

Київський університет імені Бориса Грінченка

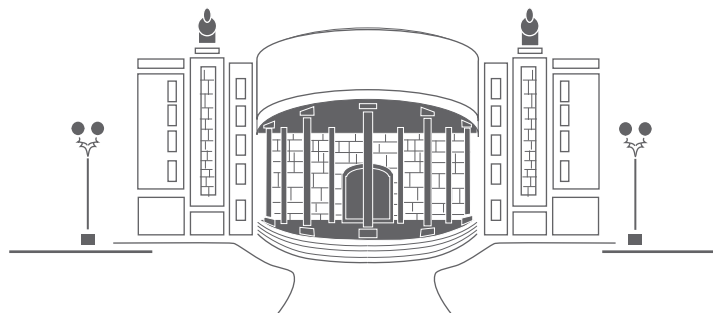
ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2021.35

Педагогічна ОСВІТА: *теорія і практика*

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№ 35 (1) • 2021

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2021

ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 35 (1) 2021

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
КВ № 19961-9761 ПР,
видане Державною реєстраційною службою України
28.05.2016 р. (перереєстрація)

Січень — червень

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук,
старша наукова співробітниця (Україна).

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, ResearchBible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(*протокол № 3 від 25.03.2021 р.*)

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна).

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна).

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних й експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

Редакційна колегія:

Васьківська Галина Олексіївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Кизенко Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук (Україна)
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Вембер Вікторія Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Савенкова Ірина Іванівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Скрипник Тетяна Вікторівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколіївна,
докторка психологічних наук (Україна).

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>

Іноземні члени редакційної колегії:

Смирнова-Трибульська Євгенія
(*Sturpova-Trybulska Eugenia*),
докторка габілітована (Республіка Польща);
Малах Йозеф (Malach Josef),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка).

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2021.35

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

№ 35 (1) 2021

January — June

Certificate of State Registration of Printed Mass Media
KV № 19961-9761 PR,
issued by the State Registration Service of Ukraine
28.05.2016
(re-registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed
in international bibliographic databases Google Scholar,
Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended for publication by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Rec. No 3 dated 25.03.2021)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental research on psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process, according to the results of scientific researches.

URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>

ISSN 2311-2409 (Print)
ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2021.35

Chief Editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow
(Ukraine).

Deputy Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

Executive Secretary:

Kozyr Margaryta,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine).

Technical Secretary:

Bylan Olga (Ukraine).

Editorial Board:

Vaskivska Halyna,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kyzenko Vasyl,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Varchenko-Trotsenko Lilia,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Wember Victoria,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Savenkova Iryna,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Skrypnyk Tetyana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Sergeenkova Oksana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Lozova Olga,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine).

Foreign members of Editorial Board:

Smyrnova-Trybulska Eugenia,
Doctor Habilitat (Republic of Poland);
Malach Josef,
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Хоружа Л.</i> Елективність як провідний принцип освіти дорослих	6
<i>Івашинова С.</i> Безперервний професійний розвиток як трудова функція педагога	12
<i>Ліннік О.</i> Модель компетентностей учителя Нової української школи у проєкті професійного стандарту	21
<i>Беленька Г.</i> Підготовка вихователів дітей дошкільного віку: вектор євроінтеграції	30
<i>Васьківська Г., Скиба Г.</i> Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах дистанційного навчання іноземних мов засобами ІКТ	36

РОЗДІЛ II ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>J. Malach, M. Chmura, D. Vicherková, V. Švrčinová</i> Students of technical high schools in the reality of digital learning environment	42
<i>Кисіль Н., Малах Й.</i> Проблеми розвитку креативності й підприємницької діяльності вчителя музики та їх вирішення	52

РОЗДІЛ III ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Машиовець М., Паламар С., Савченко Ю.</i> Організаційно-педагогічні аспекти розвитку громадського здоров'я у студентській спільноті гуманітарних ЗВО	57
<i>Гаращенко Л., Кондратюк С.</i> Розвиток комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом сучасних книжок-картинок	63
<i>Козак Л.</i> Формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання	71
<i>Карнаухова А.</i> Цифрова візуалізація сторітелінгу як метод формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів	78
<i>Половіна О., Кондратець І.</i> Живописні перформанси: методичний інструментарій підготовки майбутніх вихователів	83
<i>Пономаренко Т., Кузіна О.</i> Підготовка майбутніх педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти	89

РОЗДІЛ IV ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Цюман Т., Нагула О.</i> Психологічна формула безпеки як концептуальна основа формування навичок безпечної поведінки особистості	94
<i>Сулятицький І., Порохнява А.</i> Емоційно-вольові особливості дошкільників із дислалією	101

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGY

<i>L. Khoruzha</i> Electivity as a guiding principle of adult education	6
<i>S. Ivashnova</i> Continuous professional development as a labor function of a teacher	12
<i>O. Linnik</i> Model of New Ukrainian School's teacher competence in the draft of professional standard	21
<i>H. Bieliienka</i> Preparation of future preschool teachers: vectors of Eurointegration	30
<u>H. Vaskivska</u> , <i>H. Skyba</i> Realization of subject-subject interaction in conditions of distance learning of foreign languages by means of ICT	36

SECTION II EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

<i>J. Malach, M. Chmura, D. Vicherková, V. Švrčinová</i> Students of Technical High Schools in the reality of digital learning environment	42
<i>N. Kysil, J. Malach</i> Problems of development of creativity and entrepreneurial activity of a music teacher and their solution	52

SECTION III APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>M. Mashovets, S. Palamar, Yu. Savchenko</i> Organizational and pedagogical aspects of public health development in the student community of humanitarian universities	57
<i>L. Garaschenko, S. Kondratyuk</i> Development of communicative competence of children of senior preschool age by means of modern picture books	63
<i>L. Kozak</i> Formation of readiness of future teachers of preschool education to innovative activity on the principles of project-based learning	71
<i>A. Karnaukhova</i> Digital visualization of storytelling as a method of formation of communicative competence of future educators	78
<i>O. Polovina, I. Kondratets</i> Painting performance: Methodical tools for future educators training	83
<i>T. Ponomarenko, O. Kuzina</i> Preparation of future teachers for using media space in the educational process of preschool education institutions	89

SECTION IV PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

<i>T. Tsuman, O. Nagula</i> Psychological security formula as a conceptual basis for formation safe behaviour skills	94
<i>I. Sulyatytskyi, A. Porokhnyava</i> Emotional-volitional peculiarities of preschool children with dyslallia	101

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.83

DOI: 10.28925/2311-2409.2021.351

Хоружа Л.,

завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор
l.khoruzha@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4405-4847

ЕЛЕКТИВІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті розглянуто один із важливих принципів освіти дорослих — елективність. Здійснено його нове наукове осмислення як індивідуального інформаційного запиту, вибору людини і можливостей реалізації у сучасних умовах. Розкрито особливості такого вибору, що стосується цілей, змісту, форм і методів, інформаційних джерел та ресурсів, місця навчання, термінів здійснення освітньої діяльності, інструментів оцінювання результатів.

Ключові слова: андрагогіка, варіативні практики навчання, елективність, принцип.

© Хоружа Л., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Сьогодні освіта дорослих стає трендом освітніх перетворень, визнаним складником як вітчизняної, так і європейської систем освіти. Учені стверджують, що феномен освіти дорослих — це соціально-педагогічне, соціально-економічне та соціокультурне явище, що вивчає наука андрагогіка (Василькова Т.А., 2009 р., с. 128). У цьому контексті андрагогіка як наука про навчання дорослих активно розвивається і наповнюється новими ідеями й смислами. Останнім часом на сторінках наукових журналів точиться дискусія про те, чи можна звести андрагогіку тільки до навчання дорослої людини; як задіяні між собою освіта і культура такої особистості; у чому сутність андрагогіки розвитку тощо. Андрагогіка як сфера соціальної практики спрямована на здобуття людиною професійних установок, знань, умінь, навичок та розвиток ціннісних орієнтацій, відповідних життєвих смислів. На думку української вченої Л.Б. Лук'янової, однією з найбільш значущих концептуальних засад розвитку освіти дорослих є її професіоналізація (Кремень В.Г., Ничкало Н.Г., 2018 р., с. 22), що передбачає поєднання формальної освіти

з різними формами неформальної та позаформальної освіти дорослих. Отже, нова модель освіти дорослих має передбачати адекватні й варіативні умови для участі у процесах неперервної освіти, здобуття нових загальних і професійних знань, цінностей і компетентностей, які сприятимуть універсалізації дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах; формування світоглядних прагнень; активізації її участі у розвитку інститутів суспільства (Кремень В.Г., Ничкало Н.Г., 2018 р., с. 28).

Зважаючи на зазначене, одним із аспектів реалізації цієї моделі є вільний вибір дорослою людиною тих чи тих освітніх продуктів, способів їх опанування, форм навчальної діяльності тощо. У цьому контексті елективність як принцип освіти дорослих потребує нового осмислення щодо способів його реалізації у реальному освітньому процесі. Саме в цьому і полягає **актуальність** вибраної теми наукової розвідки.

Мета статті — проаналізувати сутність, особливості та визначити способи ефективного реалізації принципу елективності в освіті дорослих на практиці. Проаналізувати основні сфери здійс-

снення дорослою людиною такого вибору: цілі, зміст, форми й методи, інформаційні джерела, ресурси, місце, терміни навчання тощо.

Виклад основного матеріалу. Принцип елективності в освіті цілком узгоджується з основними сучасними трендами її розвитку: різноманіття, варіативність, автономність і значимість індивідуальної свободи.

Поняття «елективний» походить від англійського “to elect, election, elective” — вибирати, вибір, вибраний, для вибору. Аналізуючи сучасні стратегії навчання дорослих, американський педагог М.Ш. Ноулз наголошував на важливості визнання дорослого учня як автономного та відповідального суб'єкта освітнього процесу (Ноулз М., 1970 р., с. 57).

Елективність як індивідуальний інформаційний запит дорослої людини зумовлюють кілька її актуальних потреб:

- усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;
- визначення особливої мотивації на рішення життєвих, професійних проблем;
- прагнення до негайного застосування отриманих знань на практиці;
- осмислення результатів навчання щодо досягнення конкретних цілей у різних сферах буття тощо.

Саме реалізація принципу елективності у процесі навчання дорослих уможлиблює їхню швидку адаптацію на ринку праці, опанування нових компетентностей. Так, за результатами дослідження Світового банку «Навички для сучасної України» (2015), чотири з десяти фірм у ключових секторах української економіки свідчать про розрив між навичками, якими володіють працівники, і тими, що потрібні фірмам для досягнення бізнес-цілей. У результаті роботодавці змушені перенавчати спеціалістів, що впливає на якість діяльності компанії, у якій працює фахівець. Тож розробка варіативних курсів перенавчання або професійного вдосконалення працівника дає змогу подолати зазначену вище проблему.

У цьому контексті важливим для сучасного світу, на що звертають увагу зарубіжні вчені, є факт приросту знань. Значимим є як факт їх оновлення, так і приросту незнання. Чимало людей має опанувати нове, щоб залишитись у професії, забезпечити кар'єрне зростання, власний саморозвиток. Саме це ще більше актуалізує визначену проблему.

Отже, реалізація особистістю принципу вибірковості у навчанні виконує кілька важливих функцій: компенсаторну, стимулювальну, розвивальну, інноваційну, модернізаційну та ін., що впливає на її професійно-особистісний розвиток.

Проблема елективності у навчанні ґрунтується на двох взаємопов'язаних процесах: по-перше, особистість має прагнути до опанування нового, вміння знаходити те, що шукає; по-друге, ринок

освітніх послуг має надавати їй такі широкі можливості щодо вибору освітніх продуктів, стратегій розвитку і самовдосконалення. На підтвердження зазначеного було спрямоване дослідження щодо діагностування ставлення викладачів вищої школи України, Республіки Польщі, Чеської Республіки та Словацької Республіки до саморозвитку і самоосвіти, мотивації до безперервного навчання протягом життя, сформованості професійних та особистісних компетентностей (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015 р., р. 15).

Не менш значущим є залучення особистості до елективності, привчання до здійснення певного вибору ще під час навчання в школі, коледжі, закладі вищої освіти (ЗВО). Так, ще на етапі підготовки майбутнього фахівця ЗВО мають максимально розширювати доступ останньому до вищої освіти з урахуванням його індивідуального та соціального досвіду, освітніх потреб. Саме про це зазначається у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG). «Відповідь на різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін у її наданні; це потребує більш студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, включаючи гнучкі навчальні траєкторії та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами» (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, 2015 р., с. 20). Спираючись на цей документ, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти приділяє значну увагу питанням варіативності та вибірковості як важливим показниками якості вищої освіти. У Річному звіті Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 р. наводиться статистика щодо розширення закладами вищої освіти дисциплін вільного вибору (рис. 1). Більшість ЗВО (70,5 %) систематично розширює перелік дисциплін вільного вибору, 29,0 % — не систематично, а 0,5 % не надають необхідної уваги цьому питанню (Квіт С., Єременко О., 2021 р., с. 98).

Отже, позитивним є те, що більшість вітчизняних ЗВО дбає про розширення та оновлення дисциплін вільного вибору. Адже вибіркові навчальні дисципліни, які пропонують заклади вищої освіти, мають значення у задоволенні освітніх і кваліфікаційних потреб майбутнього фахівця щодо власного особистісного й професійного розвитку, потреб суспільства та ринку праці. Обсяг вибіркових навчальних дисциплін становить не менше 25 % від загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для кожного рівня освіти. Обрання вибіркових навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти із університетських каталогів здійснюється на засадах прозорості та студентоцентризму.

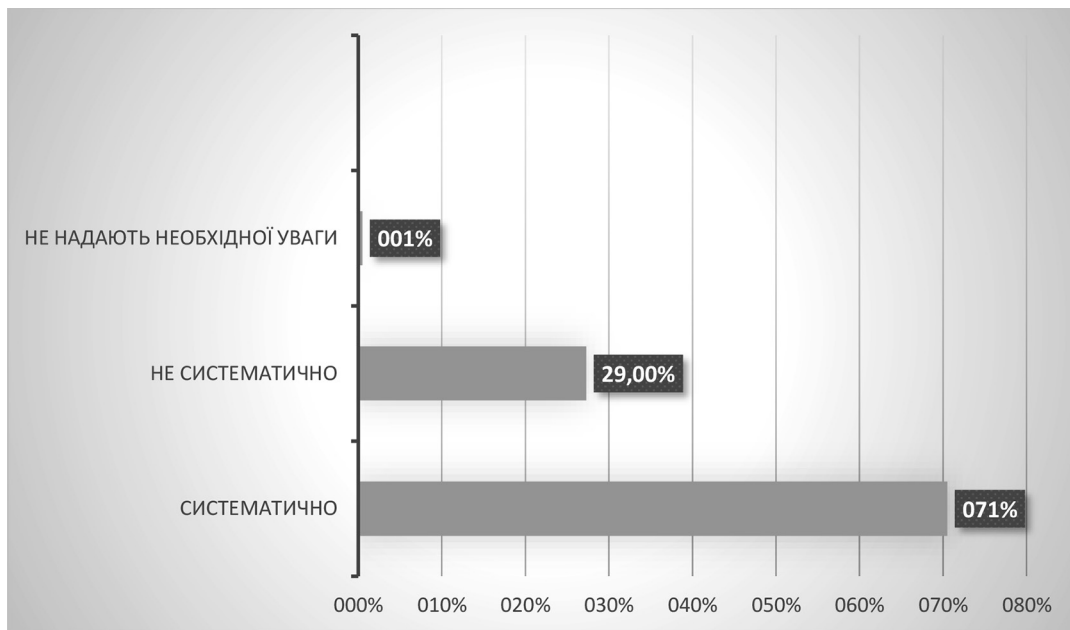


Рис. 1. Інтенсивність перегляду ЗВО переліку дисциплін вільного вибору у 2020 р. (%)

Слід зазначити, що реалізація принципу елективності пов'язана з самоосвітою особистості. Самоосвіта — це особистісне, професійне зростання, цілеспрямоване систематичне оволодіння знаннями й уміннями з власної ініціативи, з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб індивіда. Саме самоосвіта дає змогу особистості адаптуватися до нових умов життя. Тож без самоосвіти, внутрішнього прагнення індивіда до саморозвитку ефективний вибір навчальних дисциплін, способів здобуття нових знань і умінь, які б сприяли підвищенню рівня професійної компетентності, не можливий.

