. B. Pedahohichna maisternist: orhanizatsiino-upravlinskyi aspect : navch. posib. Poltava, 2010. 242 s. [ukr]

13. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv, 1997. 374 c. [ukr]

14. Horbatiuk R. M. Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentsii maibutnikh pedahohichnykh fakhivtsiv. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Ser. Pedahohika*. 2017. Vyp. 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2017\\_1\\_](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_1_) (data zvernennia: 12.03.2018). [ukr]

15. Huzii N. V. Kreatyvno-aksiolohichni zasady intehratyvnykh skladovykh pedahohichnoho profesionalizmu. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky* : zb. nauk. pr. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2003. Vyp. 10. S. 9–26. [ukr]

16. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Koziar M. M. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv / za red. chlen-kor. NAPN Ukrainy Hurevycha R. S. Lviv, 2012. 380 s. [ukr]



17. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Shevchenko L. S. Informatsiini tekhnologii navchannia: innovatsiinyi pidkhid: navch. posib. / za red. Hurevycha R. S. Vinnytsia, 2013. 499 s. [ukr]

18. Hurzhii A. M., Hurevych R. S., Kademiia M. Yu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii u profesiino-tekhnichnii osviti : monohrafiia : u 2-kh chast. / za red. akad. NAPN Ukrainy Hurzhiia A. M. Ch. 1. Vinnytsia, 2016. 421 s. [ukr]

19. Hurzhii A. M., Hurevych R. S., Kademiia M. Yu. Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii u profesiino-tekhnichnii osviti : monohrafiia : u 2-kh chast. / za red. akademika NAPN Ukrainy Hurzhiia A. M. Ch. 2. Vinnytsia, 2016. 376 s. [ukr]

20. Isaev I. F. Razvitie professionalno-pedahohicheskoy kultury prepodavatel'ia v uslovijakh modernizatsyi pedahohicheskoho obrazovania. *Pedahohika ta psykholohiia* : zb. nauk. pr. Kharkiv : Kharkiv. nats. ped. un-t imeni H.S. Skovorody, 2006. Vyp. 29. S. 63–72. [ukr]

21. Ilkiv O. S. Informatsiina kultura fakhivtsia-ahraryia yak umova uspishnoi profesiinoi diialnosti. *Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta vuzi*: zb. nauk. pr. Rivne : Rivnenskyi derzh. humanitar. un-t. 2002. S. 245–247. [ukr]

22. Informatsiina stratehia Ukrainy na 2016-2020 roky : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15 cherv. 2016 r. № 386-r. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/246420577> (data zvernennia: 21.03.2023). [ukr]

23. Knodel L. V. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv, 2008. 136 s. [ukr]

24. Kocharian A. B. Rozvytok informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv humanitarnykh spetsialnostei klasychnykh universytetiv: dys. kand. ped. nauk: 13.00.10. Kyiv, 2016. 280 s. [ukr]

25. Kuzminskyi A. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. Kyiv, 2005. 486 s. [ukr]
26. Lievina M. M. Osnovy tekhnolohii profesiinoi pedahohichnoi osvity. Kyiv : Kyiv. akad. pisliadyplom. osvity, 1998. S. 44–76. [ukr]
27. Masliuk Yu. A. Problemy vykorystannia informatsiinykh ta komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalnii diialnosti. *Innovatsii v osviti*. 2006. № 1. S. 117–123. [ukr]
28. Osvitno-profesiina prohrama spetsialnosti 014 «Serednia osvita» predmetnoi spetsializatsii 014.09 «Informatyka» haluzi znan 01 «Osvita / Pedahohika» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Kharkiv : KZ «Xarkivska humanitarno-pedahohichna akademia» Kharkivskoi oblasnoi rady, 2022. 25 s.  
URL: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/2022/bacalavr/informatica.pdf> (data zvernennia: 21.03.2023). [ukr]
29. Polozhennia pro rozroblennia ta oformlennia osvitno-profesiinoi prohramy Komunalnoho zakladu «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademia» Kharkivskoi oblasnoi rady. Kharkiv : KZ «Kharkivska humanitarno-pedahohichna akademia» Kharkivskoi oblasnoi rady, 2019. 37 s.  
URL: [http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/pologennya\\_opp.pdf](http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/opp/pologennya_opp.pdf) (data zvernennia: 21.03.2023). [ukr]
30. Polshyn O. K. Osnovy psykhologhii samorehuliatsii : navch. posib. Kramatorsk : KEHI, 2005. 352 s. [ukr]
31. Pryima S. M. Formuvannia tekhnolohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv informatyky u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Melitopol. 2005. 242 s. [ukr]
32. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014 r. № 1556-VII.  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 19.03.2023). [ukr]
33. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly : nakaz Ministerstva

osvity i nauky vid 23 berez. 2018 r. № 283. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0283729-18#Text> (data zvernennia: 19.03.2023). [ukr]

34. Pro Kontseptsiu Natsionalnoi prohramy informatyzatsiii : Zakon Ukrainy vid 4 liut. 1998 r. № 75/98-VR. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-vr#Text> (data zvernennia: 19.03.2023)

35. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 cherv. 2013 r. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (data zvernennia: 19.03.2023). [ukr]

36. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 5 ver. 2017 r. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 19.03.2023). [ukr]

37. Prokopova O. P. Formuvannia tekhnolohichnoi kultury maibutnikh pedahohiv. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2011. Vyp. 9. S. 68–72. [ukr]

38. Rohanov M. M. Orhanizatsiino-pedahohichni umowy formuvannia tekhnolohichnoi kultury u maibutnikh uchyteliv informatyky ta yikh realizatsiia v protsesi profesiinoi pidhotovky. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka* : zb. nauk. pr. Sievierodonetsk. 2019. Vyp. 6 (93). S. 30–38. [ukr]

39. Sukhovirskyi O. V. Kompiuterna prezentatsiia yak sposib unaochnennia informatsii: orhanizatsiia proektnoi diialnosti na urokakh informatyky. *Uchytel pochatkovoii shkoly*. 2019. № 6. S. 18–21. [ukr]

40. Sukhovirskyi O. V. Osoblyvosti vyvchennia hrafichnoho redaktora v pochatkovii shkoli. *Pedahohichniyi diskurs* : zb. nauk. pr. / hol. red. I. M. Shorobura. Khmelnytskyi : KhHPA, 2015. Vyp. 18. S. 213–216. [ukr]

41. Sukhovirskyi O.V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zminy navchalnoi prohramy z informatyky. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. pr. / redkol. T. I. Sushchenko (hol. red.) ta in. Zaporizhzhia : KPU, 2016. Vyp. 48 (101). S. 230–235. [ukr]

42. Shevchenko H. P. Vykhovannia – protses liudynotvorchosti, kulturotvorchosti, dukhotvorchosti. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. 2015. Vyp. 3. S. 288–299.

URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2015\\_3\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_28) (data zvernennia: 07.08.2017).

[ukr]

43. Roganov M., Domina V., Makhobrodze V. Spiritual and moral foundations of socio-psychological rehabilitations of youth wish disabilities.

*Aktualnyje nauchnyje issledovaniya v sovremennom mire* : zhurnal. Perejaslav-Khmelnitskij, 2019. Vyp. 12 (56). Ch. 6. S. 5–12. [eng]

**УДК 373.2-056.264:81'373(045)**

**ДИДАКТИКА ФОРМУВАННЯ ТЕМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ  
ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

© Савінова Н., Савінова Г.

**Інформація про авторів:**

**Наталія Савінова;** ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2617-8221>; [sonata16@i.ua](mailto:sonata16@i.ua); доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти

**Ганна Савінова;** ORCID ID <https://orcid.org/0009-0005-0392-254X4>; [annashakula0@gmail.com](mailto:annashakula0@gmail.com); магістр спеціальної освіти, учитель-логопед.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-36**

У статті обґрунтовано теоретико-дидактичні засади формування тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Уточнено та з'ясовано сутність понять «діалогічна єдність», «тематична лексика».

Визначено поняття «тематична лексика» як найбільшу смислову парадигму, що об'єднує слова певної частини мови на підставі відношення до загальної теми, подібності чи спільності функцій, позначуваних словами, спільності родових значень. Діалогічну єдність інтерпретовано як мінімальну смислову та структурну одиницю діалогічного тексту, що визначається як послідовність двох або більше тематично, логічно, психологічно та структурно пов'язаних реплік, перша з яких є стимулювальною, решта – реагуювальними.

Описано критеріально-показникову базу дослідження, зокрема критерії та показники (когнітивно-змістовий, що відображає повноту й дієвість засвоєння системи теоретико-практичних знань і вмінь добирати слова певної тематичної групи в процесі діалогу. Його показники: точність тематичного слововживання в діалозі, що характеризує вміння добирати слова в межах тематичної групи; якість слів тематичних груп діалогу, що демонструє вміння складати ряди слів за певною змістовою ознакою (видовою або родовою); розуміння значення слів тематичної групи діалогу, що свідчить про осмислення семантичних ознак діалогічних єдностей; експресивно-оцінний, що полягає в об'єктивному осмисленні й оцінці дітьми результатів власної діяльності й діяльності однолітків щодо вживання слів однієї тематичної групи в діалозі. Його показниками є: використання під час діалогу образних виразів, експресивної лексики, що характеризується насиченістю або відсутністю додаткового конотативного значення, тобто певних емоційних відтінків; взаємооцінка правильності вживання тематичної лексики в діалозі, що репрезентує вміння оцінювати та контролювати лексичні знання однолітків під час діалогу; самооцінка вживання тематичної лексики в діалозі, тобто навички самооцінювання й самоконтролю власних лексичних умінь).

Представлена дидактична модель формування тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня має три взаємопов'язані етапи: пропедевтичний, теоретико-операційний та продуктивний.

Метою першого, пропедевтичного етапу, є мотивування вихованців до занять. Цей процес відбувався шляхом створення ситуації успіху для кожної дитини в процесі діалогу, упровадження сюрпризних моментів під час активної освітньо-ігрової діалогічної взаємодії, активного введення в діалог слів художнього стилю та малих фольклорних форм, діяльності щодо розвитку психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, сприйняття, уяви) засобами дидактичних вправ або ігор. Другий, теоретико-операційний етап, спрямований на формування практичних умінь та навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Зміст роботи полягав у розробці конспектів та проведенні логокорекційних занять, вправ, завдань для формування умінь і навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності. Головною педагогічною умовою було залучення дітей до діалогічної взаємодії, використання тематичної лексики в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування. Передбачалося використання таких основних організаційних форм, як: ігри-заняття, ігри-інсценізації, сюжетно-рольові та дидактичні ігор, а також засобів навчання, зокрема мовленнєвого зразка, слів художнього стилю, матеріалу усної народної творчості, візуальної наочності. Третій, продуктивний етап роботи, передбачав узагальнення набутих умінь та навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Основними

організаційними формами роботи на цьому етапі були ігри-заняття, ігри-інсценізації, дидактичні ігри, вправи, а засобами навчання – мовленнєвий зразок, художнє слово, усна народна творчість, візуальна наочність тощо.

Запропонована дидактична модель була апробована в процесі експериментальної роботи.

Ефективність методики збагачення тематичної лексики діалогічної єдності старших дошкільників забезпечувалась усіма (окрім письма) видами мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання. Освітньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку охоплювала різні види говоріння (творчі розповіді, конструкції та творчі малюнки), самостійність, ініціативність, самоконтроль, самооцінка.

Схарактеризовано якісні зміни тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Діти пояснювали вживання слів, розрізняли переносне й пряме значення, наводили приклади («Холодильник мовчить, коли він не працює»). Мовлення дітей стало яскравим, образним та різноманітним («торт» – «господар свята»; «морозиво» – «солодка бурулька»; «сир» – «вулик»).

Дошкільники почали виявляти вміння та навички вживання слів із різними смисловими відтінками. Слугувати прикладом на підтвердження цього факту можуть бути такі фрази: «Сонячний день. Яскраво світить сонечко, блищать його промінці. На галявині сидять мама й тато. Вони чекають бабусю й дідуся. Мама й тато купили диню, яка схожа на величезне жовте сонечко».

Наприкінці експерименту спостерігається активне використання дошкільниками іменників, прикметників та дієслів, що свідчить про усвідомлення ними цих частин мови. У їхньому мовленні простежується вживання синонімів, антонімів, багатозначних слів: «працьовита, як бджілка»; «м'який характер»; «золотий урожай»; «золота дівчинка»; «золоті руки»; «свіжа сорочка»; «свіжа газета».

У результаті контрольної діагностики дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня засвідчено якісні зміни вмінь і навичок уживання тематичної лексики під час діалогу.

Відповідно до результатів експерименту після впровадження розробленої експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ (експериментальної групи) за допомогою середньоарифметичних підрахунків показників когнітивно-змістового критерію виявлено 16,6 % сформованості тематичної лексики діалогічної єдності (було 5,5 %) дітей, у КГ (контрольної групи) показники суттєво не змінилися: високий рівень демонстрували 5,5 % дітей (раніше не було виявлено високого рівня). Згідно з показниками експресивно-оцінного критерію на високому рівні в ЕГ сформованості тематичної лексики діалогічної єдності зафіксовано 5,5 % дітей (спочатку не було виявлено високого рівня), а у КГ показники не змінилися.

**Ключові слова:** логопедична корекція, діти із загальним недорозвитком мовлення, діти з тяжкими порушеннями мовлення, тематична лексика, діалогічна єдність, дидактична модель формування тематичного словника діалогічної єдності.

*Natalia Savinova, Hanna Savinova «Didactics of forming thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech».*

The article substantiates the theoretical and didactic principles of the formation of the thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech of the III-rd level. The essence of the concepts of «dialogic unity» and «thematic vocabulary» is clarified.

The concept of «thematic vocabulary» is defined as the largest semantic paradigm that unites words of a certain part of speech on the basis of their relation to a common topic, similarity or commonality of functions denoted by words, common generic meanings.

Dialogic unity is interpreted as the minimum semantic and structural unit of a dialogic text, which is defined as a sequence of two or more thematically, logically, psychologically and structurally related replicas, the first of which is stimulating, the rest are reactive.

The criterion-indicator base of the study is described. The cognitive and indicators (cognitive-content, which reflects the completeness and effectiveness of assimilation of the system of theoretical and practical knowledge and the ability to choose words of a certain thematic group in the dialogue process. Its indicators: the accuracy of thematic word usage in the dialogue, which characterizes the ability select words within the thematic group; the quality of the words of the thematic groups of the dialogue, which demonstrates the ability to compose series of words according to a certain content feature (specific or generic); understanding the meaning of the words of the thematic group of the dialogue, which indicates an understanding of the semantic features of dialogic units; expressive and evaluative, which consists of in the children's objective understanding and evaluation of the results of their own activity and the activity of their peers regarding the use of words of one thematic group in dialogue. Its indicators are: the presence in the dialogue of figurative expressions, expressive vocabulary, characterized by the saturation or absence of additional connotative meaning, that is, certain emotional shades; mutual assessment of the correctness of the use of thematic vocabulary in the dialogue, which represents the ability to evaluate and control the lexical knowledge of peers in the dialogue; self-assessment of the use of thematic vocabulary in dialogue, to wit self-assessment skills and self-control of one's own lexical skills).

The presented didactic model of formation of the thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech of the III-rd level has three interrelated stages: propaedeutic, theoretically operational and productive.

The purpose of the first, propaedeutic stage, is to motivate pupils to take classes. This process took place by creating a situation of success for each child in the process of dialogue, introducing surprise moments during active educational-game dialogic interaction, actively introducing artistic style words and small folklore forms into the dialogue, activities related to the development of mental functions (memory, thinking, attention, perception, imagination) by means of didactic exercises or games. The second, theoretical-operational stage, aimed at the formation of practical abilities and skills of using the thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech of the III-rd level. The content of the work consisted in the development of abstracts and conducting logocorrection classes, exercises, tasks for the formation of abilities and skills in the use of the thematic vocabulary of dialogical unity. The main pedagogical condition was the involvement of children in dialogic interaction, the use of thematic vocabulary in various situations of speech communication. The use of such basic organizational forms as: games-classes, games-staging, plot-role-playing and didactic games, as well as teaching aids, in particular speech pattern, words of artistic style, material of oral folk creativity, visual clarity, was foreseen. The third, productive stage of the work involved the generalization of the acquired abilities and skills of using the thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech of the III-rd level. The main organizational forms of work at this stage were games-classes, dramatized games, didactic games, exercises, and the means of teaching were a speech sample, an artistic word, oral folk art, visual representation, etc.

The proposed didactic model was tested in the course of experimental work.

The effect of the methodology of enriching thematic vocabulary of senior preschoolers' dialogic unity was ensured by all (except writing) types of speech activities: listening, speaking, reading. The educational and speech activity of senior preschool children covered different types of speaking (composing creative stories, constructions creative drawings), independence, initiative, self-control, self-esteem.

Qualitative changes in the thematic vocabulary of dialogic unity in preschoolers with general underdevelopment of speech of the III-rd level are characterized. Children explained the use of words, distinguished figurative and direct meaning, gave examples («The refrigerator is silent when it is not working»). Children's speech became bright, imaginative and diverse («cake» – «host of the holiday», «ice cream» – «sweet icicle»; «cheese» – «hive»). Preschoolers began to show the ability and skills of using words with different shades of meaning. The following phrases can serve as an example to confirm this fact: «Sunny day. The sun shines brightly, its rays shine. Mom and dad are sitting on the lawn. They are waiting for their grandparents. Mom and Dad bought a melon that looks like a huge yellow sun».

At the end of the experiment, preschoolers actively use nouns, adjectives, and verbs, which indicates their awareness of these parts of speech. Their speech shows the use of synonyms, antonyms, multi-meaning words: «hardworking as a



bee», «soft character», «golden harvest», «golden girl», «golden hands», «fresh shirt», «fresh newspaper».

The results of the control diagnosis of children with general underdevelopment of speech of the III-rd level showed qualitative changes in the abilities and skills of using thematic vocabulary during dialogue.

According to the results of the experiment, after the implementation of the developed experimental model at a high level in the EG (experimental group) with the help of arithmetic mean calculations of the indicators of the cognitive content criterion, 16,6 % of the formation of the thematic vocabulary of dialogic unity (it was 5,5 %) of the children was found, in the CG (control group) indicators did not change significantly: 5,5 % of children showed a high level (previously no high level was detected). According to the indicators of the expressive evaluation criterion, 5,5 % of children in the EG have recorded the formation of the thematic vocabulary of dialogical unity at a high level (initially no high level was detected), and the indicators in the CG did not change.

**Keywords:** speech therapy correction, children with generalized underdevelopment of speech, children with severe speech disorders, thematic vocabulary, dialogical unity, didactic model of forming thematic vocabulary of dialogical unity.

**Актуальність дослідження.** У сучасній освітній концептуальній парадигмі Нової української школи наголошується на необхідності розв'язання завдань щодо формування компетентної, активної, творчої особистості з високим рівнем розвитку мовленнєвих здібностей, конкурентоспроможної в світовому освітньому просторі.

Опанування лексичним різноманіттям та багатством рідної мови є обов'язковою умовою та підґрунтям для засвоєння граматичної будови, розвитку діалогічного, монологічного й контекстового мовлення тощо. Набуті лексичні одиниці в пасивному й активному словниках утворюють різноманітні структурно-системні зв'язки – семантичні поля. Дитина навчається оперувати семантичними полями, із яких обирає лексему для формулювання власної думки.

Вочевидь, формування й розвиток мовлення дитини, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення, залежить не лише від кількісних показників стану сформованості словникового запасу, а й від якісного усвідомлення лексичного значення слів. Відповідно, актуалізується й має

провідне значення розвиток напряму логокорекційної роботи, спрямований на розвиток тематичної лексики в дітей із важкими порушеннями мовлення.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Стрижневим із-поміж низки українських наукових досліджень (А. Богуш, Л. Бірюк, Н. Гавриш, Н. Кирста, К. Крутій, Н. Кудикіна, Н. Луцан, С. Макаренко, Ю. Руденко, О. Трифонова тощо) є вивчення особливостей засвоєння семантики слів, уточнення, розширення значень уже відомих слів у певному контексті, застосування тематичного принципу вивчення лексики, асоціативного поєднання слів. Аналіз досліджень українських лінгводидактів (А. Богуш, К. Крутій, Н. Лопатинська, М. Лаврик, Г. Ніколайчук, Н. Маковецька, Ю. Руденко тощо) дав змогу визначити лінгводидактичні та педагогічні умови формування механізму структурування значень слова, а також якісного розвитку словника [1; 2; 3; 5; 7; 14].

Специфічні прояви порушень словотвірних процесів та формування лексичного аспекту мовлення в дітей із загальним недорозвитком різних рівнів досліджували українські науковці (Н. Ільїна, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, О. Ревуцька, Є. Соботович, Н. Січкачук, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.) [4; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 20]. Учені активно вивчали проблему поетапного засвоєння слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (І. Павлов тощо); кількісного та якісного збагачення словника, закономірностей виникнення різних типів зв'язків (Є. Соботович, О. Леонтєв, М. Шеремет та ін.). Дослідники стверджують, що процес засвоєння семантичного компонента є довготривалим, складним та відбувається протягом усього життя людини й залежить від особистісного мовленнєвого досвіду [12; 13; 15; 20].

Провідним у наукових дослідженнях українських учених (А. Богуш, Л. Бірюк, Н. Гавриш, Н. Кирста, Є. Соботович, Л. Трофименко та ін.) став аналіз особливостей засвоєння семантики слів, уточнення й розширення значень уже відомих у певному контексті, ефективності застосування

тематичного принципу засвоєння лексики, асоціативного поєднання слів тощо [1; 2; 3; 12; 13; 15; 16].

Огляд наукових розвідок (А. Богуш, К. Крутій, Л. Калмикова, Н. Лопатинська, М. Лаврик, Н. Маковецька, Ю. Руденко тощо) забезпечив визначення лінгводидактичних та педагогічних умов формування механізму структурування значень слова, а також якісного розвитку словника дітей нормотипового розвитку.

У дошкільній лінгводидактиці розвиток словника дітей трактується як процес, пов'язаний із позитивною динамікою кількісних і якісних змін шляхом засвоєння слів тематичних груп, що перебувають на різних рівнях осмислення. Під розвитком словника Ю. Руденко розуміє тривалий, складний процес кількісного нагромадження слів, засвоєння соціально закріплених значень та формування вмінь доречно використовувати їх у певних умовах спілкування [11].

Один із наукових підходів полягає в кількісному збагаченні словника дітей під час ознайомлення з довідками і художньою літературою (Ю. Ляховська, Ю. Руденко тощо). Згідно з іншим підходом, разом із кількісним збагаченням словника уваги потребує й формування свідомого ставлення дитини до смислового компонента слова, тобто якісне освоєння лексики (С. Макаренко, В. Харченко та ін.) [7].

Від кількості та якості слів, якими володіє дитина, залежить успіх вираження її думок, почуттів, намірів, бажань. Залежно від рівня й розвитку здатності дитини актуалізувати слова в мовленні формуються її комунікативно-мовленнєва компетентність і можливості як суб'єкта спілкування та предметно-практичної діяльності.

У роботах українських учених (С. Конопляста, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, Л. Трофименко, В. Тищенко, М. Шеремет тощо) проаналізовано характеристики порушень та особливості лексичного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня, що виявляються в обмеженості словникового запасу, труднощах розуміння

семантики слів, розбіжності обсягу активного й пасивного словника, неточному вживанні слів, несформованості семантичних полів, труднощах актуалізації словника [8; 9; 10; 12; 13; 15; 16; 17; 19; 20].

Особливо часто відмінності простежуються під час актуалізації тематичного словника дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. У тематичному словнику дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня майже немає антонімів, синонімів, узагальнювальних понять [7].

У дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня простежується затримка в формуванні семантичних полів. Труднощі виникають під час групування близьких за семантикою прикметників. Діти часто припускаються помилок під час виокремлення зайвого слова з переліку, наприклад: короткий, довгий, маленький (*короткий*); високий, маленький, низький (*низький*); великий, низький, маленький (*маленький*). Наведені приклади свідчать про неповне розуміння значень слів *короткий, довгий, високий, низький*, труднощі групування за істотною ознакою [11; 12; 13; 15; 16; 17].

Отже, тематичний словник дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня характеризується обмеженим обсягом, переважає номінативний словник; спостерігаються труднощі розуміння семантики слів, засвоєння антонімів і синонімів. Обмеженість й одноманітність використання в усному мовленні іменників, прикметників, дієслів зумовлює необхідність збагачення тематичної лексики дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня.

**Мета статті** – представити теоретико-практичні результати дослідження шляхів та висвітлити результати формування тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонуємо трактувати сутність поняття «тематична лексика» як найбільшу смислову парадигму, що об'єднує

слова певної частини мови на підставі відношення до загальної теми, подібності або спільності номінативних функцій, що мають слова, схожості родових значень.

У межах структурно-семантичного підходу мінімальною функціональною одиницею та основним елементом діалогу є діалогічна єдність.

Ми погоджуємося з ученими, хто визначає діалогічний дискурс не як низку окремих незалежних висловлювань, а як систему реплік, пов'язаних між собою структурно й семантично, утворюючи єдину комунікативну одиницю – діалогічну єдність.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що діалогічна єдність є мінімальною смисловою та структурною одиницею діалогічного тексту й інтерпретується як послідовність двох або більшої кількості реплік, пов'язаних тематично, логічно, психологічно та структурно, перша з яких є стимулювальною, а решта – реагуювальною. У зв'язку з тим, що діалогічна єдність є структурною й функціональною одиницею діалогу, вона характеризується тими ж ознаками, що й діалогічне мовлення загалом. До них зараховуємо: умотивованість (внутрішня або зовнішня), адресність, двосторонній характер, емоційна забарвленість, асиметричність, ситуативна обумовленість, зв'язаність реплік між собою, наявність обов'язкового спонукання до відповідної реакції.

Так, успішний мовленнєвий розвиток дитини з тяжкими порушеннями мовлення безпосередньо залежить від вербалізованого сприйняття нею навколишнього світу та його предметної дійсності, тому оцінка лексичної складової діалогічних мовленнєвих умінь і навичок дітей дошкільного віку є об'єктом науково-теоретичного та практичного інтересу.

Дослідниця Л. Трофименко акцентує на тому, що з дітьми із загальним недорозвитком мовлення має здійснюватися робота над удосконаленням словникового запасу експресивного мовлення, уточненням значень слів, семантизацією лексики (висвітлення смислового аспекту слова з опорою

на наочність та вже засвоєні слова. Дітей навчають використовувати слова, що позначають матеріал, слова з протилежним та схожим значеннями, розуміти й використовувати багатозначні слова та слова з переносним значенням, формувати вміння використовувати слова, які позначають особистісні характеристики. Вихованці навчаються розуміти сутність прислів'їв, приказок. Продовжується процес удосконалення навичок усвідомленого використання слів і словосполучень відповідно до контексту висловлювання [15; 16].

У межах цього дослідження з метою з'ясування можливих дидактичних труднощів процесу формування тематичної лексики діалогічної єдності в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня було проведено анкетування вчителів-логопедів. Кількість респондентів становила 83 особи.

Для визначення рівня обізнаності щодо сутності понять пропонуємо проаналізувати перше запитання анкети: «Що Ви розумієте під поняттям «тематична лексика»?». З'ясовано, що лише 56,5 % фахівців правильно пояснюють термін, а саме – як тематичну групу, що об'єднує слова певної частини мови на підставі відношення до загальної теми, а 43,5 % розуміють його як слова, об'єднані спільним значенням.

Відповіді на запитання «Як Ви розумієте поняття «діалогічна єдність?» засвідчили, що 47,3 % респондентів змістовно розуміють та визначають її як взаємозалежну послідовність логічно, психологічно та структурно пов'язаних реплік між двома (або більше) комунікантами; 11,6 % не розуміють її значення в логопедичній роботі; 9,2 % вважають, що її використання не є обов'язковим; решта – 31,9 % – відмовились відповідати.

На запитання «Чи є в Вашій групі діти з порушеннями лексико-граматичної сторони мовлення?», 36,6 % логопедів визнають наявність порушення, зауважують щодо недостатності сформованості словника, зв'язного мовлення, аграматизмів; 63,4 % опитуваних свідчать про

неправильну звуковимову, лексико-граматичне оформлення висловлювання, порушення словозміни та словотворення.

Із метою з'ясування найбільшої кількості порушень лексичної сторони мовлення було запропоновано запитання: «Які особливості словника дитини із порушенням лексико-граматичної сторони мовлення III-го рівня Ви спостерігаєте?». Відповідно, 44,3 % респондентів передусім згадували змішування смислових значень слів, близьких за значенням; 45,6% – аграматизми; 10,2 % дітей недостатньо знають і недоречно використовують слова на тему повсякденного побуту.

На питання «Які засоби та прийоми Ви використовуєте під час діагностики рівня лексики у дітей?» маємо такі відповіді логопедів: 57,7 % використовують дидактичні ігри; 35,2 % – прийом називання, вважаючи, що дітям так легше зорієнтуватися й спрямувати свої зусилля на правильне словотворення, а 7,1 % вважають доцільним використання реальних предметів, сюжетних та предметних картинок.

Отримані відповіді на запитання «Чи використовуєте Ви для діагностики рівня розвитку мовленнєвої діяльності дітей тематичну лексику?» дозволили з'ясувати, що 96,4 % логопедів не використовують тематичну лексику під час діагностики, і лише 3,6 % надали позитивну відповідь.

На запитання «Які труднощі в Вас виникають під час застосування тематичної лексики в діалозі на логопедичних заняттях?» 72,7 % логопедів відповіли, що мають недостатньо дидактичного матеріалу та літератури для проведення занять; 27,3 % респондентів зауважили про відмову дітей вести діалог з іншою дитиною, сором'язливість та замкнутість.

Отже, опитування вчителів-логопедів дозволило засвідчити, що 56,5 % фахівців правильно розуміють поняття «тематична лексика», використовують у роботі дидактичні ігри як засіб корекції. Водночас для 96,4 % учителів-логопедів не є об'єктом особливої уваги

формування тематичної лексики діалогічної єдності під час логокорекції, що свідчить про сумніви щодо дидактичної компетентності фахівців.

Метою *констатувального етапу* експерименту було виявлення рівнів сформованості умінь і навичок дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня щодо використання тематичної лексики в процесі діалогу.

На *формульованому етапі* експерименту вирішувалися такі завдання: розробка та перевірка ефективності моделі формування умінь і навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дітей із ЗНМ III-го рівня; розробка завдань, ігрових вправ, занять із дітьми з ЗНМ III-го рівня, проведення заключного моніторингу, підрахунок результатів дослідження. Для проведення формульованого експерименту було залучено 12 дошкільників із ЗНМ III-го рівня по 6 дітей 6-ти та 7-ти років, серед яких уклали експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ).

Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2020–2021 рр. До реалізації первинного діагностичного експерименту було залучено 10 дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення III-го рівня та 10 – із нормотиповим розвитком.

Під час визначення критеріїв ми орієнтувалися на положення, відповідно до якого критерій – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь. Показники – це відомості, згідно з якими можна зробити висновок про розвиток та перебіг чого-небудь.

*Когнітивно-змістовий* критерій є підґрунтям для визначення повноти й дієвості засвоєння системи теоретико-практичних знань і вмінь добирати слова певної тематичної групи під час діалогу. Його показники: точність тематичного слововживання в діалозі, що характеризує вміння добирати слова в межах тематичної групи; якість слів тематичних груп діалогу, що репрезентує вміння складати ряди слів за певною змістовою ознакою (видовою або родовою); розуміння значення слів тематичної групи діалогу, що є свідченням осмислення семантичних ознак діалогічних єдностей.



Другий критерій оцінки – *експресивно-оцінний* – полягає в об'єктивному осмисленні й оцінці дітьми результатів власних навичок (а також однолітків) щодо вживання слів однієї тематичної групи в діалозі. Його показники: використання під час діалогу образних виразів, експресивної лексики, що характеризується обов'язковістю або відсутністю додаткового конотативного значення (певних емоційних відтінків); взаємооцінка правильності вживання тематичної лексики в діалозі, що характеризує вміння оцінювати та аналізувати лексичні навички однолітків під час діалогу; самооцінка вживання тематичної лексики в діалозі (уміння оцінювати й аналізувати власні лексичні навички).

Визначено високий, достатній, середній та низький рівні щодо оцінки сформованості умінь і навичок використання тематичної лексики в процесі діалогу. Уважаємо доцільним проаналізувати зазначені рівні більш детально.

*А. Високий рівень* (тематична лексика сформована відповідно до лексичних тем у межах програмних вимог; простежується стійка мотивація до діалогічної взаємодії, особливо з товаришами, однолітками; вияв ініціативності під час діалогу, точність тематичного слововживання в діалозі відповідно до ситуації; наявність емоційного супроводу бесіди; уживання різних типів речень; обсяг тематичного словника – 4-5 слів і більше (іменників, дієслів, прикметників); правильність виконання всіх завдань, відтворення зразка виконання). Оцінка – 3 бали.

*Б. Достатній рівень* (готовність до діалогу за умови спонукання та впливу педагога чи батьків; умотивована підтримка бесіди; у процесі діалогу можливі незначні помилки під час уживання тематичної лексики відповідно до ситуації спілкування; емоційний супровід бесіди мімікою й жестами; у тематичному словнику дітей за лексичною темою нараховується до 3-4 слів різних частин мови (іменників, дієслів, прикметників); простежується повторення за зразком, прикладом логопеда; допускається одна помилка, решту завдань виконують правильно; вихованці потребують додаткового пояснення та (або) зразка виконання). Оцінка – 2 бали.

*В. Середній рівень* (можливість діалогу з рідними та однолітками, зі іншими - за наявності зовнішніх стимулів; дещо обмежений тематичний словник діалогу; наявність помилок, змішування слів тематичної групи, їх заміна; не є стабільною точність тематичного слововживання; словник за кожною з запропонованих тем нараховує до 2-3 слів; під час діалогу є обмеження ввічливими словами або словами побутової лексики; обов'язковою є постійна допомога в вигляді зразка, підказки, пояснення змісту слова, повторення слів однієї тематичної групи; виконують завдання переважно неправильно, не вміють виявляти й виправити помилку, часто допускають однакові помилки, потребують постійного пояснення та допомоги, спільної взаємодії). Оцінка – 1 бал.

*Г. Низький рівень* (простежується відсутність мотивації до діалогу, помилкове вживання тематичної лексики; відмова брати участь під час діалогу; потребують додаткового зразка, пояснення, підказки; під час діалогу речення однослівні, дії ситуативні; потребують емоційної підтримки батьків; не виконують завдання, відмовляються; не реагують на зауваження; припускаються багатьох помилок). Оцінка – 0 балів.

Для проведення експериментальної діагностики нами розроблено діагностично-коригувальні завдання для виявлення критеріальних показників, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання правильності та самостійності виконання. Проілюструємо їх прикладами.

*Перший критерій:* когнітивно-змістовий.

*Показник:* точність тематичного слововживання в діалозі.

*Завдання № 1. «Запитай – відповідай»*

**Мета:** проаналізувати вміння дітей уживати слова за конкретною тематикою під час діалогу.

**Тематичні групи:** «Тварини», «Іграшки», «Природа».

**Матеріал:** м'яч, предметні картинки.

**Процедура виконання:** експериментатор пропонує дітям зіграти в гру. Ведучий розігрує діалог із такими запитаннями: «Вам подобається ходити

в зоопарк?»; «Кого можна там побачити?»; «А чи є там лисиця?»; «Хто така лисиця? Яка вона?»; «А що вона любить їсти?»; «Де живе лисиця?».

Той, хто зловив м'яч, має відповісти на запитання та повернути м'яч ведучому. Діалог продовжується.

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

### *Завдання № 2. «Пори року»*

**Мета:** визначити рівень обізнаності дітей зі словами, що належать до різних частин мов у межах діалогу на тему «Пори року».

**Тематична група:** «Пори року».

**Словник:** *іменники:* зима, весна, літо, осінь, сніжинка, сонце, листя, ковзани, кульбаба, метелик, хурделиця, листопад; *дієслова:* опадати, гріти, літає, падати, шурчить, засніжило, кататися, розважатися, збирати, жовтіє, припікає; *прикметники:* морозний, сонячний, дощова, зелений, жовтий, жовтогарячий, білосніжний, теплий, пухнастий, барвистий.

**Матеріал:** сюжетні картинки з зображенням пір року.

**Процедура виконання:** експериментатор пропонує дитині пригадати пори року, роздивитись малюнки за допомогою таких запитань: «Які ти знаєш пори року?»; «Яка з них є на картинці?»; «Яка буває осінь?»; «Що можна побачити, коли триває ця пора?»; «Що можуть робити діти взимку, восени, навесні, літом?»; «Як діти проводять вільний час у ці пори року?».

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

*Показник:* обсяг знань слів за тематичними групами під час діалогу.

### *Завдання № 1. «Спорт»*

**Мета:** визначити рівень знань слів різних частин мови в дітей у межах теми «Спорт».

**Тематична група:** «Спорт».

**Матеріал:** сюжетні картинки з зображенням спортивних змагань, спортивного одягу, спортивного інвентарю.

**Процедура виконання:** експериментатор запитує дітей: «Чи любите ви спорт?»; «Які ви знаєте види спорту?»; «Якими стають люди, якщо вони

займаються спортом?». Педагог фіксує відповіді, потім показує малюнки на спортивну тематику й запитує: «Назвіть предмети спортивного обладнання. Які вони?»; «У які ігри можна з ними грати?»; «Із ким ви будете грати?»; «Чи подобаються вам ці види спорту? Чому?»; «Що роблять гравці в футбол (волейбол, баскетбол)?».

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

#### *Завдання № 2. «День-ніч»*

**Мета:** навчити дітей знаходити різні за сенсом слова в межах певної тематики, наводити приклади на матеріалі прислів'їв.

**Тематична група:** час.

**Матеріал:** сюжетні картинки.

**Процедура виконання:** експериментатор показує сюжетні картинки «День», «Ніч» і зачитує дошкільникам щодо них вірші. Це завдання передбачає таку групу запитань: «Що зображено на картинці – день або ніч?»; «Що люди роблять вдень, а вночі?»; «Як буває вночі за вікном? А вдень?»; «Який день? А яка ніч?»; «Що тобі подобається більше? Чому?»; «Спробуйте знайти протилежні слова в прислів'ї: «Рання пташка носик протирає, а пізня – очі протирає».

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

*Показник:* розуміння значення слів тематичної групи діалогу.

#### *Завдання № 1. «Диктор»*

**Мета:** проаналізувати вміння дітей пояснити значення слова.

**Тематична група:** «Посуд», «Овочі», «Фрукти».

**Матеріал:** предметні малюнки, предмети посуду, овочі, фрукти.

**Процедура виконання:** експериментатор звертається до дітей зі словами: «Діти, уявіть, що ви прилетіли з іншої планети й не знаєте назв усіх речей, що вас оточують. Ви можете скористатися послугами диктора, показавши йому малюнок або предмет. Що це? Який? / Яка? / Яке? Що з цим можна робити?». Діти в парах по черзі виконують завдання.

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

*Завдання № 2. «Буває – не буває?»*

**Мета:** проаналізувати вміння дітей пояснювати значення слів, наводити приклади з власного життя.

**Тематична група:** «Дружба».

**Матеріал:** сюжетні картинки.

**Процедура виконання:** експериментатор пропонує дітям пояснити значення слів, навести приклади зі свого життя. Запитання: «Що означає це слово дружба? Як ти його розумієш?»; «Чи є в тебе друзі? Як їх звати?»; «Які вони? Що ви разом робите? В які ігри граєте?»; «Що таке настрій? Яким буває настрій?»; «Від чого залежить твій настрій?»; «Що може зіпсувати твій настрій? А покращити?».

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

Оброблено результати виконання діагностичних завдань, зроблено зрізи. Кількісні показники за першим критерієм представлено в табл. 1.

*Таблиця 1*

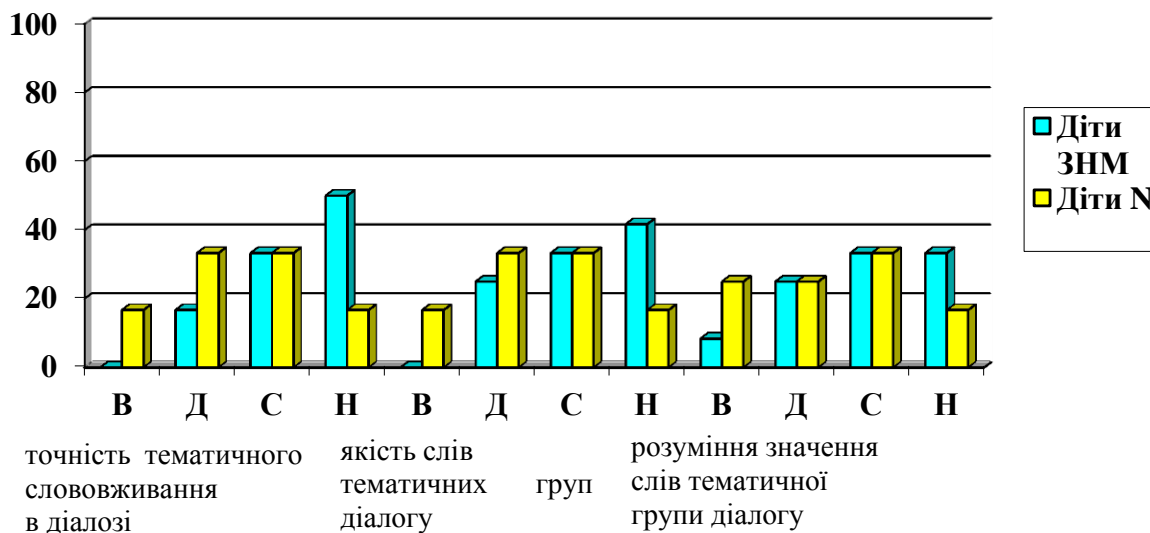
**Кількісні показники за першим когнітивно-змістовим критерієм**

	Кількість дітей, що виконали завдання (%)															
	Показники															
	точність тематичного слововживання під час діалогу				якість слів тематичних груп діалогу				розуміння значення слів тематичної групи діалогу				загально-арифметичні дані за I-м критерієм			
Рівень																
Діти ЗНМ		6,7	3,3	0		5	3,3	1,7	2,4	5	3,3	3,3	4,8	2,2	3,3	1,7
Діти N	6,7	3,3	3,3	6,7	6,7	3,3	3,3	6,7	5	5	3,3	6,7	9,5	0,5	3,3	6,7

Як зазначено в таблиці 1, за показниками когнітивно-змістового критерію, відповідно до загально-арифметичних розрахунків, високий рівень визначено в 19,5 % дітей із N та 2,8 % у дітей із ЗНМ III-го рівня; достатній рівень – у 22,2 % дітей із ЗНМ та 30,5 % дітей із нормотиповим розвитком;

середній рівень виявлено в однаковій кількості – 33,3 % дітей з N і ЗНМ III-го рівня; низький рівень – 41,7 % дітей із ЗНМ III-го рівня та 16,7 % дітей із N.

Діаграма 1



*Другий критерій* – експресивно-оцінний.

*Показник:* використання під час діалогу образних виразів, експресивної лексики.

#### *Завдання № 1. «Люба матуся»*

**Мета:** оцінити рівень розуміння дітьми зменшувально-пестливих слів.

**Тематична група:** «Родина».

**Матеріал:** фотокартки родини дитини, аудіозапис голосу матері.

**Процедура виконання:** експериментатор починає бесіду, задаючи такі запитання: «Яка в тебе родина?»; «Як ти ніжно звеш маму, тата, бабусю, дідуся, братика, сестричку?»; «Якими словами ти передаєш мамі свою любов і ніжність, а маленькій сестричці?»; «Як ти вітаєш матусю з днем народження?».

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

#### *Завдання № 2. «Чарівні слова»*

**Мета:** визначити наявність експресивної лексики в межах тематики діалогу.

**Тематична група:** «Слова подяки».

**Матеріал:** сюжетні картинки, аудіозапис зразка.

**Процедура виконання:** експериментатор умикає дітям аудіозапис із текстом: «Чи знаєш ти казки? Хто з героїв казок тобі подобається? А хто з них говорить чарівні слова? Чи можеш ти їх назвати? Які слова допомогли б тобі ніжно звернутися до бабусі? Чемно попросити і віддячити? Спробуй, будь ласка!».

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

*Показник:* взаємооцінка правильності вживання тематичної лексики в діалозі.

#### *Завдання № 1. «Який у мене товариш?»*

**Мета:** проаналізувати вміння дитини оцінювати доцільність уживання лексичних одиниць своїми товаришами в межах певних тем.

**Тематична група:** «Я сам».

**Матеріал:** аркуші паперу, кольорові олівці.

**Процедура виконання:** експериментатор пропонує дітям намалювати свого товариша й говорить: Прошу уважно послухати один одного та оцінити правильність відповідей. Чи були помилки? А що б ви розповіли про свого друга? Який він? А чим йому подобається займатися? А чи є в нього улюблена іграшка, книга, казка, мультфільм? Пісня? Що твій друг розповів би про тебе? Які слова ти хочеш йому передати? Діти працюють у парах. Оцінюють по черзі відповіді.

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

#### *Завдання: № 2. «Мікрофон»*

**Мета:** проаналізувати вміння дитини оцінювати мовлення однолітків.

**Тематична група:** «Я сам».

**Матеріал:** малюнки, на яких зображено сонце, піч, матір.

**Процедура виконання:** експериментатор починає вправу з таких слів:

«Послухай казку «Колобок», яку для тебе записав твій товариш. Чи правильно він усе сказав? Які в тебе виникли запитання? Озвуч, будь ласка! (Одна дитина говорить у мікрофон, відбувається запис, інша – слухає, задає запитання й оцінює, потім діти міняються ролями).

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

*Показник: самооцінка правильності вживання тематичної лексики.*

### *Завдання № 1. «Інтерв'ю»*

**Мета:** проаналізувати вміння дитини оцінювати своє мовлення, чути та виправляти власні помилки.

**Тематична група:** «Іграшки».

**Матеріал:** диктофон, сюжетні картинки.

**Процедура виконання:** експериментатор бере інтерв'ю в дитини на тему «Улюблена іграшка». Запитання: «Чи є в тебе улюблена іграшка? Яка вона?»; «Чому вона тобі подобається?»; «Якого вона кольору та розміру?»; «Чи даєш ти свою іграшку своїм друзям?»; «Де ти тримаєш свою іграшку?»; «Як ти доглядаєш за своєю іграшкою?». Інтерв'ю записується на диктофон. Через деякий час дитина прослуховує й шукає помилки у власному мовленні й виправляє їх.

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*

### *Завдання № 2. «Дощ»*

**Мета:** визначити вміння дитини оцінювати своє мовлення.

**Тематична група:** «Природа».

**Матеріал:** сюжетні картинки під назвою «Дощ», відеокамера.

**Процедура виконання:** педагог звертається до дітей: «Сьогодні ми знімаємо кіно. Ви – актори. Я буду ставити вам запитання. А ви будете відповідати, потім – навпаки. Що на картинці? А чи подобається вам дощ? Чим саме? Що не можна робити під дощем? Чому?». Інтерв'ю записується на відеокамеру. Згодом дитина прослуховує й шукає помилки у власному мовленні.

*Оцінка виконання за бальною шкалою.*



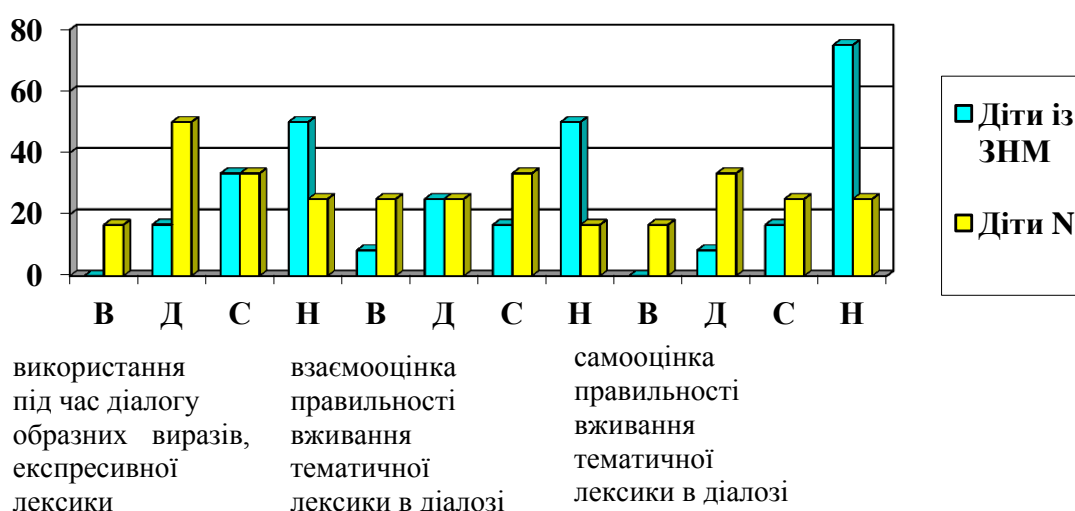
Результати дослідження за *експресивно-оцінним критерієм* представлено в таблиці 2. За другим критерієм високий рівень, згідно з загально-арифметичними розрахунками, визначено у 19,4 % дітей з N та 2,8 % у дітей із ЗНМ III-го рівня; достатній рівень – у 27,8 % дітей з N та 16,6 % у дітей із ЗНМ III-го рівня; середній рівень – у 30,5 % дітей із N та 16,6 % у дітей із ЗНМ III-го рівня; низький рівень в середньому спостерігається у 22,2 % дітей із N і 58,4 % у дітей із ЗНМ III-го рівня.

Таблиця 2

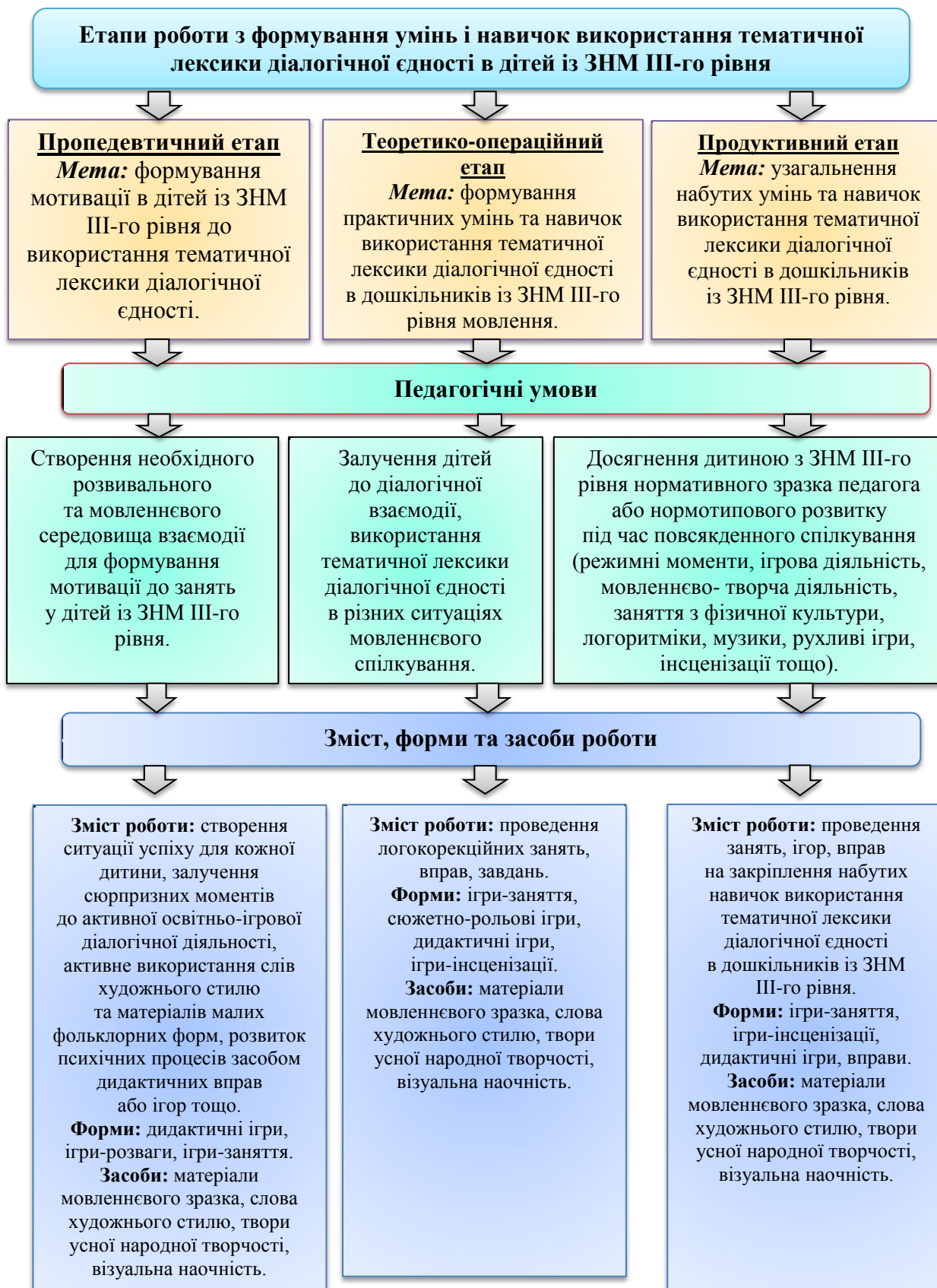
### Кількісні показники за експресивно-оцінним критерієм

	Кількість дітей, що виконали завдання (%)															
	Показники															
	використання під час діалогу образних виразів, експресивної лексики				взаємооцінка правильності вживання тематичної лексики в діалозі				самооцінка правильності вживання тематичної лексики в діалозі				середньостатистичне значення			
Рівень	В															
Діти ЗНМ	-	6,7	3,3	0	4,3	5	6,6	0		7,4	6,6	5	6,8	6,6	6,6	8,4
Діти N	16,7	5	3,3	5	5	5	3,3	6,6	6,6	3,4	5	5	9,5	7,8	0,5	2,2

Діаграма 2



Отже, кількісні показники сформованості тематичного словника діалогічної єдності дітей старшого дошкільного віку свідчать про необхідність систематичної планомірної роботи з досліджуваного напрямку з дітьми із ЗНМ III-го рівня.



**Рис. 1** Експериментальна дидактична модель формування тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із ЗНМ III-го рівня

Розроблена нами модель формування тематичної лексики діалогічної єдності в дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня складається з трьох етапів: пропедевтичного, теоретико-операційного, продуктивного.

Метою першого, *пропедевтичного етапу*, було формування мотивації в дітей до занять. Зміст роботи передбачав мотивування дітей до використання тематичної лексики діалогічної єдності шляхом створення ситуації успіху для кожної дитини, уведення сюрпризних моментів в активну освітньо-ігрову діяльність, активного використання слів художнього стилю та матеріалу малих фольклорних форм, розвитку психічних функцій (пам'яті, логічного мислення, уваги, сприйняття, уяви) за допомогою дидактичних вправ або ігор тощо. Основними організаційними формами були дидактичні ігри, ігри-заняття, ігри-розваги, зокрема «Як ти розумієш?», «Пори року», «Спорт», «Настрої природи», «Перекладач», «Що означає?», «Продовжуй прислів'я», «Розкажи», «Який ти?», «Прокоментуй», «Інтерв'ю», «Опиши» тощо. Основні засоби навчання – матеріали мовленнєвого зразка, слова художнього стилю, твори усної народної творчості, візуальна наочність. На цьому етапі реалізувалися такі педагогічні умови: створення необхідного розвивального та мовленнєвого середовища взаємодії для формування мотивації до занять в дітей із ЗНМ III-го рівня.

Другий, *теоретико-операційний* етап, мав на меті формування практичних умінь та навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня мовлення. Зміст роботи на цьому етапі полягав у розробці конспектів логокорекційних занять, вправ, завдань та їх проведенні. Головною педагогічною умовою було залучення дітей до діалогічної взаємодії, використання тематичної лексики діалогічної єдності в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування. Основні організаційні форми – заняття, ігри-заняття, дидактичні ігри, наприклад, «Навпаки», «Поясни», «Слова-вороги», «Тематичні групи», «Народний календар», «Обери», «Опиши осінь», «Як ти розумієш», «Знайомство», «Створення та презентація діяльнісного проєкту». Основні засоби навчання –

матеріали мовленнєвого зразка, слова художнього стилю, твори усної народної творчості, візуальна наочність.

Метою третього, *продуктивного етапу* роботи, було узагальнення набутих умінь та навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Основні організаційні форми – заняття, ігри-заняття, заняття-подорожі, заняття-розваги, сюжетно-рольові ігри, дидактичні ігри, вправи («Запитай – дай відповідь», «Що для чого потрібно?», «Цікаві вірші», «Відгадай загадки», «Доповни»). Основні засоби навчання – матеріали мовленнєвого зразка, слова художнього стилю, твори усної народної творчості, візуальна наочність.

Зміст роботи полягав у закріпленні набутих навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Провідна педагогічна умова – досягнення дитиною із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня нормативного зразка педагога або нормотипового розвитку в повсякденному спілкуванні (режимні моменти, ігрову діяльність, мовленнєво-творчу діяльність, заняття з фізичної культури, логоритміки, музики, рухливі ігри, інсценізації тощо).

За результатами експерименту в ЕГ виявлено позитивні зміни в сформованості тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Кількісні порівняльні дані за двома критеріями наведено в таблицях 3; 4 та діаграмах (рис. 2; 3). Після впровадження дидактичної моделі за першим показником когнітивно-змістового критерію в ЕГ визначено 16,7 % дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня, у КГ показники не змінилися. Достатній рівень в ЕГ та КГ на початку – 16,7 %, а в кінці – по 33,3 % дітей.

За другим показником когнітивно-змістового критерію високий рівень на початку не виявлено, проте в кінці в ЕГ зафіксовано 16,7 % дітей, а в КГ показники не змінилися. На достатньому рівні на початку по 16,7 % дітей в ЕГ та КГ, наприкінці – по 33,3 % дітей. На середньому рівні на початку

й у кінці – по 33,3 % в обох групах. Низький рівень в ЕГ та КГ на початку – 50,0 %, наприкінці в ЕГ – 16,7 %, у КГ – 33,3 %.

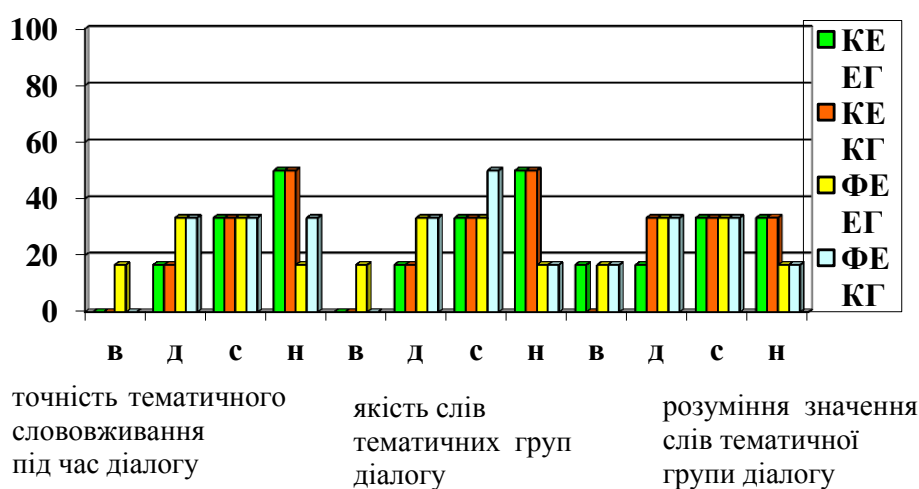
За третім показником високий рівень у дітей ЕГ залишився незмінним. Достатній рівень мали 16,7 % дітей ЕГ, наприкінці результати становили 33,3 %; у контрольній групі показники не змінилися (33,3 %). За показником «використання під час діалогу образних виразів, експресивної лексики» стану сформованості експресивно-оцінного компонента високий рівень був відсутній у дітей ЕГ та КГ, наприкінці експерименту показники КГ не змінилися, а показники ЕГ збільшилися на 16,7 %. Достатній рівень мали 16,7 % дітей ЕГ та КГ, наприкінці в ЕГ та КГ результати становили 33,3 % дітей.

Таблиця 3

### Показники стану сформованості когнітивно-змістового критерію

Етапи експерименту	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
		Показники											
		точність тематичного слововживання в діалозі				якість слів тематичних груп діалогу				розуміння значення слів тематичної групи діалогу			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
КЕ	ЕГ	–	16,7	33,3	50	–	16,7	33,3	50	16,7	16,7	33,3	33,3
	КГ	–	16,7	33,3	50	–	16,7	33,3	50	–	33,3	33,3	33,4
ФЕ	ЕГ	16,7	33,3	33,3	16,7	16,7	33,3	33,3	16,7	16,7	33,3	33,3	16,7
	КГ	–	33,3	33,3	33,3	–	33,3	50	16,7	16,7	33,3	33,3	16,7

Діаграма 3



За показником «взаємооцінка правильності вживання тематичної лексики під час діалогу» на початку експерименту високого рівня не виявлено в жодної дитини, наприкінці було зафіксовано 16,7 % дітей в обох групах. На достатньому рівні в ЕГ показники не змінилися (33,3 %), у КГ на початку експерименту було 16,7 %, згодом – 33,3 % дітей.

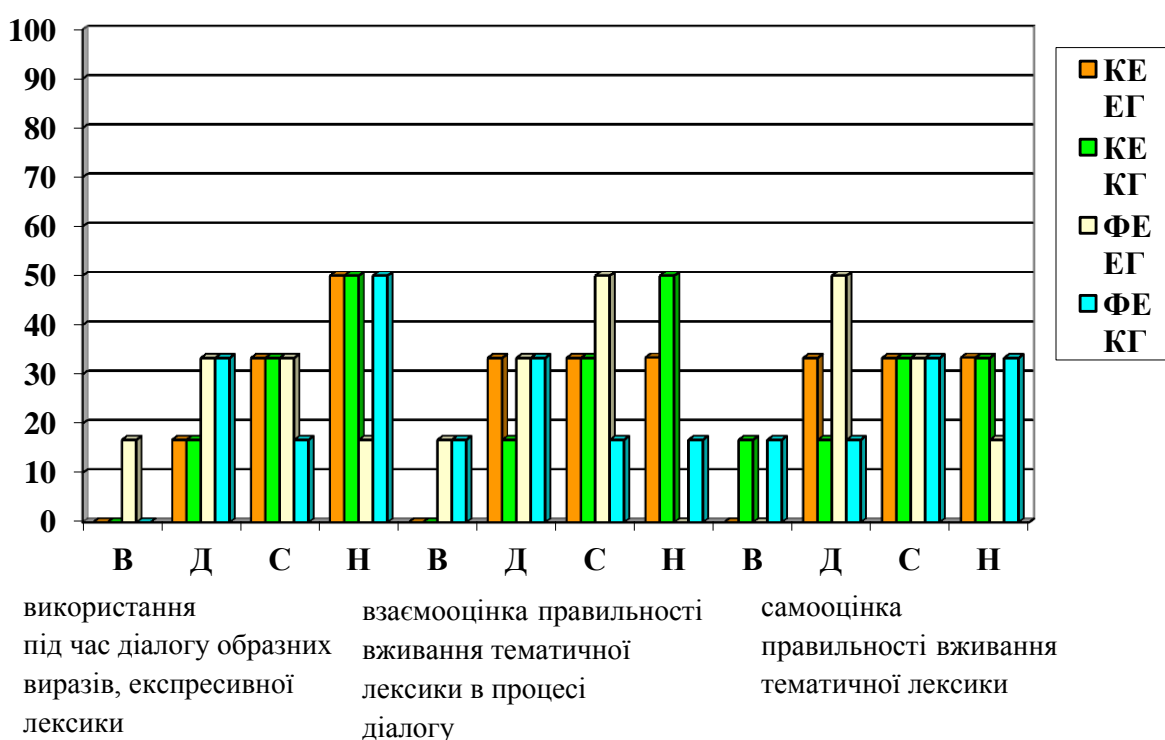
За третім показником на високому рівні кількість дітей не змінилася: ЕГ – 0, КГ – 16,7 %. Достатній рівень на початку мали 33,3 % в ЕГ та 16,7 % у КГ, на прикінцевому етапі результати становили 50 % в ЕГ та 16,7% у КГ.

Таблиця 4

### Показники стану сформованості експресивно-оцінного компонента

Етапи експерименту	Рівень	Кількість дітей, що виконали завдання (%)											
		Показники											
		використання під час діалогу образних виразів, експресивної лексики				взаємооцінка правильності вживання тематичної лексики під час діалогу				самооцінка правильності вживання тематичної лексики під час діалогу			
		В	Д	С	Н	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
КЕ	ЕГ	–	16,7	33,3	50	–	33,3	33,3	3,4	–	33,3	33,3	33,4
	КГ	–	16,7	33,3	50	–	16,7	33,3	50	16,7	16,7	33,3	33,3
ФЕ	ЕГ	16,7	33,3	33,3	16,7	16,7	33,3	50	–	–	50	33,3	16,7
	КГ	–	33,3	16,7	50	16,7	33,3	33,3	16,7	16,7	16,7	33,3	33,3

Діаграма 4



Отже, схарактеризовано якісні зміни в обсязі засвоєння тематичної лексики діалогічної єдності в дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня. Діти пояснювали вживання слів, розрізняли переносне й пряме значення, наводили приклади («Холодильник мовчить, коли він не працює»). Мовлення дітей набуло виразного, образного та різноманітного характеру: «торт» – «господар свята»; «морозиво» – «солодка бурулька»; «сир» – «вулик».

Якщо на констатувальному етапі експерименту більшість дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня вагались охарактеризувати тематичний словник іншої дитини, її мовлення, визначали свої помилки лише за допомогою супровідних запитань логопеда або вихователя, то після формувального етапу експерименту дошкільники пояснювали свої погляди, висловлювались доречно, самостійно, виявляли уважність до свого та чужого мовлення. Діти демонстрували елементарні навички аналізу слів, уважно слухали пояснення товаришів, виправляли їх помилки.

Дошкільники почали виявляти вміння та навички вживання слів із різними смисловими відтінками: «Сонячний день. Яскраво світить сонечко, блищать його промінці. На галявині сидять мама й тато. Вони чекають бабусю й дідуся. Мама й тато купили диню, яка схожа на величезне жовте сонечко».

Простежувалося активне використання дошкільниками іменників, прикметників та дієслів, що свідчить про розмежування ними цих частин мови. У їхньому мовленні наявні синоніми, антоніми, багатозначні слова: «працьовита, як бджілка»; «м'який характер»; «золотий урожай»; «золота дівчинка»; «золоті руки»; «свіжа сорочка»; «свіжа газета».

Як результат контрольної діагностики дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня, відзначено якісні зміни вмінь і навичок уживання тематичної лексики в процесі діалогу.

Згідно з результатами експерименту, після впровадження розробленої експериментальної моделі на високому рівні в ЕГ, відповідно до середньоарифметичних підрахунків показника когнітивно-змістового критерію, виявлено 16,6 % (було 5,5 %) дітей, у КГ показники суттєво не змінилися: високий рівень виявлено ще в 5,5 % дітей (раніше не було виявлено високого рівня). За показниками експресивно-оцінного критерію високий рівень виявлено в 5,5 % ЕГ дітей (на початку не було виявлено високого рівня), у КГ показники не змінилися.

**Висновки.** Отже, описані результати експерименту засвідчують позитивні зміни обсягу тематичного словника діалогічної єдності дітей в ЕГ під час реалізації експериментальної моделі, що свідчить про її ефективність та доцільність упровадження.

У здійсненому нами дослідженні не згадано всіх питань порушеної проблеми, що потребує подальших ґрунтовних розвідок. Однак робота може слугувати матеріалом для модернізації форм та методів формування вмінь і навичок використання тематичної лексики діалогічної єдності в дітей із загальним недорозвитком мовлення III-го рівня.

### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 440 с.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. 2-ге вид., допов. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
3. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Шкільний світ» : Вид-во Л. Галіцина, 2006. 119 с.
4. Ільїна Н. В. Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія.* Вип. 24. 2013. С.113–117



5. Макаренко С. І. Особливості словника хлопчиків та дівчаток 5-го року життя в процесі образотворчо-мовленнєвої діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : наук.-теорет. зб. Сер. Педагогіка ; Психологія ; Філологія ; Філософія. Вип. 12. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 48 –53
6. Ревуцька О. В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 229 с.
7. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 21 с.
8. Савінова Н. В. Логодіагностика готовності дітей із тяжкими порушеннями мовлення до здійснення базових словотворчих операцій. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 8. С 234–244
9. Савінова Н. В. Особливості формування навичок словотворення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 193–203;
10. Савінова Н. В. Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія. Миколаїв : НУК, 2012. 281 с.
11. Савінова, Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон, 2017. 261 с.
12. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11

13. Соботович Є. Ф., Трофименко Л. І. Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 16–19

14. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2013. 556 с.

15. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / за ред. Є. Ф. Соботович. Київ : «Актуальна освіта», 2007. 120 с.

16. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.

17. Трофименко Л. І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2011. № 4. С. 35–38

18. Трофименко Л. І. Формування різних типів семантичних зв'язків між словами у дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія*. 2005. № 4. С. 37–40

19. Шеремет М. К., Пахомова Н. В. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 138 с.

20. Шеремет. М. К. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.

## References

1. Bohush A. M. *Metodyka navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh*. Kyiv : Vydavnychiy Dim «Slovo», 2008. 440 s. [ukr]

2. Bohush A. M., Havrysh N. V. Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy : pidruchnyk / za red. A. M. Bohush. 2-he vyd., dopov. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo», 2011. 704 s. [ukr]

3. Havrysh N. V. Rozvytok zviaznoho movlennia doshkilniat : navch.-metod. posib. Kyiv : Vydavnychi Dim «Shkilnyi svit» : Vyd-vo L. Halitsyna, 2006. 119 s. [ukr]

4. Ilina N. V. Rozvytok struktury leksychnoho znachennia slova u ditei doshkilnogo viku. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 24. 2013. S.113–117. [ukr]

5. Makarenko S. I. Osoblyvosti slovnyka khlopchykiv ta divchatok 5-ho roku zhyttia v protsesi obrazotvorcho-movlennievoi diialnosti. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody» : nauk.-teoret. zb. Ser. Pedahohika ; Psykholohiia ; Filolohiia ; Filosofiia*. Vyp. 12. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2007. S. 48–53. [ukr]

6. Revutska O. V. Slovtvorcha robota iak zasib zbahachennia leksychnoho zapasu molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy vadamy movlennia (TVM) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2003. 229 s. [ukr]

7. Rudenko Yu. A. Zbahachennia slovnyka ditei doshkilnogo viku ekspresyvnoiu leksykoiu zasobamy ukrainskoi narodnoi kazky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. Odesa, 2003. 21 s. [ukr]

8. Savinova N. V. Lohodiahnostyka hotovnosti ditei iz tiazhkymy porushenniamy movlennia do zdiisnennia bazovykh slovtvorchykh operatsii. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. 2016. Vyp. 8. S 234–244. [ukr]

9. Savinova N. V. Osoblyvosti formuvannia navychok slovtvorennia u ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 2013. Vyp. 13. S. 193–203 [ukr]

10. Savinova N. V. Teoretyko-metodychni zasady dyferentsiiovanoi lohopedychnoi korektsii : monohrafiia. Mykolaiv : NUK, 2012. 281 c. [ukr]

11. Savinova, N. V. Lohodiahnostyka ta lohokorektsiia movlennievoi diialnosti doshkilnykiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia : monohrafiia. Mykolaiv : Ilion, 2017. 261 s. [ukr]

12. Sobotovych Ye. F. Kryterii otsiniuvannia movlennievoho rozvytku dytyny (u ioho leksychnii lantsi) na riznykh vikovykh etapakh. Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku (u ioho hramatychnii lantsi) dytyny doshkilnoho viku. *Defektolohiia*. 2003. № 2. S. 2–11. [ukr]

13. Sobotovych Ye. F., Trofymenko L. I. Osoblyvosti zasvoiennia ditmy iz NZNM uzahalnenoho leksychnoho znachennia slova ta ioho poniatii noi spivvidnesenosti. *Defektolohiia*. 2000. № 1. S. 16–19. [ukr]

14. Tryfonova O. S. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia movlennievoi osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / DZ «Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho». Odesa, 2013. 556 s. [ukr]

15. Trofymenko L. I. Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei serednoho doshkilnoho viku iz ZNM : prohramno-metodychnyi kompleks / za red. Ye. F. Sobotovych. Kyiv : «Aktualna osvita», 2007. 120 s. [ukr]

16. Trofymenko L. I. Korektsiine navchanna z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku iz ZNM : prohramno-metodychnyi kompleks. Kyiv : PP «Aktualna osvita», 2013. 108 s. [ukr]

17. Trofymenko L. I. Formuvannia oriientuvannia na slovo yak odynytsiu movy u doshkilnykiv iz ZNM. *Defektolohiia*. 2011. № 4. S. 35–38. [ukr]

18. Trofymenko L. I. Formuvannia riznykh typiv semantychnykh zviazkiv mizh slovamy u ditei doshkilnoho viku iz ZNM. *Defektolohiia*. 2005. № 4. S. 37–40. [ukr]

19. Sheremet M. K., Pakhomova N. V. Formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z porushenniamy movlennia do navchannia v shkoli : navch.-metod. posib. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 138 s. [ukr]

20. Sheremet. M. K. Lohopediia : pidruchnyk. Kyiv : Vydavnychi dim «Slovo», 2010. 376 s. [ukr].

**УДК 378.091.2:780.616.432(045)**

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК ГРИ НА  
ФОРТЕПІАНО ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ**

**© Смородський В., Цуранова О.**

**Інформація про автора:**

**Віталій Смородський:** ID ORCID 0000-0002-8868-8916, [vismor406@gmail.com](mailto:vismor406@gmail.com); кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фортепіано.

**Оксана Цуранова:** ID ORCID 0000-0002-1516-1582, [oksanatsuranova@ukr.net](mailto:oksanatsuranova@ukr.net), кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри фортепіано.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-37**

У статті визначено змісту і характерних особливостей виконавських навичок гри на фортепіано, синкретичний характер їх формування у процесі інструментальної підготовки, що обумовлює вивчення досліджуваного феномену з позицій наявності тісних взаємозв'язків між основними групами навичок. Розроблено авторську модель формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти. Структурний аналіз виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, проведений на основі комплексного підходу, дозволив визначити досліджуваний феномен у якості комплексу мотиваційно-пізнавального, тренувально-операційного та творчо-результативного компонентів, нерозривно пов'язаних між собою. Автором теоретично обґрунтовано змістове наповнення кожного компонента відповідно до художньо-естетичних потреб, особистісної спрямованості, власної мотивації, творчих здібностей тощо. Комплексний підхід до визначення компонентних складових виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів дозволяє окреслити досліджуваний феномен у якості складного й багатопланового явища. Сформовано етапи впровадження авторської моделі щодо формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів. Прокоментовано актуальне методологічне забезпечення процесу формування навичок гри на фортепіано: методи, форми та засоби. Автором запропоновано спеціальні педагогічні умови, які дозволяють організувати освітній процес так, щоб кожен здобувач освіти мав змогу проявити свої здібності, сформувати виконавські навички гри на фортепіано на

індивідуальних засадах. Висвітлено критерії та показники визначення рівня сформованих виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів за кожним структурним компонентом.

**Ключові слова:** компонентні складові, виконавські навички, комплексний підхід, фортепіанна підготовка, здобувачі освіти.

***Vitalii Smorodskyi, Oksana Tsuranova «Model of the formation of the performance skills of playing the piano of students of arts education».***

In the article, the content and characteristic features of the performance skills of playing the piano, the syncretic nature of their formation in the process of instrumental training, which determines the study of the studied phenomenon from the standpoint of the presence of close relationships between the main groups of skills. An author's model of the formation of performance skills of piano players was developed. The structural analysis of the performance skills of piano players, conducted on the basis of a comprehensive approach, allowed us to define the phenomenon under study as a complex of motivational-cognitive, training-operational and creative-resultative components, inextricably linked. The author theoretically justified the content of each component in accordance with artistic and aesthetic needs, personal orientation, own motivation, creative abilities, etc. A comprehensive approach to determining the component components of performing skills of playing the piano of artistic education students allows us to outline the phenomenon under study as a complex and multifaceted phenomenon. The stages of implementation of the author's model for the formation of performance skills of playing the piano of students of art education have been formed. Current methodological support for the process of forming piano playing skills is commented: methods, forms and means. The author proposed special pedagogical conditions that allow organizing the educational process so that each student can demonstrate their abilities and develop performance skills in playing the piano on an individual basis. The criteria and indicators for determining the level of the formed performance skills of playing the piano of the students of art education for each structural component are highlighted.

**Keywords:** Component components, performance skills, comprehensive approach, piano preparation, education seekers.

**Актуальність дослідження.** Формування та вдосконалення виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів на сьогодні потребує поглибленого вивчення з аспекту затребуваності професійного саморозвитку фахівців. Здобувачі освіти мають свідомо оволодіти навичками гри на фортепіано, проявити власні творчі, слухові, організаторські здібності задля якісного виконання музичних творів на високому професіональному рівні.

Як зазначила Г. Пономарьова, «Визначення і розбудова механізмів розвитку закладу вищої освіти в аспекті підвищення якості взаємодії суб'єктів освітнього процесу є комплексною науковою проблемою, що знаходиться на стику педагогіки, психології, етики, теорії управління та вимагає відповідного науково-методичного забезпечення» [13, с. 3].

Визначення компонентних складових на основі комплексного підходу дозволяє вивчати виконавські навички гри на фортепіано в якості розгорнутого багатовимірного динамічного комплексу, у якому основні групи виконавських навичок гри на фортепіано структуруються відповідно до особливостей навчально-інструментальної діяльності здобувачів освіти мистецького напрямку (психологічних, інтелектуально-пізнавальних, операційно-технічних тощо). Формування виконавських навичок гри на фортепіано водночас реалізовує завдання «духовно-культурного розвитку підростаючого покоління, творчо-інтелектуальних можливостей, формування естетичної свідомості, художньо-естетичних потреб, смаків, відчуття і усвідомлення краси й гармонії в мистецтві та житті» [19, с. 113].

Ураховуючи відсутність цілеспрямованих науково-педагогічних досліджень щодо структури виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, було сформовано **мету статті**, яка полягає в дослідженні ролі та значення компонентних складових виконавських навичок гри на фортепіано, як одного з механізмів професійного самовдосконалення та висвітлення авторської моделі складових виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки дослідження компонентних складових виконавських навичок гри на фортепіано базується на навчально-інструментальній діяльності, а означена діяльність обумовлюється мотиваційною сферою здобувачів, яка включає певні спонукальні мотиви, інтереси, потреби тощо. Саме вмотивованість визначає на той чи інший період часу детермінанту поведінки здобувача по відношенню до процесу формуванні виконавських навичок гри на фортепіано.

Н. Густяков указує на нерозривний зв'язок мотиваційної та когнітивної сфер особистості. Причому роль об'єднавчої ланки для обох сфер вчений віддає емоційному супроводженню навчального процесу. На його думку, взаємовплив мотиваційно-емоційної та когнітивної систем дитини «є реципрокним, впливаючи на афективність особистісного функціонування через баланс або через превалювання однієї над іншою» [3, с. 22].

Погоджуючись із думкою дослідника щодо неподільності мотиваційної та когнітивної сфер, доцільно окреслити зміст цього взаємозв'язку, що функціонує під час формування виконавських навичок гри на фортепіано, а саме:

- процес фортепіанної підготовки здобувачів освіти мистецького напрямку, що відбувається під час індивідуальних занять з фортепіано, пропонує свідомості здобувача предмет пізнання – набуття цілісного комплексу виконавських навичок;

- тривалий процес цілеспрямованого формування комплексу означених навичок супроводжується комплексом емоцій;

- комплекс емоцій, що виник під час набуття здобувачем виконавських навичок, забезпечує появу відповідного мотиваційного процесу, що проявляється у наявності художньо-естетичних потреб, інтересів щодо фортепіанної підготовки, виконавсько-інструментальної діяльності тощо.

Проявом взаємовпливу мотиваційно-емоційної та когнітивної сфер під час формування виконавських навичок гри на фортепіано є виникнення у здобувачів пізнавальних мотивів, які забезпечують набуття спеціальних необхідних знань у процесі навчання гри на фортепіано. Наявність таких мотивів забезпечує позитивне емоційне супроводження для засвоєння здобувачами груп знань, необхідних для формування визначених вище груп виконавських навичок. До таких груп знань належать такі:

- знання з теорії та історії фортепіанного виконавства, знань про видатних вітчизняних та світових композиторів і піаністів, елементарних мистецтвознавчих знань тощо;



- знання з теорії та історії музики, які стосуються нотного запису та засобів музичної виразності (мелодії, метро-ритму, темпу, фактури тощо);
- знання щодо основних музичних жанрів загалом і жанрів фортепіанної музики зокрема: характерних особливостей їх форми, музичної мови та ін.

Таким чином, логічно визначити пізнавальну діяльність здобувачів, як відповідальну за формування комплексу виконавських навичок, а когнітивній сфері (поряд із мотиваційною) забезпечити відображення у їх компонентній структурі. З огляду на вищезазначене, доцільно визначити у комплексі виконавських навичок гри на фортепіано складову, яка відповідає за поєднання мотиваційно-емоційної та когнітивної сфер – **мотиваційно-пізнавальний компонент.**

Розуміння поняття «навички» в якості «...певних навчальних дій, які набувають внаслідок багаторазового виконання автоматизований характер» підводять нас до визначення операційної основи змісту виконавських навичок гри на фортепіано, що на комплексній основі поєднує рухові, мисленнєві, сенсорні, перцептивні операції. У той же час, рівень автоматизації виконання комплексу означених операцій вимагає багаторазового їх відпрацювання під час індивідуальних занять фортепіано, а також під час самостійної роботи вдома. Важливим елементом фортепіанної підготовки у частині формування виконавських навичок гри на фортепіано є планомірне й систематичне мистецьке вправляння, тобто тренування, на основі запропонованих викладачем методів і засобів мистецького вправляння, а саме: виконання етюдів, гам, арпеджіо, акордів, створення ескізів фортепіанних творів, читання з листка тощо. З огляду на вищезазначене, доцільно визначити у комплексі виконавських навичок гри на фортепіано у здобувачів складову, яка відповідає за систематичне й планомірне відпрацювання комплексу зазначених вище операцій – **тренувально-операційний компонент.**

Специфіка формування виконавських навичок гри на фортепіано,

яке відбувається під час їх навчально-інструментальної діяльності, забезпечує творчий характер цього процесу. Зміст фортепіанної підготовки визначає основні детермінанти, які спрямовують процес формування виконавських навичок гри на фортепіано у русло творчої музичної діяльності.

Важливими елементами змісту фортепіанної підготовки, які потребують сформованості відповідних груп виконавських навичок, є інтерпретаційне опрацювання музичного твору, а також здатність докерування технічним процесом під час концертного виконання з метою донести до слухача результат власної інтерпретаційної діяльності щодо створення музичного образу твору, втілення творчого задуму композитора, передачі особистісного ставлення виконавця до змісту музичного твору тощо.

Навчально-інструментальну діяльність здобувачів, під час якої безпосередньо відбувається формування виконавських навичок гри на фортепіано, на нашу думку, можна розглядати як один з різновидів творчої музичної діяльності. Адже процес формування виконавських навичок гри на фортепіано, що протікає у руслі цієї діяльності, вимагає від здобувача прояву оригінальності та нестандартності мислення (навички щодо інтерпретаційного опрацювання), наполегливості й ініціативності (технічні навички) тощо. Слід зауважити, що підсилення творчого аспекту формування виконавських навичок гри на фортепіано відбувається на базі постійних художньо-естетичних впливів, які актуалізуються під час опрацювання різних жанрів фортепіанної музики.

Аналіз трактувань поняття творчості засвідчує, що дослідники визначають це поняття, як правило, поєднуючи його із поняттям «діяльність» таким чином, що внаслідок такого об'єднання утворюється термін «творча діяльність». Український педагогічний енциклопедичний словник визначає поняття «творчість» як «продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного

значення» [1, с. 451]. Той же словник надає визначення терміну «творча діяльність» в якості «форми діяльності людини або колективу – створення нового, що ніколи раніше не існувало» [1, с. 450].

Якщо підходити до процесу формування у здобувачів виконавських навичок гри на фортепіано як до творчої діяльності, то доцільно констатувати, що цей процес має всі ознаки цієї діяльності, а саме:

- наявність творчої мети щодо формування виконавських навичок гри на фортепіано – створення оригінальної інтерпретації музичного твору в якості нового продукту навчально-інструментальної діяльності під час оприлюднення її результатів;

- наявність об'єктивних умов для творчості, якими володіє процес фортепіанної підготовки здобувачів;

- наявність суб'єктивних передумов для творчості: розвиток музично-творчих здібностей здобувачів мистецьких напрямів;

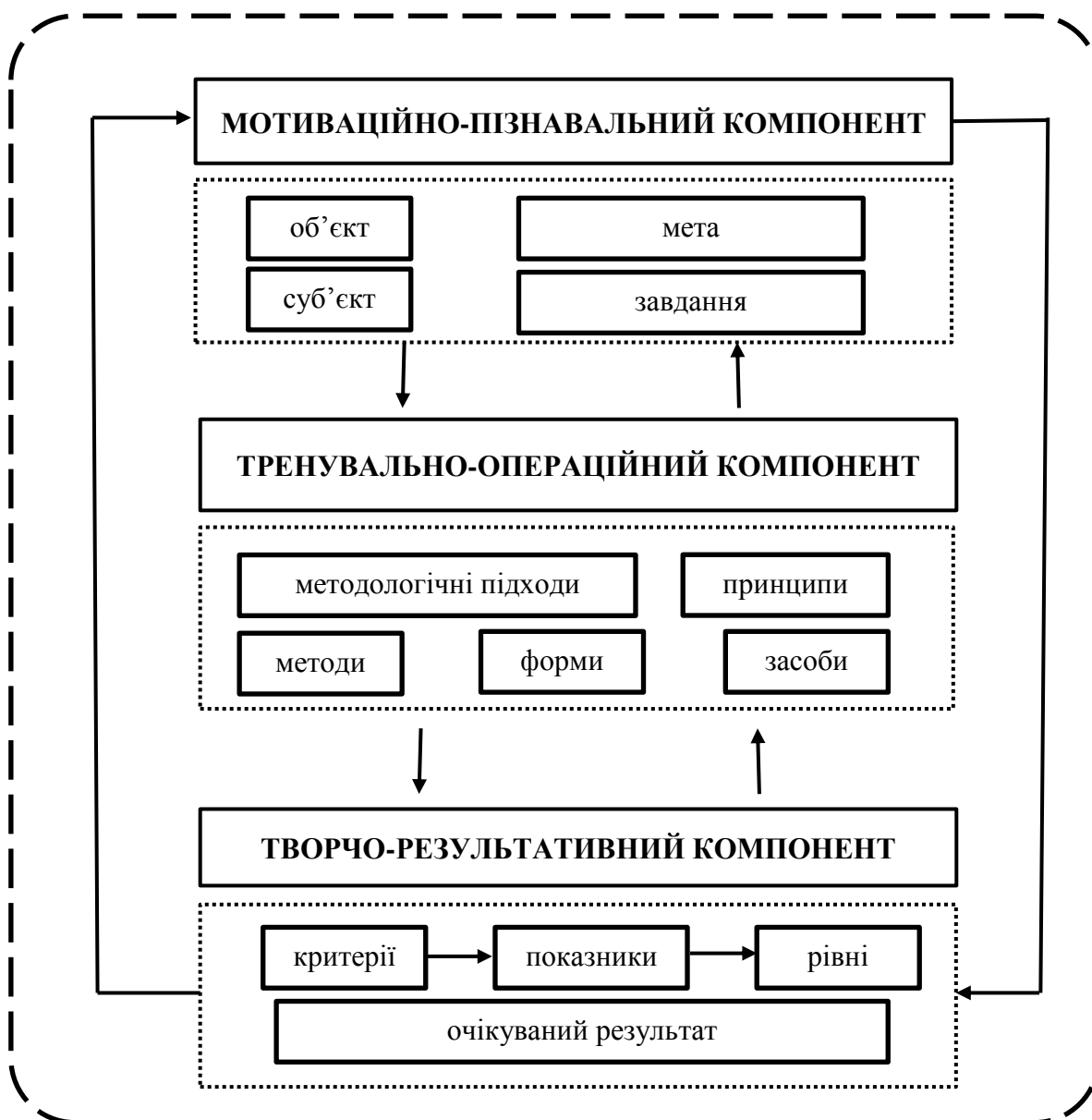
- новизна та оригінальність процесу формування виконавських навичок гри на фортепіано та отриманого результату цього процесу.

Отже, доцільно констатувати, що творча діяльність здобувачів у процесі формування виконавських навичок гри на фортепіано потребує конкретизації відповідного компонента означених навичок – **творчо-результативного**.

Взаємозв'язок змісту визначених нами основних груп виконавських навичок гри на фортепіано з позицій аналізу процесу фортепіанної підготовки здобувачів освіти мистецьких напрямів базується на наступних позиціях, а саме: процес формування означених навичок є цілеспрямованим, спирається на певні мотиви, базується на комплексі музичних знань, а також носить творчо-діяльнісний характер. Вищезазначені позиції, на нашу думку, мають віднайти своє відображення у компонентній структурі виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів. Цілісність комплексу виконавських навичок гри на фортепіано

обумовлюється взаємозв'язками, а також взаємодією його компонентних складових.

З огляду на вищезазначене, на основі комплексного підходу було встановлено, що структурні компоненти формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти демонструють єдність трьох складових: мотиваційно-пізнавального, тренувально-операційного та творчо-результативного компонентів (див. рис. 1).



**Рис. 1 Структурні компоненти формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів**

**Мотиваційно-пізнавальний компонент** містить мету та завдання, об'єкт і суб'єкт.

Метою моделі є сформованість виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів. Відповідно до мети сформульовані такі завдання:

- уточнити сутність поняття «виконавські навички гри на фортепіано»;
- розробити та теоретично обґрунтувати компонентну структуру виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів;
- визначити педагогічні умови ефективного формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів.

Об'єктом моделі є формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів, а суб'єктом виступають самі здобувачі освіти.

Визначення компонентних складових на основі комплексного підходу дозволяє розглядати виконавські навички гри на фортепіано в якості розгорнутого багатовимірного динамічного комплексу, у якому основні групи виконавських навичок гри на фортепіано структуруються відповідно до особливостей навчально-інструментальної діяльності здобувачів освіти мистецьких напрямів.

Формування мотиваційно-пізнавального компонента починається, на нашу думку, з формування позитивної мотивації до навчання, усвідомлення важливості набуття виконавських навичок гри на фортепіано для фортепіанної підготовки. Поняття мотивації є комплексним і включає в себе ряд мотиваційних утворень, серед яких мотиви, потреби, установки, інтереси та ін. Причому мотиваційно-пізнавальний компонент акумулює як загально-пізнавальні мотиви, так і пізнавально-спеціальні, пов'язані виключно із удосконаленням умінь та навичок гри на фортепіано.

Розглядаючи поняття «мотив», слід зауважити, що мотиви є досить складними мотиваційними утвореннями, бо включають певну кількість

елементів, які позначаються конкретним блоком. У структурі мотиву вельми значущу роль відіграють потребний блок, пов'язаний із утворенням потреб, цільовий блок, пов'язаний із цілеспрямованістю особистості та блок «внутрішнього фільтра», пов'язаний із особистісним вибіркоким ставленням до уподобань, інтересів тощо.

Отже доцільним є, на нашу думку, з'ясування понять «потреба», «інтерес», «особистісна спрямованість». Є. Ільїн визначає поняття «потреба» в якості певної спонуки до тої чи іншої діяльності, а також важливим фактором поведінки особистості. С. Рубінштейна зазначає, що саме потреба обумовлює активність особистості на перетворення умов з метою задоволення цієї потреби [14].

Зважаючи на визначення С. Рубінштейна щодо потреби як одного з основних факторів активності особистості, слід констатувати, що для формування виконавських навичок гри на фортепіано вельми важливим є педагогічне стимулювання з боку викладача фортепіано потребового спонукання у здобувачів щодо набуття музично-теоретичних (про логіку музично-мовної системи, її синтаксис, граматику тощо), музично-історичних (про стилі, напрямки, які історично склалися, їхні світогляди настанови тощо), естетичних (про категорії стилю, жанру, образу тощо), художньо-критичних (про зв'язок процесу розвитку музичного мистецтва і мовних норм епохи, індивідуального стилю, про художньо-естетичні цінності, що несе музичне мистецтво) знань, без яких не можна говорити про розуміння музичного мистецтва.

Специфіка формування виконавських навичок гри на фортепіано передбачає сконцентрованість викладача саме на педагогічному стимулюванні саме художньо-естетичних потреб у здобувачів. Таке стимулювання може полягати у творчому спілкуванні здобувачів музично-педагогічних ЗВО шляхом спільної організації та відвідування музичних лекторіїв, лекцій-концертів, інших концертних заходів, музичних конкурсів та олімпіад, творчих зустрічей із провідними сучасними піаністами-

виконавцями, композиторами тощо. Головним інструментом формування художньо-естетичних потреб здобувачів є ознайомлення та опрацювання якомога більшої кількості жанрів музичного мистецтва загалом і фортепіанної музики зокрема.

Педагогічне стимулювання пізнавального та художньо-естетичного потребового спонукання є успішним за рахунок формування інтересу до набуття вищезазначених груп знань, а також слухання та опрацювання різних жанрів музичного мистецтва. «Інтерес в навчанні – активне пізнавальне ставлення здобувачів до навчання і праці. Інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно; при відсутності інтересу навчальний матеріал засвоюється важко, часто формально, не знаходить застосування в житті, легко й швидко забувається» [1, с. 201].

Характерною особливістю інтересу до набуття виконавських навичок гри на фортепіано є позитивне емоційне супроводження означеного процесу, ставлення здобувачів до фортепіанної підготовки, до навчання у цілому як до особистісно важливої діяльності. Наявність інтересу здійснює свій прояв у захопленні змістом фортепіанної підготовки, процесом набуття нових знань, умінь і навичок під час навчальної діяльності.

Можна стверджувати, що для процесу формування виконавських навичок гри на фортепіано у здобувачів, ефективним є використання в якості основи жанрового підходу, який залучає багату палітру різних жанрів музичного мистецтва загалом і фортепіанної музики зокрема, до яких належать сонати, сонатини, варіації, фортепіанні концерти, мініатюри вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків, сучасних авторів тощо.

Педагогічне стимулювання пізнавального та художньо-естетичного потребового спонукання шляхом розвитку інтересу здобувачів до набуття ними виконавських умінь гри на фортепіано надає потребовому спонуканню стійкого, пролонгованого характеру, що закладає фундамент для формування відповідної спрямованості особистості учня (цільовий блок).

В. Сластьонін вважає спрямованість одним із структурних утворень особистості, яке містить усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію на ту чи іншу діяльність [16].

На нашу думку, особистісна спрямованість здобувачів на набуття виконавських навичок гри на фортепіано – це усвідомлена, позитивно-емоційно забарвлена, яскраво виражена орієнтація на навчальну діяльність у процесі фортепіанної підготовки на засадах жанрового підходу; це здатність здобувачів до усвідомлення важливості набуття виконавських навичок для здійснення ефективної виконавської діяльності, а також осмислення себе в якості суб'єкта означеної діяльності.

Дослідження компонентних складових виконавських навичок гри на фортепіано передбачає також осмислення зв'язків між цими складовими. Об'єднавчою ланкою між висвіленими попередньо мотиваційно-пізнавальним компонентом і наступним – тренувально-операційним компонентом може, на нашу думку, слугувати психологічна готовність здобувачів освіти до автоматизованого виконання основних елементів фортепіанної гри згідно основних груп виконавських навичок (нотно-орієнтовних, метро-ритмічних тощо) як важливого чинника успішної фортепіанно-виконавської діяльності.

До **тренувально-операційного компонента** входять: методологічні підходи, принципи, методи, форми та засоби формування виконавських навичок гри на фортепіано. А підґрунтям для реалізації цього компонента є формування спеціальних навичок у здобувачів освіти.

У процесі навчання завжди використовуються різні підходи, які виступають в якості загальної методологічної основи навчання, а також визначають діяльність, спрямовану на формування необхідних компетенцій. Ключовими методологічними підходами у межах дослідження є: системний, компетентнісний, гуманістичний, аксіологічний, особистісно орієнтовний, творчо-рефлексивний, діяльнісний, технологічний. Сукупність підходів сприяють здійсненню заздалегідь поставленої мети.



Уважаємо, що формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти має відбуватися з урахуванням відповідних принципів.

Серед загальнодидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, емоційності, міцності знань, умінь і навичок тощо.

Ураховуючи, що формування виконавських навичок гри на фортепіано передбачає роботу із творами мистецтва, доцільно звернути увагу на специфічні принципи.

В. Лупанова запропонувала дидактичні принципи, на яких має відбуватися освітній процес під час вивчення музичного мистецтва: «індивідуальний підхід; активність; єдність емоційного і свідомого; художнього і технічного; єдність виховання, освіти і розвитку; зв'язок навчання з життям, гуманізація мистецької освіти, особистісне усвідомлення специфічної художньо-музичної мови, як сукупності виражальних засобів і прийомів створення художнього образу музичного твору» [5, с. 124].

На думку О. Стріхар, організація навчання музиці має відбуватися на таких принципах: «побудова процесу виховання й розвитку музиканта на принципах розвиваючого навчання; діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, учитель і учень як рівноправні суб'єкти процесу навчання: соратники в роботі, що роблять спільні відкриття; використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу» [20, с. 308].

Зважаючи на погляди науковців, уважаємо доречним виділити такі специфічні принципи: рефлексивності (здатність до саморефлексії, адекватної самооцінки, усвідомлення своїх сильних та слабких сторін), зв'язку навчання з життям (опрацювання сучасних, актуальних музичних творів), індивідуалізації (акцент на особистістість здобувача освіти, його інтересів, поглядів, можливостей), партнерства (забезпечення взаємодії між викладачам та здобувачем освіти на довірі, підтримці, рівноправстві тощо), розвиваючого навчання (організація спеціального середовища, де кожен

учасник буде удосконалювати власний потенціал), акцентуації слухового сприйняття (ормування навичок відчувати мелодику, ритм, швидкість тощо).

Уважаємо, що формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти має відбуватися на сукупності вищезазначених принципів, адже так стає можливим повноцінний розвиток особистості та ґрунтовне удосконалення практичних навичок.

Для досягнення мети потрібно звернути увагу на методи, форми та засоби формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти.

При доборі методів розвитку рухово-технічних навичок можна звернутися до системи виховання піаністичних навичок А. Шмідт-Шкловської [26]: «природність» ставлення до звуку, що дозволяє учням з перших кроків «подружитися» з інструментом; послідовність вправ, що створюють базу прийомів звуковидобування і звуковедення. Так, вправи на «польотність» руху (вільне розкриття долоні всіх пальців швидким рухом) виробляють відчуття легкості, розчленованості пальців. Вправи на розтягування допомагають знайти міру занурення в клавіатуру і ступінь зусиль для вилучення звуку будь-якої інтенсивності і забарвлення. Безпосередньо при виконанні твори ці прийоми залишаються тільки у відчутті.

Ф. Бузоні виокремив найдієвіші методи формування навичок гри на фортепіано, серед яких: «метод технічного групування («укбукбукб – букбукбук») і позиційний метод; гра варіантами – артикуляційними, ритмічними, динамічними, фактурними (гармонічні фігурації повчити акордами, а акорди – інтервалами); з'ясування будови пасажу (мотиви, секвенції, технічні формули); членування на дрібні групи і багаторазове їх повторення для більш швидкої автоматизації» [6, с. 30].

Ф. Ліст, Ф. Шопен, Р. Шуман відкрили новий шлях розвитку фортепіанної педагогіки та сформували головні постулати: «виховання духовних якостей та інтелекту, напружена розумова діяльність; загальний

естетичний розвиток (знайомство з усіма жанрами музики, поезією, архітектурою, живописом; милування природою); змістовність, натхненність виконання як головна мета, а техніка як засіб, що служить їй; концентрація слухової уваги, виховання внутрішнього слуху; використання нових технічних та аплікатурних прийомів (велика техніка, свобода апарату, участь корпусу, використання природних можливостей кожного пальця, смілива, індивідуально підібрана аплікатура)» [6, с. 26].

Погоджуємось із А. Харківською, що «впровадження інноваційних методів у навчально-виховний процес сприяє його перетворенню у відповідності до сучасних умов, впливає на формування особистості людини, прищеплюючи їй високоморальні якості та готуючи до життя у мінливому сучасному світі» [23, с. 35]. Відтак для формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти потрібно зважати й на інноваційні, інтерактивні методи, форми роботи.

На думку І. Таран та Т. Вадаської, інтерактивні методи навчання мають такі переваги: «сприяння зростанню самостійності учнів-піаністів, їх творчої ініціативи, уміння креативно мислити»; «передбачають залучення до активної пошукової роботи»; «дозволяє педагогові зробити сам процес навчання гри на фортепіано більш захопливим, цікавим, самостійним, творчим тощо» [22, с. 3].

Нам імponує педагогічний погляд Х. Хайнер, яка розробила авторську інноваційну систему навчання гри на фортепіано «SoftWayToMozart» та представила її у книзі «Стати талановитим музикантом? Легко!». Учена переконана, що «навчати музиці необхідно не тільки обдарованих дітей, а й усіх і кожного, оскільки саме заняття музикою сприяють повноцінному розвитку інтелектуальних здібностей дитини» [4, с. 125]. Ключова увага під час формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти зосереджується на координації, підтримці мотивації, доступності.

Мелодія – найважливіший виразний засіб. Тому методи фортепіанного вправляння спрямовані зазвичай на відпрацювання саме мелодично-

фразувальних навичок. Цей процес передбачає вивчення провідного голосу, вслухання в нього, прагнення відчутти його виразність. Викладачу можна вимагати від здобувачів освіти, щоб вони уявили собі мелодію як послідовність звуків, їх органічний сплав, зрозуміли логіку мелодійного розвитку, відчували рух мелодійної енергії, інтонаційні тяжіння, кульмінації, зміни фаз емоційного напруження та ослаблення.

У випадках, коли в співучих мелодіях є скачки на великі інтервали, викладач працює із здобувачем освіти, щоб той сприймав їх як би «вокально». Це допоможе краще відчутти підйом мелодійної енергії, посилення напруженості звучання. Допоміжним прийомом у подібних випадках може служити «розкриття» руки перед взяттям відповідного звуку. Аналогічно треба уявляти собі та виконувати всі довгі звуки в співучих мелодіях, наступні після широкого інтервалу.

Методи формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, які сприяють більш глибокому осягненню мистецького твору, вимагають розкриття нових аспектів розуміння та виконання різних жанрів фортепіанної музики, висвітлюють можливі суперечливі тлумачення образного змісту.

Отже, методами формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів є: вербальні методи; методи і засоби мотивації мистецького навчання; образно-демонстраційні методи; теоретичні методи; бінарні методи; методи підбору навчально-педагогічного репертуару; методи інтерпретаційного опрацювання; інноваційні методи; евристичні методи.

Головною формою формування навичок гри на фортепіано є індивідуальна, оскільки вона забезпечує найбільш сприятливі можливості для усвідомлення всіх правил, норм та особливостей виконання музичних творів. Водночас здобувач освіти має змогу самостійно обирати власний темп навчання. Зауважимо, що своє місце у процесі формування виконавських навичок гри на фортепіано має групова або парна форма

навчання, адже так можна навчитися відчувати партнера, грати в чотири чи шість рук єдину композицію, підлаштовуватися під єдиний ритм, мелодику.

Провідним засобом формування виконавських навичок гри на фортепіано визначено різноманітність жанрів фортепіанної музики, що склала основу навчально-педагогічного репертуару для здобувачів освіти мистецького напрямку.

З огляду на все вищезазначене, доцільно визначити у комплексі виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, які сприяють систематичному й планомірному відпрацюванню комплексу зазначених вище операцій.

Сформованість готовності до формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти свідчить про сформованість тренувально-операційного компонента у цілому. Проблема готовності не була обділена увагою з боку науковців: психологів, педагогів, методистів музичного виховання тощо. Ця проблема була досліджена Ш. Амонашвілі, Д. Ельконіним, І. Зязюном, З. Ікуніною, А. Козир, Л. Куненко, А. Ліненко, Г. Нагорною, О. Хоружою та іншими. Слід зауважити, що всі дослідники розглядають проблематику готовності без відриву від проблематики діяльності, з позицій діяльнісного підходу, а готовність є особливим психічним станом, початковою фундаментальною умовою вдалого виконання будь-якої діяльності.

Психологічна готовність здобувачів освіти до автоматизованого виконання основних елементів фортепіанної гри згідно основних груп виконавських навичок може бути досліджена як інтегрований елемент готовності до виконавської діяльності у цілому. Зміст готовності до автоматизованого виконання основних елементів фортепіанної гри складає цілісний комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання різних жанрів фортепіанної музики, а також розвитку музично-творчих здібностей здобувачів.

Специфіка тренувально-операційного компонента передбачає набуття

здобувачами певного рівня автоматизованості залучення рухових, мисленнєвих, сенсорних, перцептивних операцій у процесі планомірного й систематичного відпрацювання виконавських навичок гри на фортепіано, тобто їх тренування. С. Гончаренко визначає тренування в якості «важливої складової ... навчання, що має своїм завданням формування відповідних навичок та умінь. Здійснюється шляхом цілеспрямованого вправління під керівництвом педагога...» [1, с. 463].

Зміст тренувально-операційного компонента включає формування спроможностей здобувачів до визначення нотно-орієнтовних особливостей різних жанрів фортепіанної музики, до відчуття та перманентного відтворення співвідношення темпу і метро-ритму під час виконання різних жанрів фортепіанної музики, до відчуття та перманентного відтворення співвідношення інтонаційно-мелодичного фразування із педалізацією та артикуляцією під час опрацювання та виконання різних жанрів навчально-педагогічного репертуару.

Формування означених спроможностей вимагає відпрацювання комплексу означених вище операцій з урахуванням темпу їх виконання, переходячи від повільного, осмисленого їх виконання до швидкого автоматичного. Сформованість тренувально-операційного компонента щодо автоматизованості виконання основних елементів фортепіанної гри засвідчує наступний результат:

- очі мусять точно і свідомо «фотографувати» побачені позначки на нотному папері, де викладено фортепіанний твір – чим швидше дивляться, тим більше і докладніше їх бачать; ці «знімки», один за одним, передаються до головного мозку;

- мозок як керуючий центр усіх частин організму передає (нервами) відповідні, точно синхронізовані з «фотографіями» очей накази до пальців;

- пальці як абсолютно віддані виконавці волі мозку роблять на клавіатурі все точно так, як бачили очі й наказав мозок.

Здобувачі, які приймуть до відома цю складну внутрішню процедуру й захочуть призвичаїтися до коректної гри (спершу щодо ритму, а опісля та інших складових виконання), будуть грати повільно і через це будуть грати добре. Здобувачі, які не хочуть грати повільно, (дуже розповсюджене явище) або їм це важко робити (розсіяні, жваві) треба постійно, терпляче звертати увагу на їхню помилку і вперто домагатися вірного ритмічного виконання за допомогою систематичного тренування.

Тренування елементарних метро-ритмічних навичок, таких як, наприклад, швидке згрупування при розборі тексту великої кількості нот, різних за тривалостями, в чітку схему із двох-трьох або чотирьох чвертей; грамотне виконання на інструменті за допомогою цієї схеми музичного уривку; звичка вслухатися у звукову фактуру з точки зору співвідношень часу – все це належить до «сфери впливу» тренувально-операційного компонента.

Дослідження творчо-результативного компонента виконавських навичок гри на фортепіано потрібно, на нашу думку, здійснювати у руслі синтезування навичок, які забезпечують не тільки здатність школярів до втілення образного змісту твору, практичної творчої реалізації творчого задуму композитора під час оприлюднення результатів власної інтерпретаційної діяльності, але й навичок, які забезпечують керованість процесу виконання на сцені фортепіанного твору у цілому. У цьому випадку мова йде про навички, які забезпечують виконавську надійність здобувачів освіти під час концертів, іспитів, заліків тощо.