Успішність реалізації особистістю принципу елективності у навчанні залежить від надання їй свободи вибору, що стосується: цілей, змісту, форм і методів, інформаційних джерел та ресурсів, місця навчання, термінів здійснення освітньої діяльності, інструментів оцінювання результатів.

Зазначене є основними складовими елективного навчання, що потребує додаткового коментаря та обґрунтування.

Аналіз запитів слухачів щодо вибору навчальних дисциплін, відповідного контенту засвідчив варіативність цілей, які лежать в основі цього процесу: саморозвиток, професійне вдосконалення, здобуття нових навичок, поглиблення знань і навичок у певній виробничій сфері, соціально-культурна комунікація, мовні практики тощо. Орієнтація людини на ту чи ту ціль впливає на характер і спрямованість її мотивації щодо досягнення мети навчання та його ефективність.

Для вивчення освітніх запитів і потреб дорослих, які будуть навчатися, доцільним є проведення діагностування з урахуванням вікових груп слухачів. Як приклад, можна застосувати анкетування (табл. 1).

Таблиця 1

Ступінь готовності слухачів до навчання відповідно до принципів навчання дорослих (за М. Ноулзом) [10]

Принципи	Вікова група 18–25	Вікова група 40–59	Вікова група 26–39
Життєва і професійна перспектива			
Самостійність			
Досвід			
Орієнтації на навчання			
Мотивації навчання			
Готовність до навчання			
Постійний розвиток (особистісного потенціалу)			
Включення в діяльність, яка віддалена від навчання дорослих			
Практична спрямованість			
Ринок праці (система неперервності освіти забезпечує виживання людини як фахівця, особистості, самоствердження в умовах ринку праці)			
Контекстне навчання			

Системоутворювальною складовою вибору дорослою людиною власних освітніх стратегій є нові курси, програми, навчальний контент, які вона бажає опанувати. На думку відомого українського вченого В.Г. Кременя, формальна і неформальна освіта має стати розробником та поширювачем освітніх інновацій на основі органічної імплементації в освітнє середовище прогресивних ідей національного й зарубіжного досвіду (Кремень В.Г., Ничкало Н.Г., 2018 р., с. 9).

До сфери елективності також належить вибір слухачами форм і методів навчання, потреба у емоційній підтримці, позитивна атмосфера навчання. Важливими для слухачів є зрозумілість освітніх кроків, впровадження інноваційних технологій, інтерактивних методів навчання, тренінгів. Позитивне оцінювання дорослими дістали такі освітні технології, що забезпечують інтеграцію проектних і дослідницьких завдань в освітній процес; розробку проектів, пов'язаних із розвитком різних технологій тощо.

У сучасних умовах організації дистанційного навчання з'явилась можливість розширення варіативних практик навчання дорослої людини. Останнім часом популярними стали безкоштовні онлайн-курси на платформі Prometheus, освітня платформа Eduget, перегляд відеороликів на різні навчальні теми KhanAcademy. Заснована у 2012 р. компанія "Coursera", яка є одним із лідерів ринку масової онлайн-освіти, тільки за декілька років існування сайту перевищила 15 млн осіб, що виявили бажання навчатися. Також в умовах парадигмальних змін, які відбулись сьогодні як у суспільстві, так й освіті, виникають численні інформаційно-комунікаційні інструменти, що забезпечують створення нових умов навчання дорослих. Активно відбуваються зустрічі на онлайн-платформах (Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams, Skype). У процесі навчання застосовуються різні інтерактивні навчальні інструменти, наприклад інтерактивні дошки (jamboard.google.com, padlet.com, miro.com та інші). Важливими також є впровадження в онлайн-освіті різноманітних інструментів активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, наприклад Mentimeter, QUIZZ, Kahoot, Questionpro, Klahoop та інші. Використання кожного з інструментів в освітньому процесі передбачає чіткість визначення дидактичних завдань щодо їх застосування.

Можливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті дорослих впливає і на вибір людиною місця навчання, пошук зручних умов. Тому необхідність наближення навчання до місця проживання або роботи йде у минуле. Зазначене цілком узгоджується з думкою

А.Г. Теслинова, дослідника проблем андрагогіки, що парадигма розвитку дорослих нового часу — це позааудиторна освіта. Зроблений висновок є також однією із особливостей елективності у навчанні (Теслинов А.Г., 2015, с. 80–87).

Елективність у реалізації особистістю вибраної освітньої стратегії визначається певною динамікою опанування нею освітнього контенту і досягнення бажаного результату. Отже, варіативність термінів здійснення освітньої діяльності є також ознакою елективності у сучасних умовах.

Важливим аспектом елективності навчання дорослих є можливість вибору інструментів оцінювання результатів навчання. Останнім часом набуває популярності формувальне, формує оцінювання, оскільки цей підхід дає змогу оцінити не результат, а процес навчання. Такими інструментами є: loop (дає можливість швидко оцінювати знання), Google Форма (електронна таблиця запитань, яка дає змогу швидко оцінити результати навчання), mentimeter (можливість створення інтерактивного контенту) тощо.

Елективність як базовий принцип сучасної освіти та успішність його застосування у навчанні дорослих залежить від об'єктивних та суб'єктивних чинників. *Об'єктивні*: ставлення особистості до цілей навчання, змісту та способів досягнення цих цілей, що сприяє формуванню індивідуального запиту людини, побудова нею індивідуальної програми його реалізації. *Суб'єктивні*: сформованість життєвих цінностей та досвіду, сфера професійної діяльності, рівень загальної культури, особистісний запит і очікування тощо. Ефективність реалізації принципу елективності у навчанні залежить від інтеграції та взаємодоповнення об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Висновки. Елективність як провідний принцип сучасної освіти має знайти своє осмислення і дослідження вченими, визначення шляхів практичної реалізації, що зумовлено необхідністю швидкої адаптації громадян до постійних змін, які відбуваються в суспільстві та економіці. Отже, розширення можливостей навчання особистості є позитивним аспектом не тільки освіти впродовж життя, а й соціально-економічного розвитку суспільства. Ці можливості реалізації індивідом принципу елективності у навчанні стосуються цілей, змісту, форм і методів, інформаційних джерел та ресурсів, місця навчання, термінів здійснення освітньої діяльності, інструментів оцінювання результатів. Запровадження принципу елективності у навчанні дорослих відповідає сучасним освітнім трендам — індивідуалізації, свободі вибору, варіативності, постійному самовдосконаленню особистості.

ДЖЕРЕЛА

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики. Москва: КНОРУС, 2009. 256 с.
2. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. ст. / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. К.: Знання України, 2018. 616 с.
3. Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. Москва: Педагогика, 1970. 236 с.
4. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: кол. моногр. / за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с.
5. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти / за заг. ред. С. Квіта та О. Єременко. К.: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2021. 364 с.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
7. Теслинов А.Г. О снятии противоречий в образовании взрослых. *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: мат-лы XII Международной научно-практической конференции* (Санкт-Петербург, 15 декабря 2015 г.). Т. 3. Санкт-Петербург, 2015. С. 80–87.
8. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих. К.: ТОВ «Контекст Україна», 2016. 84 с.
9. Gruber E. (Hrsg.) Theorie und Forschung. MAGAZIN Erwachsenenbildung at 7/8, 2009. 232 S.
10. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. — 6th edition. — London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. P. 36.
11. Khoruzha L., Bratko M., Kotenko O., Melnychenko O., Proshkin V. The Study of the Higher School Lecturer's Competence in Ukraine: Diagnostics and Analytics. *The New Education Review* (55(1)). С. 233–245. ISSN 1732-6729 (SCOPUS).
12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). К.: CS Ltd., 2015. 32 p.

REFERENCES

1. Vasylykova, T. A. (2009). *Osnovy andragogiki*. M.: KNORUS, 256 s. [in Russian].
2. Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zbirnyk naukovykh statei. (2018). [Kolektyv avtoriv]; za red. Kremenia V. H., Nychkalo N. H.; Ukl. Anishchenko O. V., Lukianova L. B., K.: Znannia Ukrainy, 616 s. [in Ukrainian].
3. Noulz, M. (1970). *Sovremennaiia praktyka obrazovaniia vzroslykh*. Andragogika protiv pedagogiki. Moskva: Pedagogika, 236 s. [in Russian].
4. Osvida doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy: kolektyvna monohrafiia. (2017). Za red. A. Vasyliuk, A. Stohovskoho, Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 248 s. [in Ukrainian].
5. Richnyi zvit Natsionalnogo ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. (2021). Za zah. red. S. Kvita ta O. Yeremenko, K. : Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity, 364 s. [in Ukrainian].
6. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG). (2015). K.: TOV "TsS", 32 s. [in Ukrainian].
7. Teslinov, A. G. (2015). O sniatii protivorechii v obrazovanii vzroslykh. *Fundamentalnyie y prikladnyie issledovaniia v sovremennom mire: materyaly XII Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsii*, Sankt–Peterburg, 15 dekabria 2015 g., SPb., T. 3, s. 80–87 [in Russian].
8. Urdze, T. (2016). *Posibnyk dlia fakhivtsiv z osvity doroslykh*. K.: TOV "Konktext Ukraina", 84 s. [in Ukrainian].
9. Gruber E. (Hrsg.) (2009). *Theorie und Forschung*. MAGAZIN Erwachsenenbildung at 7/8, 232 S. [in German].
10. Knowles, M. S., Holton III, E. E., Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th edition, London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, R. 36 [in English].
11. Khoruzha, L., Bratko, M., Kotenko, O., Melnychenko, O., Proshkin, V. (2019). The Study of the Higher School Lecturer's Competence in Ukraine: Diagnostics and Analytics. *The New Education Review* (55(1)), pp. 233–245, ISSN 1732-6729 (SCOPUS) [in English].
12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). K.: CS Ltd., 32 p. [in English].

Хоружая Л.

ЭЛЕКТИВНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассмотрен один из важнейших принципов современного образования взрослых — элективность. Предпринята попытка его нового научного осмысления как индивидуального информационного запроса, выбора человека и возможностей реализации в современных условиях. Охарактеризованы особенности такого выбора, мотивы, которые лежат в его основе. Сделан вывод о том, что успех реализации личностью принципа элективности в обучении зависит прежде всего от свободы выбора разных составляющих образовательного процесса. Это касается целей, содержания, форм и методов, информационных источников и ресурсов, места обучения, сроков обучения, инструментов оценивания образовательных результатов.

Ключевые слова: элективность, принцип, андрагогика, вариативные практики обучения.

L. Khoruzha

ELECTIVITY AS A GUIDING PRINCIPLE OF ADULT EDUCATION

The purpose of the article is to analyse the content, features and identify the ways of effective implementation of the principle of electiveness into practice of adult education. The author analyses the main areas of implementation of such a choice by an adult: goals, content, forms and methods, information sources, resources, place, terms of study, etc. The paper examines one of the most important principles of modern adult education — electivity. As a rule, adults have educational experience, as well as working one. Their requests are more specific and pragmatic, hence, the implementation of the electivity principle in the organisation of adult education can ensure its success. The paper attempts to interpret it scientifically as an individual information request of a person, its choice of various possibilities for this principle implementation in the conditions of lifelong learning. The features of such a choice, the motives that underlie it, are characterised. It is concluded that the success of a person's implementation of the electivity principle in learning depends, first of all, on the choice freedom of various components of the educational process. It concerns objectives, content, forms and methods, information sources and resources, place of studying, terms of studying, tools for assessing educational outcomes. The author concludes that electiveness as a guiding principle of modern education should find its understanding and study by scientists, identify ways of practical implementation, due to the need for rapid adaptation of citizens to the constant changes in society and economy. Thus, the expansion of human learning opportunities is a positive aspect not only of lifelong learning, but also of socio-economic development of society. These opportunities for human implementation of the principle of electiveness in education relate to the goals, content, forms and methods, information sources and resources, place of study, timing of educational activities, tools for evaluating results. The introduction of the principle of electiveness in adult education corresponds to modern educational trends: individualization, freedom of choice, variability, constant self-improvement of the individual.

Key words: electivity, principle, andragogy, variable learning practices.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2021 р.

Прийнято до друку 01.03.2021 р.

Івашнова С.,

заступник директора Інституту післядипломної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук
s.ivashnova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-4805-007x

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЯК ТРУДОВА ФУНКЦІЯ ПЕДАГОГА

Стаття презентує результати теоретичного дослідження змісту й сутності терміна «трудова функція» та опитування педагогів у форматі фокус-груп. Аналіз змісту поняття «безперервний професійний розвиток» і динаміки його змін протягом професійного життя педагога дав змогу виокремити провідні компетентності, включені до змісту трудової функції. Далі обговорення змісту та сутності трудової функції «безперервний професійний розвиток» продемонструвало наявність певних утруднень, які відчують опитувані при визначенні ключових компетентностей, та згода щодо важливості професійного розвитку в діяльності вчителя. Опитування виявило також усвідомлення респондентами існування певних ризиків з огляду на те, що норми професійного стандарту матимуть односторонній характер, тобто трактуватимуться лише як нові вимоги до вчителя та не враховуватимуть зміну вимог до роботодавця. Подальшого дослідження потребують результати впровадження проекту професійного стандарту та перегляд діяльності системи підвищення кваліфікації педагогів.

Ключові слова: безперервний професійний розвиток, здатність до навчання впродовж життя, компетентність, професія, рефлексивна компетентність, трудова функція.

© Івашнова С., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Проект Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (далі — Професійний стандарт) запропоновано для загальнонаціонального обговорення 5 травня 2020 р. Документ містить вимоги до вчителів початкової школи та вчителів-предметників, що здійснюють професійну освітню діяльність у закладах загальної середньої освіти, і створений на основі компетентнісного підходу; описує основні трудові функції та умови праці вчителів; встановлює єдині вимоги до їхніх загальних і фахових компетентностей відповідно до кваліфікаційної категорії та умови допуску до роботи.

Розроблення такого документа створює нові можливості як для педагогів, так і для роботодавців та є основою для нейтралізації низки суперечностей між новими вимогами до педагогічного працівника, оновленим змістом професійної компетентності останнього й застарілими підходами до оцінки рівня його кваліфікації, закладені в чинному положенні про атестацію. На думку М. Ілляхової [7, с. 56], перед системою освіти стоїть базове завдання — розроблення сучасної моделі безперервної освіти у контексті запитів інноваційного, інтернаціонального суспільства, перспектив розвитку національної

економіки та глобальних технологічних змін. Однак створення такої моделі можливе за умови наявності професійного стандарту вчителя та суспільної згоди у трактуванні основних термінів і понять, що унеможливить суб'єктивізм щодо педагога й порушення його прав.

Проект документа пройшов низку обговорень та доопрацювань з урахуванням пропозицій зацікавлених сторін. Цей процес засвідчив той факт, що визначення цілої низки термінів та понять, якими оперують подібні документи, викликає певний опір частини респондентів. До цього переліку насамперед належить поняття «трудова функція», яке безпосередньо пов'язане з такими загальними термінами, як «професія», «спеціальність», «кваліфікація», «робота».

Мета статті — дослідити зміст та сутність поняття «трудова функція» на теоретичному рівні, визначити основні складові трудової функції вчителя «безперервний професійний розвиток» і презентувати результати опитування педагогів у форматі фокус-груп.

У Національному класифікаторі України [11] подано такі визначення понять, зазначених вище.

Робота — певні завдання та обов'язки, що виконані, виконуються чи повинні бути виконані однією особою. Робота є статистичною одини-

цею, яка класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання.

Кваліфікація — здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи. Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією.

Спеціалізація пов'язана як з необхідною галуззю знань, використовуваними інструментами чи устаткуванням, так і з продукцією, яка виробляється, або надаваними послугами і відповідає певною мірою деталізованому колу професійних завдань та обов'язків.

Професія — здатність виконувати такі роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації.

На думку О.Є. Костюченка, всі ці поняття взаємозалежні: зміст трудової функції впливає на визначення виду роботи та її складність; складність роботи залежить від кваліфікації і впливає на розмір зарплати; кваліфікація впливає на вид дорученої працівнику роботи. Таким чином, визначення змісту трудової функції працівника повинно бути індивідуалізовано [9, с. 356]. Разом з тим у колі фахівців з трудового права не припиняються дискусії щодо співвідношення змісту зазначених понять та їх ієрархії, а питання про зміст і структуру трудової функції працівника залишається в трудовому праві одним із найбільш дискусійних і складних (О.В. Лаврінченко [10, с. 302]).

Науковці, сферою інтересів яких є наукове право, вважають, що чітке визначення трудової функції є обов'язковою умовою для трудового договору. О. Гевел підкреслює, що трудова функція має чи не найбільше значення в системі трудових правовідносин, оскільки є своєрідним стрижнем, навколо якого згуртовано всі інші елементи трудових зв'язків (які, власне, й визначаються в змісті трудового договору при встановленні взаємних прав та обов'язків) [3, с. 91].