У дослідженнях з теорії та методики мистецької освіти поняття виконавської надійності та творчої інтерпретаційної діяльності часто йдуть поруч. Науковці (А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Федоришин, Д. Юник та ін.) трактують поняття «виконавська надійність» у безпосередній єдності із поняттям «художньо-творча інтерпретація», причому обидві групи вищезазначених навичок спрямовуються на результат, яким є оригінальний творчий продукт виконавської діяльності здобувача освіти.

Д. Юник зазначає, що «...виконавська надійність ... – це не вроджена. А набута інтегральна особистісна властивість, яка виявляється у безпомилковому, точному виконанні музичних творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності» [27, с. 125]. Процес автоматизації навичок має відпрацьовуватися у межах керованого процесу виконання твору. Таке поєднання автоматизованих і керованих процесів, відпрацьоване під час поточних індивідуальних занять з фортепіано й перенесене на сцену забезпечить певну завадостійкість щодо стресових умов прилюдного виконання фортепіанних творів.

Важливою ланкою творчо-результативного компонента виконавських навичок гри на фортепіано є формування навичок художньо-творчої інтерпретації фортепіанних творів різних жанрів. Така інтерпретаційна діяльність здобувачів, незважаючи на те, що провадиться під керівництвом викладача з фортепіано, передбачає відносну самостійність та наявність оригінальності отриманого результату під час концертного виконання фортепіанного твору. Систематично здійснюючи під керівництвом викладача на практиці творчо-інтерпретаційну діяльність, здобувачі відпрацьовують навички творчої інтерпретації, які поступово привчають їх до самостійного тлумачення різних жанрів фортепіанної музики.

Проблематика формування інтерпретаційних умінь і навичок цікавила багатьох дослідників, зокрема О. Бурську, І. Гринчук, А. Зайцеву, А. Козир, А. Куненко, Г. Орлова, Г. Падалку, О. Рудницьку, О. Хоружу, О. Щолокову та ін. О. Бурська визначає поняття інтерпретації в якості «іманентної і загальної закономірності виконавського мистецтва, що передбачає глибоке осмислення тексту, художнього контексту та психологічного підтексту твору з метою формування і втілення виконавської концепції».

Процесуальний аспект фортепіанної підготовки здобувачів у ЗВО передбачає її спеціальну організацію методичного забезпечення, яке поєднує цільові форми, методи й засоби формування інтерпретаційних навичок, які базуються на відпрацюванні мисленневих операцій аналізу характеру,



змісту різних жанрів фортепіанної музики; конкретизації засобів музичної виразності, застосованих автором для створення художнього образу фортепіанного твору (мелодії, темпу, метроритму, ладу, форми, динаміки, фактури та ін.; узагальненні й вербалізації художнього образу твору; порівняння та оцінювання різних інтерпретацій у процесі опрацювання фортепіанного твору.

Наступним компонентом моделі складових виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів є **творчо-результативний**, який містить критерії, показники та рівні сформованості виконавських навичок гри на фортепіано, очікуваний результат.

Подальше дослідження проблеми формування виконавських навичок гри на фортепіано вимагає визначення критеріїв, показників їх сформованості згідно вищезазначених компонентних складових.

Зазначимо, що вивчення питання про критерії в педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їхнього розуміння. У використанні понять «критерій» та «показник» в основу було покладено їх тлумачення в енциклопедичній і спеціальній літературі. Так «критерій виражає мірило для визначення, оцінки предмета або явища, ознаку, взяту за основу класифікації, за якою відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів». Якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є більш широким поняттям, ніж показник, а останній характеризується рядом ознак. Зі свого боку, показник є типовим та конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Водночас, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед, у діяльності, поведінці, вчинках.

Критерій (від лат. *criterium* – здатність розрізнення; засіб судження, мірило) – мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації.

Під критерієм розуміють сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу та їх поведінки вимогам до організації педагогічної взаємодії та спрогнозувати рівень ефективності навчання. Кожний критерій має свою систему показників, які відображають якісні та кількісні зміни суб'єктів освітнього процесу. Показник є проявом критерію. У цьому сенсі критерій є незмінним, на відміну від показників.

На основі проведеного аналізу різних точок зору з цього питання (В. Загвязинський, В. Лозова, С. Гончаренко та ін.), доцільно узагальнити визначення означених понять наступним чином: критерії – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування; показники – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта.

Під час визначення критеріїв сформованості мотиваційно-когнітивного, тренувально-операційного та творчо-результативного компонентів, що складають комплекс виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, керувалися такими вимогами: 1) критерії мають розкриватися через низку показників, завдяки яким можна дійти висновку щодо рівня прояву зазначеного критерію; 2) критерії повинні відбивати динаміку якості, що вимірюється, у часі та просторі.

Аналіз науково-теоретичної літератури з проблеми визначення критеріїв переконує в тому, що всі вони тією чи іншою мірою відображують ефективність та якість процесу, який вивчається, пов'язана з раціональним вирушенням навчальних завдань, показують залежність результату від часу, указують на відповідність результату меті освіти. Критерій взагалі визначає ознаку, на підставі якої відбувається оцінювання, виявлення або ж класифікація чого-небудь.

Із метою оцінки ефективності сформованості виконавських навичок гри на фортепіано відповідно до змістової структури цього комплексу було визначено відповідні критерії, а також показники сформованості.

Мотиваційно-пізнавальний компонент: критерій «Міра особистісної спрямованості здобувачів щодо набуття знань та умінь у сфері фортепіанного виконавства».

Показники:

- наявність художньо-естетичних потреб щодо ознайомлення з різними жанрами фортепіанної музики;
- вияв інтересу до набуття знань й умінь під час опрацювання та виконання різних жанрів навчально-педагогічного репертуару.

Тренувально-операційний компонент: критерій «Ступінь готовності здобувачів до автоматизованого виконання основних елементів фортепіанної гри».

Показники:

- здатність здобувачів до визначення нотно-орієнтовних особливостей різних жанрів фортепіанної музики;
- здатність до відчуття та перманентного відтворення співвідношення темпу й метро-ритму під час виконання різних жанрів фортепіанної музики;
- здатність до відчуття та перманентного відтворення співвідношення інтонаційно-мелодичного фразування із педалізацією та артикуляцією під час опрацювання та виконання різних жанрів навчально-педагогічного репертуару;

Творчо-результативний компонент: критерій «Міра сформованості виконавської надійності у процесі оприлюднення результатів навчання гри на фортепіано».

Показники:

- здатність до керування технічним процесом під час прилюдного виконання музичного твору;

- здатність до відтворення образного змісту та відображення творчого задуму автора під час прилюдного виконання різних жанрів навчально-педагогічного репертуару.

Висвітлення вищезазначених критеріїв та показників дозволяє визначити рівні рівні виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, а саме: високий, середній та низький.

Очікуваним результатом реалізації моделі є сформованість виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів.

Єдність складові виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів дозволить спрямувати освітній процес на індивідуальне опанування знань та формування практичних умінь та навичок виконання музичних творів.

Для досягнення мети дослідження та дієвості висвітленої моделі (рис. 2) необхідно звернути увагу на потребу організації спеціальних умов та етапів формування виконавських навичок гри на фортепіано.

Реалізація моделі передбачає три етапи відповідно до компонентної структури: спонукально-ознайомлювальний (за мотиваційно-пізнавальним компонентом); розвивально-оцінювальний (за тренувально-операційним компонентом); самостійно-продуктивний (за творчо-результативним компонентом).

Зміст спонукально-ознайомлювального етапу, під час якого відбувалось формування мотиваційно-пізнавального компоненту, полягає у поглибленому ознайомленні здобувачів освіти із завданнями щодо цілеспрямованого формування виконавських навичок гри на фортепіано, засвоєння необхідних для цього знань на основі широкого опрацювання навчально-педагогічного репертуару різних жанрів, а також у роз'ясненні важливості цих завдань для власного особистісного розвитку дітей, можливостей застосування набутих навичок у подальшому житті. Цей етап дозволить виявити вмотивованість здобувачів освіти щодо формування у них

виконавських навичок гри на фортепіано, розвитку художньо-естетичних потреб, інтересу до фортепіанної навчальної діяльності.



**Рис. 2 Модель формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів**

Зауважимо, що на цьому етапі формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів більш активна роль та лідерська позиція відводиться педагогу (рекомендації щодо вибору музичного репертуару, способів розучування та виконання музичних творів;

створення ситуацій, що забезпечують розвиток мотивації навчання здобувачів освіти, надання музично-теоретичних, музично-виконавських знань, методичних вказівок тощо).

До різноманітних методів на спонукально-ознайомлювальному етапі педагогічної, музично-виконавської роботи доцільно включити методи мотивації мистецького навчання, ескізне виконання музичних творів, читання з листка дитячого фортепіанного репертуару із здійсненням наскрізного аналізу музичних творів, що супроводжувалось творчими бесідами, поточними коментарями, методи демонстрації фортепіанних творів, навчальні дискусії, які спрямовані на забезпечення систематизації знань здобуваїв освіти, спонукування їх формування та удосконалення власних навичок фортепіанного виконавства як нотно-орієнтовних, технічно-операційних, так і навичок щодо цілісного аналізу музичних творів, обговорення та визначення стильових та жанрових особливостей виконавської інтерпретації.

Зміст наступного розвивально-оцінювального етапу передбачає цілеспрямоване, систематичне відпрацювання та розвиток нотно-орієнтовних, темпо-метроритмічних, мелодико-фразувальних, технічних навичок виконання фортепіанних творів різних жанрів. Окрім цього, під час зазначеного етапу доцільно здійснити відпрацювання здібності здобувачів освіти щодо самостійного визначення труднощів у виконавському опануванні музичних творів різних жанрів, способи їх подолання, а також оцінювання власної успішності щодо процесу формування виконавських навичок гри на фортепіано.

Окрім безпосереднього практичного відпрацювання виконавських навичок під час індивідуальних занять з фортепіано, здобувачу освіти можна пропонувати брати участь у доборі навчально-педагогічного репертуару різних жанрів, аргументувати його педагогічну доцільність, обговорювати зособливості їх розучування та оцінювати ефективність поточної музичної діяльності. Для безпосереднього формування нотно-орієнтовних, темпо-

метроритмічних, мелодико-фразувальних, технічних навичок виконання фортепіанних творів різних жанрів вважаємо за доцільне застосовувати такі методи: виконання вправ для розвитку фортепіанної техніки, виконання етюдів, ескізного опрацювання фортепіанних творів, методи систематичного контролю щодо сформованості виконавських навичок тощо.

Заключним етапом реалізації моделі є самостійно-продуктивний, який є показовим щодо здобутих результатів здобувачів освіти виконавських навичок гри на фортепіано. Цей етап передбачає не тільки відпрацювання навичок виконавської надійності щодо точного, безпомилкового виконання фортепіанних творів під час оприлюднення результатів інтерпретаційної діяльності, але й перевірку й осмислення здобувачами освіти педагогічної доцільності запропонованих методів і прийомів. На відміну від попередніх, на цьому етапі зростає частка самостійної роботи здобувача освіти над відпрацювання навичок фортепіанного виконавства. Методичні зусилля спрямовуються на формування в здобувачів освіти здатності до творчого самовираження, до педагогічної проєкції набутих знань та вмінь, що складає творчий продукт інтерпретаційного опрацювання.

Особливістю зазначеного етапу є спонукування здобувачів освіти до поглибленого осягнення змісту музичних творів, у процесі якого діти усвідомлюють діалогову сутність спілкування з музичним мистецтвом, під час якого пізнається та змінюється власний внутрішній світ дитини. Робота здобувача освіти має спрямовуватися на глибоке осмислення розучуваних музичних творів, усвідомлення авторського задуму, свого власного естетичного ставлення до мистецького твору, утілення у музичному виконавстві власних думок та почуттів. Так забезпечується пошуково-творча діяльність здобувача освіти на основі творчого самовираження; розвиток здатності відстоювати власне відчуття мистецького твору у реальному звучанні та інтерпретаційне втілення авторського задуму на основі попереднього художньо-виконавського досвіду.

Під час перебігу самостійно-продуктивного етапу доцільно використати такі методи мистецького навчання: вербальні (бесіди, словесні пояснення особливостей музичного жанру, вербалізація змісту музичних творів, поточні коментарі тощо), образно-демонстраційні, методи інтерпретаційного опрацювання, методи аналізу й контролю результатів оприлюднення навчальної діяльності тощо.

Особливого значення на цьому етапі набуває застосування методу створення ситуацій успіху, необхідних під час формування виконавських навичок, що забезпечують виконавську надійність. Означений метод стимулює здобувачів освіти до творчої концертної діяльності, підтримує впевненість у власних можливостях, підвищує рівень самооцінки щодо сформованості навичок фортепіанного виконавства.

Ефективність висвітлених вище етапів формування виконавських навичок гри на фортепіано можна буде досягнути за умови забезпечення спеціальних умов.

Нам імпонує погляд А. Грінченко щодо умов, які спрямовані на забезпечення ефективності формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано:

- 1) «забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності;
- 2) стимулювання звукової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри;
- 3) актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю: слухова увага, вольові якості, звукові уявлення;
- 4) спрямування звукового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим звуковим еталоном;
- 5) цілеспрямоване корегування музично-виконавського самоконтролю: від свідомого стану до позасвідомого та навпаки» [2].

До педагогічних умов, які спрямовані на організацію освітньо-розвивального середовища для формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти мистецьких напрямів.



- педагогічне забезпечення позитивного емоційного супроводження процесу формування виконавських навичок шляхом створення на заняттях позитивної атмосфери діалогічного спілкування (доброзичлива атмосфера на занятті);

- педагогічне стимулювання особистісної спрямованості на набуття виконавських навичок (підтримка адекватної мотивації здобувачів освіти);

- варіативне чергування форм, методів і засобів мистецького навчання (використання традиційних та інноваційних методів та прийомів, урізноманітнення форм та засобів викладання).

**Висновки.** Розроблено авторську модель формування виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти. Структурний аналіз виконавських навичок гри на фортепіано здобувачів освіти, проведений на основі комплексного підходу, дозволив визначити досліджуваний феномен у якості комплексу мотиваційно-пізнавального, тренувально-операційного та творчо-результативного компонентів, нерозривно пов'язаних між собою. Теоретично обґрунтовано змістове наповнення кожного компонента. Ураховуючи педагогічні умови та етапи впровадження моделі, висвітлена модель є практично спрямованою на якісне формування виконавських навичок гри на фортепіано кожного здобувача освіти мистецького напрямку відповідно до його індивідуальних потреб та можливостей.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.

2. Грінченко А. М. Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2017. Вип. 22 (27). С. 96–103. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18896> (дата звернення: 05.02.2023).

3. Густяков Н.А. Психологія мотивації мислення. Харків : ХГУ, 1993. 63 с.
4. Корнюхіна А. В. Інноваційні методики музичного виховання та розвитку здібностей дітей дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2017. №2 (307). С. 124–130.
5. Лупанова В. Сучасні дидактичні принципи музичної педагогіки в аспекті інструментального виконавства. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Вип. 59. С. 123–130.
6. Методика навчання гри на інструменті (фортепіано): програма-конспект для вищих навчальних закладів культури і мистецтв I II рівнів акредитації / уклад. В. П. Кузенкова. ред. Є. Д. Колесник ; Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв. Київ ; Вінниця : НОВА КНИГА, 2008. 199 с.
7. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. /редкол. О.П. Щолокова та ін.; Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Київ, 2004. Вип. 1 (6). С. 15–20.
8. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): метод, рек. Київ : НПУ, 1999. 33 с.
9. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Каравела, 2007. 576 с.
10. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів. Наукові записки: зб. наук.статей. Київ : НПУ, 2003. Вип. 52. С. 101–11.
11. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. С. 341–344.
12. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: зб. статей / ред. та упоряд. А. Й. Корженевського. Київ : Музична Україна, 1981. 116 с., нот.

13. Пономарьова Г. Ф. Формування актуальних академічних цінностей у майбутніх фахівців закладів освіти: контекст філософії вищої освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2019. № 1. 9 с. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13> (дата звернення: 08.02.2023).

14. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. Київ : Вид-во імені Олени Теліги, 2003. 328 с.

15. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посібник. Київ : УЗМН, 1998. 248 с.

16. Смородський В.І. Дослідження проблеми жанрових компетенцій в педагогіці та мистецтвознавстві. Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. Сер. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2013. Вип. 15 (20). С. 181–185.

17. Смородський В.І. Виконавські навички гри на фортепіано учнів дитячих музичних шкіл: зміст та специфіка. Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наукових праць. Сер. Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2015. Вип. 764. С. 175–180.

18. Смородський В.І. Розвиток стильового слуху учнів на основі жанрового підходу. Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 17 (22). С. 129–132.

19. Смородський В.І. Сутнісні складові виконавських навичок гри на фортепіано учнів дитячих музичних шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 20 (25). С. 113–117. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21128> (дата звернення: 05.02.2023).

20. Стріхар О. Основні принципи навчання дітей музичному мистецтву. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 305–311.

21. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В. П. Андрущенко. Київ : Вища школа, 2003. С. 156–289.

22. Таран І., Ваданська Т. Застосування інноваційних методів навчання на уроках гри на фортепіано. 8 с. URI: <http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/1985/1/%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%20%D0%86.%2C%20%D0%92%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%A2.%20.pdf> (дата звернення: 08.02.2023).

23. Харківська А.А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник*: зб. наук. ст. за матеріалами ХХVII Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород – Будапешт, 26-29 листопада 2013 року). 2013. Вип. 8 (27). С. 31–35. URI: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9879/1/5.pdf> (дата звернення: 08.02.2023).

24. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Київ : НПУ імені М.Драгоманова, 2003. 232 с.

25. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: для студ. вищ. вавч. закл. Вид. 2-ге, допов. Київ : ДАКККіМ, 2008. 263 с.

26. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів. НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 1998. 172 с.

27. Юник Д.Г. Виконавська надійність митців музичного мистецтва: концептуальний аспект / Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М. Падалки: колективна монографія. Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 402 с.

28. Smorodsky Vitaly. Anwendung der Integrationen technologien in Kontext das genrehafte paradigm des Unterrichts Spiel an fortepiano der lernenden musikalischen Kinderschulen. *Zeitschrift der Padagogischen Hochschule Karnten, Viktor Franki Hochschule*. 2015. Ausgabe 8. P. 8–9.

## References

1. Honcharenko, S.U. (2011) *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*, 519 [in Ukrainian].

2. Hrinchenko, A. M. (2017) Pedagogichni umovy formuvannia muzychno-vykonavskoho samokontroliu studentiv u protsesi navchannia hry na fortepiano [Pedagogical conditions for the formation of musical and performing self-control of students in the process of learning to play the piano]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova* [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University], 22 (27), 96–103, <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18896> [in Ukrainian].

3. Hustiakov, N.A. (1993) *Psykhologhyia motyvatsyy mishlenyia* [Psychology of thinking motivation], 63 [in Ukrainian].

4. Kornukhina, A. V. (2017) *Innovatsiini metodyky muzychnoho vykhovannia ta rozvytku zdibnostei ditei doshkilnoho viku* [Innovative methods of musical education and development of abilities of preschool children]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University], 2 (307), 124–130 [in Ukrainian].

5. Lupanova, V. (2018) *Suchasni dydaktychni pryntsypy muzychnoi pedahohiky v aspekti instrumentalnoho vykonavstva* [Modern didactic principles of musical pedagogy in the aspect of instrumental performance]. *Psykhologho-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 59, 123–130 [in Ukrainian].

6. *Metodyka navchannia hry na instrumenti (fortepiano)* [Methodology of learning to play an instrument (piano)] (2008) / Ye. D. Kolesnyk (Ed.) ; *Derzhavnyi metodychnyi tsentr navchalnykh zakladiv kultury i mystetstv* [State methodical center of educational institutions of culture and arts] 199 [in Ukrainian].

7. Padalka, H.M. (2004) *Priorytetni napriamky rozvytku suchasnoi mystetskoï osvity* [Priority directions of development of modern art education] . *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity* [Theory and methods of art education], O.P. Shcholokova ta in. (Eds.); *Nats. ped. un-t im. M.Drahomanova* [National Pedagogical Dragomanov University], 1 (6), 15–20 [in Ukrainian].

8. Padalka, H.M. (1999) Profesiino-tsilisnyi pidkhid i yoho realizatsiia v umovakh khudozhnoi osvity maibutnoho vchytelia (na materialy muzychnykh dystsyplin) [Professional and comprehensive approach and its implementation in the conditions of artistic education of the future teacher (on the material of musical disciplines)], 33 [in Ukrainian].

9. Palchevskiy, S.S. (2007) Pedagogika [Pedagogy], 576 [in Ukrainian].

10. Pankiv, L.I. (2003) Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do kerivnytstva muzychnymy kolektyvamy shkolariv [Peculiarities of training a future teacher to lead musical groups of schoolchildren]. Naukovi zapysky [Scientific notes], 52, 101–11 [in Ukrainian].

11. Pedagogichnyi slovnyk [Pedagogical dictionary] (2001), M. D. Yarmachenka (Ed.), 341–344 [in Ukrainian].

12. Pytannia fortepiannoi pedagogiky ta vykonavstva [Questions of piano pedagogy and performance] (1981), A. Y. Korzhenevskoho (Ed.), 116 [in Ukrainian].

13. Ponomarova, H. F. (2019) Formuvannia aktualnykh akademichnykh tsinnosti u maibutnykh fakhivtsiv zakladiv osvity : kontekst filosofii vyshchoi osvity [Formation of actual academic values in future specialists of educational institutions: the context of the philosophy of higher education]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii [Scientific journal of Khortytsia National Academy], 1, 9, <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2019-1-13> [in Ukrainian].

14. Rudenko, Yu.D. (2003) Osnovy suchasnoho ukrainskoho vykhovannia [Basics of modern Ukrainian education], 328 [in Ukrainian].

15. Rudnytska, O.P. (1998) Muzyka i kultura osobystosti: Problemy suchasnoi pedagogichnoi osvity [Music and personality culture: Problems of modern pedagogical education], 248 [in Ukrainian].

16. Smorodskiy, V.I. (2013) Doslidzhennia problemy zhanrovyykh kompetentsii v pedagogitsi ta mystetstvoznavstvi [Study of the problem of genre competences in pedagogy and art history]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho

pedagogichnoho un-tu imeni M.P.Drahomanova [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University], 15 (20), 181–185 [in Ukrainian].

17. Smorodskyi, V.I. (2015) Vykonavski navychky hry na fortepiano uchniv dytiachykh muzychnykh shkil: zmist ta spetsyfika [Piano performance skills of children's music school students: content and specifics]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu* [Scientific Bulletin of Chernivtsi University], 764, 175–180 [in Ukrainian].

18. Smorodskyi, V.I. (2015) Rozvytok styloвого slukhu uchniv na osnovi zhanrovoho pidkhodu [Development of stylistic hearing of students based on the genre approach]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho un-tu imeni M. P. Drahomanova* [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University], 17 (22), 129–132 [in Ukrainian].

19. Smorodskyi, V.I. (2016) Sutnisni skladovi vykonavskykh navychok hry na fortepiano uchniv dytiachykh muzychnykh shkil [Essential components of piano performance skills of students of children's music schools.]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedagogichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova* [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University], 20 (25), 113–117, <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/21128> [in Ukrainian].

20. Strikhar, O. (2013) Osnovni pryntsyipy navchannia ditei muzychnomu mystetstvu [Basic principles of teaching children the art of music]. *Vytoky pedagogichnoi maisternosti* [Origins of pedagogical skills], 12, 305–311 [in Ukrainian].

21. *Suchasnyi filosofskyi slovnyk* [Modern philosophical dictionary] (2003), V. P. Andrushchenko (Ed.), 156–289 [in Ukrainian].

22. Taran, I. & Vadanska, T. Zastosuvannia innovatsiinykh metodiv navchannia na urokakh hry na fortepiano [Application of innovative teaching methods in piano lessons], 8, <http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/1985B0%D1%80.pdf> [in Ukrainian].

23. Kharkivska, A.A. (2013) Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedagogichnii nauki [Systematic approach and innovations in modern pedagogical

science] . Mizhnarodnyi naukovi visnyk [International Scientific Bulletin], 8 (27), 31–35, <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9879/1/5.pdf> [in Ukrainian].

24. Shevniuk, O.L. (2003) Kulturolohichna osvita maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka [Cultural education of the future teacher: theory and practice], 232 [in Ukrainian].

25. Shulhina, V.D. (2008) Ukrainska muzychna pedahohika [Ukrainian musical pedagogy], 263 [in Ukrainian].

26. Shcholokova, O.P. (1998) Osnovy profesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Basics of professional artistic and aesthetic training of future teachers]. NPU im. M. Drahomanova [National Pedagogical Dragomanov University], 172 [in Ukrainian].

27. Yunyk, D.H. (2011) Vykonavska nadiinist myttsiv muzychnoho mysteptstva: kontseptualnyi aspekt [Performance reliability of artists of musical art: conceptual aspect]. Teoriia ta metodyka mystetskoï osvity [Theory and methodology of art education]. Naukova shkola H.M. Padalky [Scientific school of H.M. Carcasses], 402 [in Ukrainian].

28. Smorodsky V. (2015) Anwendung der Integrationen technologien in Kontext das genrehafte paradigm des Unterrichts Spiel an fortepiano der lernenden musikalischen Kinderschulen. Zeitschrift der Padagogischen Hochschule Karnten, Viktor Franki Hochschule, 2015, 8, 8–9 [in German].

**УДК 378.091.2:004]:51(045)**

**РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ  
МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**© Фоменко Л.**

**Інформація про автора:**

**Лариса Фоменко:** ORCID ID: 0000-0003-1308-374;  
[larisafomenko135@gmail.com](mailto:larisafomenko135@gmail.com); доктор філософії, старший викладач кафедри математики та фізики.



Статтю присвячено проблемі розвитку в майбутніх учителів інформатики пізнавальної активності як однієї з якостей, що сприяє самоосвіті, професійному зростанню, мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці. Для розв'язання цієї проблеми було запропоновано технологію розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, структуру якої представлено як сукупність методологічно-цільового, організаційно-технологічного та діагностувального компонентів, що є взаємопов'язаними та взаємозумовлюють один одного. Схарактеризовано етапи технології (пошуково-інформаційний, діяльнісно-результативний і контрольнорегулятивний), реалізація яких сприяла досягненню поставленої мети – підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. Подальшими перспективними дослідженнями визначено ті, що спрямовані на розробку освітніх електронних ресурсів та дистанційних курсів для розвитку пізнавальної активності здобувачів закладів вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** активність, пізнавальна активність, розвиток пізнавальної активності, майбутні вчителі інформатики, математична підготовка, технологія.

**Larysa Fomenko «Implementation of technology for the development of cognitive activity of future it teachers in the process of mathematical training».**

The article is devoted to the problem of development of cognitive activity of future computer science teachers as one of the qualities that contribute to self-education, professional growth, mobility and competitiveness in the labor market. To solve this problem, a technology for the development of the cognitive activity of future computer science teachers in the process of mathematical training was proposed, the structure of which is presented as a set of methodological-targeted, organizational-technological and diagnostic components that are interconnected and mutually condition each other. The stages of the technology (search-information, activity-resultative and control-regulatory) are characterized, the implementation of which contributed to the achievement of the set goal of increasing the level of development of the cognitive activity of future computer science teachers. Further promising studies are those aimed at the development of educational electronic resources and distance courses for the development of cognitive activity of students of higher pedagogical education institutions.

**Keywords:** activity, cognitive activity, development of cognitive activity, future computer science teachers, mathematical training, technology.

Із розвитком комп'ютерних технологій і створенням глобальних інформаційних мереж дедалі активніше виявляється потреба в формуванні

в здобувачів освіти знань, умінь і навичок орієнтації в інформаційно-освітньому просторі з метою підвищення ефективності їх пізнавальної та практичної діяльності в умовах становлення інформаційного суспільства [10]. Тому важливою ланкою сучасної педагогічної освіти є підготовка вчителів інформатики, здатних до здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності в закладах освіти різних рівнів. У зв'язку з цим необхідно розвивати в майбутніх учителів інформатики такі якості, що сприятимуть самоосвіті, професійному зростанню, мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці. Однією з таких якостей особистості є пізнавальна активність, від розвитку якої залежить ефективність професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Саме тому проблема реалізації технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки потребує детального висвітлення.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема формування й розвитку пізнавальної активності особистості не є новою в педагогічній теорії та практиці. Однак процеси інформатизації та глобалізації усіх сфер людської діяльності висувають цю проблему на якісно новий рівень, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, що зумовлено постійним збільшенням обсягів інформації та недостатнім рівнем підготовленості особистості до опрацювання значної кількості інформації та її використання в професійній діяльності. Як зазначає Т. Ріхтер, пізнавальна активність є найважливішою умовою орієнтації особистості на освіту, визначаючи тим самим необхідність її становлення та розвитку, актуальність пошуку нових прийомів, методів та форм організації освітнього процесу в педагогічному закладі вищої освіти, зокрема й під час підготовки майбутніх учителів інформатики [13, с. 22]. Подібних поглядів притримуються й Н. Якимчук та В. Казаченок, стверджуючи, що високий рівень пізнавальної активності й самостійності надає здобувачам освіти реальні можливості інтегруватися в світовий інформаційний простір,

оперуючи інформаційними ресурсами, представленими в різних формах [15, с. 581]. Найближче предмету нашого дослідження відповідає визначення вчених, згідно з яким пізнавальна активність визначається як якість особистості, що виявляється в її готовності й ефективному опануванні знаннями й методами роботи в конкретній професійній галузі упродовж оптимального часу, водночас мобілізуючи свої моральні й вольові зусилля для досягнення цієї мети [14, с. 12241]. Особливо це стосується майбутніх учителів інформатики, яким потрібно опановувати як нові інформаційні технології, що постійно змінюються й удосконалюються, та і сучасні методи викладання.

**Мета статті** полягає в аналізі особливостей реалізації технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогодні дедалі частіше в освіті впроваджується технологічний підхід, якому властива спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, удосконалення діяльності навчання, посилення її результативності, інструментального впливу, інтенсивності [1].

М. Чепіль підкреслює важливість упровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів, що сприяє ефективності розробки змісту освіти, пошуку способів підвищення рівня якості професійної підготовки, упровадженню особистісно зорієнтованих навчально-виховних методик, популяризації освітніх інновацій і забезпеченню оптимальних умов організації педагогічної праці [11, с. 12].

Уважаємо, що реалізація технологічного підходу до розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки забезпечить задоволення потреби в модернізації освітнього процесу; підпорядкування всіх елементів освітнього процесу єдиній меті; визначення чіткої послідовності дій викладача, спрямованих на досягнення мети завдяки впровадженню конкретних форм, методів, засобів,

зорієнтованих на активну діяльність здобувачів освіти в освітньому процесі; організацію постійного моніторингу результатів діяльності здобувачів освіти завдяки визначеним факторам, критеріям, рівням та діагностичному інструментарію.

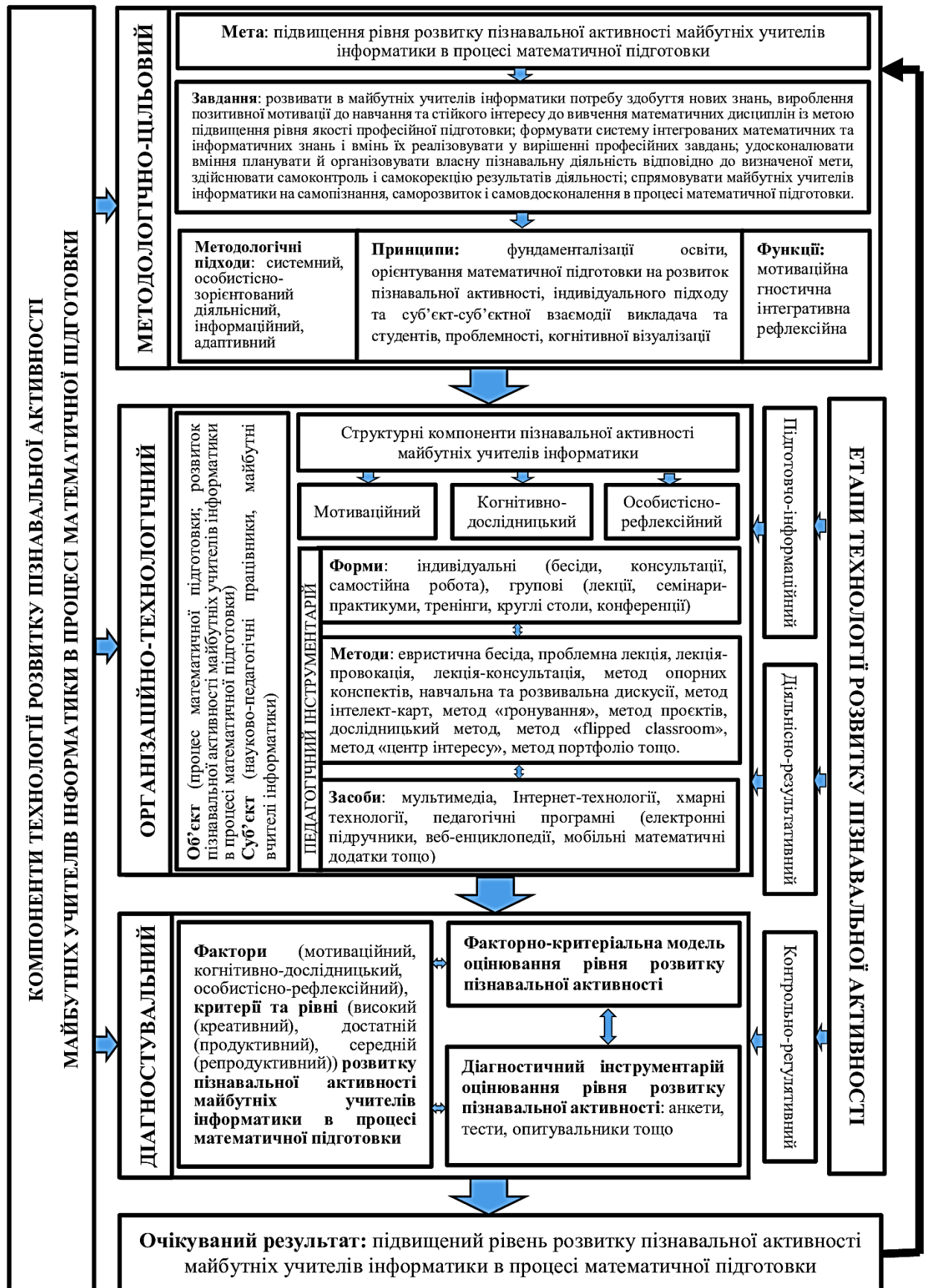
Модель технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки представлена на рис. 1.

Педагогічна технологія розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки охоплює методологічно-цільовий, організаційно-технологічний і діагностувальний компоненти, що взаємопов'язані й взаємозумовлюють один одного.

*Методологічно-цільовий компонент* розробленої технології передбачає мету, завдання, методологічні підходи, принципи, функції досліджуваного процесу.

Розроблена технологія спрямована на підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі основні завдання:

- розвинути в майбутніх учителів інформатики потребу в здобутті нових знань, виробленні позитивної мотивації до навчання та стійкого інтересу до вивчення математичних дисциплін із метою підвищення рівня якості професійної підготовки;
- сформувати систему інтегрованих математичних та інформаційних знань і вмінь їх реалізовувати під час виконання професійних завдань;
- удосконалити вміння планувати й організовувати власну пізнавальну діяльність відповідно до визначеної мети, здійснювати самоконтроль і самокорекцію результатів діяльності;
- спрямовувати майбутніх учителів інформатики на самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення в процесі математичної підготовки.



**Рис. 1. Модель технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки**

Для досягнення мети дослідження було застосовано такі методологічні підходи, як-от: системний, особистісно орієнтований діяльнісний, інформаційний та адаптивний. Обґрунтуємо доцільність обрання кожного з них.

Кожен об'єкт наукового дослідження варто розглядати з погляду системного що, зараховують до загальнонаукових міждисциплінарних методологічних підходів. Суть системного підходу полягає в вивченні будь-якого об'єкта, явища як певної системи з чималою кількістю взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначених функцій, мети, складу, структур [5, с. 171]. Упровадження системного підходу в процес дослідження дозволило визначити пізнавальну активність майбутніх учителів інформатики як цілісну систему, виокремити в її структурі мотиваційний, когнітивно-дослідницький та особистісно-рефлексійний компоненти, з'ясувати зв'язки між цими компонентами, а також мету, зміст, завдання, способи, засоби, спрямовані на розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки [9].

Ураховуючи, що особистість розвивається в діяльності, вважаємо доцільним упровадження особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, завдяки чому можливо організувати освітню діяльність із урахуванням індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти, забезпечити умови для розвитку й саморозвитку особистості, забезпечити партнерські суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогом і здобувачем у процесі діяльності. Важливо під час розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки враховувати, що метою освіти є не засвоєння знань, а формування на основі знань способів дій і навичок їх реалізації в професійній діяльності. Тому важливість ролі педагога полягає в стимулюванні здобувачів освіти до самостійного пошуку й опрацювання інформації з використанням сучасних цифрових технологій, форм і видів

навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє якісній професійній підготовці й подальшій професійно-педагогічній діяльності [9].

Під час дослідження проблеми розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики вважаємо важливим інформаційний підхід, згідно з яким інформація є головним ресурсом науково-технічного й соціально-економічного прогресу, конструктивним чинником у процесі підготовки вчителя [4]. У діяльності вчителя інформатики інформація й новітні цифрові технології набувають особливого значення, оскільки не лише сприяють ефективній підготовці до професійної діяльності, а й є предметом діяльності. Тому вважаємо необхідним під час розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки звернути особливу увагу на опанування здобувачами освіти способами отримання, обробки й передачі інформації, аналітико-синтетичної переробки, узагальнення й систематизації інформації про різні математичні об'єкти, упровадження цифрових технологій для візуалізації математичних об'єктів, здійснення розрахунків тощо [9].

Нагальною потребою сучасності є забезпечення стабільного функціонування й розвитку системи вищої освіти за умов її реформування під впливом інноваційних процесів. Значний потенціал для цього має адаптивний підхід, за здійснення якого можливо «досягти балансу між зовнішніми вимогами та внутрішніми потребами особистості, пом'якшити дію суперечностей і конфліктів усередині системи» [3]. Завдяки впровадженню адаптивного підходу в освіті можливо змінити стратегію й характер взаємодії в системі «викладач-здобувач освіти», що передбачає поступовий перехід від монологу до діалогу, від організації до самоорганізації, від управління до самоуправління. Зміну ролі викладача з інформатора до організатора забезпечує реалізація суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітньому процесі [3]. За таких умов кожен здобувач освіти стає активним суб'єктом освітнього процесу, хто навчається визначати мету та планувати свою діяльність для її досягнення; аналізувати, рефлексувати

й оцінювати результати власної діяльності; адаптуватися до змін, що відбуваються в освітньому середовищі. У такий спосіб можливий розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. Вони усвідомлюють необхідність постійного саморозвитку й самовдосконалення. За умови впровадження адаптивного підходу також можна вибудувати систему взаємодії викладача та здобувача освіти так, щоб можна було враховувати початковий рівень пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, особливості та здібності кожного здобувача, оперативно відстежувати результати поточного розвитку досліджуваної якості в процесі математичної підготовки, і на основі отриманих результатів раціонально підбирати вправи й завдання для подальшого ефективного розвитку пізнавальної активності [6].

Для того щоб процес розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики був ефективним, визначено *принципи розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики* в процесі математичної підготовки:

- фундаменталізації освіти майбутніх учителів інформатики;
- орієнтації математичної підготовки майбутніх учителів інформатики на розвиток пізнавальної активності;
- індивідуального підходу;
- суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та здобувачів освіти в процесі математичної підготовки;
- проблемності;
- когнітивної візуалізації.

*Фундаменталізація змісту* професійної освіти майбутніх учителів інформатики, на погляд А. Харківської, означає його спрямування на посилення здатності здобувачів вищої освіти гнучко реагувати на всі зміни, що відбуваються в галузі інформаційних технологій шляхом засвоєння ними основних положень дисципліни «Інформатика» та здобуття фундаментальних знань із інформаційно-технічних та математичних



дисциплін, інтеграція яких сприятиме індивідуальному професійному зростанню та мобільності майбутніх учителів інформатики [12, с. 83].

Упровадження принципу *фундаменталізації освіти* майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки передбачає: орієнтацію освітнього процесу на здобуття ними інваріантних, методологічно важливих, довготривалих, системних знань, завдяки чому здобувачі вищої освіти будуть здатні абстрагуватися й описувати прикладні задачі математичною мовою, здійснювати педагогічні дослідження в різних контекстах, визначати закономірності випадкових явищ, упроваджуючи методи описової та критеріальної статистики для опрацювання результатів експериментів, зокрема педагогічних; сформують уміння послуговуватись Інтернет-ресурсами (зокрема іншомовними) для професійного розвитку й поширення власних ідей, опрацьовуючи інформаційні ресурси різних форматів за допомогою ІКТ; розвинуть внутрішню потребу до саморозвитку й самоосвіти. Згідно з цим принципом було визначено математичну підготовку як основу розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Процес розвитку пізнавальної активності буде більш ефективним за умови, якщо здобувачі освіти будуть усвідомлювати, для чого їм потрібно опановувати навчальний матеріал із освітніх компонентів математичного циклу, як саме вони зможуть реалізовувати здобуті знання в подальшій професійній діяльності [7].

Принцип *орієнтації математичної підготовки майбутніх учителів інформатики на розвиток пізнавальної активності* полягає в поєднанні пізнавальної активності завдяки органічному поєднанню теоретичних знань із фахових і математичних дисциплін із метою знайдення нових способів реалізації алгоритмів моделювання досліджуваних ознак, характеристик педагогічних процесів, явищ тощо; умінні здійснювати інтелектуальний багатовимірний математичний аналіз із застосуванням обчислювальних інструментів в інформаційних системах різного призначення для самоаналізу власної професійної діяльності або досягнень учнів. Реалізація принципу

можлива як під час аудиторних занять у закладі вищої освіти, так і під час педагогічної практики й самостійної роботи здобувачів освіти.

За дотримання принципу *індивідуального підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії* викладача та здобувачів освіти в процесі математичної підготовки майбутніх учителів інформатики в процесі розвитку пізнавальної активності можливо обрати такі форми, методи та засоби педагогічного впливу, які б максимально відповідали реальним пізнавальним можливостям здобувачів вищої освіти й забезпечували б розвиток кожного здобувача під час колективної освітньої роботи з урахуванням їх індивідуальних здібностей, уподобань, інтересів. Здобувачі як суб'єкти освіти одночасно з засвоєнням математичних знань зможуть розвивати й удосконалювати навички самостійно їх шукати, оволодівати науковими методами пізнання, а викладач – допомагати здобувачам навчатися, ураховуючи індивідуальні особливості кожного з них, визначаючи час, темп навчання, зміст, методи, прийоми, засоби, форми навчальної роботи, форми контролю тощо [7].

Принцип *проблемності* під час розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки передбачає впровадження в освітній процес спеціально розробленої системи проблем і проблемних завдань; інтелектуальний розвиток майбутніх учителів інформатики; формування здатності класифікувати змінні характеристики, властиві як дидактичному процесу в закладі загальної середньої освіти, так й освітньому процесу в закладі передвищої освіти, обґрунтовувати вибір математичних моделей для розв'язання теоретичних і практичних прикладних задач у галузі педагогічних і комп'ютерних наук, самостійно порушувати та формулювати проблему, висувати гіпотезу й знаходити способи її перевірки, формулювати висновки й визначати можливості практичного застосування отриманих результатів, здійснювати самоаналіз і самокорекцію, творчо підходити до розв'язання проблем [7].

Дотримання принципу *когнітивної візуалізації* в процесі математичної підготовки майбутніх учителів інформатики сприятиме розвитку їх

пізнавальної активності, формуванню вмінь систематизувати, узагальнювати й реалізовувати здобуті знання в практичній діяльності, створюючи візуальні моделі математичних об'єктів, опорні конспекти як окремих тем із курсу математики, так і цілих розділів, інтелект-карти тощо, а завдяки впровадженню нових цифрових технологій для цього можливо синтезувати математичну й інформаційно-технологічну підготовку майбутніх фахівців [7].

Для розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки необхідно свідомо спиратись на такі його функції: *мотиваційну*, що спрямовує й регулює діяльність майбутніх учителів інформатики щодо розвитку пізнавальної активності й задоволення їх пізнавальних потреб та інтересів, спонукає до саморозвитку й самовдосконалення, реалізації творчого потенціалу завдяки впровадженню системи заохочень і стимулів; *гностичну*, пов'язану з процесом опанування здобувачами освіти знаннями й уміннями, передбаченими конкретними математичними дисциплінами, способами отримання інформації з різних джерел, аналізу, синтезу, узагальнення й систематизації інформації з використанням нових цифрових технологій; *інтегративну*, що сприяє усвідомленню майбутніми вчителями інформатики важливості математичної підготовки, можливостей реалізації сформованих умінь і навичок у професійній діяльності, забезпечує мотивацію здобувачів освіти до впровадження цифрових технологій у процесі розв'язування математичних проблем; *рефлексійну*, що полягає в здійсненні майбутніми вчителями інформатики самоаналізу, самоконтролю й самокорекції рівня розвитку пізнавальної активності в процесі математичної підготовки [9].

Отже, методологічно-цільовий компонент технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки становить наукову основу розробленої технології, містить визначені нами мету, завдання, методологічні підходи, принципи та функції, відповідно до яких буде здійснюватися подальший вибір форм і

методів взаємодії учасників освітнього процесу, перебігу етапів реалізації технології.

*Організаційно-технологічний компонент* технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки охоплює структурні компоненти пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики; об'єкт (процес математичної підготовки; розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки), суб'єкти (науково-педагогічні працівники, майбутні вчителі інформатики), а також педагогічний інструментарій (форми, засоби та методи освіти, що сприяють розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки).

Уважаємо, що для розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки доцільно впроваджувати такі методи:

– для організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: *лекції* (проблемна лекція, лекція-консультація, лекція прес-конференція, лекція-практикум тощо) та *бесіди* (бесіда-повідомлення, бесіда-повторення, евристична бесіда); *методи унаочнення* (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження); *практичні методи* (тренувальні вправи, проблемно-пошукові завдання, самостійні роботи);

– для стимулювання й мотивації діяльності: ігровий метод; метод проєктів; центр інтересу; метод запитань, метод опорних конспектів, метод «flipped classroom», метод інтелект-карт, метод «тронування» тощо;

– для здійснення контролю й самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності: бліц-опитування, тестові завдання, самоконтроль, взаємоконтроль, портфоліо тощо.

Підготовка майбутніх учителів інформатики в закладах передвищої освіти здійснюється в таких формах: групові (лекції, семінарські та практичні заняття), індивідуальні (бесіди, консультації) та самостійної роботи здобувачів

освіти. Оскільки розроблена технологія є частиною цілісного освітнього процесу, то під час її реалізації будуть упроваджуватися вищезазначені форми. Також пропонуємо залучити здобувачів освіти до участі в тренінгах, круглих столах, вебінарах, конференціях, що сприятиме розвитку їхньої пізнавальної активності.

Визначимось із засобами, необхідними для реалізації розробленої технології. Під засобами навчання розуміємо природні або штучні, спеціально створені об'єкти, завдяки чому створюється освітнє середовище, необхідне для навчальної діяльності. Вони виконують освітню, виховну й розвивальну функції [2, с. 313]. На сьогодні в закладі вищої освіти послуговуються як традиційними (підручники, посібники, інструменти, технічні засоби навчання тощо), так і новітніми електронними (електронні підручники, веб-енциклопедії, тренажери, навчальні програми тощо) засобами навчання. Ураховуючи особливості розробленої технології, до засобів її реалізації зараховуємо підручники й посібники (друковані та електронні), комп'ютер, мультимедіа, педагогічні програмні (електронні підручники, веб-енциклопедії, мобільні математичні додатки тощо), технології web 2.0, хмарні технології тощо.

За умови впровадження *діагностувального компонента* можливо визначити рівень розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки на всіх етапах реалізації технології, здійснивши низку поточних і підсумкових вимірювань успішності розвитку досліджуваної якості, а також самоконтроль із метою здійснення постійного моніторингу цього процесу, завдяки чому можливо відстежувати зміну ставлення здобувачів вищої освіти до навчання, доцільність добору форм, методів, засобів освітньої роботи, варіювати їх упровадження відповідно до індивідуальних особливостей здобувача, відстежувати зміну ставлення кожного здобувача до розвитку пізнавальної активності [8].

Визначено фактори, критерії та рівні розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки,

на основі яких розроблено факторно-критеріальну модель оцінювання рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

**Факторно-критеріальна модель оцінювання рівня розвитку  
пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі  
математичної підготовки**

Фактори, F	Вагомість фактора, m	Критерії	Вагомість критерію, $\nu$	Коефіцієнт відповідності, K	Значення K	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
Мотиваційний	0,37	Усвідомлення потреби в пізнанні нового в процесі математичної підготовки	0,20	K1			
		Мотивація вдосконалення професійної підготовки завдяки розвитку ПА МУІ в процесі математичної підготовки	0,40	K2			
		Наявність пізнавального інтересу в МУІ в процесі математичної підготовки	0,40	3			
Когнітивно-дослідницький	0,30	Якість теоретичних знань із математичних дисциплін	0,30	4			
		Уміння акумулювати та творчо реалізовувати здобуті знання з математичних та інформатичних дисциплін	0,35	5			
		Уміння впроваджувати ІКТ для розвитку пізнавальної активності в процесі математичної підготовки	0,35	6			
Особистісно-рефлексійний	0,33	Уміння планувати й організувати власну пізнавальну діяльність (постановка мети, планування діяльності, наполегливість і рішучість у подоланні труднощів, що виникають у процесі діяльності тощо)	0,40	7			
		Спроможність до саморозвитку й самоосвіти в процесі математичної підготовки	0,30	8			
		Здатність до рефлексії розвитку власної пізнавальної активності	0,30	9			
Загальна оцінка	1,00						

Отже, діагностувальний компонент технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки охоплює фактори, критерії та рівні розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики, розроблену на їх основі факторно-критеріальну модель, за допомогою якої можливо визначити рівень розвитку досліджуваної якості, та відповідний діагностичний інструментарій.

Практична реалізація технології передбачає такі етапи: підготовчо-інформаційний, діяльнісно-результативний та контрольньо-регулятивний.

Метою *підготовчо-інформаційного* етапу технології було здійснення підготовчої роботи з викладачами та здобувачами освіти щодо організації технологічного процесу з розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики та їх мотивування до участі в ньому. У межах реалізації цього етапу було проведено роботу з викладачами щодо підготовки їх до впровадження розробленої технології, а також роботу зі здобувачами освіти щодо підготовки їх до активної участі в процесі розвитку в них пізнавальної активності.

Для підготовки науково-педагогічних працівників до впровадження технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки було проведено низку семінарів-практикумів на такі теми: «Актуальні питання математичної підготовки майбутніх учителів інформатики. Роль пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в забезпеченні якості математичної підготовки», «Обговорення доцільності здійснення технологічного підходу до розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки», «Форми, методи й засоби навчання, спрямовані на забезпечення розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки», «Проблеми, що виникають під час організації самостійної роботи майбутніх учителів інформатики з математичних дисциплін», «Моніторинг рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі

математичної підготовки» тощо. Під час семінарів викладачі мали змогу обговорити питання, пов'язані з організацією навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, репрезентувати власні розробки завдань та окремих занять, спрямованих на розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Реалізація такої роботи з викладачами сприяла позитивному налаштуванню на розв'язання проблеми розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, підвищенню рівня їхньої професійної компетентності, а також стимулювала їх до здійснення самоосвітньої діяльності.

Зазначимо, що основна робота з викладачами на підготовчо-інформаційному етапі була проведена перед початком роботи зі здобувачами освіти, однак не обмежувалась часовими рамками та продовжувалася під час реалізації інших етапів технології, що сприяло здійсненню постійного моніторингу ефективності технології.

Для того щоб розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки був ефективним, здобувачам вищої освіти необхідно було обґрунтувати важливість вивчення математичних дисциплін для їхньої майбутньої професійної діяльності, практично довести наявність тісного зв'язку між математикою та інформатикою, можливості впровадження ІКТ під час вивчення математичних дисциплін.

Відповідно, наступним кроком на підготовчо-інформаційному етапі реалізації технології була оптимізація методики викладання математичних дисциплін завдяки впровадженню нових інформаційних технологій (табличних процесорів, мобільних математичних додатків, хмарних технологій) та поглибленню змісту з таких тем: «Запровадження методів математичного аналізу для побудови моделей природних об'єктів і процесів інформатизації», «Проектування систем обробки інформації зі здійсненням



алгебраїчного підходу», «Прості геометричні фігури – основа векторної графіки», «Позиційні системи числення й кодування інформації», «Декартова система координат – основа чисельного моделювання об'єктів», «Запровадження методів математичної статистики в роботі вчителя інформатики», «Роль математичних моделей у забезпеченні безпеки інформації» тощо.

На цьому етапі для здобувачів вищої освіти було проведено ознайомлювальну лекцію з використанням змісту, форм, методів, засобів, що будуть упроваджуватися під час реалізації технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки з використанням методів діагностики рівня розвитку в них такої активності. Уважаємо, що здійснення такої підготовчої роботи зі здобувачами вищої освіти сприяло усвідомленню процесу розвитку їхньої пізнавальної активності в процесі математичної підготовки, розумінню ними мети вивчення математичних дисциплін.

Метою *діяльнісно-результативного етапу* впровадження розробленої технології було підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки відповідно до компонентів пізнавальної активності (мотиваційного, когнітивно-дослідницького, особистісно-рефлексійного).

Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики на цьому етапі реалізації технології здійснювався під час вивчення здобувачами вищої освіти математичних дисциплін із упровадженням продуктивних методів і форм навчання, нових інформаційних технологій в освітньому процесі, зокрема під час засвоєння змісту спецкурсу «Пізнавальна активність майбутнього вчителя інформатики та її розвиток у процесі математичної підготовки».