Трудова функція є сукупністю двох ключових компонентів: по-перше, встановлених державою вимог до певної професії, тобто певних характеристик конкретної роботи, яка виконуватиметься працівником; по-друге, наявності фізичних, освітніх, професійних, ділових, моральних, психологічних тощо навичок та умінь працівника, які б відповідали можливості займатись певною професією і виконувати конкретну роботу [8].

Вважаємо за потрібне зазначити, що конкретизація трудової функції має важливе практичне значення, адже прийнятий на роботу фахівець повинен не лише виконувати роботу, обумовлену трудовою угодою та окреслену в посадовій інструкції, а й має право вимагати від власника (або керівника) її надання і створення відповідних умов.

М.Д. Бойко зазначає, що спеціальність є «частиною трудової діяльності в межах певної професії, що найбільш глибоко та всебічно опанована працівником. Спеціальність є основною ознакою, що характеризує трудову функцію працівника, оскільки вона містить у собі спеціалізацію працюю-

ючих за професіями зі специфікою роботи в умовах певного виду діяльності (наприклад, учитель фізики, лікар-терапевт, водій автомобіля, слюсар, сантехнік). Але для визначення конкретної роботи, яку буде виконувати працівник, — зазначає автор, — необхідно враховувати також кваліфікацію працівника» [2, с. 111].

Професійний стандарт вчителя важливий з огляду на диференціацію змісту трудової функції відповідно до рівнів кваліфікації, що створює підґрунтя для чіткого визначення кола професійних обов'язків у тексті трудового договору, персоналізованої посадової інструкції з урахуванням рівня кваліфікації конкретного фахівця. Конкретизація трудової функції вчителя закладу загальної середньої освіти у професійному стандарті є підставою для визначення чіткого кола прав та обов'язків педагогів, забезпечує не лише правильну організацію праці, а й окреслює напрями професійного зростання. Власник або уповноважений ним орган не має права делегувати або доручати вчителю ті завдання, які не передбачені професійним стандартом та не входять до переліку його трудових функцій, не має права змінювати трудову функцію без згоди працівника та без наявності у нього відповідної кваліфікації. Базовою трудовою функцією, що забезпечує професійне зростання вчителя, є безперервний професійний розвиток, зміст якого вперше встановлено на рівні професійного стандарту. Сутність та зміст поняття «безперервний професійний розвиток» визначались на основі аналізу актуальних досліджень у галузі педагогіки та андрагогіки, кращих вітчизняних і світових практик, міжнародних документів.

Стратегія й тактика реалізації концепції безперервної освіти окреслена у таких нормативно-правових документах та проєктах документів, як Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. Зокрема, у проєкті Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) зазначено, що безперервний професійний розвиток може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Міжнародні дослідження переважно визначають безперервний професійний розвиток викладача (Continuing Professional Development — CPD) як постійний процес розвитку професійних знань, навичок та цінностей з допомогою кваліфікованих фахівців як на робочому місці, так і за його межами [1, с. 5]. Закон України «Про освіту» трактує безперервний професійний розвиток як «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та / або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або

покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [12].

У Законі України «Про освіту» [12] безперервний професійний розвиток визначається як «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та / або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності». «Енциклопедія освіти» визначає професійний розвиток як «процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто систему певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності [4, с. 733]. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини».

На думку М. Ілляхової [7] «освіта впродовж життя ґрунтується на ідеї безперервного усунення невизначеності статусу фахівця у динаміці пізнавальних і діяльнісних практик протягом усього життя, а також розкритті його креативних ресурсів, що формуватимуть нові горизонти його професійної і особистісно орієнтованої життєдіяльності».

В описі трудової функції «безперервний професійний розвиток» проекту Професійного стандарту виокремлено низку професійних компетентностей, знань, умінь, навичок, якими має володіти вчитель закладу загальної середньої освіти незалежно від фаху, кваліфікаційної категорії та інших індивідуальних професійних характеристик. До переліку включено інноваційну компетентність, здатність до навчання впродовж життя та рефлексивну компетентність, зміст яких розкривається і деталізується в таблицях 6 та 7 проекту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Інноваційна компетентність вчителя передбачає наявність чітко окреслених компетентностей та знань, які лежать в основі формування компетентності. Оскільки одним із важливих професійних завдань вчителя є формування наукового світогляду учнів, вважаємо, що наявність у педагога знань щодо того, якими є наукові методи пізнання, здатності застосовувати ці знання в освітньому процесі, повною мірою відповідає його професійним завданням незалежно від рівня кваліфікації. У цьому контексті вимога щодо застосування наукових методів пізнання (спостереження, аналізу, формулювання гіпотез, збору, аналізу та інтерпретації даних, створення

моделей і визначення дієвості) є логічною, так само як і закладена розробниками документа вимога щодо вміння застосовувати «інновації у професійній діяльності» й «різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності». Вчитель, здатний аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їх впровадження, може обґрунтувати власну професійну позицію щодо можливостей та меж інтеграції тих чи тих інновацій як у свою методичну систему, так і в систему діяльності закладу загальної середньої освіти. Педагог повинен уміти в разі необхідності адаптувати інновації до реальних умов освітнього процесу з урахуванням особливостей діяльності закладу освіти та індивідуальних потреб учнів. Така позиція не лише визначає певні вимоги до вчителя, а й забезпечує його, учнів та заклад освіти від некритичного впровадження всіх методичних новинок і забезпечує професійну свободу педагога, адже йдеться насамперед про інтеграцію інновацій у його власну методичну систему та захист інтересів здобувачів освіти.

Важливою складовою інноваційної компетентності є здатність застосовувати різноманітні підходи до вирішення проблем у педагогічній діяльності. Чи є така вимога унікальною, новою чи екстраординарною? Однозначно — ні. Відповідно до даних, наведених у таблиці 6 Професійного стандарту, вчитель має знати та застосовувати методи «виявлення проблем у педагогічній діяльності, визначення характеру та причин їх появи» й «роботи з різними джерелами інформації з метою розв'язання проблем і запобігання їм». Вміння працювати з фаховою літературою формується під час здобуття професійної освіти і не втрачає свого значення протягом всього професійного життя фахівця. У роботі вчителів це вміння має визначальний характер, адже саме завдяки йому забезпечується самоосвітня діяльність педагога. Уточнення змісту трудової функції відбувається за рахунок чіткого переліку вмінь, на основі яких формується відповідна компетентність. У цьому разі вчитель повинен вміти «аналізувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності й запобігання їм, визначати наслідки реалізації альтернативних підходів», а також «визначати якість інформаційних джерел; збирати, систематизувати та використовувати інформацію, що є важливою для розв'язання проблем і запобігання їм».

Професійна компетентність **«здатність до навчання впродовж життя»** розкривається в проекті професійного стандарту через «здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя» і «здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у рамках наставництва, супервізії, інтервізії тощо)». У процесі обговорення саме остання позиція викликала дискусію через вживання термінів «супервізія» та «інтервізія». Учасники про-

понували вилучити їх через те, що ними послуговується психологічна служба. Однак вважаємо за потрібне зазначити, що застосування педагогічної супервізії та інтервізії не лише обґрунтоване низкою наукових досліджень і поширене в зарубіжній практиці, а й передбачається чинним законодавством. Очевидно, що введення в широкий обіг цих понять вимагає ґрунтовного роз'яснення з боку науковців і законодавця, а від педагогів — ознайомлення з практикою педагогічної супервізії та інтервізії, накопиченою, зокрема, освітніми тренерами [6] і тренерами Нової української школи [5]; формування власного досвіду та оцінювання ефективності їх застосування.

Не менш важливою у складі трудової функції «безперервна професійна освіта» є **рефлексивна компетентність**, яка описується як «здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби». В. Раскалінос [13, с. 181] зазначає, що

рівень професійної компетентності фахівця значною мірою залежить не тільки від ступеня усвідомлення ним професійних обов'язків, а й від його здібності до самопізнання, самовдосконалення. Рефлексивна компетентність розглядається авторкою як детермінанта соціалізації особистості, механізм професійної та соціальної ідентичності. За визначенням С. Степанова, рефлексивна компетентність — це «професійна якість особистості, яка дає змогу ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності» [14].

У цьому контексті важливим є саме здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби, основу яких складають знання та вміння (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст рефлексивної компетентності (здатності, знання, вміння та навички)

Рефлексивна компетентність	
Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби	
Знання	Вміння та навички
Механізм моніторингу професійної діяльності вчителя	Здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності
Загальні та професійні компетентності вчителя	Визначати відповідність власних загальних і професійних компетентностей чинним вимогам
Вимоги до професійної діяльності вчителя з урахуванням змін в освітній політиці, стандартах освіти	
Особливості діяльності закладу освіти, учнівського колективу	Враховувати зміни в системі освіти, її законодавчому забезпеченні, у діяльності закладу освіти, учнівському колективі під час планування професійного розвитку

Така деталізація змісту здатностей, знань, умінь та навичок дасть змогу чітко та однозначно описувати вимоги до випускників закладів вищої освіти й претендентів на вакантні посади, вичерпно описувати зміст професійних обов'язків відповідно до займаної посади в посадових інструкціях та проводити (само)оцінювання рівня професійної компетентності з метою

планування подальшого професійного розвитку. Процедура атестації педагогічних працівників та їхньої сертифікації має здійснюватися згідно з професійним стандартом, що унеможливить висування необґрунтованих вимог до вчителя або їх заниження. Динаміку змін професійної компетентності «здатність до навчання впродовж життя» подано в табл. 2.

Таблиця 2

Зміст професійної компетентності «здатність до навчання впродовж життя» (за кваліфікаційними категоріями педагогічних працівників)

Професійна компетентність	Кваліфікаційні категорії педагогічних працівників				
	Спеціаліст	Спеціаліст другої категорії	Спеціаліст першої категорії	Спеціаліст вищої категорії	
Д2. Здатність до навчання впродовж життя	Визначає операційні цілі підвищення фахової майстерності відповідно до власних професійних потреб	Визначає стратегічні й оперативні цілі підвищення фахової майстерності відповідно до власних професійних потреб	Визначає чіткі цілі власного професійного розвитку; використовує практики взаємонавчання для підвищення фахової майстерності	Визначає цілі власного професійного розвитку з урахуванням цілей і напрямів розвитку освітньої політики, бере активну участь у діяльності професійних спільнот	
Д21. Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя					Планує власний професійний розвиток відповідно до визначених цілей
					Добирає види, форми, програми та суб'єктів підвищення кваліфікації відповідно до власних професійних потреб

У процесі обговорення Професійного стандарту, у тому числі в соціальних мережах, висловлювались пропозиції щодо уточнення окремих визначень, вилучення певних функцій, скорочення документа тощо. У цьому контексті ми вважали за необхідне визначити, як саме розуміють педагоги зміст поняття «трудова функція» в цілому та ідентифікують складові, закладені розробниками професійного стандарту в трудовій функції «безперервний професійний розвиток». Таке дослідження було здійснене із використанням методу фокус-груп, який застосовується з метою уточнення позиції цільової аудиторії з того чи того питання, у тому числі — для уточнення сприйняття цільовою аудиторією змісту та сутності певних понять [5].

Всього в опитуванні взяло участь 45 осіб. Вибірка складалась з педагогічних працівників, розподіл яких за основними демографічними показниками (вік, стать, стаж роботи тощо)

відповідав розподілу генеральної сукупності. Педагогічні працівники, які брали участь в опитуванні, мали стаж роботи 15 та більше років; з них 39 осіб — жінки, 6 осіб — чоловіки. Демографічний склад, рівень професійної кваліфікації та досвід навчання дорослих дає змогу ідентифікувати вибірку як таку, що відповідає особливостям генеральної сукупності (педагогічні працівники).

Для проведення опитування були сформовані 3 групи респондентів. Кожна з них протягом 45 хв обговорювала зміст описаної в проекті Професійного стандарту вчителя трудової функції «безперервний професійний розвиток». Фіксація перебігу обговорення здійснювалася за допомогою цифрового диктофона, далі аудіозапис розшифровувався й здійснювався аналіз текстової версії обговорення за допомогою програми Atlas.ti (5.0). Результати обговорення були систематизовані, узагальнені та представлені у вигляді *табл. 3*.

Таблиця 3

**Зміст трудової функції «безперервний професійний розвиток вчителя»
(за результатами опитування педагогів)**

Респондент	Зміст висловлювання	Компетентність
R1G1	На мою думку, трудова функція — це комплекс дій, а не одна дія. По суті, це те, що може бути записане в посадових обов'язках одним рядком. Та насправді з безперервним професійним розвитком це не так, бо мають бути певні знання: що таке професійний розвиток вчителя, як він здійснюється, що є показником. Якщо я старанно читаю методичну літературу і відвідаю тренінги — це професійний розвиток? Як його виміряти? Як ця література змінює мою роботу, ті уроки, які я проводжу?	Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя
R3G1	Я попередньо уважно прочитала проект стандарту, бо хотіла для себе зрозуміти, що ми будемо обговорювати, і скласти власну думку. Мене в трудовій функції «безперервний професійний розвиток» трохі зачепила вимога для вищої кваліфікаційної категорії брати участь у розвитку професійних спільнот. Мені не зрозуміло, яких саме. У нас сьогодні купа спільнот у соціальних мережах, де вчителі обмінюються думками, матеріалами, обговорюють якість ситуації, але це не громадські організації з офіційним статутом. Я, наприклад, можу створити таку спільноту, але чи відповідатиме це тим вимогам, аби визнати мою діяльність?	Здатність визначати умови та ресурси професійного розвитку впродовж життя
R15G1	Особисто для мене зрозуміло, що вчителю вищої категорії та вчителю-початківцю потрібні різні знання. Та, погодьтесь, вчителю вищої категорії теж всі різні. І одну й ту ж тему навіть в одному й тому класі кожен з них пояснюватиме по-різному, і урок проводити, і додаткову літературу шукатиме різну. Мені, наприклад, подобаються одні посібники, а колега вибирає зовсім інші. Так і з курсами — я їду на одні, а колега — на інші, хоча працюємо в одній школі. Тут важливо самому розуміти, що тобі потрібно й для чого. Можна записатись на курси, які видаються цікавими, і на завтра нічого не застосувати на уроці. Проте для власного розвитку ці курси будуть корисними. І навпаки теж буває	Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби
R5G2	Я вважаю, що вчитель самостійно може визначити, що йому вдається, а що — не дуже. І далі вже приймати рішення, яку літературу почитати, які курси пройти. І ми це завжди робили, нічого нового тут немає. На початку пандемії у нас більшість педагогів вміла робити презентації на комп'ютері, ну тести якісь, але потреби в тому не було й умов не було: у нас не в кожному класі є необхідна техніка, як і у всіх. А коли виникла така ситуація, що потрібно працювати онлайн — знайшли і ролики на YouTube, і одне одного навчили. Хай і не зразу, але прийняли рішення, на якій платформі працювати, щоб дітей не збивати з толку і розклад мати нормальний. Головне — знати, що треба. І реально оцінювати наявні ресурси і потреби	Здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби; здатність застосовувати інновації у професійній діяльності
R8G2	Сьогодні постійно виникають нові рішення для дистанційного навчання — і безкоштовні, і за гроші. Важливо розуміти, що ти можеш використати на практиці, як поєднати різні онлайн-дошки, наприклад онлайн-тести та Zoom. І чи в тебе техніка з цим впорається, і чи діти зможуть на своїх телефонах все зробити! Але це тільки один бік. Інший — як це все наповнити змістом, як пояснити ту ж граматику, вправи виконати, бо тут потрібно подумати. Біля дошки один розв'язує задачу, всі мають можливість спостерігати не тільки за написаним, а ще й почути міркування учня. Важливо, що б така змога була й онлайн. Ну і пояснення матеріалу може бути різним — хтось подкасти записує, хтось — презентації з голосовими нотатками. Тут вже на учнів треба дивитись, що їм більше підходить. Ось це і є педагогічна свобода та здатність застосовувати інновації	Здатність застосовувати інновації у професійній діяльності; здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності

Респондент	Зміст висловлювання	Компетентність
R9G3	У мене, як і у всіх, були проблеми з частиною учнів через те, що вони не мали вдома достатньо техніки для онлайн-уроків. І тут справді важливо мати кілька варіантів, щоб запропонувати їх дітям. До того ж я теж повинна мати достатньо часу, аби підготувати такі варіанти для кожного уроку, для кожного класу. І тут питання не тільки до мене — чи можу я? Тут питання ще і до держави — а в мене є час, щоб навчитись, розробити різні варіанти для різних гаджетів і ще й не вигоріти? Оце про інновації та час для них	Здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності
R11G3	Погоджуюсь, що часу реально не вистачає на все. Але професійний розвиток — це умова роботи вчителя. Не будеш навчатись, розвиватись, не будеш шукати інші рішення, бо умови змінилися, як сьогодні з карантинном — учні не матимуть гарних результатів. Важливо, коли знайшов якусь нову ідею, спробував, як вона працює, — подивитись на результати. Якщо це на користь дитині й забирає менше ресурсів і в учня, і в учителя — чудово. Якщо комусь шкодить — навіщо воно потрібне взагалі. Ну і буває так, що у колег працює, всі задоволені, а у тебе — не йде. То потрібно мати час, щоб зупинись і подумати, а що я роблю не так? І це справді безперервний процес. Аби тільки час на це не забирати від власної родини	Здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності; здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності й визначати індивідуальні професійні потреби

Як видно з *табл. 3*, під час дискусії респонденти апелювали не лише до змісту обговорюваної трудової функції, а й постійно спиралися на досвід, набутий як раніше, так і в нових для всіх умовах пандемії, вимушеного впровадження дистанційного навчання та прискороного опанування новими для них технологічними рішеннями. Вважаємо за необхідне зазначити, що в кожній із груп дискусія продовжувалася навіть після завершення відведеного часу та припинення запису.

Інтерпретація результатів. Респонденти активно обговорювали прояви тієї чи тієї компетентності трудової функції «безперервний професійний розвиток» у контексті глобальних змін у діяльності системи освіти, які відбулися в 2020 р. Це свідчить не лише про попередню підготовку до опитування, а й про зацікавленість у предметі дискусії. У відповідь на запитання, чи потрібно включати таку функцію в професійний стандарт, більшість учасників відповіла схвально в тій чи тій формі. Разом з тим переважна більшість (близько 90 %) погоджувалась із твердженнями окремих респондентів стосовно того, що така трудова функція — це вимога не лише до вчителя, а й до роботодавця, який має забезпечити всі необхідні умови: доступ до якісних курсів підвищення кваліфікації, у тому числі й оплату; наявність необхідного обладнання на робочому місці та вдома; виокремити в навантаженні вчителя спеціальний час для професійного розвитку, оскільки з переходом на онлайн педагога втрапили можливість навчатися з відривом від посадових обов'язків, що призводить до подвійного навантаження.

Предметом активного обговорення став зміст компетентності «здатність до навчання впродовж життя». Респонденти зазначали, що розмежування вимог до кваліфікаційних категорій педагогів — цілком логічний крок, однак ситуація в закладах освіти свідчить про те, що навіть молоді педагоги мають чим поділитись з колегами

та навчити старших, особливо з огляду на рівень володіння ІКТ. При цьому педагоги-початківці часто не усвідомлюють власні проблеми — з рівнем володіння методикою навчання, соціально-емоційною компетентністю тощо. І саме з цієї причини потрібно створити інструмент для самооцінювання рівня професійної компетентності та оцінювання останньої іншими (колегами, експертами, адміністрацією закладу тощо).

Результати проведеного опитування у форматі фокус-груп засвідчили таке:

- певні утруднення викликає розуміння терміна «трудова функція», які знімаються після ґрунтовного ознайомлення з нормами чинного законодавства та підходами до розроблення стандартів професійної діяльності;
- педагогічна спільнота в цілому позитивно оцінює структуру означеної трудової функції та перелік компетентностей, які включені розробниками до її змісту;
- включення до структури трудової функції «безперервний професійний розвиток» інноваційної компетентності, яке зумовило різні оцінки під час обговорення в соціальних мережах, не викликало негативних реакцій та оцінок у респондентів;
- на думку респондентів, позитивним у документі є чіткий розподіл рівнів прояву кожної компетентності, що входить до структури трудової функції, за кваліфікаційними категоріями;
- учасники обговорення наголошували на існуванні певних ризиків з огляду на те, що норми професійного стандарту матимуть односторонній характер, тобто трактуватимуться лише як нові вимоги до вчителя та не враховуватимуть зміну вимог до роботодавця;
- професійний стандарт може стати основою для створення інструментів для (само)оцінювання рівня професійної компетент-

ності; визначення освітніх потреб педагогів; розроблення індивідуальної професійної освітньої траєкторії; програм корпоративного навчання для педагогічних колективів; створення нового Положення про атестацію педагогічних працівників; перегляду змісту посадових інструкцій, їх уніфікації та індивідуалізації з урахуванням особливостей професійної діяльності та кваліфікаційної категорії педагогів;

- практично всі респонденти відзначили, що зміст всього документа та сутність кожної окремої трудової функції потрібно донести до цільової аудиторії — вчителів та засновників закладів загальної середньої освіти шляхом широкої інформаційної кампанії.

Результати проведеного теоретичного та емпіричного дослідження засвідчили, що запропонований розробниками для громадського обговорення проект Професійного стандарту в цілому оцінюється педагогами як важливий документ, що може застосовуватись з метою визначення цілей і завдань безперервного професійного розвитку вчителя та гармонізувати права й обов'язки кожного окремого педагога, адміністрації закладу освіти, педагогічної ради, яка має повноваження щодо визнання результатів підвищення кваліфікації та засновників закладів загальної середньої освіти.

Крім того, такий інструмент допоможе не тільки спроектувати індивідуальну професійну освітню траєкторію для кожного педагога в школі, а й розробити програму корпоративного навчання в кожному окремому закладі освіти,

сформувані освітні замовлення для суб'єктів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Висновки. Поширення результатів дослідження на всю сукупність педагогічних працівників України обмежувалося насамперед розміром вибірки та метою дослідження, яка звужувалася виявленням особливостей розуміння змісту трудової функції «безперервний професійний розвиток» і сприйняття запропонованих розробниками компетентностей, що входять в її структуру. Крім того, важливим був загальний контекст обговорення: ставлення до документа в цілому, можливість та межі його імплементації в практику діяльності системи освіти України тощо.

Проведене теоретичне дослідження та опитування у форматі фокус-груп не вичерпує всі можливі аспекти, пов'язані з трактуванням сутності й змісту трудової функції «безперервний професійний розвиток», однак свідчить про те, що така трудова функція не сприймається педагогічною спільнотою як штучне утворення чи додаткова вимога. Утім, респонденти зазначили, що адміністрація та засновники закладу освіти повинні забезпечити належні умови для виконання вчителем всього комплексу визначених документом трудових функцій. Одним із напрямів подальших наукових досліджень може стати вивчення результатів застосування професійного стандарту вчителя з метою проектування індивідуальної професійної освітньої траєкторії вчителя та програм розвитку професійної компетентності педагогічного персоналу закладу загальної середньої освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Bubb S., Earley P. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: SAGE Publications, 2007. 188 p. DOI 10.4135/9781446216637.
2. Бойко М.Д. *Трудове право*. К.: Олан, 2002. 345 с.
3. Гевел О. Трудова функція та порядок її визначення. *Право України*. 2002. № 4. С. 89–93.
4. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Івашнюва С.В. Супервізія в діяльності освітнього тренера. *Наукові записки Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 96–106.
6. Івашнюва С.В. Як провести супервізію тренерської роботи. К.: Вид-во Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка. 2020 р. 96 с.
7. Ілляхова М. Безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників у контексті розвитку європейського освітнього простору. *Вісник Нац. ун-ту «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 1. С. 55–60. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/13.pdf> (дата звернення: 09.12.2020).
8. Коваленко Р.І. Значення трудової функції при прийнятті на роботу. *Наук. вісник Міжнар. гуманіт. ун-ту*. Серія: Юриспруденція. 2014. № 12, т. 2. С. 92–94.
9. Костюченко О.Є. Питання трудової функції працівника в проекті Трудового кодексу. *Форум права*. 2009. № 3. С. 355–359.
10. Лавріненко О.В. Трудова функція працівника як обов'язкова умова трудового договору: теоретико-прикладні аспекти та шляхи вдосконалення загального й спеціального законодавства України про працю. *Форум права*. 2009. № 1. С. 301–328.
11. Національний класифікатор України. ДК 003:2010 «Класифікатор професій». *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> (дата звернення: 10.12.2020).

12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.12.2020).
13. Раскалинос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4, ч. 1. С. 176–182.
14. Степанов С.Ю., Полищук О.А. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности. *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации*. Новосибирск: НГУ, 1995. С. 266–271.

REFERENCES

1. Bubb, S., Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. SAGE Publications. 188 p. [in English].
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446216637>
2. Boiko, M. D. (2002). Trudove pravo [Labor Law]. Olan. 345 p. [in Ukrainian].
3. Hevel, O. (2002). Trudova funktsiia ta poriadok yii vyznachennia [Labor Function and the Procedure for Its Definition]. *Pravo Ukrainy*, 4, 89–93 [in Ukrainian].
4. Entsyklopediia osvity. (2008). [Encyclopedia of Education]. Hol. red. V. H. Kremen, Yurinkom Inter, 1040 [in Ukrainian].
5. Ivashnova, S. V. (2018). Superviziia v diialnosti osvitnioho trenera [Supervision in the Activities of an Educational Coach]. *Naukovi zapysky Nizhyn. derzh. un-tu imeni Mykoly Hoholia. Psykholohopedahohichni nauky*, 3, 96–106 [in Ukrainian].
6. Ivashnova, S. V. (2020). *Yak provesty superviziiu trenerskoi roboty* [How to Supervise Coaching Work]. Vyd-vo Kyiv. un-tu imeni Borysa Hrinchenka, 96 [in Ukrainian].
7. Illiakhova, M. (2019). Bezperervnyi profesiyni rozvytok naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti rozvytku yevropeiskoho osvitnioho prostoru [Continuous Professional Development of Scientific and Pedagogical Workers in the Context of the Development of the European Educational Environment]. *Visnyk Nats. un-tu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedahohichni nauky*, 1, 55–60 [in Ukrainian].
<https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/13.pdf>
8. Kovalenko, R. I. (2014). Znachennia trudovoi funktsii pry pryiniatti na robotu [Value of Job Function in Hiring]. *Nauk visnyk Mizhnar. humanit. un-tu. Serii: Yurysprudentsiia*, 12 (2), 92–94 [in Ukrainian].
9. Kostuchenko, O. Ye. (2009). Pytannia trudovoi funktsii pratsivnyka v proekti Trudovoho kodeksu [Issues of Labor Function of the Employee in the Draft Labor Code]. *Forum prava*, 3, 355–359 [in Ukrainian].
10. Lavrinenko, O. V. (2009). Trudova funktsiia pratsivnyka yak oboviazkova umova trudovoho dohovoru: teoretyko-prykładni aspekty ta shliakhy vdoskonalennia zahalnoho y spetsialnoho zakonodavstva Ukrainy pro pratsiu [Labor Function of the Employee as a Mandatory Condition of the Employment Contract: Theoretical and Applied Aspects and Ways to Improve General and Special Legislation of Ukraine on Labor]. *Forum prava*, 1, 301–328 [in Ukrainian].
11. Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy. DK 003:2010 "Klasyfikator profesii" [National Classifier of Ukraine. DK 003: 2010 "Classifier of Professions"]. *Baza danykh "Zakonodavstvo Ukrainy"*, VR Ukrainy [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
12. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. *Baza danykh "Zakonodavstvo Ukrainy"* [On Education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-VIII]. VR Ukrainy [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
13. Raskalinos, V. (2011). Refleksivna kompetentnist yak skladova profesiinoi kharakterystyky maibutnoho fakhivtsia [Reflexive Competence as a Component of the Professional Characteristics of the Future Specialist]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 4 (1), 176–182 [in Ukrainian].
14. Stepanov, S. Yu., Polishhuk, O. A. (1995). Refleksivnaia kompetentnost kak bazovaia kategoriia perdpriimatelskoi deiatelnosti [Reflexive Competence as a Basic Category of Entrepreneurial Activity]. *Refleksii, obrazovanie i intellektualnye innovatsii*, 266–271 [in Russian].

Ивашнёва С.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ТРУДОВАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА

Статья представляет результаты теоретического (содержания и сущности понятия «трудовая функция») и эмпирического исследования (опроса педагогов в формате фокус-групп). Анализ сути понятия «непрерывное профессиональное развитие» и динамики его изменений в течение профессиональной жизни педагога позволил выделить ведущие компетентности, которые включены в содержание

трудоу функции. Обсуждение содержания и сущности трудовой функции «непрерывное профессиональное развитие» в фокус-группах продемонстрировало наличие некоторых затруднений у респондентов при определении сути основных компетентностей. Опрос выявил также оценки респондентами существования определенных рисков того, что нормы профессионального стандарта будут трактоваться исключительно как новые требования к учителю и не учитывать изменение требований к работодателю, обязанного обеспечить условия для реализации данной трудовой функции.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, способность к обучению в течение жизни, компетентность, профессия, рефлексивная компетентность, трудовая функция.

S. Ivashnova

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A LABOR FUNCTION OF A TEACHER

The article presents the results of theoretical (content and essence of the concept of "labour function") and empirical research (survey of teachers in the format of focus groups). Analysis of the content of the concept of "continuous professional development" and the dynamics of its changes during the teacher's professional life made it possible to identify the leading competencies that are included in the content of the labour function. Discussion of the content and essence of the labour function "continuous professional development" in focus groups demonstrated some difficulties that the respondents experience in determining the content of the main competencies.

The survey also revealed the respondents' assessments of the existence of certain risks that the norms of the professional standard will be interpreted exclusively as new requirements for the teacher and will not take into account the changes in the requirements for the employer, who is obliged to provide conditions for the implementation of this labour function. The conducted research has confirmed the relevance of the development of the professional standard for teachers and revealed the need for additional explanatory work in the professional environment. The respondents also pointed out that the introduction of this document into practice can become the basis for designing an individual professional educational trajectory for a teacher and creating plans for corporate training for teaching teams. Further research is required by the introduction of a draft professional standard, including a possible revision of the activities of the advanced training system.

Key words: continuous professional development, ability to learn throughout life, competence, profession, reflective competence, labour function.

Стаття надійшла до редакції 12.12.2020 р.

Прийнято до друку 24.12.2020 р.

Ліннік О.,

професор кафедри початкової освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, доцент
o.linnik@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-5761-2153

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ПРОЄКТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ

У статті здійснено огляд державних та європейських документів, наукових досліджень, у яких визначаються професійні компетентності вчителя. На основі теоретичних розвідок обґрунтовано та схарактеризовано модель компетентностей вчителя Нової української школи. Розкрито зміст загальних компетентностей учителя, що є наскрізними (громадянської, соціальної, культурної, лідерської, підприємницької), та професійних, які описано у контексті таких трудових функцій педагога: навчання учнів предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом, професійний розвиток. Представлена модель пройшла апробацію серед педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та утворила основу проєкту нового професійного стандарту вчителя.

Ключові слова: вчитель Нової української школи, загальні компетентності, проєкт професійного стандарту, професійні компетентності, трудові функції.

© Ліннік О., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. В умовах євроінтеграційних процесів, у яких перебуває Україна, професійний розвиток вчителя має відбуватися в компетентнісних вимірах відповідно до Європейських рамок компетентностей (Key Competences for Lifelong Learning — European Reference Framework, Digital Competence Framework for citizen, Competence for Democratic Culture) та Національної рамки кваліфікацій.

Концепцією Нової української школи (2016) передбачено розбудову освітнього процесу на компетентнісних засадах, що знайшло відображення у Законі України «Про освіту» (2017), Державному стандарті початкової освіти (2018), Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Реалізація нових Державних стандартів, своєю чергою, передбачає готовність учителів, а саме володіння ключовими компетентностями, закладеними на законодавчому рівні. В українському нормативному полі здійснено спробу описати компетентності вчителя Нової української школи у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018). Разом із тим спостерігаємо тенденцію щодо недостатнього врахування Європейських рамок компетентностей у нових документах, відсутність у них траекто-

рії професійного розвитку вчителя, розбіжності між переліком компетентностей у різних нормативно-правових актах.

Це зумовило актуальність розроблення нового проєкту професійного стандарту вчителя, який би містив модель компетентностей вчителя Нової української школи та траєкторію його професійного розвитку.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі компетентностей вчителя Нової української школи як основи проєктування нового професійного стандарту вчителя та траєкторії його професійного розвитку.