Основними формами організації освітньо-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти є лекції, практичні та семінарські заняття, самостійна та науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти. Уважаємо доцільним

визначити місце й функції кожної з окреслених форм у технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки.

Важливою ланкою організації освітнього процесу є лекції, метою яких є передача здобувачам освіти системи знань і створення теоретичної основи для формування вмінь і навичок їх реалізації в практичній діяльності. Однак суттєвим недоліком лекції як форми роботи є низька ефективність засвоєння навчального матеріалу, пасивність здобувачів. Ураховавши цей факт, запроваджено такі види лекцій, на яких студент – пасивний слухач – змінює свою роль на роль активного учасника лекції. Лектор мав можливість управляти пізнавальною діяльністю здобувачів освіти й контролювати процес засвоєння матеріалу.

Одним із видів ефективно організації лекційних занять під час вивчення математичних дисциплін майбутніми фахівцями були проблемні лекції, під час яких активізувалася освітньо-пізнавальна діяльність здобувачів освіти. Результатом вважаємо те, що вони прагнули знайти способи розв'язання проблеми. В основу організації такої лекції покладено метод проблемного викладу навчального матеріалу, суть якого полягає в тому, що викладач серед здобувачів вищої освіти порушує проблему, яку необхідно розв'язати, а відтак або демонструє спосіб її розв'язання самостійно, або залучає до цього здобувачів. Відповідно до мети, яку перед собою ставив викладач, суть проблеми повідомлялася на початку лекції (це сприяло активізації навчально-пізнавальної діяльності та розвитку пізнавальної активності під час усієї лекції), у процесі викладання лекційного матеріалу (для актуалізації уваги здобувачів і закріплення знань щодо складних питань теми) і наприкінці лекції (що спонукало здобувачів до самостійного розв'язання проблеми в позааудиторний час).

Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики під час вивчення математичних дисциплін здійснювалася на провокативних лекціях. Особливістю цих лекцій була наявність

заздалегідь запланованих помилок у змісті інформації, про які викладач повідомляв здобувачів освіти на початку лекції, а вони повинні були їх помітити й усунути. Проведення таких лекцій сприяло підвищенню інтересу до математичного матеріалу, концентрації уваги на змісті лекції. Також здобувачі вищої освіти навчалися аналізувати й оцінювати отриману інформацію, формулювати свої думки й дискутувати під час обговорення знайдених помилок.

У процесі підготовки майбутніх учителів інформатики задля розвитку їхньої пізнавальної активності доцільним було поєднання теоретичної та практичної складових математичних дисциплін. Для цього були впроваджені так звані лекції-практикуми. Під час лекцій-практикумів викладачі заохочували майбутніх фахівців до пояснень й обґрунтування своїх способів розв'язання; пропонували їм захистити своє рішення від протилежних суджень інших здобувачів. Викладачі стимулювали здобувачів освіти до роздумів, розбіжностей тощо. Саме так здобувачі вищої освіти навчалися спиратись на математичні гіпотези, мову й методи (ідея полягала в тому, що якщо увага зміщується від процедурних правил до осмислення математики, то здобувачі вищої освіти стануть менше цікавитися пошуком відповідей і більше дбатимуть про те, як отримати правильні відповіді). Для цього викладачі використовували певні інструменти, що сприяли розвитку логіко-математичної компетентності майбутніх фахівців (система чисел, математична символіка, графічні зображення, діаграми, різні види моделей, таблиці, позначення, зображення, аналогії, метафори тощо). Ці інструменти забезпечували можливості для репрезентації, комунікації, роздумів та аргументації власного розв'язання завдань.

Для підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки для здобувачів освіти проводилися додаткові заняття та консультації з упровадженням методів ефективного викладання й вивчення математики. Наприклад, ігровий метод (був упроваджений під час засвоєння багатьох понять математики –

дробу, рівняння, функції, похідної, перестановки, комбінації тощо, адже завдяки застосуванню такого методу здобувачам вищої освіти легше навчатися й бути незалежними); метод проєктів (викладач закріплював за здобувачами освіти певний проєкт і спрямовував їх, якщо вони потребували допомоги; заохочував їх, активно цікавлячись їхньою роботою й оцінюючи проєкт за показниками якості, продемонстрованими під час виконання ними роботи. Окрім того, завдяки впровадженню цього методу розвивалася пізнавальна активність майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, навчання стало наближеним до життя: здобувачам пропонувалися реальні задачі); центр інтересу (цей метод ґрунтується на обговоренні провідної теми, що викликав інтерес у здобувачів освіти, щоб координувати навчання впродовж певного періоду); система індивідуальних завдань (метою впровадження цього методу було стимулювання почуття відповідальності здобувачів вищої освіти за своє навчання – вони отримували завдання, що повинні виконати самостійно, однак викладач за необхідності консультував та допомагав їм у разі виникнення будь-яких труднощів; завдяки впровадженню цього методу, на відміну від методу проєктів, більше уваги акцентувалося на індивідуальності та заохоченні, пожвавленні студентської ініціативи й прищепленні почуття незалежності, а також надавався їм максимальний обсяг індивідуальної практики); метод питань (основу якого становить здатність викладача порушувати відповідні питання, що не тільки стимулюють, а й провокують та активізують інтуїцію, мислення й пізнавальну активність майбутніх учителів інформатики); метод опорних конспектів (сприяв формуванню вмінь систематизувати, узагальнювати й реалізовувати здобуті знання в практичній діяльності, створюючи візуальні моделі математичних об'єктів) тощо.

Під час проведення різних типів занять упроваджувалися нові інформаційні технології, зокрема: мультимедійні презентації, завдяки чому викладач зміг подати більший обсяг інформації за короткий

проміжок часу, доповнити лекцію таблицями, кресленнями; мобільні математичні додатки, за допомогою яких здобувачі освіти могли швидко виконати складні розрахунки; електронні підручники й посібники, веб-енциклопедії, якими майбутні вчителі інформатики послуговувалися як допоміжним джерелом знань під час заняття.

Розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики сприяло впровадження в процес підготовки математичних пакетів прикладних програм, таких як GeoGebra, SMath Studio, Advanced Grapher тощо, які застосовувалися не лише для математичних обчислень, розв'язання задач алгебраїчного та геометричного змісту, побудови графіків функцій, спрощення виразів тощо, а й для здійснення дослідницької діяльності. Здобувачі вищої освіти, працюючи з цими програмами, мали можливість спостерігати за зміною досліджуваних об'єктів чи процесів залежно від зміни параметрів і робити відповідні висновки на основі цих спостережень; експериментально перевіряти висунуті гіпотези; досліджувати закономірності існування математичних об'єктів тощо. Розв'язування математичних задач здійснювалось кількома способами з використанням різних пакетів прикладних програм.

Особливого значення в підготовці сучасних фахівців набуває самостійна робота здобувачів освіти, під час якої вони оволодівають навичками творчого вирішення різноманітних завдань, навчаються знаходити нові джерела інформації й опрацьовувати їх, послуговуватися здобутками науки й техніки в своїй діяльності. Раціональна організація самостійної роботи майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки сприяла підвищенню рівня їхньої пізнавальної активності в усіх її аспектах. Зокрема здійснювалася базова підготовка й формувалися вміння та навички реалізації здобутих знань під час обчислень, удосконалювалися вміння реалізації знань за нових умов і знайдення різних варіантів розв'язання проблеми, удосконалювалися вміння планування й організації власної навчально-пізнавальної діяльності й оцінювання результатів такої діяльності.

Доцільним під час вивчення математичних дисциплін була організація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти за методом «flipped classroom» або «перевернутий клас». Особливість упровадження цього методу в тому, що майбутні фахівці спочатку самостійно опрацьовували теоретичний матеріал теми, а під час аудиторної роботи обговорювали матеріал, отримували відповіді на запитання, що виникали в процесі самостійної роботи, набували досвіду реалізації здобутих теоретичних знань. Важливо, що завдяки впровадженню цього методу самостійна робота стала невід'ємною частиною навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а здобувачі освіти – активними учасниками освітнього процесу, усвідомлюючи відповідальність за власне навчання.

Для підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки заняття проводились із упровадженням навчальних ігор, завдяки чому можна надавати або поглиблювати зміст знань в ігровий і цікавий спосіб.

На початку гри викладач докладно пояснював здобувачам вищої освіти правила кожної гри й переконувався, що вони були їм зрозумілі. Завдяки навчальним іграм мотивація й отримане задоволення від навчання підкріплювалися конкурентним способом, а потім і можливими успіхами. Завдяки впровадженню цього методу розуміння навчального матеріалу було полегшеним і майбутні фахівці були вмотивовані до розвитку пізнавальної активності в процесі вивчення математичних дисциплін.

Із метою розвитку пізнавальної активності для майбутніх учителів інформатики було впроваджено спецкурс «Пізнавальна активність майбутнього вчителя інформатики та її розвиток у процесі математичної підготовки». Основною метою цього курсу було підвищення рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки завдяки інтеграції математичних та інформатичних знань і вмінь здобувачів освіти, упровадженню продуктивних методів навчання й упровадженню нових інформаційних технологій.

Відповідно до мети було визначено завдання спецкурсу:

- ознайомити майбутніх учителів інформатики з суттю та структурою пізнавальної активності;
- сприяти усвідомленню здобувачами освіти необхідності розвитку пізнавальної активності в процесі математичної підготовки для їхньої навчально-пізнавальної та подальшої професійної діяльності;
- удосконалювати навички здійснення пізнавальної діяльності в процесі математичної підготовки за умови позитивної внутрішньої мотивації;
- сформувати в здобувачів освіти навички здійснення самостійної пізнавальної діяльності в процесі математичної підготовки;
- сприяти вдосконаленню рефлексійних умінь майбутніх учителів інформатики, готовності складати власну програму дій для саморозвитку та самовдосконалення;
- сформувати навички впровадження ІКТ для розвитку власної пізнавальної активності в процесі математичної підготовки.

Програма спецкурсу передбачала опрацювання таких змістових модулів:

1. *«Пізнавальна активність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики»*. Суть та структура поняття «пізнавальна активність майбутнього вчителя інформатики». Діагностика індивідуального рівня розвитку пізнавальної активності.

2. *«Математична підготовка майбутніх учителів інформатики та її вплив на розвиток пізнавальної активності»*. Математика як наука і як навчальна дисципліна. Роль математики в становленні й розвитку інформатики як науки. Значення математичної підготовки для розвитку пізнавальної активності майбутнього вчителя інформатики. Стимулювання позитивного ставлення до МП майбутніх учителів інформатики.

3. *«Раціональні способи організації та структурування навчального матеріалу в процесі математичної підготовки»*. Основи роботи з текстом. Метод запитань. Візуалізація навчального матеріалу як ефективний прийом

організації та структурування навчального матеріалу з математичних дисциплін

4. *«Нові інформаційні технології й математична підготовка майбутніх учителів інформатики»*. Інформаційні процеси та розвиток пізнавальної активності майбутнього вчителя інформатики. Упровадження нових інформаційних технологій для розв'язання прикладних математичних задач.

5. *«Самостійна робота майбутнього вчителя інформатики в процесі математичної підготовки»*. Види та форми самостійної роботи здобувачів освіти в процесі математичної підготовки. Самостійна робота й розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. Упровадження нових інформаційних технологій у самостійній роботі майбутніх учителів інформатики.

6. *«Саморозвиток та рефлексія майбутніх учителів інформатики в процесі вивчення математики»*. Самоосвіта майбутнього вчителя інформатики – вимога часу. Методи рефлексії для розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики.

Першочерговим завданням спецкурсу було ознайомлення здобувачів освіти з суттю поняття «пізнавальна активність» та її структурою. Під час проведення першої лекції для визначення рівня обізнаності майбутніх учителів інформатики щодо досліджуваного феномена було впроваджено метод «тронування». Їм було запропоновано записати слова та фрази, що спадають на думку, коли вони чують словосполучення «пізнавальна активність». На підставі висловлювань здобувачів освіти було розроблено так звану «карту ідей». Потім опрацьовували теоретичний матеріал, у якому було висвітлено суть і структуру пізнавальної активності, її важливість і необхідність у навчально-пізнавальній та професійній діяльності майбутнього вчителя інформатики. Під час лекції здобувачі під керівництвом викладача формували вміння ставити різноманітні запитання, щоб осмислити зміст матеріалу, що вивчається.



Для того щоб майбутні фахівці усвідомили необхідність розвитку в них пізнавальної активності, їм було запропоновано здійснити самооцінювання рівня розвитку власної пізнавальної активності за 5-бальною шкалою, де 5 свідчить про пізнавальну активність на високому рівні, а 1 – про низький рівень пізнавальної активності. Згодом майбутні вчителі інформатики отримали інструктивні картки, що містили діагностичні методики для визначення рівня розвитку пізнавальної активності за визначеними компонентами, і визначили рівень розвитку досліджуваної якості. На основі отриманих результатів кожним здобувачем було розроблено «дорожню карту» для підвищення рівня розвитку власної пізнавальної активності.

Для виконання другого завдання в межах спецкурсу було спрямовано другий змістовий модуль «Математична підготовка майбутніх учителів інформатики та її вплив на розвиток пізнавальної активності». Було проведено лекцію-конференцію на тему «Математика як наука і як навчальна дисципліна. Роль математики у становленні й розвитку інформатики як науки». Майбутні вчителі інформатики заздалегідь отримали питання, за якими вони підготували доповіді. Кожна доповідь була ґрунтовною й водночас короткою, підтримувалася демонстрація історичних фактів, статистичних даних, мультимедійних презентацій для унаочнення інформації тощо.

У межах цього змістового модуля було проведено круглий стіл на тему «Місце математичних дисциплін у розвитку пізнавальної активності студентів-інформатиків», на якому обговорювалися такі дискусійні питання: «Чому поширена думка, що вивчення математичних дисциплін – це марна трата часу та зусиль?», «Чому так складно й навіщо потрібно вивчати математику?», «Що дає знання математики сучасному вчителю інформатики?», «Яке місце математики в розвитку нових інформаційних технологій?», «Як вивчення математики впливає на розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики?» тощо. До участі в круглому столі були запрошені викладачі математичних та інформатичних дисциплін,

вчителі інформатики закладів загальної середньої освіти. Після обговорення зазначених питань здобувачам було запропоновано написати есе на тему «Математика й удосконалення моєї особистості». Варто зазначити, що в більшості робіт була визнана важливість вивчення математики, бо саме завдяки вивченню цієї науки відбувається розвиток інтелекту, пам'яті, мислення, наполегливості, самостійності, формуються вміння логічно мислити, планувати діяльність тощо, хоча й на початку заходу здобувачі освіти частіше стверджували, що математику потрібно вивчати, щоб полічити решту в магазині. Уважаємо, що саме проведення круглого столу сприяло усвідомленню фахівцями ролі математичних дисциплін у їхній професійній підготовці й у розвитку пізнавальної активності зокрема.

Особливістю спецкурсу було його органічне поєднання з процесом математичної підготовки. Робота майбутніх фахівців за змістовими модулями 3-6 була організована так: освоєння теоретичного матеріалу й формування практичних умінь → реалізація здобутих знань і сформованих умінь під час вивчення математичних дисциплін → рефлексія щодо власної навчально-пізнавальної діяльності → корегування виявлених помилок і похибок.

Для вдосконалення навичок здійснення пізнавальної діяльності в процесі математичної підготовки в майбутніх учителів інформатики за умови позитивної внутрішньої мотивації був проведений тренінг «Раціональні способи організації та структурування навчального матеріалу в процесі математичної підготовки». Під час тренінгу обговорювались основи роботи з текстом, правила пошуку й обробки необхідної інформації, критичного ставлення до отриманої інформації, постановки різних видів запитань до тексту. Здобувачів освіти ознайомили з такими способами організації навчального матеріалу, як складання опорних конспектів, візуалізація матеріалу шляхом створення інтелект-карт, блок-схем, таблиць, моделей тощо, зокрема з упровадженням НІТ, спеціальних програм і мобільних

додатків. На початку тренінгу були визначені правила організації тренінгу для кращого й ефективного його перебігу:

1. Слідкувати за часом.
2. Говорити за чергою.
3. Доброзичливо ставитися й поважати один одного.
4. Говорити коротко й у межах теми.
5. Бути активним.

Під час тренінгу впроваджувався метод взаємонавчання. Було визначено кілька фаз.

– *Фаза 1.* Здобувачів освіти об'єднали в малі групи, і кожна група отримала від викладача теоретичні відомості щодо того чи іншого питання відповідно до теми заходу та практичне завдання. Упродовж 15-20 хвилин групи мали опрацювати теоретичний матеріал і виконати практичне завдання.

– *Фаза 2.* Учасники першої групи (експерти) ознайомили всіх присутніх із теоретичними відомостями й репрезентували свої розробки. Після чого всім групам було запропоновано виконати аналогічні практичні завдання. Експерти в цей час надавали консультації, відповідали на запитання, виправляли помилки. Аналогічно здійснювалась робота й в усіх інших групах.

– *Фаза 3.* Репрезентація робіт, виконаних у групах. Висловлення зауважень, побажань.

– *Фаза 4.* Обговорення можливостей застосування розглянутих способів організації навчального матеріалу під час вивчення математичних дисциплін.

Наприкінці тренінгу майбутнім учителям інформатики було запропоновано застосувати вивчені способи організації навчального матеріалу під час вивчення математичних дисциплін. Вони створювали опорні конспекти з таких тем: «Первісна та невизначений інтеграл», «Системи лінійних рівнянь і способи їх розв'язування», «Лінійні геометричні образи», «Множини й операції над ними» тощо; інтелект-карти

(«Дослідження функцій», «Елементи комбінаторики», «Похідні вищих порядків», «Цілі невід'ємні числа й дії з ними» тощо), зокрема з використанням онлайн-сервісів та програмних додатків (Free Mind Map-Freeware, Xmind, The Personal Brain, Bubble.us, MindMeister, WiseMapping тощо); математичні моделі таких понять: «дотична до графіка функції», «геометричний зміст визначеного інтеграла», «графічне зображення відношень між елементами однієї множини», «геометрична модель розв'язання системи рівнянь» тощо; блок-схеми до алгоритму розв'язання систем лінійних рівнянь, знайдення границі функції, побудови перерізів многогранників тощо. Зазначимо, що викладачі математичних дисциплін відзначали поживлення активності майбутніх учителів інформатики в навчанні після проведення тренінгу, більшу зацікавленість у вивченні математичних дисциплін, усвідомлення навчального матеріалу.

Після виконання здобувачами освіти запропонованих завдань було проведено практичне заняття під назвою «Репрезентація ідей», на якому майбутні вчителі інформатики представляли свої розробки, обговорювали роботи, надавали рекомендації щодо покращення, удосконалення робіт один одного.

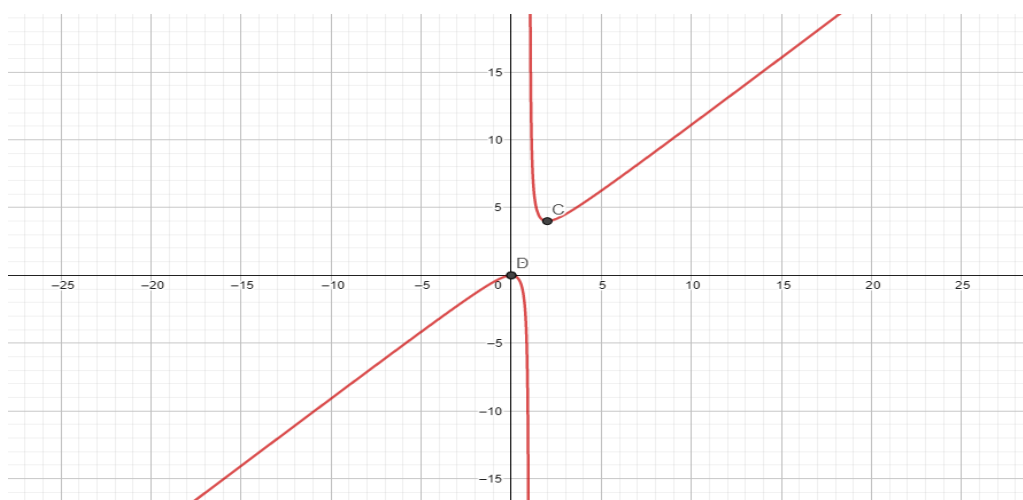
Під час опрацювання змістового модуля «Нові інформаційні технології й розвиток пізнавальної активності майбутнього вчителя інформатики в процесі математичної підготовки» було проведено лекцію-диспут, основною тезою якої був усесвітньо відомий вислів «Хто володіє інформацією – той володіє світом». Під час лекції обговорювались такі питання: «Що краще: один підручник чи багато сайтів у мережі?» «Чи цілком ми покладаємось на можливості НІТ для отримання інформації?», «Чи аналізуємо ми отриману інформацію?», «Яких правил пошуку й обробки інформації потрібно дотримуватись?». Наприкінці лекції здобувачі освіти письмово відповідали на запитання «Як інформаційні процеси впливають на математичну підготовку майбутніх учителів інформатики?».

Практичне заняття було присвячене способам розв'язування математичних задач із упровадженням НІТ. Наведемо приклади подібних завдань.

**Завдання 1.** Побудувати графік функції  $y = \frac{x^2}{x-1}$  та дослідити її властивості.

Побудувавши у програмному додатку GeoGebra (рис. 2.2) графік такої функції, визначили її основні властивості:

- D (y):  $x \in (-\infty; 1) \cup (1; +\infty)$ .
- E (y):  $y \in (-\infty; 0) \cup (4; +\infty)$ .
- Функція є ні парною, ні непарною.
- Перетин із віссю ординат: т. В (0; 0).
- Нуль функції: т. В (0; 0).
- Критичні точки функції: т. В (0; 0), т. С (2; 4).
- Функція зростає при  $x \in (-\infty; 0) \cup (2; +\infty)$ ; спадає при  $x \in (0; 1) \cup (1; 2)$ .
- Точки екстремуму:  $x = 0$  – точка максимуму,  $x = 2$  – точка мінімуму функції.
- Екстремуми функції:  $y = 0$  – максимум функції,  $y = 4$  – мінімум функції.

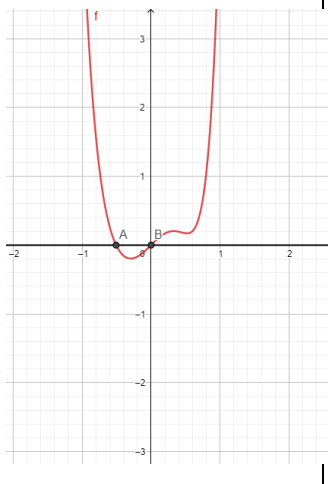


**Рис. 2.** Графік функції  $y = \frac{x^2}{x-1}$

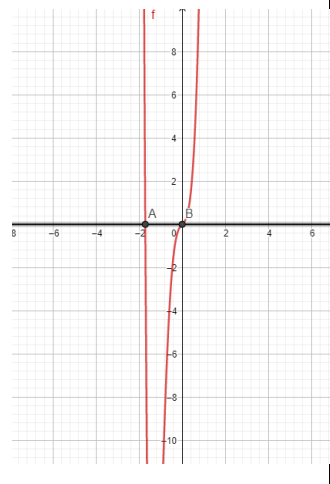
**Завдання 2.** Визначити кількість коренів рівняння  $y = 5x^6 + 3x^5 - 4x^3 + x$ . З'ясувати, як буде змінюватися ця кількість, якщо збільшити або зменшити коефіцієнт при  $x^3$  на 20 одиниць.

Завдяки застосуванню програми динамічної математики GeoGebra здобувачі мали змогу виконати запропоноване завдання в кілька етапів:

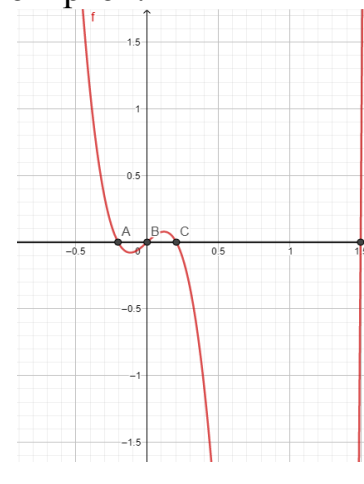
**Етап 1.**  
З'ясували,  
що рівняння має  
2 корені.



**Крок 2.**  
Збільшивши  
коефіцієнт при  $x^3$  на  
20 одиниць, з'ясували,  
що кількість коренів  
залишилась незмінною.



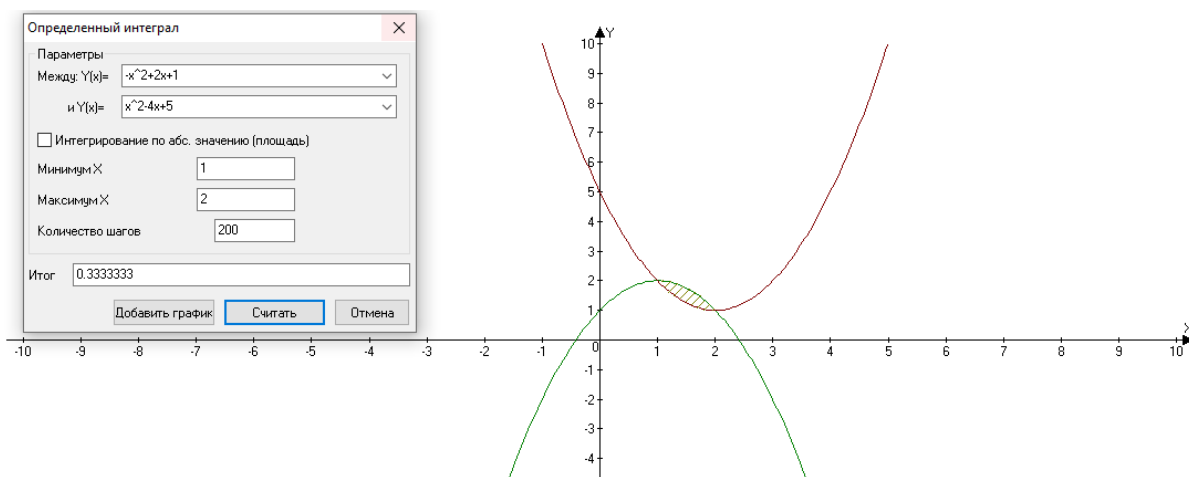
**Крок 3.**  
Зменшивши  
коефіцієнт при  $x^3$  на 20  
одиниць, з'ясували, що  
кількість коренів  
збільшилась  
до чотирьох.



**Завдання 3.** Обчислити площу фігури, обмеженої лініями  $y = -x^2 + 2x + 1$  та  $y = x^2 - 4x + 5$ . Перевірити результати обчислення за допомогою програми Advanced Grapher.

Виконавши обчислення, здобувачі освіти обчислили площу фігури, що дорівнює  $\frac{1}{3}$  кв. од.

За допомогою програми Advanced Grapher здійснили перевірку виконаних обчислень та отримали результат (рис. 2.3):



**Рис. 3. Обчислення площі фігури, обмеженої лініями  $y = -x^2 + 2x + 1$  та  $y = x^2 - 4x + 5$ .**

Отже, виконавши це завдання, майбутні фахівці дійшли висновку, що за допомогою програми Advanced Grapher можна не лише будувати графіки функцій, а й виконувати обчислення, що значно пришвидшує цей процес, зокрема площ фігур.

Після спільної роботи здобувачі освіти в малих групах самостійно розв'язували математичні задачі за розробленим алгоритмом. Потім кожна група продемонструвала результати своєї роботи, після чого майбутні фахівці здійснили порівняльний аналіз традиційного способу розв'язування задачі зі способом із упровадженням НІТ, визначили переваги й недоліки кожного з них.

Для самостійної роботи за цим змістовим модулем передбачалась розробка фрагмента заняття з однієї з математичних дисциплін, що вивчаються, метою якого було розв'язання математичної задачі з упровадженням НІТ. Тему заняття обирали здобувачі вищої освіти самостійно відповідно до чинної навчальної програми дисципліни, погоджували з викладачами цих дисциплін. У процесі роботи над фрагментами занять майбутнім учителям інформатики викладачі надавали індивідуальні консультації. Відтак здобувачі вищої освіти проводили заняття за самостійно розробленими планами. Наприкінці заняття здобувачі разом із викладачем обговорювали його, надавали рекомендації.

Неабияке значення для розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики має самостійна робота як вид навчальної діяльності. Саме тому в програмі спецкурсу цьому питанню присвячено окремий змістовий модуль «Самостійна робота майбутнього вчителя інформатики в процесі математичної підготовки». Опрацювання теоретичної частини модуля відбувалося під час прес-конференційної лекції. Здобувачам освіти заздалегідь повідомили тему й попросили написати по 2-3 запитання, що найбільше цікавлять їх щодо організації та здійснення самостійної навчальної діяльності. На основі цих запитань відбувалося осмислення теми. Зокрема, майбутніх учителів інформатики ознайомили з роллю самостійної роботи в професійній підготовці фахівців, видами самостійної роботи в процесі математичної підготовки, способами планування самостійної діяльності тощо. Слід зазначити, що під час лекції здобувачі були активними, ставили багато додаткових запитань. Наприкінці лекції вони отримали завдання написати «мотиваційний лист», у якому необхідно було висвітлити суть одного з видів самостійної роботи (вид обирався жеребкуванням), його роль у розвитку особистості майбутнього фахівця, переваги обраного виду роботи.

Для формування практичних умінь організовувати й виконувати самостійну роботу було організовано «Марафон самостійної діяльності», під час якого майбутні вчителі інформатики долучились до різних видів роботи, зокрема до виконання домашніх завдань із математичних дисциплін, участі в конференціях, семінарах, написання рефератів, творчих робіт тощо.

Окреме заняття було відведене на ознайомлення майбутніх фахівців із плануванням та організацією виконання навчально-дослідницьких проєктів під час вивчення математичних дисциплін із упровадженням НІТ. Практикум був основою роботи. На початку заняття здобувачі засвоїли суть поняття «навчально-дослідницький проєкт», визначили етапи роботи над проєктом. Здобувачі освіти були об'єднані в малі групи. Кожна група отримала тему мініпроєкту, над яким працювала під час заняття, розробила



план роботи над проектом, виконувала його й репрезентувала результати своєї діяльності. Організація такої роботи сприяла вдосконаленню вмінь порушувати проблему, створювати план її розв'язання, знаходити необхідні джерела інформації, висувати гіпотези, ухвалювати виважені рішення, демонструвати власну позицію, дослухатися до висловлень інших тощо.

Для усвідомлення майбутніми вчителями інформатики необхідності здійснювати саморозвиток і самоосвіту в програму спецкурсу було введено змістовий модуль «Саморозвиток і рефлексія майбутніх учителів інформатики в процесі вивчення математики». Було проведено лекцію з елементами евристичної бесіди на тему «Самоосвіта майбутнього вчителя інформатики – вимога часу», під час якої порушувалися такі питання: «Що є самоосвітою? Чому вчителю інформатики недостатньо знань, здобутих під час навчання в ЗВО? У чому полягає сутність парадигми «освіта впродовж життя»? Як математична підготовка впливає на саморозвиток особистості майбутніх учителів інформатики? Як здійснювати рефлексію власної діяльності?»

Зазначимо, що окремі види рефлексії навчально-пізнавальної діяльності здійснювалися під час опрацювання попередніх модулів курсу.

Із метою формування вмінь здійснення рефлексії власної пізнавальної активності в процесі математичної підготовки в майбутніх учителів інформатики впроваджувався метод портфоліо. Було проведено інструктивну лекцію, під час якої здобувачів ознайомили з правилами впровадження зазначеного методу, змістом портфоліо, критеріями їх оцінювання, способами оформлення й репрезентації. Так, кожен здобувач повинен був підготувати портфоліо власних досягнень під час освоєння змісту спецкурсу, що містило такі компоненти: індивідуальне обґрунтування ведення портфоліо (мета, завдання, зміст тощо); «дорожню карту» розвитку власної пізнавальної активності; матеріали лекційних і практичних занять; розробки опорних конспектів, інтелект-карт; фрагменти занять; доповіді, реферати та інші розробки; завершальне есе, у якому майбутній фахівець описує здобуті

знання й сформовані вміння, оцінює рівень власного поступу й окреслює напрями самовдосконалення.

Завдяки впровадженню цього методу майбутні вчителі інформатики мали можливість здійснити систематизацію й узагальнення здобутих знань, проаналізувати динаміку рівня розвитку власної пізнавальної активності, удосконалити вміння планування й здійснення власної пізнавальної діяльності, бути рішучими й наполегливими, визначати перспективи подальшого розвитку й удосконалення власної пізнавальної активності.

На контрольно-регулятивному етапі було з'ясовано ступінь ефективності технології розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. Було організовано процес збирання, обробки й систематизації інформації, спираючись на кваліметричні методики (факторно-критеріальну модель оцінювання рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики) та адаптований наявний і розроблений діагностичний інструментарій; проміжний і підсумковий контроль, що стало підґрунтям для аналізу ефективності запропонованих методик, форм, методів і засобів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки.

**Висновки.** На підставі теоретичного аналізу науково-педагогічної та спеціальної літератури з'ясовано, що існує достатня кількість наукових праць, присвячених розв'язанню проблем удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів інформатики, однак ці питання не втрачають своєї актуальності в зв'язку зі стрімким розвитком інформаційних технологій, інформатизацією та глобалізацією суспільства, упровадженням ІКТ у всі аспекти освітньої системи, переходом від парадигми «освіта на все життя» до парадигми «освіта впродовж життя». Відповідно, виникає потреба в підвищенні рівня розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. Для виконання цього завдання було розроблено технологію розвитку пізнавальної активності

майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: методологічно-цільового, організаційно-технологічного, діагностувального, і реалізувалася в три етапи (підготовчо-інформаційний, діяльнісно-результативний та контрольньо-регулятивний). Здійснене дослідження не вичерпує все різноманіття питань, пов'язаних із розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. У цьому дослідженні окреслено ті проблеми, що потребують додаткового дослідження, а саме: проблема управління розвитком пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки; розвиток пізнавальної активності вчителів інформатики й математики в процесі підвищення кваліфікації; розробка освітніх електронних ресурсів і дистанційних курсів для розвитку пізнавальної активності здобувачів фахової передвищої освіти тощо.

#### Список використаних джерел

1. Дзюбенко Ю. В., Олійник Л. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. *Вісник НТУУ «КПІ». Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 138–147
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Копилова С. В. Вплив ідей адаптивної школи на розвиток теорії адаптивних систем у професійній освіті. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. Харків : ХНПУ ; ХОГОКЗ, 2012. 314 с.
4. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2008. № 8. С. 79–83

5. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Чернілевський Д. В. та ін. ; за ред. професора Д. В. Чернілевського. Вид. 2-ге, допов. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

6. Фоменко Л. М. Адаптивний підхід до розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики. *Актуальні тенденції розвитку освіти, науки та технологій* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., 16–17 трав. 2019 р. Бахмут : ННППІ УПА, 2019. Т. 1. С. 35–36

7. Фоменко Л. М. Принципи розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2018. Вип. 59. С. 83–87

8. Фоменко Л. М. Технологія розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 70. С. 255–258

9. Фоменко Л. М., Харківська А. А. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі математичної підготовки: теоретичний аспект. *Theoretical and practical aspects of the development of modern science: the experience of countries of Europe and prospects for Ukraine* : monograph / ed. by authors. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2018. P. 112–134

10. Харківська А. А. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 172–174

11. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.

12. Kharkivska A. A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of engineering pedagogic education*. 2020. № 67. P. 27–35

13. Richter T. V. Distance learning technologies features for the cognitive independence development students at the mastery of computer science in pedagogical institutes. *American Journal of Pedagogy and Education*. 2013. Vol. 1. P. 21–25

14. The Formation and Development of Cognitive Activity of Students in the Learning Process / Saparkyzy Z. et. al. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Issue 11. Vol. 18. P. 12235–12244

15. Yakymchuk N. V., Kazachenok V. V. Developing Cognitive Independence of Future Informatics Teachers by Multimedia Tools. *European Journal of Contemporary Education*. 2018. Issue 7. Vol. 3. P. 581–597.

### References

1. Dziubenko Yu. V., Oliinyk L. V. Osoblyvosti tekhnolohichnoho pidkhodu do navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli iak providnoho zasobu yoho optymizatsii. *Visnyk NTUU «KPI». Ser. Filosofiia. Psykholohiia. Pedagogika*. 2007. № 3 (21). Ch. 1. S. 138–147. [ukr]

2. Entsyklopediia osvity / hol. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [ukr]

3. Kopylova S. V. Vplyv idei adaptyvnoi shkoly na rozvytok teorii adaptyvnykh system u profesiinii osviti. *Psykhologo-pedahohichni problemy v osvitnomu protsesi* : zb. nauk. st. Kharkiv : KhNPU ; KhOHOKZ, 2012. 314 s. [ukr]

4. Kostikova I. I. Suchasni metodolohichni pidkhody profesiinnoi pidhotovky vchytelia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 2008. № 8. C. 79–83. [ukr]

5. Metodolohiia naukovoii diialnosti : navch. posib. / Chernilevskiy D. V. ta in. ; za red. profesora D. V. Chernilevskoho. Vyd. 2-he, dopov. Vinnytsia : Vydvo AMSKP, 2010. 484 s. [ukr]

6. Fomenko L. M. Adaptyvnyi pidkhdid do rozvytku piznavalnoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv informatyky. *Aktualni tendentsii rozvytku osvity, nauky ta tekhnolohii* : materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 16–17 trav. 2019 r. Bakhmut : NNPPI UIPA, 2019. T. 1. S. 35–36. [ukr]

7. Fomenko L. M. Pryntsypy rozvytku piznavalnoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi matematychnoi pidhotovky. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. Kharkiv : UIPA, 2018. Vyp. 59. S. 83–87. [ukr]

8. Fomenko L. M. Tekhnolohiia rozvytku piznavalnoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi matematychnoi pidhotovky. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. Vyp. 70. S. 255–258. [ukr]

9. Fomenko L. M., Kharkivska A. A. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi matematychnoi pidhotovky: teoretychnyi aspekt. *Theoretical and practical aspects of the development of modern science: the experience of countries of Europe and prospects for Ukraine* : monograph / ed. by authors. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2018. P. 112–134. [ukr]

10. Kharkivska A. A. Analiz shliakhiv udoskonalennia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia informatyky. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykhologhii*. 2014. Vyp. 1. S. 172–174. [ukr]

11. Chepil M. M., Dudnyk N. Z. Pedahohichni tekhnolohii :navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2012. 224 s. [ukr]

12. Kharkivska A. A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of engineering pedagogic education*. 2020. № 67. P. 27–35. [eng]

13. Richter T. V. Distance learning technologies features for the cognitive independence development students at the mastery of computer science in

pedagogical institutes. *American Journal of Pedagogy and Education*. 2013. Vol. 1. P. 21–25. [eng]

14. The Formation and Development of Cognitive Activity of Students in the Learning Process / Saparkyzy Z. et. al. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Issue 11. Vol. 18. P. 12235–12244. [eng]

15. Yakymchuk N. V., Kazachenok V. V. Developing Cognitive Independence of Future Informatics Teachers by Multimedia Tools. *European Journal of Contemporary Education*. 2018. Issue 7. Vol. 3. P. 581–597. [eng].

**УДК 378.22:316.454.52]-027.21(045)**

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-  
ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ  
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

**© Харківська А.**

**Інформація про автора:**

**Арина Харківська:** ORCID ID 0000-0003-3411-2847; kharkivska21@gmail.com; доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-39**

У статті здійснено теоретичний аналіз вітчизняних наукових розвідок щодо проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. Вивчено низку дисертаційних праць вітчизняних науковців, у яких визначені моделі формування та розвитку комунікативної культури, а також у сфері дошкільної освіти, які досліджували проблеми формування та розвитку різних видів комунікативної культури у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розроблено авторську структурно-функціональну модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, що передбачає функціональну спрямованість (системність, технологічність, професійно теоретична та професійно практична направленість) та взаємозв'язок усіх структурних компонентів (модулів). Автором обґрунтовано всі компоненти структурних

модулів: методологічно-змістовий модуль (мета, зміст, завдання, методологічні підходи, принципи та функції комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури); організаційно-комунікативний модуль (структурні компоненти комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, об'єкт, суб'єкти, форми, методи та засоби розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури); оцінювально-результативний модуль (критерії, показники та рівні розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, діагностичний інструментарій вимірювання ефективності зазначеного процесу та очікуваний результат). Взаємодія модулів структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури спрямована на досягнення ключової мети, а саме: розвинена комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

**Ключові слова:** модель, структурно-функціональна модель, система розвитку, комунікативна культура, майбутні вихователі, заклади дошкільної освіти, магістратура.

***Aryna Kharkivska «Theoretical grounding of the structural and functional model of the development system of communicative culture of future educators of pre-school education institutions in the conditions of master's degree».***

The article carries out a theoretical analysis of domestic scientific research on the problem of the development of communicative culture of future teachers of preschool education institutions in the conditions of a master's degree. A number of dissertations of domestic scientists were studied, in which models of the formation and development of communicative culture were determined, as well as in the field of preschool education, which investigated the problems of the formation and development of various types of communicative culture in future teachers of preschool education institutions. The author's structural and functional model of the system for the development of the communicative culture of future teachers of preschool education institutions in the conditions of the master's degree is developed, which provides for a functional orientation (systematic, technological, professional-theoretical and professionally-practical orientation) and the relationship of all structural components (modules). The author justified all the components of the structural modules: the methodological-content module (purpose, content, tasks, methodological approaches, principles and functions of the communicative culture of future teachers of special education in the conditions of the master's degree); organizational-communicative module (structural components of the communicative culture of future educators of preschool education institutions in the conditions of master's degree, object, subjects, forms, methods and means of developing the communicative culture of future educators of preschool education institutions in the conditions of master's degree); assessment-result module (criteria, indicators and levels of development of the



communicative culture of future teachers of special education in the conditions of a master's degree, diagnostic tools for measuring the effectiveness of the specified process and the expected result). The interaction of the modules of the structural and functional model of the system for the development of the communicative culture of future educators of preschool education institutions in the conditions of the master's degree is aimed at achieving the key goal, namely: the developed communicative culture of the future educators of preschool education institutions in the conditions of the master's degree.

**Keywords:** model, structural and functional model, development system, communicative culture, future educators, preschool education institutions, master's degree.

Вища педагогічна освіта України спрямована на підготовку педагогів нової генерації, які є стрижнем інтелектуального, культурного розвитку підростаючого покоління. У системі дошкільної освіти провідну роль відіграють культурно-творчі здібності дітей, адже одним із основних чинників становлення та розвитку особистості є комунікативний розвиток, який досягається в процесі взаємодії із однолітками та вихователями. Водночас особливої уваги потребує проблема розвитку комунікативної культури вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО), від розвитку якої безпосередньо залежить розвиток комунікативних здібностей дітей дошкільного віку.

Професійна підготовка майбутніх вихователів в умовах магістратури має бути системною та спрямованою на розвиток їхньої комунікативної культури, тобто здійснюватися за чітко визначеною моделлю.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що проблема розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури малодосліджена та не була предметом спеціальних досліджень: Е. Яценко досліджувала комунікативну культуру студентів економічного профілю [41]; О. Пищик зосередила увагу на розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних освітніх закладів у системі післядипломної освіти [24]; Д. Щербина розробила модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої

сфери в умовах магістратури [40]. Зазначені наукові роботи спрямовані на розвиток комунікативної культури фахівців інших галузей.

Формування та розвиток комунікативної культури педагогів досліджували такі вітчизняні науковці: Н. Басюк [3]; Л. Варга [7]; Т. Люріна, Н. Молодиченко, М. Коваленко [20]; О. Фенцик [32].

Л. Мороз-Рекотова [22] вивчала формування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів у контексті компетентнісного підходу, а Є. Дурманенко [12] зосередила увагу на комунікативній культурі майбутнього вихователя в аспекті формування соціальної компетентності.

Здійснений загальний теоретичний аналіз наукових досліджень підтвердив, що проблема розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є актуальною і потребує теоретичного обґрунтування структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

**Метою** статті є проаналізувати авторську структурно-функціональну модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Розвиток комунікативної культури є складним динамічним процесом, що містить взаємозалежні елементи, які доповнюють, скориговують, направляють та контролюють реалізацію етапів досягнення мети. Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів ЗВО в умовах магістратури також є складним явищем, що враховує специфіку професійної діяльності майбутніх вихователів. Потреба в розробці структурно-функціональної моделі зумовлена необхідністю у висвітленні структурних елементів та визначення їх функціонального навантаження задля досягнення результату – розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Перш ніж висвітлити авторську модель розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, з'ясуємо

сутність ключових понять «модель», «моделювання» та «система» у науково-педагогічному обігу.

С. Кубрак тлумачить «модель» як «засіб пізнання об'єкта, що надає можливість формалізувати певні дії, зв'язки між об'єктами, що відображають основні істотні властивості системи з метою їх глибокого, повного усвідомлення, можливість коригування відповідно до поставлених цілей і завдань» [19, с. 95].

Модель, за М. Фіцулою, – «сміслова» представлена і матеріально реалізована система, яка «адекватно відображає предмет дослідження (наприклад, моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом тощо), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання) життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях» [33, с. 32].

На думку А. Теплицької, «модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності педагога» [31, с. 184].

Отже, будь-яка модель має бути чітко сформованою, теоретично обґрунтованою системою певного явища чи процесу, яка передбачає практичну можливість її реалізації.

У межах дослідження будемо спиратися на визначення поняття «моделювання» із словника іншомовних слів О. Мельничука: «метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю)» [21]. Метод моделювання дозволить всебічно дослідити проблему розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури та спроектувати реальні шляхи досягнення головної мети.

Поняття «система» трактується як: «сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність» [14, с. 144]; «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком

частин чого-небудь» [29]; «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [29].

На думку Т. Жижко, педагогічна система – це «динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей» [14, с. 144].

О. Діса визначає педагогічну систему як «сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність» [11, с. 14].

Для досягнення мети дослідження проаналізуємо дисертаційні праці вітчизняних науковців, у яких визначені моделі формування чи розвитку комунікативної культури.

Л. Руденко визначила структуру моделі системи формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування, що передбачає: цільову підсистему («спрямована на обґрунтування й актуалізацію моделі, спирається на соціальне замовлення суспільства на висококваліфікованих фахівців»); концептуально-стратегічну підсистему («репрезентує вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення процесу формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування»); організаційно-проектувальну підсистему («включає чотири взаємопов'язані компоненти» комунікативної компетенції майбутніх фахівців сфери обслуговування та «педагогічні умови реалізації моделі»); процесуально-технологічну підсистему (включає функції та «методику формування комунікативної культури фахівців сфери обслуговування»); контрольно-оцінну підсистему («дозволяє визначити рівень комунікативної культури випускників, включає критерії (ціннісний, знаннєвий, діяльнісний, адаптивний), відповідні їм показники й методи оцінювання комунікативної культури, рівні її розвитку», «очікуваний результат упровадження й реалізації побудованої моделі») [26, с. 238-243].

К. Галацин розробив модель формування комунікативної культури студентів із такими складовими: «мета, методологічні підходи, зміст, форми, методи, функції, етапи формування комунікативної культури студентів, критерії, показники та рівні сформованості комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів» [9, с. 6].

Е. Ященко [41] розробила модель формування комунікативної культури студентів економічного профілю, яка передбачає такі компоненти: мета; концептуальні засади, принципи, напрями впровадження; зміст (комунікативний, інтерактивний та перцептивний механізми); когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий компоненти; педагогічні умови комунікативної культури; форми й методи; результат.

О. Пищик [24] побудувала модель розвитку комунікативної культури керівників професійно-технічних закладів освіти за такими блоками: цільовий (уключає мету, вимоги, завдання); методичний (містить наукові підходи та принципи, розробку організаційно-методичного супроводу); змістовий (уключає компоненти розвитку комунікативної культури керівників професійно-технічних закладів освіти, професійні якості); організаційно-діяльнісний (відображає організаційно-педагогічні умови розвитку комунікативної культури керівників професійно-технічних закладів освіти, періоди навчання, зміст (курс), форми, методи, засоби); результативний (передбачає діагностику рівнів сформованості комунікативної культури керівників професійно-технічних закладів освіти, що відбувається на основі розроблених критеріїв та показників сформованості комунікативної культури та відображає очікуваний результат реалізації розробленої моделі).

Вищезазначені моделі розроблені науковцями лише частково відповідають темі цього дослідження, тому будемо враховувати загальний зміст розвитку комунікативної культури фахівців.

Із метою доцільності обґрунтування моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури

потрібно звернутися до робіт науковців у сфері дошкільної освіти, які досліджували проблеми формування та розвитку різних видів комунікативної культури у майбутніх вихователів ЗДО.

А. Клеба висвітлила модель формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, що реалізується завдяки єдності блоків: «цільового (мета й завдання); теоретико-методологічного (наукові підходи, принципи); організаційно-змістового (зміст, методи, засоби, форми, педагогічні умови й етапи); критеріально-результативного (компоненти, критерії, показники, рівні сформованості (високий, середній, низький) і передбачуваний результат – підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» [16, с. 112]. Однак, розроблена вченою модель спрямована на формування інформаційно-комунікативної культури та не передбачає врахування специфіки магістратури.

Концептуальна модель методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури І. Княжевої складається із таких етапів: «теоретико-методологічний (передбачав визначення методологічних підстав і принципів побудови процесу розвитку досліджуваного феномена), процесуально-технологічний (припускав технологічне забезпечення розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури) і рефлексивно-результативний (включав моніторинг розвитку методичної культури за розробленими компонентами і показниками із застосуванням належної методики)» [17, с. 268]. Оскільки комунікативна культура пов'язана із всіма видами професійної культури, запропонована вченою модель може бути врахована у цьому дослідженні як варіативна основа.

Уважаємо, що одним із факторів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є виразне мовлення. Тому доцільно звернутись до результатів дослідження Ю. Руденко, у якому обґрунтовано модель розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів

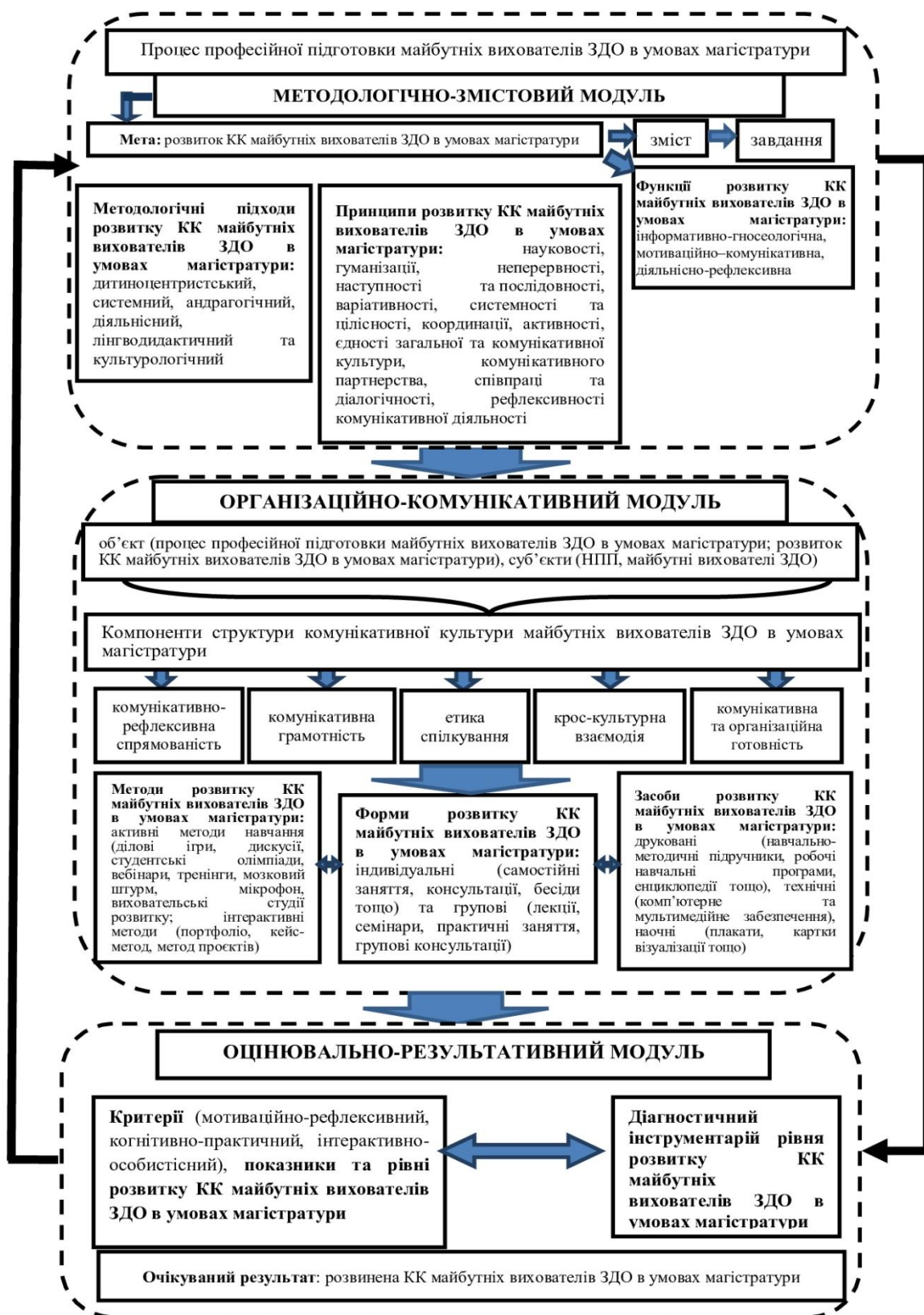
ЗДО, що складається з етапів: «когнітивно-збагачувальний, мовленнєво-продуктивний, мовленнєво-креативний, оцінно-рефлексивний» [27, с. 7]. Така модель має також такі складові: «мета, методологічні підходи до розвитку виразного мовлення, педагогічні умови, критерії та відповідні показники і рівні розвитку виразного мовлення, результат» [27, с. 7].