Проєкт професійного стандарту вчителя Нової української школи містить модель компетентностей, актуальну для всіх рівнів загальної середньої освіти, оскільки включає рамкові характеристики, які можуть наповнюватися конкретним контентом на рівні програм підготовки та оцінювання учителів.

Огляд джерельної бази. У педагогічній науці закладені засади компетентнісного підходу у фундаментальних працях Н. Бібік, О. Гулай, О. Заблоцької, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Онопрієнко, Н. Побірченко, О. Пометун, Ю. Рашкевича, О. Савченко, О. Спіріна, А. Хуторського та ін. Зокрема, про-

фесійним компетентностям учителя присвячено дослідження В. Безпалька, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, В. Лозової, М. Лук'янової, Ю. Рашкевича, С. Сисоевої, Л. Хоружої та ін.

З одного боку, це свідчить про інтерес до цієї проблеми та її актуальність у науковому середовищі вже досить тривалий час, а з іншого — теоретичні дослідження містять певні розбіжності у розумінні понять «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна компетентність».

Визначення дефініцій. Для розроблення проекту професійного стандарту взято до уваги дефініцію, подану в Законі України «Про освіту», Національній рамці кваліфікацій, згідно з якими компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність. Проте вихідним вважати мемо визначення, наведене в Законі України «Про вищу освіту», де компетентність тлумачиться як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей», тобто загальні та професійні компетентності у професійному стандарті характеризуватимуться через категорію «здатність». Такий підхід запропоновано і в Методиці розроблення професійних стандартів (Наказ Мінсоцполітики від 22.01.2018 р. № 74), і в чинному професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (Наказ Мінсоцполітики від 10.08.2018 р. № 1143).

Відповідно до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, пропонується три рівні компетентностей та їх опис: інтегральна компетентність, загальні та спеціальні компетентності (Наказ МОН від 01.06.2017 р. № 600).

У сучасних наукових дослідженнях щодо структури педагогічної компетентності (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.) зазначено, що до її складу мають уключатися загальні / соціальні, ключові та спеціальні компетентності.

Під час розроблення проекту професійного стандарту вчителя було враховано вимоги Методики розроблення професійних стандартів (Наказ Мінсоцполітики від 22.01.2018 р. № 74), якими передбачено лише загальні та професійні компетентності.

Обґрунтування переліку загальних компетентностей вчителя. Загальними компетентностями є універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, але важливі для подальшої успішної професійної та соціальної

діяльності здобувача в різних сферах та його особистісного розвитку (Наказ МОН від 01.06.2017 р. № 600; Наказ Мінсоцполітики від 22.01.2018 р. № 74). Відповідно професійними (спеціальними, фаховими) компетентностями є «сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом» (Наказ Мінсоцполітики від 22.01.2018 р. № 74).

Орієнтиром у визначенні ключових (загальних) компетентностей є Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, у якій визначено такі компетентності: грамотність (*literacy competence*), багатомовність (*multilingual competence*), математична компетентність та компетентність у галузі науки, техніки й технологій (*mathematical competence and competence in science, technology and engineering*); цифрова компетентність (*digital competence*); особиста, соціальна компетентність та вміння навчатися (*personal, social and learning to learn competence*); громадянська компетентність (*citizenship competence*); підприємливість (*entrepreneurship competence*); культурна обізнаність та самовираження (*cultural awareness and expression competence*) (Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning, 2018).

Загальні компетентності, сформульовані у проекті професійного стандарту вчителя, визначено на основі ключових компетентностей Європейської рамки з урахуванням ключових компетентностей Державних стандартів: громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька. У характеристиці змісту загальних компетентностей використано перелік та характеристику компетентностей проекту TUNING (Еразмус+) (Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання, 2016).

Отже, у проекті стандарту загальні компетентності вчителя схарактеризовано таким чином:

- *громадянська компетентність* — здатність діяти відповідально й свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина, реалізувати свої права й обов'язки, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку;
- *соціальна компетентність* — здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня;
- *культурна компетентність* — здатність до поваги й цінування української національної культури, багатоманітності

й мультикультурності у суспільстві, вираження національної культурної ідентичності, творчого самовираження;

- *лідерська компетентність* — здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети;
- *підприємницька компетентність* — здатність до генерування нових ідей, виявлення та розв'язання проблем, ініціативності та підприємливості.

Обґрунтування переліку професійних компетентностей вчителя. Моделювання системи професійних компетентностей вчителя ускладнювалося певною різноманітністю підходів до класифікацій професійних компетентностей у наукових дослідженнях та нормативних документах. У сучасних документах, які описують професійні компетентності вчителя, також немає узгодженості. У чинному професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» компетентності визначені як здатності до виконання різних видів діяльності у межах визначених трудових функцій (усього в документі схарактеризовано 46 професійних компетентностей вчителя) (Наказ Мінсоцполітики від 10.08.2018 р. № 1143). У Типовій освітній програмі організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти визначено такі компетентності вчителя: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психологічно-фасилітативна, підприємницька, інформаційно-цифрова.

У проєкті Стандарту вищої освіти (спеціальність 013), який не набув статусу офіційного документа, але є цінним джерелом з огляду на те, що над його розробленням працювала група провідних учених у галузі професійної педагогічної освіти (Л. Бірюк, О. Будник, Н. Ігнатенко, В. Кизилова, Л. Коваль, О. Красовська, Р. Пріма, С. Скворцова, В. Шпак), визначено такий перелік професійних компетентностей майбутнього вчителя: предметна, психологічна, педагогічна (дидактична, виховна, організаційна), методична (нормативна, варіативна, спеціально-методична, контрольна-оцінювальна, проєктувально-моделювальна, технологічна), професійно-комунікативна (Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 013 «Початкова освіта», 2016).

Виникає проблема моделювання єдиної системи компетентностей, яка б стала загальним орієнтиром для підготовки учителів у закладах освіти, професійного розвитку вчителя, оцінювання його компетентностей.

Очевидно, що у розробленні моделі компетентностей необхідно вибрати системоутворюю-

вальні компоненти, які дають змогу їх угрупувати та структурувати. Як свідчить досвід зарубіжних країн у створенні професійних стандартів, компетентності групуються за сферами діяльності вчителя. Наприклад, у австралійському професійному стандарті запропоновано такі сфери діяльності: професійні знання (розуміння учнів та особливостей їхнього навчання, знання змісту предмета та методики його навчання), професійна практика (планування та впровадження ефективного навчання, створення та підтримання безпечного навчального середовища, оцінювання, надання зворотного зв'язку та звітування про навчальні досягнення учнів), професійне залучення (залучення до професійного навчання, професійне спілкування з колегами, батьками та громадою) (Australian Professional Standards for Teachers, 2018).

Водночас, відповідно до методики розроблення професійних стандартів, групування професійних компетентностей відбувається за трудовими функціями вчителя. Отже, вони є системоутворювальними компонентами у моделі професійної компетентності вчителя. У документі визначено такі способи групування трудових функцій: лінійний, циклічний, за методами й процесами, що використовуються; за характером дій та їх результатом, за характеристикою продукції та визначенням якості готової продукції (Наказ Мінсоцполітики від 22.01.2018 р. № 74).

У ході проєктування професійного стандарту застосовано інший підхід до визначення трудових функцій — за характером дій та їх результатом, що найбільше відповідає підходу групування компетентностей за сферами діяльності вчителя.

Отже, змодельовано такі 5 трудових функцій учителя:

- 1) навчання учнів предметів (інтегрованих курсів);
- 2) партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу;
- 3) участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища;
- 4) управління освітнім процесом;
- 5) професійний розвиток.

Кожна функція розкривається через 3 професійні компетентності (усього 15 професійних компетентностей учителя).

Характеристика професійних компетентностей учителя. Схарактеризуємо коротко кожен з названих професійних компетентностей. Для реалізації функції «навчання учнів предметів (інтегрованих курсів)» учителю необхідно володіти такими компетентностями: мовно-комунікативною, предметно-методичною, інформаційно-цифровою.

Мовно-комунікативну компетентність визначено на підставі досліджень С. Абрамович, М. Бітянової, Н. Волкової, С. Дорошенко, Б. Кандінського, В. Кан-Калика, Л. Джеймса,

А. Леонтьєва, С. Мусатова, Б. Паригіна — розглядали мовно-комунікативну компетентність у контексті комунікативної; Н. Артемової, С. Сисоевої, З. Скрипко — вивчали комунікативну компетентність учителя.

Зміст мовно-комунікативної компетентності у проекті професійного стандарту вчителя схарактеризовано таким чином:

- здатність забезпечувати здобуття учнями освіти державною мовою;
- здатність забезпечувати (за потреби) здобуття учнями освіти з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти (мова відповідного корінного народу або національної меншини України);
- здатність забезпечувати навчання учнів іноземної мови та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови);
- здатність формувати і розвивати мовно-комунікативну компетентність учнів.

Предметно-методичну компетентність визначено на підставі досліджень Н. Кузьміної, яка виокремлювала методичну компетентність, а також досліджень А. Хуторського, М. Лапчик, А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Тряпціної та ін.

Зміст предметно-методичної компетентності розкрито у проекті професійного стандарту:

- здатність застосовувати методики і технології моделювання змісту навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів;
- здатність до формування та розвитку в учнів ключових компетентностей і умінь, спільних для всіх компетентностей;
- здатність до здійснення інтегрованого навчання учнів;
- здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики й технології навчання, виховання і розвитку учнів;
- здатність розвивати в учнів критичне мислення;
- здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу;
- здатність до формування ціннісних ставлень в учнів.

В обґрунтуванні **інформаційно-цифрової компетентності** було використано Європейську рамку цифрової компетентності для громадян та Рамку цифрової компетентності вчителя, розроблену українськими вченими під керівництвом Н. Морзе. Враховано також дослідження В. Горленко, В. Сидоренко, С. Касьян, В. Калініна, Л. Калініної та ін.

Зміст інформаційно-цифрової компетентності вчителя схарактеризовано таким чином:

- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично

оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності;

- здатність ефективно використовувати наявні та створювати нові електронні (цифрові) освітні ресурси;
- здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

Трудова функція «*партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу*» передбачає володіння вчителем такими професійними компетентностями: психологічною, емоційно-етичною, компетентністю педагогічного партнерства.

Психологічну компетентність учителя визначено на основі досліджень А. Алфьорова, А. Волощук, І. Демідової, Т. Єрмакова, І. Дроздова, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Тряпціної, А. Хуторського, О. Цільма, Н. Яковлевої та ін.

Зміст цієї компетентності розкривається таким чином:

- здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів;
- здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, Я-ідентичності;
- здатність до формування мотивації та організації пізнавальної діяльності учнів;
- здатність до формування спільноти учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.

Емоційно-етичну компетентність визначено у моделі компетентностей вчителя з урахуванням вимог Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800), а також досліджень І. Андрєєвої, Д. Гоулман, А. Донцова, В. Писаренко, І. Писаренко, О. Синиці, М. Райнольдс, Г. Рисаченко, Л. Хоружої, О. Яковлевої та ін.

Зміст емоційно-етичної компетентності розкрито в проекті професійного стандарту вчителя через такі здатності педагога:

- усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами;
- до усвідомленої, конструктивної та безпечної взаємодії з учасниками освітнього процесу;
- усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі.

Компетентність педагогічного партнерства обґрунтовано з огляду на теоретичні розвідки І. Жижині, О. Ліннік, О. Матвієнко, С. Савельєвої та засадничі положення Концепції Нової української школи.

Зміст компетентності розкрито таким чином:

- здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями в освітньому процесі;

- здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства;
- здатність до роботи в команді з профільними фахівцями, асистентами вчителя та / або дитини для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.

Трудова функція «*участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища*» реалізується завдяки таким компетентностям учителя: інклюзивній, здоров'язбережувальній, проєктувальній.

Інклюзивну компетентність обґрунтовано спираючись на дослідження І. Беха, А. Маркової, В. Сластьоніна, Н. Софій, І. Хафізулліної та ін. Необхідність її формування у педагогічних працівників підкреслено також у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800).

Зміст інклюзивної компетентності у проєкті професійного стандарту сформульовано так:

- здатність організовувати інклюзивне освітнє середовище;
- здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;
- здатність до забезпечення в освітньому середовищі сприятливих умов для кожного учня залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Здоров'язбережувальну компетентність обґрунтовано базуючись на дослідженнях Л. Антонова, Д. Вороніна, І. Зимньої, О. Савченко, В. Сергієнко, С. Страшка, А. Хуторського, О. Шиян та ін. Складову компетентності «здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу» включено з огляду на вимогу частини третьої статті 23 Закону України «Про повну загальну середню освіту».

Зміст компетентності розкривається через такі здатності вчителя:

- до організації безпечного, освітнього середовища, використання здоров'язбережувальних технологій під час освітнього процесу;
- до здійснення профілактично-просвітницької роботи з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни;
- до формування в учнів культури здорового та безпечного способів життя;
- до збереження особистого фізичного і психічного здоров'я під час професійної діяльності;
- надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу.

Проєктувальну компетентність, обґрунтовану в дослідженнях Ю. Белової, В. Докучаєвої,

С. Ігнатенко, І. Каньковського, С. Нечіпор, Н. Харитонової, у моделі подано у більш вузькому значенні. Її зміст розкрито у контексті зазначеної трудової функції як здатність до проєктування осередків навчання, виховання та розвитку учнів.

Трудова функція «*управління освітнім процесом*» реалізується завдяки володінню вчителем прогностичною, організаційною та оцінювально-аналітичною компетентностями.

Прогностичну компетентність схарактеризовано з урахуванням досліджень В. Берека, А. Галас, Г. Кошонько, Д. Пузікова, Н. Харитонової та ін. таким чином:

- здатність до прогнозування результатів освітнього процесу;
- здатність до планування освітнього процесу.

Організаційну компетентність визначено у проєкті професійного стандарту вчителя, спираючись на дослідження Н. Артемової, З. Скрипко, Н. Харитонової та ін., і схарактеризовано таким чином:

- здатність до організації процесу навчання, виховання і розвитку учнів;
- здатність до організації різних форм навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

Оцінювально-аналітичну компетентність визначено ґрунтуючись на дослідженнях О. Бондар, О. Бескровного, Н. Гайсинюк, Н. Зінчук, Н. Лобач, Л. Петренко, І. Савченко, В. Ягупова, Л. Кабан, А. Кендюхової, С. Павлової, О. Полякової, В. Таточенко, А. Шипко, О. Шуневич та ін. У дослідженнях оцінювальна та аналітична компетентності розглядаються окремо, проте підходи до оцінювання, побудовані на обов'язковому наданні зворотного зв'язку учням, аналізі причин відхилення результатів навчання від цілей та здійсненні коригування результатів, вимагають розгляду цих компетентностей у тісному взаємозв'язку.

Отже, зміст оцінювально-аналітичної компетентності розкрито у проєкті таким чином:

- здатність до здійснення оцінювання результатів навчання учнів;
- здатність до аналізу результатів навчання учнів;
- здатність до забезпечення самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів.

Трудову функцію «*безперервний професійний розвиток*» розкрито через такі професійні компетентності вчителя: інноваційну, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивну.

Інноваційну компетентність уключено до проєкту професійного стандарту вчителя з огляду на те, що інноваційність у Державних стандартах загальної середньої освіти визначено як одну з ключових компетентностей здобувача

освіти. У наукових дослідженнях її обґрунтовано у працях О. Артамонової, І. Коновальчук, С. Новикова, О. Просіної, О. Проценко, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін.

Зміст інноваційної компетентності розкрито таким чином:

- здатність до застосування наукових методів пізнання в освітньому процесі;
- здатність до використання інновацій у професійній діяльності;
- здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності.

Здатність до навчання впродовж життя є ключовою компетентністю відповідно до Європейських рамок компетентностей. Її також схарактеризовано серед ключових компетентностей учня у Законі України «Про освіту» та Державних стандартах середньої освіти. Здатність до навчання впродовж життя було включено саме до професійних компетентностей вчителя через тісний зв'язок із функцією «безперервний професійний розвиток», яка для професійної діяльності вчителя є наскрізною. У вітчизняних дослідженнях цій компетентності також приділено увагу, зокрема, у працях О. Локшиної, С. Сисоевої та ін.

Зміст цієї компетентності схарактеризовано у проєкті професійного стандарту таким чином:

- здатність до визначення умов і ресурсів професійного розвитку впродовж життя;
- здатність до супроводу та підтримки педагогічних працівників (наставництво, супервізія, інтервізія тощо).

Рефлексивну компетентність визначено спираючись на дослідження Б. Гершунського, І. Єліної, В. Желанової, В. Расклінос, С. Степанова, І. Ульянові та ін. й схарактеризовано у такий спосіб:

- здатність до моніторингу власної педагогічної діяльності й визначення індивідуальних професійних потреб.

Результати апробації моделі компетентностей. Розроблену модель компетентностей було надіслано учителям та керівникам закладів освіти для апробації (усього в опитуванні взяло участь 40 закладів, 107 респондентів).

Результати опитування педагогічних працівників засвідчили, що більшість із них вважає запропонований перелік компетентностей повним і таким, що відповідає практиці роботи сучасного вчителя: 88 % оцінили перелік компетентностей на 9 та 10 балів за 10-бальною шкалою. 81 % респондентів відповіли, що проєкт професійного стандарту був зрозумілим для них (56 % оцінили на 10 балів і 25 % респондентів — на 9 балів). Лише 2 % опитаних поставили оцінки «1» і «2» (Результати дослідження: Профстандарт учителя, 2020).

Окрім цього, педагогічні працівники надіслали пропозиції щодо включення до моделі додаткових компетентностей, зокрема: здатність працювати самостійно, без постійного керівництва; здатність тримати контроль над усіма учнями класу; самооцінку професійної діяльності вчителя; соціальну компетентність як вміння жити і працювати з оточуючими; компетентність керування часом. Надані пропозиції не було включено у модель, оскільки частину з них ураховано у змісті наявних компетентностей (як-от: здатність тримати контроль над усіма учнями класу передбачено компетентністю «управління освітнім процесом», самооцінка професійної діяльності вчителя — рефлексивною компетентністю), або ж запропоновані компетентності не можуть слугувати підставою оцінювання професіоналізму вчителя (наприклад, компетентність керування часом).

За результатами громадського обговорення проєкту документа на офіційному вебсайті Міністерства освіти і науки України було отримано 39 повідомлень з пропозиціями та зауваженнями, деякі з них стосувалися змісту компетентностей учителя. Наприклад, додати функції та професійні компетентності, які б зачіпали навчання та виховання учнів; додати методичну компетентність як одну з ключових професійних компетентностей учителя; загальні компетентності розкрити через конкретні результати.

Після врахування пропозицій модель було доопрацьовано, зокрема уточнено формулювання загальних компетентностей зважаючи на проєкт TUNING Програми Еразмус+ (Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання, 2016); додано методичну компетентність як складову предметно-методичної компетентності учителя; уточнено вимоги до професійних компетентностей педагогічних працівників відповідно до кваліфікаційних категорій (Звіт про громадське обговорення проєкту Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2020).

Для проєктування траєкторії професійного розвитку кожному компетентності у професійному стандарті було описано в динаміці розвитку залежно від кваліфікаційних рівнів — від спеціаліста до вищої категорії, що дає змогу простежити вчителю актуальний рівень професійної компетентності, спланувати подальші кроки щодо розвитку кожної компетентності. Це суттєва відмінність від чинного професійного стандарту, в якому різниця між кваліфікаційними рівнями визначається шляхом додавання трудових функцій.

Висновки. У проєкті професійного стандарту вчителя Нової української школи розроблено

модель компетентностей, необхідних педагогам для реалізації освітнього процесу в школі незалежно від освітнього рівня, на якому працює вчитель. У процесі створення моделі використано Європейські рамки компетентностей, міжнародний досвід розроблення професійних стандартів педагога, дослідження українських учених та нормативно-правову базу України. Розроблено модель, що містить загальні компетентності вчителя (громадянську, соціальну, культурну, лідерську, підприємницьку) та професійні компетентності, які класифіковано відповідно до трудових функцій (сфер діяльності) вчителя: навчання учнів предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпеч-

ного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом, професійний розвиток. У проекті професійного стандарту обґрунтовано та схарактеризовано такі професійні компетентності вчителя: мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивну, здоров'язбережувальну, проєктувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну, інноваційну, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивну.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробленні програм підготовки та оцінювання компетентностей вчителів на основі створеної моделі компетентностей.

ДЖЕРЕЛА

1. Звіт про громадське обговорення проєкту професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>
2. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю.М. Рашкевича. — К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. — 80 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» від 01.06.2017 № 600 // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
4. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» від 10.08.2018 № 1143 // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text>
5. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів» від 22.01.2018 № 74 // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>
6. Результати дослідження: Профстандарт учителя // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://uied.org.ua/rezultati-doslidzhennya-profstandart-uchitelya>
7. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 013 «Початкова освіта». — К., 2016 // [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [mon.gov.ua › media › vyshcha › proekty_standartiv_VO](https://mon.gov.ua/media/vyshcha/proekty_standartiv_VO)
8. Australian Professional Standards for Teachers, Education Services Australia, 2018.
9. Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 final — 2018/08 (NLE). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN>
10. Supporting key competence development learning approaches and environments in school education: input paper for conference participants. 12–13 November 2019. — Brussel.

REFERENCES

1. Zvit pro hromadske obhovorennia proiektu profesiinoho standartu za profesiiami “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednioi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednioi osvity” [Report on the Public Discussion of the Draft Professional Standard for the Professions “Primary School Teacher of General Secondary Education”, “Teacher of General Secondary Education”] [in Ukrainian]. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso>
2. Metodichni rekomendatsii dlia rozroblennia profiliv stupeneyvkh prohram, vkluchaiuchy prohramni kompetentnosti ta prohramni rezultaty navchannia. (2016). [Guidelines for the Development of Profiles

- of Degree Programs, Including Program Competencies and Program Learning Outcomes]. Trans. from English National Expert on Higher Education Reform of the Erasmus + Program, Dr. Tech. Sciences, Prof. Yu. M. Rashkevich, K.: LLC "Poligraph Plus", 80 [in Ukrainian].
3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01 chervnia 2017 № 600 "Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 1, 2017 № 600 "On Approval of Guidelines for the Development of Standards of Higher Education"] [in Ukrainian].
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
4. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky vid 10.08.2018 № 1143 "Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednioi osvity" [Order of the Ministry of Social Policy dated 10.08.2018 № 1143 "On Approval of the Professional Standard "Primary School Teacher of General Secondary Education"] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text>
5. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky "Pro zatverdzhennia Metodyky rozroblennia profesiinykh standartiv" vid 22.01.2018 № 74 [Order of the Ministry of Social Policy "On Approval of the Methodology for the Development of Professional Standards" dated 22.01.2018 № 74] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>
6. Rezultaty doslidzhennia: Profstandart uchytelia [The Results of the Study: Teacher's Standard] [in Ukrainian].
<https://uied.org.ua/rezultati-doslidzhennya-profstandart-uchitelya>
7. Standart vyshchoi osvity Ukrainy. Spetsialnist 013 "Pochatkova osvita" [Standard of Higher Education of Ukraine. Specialty 013 "Primary Education"] [in Ukrainian].
[mon.gov.ua > media > vyshcha > projekty_standartiv_VO](http://mon.gov.ua/media/vyshcha/proekty_standartiv_VO)
8. Australian Professional Standards for Teachers, Education Services. (2018). Australia [in English].
9. Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning SWD/2018/014 final — 2018/08 (NLE) [in English].
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN>
10. Supporting Key Competence Development Learning Approaches and Environments in School Education: input paper for conference, 12–13 November 2019, Brussel [in English].

Линник Е.

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье сделан обзор государственных и европейских документов, научных исследований, в которых определяются профессиональные компетентности учителя. На основе теоретических исследований обоснована и охарактеризована модель компетентностей учителя Новой украинской школы. Раскрыто содержание общих компетентностей учителя, которые являются сквозными (гражданской, социальной, культурной, лидерской, предпринимательской), и профессиональных, которые описаны в контексте таких трудовых функций педагога: обучение учащихся предметам (интегрированным курсам), партнерское взаимодействие с участниками образовательного процесса, участие в организации безопасной и здоровой образовательной среды, управление образовательным процессом, профессиональное развитие. Представленная модель прошла апробацию среди педагогических работников учреждений общего среднего образования и стала основой проекта нового профессионального стандарта учителя.

Ключевые слова: учитель Новой украинской школы, общие компетентности, проект профессионального стандарта, профессиональные компетентности, трудовые функции.

O. Linnik

MODEL OF NEW UKRAINIAN SCHOOL'S TEACHER COMPETENCES IN THE DRAFT OF PROFESSIONAL STANDARD

The article reviews state and European documents, research, which determine the professional competencies of teachers. The urgency of developing a model of teacher competencies is due to the tendency to insufficient consideration of the European framework of competencies in the new documents, the lack of trajectory of professional development of teachers, differences between the list of competencies in various regulations. Based on theoretical investigations, the model of competencies of teachers of the New Ukrainian School is substantiated and characterised. The content of general competencies of teachers, which are cross-cutting (civic,

social, cultural, leadership, entrepreneurial), and professional competencies, which are described in the context of such job functions of a teacher: teaching students subjects (integrated courses), partnership with participants in the educational process, participation in the organization of a safe and healthy educational environment, management of the educational process, professional development. The draft professional standard substantiates and characterises the following professional competencies of teachers: language and communicative, subject and methodical, information and digital, psychological, emotional and ethical, competence of pedagogical partnership, inclusive, health-preserving, design, prognostic, organizational, evaluative, ability to learn throughout life, and reflexive. The presented model was tested among pedagogical staff of general secondary education institutions (107 respondents from 47 educational institutions took part in the study). The draft document was publicly discussed, as a result of which adjustments were made in the formulation of general and professional competencies.

Taking into account the compensators and proposals of educators, the model of competencies was refined and formed the basis of the draft of a new professional standard for teachers.

Each competence in the professional standard is described in the dynamics of development from specialist to the highest category, which allows the teacher to trace the current level of professional competence, to plan further steps for the development of each competence.

Key words: teacher of the New Ukrainian School, general competencies, draft professional standard, professional competencies, labor functions.

Стаття надійшла до редакції 16.12.2020 р.

Прийнято до друку 22.12.2020 р.

Беленька Г.,

завідувач кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор
h.bielienka@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-2759-1149

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВЕКТОР ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті представлено стислий аналіз існуючих концепцій педагогічної освіти, проаналізовано досвід зарубіжних закладів освіти з підготовки педагогів. Окреслено низку вагомих кроків, здійснених у 2020 році Міністерством освіти та науки й Академією педагогічних наук України в напрямі узгодження діяльності першої, дошкільної ланки системи освіти з наступною, початковою. Визначені тенденції розвитку сучасної вищої освіти в Україні в умовах євроінтеграції: компетентнісної спрямованості, інтегративного підходу до викладання фахових дисциплін, практичної зорієнтованості, пріоритетності морально-духовного розвитку педагога, використання в освітньому процесі інноваційних, партнерських, інтерактивних форм роботи зі студентами. Представлено стратегічні вектори підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в Україні: академічна доброчесність, інтеграція змісту навчальних дисциплін, посилення етико-естетичної складової фахової підготовки, практична зорієнтованість навчання, технологізація та інформатизація освітнього процесу, спрямованість методів викладання на розвиток лідерських якостей, критичного мислення, відповідальності й самостійності студентів у процесі здобуття освіти, готовності до життя в постійно змінюваних умовах соціуму.

Ключові слова: євроінтеграція, майбутні вихователі, професійна підготовка, студенти, університет.

© Беленька Г., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Реформування освітньої галузі в Україні розпочалось з початкової школи. Хоча первинною складовою системи безперервної освіти в Україні визнано дошкільну освіту, функціонування якої регламентоване законами України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001 р. зі змінами), «Про охорону дитинства» (2001).

Неперервна освіта передбачає підпорядкування всіх етапів освіти єдиній меті — становленню та розвитку особистості впродовж всього життя. Дошкільна освіта є базисом цієї системи, тож потребує особливої уваги суспільства. Міністерство освіти та Академія педагогічних наук України у 2020 р. зробили низку вагомих кроків у напрямі узгодження діяльності першої ланки системи освіти з наступними. Зокрема, розроблено проєкт Концепції розвитку освіти дітей раннього та дошкільного віку, проєкт змін до Закону України «Про дошкільну освіту», затверджено нову редакцію Базового компонента дошкільної освіти — Державного стандарту дошкільної освіти, внесено зміни до Положення про дошкільний навчальний заклад та до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності.

Зважаючи на той факт, що однією з умов забезпечення якісної дошкільної освіти є підготовка сучасних, кваліфікованих і творчо спрямованих педагогів, заклади вищої освіти України відпрацьовують нові підходи до підготовки фахівців, вивчаючи європейську та вдосконалюючи вітчизняну практику.

Мета статті — висвітлення концептуальних підходів, шляхів вдосконалення змісту та методів підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в Україні на основі аналізу зарубіжного досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання підготовки фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку відображені в роботах І. Беха, Г. Беленької, А. Богуш, І. Дичківської, Л. Козак, І. Кондратець, Н. Лисенко, О. Половіної, А. Харківської, А. Чаговець. Праці цих авторів об'єднує спрямованість на особистісний вектор фахової підготовки майбутніх педагогів — розвиток моральних якостей і вмінь вибудовувати глибоко етичну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу та іншими людьми на основі ціннісно-морального підходу до визначення змісту, форм і методів фахової підготовки.

Автори суголосні в думці, що вихователь дітей дошкільного віку — одна з найважливіших професій у сучасному світі, яку не можуть замінити роботи чи інші високотехнологічні механізми. «Особистість формується особистістю» — одна з педагогічних аксіом, проголошених В. Сухомлинським, є надзвичайно актуальною і в сучасних умовах розвитку соціуму.

Державний стандарт дошкільної освіти — Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО 2021) окреслює основні вимоги до рівня освіченості й вихованості випускника закладу дошкільної освіти. Розглядаючи дошкільну освіту як стартову платформу розвитку особистості, у документі акцентовано увагу на ролі педагога, вихователя як фасилітатора розвитку дитини.

У проекті Концепції розвитку освіти дітей раннього та дошкільного віку формування професійної компетентності педагогічних працівників визначено як важливу умову якісної дошкільної освіти: «Побудова освітнього простору в закладі дошкільної освіти, суголосного з цінностями гуманістичної філософії та педагогіки, активне і цілеспрямоване залучення дітей до проектної, ігрової, дослідно-пошукової видів діяльності, застосування багатьох форм і методів їх організації можливі за умови професіоналізму педагогічних працівників» (Сисоєва С.О., Рейпольська О.Д., 2020).

Згідно з думкою І. Бега, виховання особистості, якій притаманні почуття людської гідності, чесності, порядності, справедливості, відповідальності, добротності, можливе за умови особистісно орієнтованого підходу до суб'єктів освітнього процесу і формування базису особистісної культури. Послугуючись теоретичними розробками І. Бега, А. Богуш, Г. Беленької щодо професійної підготовки дошкільних педагогів, А. Чаговець зазначає, що у ЗВО головним завданням підготовки є «...формування в майбутнього спеціаліста таких професійних якостей, які забезпечують розуміння особистості та орієнтацію на розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця» (Чаговець А., 2015).

Наукові здобутки і досвід підготовки фахівців в Україні для роботи з дітьми дошкільного віку є вагомими. Водночас євроінтеграційний вектор розвитку системи освіти України спрямовує зусилля науковців і педагогів вищої школи на вивчення досвіду підготовки педагогів у зарубіжних країнах з метою вдосконалення вітчизняної системи підготовки кадрів для закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм дошкільних педагогів формується поступово і вивщується впродовж всього життя. Основи його закладаються в період навчання у закладі вищої освіти, що, орієнтуючись на запити соціуму, постійно перебуває у стані трансформації. На думку В. Огнев'юка, «рушієм трансформації

українського університету впродовж наступного десятиліття, що сприятиме його переходу до якісно нового рівня академічного буття або смерті, стане подолання суперечності між: зростаючими запитами соціуму та інституційною неспроможністю задовольнити ці запити; технологічними викликами експонентного розвитку та обмеженими можливостями перебування у тренді інновацій; зміною парадигми суспільно-економічних відносин і спроможністю не тільки знаходити адекватні відповіді, а й виробляти нові смисли буття» (Огнев'юк В., 2018).

У кожній з існуючих концепцій педагогічної освіти: персоналістичної, прагматичної / компетентнісної, прогресивної, багатосторонньої (автор В. Оконь); технологічної, гуманістичної чи функціональної (автор Х. Квятковська); концепції «навчання через практику» (автор Д. Фіш), що є дуже популярними у США, Англії, Франції та інших розвинених країнах; загальноосвітньої, загальнопрофесійної і професійно-спеціалізованої (автор Т. Левовицький) є раціональне зерно. Водночас в Україні існує власний досвід реформування змісту і методів професійної підготовки майбутніх педагогів, що полягає у мультиконцептуальному підході до питань фахової підготовки педагога і враховує тенденції розвитку сучасної вищої освіти: переосмислення ролі викладача, пріоритетність морально-духовного розвитку педагога, інноваційність у викладанні, практичну спрямованість освітнього процесу, еволюцію онлайн-навчання.