Отже, аналіз вище представлених моделей дозволив дійти висновку про необхідність розробки авторської структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Уважаємо, що структурно-функціональна модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури має функціональну спрямованість (системність, технологічність, професійно теоретична та професійно практична направленість) та взаємозв'язок усіх структурних компонентів (модулів), а саме: методологічно-цільового, технологічно-комунікативного, діагностично-результативного (рис. 1). Ефективність реалізації такої моделі вбачаємо у залежності від продуктивності функціонування її компонентів.

Багатофункціональність процесу розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури вимагає здійснення дослідження на основі взаємозалежного комплексу методологічних підходів: «дитиноцентристського, системного, андрагогічного, діяльнісного, лінгводидактичного та культурологічного» [36, с. 89]. Обґрунтуємо доцільність урахування кожного із зазначених підходів.

Реалізація мети дошкільної освіти насамперед залежить від вихователя, світогляд якого зорієнтований на особистість дитину як найвищу цінність. Здобуття якісної дошкільної освіти безпосередньо пов'язане із формуванням та розвитком креативної та творчо активної дитини, яка здатна креативно мислити, чітко обґрунтовувати свою позицію, легко та правильно висловлювати думки, спілкуватися із однолітками та дорослими.



**Рис.1 Структурно-функціональна модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури**



Так, для розвитку комунікативної культури майбутнього вихователя ЗДО, успішного вирішення завдань і проблем навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку потрібно звернутися до дитиноцентристського підходу.

В. Кремень запевняє, що виникає «необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» [18].

На думку О. Квас, під поняттям дитиноцентризм «можна розуміти особистісно-орієнтовану модель виховання дитини, призначення якої розширення її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності» [15, с. 10].

Дитиноцентристський підхід дозволить спрямувати освітній процес на розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, що передбачає створення спеціальних умов для розвитку пізнавального інтересу здобувачів вищої освіти до різноманітного світу дитинства, мотивів педагогічної взаємодії із дітьми дошкільного віку на ціннісних засадах. Майбутні вихователі ЗДО мають бути здатними усвідомити чуттєвий світ кожної дитини, знайти з нею спільну мову, спиратися на її індивідуальні можливості, інтереси, прагнення, ідеали.

Оскільки комунікативна культура майбутнього вихователя ЗДО є складною системою, вивчення сутності, структурних компонентів, функціонального навантаження можливе за умови застосування системного підходу.

Системний підхід у педагогіці, за Ю. Шабановою, «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину» [39, с. 29].

На думку С. Бадер, системний підхід у підготовці майбутніх вихователів ЗДО «дає можливість розглянути будь-який об'єкт як сукупність певних елементів, що знаходяться у взаємозв'язку між собою» [2, с. 128].

Зазначений підхід розуміємо як напрям методології наукового пізнання, який ґрунтується на вивченні об'єкта як певної системи взаємопов'язаних елементів. Відповідно до теми дослідження, розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів можна подати у ієрархічному вигляді: загальна культура – педагогічна культура – професійна культура – професійно-педагогічна культура. Комунікативна культура є обов'язковою, інваріантною складовою кожного рівня та всієї системи в цілому.

Урахування системного підходу передбачає потребу у вивченні процесу розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури як цілісну систему із взаємопов'язаними компонентами.

Для поглибленого цілеспрямованого аналізу процесу розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО потрібно звернути увагу на доцільність використання андрагогічного підходу.

В «Українському педагогічному словнику» поняття «андрагогіка» має таке трактування: «педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих» [10, с. 25].

Отже, андрагогіка містить теоретичні та методичні основи діяльності, що допомагають дорослим, тобто майбутнім вихователям, опанувати загальні професійні знання, освоїти останні досягнення культури та переосмислити власні життєві принципи. Окрім того, майбутні вихователі ЗДО мають розвиватися у напрямі самореалізації, самоствердження та самовдосконалення як у процесі навчання на магістратурі, так і в процесі самостійної професійної діяльності щодо комунікативної культури. Важливо робити акцент на формуванні комунікативних знань, умінь, навичок, комунікативних й організаторських здібностей, культури вербальної та

невербальної взаємодії із дітьми, колегами й батьками, здатності до самоконтролю та емпатії.

Застосування андрагогічного підходу полягає в можливості критично визначити зміст, оцінити дієві форми та методи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Комунікативна культура вихователя повинна ненав'язливо проявлятися у професійному спілкуванні, тому доцільним є застосування діяльнісного підходу.

О. Беляк зазначає, що «сутність діяльнісного підходу полягає у створенні необхідних умов для стимулювання позитивного потенціалу майбутніх вихователів, відкритості до нових знань, досвіду, постійного розвитку, а найголовніше – отримання задоволення від власного самовдосконалення, праці в закладу дошкільної освіти, розвитку професійних знань і вмінь, професійно значущих особистісних здібностей. Діяльнісний підхід лежить в основі будь-якої діяльності, у тому числі професійно-комунікативної» [5, с. 80].

А. Аніщук переконана, що діяльнісний підхід у підготовці майбутніх вихователів «передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію» [1, с. 20].

Діяльнісний підхід у розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури сприяє організації освітнього середовища, яке передбачає постійну комунікативну взаємодію учасників освітнього процесу.

Наступний підхід – лінгводидактичний. Його доцільність застосування обумовлюється тим, що майбутні вихователі ЗДО мають вільно володіти державною мовою аби бути в змозі чітко, лаконічно, правильно викладати навчальний матеріал, висловлюватися, розрізняти особливості усного й

писемного мовлення, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації. Лінгвістична наука досить повно описує походження, будову мови, принципи її функціонування в суспільстві.

У словнику «Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics» термін «лінгводидактика» застосовується для «позначення галузі прикладної лінгвістики, що займається виявленням взаємовідносин і взаємозв'язку між мовою й освітою» [42].

А. Богуш і Н. Гавриш виокремили із загального поняття термін «дошкільна лінгводидактика» (методика навчання мови) – «педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки» [6, с. 18].

Уважаємо, що застосування лінгводидактичного підходу під час вивчення розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури дозволить спрямувати дослідження на інтелектуальний, духовний, мовний розвиток особистості.

Комунікативна культура майбутнього вихователя ЗДО передбачає також і культуротворчий процес, тому вважаємо за доцільне звернути увагу на культурологічний підхід.

І. Бех, зазначає, що культурологічний підхід – це «цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій» [4, с. 48].

О. Олійник розуміє культурологічний підхід як «сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і

технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості педагога у професійній діяльності» [23, с. 39].

На думку М. Роганової, культурологічний підхід до організації освітнього процесу в ЗВО має ґрунтуватися на єдності «широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань», адже зазначений підхід «спрямований на оволодіння основами моральної, політичної, правової, професійної, естетичної, духовної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації дослідження і впровадження їх у свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість» [25, с. 48].

Передбачаємо, що культурологічний підхід у межах дослідження базується на усвідомленні сутності таких категорій як «комунікації» та «культура», що комунікативна культура є частиною професійної та особистісної культури майбутнього вихователя ЗДО.

Тобто за цим підходом, комунікативна культура є загальнолюдською цінністю розвитку особистості, що, зі свого боку, сприяє якісному та поглибленому розвитку в майбутніх вихователів саме комунікативної культури.

Ураховуючи культурологічний підхід, процес розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури буде спрямованим на формування навичок будувати суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, оптимально використовувати засоби комунікації відповідно до вікових та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовника, дотримуватися норм спілкування, культури ділового мовлення, етикету й моральних принципів.

Обґрунтовані підходи дозволять забезпечити всебічний розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, ураховуючи специфіку професійної діяльності.

Для ефективного розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури потрібно висвітлити основні принципи структурно-функціональної моделі, що визначають основу дослідження.

У словниках термін «принцип» визначають так: «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку ...; основний закон якої-небудь точної науки ...; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось» [8, с. 1124]; «внутрішнє переконання людини, що визначає її ставлення до дійсності, суспільних ідей і діяльності» [13, с. 560–561]; «правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду; тобто головні положення, що визначають і підхід до проблеми, і методика одержання емпіричних та наукових фактів, і їхній аналіз» [30, с. 149].

Під принципами у межах дослідження розуміємо основні засади до організації освітнього процесу, що спрямовують його зміст для забезпечення ефективного розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО.

Загальнодидактичні принципи спрямовані на досягнення успішного навчання, оволодіння основами знань, формування умінь і навичок. Серед них можна назвати такі принципи: активності, наочності, цілісності, доступності, свідомості тощо. Спеціальні принципи більш детально описують і конкретизують специфіку відповідного дослідження.

Для обґрунтування принципів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури проаналізуємо дисертаційні роботи науковців щодо принципів формування та розвитку комунікативної культури.

Л. Руденко [28] виокремила такі спеціальні принципи розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців: культуровідповідності професійного становлення особистості, гуманізації та гуманітаризації професійно-комунікативної підготовки на аксіологічних засадах, суб'єктності студента у навчально-виробничій і професійній діяльності,

саморозвитку особистості в комунікативній діяльності, єдності свідомості й діяльності в комунікативній взаємодії; цілісності комунікативних функцій майбутнього фахівця. Зазначимо, що вчена не врахувала принципу науковості. Магістранти в процесі навчання оволодівають новими та удосконалюють вже наявні знання науково достовірними комунікативними, правовими, психолого-педагогічними знаннями, які мають бути представленні для них на високому сучасному інтелектуальному рівні.

Оскільки інформація в сучасному світі з розвитком технологій розширюється, уточнюється, то завданням викладачів є систематизувати та комбінувати інформацію з пріоритетом на перспективу її застосування майбутніми вихователями у власній професійній діяльності.

Ураховуючи, що магістранти вже мають певний рівень комунікативної культури, слід враховувати такий принцип як наступність і неперервність, що означає врахування попереднього рівня комунікативної культури, опору на нього для успішного розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

К. Галацин зупинилась лише на таких принципах формування комунікативної культури: «принцип етико-антропологічної та інноваційно-методологічної спрямованості, рефлексії, діалогічності» [9, с. 9]. Водночас, учена не звернула увагу на загальнодидактичні принципи, як наприклад, науковості, гуманізації, наступності та послідовності, варіативності, цілісності тощо.

А. Клеба пропонує до розгляду такі принципи формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО: «системності й послідовності; проблемності; самостійності й активності; індивідуалізації й диференціації навчання; наповненості, відкритості освітнього середовища; комунікативності; зворотного зв'язку; комунікації; інтерактивності» [16, с. 113]. Однак, учена не врахувала принципу рефлексивності, що передбачає розуміння майбутнім вихователем самого себе, з'ясування того, як інші його знають і розуміють, адекватного

ставлення до процесу та результатів розвитку комунікативної культури, власної професійної діяльності.

О. Пищик обрала загальнодидактичні («науковості, системності, наступності та безперервності, гуманізації та демократизації, співробітництва, індивідуального підходу, свідомості щодо творчої активності, єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання, культуровідповідності; андрагогічні: пріоритету самостійного навчання, стимулювання розвитку та саморозвитку, діяльнісної спрямованості, рефлексії професійного досвіду та навчальної діяльності») та специфічні принципи («комунікативності, діагностичності, структурної єдності, інваріантності та варіативності, ситуаційної гнучкості, адаптивності, міждисциплінарності, інтегративності, компетентності, зв'язку навчання з практикою, інформаційної технологічності навчання, професійної мобільності») [24, с. 8]. Запропоновані вченою принципи відповідають частково темі нашого дослідження, тому під час визначення принципів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури будемо враховувати диференціацію змісту запропонованих автором принципів.

Аналіз наукових досліджень [9; 17; 24] дозволяє визначити принципи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Загальнодидактичні:

1. Принцип науковості полягає в тому, що процес розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів відбувається відповідно до останніх досліджень у галузі психології та педагогіки дошкільної освіти, методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, менеджменту дошкільної освіти, психології та педагогіки вищої освіти.

2. Принцип гуманізації передбачає «гуманітарну спрямованість, яка б формувала критичність мислення, привносила у викладання колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну



основу, етичні і моральні аспекти» [38, с. 191]. Зазначений принцип у нашому дослідженні зосереджений на утвердженні майбутнього вихователя ЗДО як найвищої цінності, орієнтований на повагу особистості, співробітництво у відносинах «студент – студент», «студент – дитина», «студент – викладач». Гуманізація відносин між учасниками педагогічного процесу забезпечується завдяки позитивному ставленню викладача до особистості магістранта, наданню студентам свободи дій, допомоги в разі необхідності, створенню ситуації успіху, а також зменшенню домінуючого впливу викладача на занятті.

3. Неперервність розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО є процесом, що забезпечує поступовий та постійний розвиток комунікативної культури, цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо вдосконалення знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення успішної комунікативної діяльності в освітньому процесі ЗДО. Уважаємо, що принцип неперервності є провідним у дослідженні, так як він уможливорює неперервний зв'язок рівнів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, у процесі яких здійснюється систематичне оновлення комунікативних знань, комунікативної грамотності, а також удосконалення крос-культурної взаємодії, комунікативних умінь і навичок, етики спілкування, і, як наслідок, забезпечується розвиток його професійно і особистісно значимих для майбутньої професійної діяльності якостей.

4. Принцип наступності та послідовності характеризується логічною послідовністю розвитку компонентів комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури. Наступність і послідовність розвитку комунікативної культури прослідковується у контексті дотримання стандарту вищої освіти України підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти – магістра – з галузі знань 01 «Освіта» спеціальності 012 «Дошкільна освіта», змісту освітнього процесу та в процесі саморозвитку майбутніх вихователів. За таких умов чітке структурування знань і логіка подання

навчальної інформації розвиває та вдосконалює особистісні якості майбутнього вихователя, підвищує готовність до здійснення комунікативної діяльності в різних ситуаціях і умовах в ЗДО, наповнює новим особистісним значенням ціннісні аспекти освітньої роботи, формує навички самовдосконалення, самоактуалізації процесу розвитку комунікативної культури.

5. Принцип варіативності обумовлює гнучкість та варіативність форм, методів, засобів і змісту освітнього процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, що забезпечує якісне підвищення рівня комунікативної культури відповідно до їх запитів, потреб і педагогічних умов функціонування системи освіти в умовах магістратури. Варіативність змісту навчального плану щодо розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО можуть забезпечуватися як уключення спецкурсів з сучасних методологічних та лінгвістичних наукових досягнень методик розвитку мовлення у дітей дошкільного віку та розвитку власної комунікативної культури. Цей принцип допомагає більш ефективно відреагувати на освітні потреби магістрантів відповідно до їх власного рівня комунікативної культури, професійних потреб тощо.

6. Принцип системності та цілісності спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, виявлення в них різних типів зв'язків та зведення в єдине ціле. Системність характеризується упорядкуванням елементів загальної структури розвитку комунікативної культури, наявністю внутрішніх та зовнішніх зав'язків між ними. Цілісність дозволяє представити розвиток комунікативної культури як підсистему професійної підготовки в умовах магістратури. Складниками системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є суб'єкт професійної підготовки (майбутній вихователь), мета, завдання, умови, які забезпечують реалізацію цієї системи.

7. Принцип координації забезпечує взаємодію всіх елементів освітнього процесу задля розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО. Зазначений принцип передбачає чіткість поставленої мети щодо розвитку комунікативної культури, організації, планування, логічності та послідовності етапів, спрямованих на досягнення успішного результату.

8. Принцип активності в процесі розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в мовах магістратури проявляється у свідомому устремлінні магістрантів оновлювати комунікативні знання, удосконалювати комунікативні вміння та застосовувати набуті комунікативні навички під час проходження педагогічної практики.

Спеціальні:

9. Принцип єдності загальної та комунікативної культури є основою гуманістичного розвитку майбутніх вихователів ЗДО, адже їх головною метою є розвиток усного мовлення дітей, навчання їх рідної мови, формування культури мовленнєвого спілкування. Результативність та ефективність роботи з розвитку усного мовлення здебільшого залежить від педагогічних навичок й умінь вихователя, єдності загальної та комунікативної культур.

10. Принципи комунікативного партнерства, співпраці та діалогічності орієнтовані на суб'єкт-суб'єктні відносини, що проявляються в розвитку відносин довіри, взаємодопомоги, відповідальності всіх учасників освітнього процесу, поваги, довіри до особистості вихователя, надаючи йому можливості для прояву ініціативи, самостійності та індивідуальної відповідальності за результат; у потребі майбутніх вихователів вибудовувати ефективні взаємини під час професійної діяльності, вміння вести дискусію, відстоювати власну думку та приймати точку зору співрозмовників. Діалог є однією з найефективніших форм взаємодії «майбутній вихователь – майбутній вихователь», «майбутній вихователь – викладач», «майбутній вихователь – дошкільник», «майбутній вихователь – група дошкільників», «майбутній вихователь – колектив дошкільників», «майбутній вихователь –

батьки дитини», «майбутній вихователь – вихователь», «майбутній вихователь – представник адміністрації». Він сприяє усвідомленню кожним майбутнім вихователем ціннісного ставлення до всіх суб'єктів взаємодії та розкриває комунікативний потенціал майбутнього фахівця в процесі взаємин.

11. Принцип рефлексивності комунікативної діяльності майбутніх вихователів ЗДО дозволяє залучити їх особистісно-сенсову позицію через самоаналіз, самооцінювання, самопроєктування, самоконтроль та забезпечує дієвий зворотний зв'язок шляхом здійснення самоаналізу реальних результатів власної комунікативної діяльності, розвитку комунікативної культури.

Структурно-функціональна модель розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури передбачає виконання певних функцій.

Функція – це «явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення та змінюється відповідно до його змін» [8, с. 1552].

А. Харківська зазначила, що врахування «організаційно-інформаційної, мотиваційної та розвивально-комунікаційної функцій» дозволить забезпечити якісне формування свідомого та креативного ставлення до професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО [34, с. 7].

Спираючись на наукові джерела [9; 16; 24] та специфіку розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, можна конкретизувати головні функції розвитку:

- інформативно-гносеологічна передбачає засвоєння та обмін професійною інформацією щодо власної комунікативної грамотності, сучасних методик засвоєння граматичних основ та граматичної правильності мовлення дітьми дошкільного віку, розвитку зв'язного, монологічного мовлення у дошкільнят тощо; реалізується в діях, спрямованих на комунікативне партнерство й співпрацю між учасниками освітнього процесу; проявляється в пізнавальному характері спілкування та можливості

вирішувати проблеми у галузі дошкільної освіти з позиції новітніх знань, приймати чи відхиляти нові ідеї та наукові напрями, проявляти творчість у майбутній професійній діяльності;

- мотиваційно-комунікативна – спрямовує та регулює професійну діяльність майбутніх вихователів щодо розвитку комунікативної культури в умовах магістратури, спонукає до саморозвитку та самовдосконаленню у процесі крос-культурної взаємодії, етики спілкування, реалізації власного творчого потенціалу;

- діяльнісно-рефлексивна – забезпечує синтез особистісних якостей, теоретичних знань, умінь, практичних навичок та здатностей майбутніх вихователів ЗДО успішно здійснювати подальшу фахову діяльність, має комунікативно-рефлексивну спрямованість й характеризується усвідомленістю необхідності розвитку власної комунікативної культури.

**Організаційно-комунікативний модуль** містить: структурні компоненти комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, об'єкт (процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури; розвиток КК майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури), суб'єкти (НПП, майбутні вихователі ЗДО), форми, методи та засоби розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Структурними компонентами комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є:

- комунікативно-рефлексивна спрямованість відображає сукупність власного ставлення до розвитку комунікативної культури, мотивів, ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО до формування та розвитку власної комунікативної культури; прагнення здійснювати об'єктивну самооцінку власної комунікативної діяльності та здатність до рефлексії цієї діяльності;

- комунікативна грамотність характеризується сукупністю знань норм спілкування, культури ділового мовлення, правил використання вербальних

та невербальних засобів, володіння орфоепічними, акцентологічними, лексичними, граматичними, стилістичними та фразеологічними нормами сучасних українських та іноземних мов для надання якісної дошкільної освіти, навичками ефективної комунікації з різними учасниками освітнього процесу відповідно до ситуацій;

- крос-культурна взаємодія характеризується здатністю майбутнього вихователя до комунікації (державною та іноземною мовами в усній і письмовій формі, вербальними та невербальними засобами) для вирішення питань міжособистісної та міжкультурної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, колегами інших закладів освіти, партнерами з урахуванням культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами й обов'язковим дотриманням культурних норм і традицій кожної родини/дитини;

- етика спілкування вимагає від майбутнього вихователя ЗДО відповідального та гуманного ставлення до співрозмовника; здатності відстоювати власну точку зору, уміння чути дитину, знаходити правильний підхід до кожної дитини; здатності обирати доцільний стиль спілкування залежно від вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей та інших співрозмовників для ефективно організації вербальної та невербальної комунікації в дошкільному освітньому середовищі;

- комунікативна готовність відображає сукупність умінь швидко й адекватно приймати рішення в стандартних і нестандартних комунікативних ситуаціях, ефективно вирішувати розбіжності та конфлікти, які можуть виникати під час взаємодії із дошкільнятами, батьками, членами педагогічного колективу;

- організаційна готовність характеризує сукупність умінь правильно будувати відносини з різними суб'єктами освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, раціонально розподіляти обов'язки працівників, залучати їх до інноваційної діяльності, активізувати до продукування креативних ідей та їх успішного втілення для всебічного гармонійного розвитку та творчої

самореалізації дітей, створювати оптимістичний імідж закладу дошкільної освіти.

Тісна взаємодія висвітлених компонентів утворює цілісну, динамічну структуру комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Для якісного розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, вважаємо за доцільне застосовувати активні та інтерактивні методи навчання, серед яких: ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, конференції, вебінари, тренінги, мозковий штурм, мікрофон, метод п'яти пальців, робота в малих групах (відтворювалася діяльність вихователя ЗДО у тих чи інших комунікативних ситуаціях), майстер-класи, КВК, виховательські студії розвитку, підготовка власної презентації та портфолію, кейс-метод, метод проєктів тощо.

Формами розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є: індивідуальні (індивідуальні завдання, консультації, бесіди тощо) та групові (лекції, семінари, практичні заняття, групові консультації, екскурсії тощо).

Засобами розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури визначаємо: друковані (навчально-методичні підручники, робочі навчальні програми, енциклопедії тощо), технічні (комп'ютерне та мультимедійне забезпечення), наочні (плакати, картки візуалізації тощо) засоби.

**Оцінювально-результативний модуль** включає: критерії, показники та рівні розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, діагностичний інструментарій вимірювання ефективності зазначеного процесу та очікуваний результат.

Критерії та показники дозволять чітко визначити рівень розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів на кожному етапі, а відтак і контролювати процес, вчасно коригувати відповідно до визначених труднощів чи недоліків.

До критеріїв та відповідних показників відносимо [35]:

- мотиваційно-рефлексивний (осмислення майбутніми вихователями вагомості розвитку комунікативної культури в умовах магістратури для їх майбутньої професійної діяльності та прагнення до її удосконалення; розуміння необхідності розвитку комунікативної культури як мотивації досягнення успіху; можливість здійснювати рефлексію професійно-особистісного саморозвитку та комунікативної діяльності);

- когнітивно-практичний (рівень володіння комунікативними знаннями; рівень комунікативної грамотності; здатність практично застосовувати набуті комунікативні знання);

- інтерактивно-особистісний (здатність ефективно здійснювати крос-культурну взаємодію в освітньому середовищі, керуючись принципами толерантної комунікації, професійної етики; здатність змінювати та контролювати власну комунікативну поведінку залежно від ситуації спілкування зі співрозмовником; здатність встановлювати ділові й особистісні стосунки з суб'єктами освітнього процесу та колегами інших закладів освіти і партнерами освітньої установи) та рівні – високий, середній, достатній розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

У якості діагностичного інструментарію вважаємо за доцільне використати: опитування «Мотивація щодо необхідності розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури» (авторська розробка), методики «Самодіагностика магістрантами рівня розвитку комунікативної культури»(авторська розробка), «Діагностика комунікативної культури у сфері ділового спілкування» (авторська розробка), «Діагностика визначення типів поведінки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в конфліктних ситуаціях» (за К. Томасом, адаптована автором), «Незакінчені речення» (авторська розробка), опитувальники «Аналіз поведінки у нестандартних ситуаціях» (авторська розробка), «Мотивація успіху й боязнь невдачі» (авторська розробка),



контрольні, самостійні та залікові роботи, а також потрібно враховувати результати проходження різних видів практики.

Очікуваним результатом взаємодії модулів структурно-функціональної моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури є досягнення ключової мети, а саме: розвинена комунікативна культура майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

**Висновок.** Отже, розроблена та обґрунтована авторська структурно-функціональна модель системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури представлена сукупністю трьох модулів: методологічно-змістового, організаційно-комунікативного та оцінювально-результативного. Взаємозалежність та взаємодоповнення цих модулів сприятиме повноцінному розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів урахувавши специфіку професійної діяльності в ЗДО, та особливості навчання в умовах магістратури.

Уважаємо, що реалізація висвітленої структурно-функціональної моделі дозволить підготувати висококваліфікованого фахівця із високим рівнем розвитку комунікативної культури, грамотної особистості, яка здатна до самоосвіти та самовдосконалення, готова до освітніх викликів.

### Список використаних джерел

1. Аніщук А. М. Використання діяльнісного підходу в підготовці фахівців дошкільної освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 17–22.
2. Бадер С. Системний підхід у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27. Том 1. С. 127–131.
3. Басюк Н.А. Комунікативна культура педагога вищої школи як головний аспект педагогічного спілкування. *Магістр медсестринства: Український науково-практичний журнал*. 2014. Вип. 11. С. 51–56.

4. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць*. Київ, 2002. Вип. 3. С. 143–156.

5. Беляк О. М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 11–12. С. 76–81.

6. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, доповнене / за ред. А. М. Богуш. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.

7. Варга Л. І. Особливості формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 15–19.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

9. Галацин К. О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 23 с.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.

11. Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету ім. А. Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 13–19.

12. Дурманенко Є. А. Комунікативна культура як критерій сформованості соціальної компетентності майбутнього вихователя. *Академічні студії. Сер. Педагогіка*. 2022. Вип. 1(4). С. 84–90. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.13> (дата звернення: 10.04.2023)

13. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. Ю. П. Сурмін та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ : НАДУ, 2010. 820 с.

14. Жижко Т.А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2005. С. 144–151.

15. Квас О. Дитиноцентризм – педагогіка дитини як *humanum*. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. Вип. 1. С. 7–11.

16. Клеба А. І. Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 206 с.

17. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 534 с.

18. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *День: щоденна Всеукр. газета*. 2009. № 210 (3130). URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-ditinocentrizm> (дата звернення: 11.04.2023).

19. Кубрак С. В. Модель професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2013. Вип. № 4 (70). С. 93–97.

20. Люріна Т., Молодиченко Н., Коваленко М. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів. *Вісник Київ. нац.ун-ту ім Т. Шевченка*. 2015. Вип. 2 (2). С. 51–53.

21. Моделювання. *Словopedia. Словник іношомовних слів О. Мельничука*. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53404/286283.html> (дата звернення: 10.04.2023)
22. Мороз-Рекотова Л. Формування професійно-комунікативної культури мовлення майбутніх вихователів ДНЗ у руслі компетентнісного підходу. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 8. С. 97–104.
23. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Наукові праці. Педагогічні науки*. 2006. Т. 50. Вип. 37. С. 39–42.
24. Пищик О. В. Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти»; Нац. акад. пед. наук України; Нац ун-т «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2019. 290 с.
25. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін: дис. ... док. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2011. 469 с.
26. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 509 с.
27. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. ... дис. док. пед. наук: 13.00.02; 13.00.08 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 48 с.

28. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... док. пед. наук : 13.00.02; 13.00.08 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 611 с.

29. Система. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/s/systema> (дата звернення: 10.04.2023)

30. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

31. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 6 (69). С. 181–191.

32. Фенцик О.М. Комунікативна культура педагога: сутність та шляхи її формування у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер. Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 2 (10). С. 191–194.

33. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

34. Харківська А.А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти: елект. наук. фахове вид.* 2018. Вип. 15. 8 с. URL: <http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1945> (дата звернення: 11.04.2023)

35. Харківська А. І. Дослідження результативності впровадження моделі системи розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2020. Вип. 66. С. 106–114.

36. Харківська А. І. Методологічні підходи до розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах магістратури. *Гірська школа українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2019. № 21. С. 88–91.

37. Харківська А. І. Розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури: дис. ... док. філос. 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2021. 282 с.

38. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2008. № 1 (22). С. 191–193.

39. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури / М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.

40. Щербина Д. В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

41. Ященко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2010. 18 с.

42. Richards Jack C., Schmidt R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2002. 595 p.

## References

1. Anishchuk, A. M. (2017) Vykorystannia diialnisnogo pidkhodu v pidhotovtsi fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Use of the activity approach in the training of preschool education specialists]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia* [Scientific notes of NSU named after M. Gogol], 3, 17–22 [in Ukrainian].
2. Bader, S. (2020) Systemnyi pidkhid u formuvanni tsinnisno-smyslovykh oriientsatsii maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [A systematic approach in the formation of value-semantic orientations of future teachers of preschool education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current issues of humanitarian sciences], 27, 127–131 [in Ukrainian].
3. Basiuk, N.A. (2014) Komunikatyvna kultura pedahoha vyshchoi shkoly yak holovnyi aspekt pedahohichnoho spilkuvannia [Communicative culture of a higher school teacher as the main aspect of pedagogical communication]. *Ukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal* [Ukrainian Scientific Medical Youth Journal], 11, 51–56 [in Ukrainian].
4. Bekh, I. D. (2002) Osobystisno-oriientovana model vykhovannia yak naukovyi konstrukt [Personal-oriented model of education as a scientific construct]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly* [Psychological and pedagogical problems of the village school], 3, 143–156 [in Ukrainian].
5. Bieliak, O. M. (2011) Diialnisnyi pidkhid do rozvytku komunikatyvnykh yakosti movlennia [An active approach to the development of communicative qualities of speech]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho* [Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky], 11–12, 76–81 [in Ukrainian].
6. Bohush, A. M., Havrysh, N. V. (2015) Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguistic didactics: Theory and methods of teaching children's native language in preschool educational institutions], A. M. Bohush (Ed.), 704 [in Ukrainian].

7. Varha, L. I. (2015) Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Peculiarities of formation of communicative culture of future teachers by means of interactive technologies]. *Nauka i osvita [Science and education]*, 9, 15–19 [in Ukrainian].

8. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language (with additions and additions)] (2005), V. T. Busel (Ed.), 1728 [in Ukrainian].

9. Halatsyn, K. O. (2014) Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pozaaudytornoi roboty [Formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions in the process of extracurricular work]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Umanskyi derzh. ped. un-t im. P. Tychyny [Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna], 23 [in Ukrainian].

10. Honcharenko, S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary], 375 [in Ukrainian].

11. Dysa, O.V. (2019) Pedahohichna systema yak osnova rozvytku osobystisnoi zrilosti studentiv [The pedagogical system as a basis for the development of personal maturity of students]. *Visnyk universytetu im. A. Nobelia [Bulletin of Alfred Nobel University]*, 1 (17), 13–19 [in Ukrainian].

12. Durmanenko, Ye. A. (2022) Komunikatyvna kultura yak kryterii sformovanosti sotsialnoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelja [Communicative culture as a criterion for the formation of social competence of the future educator]. *Akademichni studii [Academic studies]*, 1(4), 84–90, <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.13> [in Ukrainian].

13. Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnogo upravlinnia [Encyclopedic dictionary of public administration] (2010), Yu. V. Kovbasiuka, V. P. Troshchynskoho, Yu. P. Surmina (Eds.), 820 [in Ukrainian].

14. Zhyzhko, T.A. (2005) Pedahohichna systema odyn iz chynnykiv vprovadzhennia idei intensyfikatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv



[The pedagogical system is one of the factors of the introduction of the idea of intensification in the professional training of future specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova* [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov], 144-151 [in Ukrainian].

15. Kvas, O. (2012) *Dytynotsentryzm – pedahohika dytyny yak humanum* [Child-centrism – pedagogy of the child as a humanum]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh* [Historical and pedagogical almanac], 1, 7–11 [in Ukrainian].

16. Klieba, A. I. (2018) *Formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [Formation of informational and communicative culture of future educators of preschool educational institutions]: dys. ... kand. ped. nauk [dissertation of a candidate of pedagogical sciences] : 13.00.04 / Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» [State Higher Education Institution “Donbas State Pedagogical University»], 206 [in Ukrainian].

17. Kniazheva, I. A. (2014) *Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury* [Theoretical and methodological foundations of the development of methodological culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of the master's degree]: dys. ... dok. ped. nauk [dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho» [State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»], 534 [in Ukrainian].

18. Kremen, V. (2009) *Pro «Dytynotsentryzm», abo Chomu osvita Ukrainy potrebuie strukturnykh zmin* [About «Child Centrism» or Why Ukrainian Education Needs Structural Changes]. *Den* [Day], 210 (3130). <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-ditinocentrizm> [in Ukrainian].

19. Kubrak, S. V. (2013) *Model profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia filolohichnoho profilu zasobamy informatsiinykh tekhnolohii* [Model of professional self-development of the future teacher of the philological profile by

means of information technologies]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu [Zhytomyr Ivan Franko State University Journal]*, 4 (70), 93–97 [in Ukrainian].

20. Liurina, T., Molodychenko, N. & Kovalenko, M. (2015) *Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh pedahohiv [Formation of communicative culture of future teachers]*. *Visnyk Kyiv. nats.un-tu im T. Shevchenka [Bulletin of Taras Shevchenko National University]*, 2 (2), 51–53 [in Ukrainian].

21. *Modeliuvannia [Modeling]*. *Slovopediia [Slovopedia]*. *Slovyk inshomovnykh sliv O. Melnychuka [Dictionary of foreign words by O. Melnychuk]*, <http://slovopedia.org.ua/42/53404/286283.html> [in Ukrainian].

22. Moroz-Rekotova, L. (2016) *Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kultury movlennia maibutnikh vykhovateliv DNZ u rusli kompetentnisnoho pidkhodu [Formation of the professional and communicative culture of speech of future preschool teachers in line with the competence approach]*. *Osvitnii prostir Ukrainy [Educational space of Ukraine]*, 8, 97–104 [in Ukrainian].

23. Oliinyk, O. V. (2006) *Kulturolohichni pidkhid yak naukova osnova rozvytku teorii ta praktyky pedahohichnoi osvity [The cultural approach as a scientific basis for the development of the theory and practice of pedagogical education]*. *Naukovi pratsi [Scientific works]*, 37, 39–42 [in Ukrainian].

24. Pyshchyk, O. V. (2019) *Rozvytok komunikatyvnoi kultury kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of communicative culture of heads of vocational and technical educational institutions in the system of postgraduate pedagogical education]: dys. ... kand. ped. nauk [dissertation of a candidate of pedagogical sciences]: 13.00.04 / Derzhavnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Universytet menedzhmentu osvity» [State Higher Educational Institution «University of Educational Management»]* ; *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy [National Academy of Educational Sciences of Ukraine]* ; *Nats un-t «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka [National University 'Chernihiv Collegium' named after T. G. Shevchenko]*, 290 [in Ukrainian].

25. Rohanova, M. V. (2011) Teoriia i praktyka vykhovannia dukhovnoi kultury studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv zasobamy kulturolohichnykh dystsyplin [Theory and practice of education of spiritual culture of students of higher educational institutions by means of cultural disciplines]: dys. ... dok. ped. nauk [dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia. Luhansk [Volodymyr Dahl East Ukrainian National University], 469 [in Ukrainian].

26. Rudenko, L. A. (2016) Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical principles of formation of communicative culture of future specialists in the field of service in vocational and technical educational institutions]: dys. ... dok. ped. nauk [dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.04 / Vinnytskyi derzh. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho [Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University], 509 [in Ukrainian].

27. Rudenko, Yu. A. (2016) Teoretyko-metodychni zasady rozvytku vyraznoho movlennia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of the development of expressive speech of future teachers of preschool educational institutions]: avtoref. dys. ... dok. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.02 ; 13.00.08 / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho» [State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»], 48 [in Ukrainian].

28. Rudenko, Yu. A. (2016) Teoretyko-metodychni zasady rozvytku vyraznoho movlennia maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodological principles of the development of expressive speech of future teachers of preschool educational institutions]: dys. ... dok. ped. nauk [dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences] : 13.00.02 ; 13.00.08 / Derzhavnyi zaklad «Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi

universytet imeni K. D. Ushynskoho» [State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»], 611 [in Ukrainian].

29. Systema [System] . Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk (1970-1980) [Academic explanatory dictionary (1970-1980)], <http://sum.in.ua/s/systema> [in Ukrainian].

30. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-handbook of professional pedagogy] (2006), A. V. Semenovoi (Ed.), 221 [in Ukrainian].

31. Teplytska, A. O. (2015) Model i modeliuвання v profesiinii osviti maibutnikh uchyteliv [Model and modeling in professional education of future teachers]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [The spirituality of the individual: methodology, theory and practice], 6 (69), 181–191 [in Ukrainian].

32. Fentsyk, O.M. (2019) Komunikatyvna kultura pedahoha: sutnist ta shliakhy yii formuvannya u protsesi profesiinoi pidhotovky [Communicative culture of a teacher: essence and ways of its formation in the process of professional training]. Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu [Scientific Bulletin of Mukachevo State University], 2 (10), 191–194 [in Ukrainian].

33. Fitsula, M. M. (2010) Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of the higher school], 456 [in Ukrainian].

34. Kharkivska, A.A. (2018) Teoretyko-metodolohichni aspekty vykhovannya kreatyvnoho stavlennia do profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Theoretical and methodological aspects of fostering a creative attitude to the professional training of future teachers of preschool education]. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity [Theory and methodology of professional education], 15, 8 <http://repository.khpa.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1945> [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A. I. (2020) Doslidzhennia rezultatyvnosti vprovadzhennia modeli systemy rozvytku komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv

zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh mahistratury [Study of the effectiveness of the implementation of the model of the communicative culture development system of future teachers of preschool education institutions in the conditions of the master's degree] . Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education], 66, 106–114 [in Ukrainian].

36. Kharkivska, A. I. (2019) Metodolohichni pidkhody do rozvytku komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnoi osvity v umovakh mahistratury [Methodological approaches to the development of communicative culture of future educators of preschool education in the conditions of a master's degree]. Hirskha shkola ukrainskykh Karpat [Mountain School of Ukrainian Carpaty], 21, 88–91 [in Ukrainian].

37. Kharkivska, A. I. (2021) Rozvytok komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v umovakh mahistratury [Development of communicative culture of future educators of preschool education institutions in the conditions of the master's degree]: dys. ... dok. filos. [dissertation of the Doctor of Philosophy] 01 Osvita/Pedahohika za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy) /Ukrainska inzhenerno-pedahohichna akademiia [The Ukrainian Engineering Pedagogic Academy], 282 [in Ukrainian].

38. Chystovska, I. P. (2008) Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Humanization and humanitarianization of the educational process in higher technical educational institutions]. Visnyk NTUU «KPI» [Bulletin of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute»], 1(22), 191–193 [in Ukrainian].

39. Shabanova, Yu.O. (2014) Systemnyi pidkhid u vyshchii shkoli [Systematic approach in higher education] / M-vo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine] ; Nats. him. un-t. [National Mining University], 120 [in Ukrainian].

40. Shcherbyna, D. V. (2018) Akme-orientovana model formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh konsultantiv osvitnoi sfery u protsesi

mahisterskoi pidhotovky [Acme-oriented model of formation of communicative culture of future consultants in the field of education in the process of master's training]. Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty [Theory and methodology of professional and pedagogical training of educators: acmeological aspects] / Min-vo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine] ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova [The National Pedagogical Drahomanov University], 516 [in Ukrainian].

41. Yashchenko, E. M. (2010) Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchyykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Formation of communicative culture of students in the educational process of higher educational institutions of the economic profile]: avtoref. dys.... kand. ped. nauk [abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences] : 13.00.07 / Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy [Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine], 18 [in Ukrainian].

42. Richards Jack C., Schmidt, R. (2002) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 595 [in Ukrainian].

**УДК 378.015.33:81'233]:005.34(045)**

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-  
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ  
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**© Чала А.**

**Інформація про автора:**

**Анна Чала:** ORCID ID 0000-0002-5915-0965; [anya.chalaya@ukr.net](mailto:anya.chalaya@ukr.net);  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української лінгвістики,  
літератури та методики навчання.

Стаття присвячена проблемі підвищення ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що розглядається як невід'ємний складник фахової підготовки майбутніх фахівців. Визначено основні вимоги до ефективного формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У процесі дослідження з'ясовано структуру системи ефективного формування мовленнєво-комунікативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Вона представлена сукупністю методологічного, змістового, технологічного та діагностичного компонентів. Кожен із них має певну мету та зміст. Дослідження передбачало чотири послідовні етапи: пошуково-аналітичний, теоретично-експериментальний, формувальний, аналітичний. Обґрунтовано основні вимоги, визначено критерії та показники рівнів ефективного управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Розроблено й науково обґрунтовано модель системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та експериментально перевірено її ефективність.

Створена модель процесу формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти може бути використана як зразок для модернізації управління процесом формування мовленнєво-комунікативної компетентності майбутніх педагогів і вихователів у різних закладах освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані в управлінській діяльності керівництва й професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти України.

**Ключові слова:** мовленнєво-комунікативна культура, управління, заклад вищої освіти, розвиток, модель, система, здобувачі вищої освіти, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

**Anna Chala «Formation of speech and communication culture of future teachers of preschool education institutions».**

The article deals to the problem of improving the management of the development of speech and communicative culture of the future teachers of preschool educational establishments, which is considered an integral part of future professionals' vocational training. The basic requirements to effective formation of future teachers of preschool' speech and communicative competency have been identified. In the course of the research the structure of the system for the effective formation of future teachers of preschool speech and communicative competency has been clarified. It is represented as the combination of the methodological, content, technological and diagnostic components. Each of them has its definite aim and content. The study was predicted four successive stages: exploratory and analytical, theoretical and experimental, formative, analytical. Basic requirements

are substantiated, criteria and indexes of levels of effective management of the development of speech and communicative culture of future teachers of preschool educational establishments are characterized and defined.

It is developed, scientifically substantiated and experimentally tested the efficiency of the model of system of management of the development of speech and communicative culture of future teachers of pre-school educational establishments.

The created model of the process of formation of speech and communication culture of future teachers of preschool education institutions can be used as a model for the modernization of management of the process of formation of speech and communication competence of future teachers and educators in various educational institutions. Research materials can be used in the management activities of management and teaching staff of institutions of higher education, in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine.

**Keywords:** speech and communicative culture, development, management, an institution of higher education, model, system, students of higher education, future teachers of preschool educational establishments.

**Актуальність дослідження.** Початок нового тисячоліття позначився деякими прогресивними тенденціями в розвитку вітчизняної дошкільної ланки освіти. Це зумовлено підвищенням рівня зайнятості жінок на ринку праці, позитивною демографічною динамікою народжуваності, а також усвідомленням батьками важливості гармонійного розвитку дитини з раннього віку. Відповідно, збільшився попит на дошкільну освіту не лише в закладах держаної форми власності, але й в альтернативних їм академіях для найменших, інститутах раннього розвитку дитини, центрах обдарованої дитини та інших установах, що очолюють не завжди професійно підготовлені до цієї роботи фахівці. З іншого боку, не завжди враховується, що функційними обов'язками вихователів передбачено не лише інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку та їхню підготовку до умов шкільного навчання, а й виховання мовної особистості, що зумовлює посилення вимог до розвитку мовленнєво-комунікативної культури цих фахівців.

Ефективність вирішення зазначеної проблеми залежить переважно від компетентного управління професійною підготовкою майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що в науковій літературі з теорії та методики управління освітою розглядається як складна й водночас



багатоаспектна галузь, у якій виникає безліч проблем організаційного, педагогічного, технологічного й психологічного характеру. У той же час, управління професійною підготовкою майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачає не лише ухвалення й реалізацію управлінських рішень, але й інформаційний процес, що є підставою для дослідження процесу формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й управління ним як розробки й реалізації системи заходів із ефективного надання освітніх послуг такої якості, що забезпечує відповідність результату вимогам замовника.

Доцільність вирішення зазначеної проблеми пов'язана також із необхідністю подолання *суперечностей*: між потребами суспільства в компетентних вихователях дітей дошкільного віку та невизначеністю сутності, структури й змісту мовленнєво-комунікативної культури цих фахівців; між необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та недостатнім рівнем ефективності управління формуванням їхньої мовленнєво-комунікативної культури; між значущістю формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й недостатньою теоретичною та практичною розробленістю системи управління цим процесом.

Виявлені суперечності свідчать про те, що нині управління професійною підготовкою майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує здійснення реформ, відповідності їх до міжнародних стандартів якості вищої освіти, що посилює необхідність розробки ефективної системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, урахування визначених суперечностей зумовили вибір теми наукової розвідки.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** З'ясування ступеня наукового дослідження проблеми управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволило засвідчити її актуальність. У наукових статтях провідних зарубіжних і вітчизняних учених окремі її аспекти розглядалися в контексті: моніторингу якості професійної підготовки майбутніх педагогів (П. Анісімов, О. Боровська, Л. Віткін, В. Горб, Ю. Жук, О. Касьянова, В. Качалов, М. Кісіль, Є. Коротков, В. Кремень, О. Момот, Л. Петриченко, Г. Пономарьова, М. Поташник, А. Субетто, М. Тализін, А. Харківська, П. Ясинець тощо) й управління професійною підготовкою фахівців у закладах вищої освіти (Б. Гершунський, Л. Даниленко, Т. Десятов, Д. Дзвінчук, В. Зайчук, Л. Калініна, Л. Карамушка, С. Крисюк, В. Луговий, М. Лукашевич, Г. Пономарьова, А. Прокопенко, Г. Радзивилова, С. Сисоєва, З. Слєпкань тощо).

Важливе значення для здійснення дослідження мають праці, у яких представлено методику розвитку мовлення (Л. Артемова, Н. Бабиц, Г. Бакуменко, Л. Варзацька, Ю. Косенко, Т. Котик та інші), граматики-стилістичних умінь (А. Богуш, Н. Босак, Н. Іваницька, С. Омельчук, В. Пасинок, К. Пліско, Т. Симоненко тощо), комунікативної лінгвістики (Ф. Бацевич, Л. Златів, І. Кузнецов, Л. Лучкіна, Т. Ольховецька, М. Пентиліук, Г. Полатай, В. Русанівський, О. Селіванова, О. Семенов тощо), культури ділового й педагогічного спілкування (А. Бондаренко, О. Винославська, Б. Головин, О. Дорошенко, М. Ільяш, Г. Клочек, А. Клочко, А. Коваль, І. Комарова, О. Корніяка, І. Кочан, А. Матвієнко, Н. Морева, А. Мурашко, Т. Окуневич, В. Тарасова, А. Чаговець, Г. Чайка, Т. Чмут тощо) в системі ступеневої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Однак здійснений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури дозволяє дійти висновку, що нині відсутнє цілісне дослідження, у якому було б систематизовано теорію та узагальнено практику управління

процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розбудова української держави та її прагнення стати членом європейської спільноти висуває перед закладами вищої освіти завдання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на рівні міжнародних стандартів. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації й стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання. Цей процес не може бути стихійним. Він потребує управління [6].

Успішне опанування знаннями з професійної підготовки неможливе без розвитку й удосконалення культури мови та спілкування. Комунікативна культура вчителя й вихователя заснована на мовній культурі, визначає потенціал усієї системи освіти, ступінь її впливу на розвиток особистості дошкільника. Формування фахової компетентності вихователя спрямоване не лише на успішне вирішення завдань професійної діяльності на основі *фахових* знань, а й на усвідомлення низки специфічних вимог, що змушують розвивати її професійно важливі якості, зокрема й мовленнєво-комунікативні.

На думку А. Харківської, «організаційна культура є психологічним феноменом, детермінованим комунікаційною системою і мовою спілкування студентів, організаційними цінностями і нормами їх поведінки, світоглядом, сформованим психологічним кліматом в колективі, і елементом, що сприяє мобілізації ініціативи співробітників і стабільності соціальної системи організації» [15, с. 260].

Г. Пономарьова виокремлює складові компоненти культури людей, що покликані виконувати педагогічну працю, зокрема педагогічну та виховну діяльність, педагогічну взаємодію та безпосередньо особистість вихователя як суб'єкта діяльності та взаємодії на професійному рівні. Саме від його професіоналізму, на переконання дослідниці, залежить інтелектуальне, духовне, соціальне, емоційне формування гармонійно розвиненої особистості з високими моральними якостями, її здібностями, уподобаннями та інтересами [11].

Розвиток українського суспільства на засадах загальнолюдських цінностей і національних пріоритетів вимагає розробки нових методологічних підходів до професійної освіти, для якої провідним є формування духовності особистості, накопичення культурного потенціалу суспільства.

Для фахівців педагогічної сфери «сформовані ціннісні орієнтації – основа структури особистості, що є стратегічною метою його професійної діяльності, скеровує емоційно-мотиваційну світоглядну та когнітивну систему поведінки, впливає на зміст і спрямованість його потреб, мотивів та інтересів» [20, с. 57].

На основі аналізу наукових досліджень зауважимо, що саме культура є мірилом розвитку людини, оскільки віддзеркалює не тільки обсяг засвоєних цінностей громадської діяльності, але й сам спосіб, завдяки якому людина стає носієм таких цінностей. Помітною є роль мовленнєво-комунікативної культури у становленні особистості майбутнього вихователя. Спираючись на аналіз психолого-педагогічних джерел, засвідчуємо, що окремі аспекти проблеми формування комунікативної та професійної культури вчителя досліджували: О. Бабакіна, І. Гришина, Н. Демченко, Т. Крехно, А. Маркова, Л. Шевчук тощо; мовленнєво-комунікативний розвиток та культуру спілкування – А. Арушанова, Т. Бакуменко, Х. Шапаренко, що дає підстави стверджувати: мовленнєво-комунікативна культура є результатом

застосування зовнішніх і внутрішніх ресурсів навчання та виховання, як об'єктивних, так і суб'єктивних.

Ученими доведено, що лише незначна кількість майбутніх фахівців досягає високого рівня культури спілкування в умовах спонтанного розвитку цього складного особистісного утворення. Більшість здобувачів вищої освіти має нерозвинену мовленнєво-комунікативну культуру, схильна, переважно, до репродуктивної діяльності, має обмежені уявлення про феномен мовленнєво-комунікативної культури, у них відсутня ініціатива й прагнення до самовдосконалення. Це негативно позначається на особистих досягненнях у професійно-педагогічній діяльності, на життєвому самовизначенні [1; 2; 12].

У контексті проблеми управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури постійну увагу науковців привертає прагнення осмислити зазначений феномен із погляду тих особистісних утворень, якими корелює педагогічне спілкування, а саме: вивчення специфіки педагогічної діяльності [3; 5; 17]; «поєднання теоретичних знань і практичної підготовки майбутніх педагогів галузі дошкільної освіти»; опанування навичок встановлювати «контакти з педагогічним колективом та адміністрацією закладу освіти» [14, с.143].

Г. Пономарьова вважає, що «кардинальною для педагогічної практики проблемою вдосконалення взаємодії стала зміна характеру стосунків викладача зі студентом з суб'єктно-об'єктних (коли викладач впливає на студентів як на об'єкт власних зусиль) у суб'єктно-суб'єктні (коли береться до уваги ставлення студентів до спільної діяльності та враховується їх індивідуальний розвиток)» [10, с. 3].

Як зазначили А. Харківська та О. Молчанюк, «завдяки педагогічній практиці стає можливим вирішення низки освітніх завдань, оскільки у процесі спілкування з дітьми майбутні педагоги дошкільної освіти набувають професійних умінь та навичок, а також відбувається духовне становлення особистості, розвиток системи цінностей» [14, с. 147].

Майбутні вихователі під час проходження педагогічної практики здійснюють комплексне вивчення освітнього процесу закладу дошкільної освіти, психолого-педагогічне вивчення особистості дошкільника та дитячого колективу; здійснюють експериментальне дослідження однієї з актуальних проблем дошкільної педагогіки (написання курсової роботи з цих освітніх компонентів). Це сприяє розвитку в здобувачів освіти творчого, дослідницького підходу до власної професійної діяльності, підвищує інтерес до навчання педагогічної діяльності [7].

Завдяки різним видам практики майбутні вихователі також соціалізуються, адже «спілкуючись як з дітьми, так і з колективом закладу дошкільної освіти, вони набувають нового досвіду, розширюють свій світогляд, вчаться взаємодіяти з різними категоріями людей» [14, с. 142].

Н. Бабич зазначає, що практична культура мовлення близька до стилістики мовлення й практичної мовленнєвої діяльності. Вона оцінюється з погляду функціонального стилю мовлення. Культура мовлення також тісно пов'язана з освітніми компонентами конкретної граматики, психологією, логікою. До того ж, про культуру мовлення можна говорити в тому випадку, коли особистість опановує літературну мову, володіє нею (її нормами й варіантами норм) [3]. Водночас головне завдання формування культури мовлення – розвиток навичок літературного спілкування, засвоєння літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, вимові та наголошуванні.

Г. Беленька акцентує, що особливістю мовленнєво-комунікативної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є необхідність переходу від інформаційних форм навчання до проблемно-ситуативних; більш насичений освітній процес технологіями, що передбачають реальні дії тих, хто навчається, у ситуаціях мовленнєвої взаємодії [5].

Л. Артемова зазначає, що мовленнєво-комунікативна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ґрунтується на принципах гуманістичної психології, а саме: визнання цінності людини як особистості,

її прав на свободу, щастя, захист й охорону життя та здоров'я; створення умов для розвитку особистості, її творчого потенціалу, здібностей; надання допомоги в життєвому самовизначенні, інтеграції в суспільство, повноцінній самореалізації [2].

Під час аналізу підходів різних учених [2; 5; 9; 11; 16; 18] до дослідження поняття «мовленнєво-комунікативна культура», урахувавши специфіку професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, визначено, що «мовленнєво-комунікативна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» – явище комплексне, тобто його можливо розглядати не тільки як лінгвістичний, але й як соціопедагогічний феномен, що передбачає комплексну систему знань, умінь і навичок, якостей, властивостей і здібностей, що виявляються в спілкуванні й становлять цю фахову компетентність.