Вибудовуючи власну концепцію підготовки майбутніх дошкільних педагогів, ми звернулись до досвіду країн Євросоюзу. Так, з практики підготовки вихователів у Австрії, де у педагогічних школах для вчителів закладів дошкільної освіти протягом п'яти років готують фахівців для роботи з дітьми від 3 до 6 років, був запозичений метод вільної групової дискусії. Суть методу полягає у вільному обговоренні студентами теми чи актуальної фахової проблеми. Викладач виступає в ролі слухача, аналізує вміння студентів використовувати здобуті теоретичні знання для розв'язання практичних питань, планує подальшу індивідуальну роботу зі студентами (Карташова Л.В., Бендеревець Н.М., 2018). Досвід Відкритого університету та Педагогічного інституту Кіпру, приватного Університету Лефкосії засвідчив доцільність використання міжпредметного принципу навчання і запровадження інтегрованих курсів. Вивчення досвіду Німеччини спонукало до формування компетентностей вихователя за схемою: знати, могли, володіти, змінювати, створювати. Згідно з нею кожна з форм організації освітнього процесу у вищій школі відповідає певному маркеру: лекція — «знати», практикум — «уміти» і «воліти», семінар — «володіти», проект, дипломна робота бакалавра — «змі-

нювати», робота магістра перебуває у проміжному положенні між «змінювати» і «створювати» (Сулима О.В., 2015).

Цікавим для вивчення та апробації є досвід побудови освітніх програм вищої школи у Турецькій Республіці. У закладах вищої педагогічної освіти Туреччини значне місце у фаховій підготовці педагога займають такі дисципліни, як етика і естетика, мовний етикет та міжкультурна комунікація, історія, освіта й ринок праці. Результатом освіти є не лише готовність до роботи з дітьми, але й здатність захищати цінності національного суверенітету, незалежності та формувати їх у молоді (Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., 2017).

У педагогічній підготовці дошкільних педагогів Фінляндії приваблює творчість (вони самі визначають доцільність та складають програми фахових дисциплін), міждисциплінарність, соціально-гуманітарна спрямованість змісту кожної навчальної дисципліни та відповідальність педагога і здобувачів вищої освіти за якість фахової підготовки (Котун К.В., 2014). Міждисциплінарність притаманна і педагогічним закладам Франції та Данії, як й увага до рефлексії та формування креативної й інформаційно-медіальної компетентностей випускників.

Узагальнення досвіду підготовки дошкільних педагогів у Євросоюзі свідчить про те, що ключовими особливостями професійної освіти майбутніх педагогів у досліджених зарубіжних державах на початку ХХІ ст. є:

- посилення правил відбору на педагогічні спеціальності;
- розширення компонента педагогічної практики;
- інтеграція навчальних курсів;
- посилення культурологічної складової у змісті фахової підготовки;
- системне використання інформаційних технологій;
- акцент на формуванні у майбутніх педагогів рефлексивних умінь;
- розвиток критичного мислення та творчості;
- впровадження онлайн-навчання.

Стратегічні вектори фахової підготовки в Україні узгоджуються з цими напрямками. Українські акценти спрямовані на формування і розвиток у здобувачів вищої освіти академічної добросесності; на інтеграцію змісту навчальних дисциплін; посилення етико-естетичної складової фахової підготовки, практико-орієнтованість навчання; технологізацію та інформатизацію освітнього процесу; орієнтованість методів викладання на розвиток лідерських якостей, критичного мислення, відповідальності й самостійності студентів у процесі здобуття освіти, формування готовності до життя в постійно змінюваних умовах соціуму.

Ця стратегія була реалізована в нових освітніх програмах (ОП) 012.00.01 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Особливістю кожної програми є її практико-орієнтованість. Так, на бакалаврській програмі обсяг педагогічної практики складає 76,5 кредитів ЕКТС (31,9 % від загального обсягу ОП), на магістерській — 22,5 кредитів ЕКТС (25 % від загального обсягу ОП). Фахова підготовка здійснюється на компетентній основі та засадах дослідження, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану.

В основу освітнього процесу покладена філософія синергетичного бачення цілісності життя та футуристичної спрямованості змісту фахової підготовки. Синергія реалізується через наскрізну інтеграцію змісту навчальних дисциплін, а футуристична спрямованість — шляхом використання інноваційних технологій та моделювання варіативності освітнього процесу з дітьми на основі вивчення їхніх психологічних особливостей. У навчальні плани введено інтегровані навчальні дисципліни. Для бакалаврів — «Університетські студії», «Основи природничо-математичних наук з методикою», «Артосвіта дітей дошкільного віку», «Дитяча література та розвиток мовлення», «Конструювання та експериментування в ЗДО»; для магістрів — «Освітній менеджмент в галузі дошкільної освіти» і «Організація та управління в дошкільній освіті». У кожній з цих навчальних дисциплін інтегровано від двох до чотирьох фахових методик, об'єднаних спільною дидактичною метою. У змісті інтегрованих курсів передбачено ознайомлення студентів з альтернативними освітніми системами, педагогічними інноваціями, напрацюваннями вітчизняної та зарубіжної науки. Оскільки сучасна дошкільна освіта вимагає від вихователя розвинених рефлексивних умінь, кожне навчальне заняття передбачає звернення до емоційної сфери студентів, емпатійну взаємодію і завершується рефлексивною вправою: «рюкзак», «скажи одним словом», «рефлексивна долонька», «мішень» тощо. Така побудова навчальних занять, доповнена індивідуалізованими завданнями для самостійної роботи, забезпечила перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу студентів до здобування знань.

Посиленню культурологічної складової у змісті фахової підготовки сприяло використання освітнього потенціалу столиці України: наукових установ, музеїв, театрів, художніх виставок, дитячих бібліотек, планетарію, на базі яких відбувались практичні й лабораторні заняття. Використання ІКТ забезпечило доступ до віртуального світового освітнього простору і зробило доступним спілкування українських студентів зі студентами та науковцями США, Англії, Німеччини, Ізраїлю.

У сучасному світі використання цифрових технологій дистанційного навчання та хмарних сервісів стирає просторові межі спілкування і надає здобувачам освіти широкі можливості інформаційного та почуттєвого збагачення.

Розвитку лідерських якостей, критичного мислення, відповідальності й самостійності студентів у процесі здобуття освіти, готовності до життя в постійно змінюваних умовах соціуму сприяють інтерактивні методи навчання та тренінгові форми проведення занять. До прикладу: модуль «Лідерство-служіння» в інтегрованому курсі «Університетські студії» весь побудований у форматі тренінгу. Тренінгова форма широко використовується і в інших навчальних дисциплінах, як і методи розвитку критичного мислення: «сократівське опитування», «надання недостатньої інформації», «шість капелюхів мислення (Е. Де Боно)», «мозковий штурм», «діаграма Венна», «читання з позначками», «педагогічне есе» тощо.

Родзинкою освітньої програми підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є наскрізна педагогічна практика на останньому (четвертому) курсі навчання бакалаврів. Ця своєрідна педагогічна інтернатура триває весь навчальний рік. Фахові компетентності випускників шліфуються у низці освітніх закладів, практику в яких студенти проходять поетапно: державні дошкільні заклади — приватні заклади

освіти — альтернативні заклади дошкільної освіти — спеціалізовані дошкільні заклади — позашкільні заклади освіти — початкова школа.

Висновки. Нова стратегія підготовки дошкільних педагогів, що працюватимуть в умовах постійних трансформаційних змін соціуму, розвитку інформаційних і нанотехнологій, мережевого навчання та спілкування, базується на мультиконцептуальному, міждисциплінарному, інтегрованому й системному підходах. Вона дає можливість майбутнім педагогам у процесі навчання усвідомити і зберегти рівновагу між педагогічними традиціями європейського раціоналізму та чуттєвими підходами української народної педагогіки до виховання дітей дошкільного віку.

Основна спрямованість стратегії — перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента, перехід від репродуктивного навчання до продуктивного. У низці країн Євросоюзу ці питання успішно розв'язані, тому їх досвід ефективно впроваджується в практику підготовки майбутніх педагогів в Україні.

Перспективи подальших досліджень лежать у площині посилення етико-естетичної складової фахової підготовки майбутніх вихователів, формування академічної доброчесності та відповідальності, розробки методичного забезпечення освітнього процесу на основі інтернет-ресурсів для ефективної взаємодії в умовах дистанційного навчання.

ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. 2021. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/book?bid=37876>
2. Беленька Г.В. Підготовка фахівців для дошкільної галузі: стратегія змін. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 1–3.
3. Биндас О.М. Особливості функціонування освітніх стандартів у системі педагогічної освіти Австрії. *Гуманітарний корпус*. 2015. Вип. 4. С. 31–35.
4. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М. та ін.]. К.: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
5. Карташова Л.А., Бендерезь Н.М. Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kartashova.htm
6. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: моногр. / [Авшенюк Н.М., Десятів Т.М. та ін.]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
7. Котун К.В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. К.: Вид. Ін-ту обдарованої дитини, 2014. 60 с.
8. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини*. 2011. Ч. 2. С. 204–210.
9. Огнев'юк В.О. Український університет у добу експонентного розвитку. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 1–25.
10. Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів: кол. моногр. / за наук. ред. Цветкової Г.Г. Hameln: InterGING, 2019. 557 с.
11. Сисоева С.О., Рейпольська О.Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. *Вісник Національної академії пед. наук України*. 2020. № 2 (1). С. 1–10.
12. Сулима О.В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2015. 316 с.

13. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. № 1 (40). С. 99–102.
14. Development of Education in Austria 2013/2014. Vienna, 2015. URL: www.bmbwk.gv.at
15. Hayes D. Beyond McDonaldization: Visions of Higher Education. Abingdon: Taylor & Francis, 2017. 150 p.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia. (2021). [Basic Component of Preschool Education (State standard of preschool education) new edition] [in Ukrainian].
<https://ezavdnz.mcfra.ua/book?bid=37876>
2. Bieliienka, H. V. (2017). Pidhotovka fakhivtsiv dlia doshkilnoi haluzi: stratehiia zmin [Training Specialists for the Preschool Industry: a strategy for change]. *Molodyi vchenyi*, № 3.2 (43.2), S. 1–3 [in Ukrainian].
3. Byndas, O. M. (2015). Osoblyvosti funktsionuvannia osvitnikh standartiv u systemi pedahohichnoi osvity Avstrii [Features of the Functioning of Educational Standards in the System of Pedagogical Education in Austria]. *Humanitarnyi korpus*, Vyp. 4, S. 31–35 [in Ukrainian].
4. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy. (2017). [Foreign Experience of Professional Training of Teachers: analytical materials]. [Avsheniuk N. M., Diachenko L. M. ta in]. Kyiv: DKS "Tsentr", 83 s. [in Ukrainian].
5. Kartashova, L. A., Benderets N. M. Dosvid reformuvannia system pedahohichnoi osvity v Avstrii [Experience of Reforming Pedagogical Education Systems in Austria]. [in Ukrainian].
https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kartashova.htm
6. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka: monohrafiia. (2014). [Competence Approach to Teacher Training in Foreign Countries: theory and practice]. Avsheniuk N. M., Desiatov T. M., ta in. Kirovohrad: Imeks-LTD, 280 s. [in Ukrainian].
7. Kotun, K. V. (2014). Pedahohichna osvita Finliandii u konteksti yevropeiskoho vymiru: metod. rek. [Pedagogical Education in Finland in the Context of the European Dimension]. Kyiv: Vyd. In-tu obdarovanoi dytyny, 60 s. [in Ukrainian].
8. Lokshyna, O. (2011). Yevropeiski kontseptsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv [European Concepts of Teacher Training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny*, Ch. 2, S. 204–210 [in Ukrainian].
9. Ogneviuk, V. O. (2018). Ukrainskyi universytet u dobu eksponentnoho rozvytku [Ukrainian University in the Days of Exponential Development]. *Osvitlohichnyi dyskurs (1–2)*, S. 1–25 [in Ukrainian].
10. Profesiinyi rozvytok pedahoha v svitli yevrointegratsiinykh protsesiv (2019). [Professional Development of a Teacher in the Light of European Integration Processes]. Kolektyvna monohrafiia za nauk. red. Tsvietkovoii H. H., Hameln: InterGING, 557 s. [in Ukrainian].
11. Sysoieva, S. O., Reipolska, O. D. (2020). Kontseptsii osvity ditei ranniho ta doshkilnoho viku: novyi pohliad [The Concept of Education of Young and Preschool Children: a new look]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2 (1), S. 1–10 [in Ukrainian].
12. Sulyma, O. V. (2015). Profesiina pidhotovka vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u systemi vyshchoi osvity Federativnoi Respubliki Nimechchyny [Professional Training of Preschool Teachers in the Higher Education System of the Federal Republic of Germany]. Candidate's thesis: 13.00.04, Kyiv, 316 [in Ukrainian].
13. Chahovets, A. (2015). Suchasna profesiina pidhotovka maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. Teoretychnyi aspekt [Modern Professional Training of Future Educators of Preschool Educational Institutions. Theoretical aspect]. *Obrii*, № 1 (40), S. 99–102 [in Ukrainian].
14. Development of Education in Austria 2013/2014. Vienna, 2015 [in English].
www.bmbwk.gv.at
15. Hayes, D. (2017). Beyond McDonaldization: Visions of Higher Education. Abingdon: Taylor & Francis, 150 p. [in English].

Беленькая А.

ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ВЕКТОР ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

В статье представлен краткий анализ существующих концепций педагогического образования, проанализирован опыт зарубежных учреждений образования, готовящих педагогов. Описаны шаги Министерства образования и Академии педагогических наук Украины в 2020 году, направленные на согласование деятельности первой, дошкольной ступени системы образования со следующей, начальной. Названы тенденции развития современного высшего образования в Украине, которые

прослеживаются в условиях евроинтеграции: компетентностной направленности, интегрированного подхода к преподаванию специальных дисциплин, практической ориентированности, приоритетности нравственно-духовного развития педагога, использования в образовательном процессе инновационных, партнерских, интерактивных форм работы со студентами.

Представлены стратегические векторы подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста в Украине: академическая добротность, интеграция содержания учебных дисциплин, усиление этико-эстетической составляющей профессиональной подготовки, практическая ориентированность обучения, технологизация и информатизация образовательного процесса, направленность методов преподавания на развитие лидерских качеств, критического мышления, ответственности и самостоятельности студентов в процессе овладения знаниями, подготовка к жизни в постоянно меняющихся условиях социума.

Ключевые слова: евроинтеграция, будущие воспитатели, профессиональная подготовка, студенты, университет.

H. Bielienka

PREPARATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS: VECTORS OF EUROINTEGRATION

The study presents the brief analysis of existing concepts of pedagogical education; experience of foreign educational institutions in educators training presented. A number of important steps taken in 2020 by the Ministry of Education and Science and the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, in the direction of coordinating the activities of the first, preschool level of the education system with the next, primary outlined. Development trends of modern higher education in Ukraine in the context of European integration: competence orientation, integrative approach to teaching professional disciplines, practical orientation, priority of moral and spiritual development of the teacher, use in the educational process of innovative, partner, interactive forms of work with students are identified. Strategic vectors of training of future preschool educators in Ukraine: academic integrity, integration of the content of educational disciplines, strengthening of ethical and aesthetic component of professional training, practical orientation of educational training, technologicalization and informatization of educational process, orientation of teaching methods on development of leadership skills, critical thinking, responsibility and independence of students in the process of gaining knowledge, readiness for life in the changing conditions of society are presented. The new strategy of training preschool teachers who will work in the conditions of constant transformational changes in society, development of information and nanotechnologies, network learning and communication is based on multiconceptual, interdisciplinary, integrated and systemic approaches. It provides an opportunity for future preschool teachers in the educational process to understand and maintain a balance between the pedagogical traditions of European rationalism and the sensory approaches of Ukrainian folk pedagogy according to the preschool-children education.

The main focus of the strategy of training preschool teachers — shifting the emphasis from the teacher's educational activities to the student's activities, the transition from reproductive to a productive learning. In some EU countries, these issues have been successfully resolved, so their experience is being effectively implemented in the practice of training future preschool teachers in Ukraine.