Поняття мовленнєвої компетентності передбачає, що здобувач освіти, опановуючи мову середовища, у якому він перебуває, вибудовує не лише індивідуальну траєкторію знань про мову (мовну компетентність), але й здобуває базу знань із української мови як кодової системи, її розвитку, будови та функціонування, формує навички збагачення індивідуального лексичного запасу й граматичної будови мови, набуває здатностей аналізувати та оцінювати мовні факти, засвоює орфографічні й орфоепічні норми (мовленнєва компетентність) [19].

Аналіз наукових праць вищезазначених учених дозволяє дійти висновку, що мовленнєво-комунікативна культура є передумовою формування сучасної особистості, засобом самореалізації, досягнення успіху та самоствердження, способом досягнення мети в міжособистісних взаєминах. Тому значної актуальності набуває проблема управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури здобувачів вищої освіти під час навчання в закладі вищої освіти.

Мовленнєво-комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є невід'ємним складником його професійно-педагогічної

культури й культури особистості зокрема. Спираючись на результати вітчизняних і зарубіжних досліджень, з'ясовано, що мовленнєво-комунікативна культура – це сукупність знань, умінь, навичок, моральних та етичних норм, що забезпечують коректне та невимушене використання мови з метою спілкування; це система ознак і властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення [8].

Під мовленнєво-комунікативною культурою майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розуміємо здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні тощо) у різних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення для встановлення взаєморозуміння з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками.

Отже, у структурі мовленнєво-комунікативної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти виокремлюємо такі компоненти:

1) індивідуально-особистісний (індивідуальні особливості людини та її прижиттєві надбання – ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

2) мотиваційно-вольовий (потреби в пізнанні й самопізнанні, в оцінюванні іншими людьми, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні; самоконтроль, емоційна стійкість, емоційна культура);

3) соціально-психологічний (емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, що має бути узгодженою з цією роллю);

4) індивідуально-комунікативний (узаємозв'язок, взаєморозуміння, уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотній зв'язок, мовна компетентність, культура мислення й мови, мовленнєва активність, комунікативні знання, уміння й навички);

5) практично-діяльнісний (правильне послуговування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, дотримання мовних норм вимови, наголосу,



слововживання та побудови висловів; правильність, точність, ясність, змістовність, виразність, чистота, логічна структура, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету) [8].

Теоретичний аналіз наукових досліджень дозволив звсвідчити, що поняття мовленнєво-комунікативної культури деякою мірою досліджене в науковій літературі, але феномен управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ще не достатньо досліджений у педагогічній теорії, а тому не знайшов належного висвітлення й реалізації в практичній діяльності закладів вищої освіти. Зокрема, поза увагою дослідників усе ще залишаються теоретико-методологічні підходи до управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що є перспективним напрямом наукового дослідження й потребує подальшого вивчення та впровадження в систему вищої освіти.

Специфіка професії майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачає залежність успіху роботи не лише від особистісних характеристик фахівця, а й від наявності в них мовленнєво-комунікативної культури, адже рівень сприйняття інформації в кожній людині є різним, як наслідок, виникають бар'єри спілкування, спостерігається тенденція до невміння правильно висловлювати свою думку, передбачати поведінку й вчинки співрозмовника, мотивувати та аргументувати свою позицію, спілкуватися з людьми незалежно від віку та професії. Усе це свідчить про низький рівень мовленнєво-комунікативної культури молоді. Тому особливого значення набуває мовленнєво-комунікативна культура вихователів дошкільних закладів освіти та управління її розвитком.

Як зазначає Х. Шапаренко, згідно з Законом України «Про дошкільну освіту» вихователь закладу дошкільної освіти – це особа з високими моральними якостями, яка має відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний та психічний стан якої є показником здатності виконувати професійні обов'язки [18].

Відповідно до визначення А. Харківської, «для результативності виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти слід ґрунтуватися на таких методологічних підходах: компетентнісному, системному, міждисциплінарному» [16].

Визначення сутності й структури базового поняття «мовленнєво-комунікативна культура» дозволяє обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутнього вихователя, що також потребує висвітлення основних аспектів управління. Водночас необхідно враховувати, що освітні системи – це різновид соціальних організацій. Від інших організацій вони відрізняються своїм призначенням, цілями, використовуваними засобами й методами, змістом основних процесів і результатами. Призначення освітніх систем – трансляція знань і способів діяльності, що накопичені в культурі, до людських індивідів.

Подана в дослідженні характеристика теоретико-методологічних підходів до розв'язання проблеми управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснена на *загальнонауковому* (системний, синергетичний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи) і *конкретнонауковому* рівнях (нормативно-дидактичний, соціально-маркетинговий і програмно-цільовий підходи). Акцентуємо увагу на тому, що особливістю нормативно-дидактичного підходу є його орієнтація на нормативні цілі освітньої установи, що визначені освітнім стандартом, відповідними йому навчальними планами, програмами, силабусами, а рівень навченості здобувачів вищої освіти є головним освітнім результатом, що вимірюється за допомогою різних кваліметричних засобів. Зазначимо, що цей підхід висвітлює змістову, знаннєву характеристику якості освіти, що може бути визначена на основі об'єктивних критеріїв і кількісних показників. Його недоліком є відсутність уваги до таких показників якості освіти

здобувачів, як рівень їхнього духовно-морального розвитку, соціальної зрілості, громадянських якостей.

Найважливішими показниками якості освіти, відповідно до соціально-маркетингового підходу, є такі: задоволеність суб'єктів станом навчання й виховання; рівень залучення до освітнього процесу стейкхолдерів для розробки й реалізації освітньої політики закладу освіти, до системи співуправління нею; суб'єктивний та об'єктивний імідж освітньої установи; наявність місії, що сприяє досягненню перспективної мети; вступ випускників до закладів вищої освіти (для загальноосвітніх установ) та їх подальше працевлаштування (для професійних освітніх установ). Перевагами цього підходу є широке й багатоаспектне осмислення освітнього результату, облік діяльності освітньої установи, ступінь задоволення замовників наданими послугами, а недоліками – деяка відірваність від вимог державного стандарту та інших чинних нормативів, невисвітлення результатів, складність кількісного оцінювання.

Зазначимо, що ефективним засобом розв'язання проблеми дослідження є програмно-цільовий підхід. Однак його можна забезпечити лише на основі визначення пріоритетів, розробки й ухвалення програми розвитку освіти.

Під час дослідження встановлено, що мовленнєво-комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є невід'ємним складником його професійно-педагогічної культури загалом і культури особистості зокрема. Відповідно до результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень у сферах філософії, психології, мовознавства, лінгводидактики, педагогіки з'ясовано, що мовленнєво-комунікативна культура – це сукупність знань, умінь, навичок і моральних норм, що забезпечують коректне й невимушене використання мови з метою спілкування; система ознак і властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення. До таких ознак зараховано правильність, точність, логічність, змістовість, доречність, багатство, виразність і чистоту мовлення.

Водночас з'ясовано, що майбутні вихователі закладів дошкільної освіти мають нерозвинену мовленнєво-комунікативну культуру, систематично порушують її граматичні, орфоепічні, лексичні та фразеологічні норми. Це зумовило необхідність зіставлення ряду синонімічних дефіментів, зокрема: «мовна культура», «культура мовлення», «комунікативна культура», «мовленнєва культура». Ураховуючи їх докладні характеристики, під мовленнєво-комунікативною культурою майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти запропоновано розуміти здатність використовувати мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення.

Виявлення причин низької мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти дозволило ініціювати проведення низки заходів, серед яких найбільш дієвими виявилися «Тиждень української мови», «Тиждень чистої мови», проведення олімпіад, наукових конкурсів, конференцій, організація «Літературних кав'ярень», міжфакультетних змагань («Скоромовка язика ламає та вимови навчає»), мовно-літературних квестів, відвідування різних вебінарів із української мови тощо. Організація цих заходів сприяла дотриманню здобувачами вищої освіти трьох груп правил мовленнєво-комунікативної культури, а саме: правил комунікативного етикету; правил узгодженої комунікативної взаємодії; правил самопрезентації.

На думку С. Подмазіна, спільним для всіх рівнів управління якістю освіти є: прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управлінської вертикалі, максимально підтримати ініціативу й використати інтелектуальний і творчий потенціал педагогів, залучити вчених до розв'язання нагальних проблем педагогічної практики [9].

У здійсненому дослідженні управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти представлено як розробку та реалізацію системи заходів,

що дозволяють ефективно надавати освітні послуги такої якості, що забезпечує відповідність результату вимогам замовника. У той же час, власне процес управління передбачає забезпечення проектування, досягнення й підтримку якості освітнього процесу та результатів. Також ефективно управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує диференційованої характеристики за низкою специфічних ознак, серед яких: адміністративний чи партисипативний підходи суб'єктів управління до розробки планів, обговорення перебігу процесу, ухвалення управлінських рішень; орієнтація на процес чи на результат управління; використання автономного чи системного управління; випереджальне чи реактивне реагування суб'єктів управління на виявлені недоліки.

Узагальнення теоретичних засад досліджуваної проблеми дозволило виокремити такі основні вимоги до ефективного управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти:

1) управління цим процесом повинно спиратися на принципи менеджменту якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, системності, раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наукової компетентності, гуманізації, професійної компетентності, успішної управлінської діяльності, єдності цілей, взаємодоповнюваності, цілеспрямованості й критеріальності, систематичності оцінювання та встановлення багатоканального зворотного зв'язку;

2) управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виконує організаційну, аналітико-прогностичну, регулятивно-координаційну, інформаційно-методичну, соціального захисту, контрольну й інноваційно-упроваджувальну функції;

3) для реалізації матричної структури управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потрібно створити відділ, що буде частиною відповідного структурного підрозділу матричної системи закладу вищої освіти, а його керівник буде здійснювати загальне управління ним, розвитком мовленнєво-комунікативної культури здобувачів вищої освіти, науковою діяльністю, учасниками сектору та соціальною роботою, відповідати за матеріально-техніч4) система управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти має бути послідовно реалізована на етапах проектування, збору інформації, аналізу інформації, ухвалення рішення, організації роботи з ухвалення рішення, контролю виконання, аналізу ефективності дій;

5) професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та ефективне управління формуванням їхньої мовленнєво-комунікативної культури передбачають запровадження постійного освітнього моніторингу;

б) ефективність управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури здобувачів вищої освіти можуть забезпечити тільки ті керівники й викладачі, які мають високий рівень професіоналізму та професійної компетентності.

не забезпечення.

Керівник відділу організовує роботу ініціативної групи й несе особисту відповідальність за всю її діяльність.

Звичайно, керівник не повинен виконувати свої функції одноосібно. Кожен учасник підрозділу, викладач, науковець, лаборант, здобувач вищої освіти повинен відповідати не тільки за свою особисту роботу, свій індивідуальний план, але й за роботу групи. У розробці й постійному вдосконалюванні такої структури повинні брати участь усі учасники групи. Це стане можливим на основі ретельного аналізу основних завдань, що поставлені перед ініціативною групою, й розподілу їх між усіма

учасниками групи, ґрунтуючись на створенні матричної організаційної структури управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до результатів теоретичного аналізу літератури з питань управління в закладі вищої освіти можна виділити п'ять функціональних напрямів діяльності керівника відділу, що представлено на рис. 1:



**Рис. 1. Напрями діяльності керівника відділу**

У науковому дослідженні визначено критерії та показники рівнів ефективного управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

З'ясовано, що критерій «умови ефективності управління» передбачає: належне матеріально-технічне забезпечення (відповідність загальної площі приміщень держстандарту; достатня кількість лінгвістичних лабораторій для реалізації освітніх програм; характеристика сучасного комп'ютерного обладнання, бібліотечного фонду; рівень забезпеченості здобувачів вищої освіти підручниками, місцями для роботи в читальних залах; навчально-методичний супровід педагогічного процесу); укомплектованість закладу педагогічними кадрами з відповідною фаховою освітою; підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо.

Критерій *«процес управління»* зумовлює: професійну підготовку професорсько-викладацького складу, управлінську компетентність деканів, завідувачів кафедр, їх заступників, викладачів, що зумовлює організацію та управління освітнім процесом, контрольню-аналітичну діяльність, ухвалення управлінських рішень.

Критерій *«результат управління»* охоплює: ефективність впливу за умови органічного поєднання культури педагогічного впливу та культурного саморозвитку особистості; вплив на культуру спілкування здобувачів вищої освіти в трьох напрямках (спілкування, мислення, сприйняття); комплексний характер навчальної діяльності: поєднання розумової, фізичної, моральної, естетичної й трудової культури; урахування зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Для оцінювання рівня формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти запропоновано показники, що відображають основні аспекти культури їхнього професійного спілкування: спрямованість спілкування (система професійно ціннісних орієнтацій і смислових установок у сфері педагогічного спілкування, що визначає «ідеальний стиль» взаємодії й типовий для вихователя спосіб залучення до міжособистісної взаємодії з дітьми); розвиток мовленнєвих умінь (характеризують інформаційно-смисловий складник педагогічної взаємодії й виявляється в здатності вихователя чітко, зрозуміло, переконливо висловлювати свої думки й почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування); правильне послуговування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними й фразеологічними нормами літературної мови; дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання й побудови висловів; правильність, точність, ясність, змістовність, виразність, чистота, логічна стрункість, багатство й доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету; розвиток комунікативних умінь, що виявляються в здатності до спілкування з дітьми, у вмінні знаходити



правильний підхід до них, установлювати доцільні, на думку педагога, узаємини; наявність педагогічного такту; розвиток емпатії.

Новими концепціями освітнього процесу в закладі вищої освіти супроводжуються тенденції вимірювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти за допомогою тестів. Об'єктом тестування стають компетентності, що потрібні випускникові системи вищої освіти. Традиційно тести виконують відбірну функцію, але останнім часом тести використовуються для цілей:

–діагностичних, щоб дати здобувачу вищої освіти можливість з'ясувати, що йому ще потрібно вивчити та доопрацювати;

–управлінських (задля керівництва подальшим процесом навчання та стимулювання) [17].

П. Анісімов запропонував такі функції управління соціальною системою, що характерні також і для системи освіти: розробка й ухвалення управлінського рішення; організація, регулювання, коригування, облік і контроль. Відповідно до виділених критеріїв і показників визначено високий, середній і низький рівні, що характеризують ефективність управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти [1].

У науковому дослідженні проаналізовано сучасний стан управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, науково обґрунтовано систему управління цим процесом та інтепретовано результати експериментальної перевірки її моделі.

З'ясовано, що сучасний механізм оцінювання ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує реорганізації та оновлення, оскільки не забезпечує можливість або ускладнює отримання своєчасної об'єктивної інформації про результати діяльності різноманітних закладів

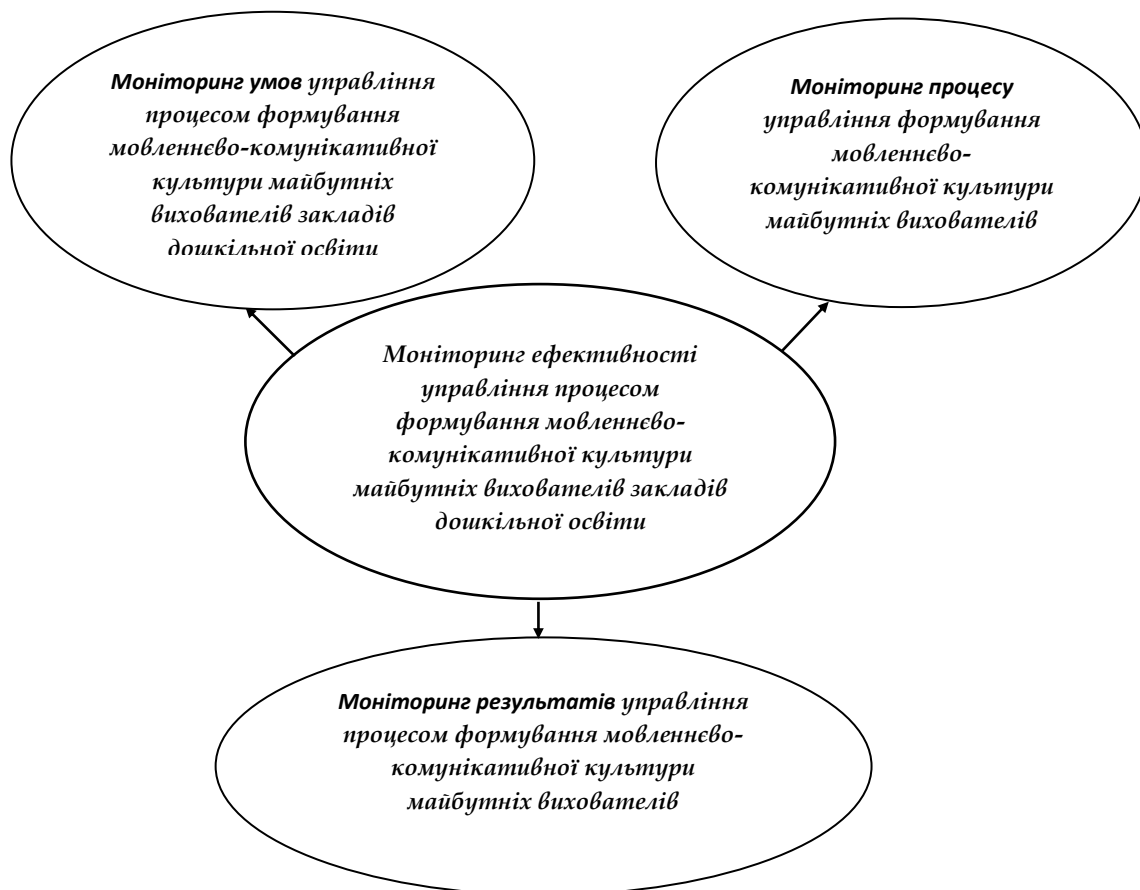
й установ певної системи вищої освіти. Це, звичайно, унеможливило створення цілісного уявлення про реальний стан досліджуваної проблеми.

Визначення рівня ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснено за програмою, що передбачала:

- 1) розробку та апробацію діагностичного інструментарію;
- 2) складання моніторингової карти відповідно до визначених критеріїв і показників;
- 3) аналіз документації структурних підрозділів закладів вищої освіти;
- 4) проведення індивідуальних та групових сфокусованих інтерв'ю з керівним і професорсько-викладацьким складом;
- 5) анкетування здобувачів вищої освіти, використання діагностичної карти педагогічного оцінювання розвитку мовленнєво-комунікативної культури та самооцінювання готовності здобувача вищої освіти до саморозвитку;
- 6) анкетування викладачів;
- 7) анкетування деканів, їхніх заступників, завідувачів кафедр;
- 8) математичну обробку результатів дослідження;
- 9) упровадження розробленої моделі системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з розробкою алгоритму аналізу ефективності здійсненої роботи.

Під час вибору методик, що використовувалися під час констатувального й формувального експерименту, ураховано: валідність методики та її адаптованість до умов дослідження; простота в реалізації й оцінюванні результатів; можливість використання вибраних методик у практичній діяльності закладу вищої освіти. Для визначення достовірності отриманих результатів застосовано  $\chi^2$  ( $\chi^2$  – квадрат) тест, основою якого є визначення критерію згоди Пірсона.

Відповідно до визначених нами критеріїв і показників ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти пропонуємо освітній моніторинг ефективності управління зазначеним процесом (рис. 2).



**Рис. 2. Освітній моніторинг ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

Програма дослідження здійснювалася за такими етапами:

–*I-й етап* – визначення мети, завдань, об’єкта та терміну дослідження; вибір критеріїв дослідження; вибір методів, методик;

–*II-й етап* – розробка діагностичного апарату: тестів, анкет, контрольних завдань; вибір методів обробки одержаних результатів дослідження;

–*III-й етап* – підготовка та проведення основного дослідження;

–IV-й етап – збір та обробка результатів;

–V-й етап – аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

Функціонування освітнього моніторингу засноване на таких загальних принципах: об'єктивності (максимальне уникнення суб'єктивних оцінок, урахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення рівних умов для всіх учасників освітнього процесу); комплексності дослідження різноманітних аспектів освітнього процесу, оброблення та аналізу отриманих результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; своєчасності отримання, обробки й використання об'єктивної інформації про якість вищої освіти; здійснення самооцінки та самоконтролю, а також забезпечення умов і конкретних ситуацій проведення обстежень, що передбачають диференціацію контрольних і діагностичних завдань; систематичності спостереження за якістю професійної підготовки та чинниками, що впливають на неї; гуманістичної спрямованості моніторингу – забезпечення доброзичливої атмосфери, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату [11].

Водночас запропонована система освітнього моніторингу ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти повинна реалізовувати такі функції:

– інформаційно-аналітичну (можливості для аналізу ефективності управління освітнім процесом, отримання відомостей про стан об'єкта, забезпечення зворотного зв'язку та участі в управлінні освітнім процесом);

– науково-дослідницька (передбачає передусім організацію та проведення будь-якого моніторингу на основі системно-діяльнісного підходу. Освітній моніторинг є складником системи, завданням якої є спостереження за станом розвитку освітнього процесу з метою найбільш оптимального вибору цілей, завдань, засобів і методів їх вирішення, сприяє підвищенню рівня професійної культури, аналізу педагогічної управлінської

діяльності);

– корекційно-формувальна (упровадження системи освітнього моніторингу ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в освітній процес, що дозволяє більш ефективно реалізовувати процес професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Спираючись на результати освітнього моніторингу, можна скоординувати вибір найбільш оптимальних методів і прийомів індивідуального впливу, завдяки чому проблемні аспекти ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можуть бути усунені);

– прогностична (сприяє прогнозуванню тенденцій розвитку освітнього моніторингу ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й внесенню відповідних коректив, що забезпечують передумови вдосконалення освітнього процесу загалом).

Усі функції моніторингу підпорядковуються загальній меті підвищення ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Відповідно до результатів наукового дослідження виявлено актуальну потребу в удосконаленні системи освітнього моніторингу з метою перетворення її на систему інформаційного забезпечення для ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки за традиційного підходу до оцінювання ефективності управління зазначеним процесом переважають функції контролю як адміністративної дії без урахування змін і корегувальних процедур, тобто формальне оцінювання не є ефективними.

Згідно з визначеними нами критеріями та показниками розроблено систему освітнього моніторингу ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів

закладів дошкільної освіти (моніторинг умов, процесу й результатів управління зазначеним процесом), що реалізовується за допомогою розробленого діагностичного інструментарію.

Отримані результати дослідження ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти свідчать про те, що система управління зазначеним процесом має переважно інспектувальний характер і не передбачає діагностування причин успіхів і невдач освітнього процесу, що, відповідно, не дозволяє його цілеспрямовано корегувати.

Загалом простежується недостатній рівень ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Водночас умови управління зазначеним процесом мають середній рівень, а процес і результати – низький. Це зумовлено зовнішніми (недостатня кількість теоретичних досліджень щодо проблем управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо впровадження системи управління зазначеним процесом) і внутрішніми (неусвідомлення значущості проблеми розвитку мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти для педагогічної професійної діяльності на сьогодні, недостатня управлінська підготовка частини керівників освіти) причинами.

Найбільш тісний кореляційний зв'язок спостерігається між ефективністю управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та педагогічною компетентністю професорсько-викладацького складу, рівнем організаційно-управлінської компетентності керівництва, що також зумовлює якість результатів управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Завдяки проведенню констатувального експеримента визначено умови підвищення ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Так, для підвищення ефективності управління зазначеним процесом необхідно:

1) безперервно вивчати й прогнозувати вимоги стейкхолдерів до якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти загалом та ефективного управління розвитком їхньої мовленнєво-комунікативної культури зокрема;

2) трансформувати організаційну структуру вищої освіти, організувати в ній спеціалізований підрозділ (організаційна матрична структура), що буде відповідати за розробку й реалізацію програм управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

3) постійно вдосконалювати освітній процес, процеси управлінської діяльності керівництва;

4) упроваджувати в заклад вищої освіти сучасні освітні та управлінські технології;

5) створювати умови для продуктивної й творчої роботи керівництва;

6) покращувати якість освіти шляхом запровадження демократичних принципів управління, інтеграції освітнього процесу з наукою й інформаційними технологіями, упровадження інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання та виховання здобувачів вищої освіти;

7) забезпечити управління проектуванням кваліметричних методик і процедур, посилення функцій контролю, випробувань, удосконалення засобів оцінювання якості;

8) постійно проводити моніторинг якості управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

9) здійснення освітнього моніторингу ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

10) розвивати й підвищувати професіоналізм співробітників і їх відповідальність, компетентність під час управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти шляхом створення умов для професійного зростання й підвищення кваліфікації працівників, запровадження інтерактивних форм методичної роботи.

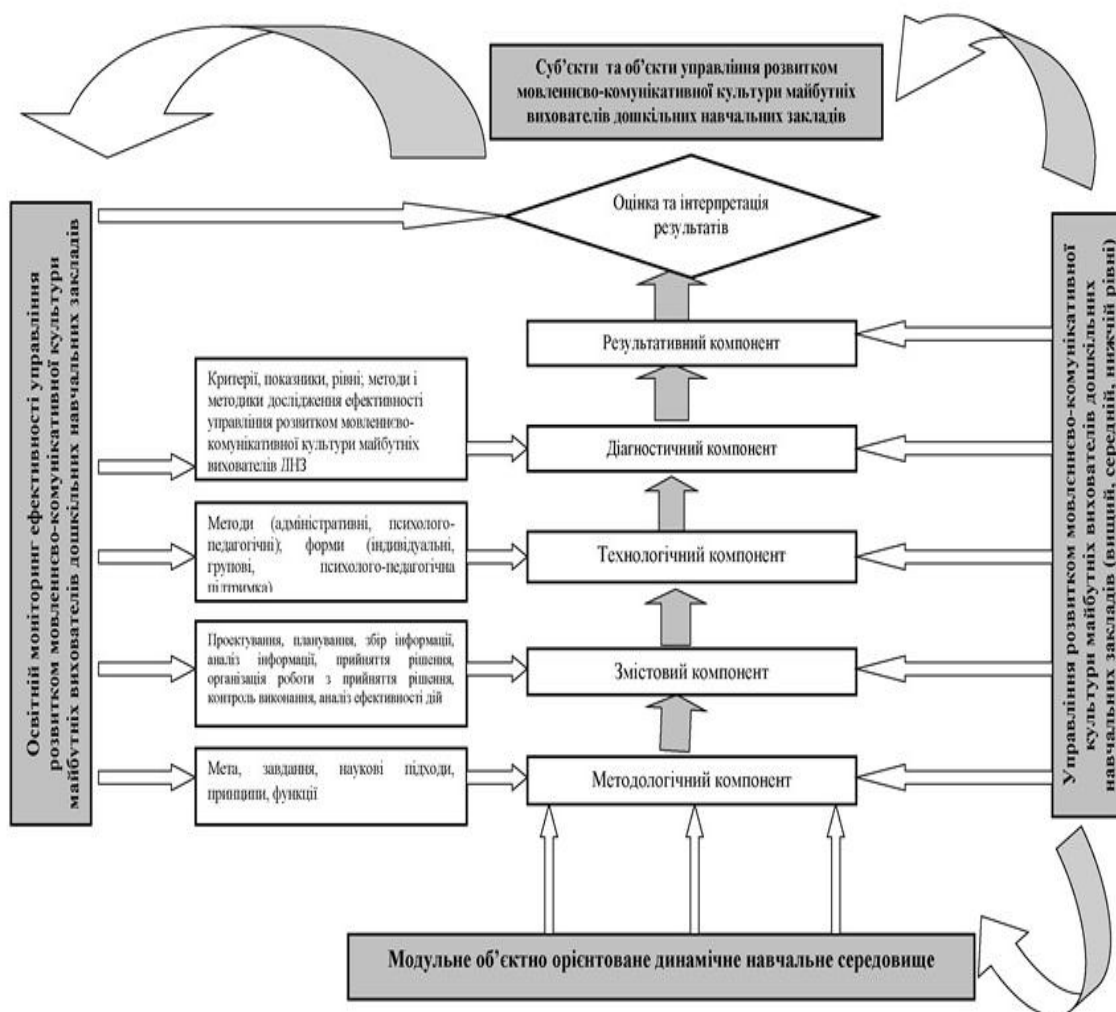
Отже, для підвищення ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідні розробка та впровадження системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти із плануванням алгоритму аналізу ефективності здійсненої роботи, що є перспективним напрямком наукового дослідження.

Уважаємо, що реалізація висвітленої моделі «як цілісної прогностичної системи» дозволить «зробити її гнучкою щодо часу, форм, місця впровадження, але водночас не спонтанною, а регламентованою» [13, с. 8].

У процесі дослідження визначено структуру системи ефективного управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що представлена в вигляді сукупності методологічного, змістового, технологічного й діагностичного компонентів, кожен із яких має певну мету та функції (див. рис. 3).

Погоджуємось із думкою А. Харківської, що «цілі управління – це результат досліджень і передбачень, початковий варіант рішення, в якому потрібно враховувати можливості системи» [13, с. 4].





**Рис. 3. Модель системи ефективного управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти**

Реалізація системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти передбачає створення модульного об'єктно орієнтованого динамічного освітнього середовища, що може створюватися на платформах для електронного, зокрема дистанційного навчання. Наприклад, Moodle – це безкоштовна, відкрита система управління навчанням у закладі вищої освіти, що є системоутворювальним чинником розробленої системи.

Модульне об'єктно орієнтоване динамічне освітнє середовище розглядаємо як підсистему соціокультурного середовища, як цілісність спеціально організованих умов, що спрямовані на управління процесом

формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Запропонована система є невід'ємним складником управлінського процесу, де кожен її компонент важливий і не може бути ані вилученим, ані заміненим іншим. Окрім того, під час упровадження одного компонента обов'язково передбачається вплив його властивостей на всі інші, оскільки цілісне функціонування розробленої системи є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку. Водночас особливістю механізму управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є відсутність принципу взаємозамінюваності.

*Методологічний компонент* має мету й завдання, функції, принципи, наукові підходи до управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Його мета полягає в підвищенні ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Під час побудови системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти враховано системний, синергетичний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи.

Моделювання процесу ефективного управління досліджуваним явищем супроводжувалося врахуванням відповідних принципів, що тісно пов'язані між собою, а зміст і вияв одного з них іноді вимагає дотримання іншого. Урахування виокремлених принципів ефективного управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти забезпечує її відповідність сучасним тенденціям і перспективам розвитку вищої освіти в Україні та за кордоном.

Окрім того, під час моделювання системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів

закладів дошкільної освіти було враховано визначення управління як виду діяльності, що передбачає не лише управлінські процеси, а й знання про них, їх організацію, способи досягнення ефективного керівництва й забезпечення позитивних результатів.

Система управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виконує такі *функції*: організаційну, аналітико-прогностичну, регулятивно-координаційну, інформаційно-методичну, соціального захисту, контрольну, інноваційно-упроваджувальну. Усі функції взаємопов'язані й взаємозумовлюють одна одну, забезпечуючи при цьому єдиний управлінський цикл.

У процесі наукового дослідження доведено, що для вищезазначених функцій доцільно використовувати управлінсько-організаційний алгоритм, що забезпечує врахування: аналізу особливостей управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури на основі співвідношення можливостей того або іншого теоретичного підходів; узаємозв'язку функцій управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та визначення способів їх реалізації; розробку концептуальної бази; визначення критеріїв і показників ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Зокрема, *методологічний компонент* системи має мету (підвищення ефективності управління цим процесом) і завдання, функції, принципи, наукові підходи до управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Завданнями її реалізації є: безперервне вивчення й прогнозування вимог стейкхолдерів до якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; підвищення якості їхньої професійної підготовки та її відповідність сучасним європейським стандартам на основі ефективного

використання потенціалу ресурсів кожного підрозділу закладів вищої освіти, координації та консолідації зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу; усвідомлення керівництвом необхідності підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; сприяння впровадженню в закладі вищої освіти сучасних освітніх та управлінських технологій; модернізація вищої освіти, організація спеціалізованого підрозділу, що буде відповідати за розробку й реалізацію програм управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; реалізація освітнього й психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності закладів вищої освіти щодо підвищення ефективності управління цим процесом; створення умов для всебічного розвитку особистості й самоактуалізації здобувачів вищої освіти шляхом реалізації завдань гуманізації навчання та виховання; постійне вдосконалення освітнього процесу, управлінської діяльності керівництва; покращення якості професійної підготовки майбутніх вихователів шляхом запровадження демократичних принципів управління, інтеграції освітнього процесу в науковий та інформаційно-технологічний простір, упровадження інноваційних технологій особистісно орієнтованого навчання й виховання здобувачів вищої освіти; забезпечення управління проєктуванням кваліметричних методик і процедур, посилення функцій контролю; постійний моніторинг якості їхньої професійної підготовки; неухильне виконання вимог менеджменту якості процесу формування мовленнєво-комунікативної культури всіма керівниками та суб'єктами освітнього процесу; розвиток і підвищення професіоналізму викладацького колективу та їх відповідальності й компетентності щодо якості освітнього процесу шляхом забезпечення умов для професійного зростання й підвищення кваліфікації, запровадження інтерактивних форм методичної роботи; створення умов для продуктивної й творчої роботи.

Також під час *формувального етапу* експерименту з'ясовано, що система управління процесом формування мовленнєво-комунікативної

культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виконує організаційну, аналітико-прогностичну, інноваційно-упроваджувальну, інформаційно-методичну, оцінювальну-діагностичну й корекційну функції. Усі функції взаємопов'язані, узаємозумовлені та послідовно змінюють одна одну, створюючи єдиний управлінський цикл.

Зокрема, *змістовий компонент* системи передбачає такі основні *етапи* управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як проєтування, планування, збір інформації, аналіз інформації, ухвалення рішення, організація роботи з ухвалення рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій.

*Технологічний компонент* системи – суб'єкти й об'єкти управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, має форми (індивідуальні, групові, психолого-педагогічної підтримки) і методи (адміністративні та психолого-педагогічні) управління цим процесом. Технологічний компонент пов'язує всі елементи в єдине ціле й забезпечує взаємодію системи з зовнішнім середовищем.

*Діагностичний компонент* системи містить: критерії, показники й рівні ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; передбачає очікуваний результат, що представлений системою освітнього моніторингу (моніторинг умов, процесу та результатів управління) і реалізовується за допомогою розробленого діагностичного інструментарію. Його зарахування до основних елементів системи підтверджене необхідністю достовірної діагностики й аналізу ефективності управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та забезпечення зворотного зв'язку.

**Висновки.** Вивчення й узагальнення філософської, психологічної, мовознавчої, лінгводидактичної, педагогічної наукової й навчально-

методичної літератури дозволило висвітлити сутність мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні тощо) у різних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення для взаєморозуміння з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками. Структуру цієї здатності в дослідженні представлено як єдність індивідуально-особистісного, мотиваційно-вольового, соціально-психологічного, індивідуально-комунікативного й практично-діяльнісного компонентів. Управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти визначено як систему розробки та реалізації системи заходів, що дозволяють ефективно надавати освітні послуги такої якості, що забезпечує відповідність результату вимогам замовника. Це зумовлює необхідність проєктування, досягнення й підтримки якості освітнього процесу та його результатів.

Упровадження розробленої моделі системи дозволило значно підвищити ефективність управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Теоретичні основи й процесуальні характеристики моделі системи управління процесом формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можуть бути впроваджені в процес фахової підготовки в закладах вищої освіти; урахуватися під час розробки навчальних і методичних посібників для здобувачів вищої освіти та викладачів, а також написання кваліфікаційних робіт.

Здійснене наукове дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, що пов'язані з управлінням процесу формування мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Додаткового вивчення й подальшої розробки потребує проблема методологічного забезпечення управління процесом формування

мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відповідно до нових парадигм вищої європейської освіти.

### Список використаних джерел

1. Анісімов П. Ф. Управління якістю вищої освіти. Київ : Освіта, 2001. 256 с.
2. Артемова Л. В., Косенко Ю. М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 1. Київ, 2000. С. 84–86.
3. Бабич Н. Д. Культура фахового мовлення : навч. посіб. 4-те вид., уточн. та допов. Чернівці : Книги-XXI, 2014. 556 с.
4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 31.03.2023).
5. Беленька Г. В. Сучасні підходи до питань формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2012. Вип. 5. С. 99–102.
6. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.05.1996 р. № 896-93-п. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 03.04.2023).
7. Дитина : Освітня програма для дітей від 2 до 7 років / Беленька Г. В. та ін. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.

8. Ключко А. Г. Питання розвитку професійного спілкування майбутніх вихователів ДНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 82–90.

9. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 44 с.

10. Пономарьова Г.Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. 12 с. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4697/1/6> (дата звернення: 20.02.2023).

11. Пономарьова Г. Ф. Діагностика забезпечення якості освіти у педагогічному ВНЗ : метод. посіб. Харків, 2015. 222 с.

12. Пономарьова Г. Ф. Підвищення рівня терціарної едукції майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: теоретичний аспект : монографія. Харків : ФОП Бровін О. В., 2021. Кн.1. 552 с.

13. Харківська А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фах. видання* / Національна академія педагогічних наук України ; Університет менеджменту освіти. 2013. Вип. 10. 9 с. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_47) (дата звернення: 20.02.2023).

14. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Значення педагогічної практики для виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 68. С. 141–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2020\\_68\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2020_68_17) (дата звернення: 21.02.2023).

15. Харківська А. А. Особливості управління організаційною культурою вищого навчального закладу. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 258–264. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2014\\_2\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_2_38) (дата звернення: 20.02.2023).



16. Харківська А. А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. Вип. 15. 6 с.

17. Чаговець А. І. Вплив мовленнєвої культури на професійну діяльність майбутніх вихователів. *Вісник Запорізького національного університету* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 3 (21). С. 316–323.

18. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.07. Харків, 2019. 783 с.

19. Chala A., Demchenko N., Panchenko V., Bakhmat L., Krekhno T. Forming Speech and Communicative Competency of Future Philologists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13 (3). S. 225–245.

20. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–58.

### References

1. Anisimov P. F. Uppavlinnia iakistiu vyshchoi osvity. Kyiv : Osvita, 2001. 256 s. [ukr].

2. Artemova L. V., Kosenko Yu. M. Model stupenevoii pidhotovky fakhivtsia doshkilnoii osvity u vyshchych navchalnykh zakladakh. *Psykhologohopedahohichni problemy pidhotovky vchytelskykh kadriv v umovakh transformatsii suspilstva* : materialy Mizhnar. nauk.-teoret. konf. do 80-yi richnytsi NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp. 1. Kyiv, 2000. S. 84–86. [ukr].

3. Babych N. D. Kultura fakhovoho movlennia : navch. posib. 4-te vyd., utochn. ta dopov. Chernivtsi : Knyhy-KhKhI, 2014. 556 s. [ukr].

4. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoii osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoii osvity) nova redaktsiia : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 r. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizn>

e/2021/12.01/Pro\_novu\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (data zvernennia: 31.03.2023). [ukr].

5. Bieliienka H. V. Suchasni pidkhody do pytan formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*. 2012. Vyp. 5. S. 99–102 [ukr].

6. Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.05.1996 r. № 896 93-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (data zvernennia: 03.04.2023). [ukr].

7. Dytyna : Osvitnia prohrama dlia ditei vid 2 do 7 rokiv / Bieliienka H. V. ta in. Kyiv : Kyivskiy universytet im. B. Hrinchenka. Kyiv. 2020. 440 s. [ukr].

8. Klochko A. H. Pytannia rozvytku profesiinoho spilkuvannia maibutnikh vykhovateliv DNZ. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 2014. Vyp. 35. S. 82–90. [ukr].

9. Podmazin S. I. Osobystisno oriientovana osvita (sotsialno-filosofskiy analiz) : avtoref. ... d-ra filos. nauk : 09.00.03. Dnipropetrovsk, 2006. 44 s. [ukr].

10. Ponomarova H.F. Vzaiemodiia vykladacha i studenta u navchalno-vykhovnomu protsesi pedahohichnoho VNZ. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2014. № 45. 12 s. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4697/1/6> (data zvernennia: 20.02.2023). [ukr].

11. Ponomarova H. F. Diahnostyka zabezpechennia iakosti osvity u pedahohichnomu VNZ : metod. posib. Kharkiv, 2015. 222 s. [ukr].

12. Ponomarova H. F. Pidvyshchennia rivnia tertsiarnoi edukatsii maibutnikh pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity: teoretychniy aspekt : monohrafiia. Kharkiv : FOP Brovin O. V., 2021. Kn. 1. 552 s. [ukr].

13. Kharkivska A. Modeliuvannia upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu: elektron. nauk. fakh. vydannia / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ;*

Universytet menedzhmentu osvity. 2013. Vyp. 10. 9 s. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2013\\_10\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2013_10_47) (data zvernennia: 20.02.2023). [ukr].

14. Kharkivska A. A., Molchaniuk O. V. Znachennia pedahohichnoi praktyky dlia vykhovannia sotsialnykh tsinnostei u maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2020. № 68. S. 141–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2020\\_68\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2020_68_17) (data zvernennia: 21.02.2023). [ukr].

15. Kharkivska A. A. Osoblyvosti upravlinnia orhanizatsiinoiu kulturoiu vyshchoho navchalnogo zakladu. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu. Pedahohichni nauky*. 2014. № 2. S. 258–264. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2014\\_2\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_2_38) (data zvernennia: 20.02.2023). [ukr].

16. Kharkivska A. A. Teoretyko-metodolohichni aspekty vykhovannia kreatyvnoho stavlennia do profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*. 2018. Vyp. № 15. 6 s. [ukr].

17. Chahovets A. I. Vplyv movlennievoi kultury na profesiinu diialnist maibutnikh vykhovateliv. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu : zb. nauk. pr.* 2013. Vyp. 3 (21). S. 316–323. [ukr].

18. Shaparenko Kh. A. Osobystisne samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity : dys. ...d-ra ped. nauk : 13.00.07. Kharkiv, 2019. 783 s. [ukr].

19. Chala A., Demchenko N., Panchenko V., Bakhmat L., Krekhno T. Forming Speech and Communicative Competency of Future Philologists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13 (3). S. 225-245. [eng].

20. Kharkivska A. Education of value orientations of future teachers of primary education. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. P. 55–58. [ukr].

УДК 378.091.33:004]:005.336.2(045)

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

© Щербак І.

### Інформація про автора:

**Ірина Щербак:** ORCID ID ORCID 0000-0003-4161-735X; [osvita2019.2020@gmail.com](mailto:osvita2019.2020@gmail.com); кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри інформатики.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-41**

У статті розглянуто визначення понять «професіоналізм», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики», «модель», «моделювання», «система», «модель системи».

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено та схарактеризовано такі критерії й показники формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики: професійно-практичний (показники: рівень сформованості базових умінь і навичок; практичне використання набутих фахових знань, умінь і навичок у процесі проходження педагогічних практик; рівень володіння інформаційними технологіями), інформаційно-пізнавальний (показники: рівень засвоєння інформації; розвиненість аналітичного мислення; здатність до створення проєктів; схильність до науково-дослідницької діяльності), особистісно-мотиваційний (показники: ставлення до обраного фаху; рівень вияву особистісних і професійно значущих якостей на основі самооцінки; прагнення до самоосвіти та саморозвитку; здатність до самоосвіти та саморозвитку; рівень мотивації до навчання).

Авторкою розроблено структурно-функціональну модель системи управління формуванням професійної компетентності в майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. Вона передбачає сукупність певних компонентів: цільового, організаційно-процесного, оцінювально-діагностичного та аналітично-результативного.

**Ключові слова:** критерії, фахова підготовка, майбутній учитель інформатики, управління, професійна компетентність, модель, структурно-функціональна модель.

***Iryna Shcherbak, «Structural-functional model as a component of effective management of the formation of professional competence in future it teachers in the process of professional training».***

The article considers the definitions of the concepts of «professionalism», «competence», «professional competence», «professional competence of the future

computer science teacher», «model», «simulation», «system», «system model» is considered in this work.

Based on the analysis of psychological and pedagogical sources, the criteria and indicators of the formation of the professional competence of the future computer science teacher were determined and characterized: professional and practical (indicators: the level of formation of basic skills and abilities; practical use of the acquired professional knowledge, abilities, skills in the process of passing pedagogical practices; the level of mastery information technologies), informational and cognitive (indicators: level of assimilation of information; development of analytical thinking; ability to create projects; propensity for scientific and research activities), personal and motivational (indicators: attitude towards the chosen profession; level of manifestation of personal and professionally significant qualities based on self-assessment; determination of desire for self-education and self-development; ability for self-education and self-development; level of motivation for learning).

The author has developed a structural and functional model of the management system for the formation of professional competence among future computer science teachers in the process of professional training. It assumes a set of certain components: target, organizational-process, evaluation-diagnostic and analytical-resultative.

**Keywords:** criteria, professional training, future computer science teacher, management, professional competence, model, structural-functional model.

**Актуальність дослідження.** Розвиток сучасної вищої освіти в контексті європейської освітньої парадигми супроводжується виникненням питань стосовно оптимальності її змісту та ціннісних орієнтацій (гуманізації, фундаменталізації, міжпредметності, інтегративності, креативності тощо). Не втрачають актуальності проблеми щодо вдосконалення педагогічних, зокрема інформаційних технологій, розвитку наукової та інноваційної діяльності; місця закладу вищої освіти в суспільстві та державі, структурних змін та інституційних перетворень; ефективного менеджменту; активного міжнародного співробітництва; підвищення якості вищої освіти загалом та вищої педагогічної освіти зокрема.

Під час теоретичного дослідження на основі всебічного аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури та власного досвіду з'ясовано, що управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики здійснюється з урахуванням результатів

сучасних педагогічних досліджень розвитку системи освіти, становить адекватну реакцію на зовнішні зміни в суспільстві. На процес управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики впливають соціокультурні процеси сучасності, загальносвітові та європейські тенденції розвитку професійної освіти, модернізація вітчизняної освіти, посилення тенденцій інформатизації суспільства тощо. Отже, виникає необхідність у створенні структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. Використання моделей дослідження об'єктів пізнання є основою методу моделювання, що широко застосовується в педагогіці.

Проаналізувавши проект стратегії розвитку вищої освіти [14], дійшли висновку, що вища освіта в Україні повинна формуватися не лише ґрунтуючись на уявленнях про неї як про джерело надання освітніх та інших послуг. Вищу освіту необхідно розглядати як творче середовище, соціокультурна функція якої полягає в відтворенні знань і засвоєнні цінностей, створенні концепцій, теорій, методологій або технологій, бази цінної інформації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні проблеми компетентності досліджували Н. Бібік, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, О. Овчарук, А. Харківська (компетентнісний підхід в освіті), О. Пометун, О. Савченко, С. Клепко (розуміння поняття «компетентність»), О. Бігич, О. Бірюк, Л. Хоружа (різновиди компетентності). За її межами – І Зимня, В. Кальней, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов (провідні компетентності), Н. Гришанова, Л. Луценко, О. Субетто, Ю. Татур (проблема компетентності). Професійна компетентність викладачів закладів вищої освіти висвітлюються в працях В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, Г. Пономарьової, В. Сластьоніна, А. Харківської тощо. Проблему управління формуванням професійної компетентності вчителя вивчали В. Алфімов, Н. Морзе, С. Савченко, Т. Сорочан, Є. Хриков тощо. Послідовність моделювання як

метод дослідження описана в роботах В. Афанасьєва, А. Найна, І. Новака, Т. Серікова, А. Харківської, Є. Хрикова тощо. І. Блауберг, А. Дахін, М. Лазарєв, Є. Хриков та інших науковців, хто присвятив свої дослідження управлінню педагогічними процесами та системами,

**Мета статті:** довести ефективність розробки структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки, що дозволяє об'єктивно представити досліджуваний процес, обґрунтувати й розкрити його внутрішню структуру, яка повинна відображати єдність його елементів, взаємопов'язаних та взаємозалежних; дає можливість систематизувати інформацію щодо процесу управління формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить світова педагогічна практика, якість освіти тісно пов'язана з показниками вчительської діяльності. Зі змінами в суспільстві зростають вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Сьогодні ефективність педагогічної праці залежить не лише від базової професійної підготовки, а й від інших актуальних показників професіоналізму. Саме тому на етапі модернізації сучасної освіти й виховання в Україні особливої значущості й актуальності набуває питання підвищення рівня розвитку професійної компетентності вчителів. Педагогові доводиться самостійно розв'язувати такі завдання, що раніше не входили до його безпосередніх обов'язків: діагностування, прогнозування, проектування, розробка авторських програм, оптимізація всіх аспектів освітнього процесу тощо. Відповідно до сучасних суспільно зумовлених вимог, сучасний педагог-взірець повинен бути:

– висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, свідомим і відданим патріотом України, тонким психологом, який володіє інформаційними та педагогічними технологіями [7, с. 15];

– самодостатнім, індивідуально високорозвиненим, задоволеним своєю роботою, який уміє будувати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками [6, с. 5];

– здатним розвивати особистість дитини, зорієнтованим на особистісний та професійний саморозвиток і готовим працювати творчо в освітніх закладах різного типу [2, с. 5];

– мати сформовані лідерські якості як основні складові професійної компетентності сучасного педагога [13, с. 1];

– володіти суб'єктністю, ознаками якої є висока осмисленість життя, мотивація з гуманістичною спрямованістю та внутрішнім локусом контролю, позитивною, гнучкою, прозорою Я-концепцією [4, с. 25];

– володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та вміти використовувати їх у професійній діяльності [16].

А. Харківська вважає, що майбутній учитель повинен володіти технологіями інноваційної діяльності, зокрема вміти аналізувати проблеми, планувати експеримент, аналізувати й оцінювати його результати, передавати накопичений досвід [29].

Отже, спираючись на все вищезазначене, можна схарактеризувати суть професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Для цього необхідно розглянути зміст таких понять, як «професіоналізм», «компетентність», «професійна компетентність» (ПК).

Термін «професіоналізм» в сучасній психологічній літературі використовується для позначення великої сукупності елементів, що відображають високопродуктивну професійну діяльність.

Аналіз наукових праць В. Будака, Е. Волкової, О. Коваленко, Н. Семенченко, П. Ясінця свідчить, що під професіоналізмом переважно розуміють володіння фахівцем системою спеціальних знань, умінь і навичок, що дозволяють вирішувати поставлені перед ним завдання.

Відповідно до алгоритму статті проаналізуємо поняття «компетентність».



Розглянувши ознаки поняття «компетентність», наведені різними авторами, можна дійти висновку, що компетентність визначають не лише як психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього, а й як діяльнісну характеристику особистості; як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних цінностей, здібностей, інтегровано поєднаних із готовністю та здатністю людини впроваджувати їх у свою професійну діяльність.

У той же час, у проєкті «Tuning» виокремлюють такі компетентності:

- спеціальні (фахові);
- загальні (знання, уміння, навички та здатності, якими здобувач освіти оволодіває в межах певної програми навчання, але мають універсальний характер) [11].

До спеціальних зараховано компетентності, які:

- є специфічними для конкретної предметної галузі (напрямку/дисципліни);
- безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями в предметній галузі;
- визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

Загальними компетентностями визначено такі:

- інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності);
- міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця);
- системні (єдність розуміння, сприйнятливості та знань) [11].

Проаналізувавши ці компетентності, зазначимо, що цей перелік може стати підґрунтям для формування професійної компетентності.

Отже, наступним, відповідно до логіки дослідження, буде проаналізовано поняття «професійна компетентність».

Феномену дослідження професійної компетентності особистості присвячено багатьох вітчизняних і зарубіжних праць ученими, які

акцентують увагу передусім на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів закладів вищої освіти. Основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності й власне професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти висвітлюються в працях В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, Г. Пономарьової, В. Сластьоніна, А. Харківської тощо.

Як свідчить аналіз наукових доробків цих авторів, професійна компетентність детально розглядалася багатьма науковцями в різних аспектах, але професійна компетентність майбутніх учителів інформатики залишається недостатньо дослідженою.

Дослідивши ознаки професійної компетентності, можна дійти висновку, що професійну компетентність визначають не лише як систему компетентностей у сфері професійної діяльності, але й комплекс професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності.

Під професійною компетентністю будемо розуміти індивідуальну особистісну якість, що характеризує рівень оволодіння сукупністю необхідних для якісної реалізації фахової діяльності здібностей, ціннісних орієнтацій і вмінь їх застосовувати на практиці.

Уважаємо необхідним далі схарактеризувати сутність поняття «професійна компетентність майбутніх учителів».

Професійно-педагогічну компетентність розглядають у своїх роботах Л. Зеленська, В. Саюк, О. Спирін, Е. Трифонов тощо. Наприклад, В. Саюк зазначає, що «структура професійної компетентності вчителя – це складна інтегрована система, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та елементів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний» [12, с. 4].

Л. Зеленська виокремлює такі складники професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти: спеціально-фахову, загальнокультурну, психолого-педагогічну та аутопсихологічну [5, с. 10].

Отже, на нашу думку, професійну компетентність майбутніх учителів можна тлумачити як сукупність особистісно-професійних якостей (терпимість, креативність, стресостійкість, педагогічна майстерність, індивідуальний стиль викладання), що характеризує рівень оволодіння низкою необхідних для якісного виконання фахової діяльності професійних обов'язків, володіння здібностями, ціннісні орієнтації та вміння їх застосовувати в своїй професійній діяльності відповідно до сучасних досягнень науки й практики в цій галузі.

Проаналізувавши поняття «професіоналізм», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх учителів», слід проаналізувати професійні компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Професійна компетентність майбутнього вчителя – здатність перетворювати предметну галузь, викладачем якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів щодо освітнього процесу, зумовлених вимогами педагогічної норми, відповідно до яких він реалізується.

Для уточнення змісту поняття професійної компетентності майбутніх учителів інформатики ми брали за основу визначення професійної компетентності як сукупності необхідних для якісного виконання фахової діяльності професійних компетенцій, здібностей, ціннісних орієнтацій і вмінь їх застосовувати на практиці, розробили анкету під назвою «Компетентності майбутніх учителів інформатики». У процесі розробки ми спиралися на низку компетентностей, що були визначені за допомогою використання матеріалів досліджень у західноєвропейських країнах («Тюнінг», «Ініціатива Д21», Б. Коля, М. Карл-Хайнц, Меморандум федерального об'єднання

німецьких роботодавців класифікованої структури навчання, Бензель, Вайлер, Бертіл Оскарсон, Об'єднання німецьких інженерів, Ю. Колер тощо).

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу В. Байденко, Н. Кузьміної, Т. Отрошко, Н. Павлової, Г. Пономарьової, О. Спіріна та сучасні спеціальні періодичні видання М. Лебедевої, Р. Лісної, Н. Сергієка, зазначимо, що професійна компетентність учителя інформатики забезпечується сукупністю провідних, базових педагогічних, інструментальних, системних і спеціальних компетентностей, причому спеціальні наочно відображають специфіку його сфери діяльності.

Отже, на нашу думку, професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики – це інтеграція особистісно-ціннісних та професійних якостей, що характеризують рівень оволодіння сукупністю необхідних для виконання фахової діяльності професійних компетенцій (базовою, фаховою, інформаційною, аналітичною, комунікативною, проєктивною, інструментальною (технічною, технологічною), науково-дослідницькою, міжособистісною) відповідно до сучасних досягнень науки та практики в цій галузі.

Уважаємо доцільним визначити далі критерії й показники формування професійної компетентності в майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Обґрунтуванню критеріїв і показників професійної компетентності в майбутніх учителів із філософського, психологічного та педагогічного погляду присвячено спеціальні дослідження В. Алфімова, О. Гури, В. Загвязинського та Н. Красицької.

У довідниковій літературі поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) трактується як ознака, на підставі якої оцінюється яке-небудь явище, дія [11, с. 49]. У той же час, термін «показник» характеризує конкретний вияв сутності якостей процесу чи явища та є складником критерію.

Отже, критерій як характеристика педагогічного явища чи об'єкта може мати кілька або навіть багато показників [11, с. 57].

Теорія й практика формування професійної компетентності передбачає загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв:

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування та розвитку аналізованого явища;

2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами аналізованого явища;

3) критерії повинні встановлюватися на основі показників, за якими можна визначати ступінь вираженості цього критерія;

4) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

5) якісні показники повинні бути в єдності з кількісними та доповнювати один одного [8, с. 138].

Деякі автори (С. Арзуханова, С. Вітер, І. Демура, Н. Флегонтова, О. Шмерко) критеріями називають змістові елементи структури компетентності, а показниками – кількісні або якісні характеристики властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто рівень сформованості тієї або іншої компетентності.

Аналіз досліджень В. Ашумова, А. Харківської, П. Яременка свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог:

– число критеріїв повинно бути невеликим за кількістю, але достатнім для визначення рівня реалізації основних управлінських функцій;

– система критеріїв має відображати поточну діяльність керівництва з реалізації функцій, тобто бути об'єктивною;

– кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, урахувати як якісну, так і кількісну характеристику;

– система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки управлінського процесу та його результати;

– критерії мають передбачати визначення доцільності управлінської діяльності.

Проаналізувавши погляди наведених вище авторів, виокремлюємо такі критерії формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі їх фахової підготовки:

- 1) професійно-практичний;
- 2) інформаційно-пізнавальний;
- 3) особистісно-мотиваційний.

*Професійно-практичний* критерій базується на фаховій (знання, когнітивні уміння та навички, практичні навички в аспекті спеціальної предметної області (галузі/напрямку/дисципліни)), базовій (знання, уміння та навички, формування яких передбачено під час вивчення дисциплін фундаментальної підготовки), інструментальній (технічній та технологічній) компетентностях і характеризується формуванням цілей професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики, зокрема вибором саме цього фаху та розумінням його ціннісних орієнтирів, рівнем задоволеності здобувача вищої освіти процесом навчання, вимогами до вдосконалення своєї фахової підготовки, усвідомленням змісту та особливостей професії, здатністю використовувати теоретичні знання під час виконання фахових завдань, високим рівнем педагогічних здібностей; спрямованістю на розвиток комп'ютерної грамотності; знанням історії інформатики та обчислювальної техніки, основ інформатики; умінням аналізувати ефективність методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності та технологій, що використовуються під час вивчення інформатики; знанням специфіки навчання інформатики; знанням принципів відбору наочного та дидактичного матеріалу; знанням методики саморозвитку, самовдосконалення вчителя.

Нами виокремлено такі показники професійно-практичного критерію:

- а) рівень сформованості базових знань, умінь і навичок;
- б) рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок;

в) практичне використання набутих фахових знань, умінь, навичок у процесі проходження педагогічних практик;

г) рівень володіння інформаційними технологіями.

*Інформаційно-пізнавальний* критерій базується на інформаційній, аналітичній, проєктивній та науково-дослідницькій компетентностях і характеризує ступінь володіння знаннями та вмінням аналізувати й примножувати їх.

Інформаційно-пізнавальний критерій спрямований на визначення якості подання та засвоєння інформації (інформаційна компетентність). На їх основі формується аналітична компетентність, тобто розуміння та аналіз сутності процесів, явищ, фактів тощо, розвивається аналітичне, логічне прогностичне та креативне мислення. І, відповідно, уміння формувати та використовувати в діяльності, адекватно застосовуючи вивчений теоретичний матеріал (проєктивна, науково-дослідницька компетентності).

Показниками інформаційно-пізнавального критерію, на нашу думку, є:

а) рівень засвоєння інформації;

б) розвиненість аналітичного мислення;

в) здатність до створення проєктів;

г) схильність до науково-дослідницької діяльності.

*Особистісно-мотиваційний* критерій ґрунтується на комунікативній (здатності до педагогічної комунікації, володінні певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, здатності спілкуватися з експертами інших галузей) та міжособистісній (здатність до критики, самокритики, роботи в команді) компетентностях та виявляється в ставленні майбутнього вчителя інформатики до оволодіння вміннями та навичками обраної спеціальності; у рівні сформованості професійно важливих і необхідних якостей та здібностей особистості. За цим критерієм визначається рівень здібностей здобувачів освіти до вивчення способів, прийомів, методів формування інтересу до інформатики в школярів шляхом дослідження

зацікавленості в можливостях застосування та потреби в використанні їх для оптимізації освітнього процесу на уроках інформатики.

Визначимо показники цього критерію:

а) ставлення до обраного фаху;

б) рівень вияву особистісних і професійно значущих якостей на основі самооцінки;

в) з'ясування прагнення до самоосвіти та саморозвитку;

г) здатність до самоосвіти та саморозвитку. Ступінь ефективності самоосвіти та саморозвитку здобувача освіти, на наш погляд, залежить від позитивного ставлення до самоосвіти та практичного оволодіння цим процесом;

д) рівень мотивації до навчання. Рівень мотивації є важливим компонентом під час формування професійної та будь-яких інших компетентностей, необхідних для повноцінного розвитку особистості.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується необхідністю підвищення рівня компетентності майбутнього фахівця відповідно до запитів суспільства, адже в умовах ринкової системи виникає неминуче перетворення знань у товар, а цінність будь-якого освітнього й наукового досягнення визначається ринковою ціною, попитом на нього. Основною вимогою щодо забезпечення освітнього процесу стає формування мобільної, усебічно розвиненої особистості, здатної адаптуватися до соціально-економічних змін та успішно реалізовуватися в умовах інформатизації суспільства.

Зміна концептуальних засад сучасної освіти, що окреслюються в основних положеннях вітчизняних нормативно-правових документів, міжнародних актах щодо забезпечення реалізації Болонського процесу, передбачає перенесення основних акцентів на розвиток творчих здібностей особистості. Зростає потреба в креативних педагогічних кадрах, спроможних працювати в сучасних умовах розвитку державності України, здатних забезпечити оптимальні умови свого саморозвитку, самоосвіти та



самореалізації як упродовж навчання в закладах освіти різних типів і профілів, так і впродовж усього життя.

Як зазначає Ю. Якименко, в освітньому процесі реалізуються не стільки стосунки «виробник – споживач послуги», скільки стосунки професійного співробітництва, результатом якого є новий рівень професійної компетентності його учасників, а також кількість суспільно важливих інтелектуальних продуктів [20, с. 80–85].

Досягнення такого результату вимагає перегляду теоретичних і практичних аспектів управління формуванням професійної компетентності. Пріоритетними напрямками державної політики зазначеного процесу є:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- підвищення соціального статусу й професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної та суспільної підтримки;
- розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів [6, с. 32–39].

Аналіз наукових досліджень останніх років В. Кременя, В. Лугового, А. Харківської дозволяє стверджувати, що акценти в освіті змістилися до формування загальних і професійних компетентностей випускників та методів оцінки рівня їх підготовленості.

Трансформації, яких зазнає сучасне суспільство в економічній, соціальній та освітній сферах, актуалізують протиріччя між вимогами до якісної підготовки майбутніх учителів інформатики та контролем за рівнем сформованості в них професійної компетентності. Тому сьогодні так гостро постає питання щодо реформування освіти, унесення змін інноваційного характеру в підготовку майбутнього вчителя загалом та майбутнього вчителя інформатики зокрема.

Реформування системи вищої освіти в контексті управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу реалізовувати можливості особистості під час здобуття певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;
- підвищення освітнього й культурного рівня особистості вчителя, створення умов для навчання впродовж усього життя.

Більшість науковців (В. Алфімов, Н. Морзе, С. Савченко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.) вважають проблему управління формуванням професійної компетентності вчителя важливою для реформування освіти загалом. Головним на сьогодні є усвідомлення цієї проблеми, розуміння того, що таке професійна компетентність, як вона формується, чим визначається та від чого залежить, як управляти її формуванням.

На думку Т. Буряк, у результаті реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти посилився процес рівневої та профільної диференціації навчання в закладах вищої освіти; заклади освіти отримали право складати (авторські) навчальні плани й програми; здобувачі вищої освіти – можливість реалізовувати власні освітні проекти [3, с. 92]. Ми погоджуємося з автором, оскільки всі вищезазначені зміни сприяють підвищенню рівня управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів загалом та учителів інформатики зокрема.

Незважаючи на реформування вищої педагогічної освіти, слід зазначити, що на сьогодні вона не забезпечує достатнього рівня професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема вчителів інформатики. Отже, разом зі змінами, що відбулися, необхідно вирішити ще низку провідних питань щодо управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів, серед яких ми виокремили такі:

- недостатній рівень управління якістю освітнього процесу для фахової підготовки майбутніх учителів інформатики;

– недостатній рівень управлінської компетентності керівництва факультету, кафедр, аналітичного, прогностичного та діагностичного забезпечення планування методичної, дослідної роботи з науково-педагогічними працівниками;

– невчасне оновлення технічно-інструментальної бази та програмно-педагогічних засобів, що значно знижує професійну компетентність учителів інформатики;

– недостатня сформованість позитивної мотивації майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Усе це ускладнює управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів.

Аналізуючи стан управління формуванням професійної компетентності та враховуючи зазначені питання, що, на наш погляд, необхідно вирішувати, виокремлено проблеми управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики та запропоновано шляхи їх вирішення.

*Перша проблема* полягає в реінжинірингу та модернізації чинних механізмів управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. Можливі шляхи вирішення: розробка структурно-функціональної моделі системи управління цим процесом.

*Друга проблема* – недостатньо розвинена організаційно-управлінська мережа щодо управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. Шляхом вирішення цієї проблеми є створення відповідного управлінсько-інформаційного простору.

*Третя проблема* – недостатній рівень управлінської компетентності керівництва факультету, кафедр. Можливі шляхи вирішення цієї проблеми такі: залучення керівництва факультету, кафедр, НПП до участі в роботі в тренінгах, семінарах, вебінарах, конференціях, відвідування спецкурсів; участь у наукових дебатах, телемостах із питань підвищення ефективності

управління освітнім процесом тощо.

*Четверта проблема* – недостатність мотивації особистості до здобуття освіти. Шляхи вирішення цієї проблеми повинні передбачати: створення системи заохочень, формувальне оцінювання, розробку комплексу критеріїв і показників ефективності управління формуванням професійної компетентності, розвиток особистісних та професійно значущих якостей.

Аналіз наукової літератури з питань управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики дозволив засвідчити, що відсутність статистичних відомостей щодо значної кількості критеріїв і показників ефективності управління формуванням професійної компетентності унеможлиблює оцінку як негативних, так і позитивних явищ, знижує дієвість корегувального впливу на них.

На сьогодні більшість українських закладів вищої освіти користуються традиційною схемою внутрішньої перевірки управління формуванням професійної компетентності. Механізм оцінювання зазначеного процесу в сфері підготовки майбутніх учителів інформатики передбачає врахування активного використання й удосконалення вже наявних процедур і механізмів: експертизи й сертифікації, акредитації, інспекції, психолого-педагогічних обстежень, збору статистичних даних тощо. Проте цей механізм позбавлений оцінки таких важливих складових управління формуванням професійної компетентності, як підвищення рівня розвитку особистісних якостей здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів інформатики.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність реформаційних процесів в освітній галузі, спрямованих на досягнення рівня найкращих освітніх стандартів. Метою цих реформ є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої в європейський простір вищої освіти та дослідницький простір. У цьому проєкті визначено й нову модель управління освітою, що має стати доступною, прозорою та демократичною, спрямованою на розвиток самостійності та самодостатності особистості, її

творчої активності з метою утвердження демократичних основ громадянського суспільства. Така позиція потребує від сучасної освіти серйозних реформаційних кроків щодо оновлення механізмів управлінської діяльності.

А. Харківська зазначає, що система управління освітою має такі характерні особливості:

- їй властиві статистичні риси, що відбивають форму і структуру управління. Це насамперед схема організаційного управління з її складовими елементами й численними зв'язками;

- у системі управління можна виокремити також динаміку, що відображає зміст процесу управління. Зокрема, ідеться про цілеспрямовану діяльність керівників і виконавців;

- будь-яка система функціонує за наявності поставлених цілей, що постійно змінюються в часі. Сама ж структура більш консервативна. Звідси – вимога гнучкості й адаптивності, що неминуче постає перед проєктивною структурою управління;

- серед формальних елементів, властивих системі управління, існує також і неформальний елемент (людина), що висуває проблему психологічного клімату, і від якого певною мірою залежить гармонія або дисгармонія в професійних стосунках.

Усі ці особливості, органічно поєднуючись у системі управління, вимагають комплексного підходу до питань, пов'язаних із побудовою організаційного забезпечення системи управління [18, с. 77–80].

Перш ніж перейти до розробки структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутнього учителя інформатики, необхідно висвітлити такі поняття, як «модель», «моделювання» та «система».

Модель у перекладі з французької «modele» і латинської «modulus» означає «міра, зразок, норма» [10]. У науковій літературі М. Мескон, А. Темербекова, А. Харківська під моделлю розуміють:

– будь-який образ (уявний чи умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) будь-якого об'єкта, процесу або явища («оригіналу» цієї моделі), що використовують як його «заступника»;

– систему об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи оригіналу;

– подумки представлена або матеріально реалізована система, що, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт;

– аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності.

Проаналізувавши погляди зазначених науковців, можемо зробити таке уточнення: під моделлю ми будемо розуміти спеціально спроектовану систему об'єктів, що, відображаючи об'єкт дослідження, здатна повноцінно замінювати його.

У контексті цього дослідження модель буде відображати формування мети, змісту, напрямків, результату управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

Використання моделей дослідження об'єктів пізнання становить основу методу моделювання, що широко застосовується в педагогіці.

У широкому розумінні слово «моделювання» виражає загальний аспект пізнавального процесу. «Пізнати об'єкт, – пише І. Новак, – означає змоделювати його».

У вузькому розумінні моделювання – це специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі) [9].

Моделювання застосовується в таких випадках:

– моделювання педагогічних завдань і педагогічних ситуацій;

- моделювання педагогічного процесу (дидактичного, виховного, освітнього тощо);
- моделювання стану системи управління освітніми установами .

Моделювання це один із теоретичних методів наукового дослідження, що характеризується відтворенням характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення. Цей, другий об'єкт називається моделлю.

Послідовність моделювання як методу дослідження відображена в роботах В. Афанасьєва, А. Найна, І. Новака, Т. Серікова, А. Харківської, Є. Хрикова тощо.

Спираючись на подані визначення цього поняття, можна зазначити, що моделювання – це засіб відображення, спосіб вивчення об'єктів на їх моделях.

Для визначення сутності системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики вважаємо необхідним проаналізувати визначення поняття «система».

Під системою в науковій літературі розуміють «будь-яку сукупність змінних, <...> властивих реальній машині» (У. Р. Ешібі); «безліч елементів з відношеннями між ними та між їхніми атрибутами» (Р. Фейджин і А. Холл); «сукупність елементів, організованих так, що зміна, виключення або введення нового елемента закономірно відбивається на інших елементах» (В. Топоров); «відображення входів і станів об'єкта у виходах об'єкта» (М. Месарович) тощо [1, с. 13].

Ми погоджуємося з А. Харківською, яка визначає систему як цілісну сукупність взаємозалежних один від одного елементів, здатних під час активної взаємодії з довкіллям набувати ознак варіативності та детермінованості, змінювати організаційну структуру, зберігаючи відносну ізолюваність та цілісність для досягнення бажаного результату [15].

На нашу думку, метою створення моделі системи управління формуванням професійною компетентністю майбутніх учителів інформатики є розробка такої моделі системи, яка дозволила б підвищити ефективність управління цим процесом, співвіднести його з вимогами суспільства; розкривала б суть процесу.

Під час розробки цієї моделі будемо спиратися на теоретичні розробки моделей інших дослідників у цій галузі.

Так, А. Темербекова пропонує використовувати концептуальну модель. Авторка зазначає, що концептуальна модель передбачає три взаємопов'язаних блоки (мотиваційно-орієнтаційний, змістовно-технологічний, контрольно-коригуючий), реалізація яких становить етапи реалізації алгоритму формування компетентності вчителя.

На думку А. Темербекової, *мотиваційно-орієнтаційний блок* призначений для обґрунтування цілей і завдань формування компетентності вчителя, дослідження впливу зазначеного процесу на формування мотиваційної сфери вчителя має такі *елементи*: прийняття цінностей, постановка мети, завдань, формування у вчителя здатності та можливості до самостійного перетворення і проектування інформаційної діяльності тощо.

*Змістовно-технологічний блок*, за визначенням науковця, становить зміст і технологію формування компетентності вчителя; забезпечує механізм пізнання через практичну діяльність.

*Контрольно-коригуючий блок* полягає в визначенні результативності процесу розвитку компетентності вчителя, забезпечує результат, який проявляється в оцінці власних можливостей і здібностей учителя.

Проте запропонована А. Темербековою модель не може бути використана для побудови системи управління формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, оскільки вона спрямована на формування компетентності, а не на управління цим процесом.

У своїй моделі науковці виокремлюють такі *складові компоненти*: цільовий, що відображає різноманіття цілей і завдань організації управління



підвищенням професійної компетентності педагогів; змістовий – характеризує різні напрями взаємодії всіх рівнів системи підвищення професійної компетентності педагогів; процесуальний компонент А. Коптелов та Н. Полякова визначають як найбільш доцільне поєднання форм, методів і засобів організаційно-управлінського забезпечення щодо підвищення професійної компетентності педагогів; результативний компонент, на їхню думку, визначає очікувані результати управлінської діяльності.

Ця модель майже повністю відповідає темі нашого дослідження, проте ми не можемо остаточно базуватися на ній, оскільки вона спрямована на управління підвищенням професійної компетентності майбутніх педагогів, що є наступним етапом після формування.

Також слід зазначити, що проаналізовані вище моделі не є моделями системи управління, тому можуть бути лише підґрунтям для створення структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики частково.

Наступною розглянемо модель системи, запропоновану А. Чалою. На її думку, вона є невід’ємною частиною управлінського процесу, кожен її компонент важливий і не може бути ні викресленим, ні замінений іншим, цілісне функціонування є результатом взаємодії всіх її компонентів (методологічного, змістового, технологічного, діагностичного), що є характерним для універсального закономірного зв’язку.

А. Чала вважає, що методологічний компонент має містити завдання, принципи, закономірності, функції, наукові підходи до управління; змістовий – урахувати такі основні етапи управління: проектування та планування, збір та аналіз інформації, підготовка й ухвалення управлінського рішення, організація роботи з прийняття управлінського рішення, контроль виконання, аналіз результатів упровадження управлінських рішень і їх; технологічний – репрезентування суб’єктів і об’єктів, методів і форм управління; діагностичний – урахування критеріїв, показників та рівнів, методів і

методик дослідження ефективності управління та очікуваних результатів [19, с. 310].

На думку А. Харківської, теоретична модель системи управління має складатися з цілей, підходів, закономірностей, принципів, функцій, методів та організаційної структури управління. У своїй роботі науковець зазначає, що система управління, розроблена на основі теоретичної моделі, здатна:

1) бути чутливою до змін у зовнішньому середовищі, завчасно реагувати на вимоги, загрози та можливості, що з'являються;

2) забезпечувати повноту виявлення актуальних проблем освітнього середовища педагогічного закладу вищої освіти, ранжувати їх за значущістю та висвітлювати структуру їх причинно-наслідкових зв'язків;

3) ставити конкретні цілі та завдання з реалізації програми педагогічного закладу вищої освіти загалом та її частин зокрема, забезпечуючи орієнтацію на підвищення її здатності створювати сприятливі умови для розвитку особистості майбутніх педагогів;

4) планувати скоординовану реалізацію програми педагогічного закладу вищої освіти як комплексу інноваційних проєктів;

5) забезпечувати сприятливу мотивацію щодо участі в інноваційній діяльності та залучення членів педагогічного колективу ЗВО до інноваційної діяльності;

6) здійснювати систематичний моніторинг упровадження інновацій та своєчасне реагування на проблеми, що виникають під час реалізації інноваційних проєктів [15, с. 96–98].

Проаналізувавши запропоновані науковцями моделі системи управління, можемо зазначити, що тематика їх робіт співзвучна з темою нашого дослідження щодо педагогічних закладів вищої освіти. Проте А. Харківська розкриває управління інноваційним розвитком закладу вищої освіти загалом, а А. Чала – з погляду підготовки майбутніх вихователів. Ми будемо спиратися на запропоновані ними структури моделей системи як на основу для створення власної структурно-функціональної моделі системи управління формуванням

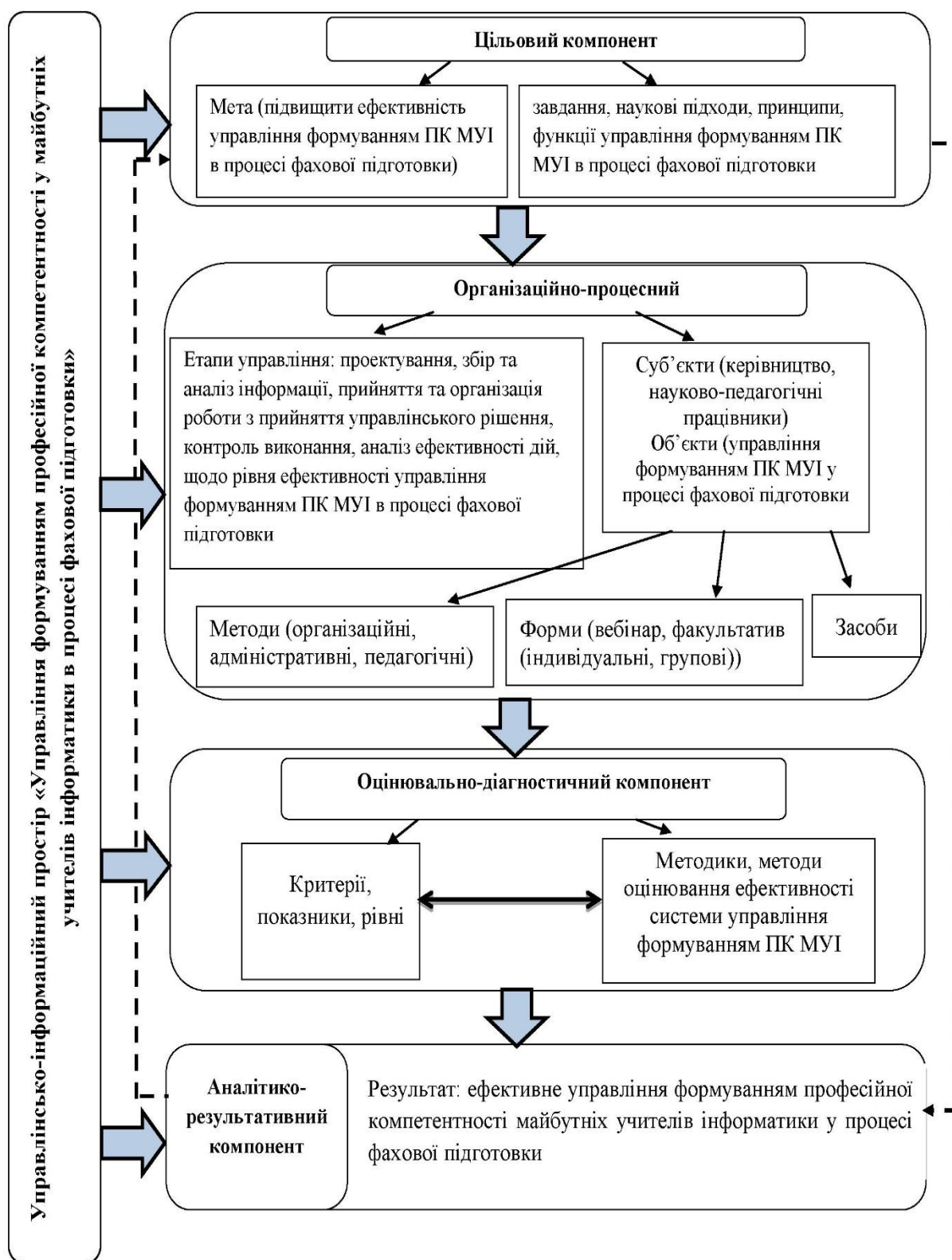
професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки [17, с. 10].

У нашому дослідженні об'єктом моделювання є управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, а предметом – структурно-функціональна модель системи.

Під структурно-функціональною моделлю системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики розуміємо спеціально спроектовану та теоретично обґрунтовану систему компонентів цього процесу. Модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі фахової підготовки є структурною тому, що її компоненти структуровані та взаємопов'язані, взаємодіють між собою, а функціональною – тому, що ця модель спрямована на досягнення конкретної мети. Структурно-функціональна модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі фахової підготовки розроблялась як сукупність певних компонентів: цільового, організаційно-процесуального, оцінювально-діагностичного та аналітично-результативного (рис. 1).

*Мета* структурно-функціональної моделі полягає в підвищенні ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Розроблена структурно-функціональна модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки спрямована на вирішення таких завдань: організацію ефективної системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики; мотивацію до формування творчого потенціалу майбутніх учителів інформатики; управління побудовою індивідуальних шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки**

Під час розробки цієї моделі ми орієнтувалися на такі *підходи*: особистісно зорієнтований, системний і діяльнісний; спиралися на виділені нами принципи (забезпечення високої якості освітніх послуг, регулярного зворотного зв'язку, інформаційної повноти, професійної компетентності, цілеспрямованості, фундаментальності, адаптивності, комплексності, системного самовдосконалення) та *функції* (інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, організаційно-виконавча, контрольна-діагностична).

Під час дослідження з'ясовано, що для досягнення запланованого результату впровадження структурно-функціональної моделі управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки доцільно використовувати відповідний управлінський алгоритм, що має складатися з: аналізу особливостей управління формуванням цим процесом; управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців на основі співвідношення можливостей різних теоретичних підходів; взаємозв'язку функцій управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики; визначення критеріїв і показників ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

*Цільовий компонент* містить мету й завдання, наукові підходи, принципи, функції управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

*Організаційно-процесуальний компонент* містить основні етапи, об'єкти, суб'єкти управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики та форми, методи й засоби управління цим процесом.

*Першим і другим етапами* управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики є збір та аналіз інформації, що здійснюється за такими напрямками: забезпечення ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, забезпечення управління якістю освітнього процесу. На підставі отриманої інформації відбувається визначення, вивчення й оцінка

параметрів, що характеризують стан ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики та забезпечення ефективності управління якістю освітнього процесу. За допомогою цієї ж інформації можливе виявлення чинників основного впливу, а також ухвалення обґрунтованих управлінських рішень.

*Третій і четвертий етапи* управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики полягають в ухваленні управлінського рішення та організації роботи щодо його реалізації. Управлінське рішення може бути направлене як на усунення причин, що затримують процес управління формуванням професійної компетентності, так і на підтримку та розвиток процесів, що сприяють ефективності формування професійної компетентності. Різноманітність цих причин і процесів зумовлює відмінність управлінських рішень, спрямованих на підвищення результативності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики: планування методичної роботи НПП та організація для них та адміністрації семінарів, тренінгів управлінської тематики; корегування роботи щодо внесення змін до навчальних планів (уведення управлінських спецкурсів та практик); прийняття або відмова від певної педагогічної технології тощо.

*П'ятий етап* – контроль та аналіз дій і результатів упровадження управлінських рішень щодо їх виконання, що спрямовані на ефективність управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Слід зазначити, що збір та аналіз інформації, тобто перші два етапи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, були реалізовані під час *констатувального експерименту*. Ухвалення управлінського рішення, організація роботи його ухвалення – під час *формуванняльного експерименту*.

Суб'єктами цього процесу є керівництво, НПП, здобувачі вищої освіти тощо; об'єктом – управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки.

Упровадження структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки передбачає використання організаційних, адміністративних, педагогічних методів; індивідуальних, групових форм; друкованих, усних, технічних засобів.

*Оцінювально-діагностичний компонент* має критерії та показники: професійно-практичний (рівень професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, практичне використання набутих фахових знань, умінь, навичок у процесі проходження педагогічних практик, рівень володіння інформаційними технологіями, рівень засвоєння інформації, розвиненість аналітичного мислення, здатність до реалізації проєктів, схильність до науково-дослідницької діяльності, ставлення до обраного фаху, рівень вияву особистісних і професійно значущих якостей на основі самооцінки, визначення прагнення до самоосвіти та саморозвитку, здатність до самоосвіти та саморозвитку, рівень мотивації до навчання); професійно-управлінський (володіння інформаційно-комунікативними, інноваційно-педагогічними технологіями, організація роботи з прийняття управлінських рішень щодо фахової підготовки за спеціальністю 014.09 Середня освіта (Інформатика)\*, контроль реалізації управлінських рішень, рівень задоволення потреб здобувачів вищої освіти, рівень спеціального, технічного та програмного оснащення); організаційно-управлінський (організація управління освітнім процесом, залучення до співпраці здобувачів вищої освіти науково-дослідних інститутів, держаних установ та ІТ-компаній, залучення роботодавців до участі в розробці освітніх планів, програм) та рівні (високий, середній низький) ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики; методи й методики оцінювання рівня ефективності управління формуванням

професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки, під час використання яких ми спиралися на розроблений діагностичний інструментарій (анкета оцінки умов управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, адаптовані методики оцінки стилю керівництва, **анкети «Управлінська компетентність науково-педагогічних працівників»**, анкети «Педагогічні здібності», методики оцінки роботи викладача, **методики оцінки якості проведення занять) тощо.**

*Аналітико-результативний компонент* спрямований на досягнення результату – підвищення рівня ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики представлена сукупністю таких компонентів: цільового, організаційно-процесуального, оцінювально-діагностичного та аналітико-результативного.

Для реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики на базі двох закладів вищої педагогічної освіти, що стали об'єктом експериментальної групи, було створено управлінсько-інформаційний простір «Управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки», що існував паралельно з діяльністю «Школи викладача-початківця», що входить до складу навчально-наукового центру ЗВПО, який керував роботою щодо впровадження структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Розроблену нами структурно-функціональну модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики



було реалізовано під час проведення формувального експерименту в три етапи (попередній, допоміжний, основний).

*Попередній етап* передбачав проектування й розробку формувального експерименту:

- забезпечення відповідності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики сучасним тенденціям загальної та вищої освіти; визначення цілей і завдань, що забезпечують ефективне управління сформованістю професійної компетентності під час фахової підготовки;

- усвідомлення суб'єктами управління важливості формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики на сучасному етапі розвитку суспільства;

- координація роботи всіх суб'єктів управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики;

- створення організаційно-педагогічних умов для формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

*Допоміжний етап* формувального експерименту полягає в здійсненні навчально-методичного, педагогічного супроводу процесу управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики; педагогічній підтримці роботи викладацького складу щодо організації процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової освіти. Цей етап – сталий, оскільки здійснення навчально-методичного, педагогічного супроводу управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики відбувається протягом усього формувального експерименту. Результати здійсненої роботи постійно розглядалися на засіданнях експертної ради, що була частиною управлінсько-інформаційного простору: вносилися відповідні корективи й обговорювалися позитивні напрацювання.

Також було реалізовано проведення щорічної науково-практичної конференції з проблем ефективного управління формуванням професійної

компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки.

Із метою підвищення ролі НПП у процесі управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики було проведено додаткові семінарські заняття з викладачами, спрямовані на опанування таких інтерактивних методів, як: тренінги з хмарних технологій, проблемний виклад, евристичні, дослідницькі, навчальні, групові дискусії, брейнстормінг, ділові й рольові ігри, «ажурна пилка», «акваріум», «асоціативний куш».

Результати здійсненої роботи постійно обговорювалися на спільних засіданнях відповідного факультету, кафедри інформатики, «Школи викладача-початківця». Форми роботи (засідання «Школи викладача-початківця», конференція, семінари), передбачені відповідними планами, використовувалися нами на місці роботи.

*Основний етап формувального етапу експерименту* – підвищення ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, що реалізовувався за такими напрямками:

1. Створення управлінсько-інформаційного простору «Управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики», що був частиною навчально-наукового центру ЗВПО.

2. Підвищення ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики шляхом підвищення управлінської компетентності керівництва факультету, кафедр;

3. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики (за допомогою моделі формування професійної компетентності);

4. Розробка та впровадження структурно-функціональної моделі системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

**Висновки.** Спираючись на аналіз психолого-педагогічних джерел, було визначено та схарактеризовано критерії та показники формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

*Професійно-практичний критерій* базується на базовій, фаховій, інструментальній компетентностях та передбачає такі показники: рівень сформованості базових умінь і навичок; практичне використання набутих фахових знань, умінь та навичок у процесі проходження педагогічних практик; рівень володіння інформаційними технологіями.

*Інформаційно-пізнавальний* базується на інформаційній, аналітичній, проєктивній, науково-дослідницькій компетентностях і містить такі показники: рівень засвоєння інформації; розвиненість аналітичного мислення; здатність до реалізації проєктів; схильність до науково-дослідницької діяльності.

*Особистісно-мотиваційний* базується на міжособистісній, комунікативній компетентностях і має такі показники: ставлення до обраного фаху; рівень вияву особистісних і професійно значущих якостей на основі самооцінки; усвідомлення прагнення до самоосвіти та саморозвитку; здатність до самоосвіти та саморозвитку; рівень мотивації до навчання.

Отже, здійснивши аналіз ефективності створення та впровадження запропонованої моделі, можна дійти висновку, що структурно-функціональна модель системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики представлена сукупністю таких компонентів: цільового, організаційно-процесного, оцінювально-діагностичного та аналітично-результативного і сприяє підвищенню ефективності управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів інформатики.

#### **Список використаних джерел**

1. Будає В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України. *Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: зб. наук. пр.*

*традиц. IV Всеукр. наук.-практ. конф.* Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2002. С. 3–6

2. Буряк Т. П. Якість освіти у вищій школі. Київ : Наукова думка, 2009. 200 с.

3. Вступне слово до проект ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. *Внесок університетів у Болонський процес*. Socrates – Tempus. 108 с. URL: [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf) (дата звернення: 07.02.2023)

4. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2006. 22 с.

5. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації. *Вища школа*. 2004. № 5-6. С. 32–39

6. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 34 с.

7. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Суми : Видавництво СумДПУ, 2009. № 1. С. 138–145

8. Новак І. М. Соціальні зміни зайнятості в Україні: соціологічний вимір впливу на якість трудового життя. *Вісник економічної науки України*. 2014. № 2. С. 107–111. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Venu\\_2014\\_2\\_23.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Venu_2014_2_23.pdf) (дата звернення: 07.02.2023)

9. Прикладна етика : навч. посіб. / Аболіна Т. Г. та ін. / за наук. ред. В. І. Панченко. Київ : «Центр учбової літератури», 2012. 392 с.

10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 149 с.

11. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2007. 22 с.

12. Семенченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 20 с.

13. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні до 2032 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2023 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#n12> (дата звернення: 07.02.2023)

14. Харківська А. А. Аналіз теорії управління вищою освітою. *Вища освіта України* : теорет. та наук.-метод. часоп. : темат. вип. Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2014. № 3. Дод. 1. *Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу*. С. 77–80

15. Харківська А. А. Закономірності та принципи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. пр. Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2012. С. 180–190

16. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : матеріали XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород – Будапешт, 26-29 листоп. 2013 р. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35

17. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. 446 с.

18. Чала А. Г. Управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / КЗ «ХГПА» ХОР. Харків, 2014. 409 с.

19. Якименко Ю. І. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти і Болонський процес. *Вища школа*. Київ, 2004. № 5-6. С. 80–85.

## References

1. Budak V. D. Iakist pedahohichnoii osvity – maibutnie Ukrainy. *Tekhnologii neperervnoii osvity: problemy, dosvid, perspektyvy rozvytku* : zb. nauk. pr. tradyc. IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. Mykolaiv : Vyd-vo MF NaUKMA, 2002. S. 3–6 [ukr]
2. Buriak T. P. Iakist osvity u vyshchii shkoli. Kyiv : Naukova dumka, 2009. 200 s. [ukr]
3. Vstupne slovo do proektu TUNINH – harmonizatsiia osvitnikh struktur u Jevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses. Socrates – Tempus. 108 s. URL:[https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf) (data zvernennia: 07.02.2023). [ukr]
4. Zelenska L. D. Problema formuvannia profesiino-pedahohichnoii kompetentnosti vchenykh vyshchykh navchalnykh zakladiv Slobozhanshchyny (kinets XIX – pochatok XX stolittia) : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Khark. nats. un-t im. V. N. Karazina. Kharkiv, 2006. 22 s. [ukr]
5. Kremen V. Modernizatsiia vyshchoii shkoly Ukrainy v konteksti pryntypiv Bolonskoi deklaratsii. *Vyshcha shkola*. 2004. № 5-6. С. 32–39. [ukr]
6. Kovalchuk V. Yu. Modernizatsiia profesiinoi ta svitohliadno-metodolohichnoii pidhotovky suchasnoho vchytelia : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2006. 34 s. [ukr]
7. Korostil L. A. Samoosvita osobystosti iak sotsialne ta pedahohichne iavyshche. *Pedahohichni nauky* : zb. nauk. pr. Sumy : Vydavnytstvo SumDPU, 2009. № 1. S. 138–145. [ukr]
8. Novak I. M. Sotsialni zminy zajniateosti v Ukraini: sotsiolohichnyj vymir vplyvu na iakist trudovoho zhyttia. *Visnyk ekonomichnoii nauky Ukrainy*. 2014. № 2. S. 107–111. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Venu\\_2014\\_2\\_23.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Venu_2014_2_23.pdf) (data zvernennia: 07.02.2023). [ukr]
9. Prykladna etyka : navch. posib. / Abolina T. H. ta in. / za nauk. red. V. I. Panchenko. Kyiv : «Tsentri uchbovooi literatury», 2012. 392 s. [ukr]

10. Profesiina osvita: slovnyk : navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in.; za red. N. H. Nychkalo. Kyiiv : Vyshcha shk., 2000. 149 s. [ukr]
11. Saiuk V. I. Rozvytok profesiinonii kompetentnosti vchyteliv heohrafiji u systemi pisliadyplomnoii pedahohichnoii osvity : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Tsent. in-t pisliadyplom. ped. osvity APN Ukrainy. Kyiiv, 2007. 22 s. [ukr]
12. Semenchenko N. O. Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh iakosteï maibutnykh uchyteliv u pozaaudytornii diialnosti : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Khark. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Xarkiv, 2005. 20 s. [ukr];
13. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini do 2032 roku : Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 liut. 2023 r. № 286-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#n12> (data zvernennia: 07.02.2023). [ukr]
14. Kharkivska A. A. Analiz teorii upravlinnia vyshchoiu osvitou. *Vyshcha osvita Ukrainy* : teoret. ta nauk.-metod. chasop. : temat. vyp. In-t vyshchoii osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2014. № 3. Dod. 1. *Ievropeiska intehratsiia vyshchoii osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu*. S. 77–80. [ukr]
15. Kharkivska A. A. Zakonomirnosti ta pryntsyipy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky* : zb. nauk. pr. Xark. nac. un-t im. V. N. Karazina. Xarkiv, 2012. S. 180–190. [ukr]
16. Kharkivska A. A. Systemnyi pidkhyd ta innovatsii v suchasniï pedahohichniï nauksi. Mizhnarodnyi naukovyi visnyk : materialy XXVII Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Uzhhorod – Budapesht, 26-29 lystop. 2013 r. Uzhhorod : DVNZ «UzhNU», 2014. Vyp. 8 (27). S. 31–35. [ukr]
17. Kharkivska A. A. Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ : dys. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.06. Kharkiv : KZ «KhHPA» KhOR, 2011. 446 s. [ukr]

18. Chala A. H. Upravlinnia rozvytkom movlennievo-komunikatyvnoii kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / KZ «KhHPA» KhOR. Xarkiv, 2014. 409 s. [ukr]

19. Iakymenko Iu. I. Vdockonalennia systemy kontroliu iakoiti vyshchoii tekhnichnoii osvity i Bolonskyi protses. *Vyshcha shkola*. Kyiv, 2004. № 5-6. С. 80–85. [ukr].

**УДК 378.147.4:373.211.24**

**ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ  
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

© **Ярославцева М.**

**Інформація про автора:**

**Мілена Ярославцева:** ORCID ID: 000-0001-7465-0653; mylenaigorevna@gmail.com; кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти.

**DOI NUMBER: – 10.46489/MPMOTF-23-17-42**

У статті представлено педагогічну технологію формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики. Сформульовано мету, визначено основні принципи організації (прогностичності, покерованості, поетапності, нормування, зворотного зв'язку, продуктивності, культурної аналогії, саморозвитку), виокремлено комплекс завдань (формування позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення; розкриття сутності та змісту педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку в процесі проходження педагогічної практики; визначення механізмів педагогічної рефлексії, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку в процесі формування готовності до професійної самореалізації; створення умов для професійної самореалізації здобувачів вищої освіти в процесі освітньої роботи з дітьми), концептуальні підходи дослідження (системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний та праксеологічний).

Визначено структурні компоненти технології підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до професійної самореалізації (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний, творчий)



та етапи (мотиваційний, процесуальний, рефлексивний, творчий). З'ясовано завдання, обґрунтовано доцільність і зміст кожного етапу.

За допомогою інструментарію педагогічної технології представлено методи формування професійної самореалізації: педагогічний аналіз, спостереження, бесіди, дискусії, вивчення продуктів діяльності, вивчення документацій, електронне портфоліо, екскурсії; а також форми: майстер-класи, педагогічні виставки, синектична сесія, рефлексивні тренінги.

В експериментальному дослідженні описано критерії, показники та рівні сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти, апробовано технологію формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, наведено результати констатувального та формувального етапів експерименту.

**Ключові слова:** педагогічна технологія, професійна самореалізація, вихователь, здобувач вищої освіти, майбутні фахівці закладів дошкільної освіти, етапи, рівні.

**Yaroslavtseva Milena «Technology for the formation of professional self-fulfillment of future specialists of pre-school education institutions in the process of pedagogical practice».**

The article presents the pedagogical technology of formation of professional self-realization of future specialists of preschool education institutions in the process of pedagogical practice. The goal is formulated, the basic principles of the organization are determined (predictability, step-by-step, phasing, standardization, feedback, productivity, cultural analogy, self-development), a set of tasks is singled out (formation of positive motivation to carry out pedagogical activities, striving for self-improvement; disclosure of the essence and content of the pedagogical activity of a teacher of preschool children in the process of passing pedagogical practice; determination of the mechanisms of pedagogical reflection, self-evaluation, self-analysis, self-development in the process of formation of readiness for professional self-realization; creation of conditions for professional self-realization of students of higher education in the process of educational work with children), conceptual research approaches (system, activity, competence, axiological, cultural, acmeological and praxeological).

The structural components of the technology of training future specialists of preschool education institutions for professional self-realization (motivational-value, cognitive, reflexive-regulatory, creative) and stages (motivational, procedural, reflective, creative) are determined. The task has been clarified, the expediency and content of each stage has been substantiated.

Using the tools of pedagogical technology, the methods of forming professional self-realization are presented: pedagogical analysis, observations, conversations, discussions, study of activity products, study of documentation, electronic portfolio, excursions; as well as forms: master classes, pedagogical exhibitions, synectic session, reflective trainings.

The experimental study describes the criteria, indicators and levels of formation of professional self-realization of education seekers, tested the

technology of formation of professional self-realization of future specialists of preschool education institutions in the process of pedagogical practice, provided the results of the ascertaining and formative stages of the experiment.

**Keywords:** pedagogical technology, professional self-realization, educator, student of higher education, future specialists of preschool education institutions, stages, levels.

**Актуальність дослідження** зумовлена реформами, що буде впроваджувати Україна на шляху до вступу в Європейський Союз, і які передбачають зміни в різних сферах задля відповідності їх стандартам ЄС. Цей процес відбувається й в галузі освіти, що покликана бути інструментом формування майбутніх громадян України, справжніх патріотів та лідерів.

Європейський вимір сьогодення вимагає впровадження в практику роботи закладів освіти таких педагогічних технологій, що базуються на суб'єктно-суб'єктній взаємодії педагога та здобувачів вищої освіти й спрямовані на розвиток внутрішньої потреби в професійному зростанні, самовдосконаленні та самореалізації. Такі технології особистісного зростання враховують індивідуальні можливості, прагнення та інтереси кожного окремого здобувача освіти та сприяють достатній ефективності та прогнозованості освітнього процесу.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку української вищої педагогічної освіти розроблено та впроваджено чимало технологій, суть яких спрямована на професійну підготовку здобувачів освіти (І. Дичківська [3], Г. Пономарьова [10], І. Прокопенко [13], С. Пехарева [21], О. Семенов [15], Х. Шапаренко [7] та ін.).

Вищезазначені наукові студії довели доцільність використання технологічного підходу в освіті, що забезпечує можливості для концептуального й проєктувального освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності й дозволяє більш точно прогнозувати результати та управляти освітньо-виховним процесом [3].

Слово «технологія» походить від грецьких «*tehne*» – майстерність, мистецтво та «*logos*» – поняття, навчання, наука. У «Глумачному словнику

сучасної української мови» технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; навчальний предмет, що передбачає викладання цих знань, відомостей; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо [17].

На сьогодні існує більше трьохсот визначень поняття «освітні (педагогічні) технології». Виокремлено декілька підходів щодо тлумачення цих термінів: освітня технологія як новітній засіб навчання; освітня технологія як відкрита педагогічна система; освітня технологія як сукупність дій (система дій) чи діяльність; освітня технологія як проєкт (модель) навчально-виховного процесу [7].

Освітня технологія – це спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого притаманні передусім послідовність у реалізації дій (алгоритмічність), постійне та систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (діагностичність), взаємозв'язок основних елементів технології – мети, змісту, форм, методів, засобів взаємодії учасників педагогічного процесу, результату (системності) [7]. Таке розуміння технологічного процесу дозволяє визначити його багатогранність і специфіку розгортання. Освітня технологія є відкритою педагогічною системою, яка складається з концептуально-цільових (мета, що відповідає освітнім концепціям), змістових (зміст технології), процесуальних (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів та об'єктів технології), результативно-аналітичних (результат та його аналіз) компонентів [7].

Основи педагогічної технології досліджували Г. Беленька [2**Ошибка!** **Источник ссылки не найден.**], В. Євдокимов [13], О. Пехота [8], О. Попова [12], І. Прокопенко [13], Л. Рибалко [14] та ін. Більшість авторів розглядають її як інтегральний процес розв'язання проблем на етапі аналізу, планування, організації та оцінювання.

О. Козлова вважає, що педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методичних засобів педагогіки й методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки та практики, набором технологічних процедур, що забезпечують професійну діяльність педагога з гарантованістю кінцевого результату [3, с. 65].

У дослідженні будемо дотримуватися такого визначення поняття «педагогічна технологія», як вивчення, розробка й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки та техніки. Педагогічна технологія є педагогічною системою, у якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу (І. Прокопенко, В. Євдокимов [14, с. 6]);

Основними ознаками педагогічної технології (О. Пехота [9], О. Попова [12], Л. Рибалко [14] та ін.) є алгоритмізованість, тобто дотримання точних указівок щодо виконання дій і операцій у певній послідовності; можливість відтворення її або окремих елементів; цілісність і керованість; коригованість, що передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем та учнями, економність за рахунок прискорення процесу навчання, що забезпечує певний резерв часу.

Отже, у сучасному розумінні наукові студії І. Доброскок, В. Коцур, С. Нікітчиної та О. Шапран [19] визначають кілька сутнісних характеристик поняття «педагогічна технологія»:

- чітку постановку цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до заздалегідь визначених цілей;
- оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів.

Науковці О. Семенов [15], Л. Рибалко [14], І. Прокопенко [13] називають ще й такі ознаки педагогічних технологій: розробку технології під конкретний педагогічний задум; побудову технологічного ланцюжка

педагогічних дій, комунікацій відповідно до цільових установок, що мають форму очікуваного результату; взаємопов'язану діяльність викладача та студента на основі діалогу, принципів індивідуалізації та диференціації, оптимальної реалізації людських та технічних ресурсів; можливість відтворення елементів педагогічної технології будь-яким викладачем і гарантії досягнення прогнозованих результатів усіма студентами; наявність обов'язкових діагностичних процедур, що містять критерії, показники та інструментарій вимірів результатів діяльності.

У межах розвитку Харківського професійно-педагогічного осередку вищої та передфахової освіти накопичено значний досвід використання педагогічних технологій, спрямованих на формування конкурентоспроможного фахівця на ринку праці. Так, у низці наукових студій пропонується вирішення проблем професійної самореалізації, саморозвитку, комунікативної толерантності здобувачів вищої освіти в процесі навчання.

Цінною для дослідження є робота Л. Рибалко на тему «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя», у якій теоретично обґрунтовано акмеологічні засади самореалізації особистості та професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя, а саме: акмеологічні положення та ідеї, що визначають мету, завдання, вимоги, зміст, методи, форми самореалізації особистості [14].

Одним із актуальних аспектів професійно-педагогічної освіти в Україні, як уважає дослідниця Л. Єфименко, є положення про те, що педагогічна практика є органічним складником освітнього процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх педагогів дошкільного профілю з їх практичною діяльністю в закладі дошкільної освіти та є провідним етапом фахової підготовки здобувачів вищої освіти, основним завданням якої є поглиблення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування в практикантів фахових умінь, опанування сучасними методами та формами роботи. У дослідженні за темою «Виховання комунікативної толерантності

майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики» автором розроблено організаційно-методичну модель системи виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, що складається з мотиваційного, когнітивного, емоційного, діяльнісного компонентів цього складного особистісного утворення, та критеріїв, показників і рівнів вихованості комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики [4**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

У дисертаційному дослідженні Т. Бакуменко на тему «Творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу» обґрунтовано теоретичні та методичні концепти творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в філософському, психологічному та педагогічному аспектах; розкрито сутність феномена «творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти»; виокремлено компоненти, показники та рівні творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти; розроблено й схарактеризовано технологію творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу [1].

Хоча в Україні й наявний позитивний досвід технологізації освіти та професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, але проблема формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому й не знайшла належного відображення в практичній діяльності закладів вищої освіти.

Розглянуті вище підходи до аналізу проблеми не суперечать один одному. Вони, швидше за все, є взаємодоповнювальними, тому їх поєднання може слугувати теоретико-методичною базою для розробки педагогічної технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

**Метою статті** є спроба обґрунтувати педагогічну технологію формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики та продемонструвати результати її апробації.

Відповідно до мети нашої розвідки було визначено такі завдання:

– визначити структурні компоненти та етапи технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, обґрунтувати доцільність і зміст кожного етапу;

– висвітлити критерії, показники та рівні сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти,

– проаналізувати результати констатувального та формувального етапів експерименту в процесі апробації технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

**Виклад основного матеріалу.** Структура педагогічної технології будувалась на підставі аналізу робіт Х. Шапаренко [10], Г. Пономарьової [11], І. Прокопенка [13], Л. Рибалко [14], О. Шапран [18], І. Доброскок [19] та ін., у яких наголошується, що в побудові педагогічної технології має бути простежена: стратегічна (кінцева) і тактичні (поточні) цілі та концептуальні основи технології; змістова частина: мета, зміст, відповідний меті матеріалу; процесуальна частина (технологічний процес): організація запланованого процесу, методи та форми навчально-виховної діяльності, методи та форми взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, діагностико-проєктивні методи навчально-виховного процесу.

Спираючись на дослідження вищезазначених наукових студій, під педагогічною технологією формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики розуміємо наукове та точне відтворення педагогічних дій, що гарантують поетапне проходження здобувача вищої освіти в процесі

навчання в закладі етапів засвоєння від пізнання, відтворення та застосування до творчості.

Для розуміння цієї дефініції наведемо визначення основних понять. Так, професійну самореалізацію розуміємо як динамічний процес активного, мотивованого та усвідомленого самовияву своїх сутнісних сил та можливостей у професійній сфері.

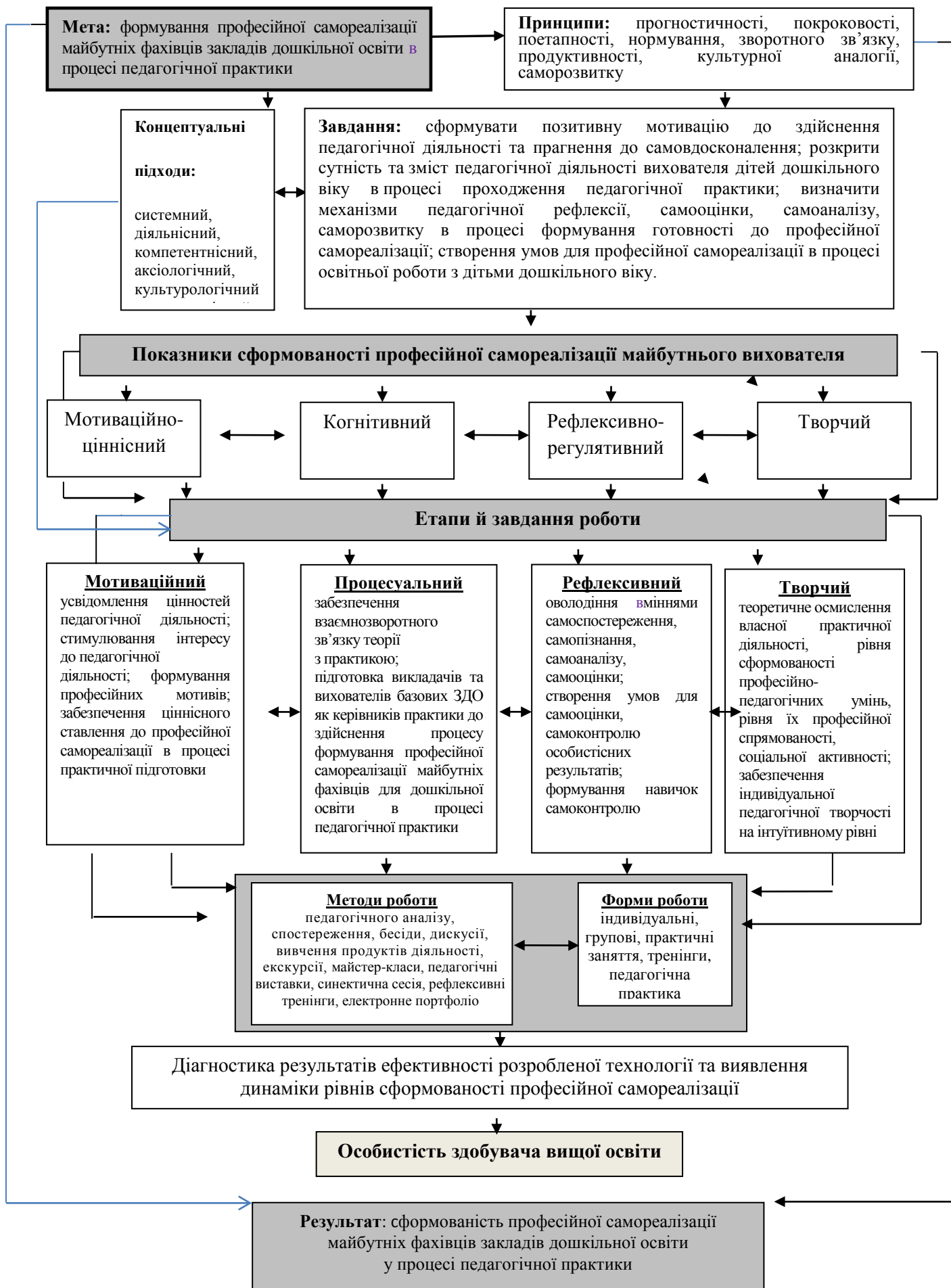
Професійна самореалізація майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти – це сукупність виявів постійного вдосконалення індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя, унаслідок чого він відповідно позиціонує себе в педагогічній діяльності під час взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Професійну самореалізацію майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти в процесі педагогічної практики визначаємо як реалізацію потенційних педагогічних можливостей, умінь реалізовувати себе як індивідуальність у педагогічному процесі; запровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти ідей, планів, професійних потреб; розкриття свого педагогічного «Я» у процесі планування, організації та проведення різних видів педагогічної діяльності з дітьми.

Отже, педагогічна технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики представлена на рис. 1.

Мета технології спрямована на формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики в умовах підготовки в закладах вищої освіти.





**Рис. 1. Педагогічна технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики**

Для досягнення мети визначено завдання формування професійної самореалізації здобувачів освіти, що полягають у: формуванні позитивної мотивації до здійснення педагогічної діяльності та прагнення до самовдосконалення; розкритті сутності та змісту педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку в процесі проходження педагогічної практики; визначенні механізмів педагогічної рефлексії, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку в процесі формування професійної самореалізації; створенні умов для професійної самореалізації здобувачів освіти в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Вирішення конкретних завдань і проблем спонукає до вирішення нових, що стимулює розвиток нових форм проектування професійно-педагогічної діяльності. Кінцевий результат цього процесу передбачає сформованість у здобувачів вищої освіти професійної самореалізації як комплексного утворення єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-регулятивного, творчого компонентів.

Технологія будувалась на принципах, що нормували процес професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, а саме: *принципу прогностичності*, орієнтованого на майбутній стан об'єкта освітньої діяльності; *принципу покроковості*, що передбачає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети та образу дій, від нього – до програми дій та її реалізації; *принципу поетапності*, під яким розуміється просування здобувача освіти вищої освіти за етапами засвоєння від пізнання, відтворення та застосування до творчості; *принципу нормування*, який вимагає обов'язковості проходження всіх етапів формування професійної самореалізації в процесі педагогічної практики; *принципу зворотного зв'язку*, що нагадує про необхідність отримання інформації щодо результативності кожної здійсненої процедури для корегування дій надалі; *принципу продуктивності*, що підкреслює прагматичність професійно-педагогічної діяльності, обов'язковість її орієнтації на отримання результату досягнення професіоналізму; *принципу культурної аналогії*, що вказує на адекватність

результатів професійної підготовки майбутніх вихователів певним культурним зразкам; *принципу саморозвитку*, що стосується як суб'єкта педагогічної взаємодії, так і створення нових проєктів у результаті реалізації поставленої мети [11].

Грунтуючись на гуманістичній парадигмі та враховуючи здобутки сучасної теорії й методики професійної освіти, визначено *концептуальні підходи* до технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти, що забезпечують оптимізацію цього процесу, а саме: системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний та праксеологічний.

Визначаючи етапи технології, враховували, по-перше, те, що вона має враховувати всі виділені структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти, а по-друге, логіку процесу підготовки конкурентоспроможного випускника. З огляду на це, розроблена педагогічна технологія передбачає такі етапи: мотиваційний, процесуальний, рефлексивний і творчий. Обґрунтуємо доцільність, мету, завдання та зміст кожного з виділених етапів.

*Мотиваційний етап* педагогічної технології передбачає підготовку майбутнього вихователя до педагогічної діяльності та виконання професійних функцій і посадових обов'язків, створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Реалізація мети потребує постановки та вирішення завдань забезпечення усвідомлення студентами цінностей педагогічної діяльності; реалізації образу «Я-вихователь»; стимулювання інтересу до педагогічної діяльності; формування в здобувачів освіти творчого й дослідницького підходів до професійної діяльності, професійних мотивів та професійно-педагогічної спрямованості; забезпечення ціннісного ставлення до формування професійної самореалізації в процесі практичної підготовки.

Мотиваційна сфера особистості є рушійною силою будь-якої діяльності, зокрема навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога в процесі його професійної підготовки. Характерна особливість професійної мотивації полягає в її динамічності, яка зумовлюється динамікою потреб, що є основою інтересу та перебувають у постійному розвитку. Безкінечність процесу пізнання, розвиток особистості, вдосконалення соціальної та професійної практики зумовлюють безкінечність динаміки професійного інтересу – від слабкої зацікавленості до стійкої риси особистості. Суб'єктивний вияв динаміки інтересу до професії помітний у розвитку мотиваційної структури, у розвитку цілей професійної діяльності, об'єктивно – у зростанні професійної майстерності.

Динамізм професійної мотивації виявляється так: на першому етапі її розвитку головними є пізнавальні потреби. Відповідно того, як людина пізнає сутність професії, у неї розвивається потреба в предметній діяльності, тобто до структури професійної мотивації входить професійний інтерес. Так само єдність знань і практичного досвіду стає основою для розвитку професійної спрямованості майбутнього педагога.

Ураховуючи сказане вище, можна припустити, що внаслідок навчання та опанування професійною діяльністю уявлення майбутніх фахівців про різні її властивості суттєво змінюються та, відповідно, адекватність образу майбутньої професії (тобто образу-мети) повинна відбитися й на ціннісному ставленні до неї, на рівні сформованості мотиваційної сфери здобувачів освіти.

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти залежить від ефективної діагностики, планування, організованого вибору форм і методів реалізації виховного процесу. Це вимагає розробки відповідних рекомендацій для суб'єктів педагогічного процесу (керівників навчальних підрозділів, викладачів, здобувачів освіти) та навчально-методичних матеріалів. Водночас для успішності процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, зокрема формування професійної

самореалізації, необхідне забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов для вільного самовизначення та самоствердження кожного студента, реалізації ним своїх потреб, нахилів, здібностей і можливостей.

У процесі ознайомлення з різними видами освітньої роботи в закладі вищої освіти та організацією роботи в закладах дошкільної освіти студент звикає до ритму педагогічного процесу, до взаємодії з дітьми, починає орієнтуватися в системі професійно-педагогічних зв'язків та стосунків. Майбутній вихователь у процесі ознайомлювальної практики починає реально уявляти собі всі радощі та труднощі педагогічної діяльності. Здобувач освіти привчається мислити й діяти як педагог, що забезпечує розкриття ціннісних суб'єкт-об'єктних стосунків особистості зі світом, визнання оволодіння професійною самореалізацією як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих педагогів як орієнтирів у житті та професії.

Метою *процесуального етапу* є забезпечення засвоєння науково-теоретичних та оперативних знань, оволодіння професійно-педагогічними вміннями в умовах педагогічної практики та під час аудиторних занять.

Як зазначалося вище, методологічними орієнтирами дослідження є системний, діяльнісний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний та праксеологічний підходи. Із погляду означених підходів, педагогічна практика представлена як педагогічна система, центром якої є особистість викладача та здобувача освіти. У цій системі результат і призначення діяльності викладача полягає в розвитку особистості майбутнього вихователя. Здобувач освіти виступає як суб'єкт власної професійної діяльності, орієнтованої на становлення цілісної особистісної концепції «Я-вихователь»; «Я-особистість», «Я-конкурентноспроможний випускник», «Я-професіонал».

Основним завданням цього етапу є забезпечення взаємозворотного зв'язку теорії з практикою: навчання йде і від знань до засвоєння професійних умінь, і від практики до пізнання теорії та закономірностей

педагогічного процесу. Досягається це за допомогою поєднання блокового проходження практики методом «занурення» із практикою без перерви від навчання (відвідування закладів дошкільної освіти – баз практики один раз на тиждень).

Важливим завданням процесуального етапу є підготовка викладачів та вихователів закладів дошкільної освіти, як керівників-методистів практики, до здійснення процесу формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики (оволодіння викладачами та вихователями методикою відповідної підготовки здобувачів освіти; інструктаж та консультування здобувачів-педагогів щодо мети, змісту, термінів, форми звіту, контролю; створення сприятливих умов для роботи).

Необхідність постановки й вирішення першого завдання зумовлена тим, що особистість керівника-методиста педагогічної практики (його наукова та педагогічна кваліфікація, висока професійна компетентність, моральність, відповідальність, шанобливе ставлення до здобувачів освіти, зацікавленість у їхніх успіхах, розуміння їхніх проблем і прагнень тощо) є важливим чинником успішності професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема формування їх професійної самореалізації.

Слід зазначити, що підвищення професійно-педагогічного рівня обізнаності керівників-методистів педагогічної практики закладів вищої освіти як загалом, так і щодо питань формування професійної самореалізації здобувачів вищої освіти є актуальною проблемою. Так, відповідно до результатів проведеного нами пілотажного дослідження, лише 30 викладачів (41 %) (усього опитано 73 особи) володіють професійно-педагогічними знаннями та вміннями в сфері досліджуваної проблеми на достатньому рівні. Значна частина викладачів, а саме – 37 осіб (50 %), навіть не замислювались про необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільного профілю; 41 викладач (56 %) не вважає таку підготовку на заняттях із їх дисциплін обов'язковою. Було

з'ясовано, що з поняттям професійної самореалізації більшість викладачів знайомі здебільшого на побутовому рівні, а набуття спеціально отриманих знань щодо зазначеної проблеми не здійснюється взагалі або відбувається епізодично.

Із огляду на вагомість професійної самореалізації для майбутніх фахівців дошкільної освіти, питання щодо її формування мають бути предметом систематичного обговорювання на засіданнях кафедр, навчальної ради, бути в денному порядку керівних органів закладів вищої освіти. Для забезпечення процесу формування професійної самореалізації здобувача освіти в період проходження педагогічної практики викладачеві та керівнику-методисту практики, хто буде займатися такою підготовкою, необхідно забезпечити готовність здобувачів вищої освіти до відповідної роботи. Педагог має оволодіти певною сукупністю спеціальних компетентностей, набути певних особистісних якостей. Водночас викладачі мають працювати над власною професійною самореалізацією, вдосконалювати професійні вміння, педагогічну техніку тощо.

Серед головних функціональних завдань викладача, пов'язаних із формуванням професійної самореалізації здобувачів освіти, виокремлюємо такі: проектування тактичних цілей і завдань у роботі з майбутніми фахівцями; науковий підхід до планування всіх видів педагогічної практики здобувачів вищої освіти; проведення консультацій та надання порад щодо оволодіння процесами професійної діяльності та актуалізації власного досвіду; індивідуалізація роботи з урахуванням особливостей здобувача (його нахилів, інтересів, рівня професійної спрямованості, характерологічних особливостей тощо); координація педагогічних вимог викладачів, керівників-методистів практики та педагогічного колективу закладів дошкільної освіти; виховання професійної мотивації кожного здобувача вищої освіти шляхом залучення до різних видів колективної діяльності. Це дало змогу виокремити сукупність професійно-педагогічних знань та вмінь, необхідних викладачеві для успішного формування самореалізації здобувачів освіти, а саме: знання

основних понять, пов'язаних із проблемою професійної самореалізації фахівця; знання технології формування зазначеного складника професійної підготовки та методики її забезпечення.

Для успішного здійснення підготовки майбутніх фахівців викладач має володіти багатьма вміннями, що доцільно, на нашу думку, згрупувати в такий спосіб:

– *цілепокладання*: ставити мету заходів на кожному етапі професійної підготовки майбутніх фахівців із урахуванням результатів попередньої роботи та перспектив на майбутню діяльність;

– *планування*: підбирати найбільш ефективні форми, методи та засоби роботи зі здобувачами вищої освіти в процесі набуття ними знань та вмінь, необхідних у майбутній професійній діяльності з дошкільниками;

– *стимуляції*: визначати характер та особливості потреб, мотивів діяльності, рівень можливостей групи й окремих здобувачів освіти, використовувати різноманітні методи педагогічної діагностики; формувати та підтримувати позитивне ставлення до різних видів професійної підготовки, стимулювати професійний інтерес, застосовуючи різні засоби активізації внутрішньої мотивації (стимулювання розумової активності, забезпечення умов для самореалізації тощо); використовувати засоби зовнішнього стимулювання діяльності (оцінка, похвала, заохочення); розвивати та підтримувати внутрішні потреби в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні;

– *комунікації*: встановлювати педагогічно доцільну взаємодію зі студентами в формальних та неформальних обставинах, що найбільше сприяли б реалізації поставлених цілей і завдань; діагностувати комунікативні якості здобувачів освіти й враховувати їх у процесі підготовки здобувачів освіти; забезпечувати сприятливий психологічний мікроклімат у групі, встановлювати доброзичливі стосунки між колегами та студентами;

– *рефлексії*: аналізувати результати власної діяльності, здійснювати критичний самоаналіз, вирішувати конкретні методичні завдання; виявляти



причини ускладнень (як власних, так і здобувачів освіти) у процесі формування професійної самореалізації здобувачів освіти за наявності помилок, і можливі шляхи їх запобігання та уникнення; робити висновки згідно з результатами аналізу та використовувати їх під час планування подальшої діяльності;

– *контролю та корекції*: контролювати, аналізувати й оцінювати власну діяльність щодо результативності формування професійної самореалізації здобувачів вищої освіти в процесі педагогічної практики; своєчасно здійснювати на основі самоаналізу необхідну корекцію виявленої проблеми в підготовці майбутніх фахівців; під час внесення змін у діяльність зберігати її загальну спрямованість і зміст, реалізовувати заплановані цілі та завдання [12, с.70].

Вищезазначені професійні вміння, особисті якості в виконанні функціональних обов'язків викладачів, керівників-методистів практики сприятимуть формуванню в здобувачів вищої освіти досліджуваної якості.

Головною метою *рефлексивного етапу* педагогічної технології є перехід від зовнішнього контролю й оцінювання професійно-педагогічних дій здобувачів вищої освіти до внутрішнього – самоконтролю, самооцінювання.

Реалізація мети рефлексивного етапу технології формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти вимагає вирішення таких завдань: оволодіння уміннями професійної рефлексії (самопостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка); створення умов для самооцінки, самоконтролю здобувачами вищої освіти особистісних результатів процесу формування професійної самореалізації; формування навичок самоконтролю.

Педагогічна рефлексія як аналіз педагогічної діяльності допомагає майбутньому педагогу розглянути якість власної праці з погляду інших, розвинути відповідне ставлення до неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення особистості до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності, передбачення своєї поведінки та власних почуттів у різних педагогічних

ситуаціях. Здатність порівнювати, зіставляти власний образ себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає майбутньому фахівцю усвідомити те, яким він насправді, як сприймається й оцінюється іншими людьми.

У межах рефлексивного етапу здобувачів вищої освіти необхідно озброїти такими вміннями, як: самоспостереження (спостереження студента за своїм внутрішнім станом, переживаннями, поведінкою, діяльністю; це безоцінна фіксація фактів, що накопичуються з актів самосприймання та самопочуття); самопізнання (складний процес визначення майбутнім вихователем своїх можливостей, здібностей, рівня розвитку необхідних професійних якостей та реалізації творчого потенціалу в процесі професійної підготовки); самоаналіз (розумовий розподіл студентом своїх станів, особливостей, дій, вчинків на окремі складники й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між цими складниками та всередині них); самооцінка (критичне ставлення майбутнього вихователя до власної діяльності, дій, здібностей, почуттів, а також визначення рівня власної значущості, своїх можливостей, місця серед інших людей та їх ставлення до себе).

Успішність професійного становлення особистості значною мірою залежить від її активності щодо власного самовиховання, що так само вимагає формування в здобувачів вищої освіти правильної (адекватної) самооцінки. Адекватно висока самооцінка супроводжується почуттям упевненості в собі, у правильності своїх вчинків, прихильності оточення, переборенні життєвих труднощів, відчуттям задоволеності собою та наявністю сприятливих життєвих перспектив. Адекватно критична самооцінка дає можливість об'єктивно оцінити власні недоліки, вона може також стати стимулом для активного професійного самовдосконалення. Занижена самооцінка робить особистість невпевненою, залежною, такою, що потребує опіки та заступництва, зовнішнього схвалення; вона супроводжується внутрішнім дискомфортом. Завищена самооцінка разом із тим комфортом, що стає частиною самосприйняття, може викликати

в особистості відчуття самодостатності, завершеності індивідуального розвитку.

Важливим аспектом самооцінки є її співвідношення з оцінками оточення. У зв'язку з цим розрізняють адекватні та неадекватні самооцінки. Психологічно найсприятливішою для особистості є адекватно висока самооцінка, оскільки високий ступінь збігу з еталонною моделлю, що притаманна особистості, підтримується й оточенням. Отже, у своїй поведінці особистість може розраховувати на визнання, допомогу та підтримку оточення, його щирість, а в діях інших стосовно себе особистість відчуває довіру. Неадекватно низька самооцінка сприяє формуванню в людині відчуття невпевненості в собі, постійної загрози з боку оточення. Людині властиві постійні самозвинувачення, психологічне саморуйнування. Неадекватно завищеною є самооцінка, що формується внаслідок оцінки особистості оточенням гірше, ніж є насправді. У такому разі низька самооцінка призводить до виникнення численних проблем під час взаємодії з іншими в суспільстві.

Завищена самооцінка часто виявляється в агресивності, надмірній критичності, категоричності, впертості, прямолінійності, відсутності здатності до діалогічного спілкування, самоконтролю, співпереживання, співчуття, розуміння іншої людини. Людям із заниженою самооцінкою характерні відчуття самотності, безпорадність, пристосовництво, лицемірство, залежність від думок інших, нестійкість в оцінках, внутрішня суперечливість [11].

В обох випадках неадекватність самооцінки є джерелом незадоволення педагога собою й оточенням. Це заважає вихователю об'єктивно оцінювати отриману інформацію з боку оточення, аналізувати одержаний «зворотний зв'язок», корегувати результати своєї діяльності, що негативно впливає на професійну діяльність загалом.

Неадекватність самооцінки педагога також провокує проблемні ситуації, конфліктні стосунки з оточенням. Це стає перешкодою на шляху побудови ефективної взаємодії вихователя з дошкільниками.

Вихователь, що має адекватну самооцінку, як правило, має навички гнучкості, уникає категоричності, толерантний, уміє враховувати думки інших та їхні інтереси, що надто важливо для будь-якої професійної діяльності, а для педагогічної – особливо, бо об'єктом безпосереднього впливу є дитина.

Педагог із адекватною самооцінкою здатний зберігати рівновагу в важких і конфліктних ситуаціях, що є стимулом особистісного зростання – для підвищення почуття відповідальності, усвідомлення своєї значущості, розвитку саморегуляції (управління своїми емоціями, реакціями, поведінкою). Постійне культивування в собі такої внутрішньої стійкості дає нові імпульси для самовиховання та саморозвитку.

Етап *технології*, що розглядається, спрямований на те, щоб самопізнання дало здобувачами вищої освіти можливість виявити свої здібності, порівняти себе з «ідеалом» і провести самоаналіз. Цей метод так або інакше можливо застосовувати під час різних видів повсякденної діяльності, а також під час роздумів про себе. Аналізуються не лише внутрішні переживання, що характеризують певні дії або вчинки, але й результати власної діяльності та поведінки. Лише самоаналіз засвідчує те, наскільки самооцінка й самопізнання стимулює до самовдосконалення. Але більш глибокий та ефективний самоаналіз можливий лише після того, як майбутній фахівець почне порівнювати роздуми про себе, оцінки вияву своїх вчинків і якостей. Саме самопорівняння допомагає подолати суперечності між уявленнями здобувача вищої освіти про сформованість у себе професійно важливих умінь й особистісних якостей та наявними вміннями і якостями, що й зумовлює потребу в самовдосконаленні.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що здатність майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти до самооцінки,

самопізнання, самоспостереження, самоаналізу професійної діяльності має неабияке значення в формуванні професійної самореалізації.

Виокремлення в технології формування професійної самореалізації майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти *творчого* етапу обґрунтовується тим, що вельми важливим аспектом підготовки здобувачів вищої освіти до будь-якого виду майбутньої професійної діяльності є постійний аналіз, осмислення, експертиза власних дій та станів; ґрунтовне, глибоке та усвідомлене оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні здатності до педагогічної творчості та педагогічної інтуїції, а також усіх компонентів професійної самореалізації в процесі педагогічної практики.

На цьому етапі вирішуються такі завдання: забезпечення теоретичного осмислення здобувачами вищої освіти своєї практичної діяльності (її цілей, завдань, змісту, методів, технологій), рівня сформованості професійно-педагогічних умінь, рівня професійної спрямованості майбутніх вихователів, їх соціальної активності (інтерес до педагогічної професії, любов до дітей, активність, відповідальне й творче ставлення до роботи); створення умов для індивідуальної педагогічної творчості на інтуїтивному рівні.

Успішність професійної самореалізації визначається характером мети та рівнем її особистого розуміння й прийняття. Суспільно важливі цілі професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти повинні прийматися повністю або частково, стаючи особистісно значущими, суб'єктивними. Усвідомлення цілей своєї професійної діяльності, активно-позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї сприяють актуалізації особистісних професійно-педагогічних якостей вихователя, забезпечують умови для постійного самопізнання та самооцінки, саморефлексії, саморозвитку, самоствердження як механізмів професійної самореалізації [11].

У процесі творчої діяльності відбувається самопізнання й формування емоційного ставлення особистості до себе; новий рівень самопізнання

та самостворення стає спонуканням до здійснення професійно-педагогічної діяльності на рівні особистісно-змістовної активності, сутність якої становить прагнення перевірити себе, реалізувати свої професійно-педагогічні здібності [8].

Здатність до постійного професійно-особистісного саморозвитку через максимально можливу реалізацію своїх творчих сил є одним із найважливіших критеріїв особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти як професіонала. Саморозвиток стає способом постійного особистісно-творчого збагачення педагогічними цінностями, новими технологіями педагогічної діяльності. Інноваційний стиль діяльності, готовність до систематизації, узагальнення свого досвіду та досвіду своїх колег стають найважливішими характеристиками творчої діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку.

Підготовка вихователя до педагогічної творчості забезпечує його здатність як до формування та розвитку творчої особистості дитини, так і до власного професійного та особистісного саморозвитку, що є провідною метою його професійної підготовки. Підготовка вихователя до педагогічної творчості набуває завершеності, якщо будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як висновок, вона стає складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вихователя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями та закономірностями творчого процесу й формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей вихователя.

Організація творчого етапу передбачає практику здобувачів вищої освіти на основі єдності логіко-педагогічного та емоційно-творчого під час виконання тих чи інших завдань, що дозволяє розвивати педагогічне мислення й творчі можливості майбутнього вихователя загалом. Відбувається формування навичок цілісної педагогічної діяльності, умінь

діяти в пропонованих педагогічних обставинах, навичок педагогічної імпровізації.

Проте, теоретично обґрунтовані етапи педагогічної технології формування професійної самореалізації передбачають розробку конкретних способів досягнення поставленої мети в умовах закладу вищої освіти в процесі організації навчальної та професійно-практичної роботи здобувачів вищої освіти.

*Інструментарієм* педагогічної технології стали такі методи, як: педагогічний аналіз, спостереження, бесіди, дискусії, вивчення продуктів діяльності, вивчення документацій, електронне портфоліо, екскурсії, майстер-класи, педагогічні виставки, синектична сесія, рефлексивні тренінги, спрямовані на формування особистості здобувача вищої освіти.

До ефективних *форм роботи* зі здобувачами вищої освіти було зараховано: екскурсії, майстер-класи, педагогічні виставки, синектична сесія, рефлексивні тренінги та інші.

Стратегічною (кінцевою) метою технології є сформованість професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

Отже, системостворювальною категорією розробленої технології є професійна самореалізації майбутнього вихователя, що надає змістовне та організаційно-процесуальне забезпечення педагогічної практики.

Під час експериментального дослідження апробовано технологію формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

Експериментальна робота здійснювалася на базі факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кафедри дошкільної та початкової освіти закладу вищої освіти міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт–Хана», комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-

садок) № 266 комбінованого типу Харківської міської ради», комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 335 Харківської міської ради».

У дослідженні брали участь студенти, викладачі, керівники-методисти педагогічної практики. Загалом різними видами експериментальної роботи було охоплено 311 студентів, 46 викладачів та керівників-методистів педагогічної практики, 25 вихователів та 245 дітей дошкільного віку. Експериментальну групу (ЕГ) у складі 50 осіб було скомплектовано із здобувачів освіти комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, а також контрольну (КГ) у складі 55 осіб із здобувачів освіти соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи вимагав визначення критеріїв і показників рівнів сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти.

Під час визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості досліджуваної якості ми спиралися на дослідження Г. Пономарьової [10] стосовно основних рівнів оволодіння людиною способами діяльності загалом, а також на праці І. Доброскок та О. Шапран [19], які розробили класифікацію рівнів професійної самореалізації. Як висновок, визначили власні показники, що характеризують ці рівні.

Ураховуючи структурні компоненти професійної самореалізації майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики, наявні критерії та показники, що характеризують рівні її сформованості, пропонуємо насамперед враховувати такі:

– *мотиваційно-ціннісний* (професійні мотиви (стійка педагогічна спрямованість інтересів і потреб), що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності; розуміння професійно-педагогічних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі педагогічної діяльності);



– *когнітивний* (науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка); оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка) і педагогічні здібності до організації педагогічної діяльності та професійної самореалізації в процесі організації навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; професійно-педагогічні уміння);

– *рефлексивно-регулятивний* (здатність до саморегуляції; професійна рефлексія);

– *творчий* (педагогічна творчість; професійна інтуїція).

Відповідно до виокремлених критеріїв та показників, визначено рівні сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти в процесі педагогічної практики: високий, достатній, початковий. Якісний опис рівнів вираження показників сформованості професійної самореалізації наводимо нижче.

*Високий* рівень сформованості професійної самореалізації характеризується усвідомленим характером мотивів професійної самореалізації, визнанням професійної самореалізації як цінності та життєвої необхідності; прийняттям образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії; захопленістю педагогічною діяльністю, повною відповідністю педагогічної діяльності здібностям особистості; здатністю до передачі дітям знань у лаконічній, цікавій формі; уміннями проектування та втілення педагогічних ідей; здатністю до цілеспрямованих вольових зусиль; уміннями виокремлювати, аналізувати та співвідносити власні дії з предметною ситуацією; наявністю вміння адекватно оцінювати педагогічну ситуацію, гнучко реагувати на будь-які її зміни; здатністю до адекватного самоаналізу та самоконтролю поведінки; унесенням необхідних коректив у процес педагогічної діяльності; здатністю до генерування та реалізації ідей у роботі з дітьми; захопленістю творчим процесом; прагненням досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності; наявністю творчого потенціалу, толерантності, розвинутих комунікативних здібностей і здібностей до емпатії; швидким та іноді

несвідомим вибором ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища; здатністю терміново обирати одне з багатьох можливих рішень.

*Достатній рівень* сформованості професійної самореалізації відрізняється наступними характеристиками: частково усвідомленим характером мотивів професійної самореалізації; визнанням професійної самореалізації як цінності та життєвої необхідності; епізодичним прийняттям образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії; частковою захопленістю педагогічною діяльністю та її відповідністю здібностям особистості; здатністю до передачі дітям знань, але не завжди в лаконічній та цікавій формі; недостатньо розвинутими вміннями проєктування та втілення педагогічних ідей; ситуативною здатністю до цілеспрямованих вольових зусиль; не досить розвинутими вміннями виокремлювати, аналізувати та співвідносити власні дії з предметною ситуацією; вміннями оцінювати наявну педагогічну ситуацію, не завжди гнучко реагуючи на будь-які її зміни; адекватним самоаналізом та самоконтролем поведінки лише за умови імпульсу ззовні та внесенням необхідних коректив; здатністю до генерування та реалізації ідей у роботі з дітьми тільки за аналогією; захопленістю творчим процесом; ситуативним прагненням досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності; наявністю творчого потенціалу, толерантності, комунікативних здібностей, емпатії за умови педагогічної підтримки ззовні; не досить швидким, а іноді повільним несвідомим вибором ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища; здатністю повільно обирати одне з багатьох рішень.

*Початковий рівень* сформованості професійної самореалізації прикметний неусвідомленим характером мотивів професійної самореалізації, невизнанням професійної самореалізації як цінності та життєвої необхідності; досить частковим прийняттям образів кращих вихователів-

майстрів як орієнтирів у житті та професії; епізодичною захопленістю педагогічною діяльністю та невідповідністю здібностям особистості; здатністю до передачі дітям знань у складній для їх розуміння формі; труднощами в утіленні педагогічних ідей; здатністю до поодиноких вольових зусиль; нерозвинутими вміннями виокремлення, аналізу та співвідношення власних дій із предметною ситуацією; епізодичними ускладненнями в умінні адекватно оцінювати наявну педагогічну ситуацію, гнучко реагувати на будь-які її зміни; труднощами в умінні здійснювати самоаналіз та самоконтроль поведінки, несвоєчасним внесенням необхідних коректив у педагогічну діяльність; нездатністю до генерування та реалізації ідей за аналогією в роботі з дітьми, частковою відсутністю інтересу до творчого процесу; індиферентним ставленням до досягнення професійних результатів у конкретних умовах своєї педагогічної діяльності; частковою наявністю творчого потенціалу, толерантності, комунікативних здібностей, емпатії; значними труднощами та відсутністю несвідомого вибору ефективних методів і прийомів педагогічного впливу в ситуаціях недостатньої інформації про сутність педагогічного явища, нездатністю терміново обирати одне з багатьох рішень.

Згідно з визначеними критеріями, показниками та рівнями сформованості професійної самореалізації здобувачів вищої освіти для дослідження компонентів професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі *констатувального* етапу експерименту застосовувалася певна діагностична програма обстеження здобувачів освіти, яка складалася з методик «Мотивація навчання у ЗВО», «Ціннісні орієнтації», «Хто я?», «Який я вихователь?». Спостереження за здобувачами освіти були доповнені анкетною «Складові професійної самореалізації», рефлексивним опитувальником для визначення схильності до педагогічної інтуїції, тестами згадування «Недописаний вислів», тестами з прогалинами (тест доповнення) «Портрет сучасного вихователя», бесідами «Педагогічна

практика майбутнього», ранжирування професійно важливих умінь педагога, розробкою проекту з дітьми «Наша рідна Україна».

З'ясовано, що в майбутніх вихователів на етапі констатувального експерименту були проблеми, особливо стосовно ціннісних орієнтацій та розвитку педагогічної інтуїції, де прояви професійних цінностей були відсутні в 49,1% респондентів, а 36% опитаних були не готові взяти на себе відповідальність за процес власного професійного розвитку та виховання дітей дошкільного віку. Усі компоненти професійної самореалізації здобувачів освіти знаходилися переважно на достатньому (ЕГ – 32%, КГ – 30,9%) та початковому рівнях (ЕГ – 56%, КГ – 52,7%), що вимагало впровадження відповідної технології.

У процесі експериментальної роботи на *формульовальному* етапі дослідження апробовано педагогічну технологію формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики, що практично реалізовувалася в чотири етапи.

Перший, *мотиваційний етап*, передбачав створення організаційно-педагогічних умов для підготовки майбутнього вихователя до педагогічної діяльності, виконання професійних функцій і посадових обов'язків, створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення особистості здобувача вищої освіти як суб'єкта професійної діяльності. Основними завданнями були такі: забезпечення усвідомлення здобувачами вищої освіти цінностей педагогічної діяльності, образів «Я-вихователь»; стимулювання інтересу до педагогічної діяльності; формування професійних мотивів та професійно-педагогічної спрямованості; забезпечення ціннісного ставлення до формування професійної самореалізації в процесі практичної підготовки. Вирішення цих завдань здійснювалося шляхом організації проблемних лекцій та семінарів у межах вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», організації майстер-класів педагогічного спрямування, роботи творчої групи «Школа самореалізації здобувача вищої освіти-практиканта», проходження здобувачами вищої освіти

ознайомлювальної педагогічної практики та практики в групах дітей раннього віку.

Другий, *процесуальний етап*, забезпечував взаємозворотний зв'язок теорії з практикою, створення умов для оволодіння здобувачами вищої освіти науково-теоретичними знаннями та професійно-педагогічними вміннями, засвоєння програми пробної педагогічної практики, формування готовності до самореалізації майбутнього вихователя в процесі навчально-професійної діяльності. Основними завданнями були такі: актуалізація оперативних знань та педагогічних умінь здобувачів освіти щодо організації освітньої роботи з дітьми дошкільного віку. Особливу увагу на цьому етапі було зосереджено на організації пробної педагогічної практики (II-й курс), якості викладання спецкурсу «Професійна самореалізація в процесі педагогічної практики» (II-III-й курс); активній участі здобувачів вищої освіти в роботі творчої групи (I-IV-і курси). Також було організовано роботу з підготовки викладачів та вихователів закладів дошкільної освіти як керівників практики (оволодіння методикою відповідної підготовки здобувачів освіти; інструктаж і консультування щодо мети, змісту, термінів, форми звіту, координації вимог; створення ситуації потенційного успіху та сприятливих умов для роботи).

На третьому, *рефлексивному етапі*, основну увагу було акцентовано на переході від зовнішнього контролю й оцінювання професійно-педагогічних дій здобувачів вищої освіти до внутрішнього – самоконтролю та самооцінювання. Основними завданнями були такі: оволодіння вміннями професійної рефлексії (самопостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка); створення умов для самооцінки, самоконтролю здобувачами вищої освіти особистісних результатів процесу формування професійної самореалізації; формування навичок самоконтролю. Вагоме місце в апробації цього етапу технології посідало проходженням здобувачами вищої освіти пробної (III-й курс) та літньої педагогічної практики (III-й курс). Робота творчої групи передбачала реалізацію форми рефлексивного тренінгу, що був зорієнтований на відпрацювання здобувачами вищої освіти практичних

технологій «занурення в себе» і «занурення в професійну реальність». Важливе місце мали звітні конференції за результатами проходження практики, педагогічні виставки (виставка-дайджест, виставка-бенефіс), виставки-презентації електронного портфоліо здобувача вищої освіти.

Четвертий, *творчий етап*, мав на меті створення умов для ґрунтовного, глибокого та усвідомленого оволодіння професією вихователя дітей дошкільного віку через сформованість на певному рівні всіх компонентів професійної самореалізації в процесі педагогічної практики. На цьому етапі вирішувались такі завдання: забезпечення теоретичного осмислення здобувачами вищої освіти своєї практичної діяльності (її цілей, завдань, змісту, методів, технологій), забезпечення здатності до педагогічної творчості та педагогічної інтуїції в процесі організаційно-методичної, психолого-педагогічної та виробничої педагогічної практики. Здобувачі освіти випускних курсів були залучені до участі в майстер-класах, науково-практичних конференціях серед здобувачів вищої освіти; до написання та захисту бакалаврських проєктів.

Після організації роботи зі здобувачами вищої освіти було проведено бесіду. Результати її перебігу дали змогу зробити висновок, що в 78% учасників експерименту сформувалася стійка потреба в самоосвіті, самовихованні, самореалізації в майбутній професійній діяльності; спрямованість переважної більшості здобувачів освіти (89%) свідчить про сформованість суб'єктно-суб'єктних стосунків, педагогічної підтримки та допомоги, створення ситуації успіху в піддослідних; 59% здобувачів, задоволених рівнем власної підготовки, але тих, хто бажають продовжувати роботу над його удосконаленням. Викладачі, які працювали в експериментальних групах, зазначали, що ці здобувачі освіти відрізняються від інших груп наявністю спроб внесення авторських елементів у педагогічну систему, їм удається самореалізація в освітніх та виховних технологіях.

Результати експериментальної роботи свідчать про те, що майбутні педагоги закладів дошкільної освіти в процесі активної діяльності усвідомили важливість професійної самореалізації.

Серед головних заходів, що вживали здобувачі вищої освіти, були такі:

- проходження різних видів педагогічних практик,
- ознайомлення з психолого-педагогічною літературою, участь у майстер-класах та педагогічних виставках,
- робота в межах творчої групи «Школа самореалізації здобувача вищої освіти-практиканта».

На *прикінцевому етапі* експериментальної роботи ми поцікавилися думкою здобувачів вищої освіти про місце спецкурсу в їх професійно-практичній підготовці. Здобувачі зауважили, що система заходів у процесі педагогічної практики дозволила їм конкретизувати напрямок своєї діяльності стосовно різних навчально-виховних ситуацій для успішності професійної самореалізації. Вони відзначили також важливість введення майстер-класів, які сприяли розвитку професійних мотивів та ціннісних орієнтацій; гностичних, організаторських, прогностичних, комунікативних і діагностичних умінь, а також таких особистісних якостей, як спостережливість, доброзичливість, емпатія та ін.

Узагальнені результати експериментально-дослідної роботи, отримані на констатувальному й формувальному етапах педагогічного експерименту представлено в таблиці 1.

Аналізуючи дані математичної статистики, можна констатувати той факт, що технологія сприяє підвищенню рівня сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти у процесі педагогічної практики.

## Узагальнені результати експериментально-дослідної роботи

Кри- терії	Показники	Рівні	ЕГ (50 осіб)		КГ (55 осіб)	
			Конст. етап	Фор. етап	Конст. етап	Фор. етап
Мотиваційно- ціннісний	Професійні мотиви	високий; достатній; початковий	20 28 52	66 34 –	20 27,3 42,7	34,5 45,4 20
	Ціннісні орієнтації	високий; достатній; початковий	20 36 44	44 40 16	21,8 32,7 45,4	27,3 45,4 27,3
Когнітивний	Педагогічні знання	високий; достатній; початковий	– 18 82	46 38 16	– 18,2 81,8	23,6 49,1 27,3
	Професійні уміння	високий; достатній; початковий	22 34 44	64 30 6	21,8 34,5 43,6	36,3 47,3 16,4
Рефлексивно- регулятивний	Здатність до саморегуляц ії	високий; достатній; початковий	12 32 56	38 62 –	18,2 33,5 47,3	23,6 40,0 16,4
	Професійна рефлексія	високий; достатній; початковий	4 22 74	60 30 10	09,1 25,5 65,5	25,5 54,5 20,0
Творчий	Педагогічна творчість	високий; достатній; початковий	10 30 60	38 50 12	18,2 34,5 47,3	25,5 58,1 16,4
	Педагогічна інтуїція	високий; достатній; початковий	16 50 34	38 48 14	21,8 47,3 30,9	25,5 50,9 23,6

Характерним є значне підвищення кількісних і якісних показників експериментальної групи в порівнянні з контрольною. У контрольній групі початковий рівень було виявлено в 23,6% від загальної кількості здобувачів освіти, водночас в експериментальній групі – лише у 10% респондентів. Достатній рівень зафіксовано в контрольній групі – у 49,1% здобувачів освіти, в експериментальній групі – у 40%. Високий рівень підготовки до формування професійної самореалізації засвідчили 27,3% здобувачів освіти в контрольній групі та 50% в експериментальній групі, що підтверджує ефективність розробленої технології формування професійної самореалізації



майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики.

Такі якісні показники стали поштовхом до розподілу учасників експерименту на групи за рівнями сформованості професійної самореалізації.

Відповідно до результатів математичних обчислень, отримані дані щодо розподілу здобувачів освіти на групи за рівнями сформованості професійної самореалізації зафіксовано в **таблиці 2**.

Завдяки здійсненню експериментального дослідження можемо засвідчити, що більшість здобувачів вищої освіти експериментальної групи підвищила рівень професійної самореалізації. Про це свідчить якісна зміна всіх показників та відсутність різких коливань оцінки різних складових професійної самореалізації.

*Таблиця 2*

### **Рівні сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти**

Рівні сформованості професійної самореалізації здобувачів освіти	Експериментальна Група		Контрольна Група	
	ЕГ		КГ	
	к-сть здоб. освіти	%	к-сть здоб. освіти.	%
Високий	25	50	15	27,3
Достатній	20	40	27	49,1
Початковий	5	10	13	23,6

Під час експериментальної роботи ми спостерігали більш помітні зміни якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти експериментальної групи в порівнянні з контрольною, зокрема в:

– позитивних зрушеннях у мотиваційно-ціннісній сфері здобувачів (зміна індиферентного ставлення до професії на позитивне, розвиток професійних здібностей до успішного виконання завдань майбутньої діяльності, перевага професійних мотивів: стійка спрямованість здобувачів на оволодіння змістом педагогічної діяльності, усвідомлення покликання й розвиток готовності до професійного зростання);

– поглибленні науково-теоретичних та оперативних знань, що є

складовою загальнокультурної та психолого-педагогічної підготовки;

– розвитку професійно-педагогічних умінь (гностичних, організаторських, прогностичних, комунікативних і діагностичних);

– розвитку здатності до самостійного й глибокого аналізу своєї практичної діяльності в процесі педагогічної практики;

– виявленні та конкретизації власних помилок і недоліків інших здобувачів-практикантів, у володінні достатнім рівнем навичок саморегуляції, професійної інтуїції та професійної рефлексії;

– вихованні потреби в педагогічній творчості.

Отже, динаміка формування професійної самореалізації майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в процесі педагогічної практики в закладі вищої освіти дає підстави стверджувати, що значний позитивний ефект у цій діяльності досягається за рахунок оптимального поєднання навчальної, практичної та виховної діяльності. Така тісна взаємодія призводить до того, що під час формування професійної самореалізації кількісні показники переходять в реальні, якісні, коли критерієм сформованості є конкретні дії та вчинки майбутніх педагогів.

**Висновки.** Зміни цивілізаційних засад значно вплинули на освіту загалом та трансформували сучасну систему вищої освіти зокрема. Освітній процес наразі інтерпретується як шлях особистісного зростання, самовдосконалення та самореалізації особистості. Педагогічна технологія формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі педагогічної практики покликана сприяти цьому процесу та спрямована на виховання нового типу особистості конкурентоспроможного випускника.

Упровадження в освітній процес запропонованої технології виявило низку труднощів, що з'являлися на шляху здобувачів вищої освіти, вихователів та керівників-методистів педагогічної практики: побудова оптимальних механізмів взаємодії закладу вищої та дошкільної освіти, вплив неформальної освіти на процес формування професійної самореалізації

конкурентоспроможного випускника тощо. Теоретичне та практичне вирішення згаданих проблем доречно розглянути в наступних наукових студіях.

### Список використаних джерел

1. Бакуменко Т. К. Творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу : дис. ... д-ра філос. : 011 «Освітні, педагогічні науки» / КЗ «Харк. гуманітар.-пед. акад.» ХОР. Харків, 2021. 252 с.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світоч, 2006. 304 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Єфименко Л. М. Виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики : дис. ... д-ра філос. : 011 «Освітні, педагогічні науки» / КЗ «Харк. гуманітар.-пед. акад.» ХОР. Харків, 2021. 271 с.
5. Єфименко Л. М. Педагогічна практика як засіб виховання комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2019. № 6 (1). С. 81-84.
6. Організаційні аспекти педагогічної практики «Показові, пробні заняття та інші види діяльності з дітьми дошкільного віку» : навч-метод. посібник / уклад. А. І. Чаговець та ін.; за заг. ред. М. В. Роганової. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2020. 195 с.
7. Особистісно-професійне вдосконалення майбутнього фахівця з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики : метод. настанови / уклад. Х. А. Шапаренко, С. В. Пехарева, М. І. Ярославцева, Т. В. Коробова. Харків : КЗ «ХГПА», 2019. 91 с.
8. Пехота О. М. Освітні технології. Київ : «А.С.К.», 2002. 253 с.

9. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька та ін.; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

10. Пономарьова Г. Ф., Шапаренко Х. А., Пехарева С. В. Акмеологічне проектування процесу формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посіб. Харків : ПП «Ранок НТ», 2012. 196 с.

11. Пономарьова Г. Ф., Шапаренко Х. А., Ярославцева М. І. Формування професійної компетентності та професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : монографія. Харків, 2017. 312 с.;

12. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в 20 столітті : монографія. Харків : Основа, 2000. 253 с.

13. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2006. 224 с.

14. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.

15. Семеног О. М. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника : навч. посіб. / за ред. О. М. Семеног. Київ : Фенікс, 2008. 288 с.;

16. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія. Харків : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.

17. Тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І. М. Забіяка. Київ : Арій, 2007. 512 с.

18. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : монографія. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 285 с.

19. Шапран О. І., Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 285 с.

20. Янкович О., Беднарек Ю., Анджієвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

21. Ярославцева М. І., Пехарева С. В. Методи і форми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної самореалізації. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / редкол. : В. Л. Федяєва (гол. ред.) та ін. Вип. LXXXVII. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 176-182.

### References

1. Bakumenko T. K. Tvorchyi samorozvytok maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity v kulturno-osvitnomu prostori pedahohichnoho koledzhu: dys. ... d-ra. filos. : 011 «Osvitni, pedahohichni nauky» / KZ «Khark. humanitar.-ped. akad.» KhOR. Kharkiv, 2021. 252 s. [ukr]

2. Bielenka H. V. Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia: monohrafia. Kyiv : Svitoch, 2006. [ukr]

3. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2004. 352 s. [ukr]

4. Yefymenko L. M. Vykhovannia komunikatyvnoi tolerantnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity u protsesi pedahohichnoi praktyky: dys. ... d-ra. filos. : 011 «Osvitni, pedahohichni nauky» / KZ «Khark. humanitar.-ped. akad.» KhOR. Kharkiv, 2021. 271 s. [ukr]

5. Yefymenko L. M. Pedahohichna praktyka yak zasib vykhovannia komunikatyvnoi tolerantnosti maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity. *Molodyi vchenyi*. 2019. № 6 (1). S. 81-84. [ukr]

6. Orhanizatsiini aspekty pedahohichnoi praktyky «Pokazovi, probni zaniattia ta inshi vydy diialnosti z ditmy doshkilnoho viku»: navch-metod. posib. / uklad. A. I. Chahovets ta in.; za zah. red. M. V. Rohanovoi. Kharkiv : KZ «KhHPA» KhOR, 2020. 195 s. [ukr]

7. Osobystisno-profesiine vdoskonalennia maibutnoho fakhivtsia z doshkilnoi osvity v protsesi pedahohichnoi praktyky : metod. nastanovy / uklad.

Kh. A. Shaparenko, S. V. Piekharieva, M. I. Yaroslavtseva, T. V. Korobova. Kharkiv : KZ «KhHPA» KhOR, 2019. 91 s. [ukr]

8. Piekhota O. M. Osvitni tekhnolohii. Kyiv : «A.S.K.», 2002. 253 s. [ukr];

9. Pidhotovka vykhovatel'ia do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi : monohrafia / H. V. Bieliienka ta in. ; za zah. red. I. I. Zaharnytskoi. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. 310 s. [ukr]

10. Ponomarova H. F., Shaparenko Kh. A., Piekharieva S. V. Akmeolohichne proektuvannia protsesu formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu : navch. posib. Kharkiv : PP «Ranok NT», 2012. 196 s. [ukr]

11. Ponomarova H. F., Shaparenko Kh. A., Yaroslavtseva M. I. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti ta profesiinoi samorealizatsii maibutnykh fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv : monohrafia. Kharkiv, 2017. 312 s. [ukr]

12. Popova O. V. Stanovlennia i rozvytok innovatsiinykh pedahohichnykh idei v Ukrainy v 20 stolitti : monohrafia. Kharkiv : Osnova, 2000. 253 s. [ukr]

13. Prokopenko I. F., Yevdokimov I. V. Pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. Kharkiv : Kolehium, 2006. 224 s. [ukr]

14. Rybalko L. S. Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytel'ia (akmeolohichni aspekt) : monohrafia. Zaporizhzhia : ZDMU, 2007. 442 s. [ukr]

15. Semenoh O. M. Praktyka v systemi fakhovoi osvity vchytel'ia-slovesnyka : navch. posib. Kyiv: Feniks, 2008. 288 s. [ukr]

16. Tkachova N. O. Istoriya rozvitku cinnostej v osviti : monohrafia. Kharkiv : Vid. centr HNU im. V. N. Karazina, 2004. 423 s. [ukr]

17. Tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. I. M. Zabiaka. Kyiv : Arii, 2007. 512 s. [ukr]

18. Shapran O. I. Systema innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytel'ia v umovakh navchalno-naukovo-pedahohichnykh kompleksiv : monohrafia. Pereiaslav-Khmelnyskyi : Vyd-vo S. V. Karpuk, 2008. 215 s. [ukr]

19. Shapran O. I., Dobrosiuk I. I., Kotsur V. P., Nikitchyna S. O. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka vykorystannia u vyshchii shkoli : monohrafia. Pereiaslav-Khmelnytskyi : Vyd-vo S.V. Karpuk, 2008. 285 s. [ukr]

20. Yankovych O., Bednarek Yu., Andzhievskia A. Osvitni tekhnolohii suchasnykh navchalnykh zakladiv : navch.-metod. posib. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2015. 212 s. [ukr]

21. Yaroslavtseva M. I., Piekharieva S. V. Metody i formy pidhotovky maibutnykh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku do profesiinoi samorealizatsii. Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. / redkol. : V. L. Fediaieva (hol. red.) ta in. Vyp. LXXXVII. Kherson : Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2019. S. 176-182. [ukr]

## AFTERWORD

The collective monograph presents actual ways to solve the problem of improving the process of professional training of future specialists. The results of the dissertation research of the scientific and pedagogical staff of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council have been successfully tested in higher education institutions (with the involvement of stakeholders), which demonstrates the high professionalism of specialists and a conscious focus on enriching and improving the scientific and methodological base of higher education in Ukraine.

The authors highlighted and substantiated systems, models and technologies for improving the process of professional training of future specialists by unlocking their potential, developing professional competencies, improving the culture of interaction and communication with colleagues, children, their parents and the elderly, taking into account the specifics of work in inclusive education, supporting emotional and positive motivation for their own professional activities and acquiring new knowledge, etc. The scientists paid attention to the problem of quality management of the quality of education, in particular educational and upbringing work, innovative development in a pedagogical higher education institution, the formation of key competencies in higher education students, general and professional culture, conscious attitude of future specialists in obtaining higher education, etc.

The materials from the monograph confirm the expediency of continuously updating the content, academic disciplines, methods and techniques, forms and means of education, development and upbringing in order to deepen and comprehensively develop future specialists, prepare them for independent professional activity in today's fast-paced life.

The authors' cumulative scientific work proves the inexhaustibility of all aspects of reforming and improving higher education in the country and demonstrates the need for further development of certain issues related to the



integration of the educational paradigm into the European space, the spread of inclusive education, and the constant updating of the scientific and technical sphere.

*Scientific publication*

**MODERN PEDAGOGICAL MODELS OF THE FORMATION AND  
DEVELOPMENT OF SPECIFICALLY SCIENTIFIC  
PEDAGOGICAL PHENOMENA**

International collective monograph

OKTAN PRINT s.r.o.  
5. května 1323/9, Praha 4, 140 00  
[www.oktanprint.cz](http://www.oktanprint.cz)  
tel.: +420 770 626 166  
jako svou 169. publikací  
Vydání první