Key words: European integration, future educators, professional training, students, university.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2021 р.

Прийнято до друку 10.03.2021 р.

Васьківська Г.,

професор кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор
h.vaskivska@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8714-8512

Скиба Г.,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України
skybagalina@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-4569-9196

РЕАЛІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглянуто аспекти інноваційності дистанційного навчання іноземної мови на базі ІКТ у сучасних епідеміологічних реаліях. Проаналізовано переваги впровадження ІКТ у дистанційне навчання іноземних мов як ефективного допоміжного технічного наочно-слухового засобу і засобу навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, що сприяє підвищенню мотивації та бажання здобувачів освіти вивчати іноземну мову. Розглянуто способи підвищення інтерактивної та комунікативної діяльності у процесі навчання іноземних мов.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, здобувачі освіти, навчання іноземних мов, ІКТ, дистанційне навчання, інноваційність.

© Васьківська Г., Скиба Г., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. У сучасних кризових умовах гостро постало питання організації освітнього процесу в закладах освіти. Таких викликів сучасна освіта ще не мала, тому і готових відповідей немає. Сьогоднішній карантин дав виклик усім: викладачам, студентам, учителям, школярам, батькам. Освітня громадськість, звісно, теж намагається віднайти оптимальні шляхи розв'язання цієї проблеми.

Як спонукати до навчання поза аудиторією, поза класом, коли поруч немає відповідної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тобто зовнішні чинники не впливають. Не потрібно соромитися за незнання, немає конкуренції, бажання бути першим, стати кращим. Усе це спрацьовує у колективі. Так що важливіше сьогодні — викладач (вчитель), технології, зміст, технічні засоби? Як й у звичайному режимі, важливо — все. Однак усе потребує значної корекції. Від педагога, наприклад, вимагається значно більше докладати зусиль, від яких залежить мотивування здобувачів освіти до навчання (Васьківська Г., 2020).

Раціональне поєднання традиційних освітніх засобів з сучасними інформаційними

і комп'ютерними технологіями є одним із можливих шляхів розв'язання завдання модернізації освіти, адже освіта — це мета, процес, то і «освітні технології мають бути метатехнологіями» (Косянчук, 2018, с. 178).

Сучасний етап інформатизації освіти характеризується широким використанням сучасних комп'ютерів, швидкодіючих накопичувачів значної ємності, нових ІКТ, соціальних мереж і сервісів. Дистанційне навчання іноземних мов — одна із форм вивчення іноземної мови, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком інтернет-технологій і на сьогодні має чіткі характерні ознаки, принципи і певні методичні напрацювання. Велика кількість навчальних закладів при вивченні іноземної мови вибрала популярні сервіси Zoom та Skype. Але стосовно останніх є забагато нарікань щодо їх захищеності та якості роботи.

У першому кварталі 2020 навчального року вся робота була спрямована на формування компетентностей здобувачів освіти шляхом впровадження інноваційних методик і технологій як умови самовдосконалення педагогів та саморе-

алізації здобувачів освіти при вивченні іноземної мови. Інноваційних методик для вивчення іноземних мов під час карантину не бракувало: усім суб'єктам освітнього процесу довелося поєднати очну і дистанційну форми навчання, а також досконало опанувати нові форми онлайн-навчання, удосконалити роботу з новими інтернет-програмами, що стало викликом часу для всієї освітянської спільноти України й світу. Вчителі іноземних мов країни на високому рівні організували освітній процес з використанням дистанційних технологій на навчальних платформах Google Classroom, Zoom, «На урок», Teams, надавали консультації учням у соціальних мережах Viber, Messenger, Skype. Однак це не вичерпує вирішення проблеми реалізації ІКТ у процесі дистанційного навчання іноземної мови (Zoom, Skype, Teams тощо).

Мета статті — з'ясувати сучасні проблеми та виокремити перспективні напрями реалізації інформаційно-комунікаційних технологій (Zoom, Skype, Teams та ін.) у процесі дистанційного навчання іноземних мов.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Процес інформатизації суспільства й освіти знайшов своє відображення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі щодо навчання іноземних мов дистанційно. Дослідники обґрунтовують чинники, які впливають на використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання майбутніх спеціалістів (Palamar B., Vaskivska H., Palamar S., 2017; Гуревич Р., Кадемія М., Шевченко Л., 2012). Також у сучасних дослідженнях розкривають дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку освітнього середовища у старшій школі (Vaskivska H., Kosianchuk S., Skyba H., 2017; Nazarenko L., Palamar S., Vaskivska H., Nezhyva L., 2020). Теоретичні й практичні аспекти дистанційного навчання були розглянуті в працях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Adams J., 2008; Dichanz H., 2001; Kettunen J., 2010; Васківська Г., 2020; Дистанційне навчання, 2020; Кухаренко В., Рибалко О., Сиротенко Н., 2002; Організація освітнього процесу, 2020 та ін.). Дистанційне навчання вчені трактують як форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно екстериторіально (Биков В., Кухаренко В., Сиротенко Н. та ін., 2008).

Ця проблема також є нагальною й для педагогів-практиків, оскільки вона широко обговорюється у педагогічних колах, віртуальних учительських спільнотах, на сторінках методичної преси. Однак варто зауважити, що питання проведення дистанційного заняття з іноземної

мови з використанням ІКТ лишається недостатньо дослідженим у вітчизняній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційні методики з використанням засобів ІКТ є альтернативними традиційному навчання. Ця форма організації навчання є найбільш доступною для роботи в умовах карантину. Комп'ютерні навчальні програми при вивченні іноземних мов дають змогу тренувати різні види мовленнєвої діяльності та поєднувати їх у різних комбінаціях, усвідомити мовні явища, сприяють формуванню лінгвістичних здібностей, створюють комунікативні ситуації, автоматизують мовленнєві дії, забезпечують реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи здобувачів освіти.

Наприклад, реалізація ІКТ при дистанційному вивченні іноземних мов, зокрема англійської, дає можливість вивчати її онлайн на спеціально розробленому вебсайті Британської Ради. Останній містить сотні сторінок аудіо, тексту, відео і більш ніж 2000 інтерактивних вправ. Можна зареєструватися на сайті й додавати власні матеріали, спілкуватися з іншими користувачами й завантажувати безкоштовні ресурси. Працюючи з інтернет-ресурсом під час підготовки до занять, педагоги мають змогу використовувати матеріали спеціалізованих сайтів для викладачів англійської мови. Усі освітні платформи, які існують для реалізації застосування ІКТ при навчанні іноземних мов, надають достатньо можливостей для ефективної організації процесу дистанційного навчання: навички письма добре розвиваються при використанні здобувачами освіти чатів та форумів, де вони можуть спілкуватися; є можливості для розвитку навичок аудіювання, оскільки студенти (учні) не прив'язані до обмеженої кількості прослуховувань матеріалу; дуже легко робити перевірку якості виконання самостійних завдань; ефективний розвиток навичок говоріння.

Учні можуть зробити аудіозапис власного мовлення іноземною мовою (наприклад, переказ тексту або підготовлений монолог). Застосування ІКТ при навчанні іноземних мов дистанційно може успішно й ефективно доповнити систему дистанційної освіти. Слід зазначити, що існує три основні принципи, на яких базується система ІКТ у дистанційному навчанні: вчитися у носіїв іноземної мови, вчитися на автентичному матеріалі, вчитися безкоштовно.

Користування інтернет-ресурсами надає величезні можливості для дистанційного навчання й урізноманітнює форми роботи, зацікавлює здобувачів освіти вивчати іноземні мови. Проте використання сучасних засобів ІКТ у навчанні іноземних мов дистанційно може призвести і до низки негативних наслідків. Зокрема,

існують деякі недоліки, пов'язані з тотальною індивідуалізацією, що проявляється у зведенні до мінімуму обмежене в освітньому процесі живе спілкування, пропонуючи комунікацію у вигляді «діалогу з комп'ютером». Це призводить до того, що здобувачі освіти, які були активними учасниками суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під час роботи із засобами ІКТ припиняють таку свою активність. Вони не отримують достатньої практики діалогічного спілкування, формування і формулювання думки професійною іноземною мовою. Іншим істотним недоліком є згортання соціальних контактів, скорочення соціальної взаємодії і спілкування. Використання недостовірних інформаційних ресурсів, опублікованих у мережі «Інтернет», часто призводить до негативних наслідків.

Водночас реалізація ІКТ допомагає у формуванні вмінь і навичок розмовної мови, у навчанні лексики й граматиці, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність (Костенко І., 2013). Інтернет-ресурси розвивають навички, що є важливими не лише для опанування іноземної мови. Це насамперед пов'язано з розумовими операціями аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, порівняння, зіставлення, вербального і смислового прогнозування й попередження.

Розглянемо деякі варіанти організації дистанційного навчання іноземних мов у синхронному режимі з реалізацією ІКТ.

1. Використання платформ дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom та ін.). Педагог створює дистанційний курс (клас), реєструє здобувачів освіти у курсі (або надає їм код приєднання до класу Google Classroom).

2. Проведення вебінарів, відеоконференцій (BigBlueButton, Google Hangouts, YouTube та ін.). Учитель (викладач) створює обліковий запис у відповідному сервісі, планує трансляцію та надсилає посилання на заплановану трансляцію здобувачам освіти на електронні скриньки.

3. Проведення чатів — спілкування користувачів мережі в режимі реального часу через месенджери: Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp; також можливість проведення чатів надає пошта Gmail.

4. Використання спільних документів Google (документів, презентацій, таблиць, рисунків тощо) дає змогу організувати роботу в режимі реального часу. Здобувачі можуть як створювати документи разом (записувати відповіді, думки, формули, створювати разом слайди і таке інше), так і коментувати їх.

5. Microsoft Teams — центр для командної роботи в Office 365 від Microsoft, який інтегрує користувачів, вміст і засоби, необхідні команді

для ефективнішої роботи. Застосунок об'єднує все у спільному робочому середовищі, яке містить чат для нарад, файл-обмінник та корпоративні програми. Інструментарій Microsoft Teams охоплює всі необхідні елементи онлайн-занять: віртуальні класні кімнати, форуми, відеоконференції, листування в чатах.

6. Zoom — це доступна платформа для відеоконференційного зв'язку, яка дає змогу організувати віртуальну зустріч з іншими людьми через відео, тільки аудіо або і те, й інше. До такої відеоконференції можна приєднатися через вебкамеру на комп'ютері, телефоні або планшеті.

7. Skype — всім знайома платформа для відео-та аудіодзвінків. Певно, кожен на своїх девайсах має встановлений додаток з такою назвою, тому навряд чи його системні вимоги стануть перешкодою або спричинять утруднення для педагогічних працівників чи батьків. Skype працює і на ПК, і на гаджетах, реєстрація швидка та безпроблемна. Є можливість ставити запитання віч-на-віч, надсилати файли, переписуватися у чаті, показувати презентації, відтворювати аудіо й відео в режимі демонстрації екрана, доступне проведення опитувань.

Використання ІКТ у вивченні іноземних мов дає змогу відійти від традиційних форм навчання; підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів; оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил; подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетентностей здобувачів освіти (Васьківська Г., Паламар С., Назаренко Л., 2017). Використання мультимедіа як засобу ІКТ сприяє кращому засвоєнню навчальної інформації на заняттях. Реалізація ІКТ на уроках іноземної мови може стати потужним чинником збагачення індивідуальної основи розумового, естетичного, морального розвитку здобувачів освіти.

Висновки. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання досить перспективні для підвищення творчої активності. Учень від об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації стає активним суб'єктом навчання. Він може самостійно здобувати потрібну інформацію і навіть вміти винайти, сконструювати необхідні для цього способи дій. Отже, впровадження та реалізація ІКТ у дистанційному навчанні іноземних мов створює передумови для інтенсифікації освітнього процесу. Вони дають змогу на практиці використовувати психолого-педагогічні розробки, що забезпечують перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння умінням самостійно здобувати нові знання. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей здобувачів освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. [та ін.]. Технологія розробки дистанційного курсу / [за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренка]. К.: Міленіум, 2008. 324 с.
2. Васьківська Г. Психодидактичні особливості дистанційного навчання у сучасних кризових умовах. *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: мат-ли IV Міжнар. наук.-практ. конф. Умань: Візаві, 2020. С. 21–24.
3. Васьківська Г.О., Паламар С.П., Назаренко Л.А. Дидактичні чинники формування літературної компетентності старшокласників у процесі реалізації інформаційно-комунікаційних технологій. *Балканско научно обозрение*. 2017. № 1. С. 30–35.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід / [за ред. Гуревича Р.С.]. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
5. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва* / [упоряд.: Вороникова І.П., Чайковська Н.В.]. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
6. Костенко І.Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 170–176.
7. Косянчук С. Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*. Умань: ВПЦ «Візаві». 2018. С. 174–178.
8. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
9. Nazarenko L., Palamar S., Vaskivska H., Nezhyva L. Didactic Potential of New Generation ICT in Improving Information and Communication Competence of Upper Secondary School Pupils. *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*. 2020. 27 (2). С. 248–261.
10. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році / [за заг. ред. В.І. Шуляра]. Миколаїв: ОІППО, 2020. 108 с.
11. Adams J. E-learning Offer Myriad Opportunities for Rapid Talent Development. *T+D*. 2008. P. 69–73. URL: <http://yellowedge.files.wordpress.com/2008/03/adams.pdf> (in English)
12. Dichanz H., Ernst A. E-Learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum «electronic learning». *Medienpädagogik*. 2001. URL: www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf (in German).
13. Kettunen J. Strategy Process in Higher Education. *Journal of Institutional Research*. 2010. Vol. 15. No 1. P. 16–27. (in English).
14. Palamar Borys I., Vaskivska Halyna O., Palamar Svitlana P. Didactical Determinants Use of Information and Communication Technology in Process of Training of Future Specialists. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Aluna. 2017. Tom LXX. Nr 4. S. 838–842. (in English).
15. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., & Skyba H. M. Didactic Possibilities of Information and Communication Technologies in the Process of Development of Educational Environment in Upper Secondary School. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol 60. № 4. P. 17–27. (in English).

REFERENCES

1. Adams, J. (2008). E-learning Offer Myriad Opportunities for Rapid Talent Development. [Electronic resource]. *T+D*. Pp. 69–73 [in English]. <http://yellowedge.files.wordpress.com/2008/03/adams.pdf>
2. Bykov, V. Yu., Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. H. ta in. (2008). *Tekhnolohiia rozrobky dystantsiinoho kursu* [Distance Course Development Technology]. Za red. V. Yu. Bykova, V. M. Kukharenka, Kyiv: Milenium, 324 p. [in Ukrainian].
3. Dichanz, H., Ernst, A. (2001). E-Learning: Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum “electronic learning”. *Medienpädagogik* [Electronic resource]. [in German]. www.medienpaed.com/00-2/dichanz_ernst1.pdf
4. *Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy. Poradnyk. Z dosvidu roboty osvitan mista Kyieva*. (2020). [Distance Learning: Challenges, Results and Prospects. Adviser. From the Experience of Educators of the City of Kyiv]. Uporiad.: Vorotnykova I. P., Chaikovska N. V.]. Kyiv: Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka, 456 p. [in Ukrainian].
5. Hurevych, R. S., Kademiia, M. Yu., Shevchenko, L. S. (2012). *Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid* [Information learning Technologies: an innovative approach]. Za red. Hurevycha R. S., Vinnytsia: TOV firma “Planer”, 348 p. [in Ukrainian].

6. Kettunen, J. (2010). Strategy Process in Higher Education. *Journal of Institutional Research*, Vol. 15, No 1, pp. 16–27 [in English].
7. Kostenko, I. H. (2013). Vykorystannia Internet-resursiv na urokakh anhliiskoi movy. *Tavriiskyi visnyk osvity*, № 1(41), pp. 170–176 [in Ukrainian].
8. Kosianchuk, S. (2018). Invariantni chynnyky modernizatsii osvity: sotsialne spriamuvannia pedahohichnykh tehnolohiy v umovah profilnoho navchannia [Invariant Factors of Education Modernization: Social Orientation of Pedagogical Technologies in the Conditions of Profile Education]. *Modernizatsiia osvitnoho seredovyscha: problemy ta perspektyvy*, Uman: VPTS “Vizavi”, pp. 174–178 [in Ukrainian].
9. Kukhareno, V. M., Rybalko, O. V., Syrotenko, N. H. (2002). Dystantsiine navchannia: umovy zastosuvannia. Dystantsiinyi kurs [Distance Learning: Conditions of Use. Distance Course]. Kharkiv: NTU “KhPI”, “Torsinh”, 320 p. [in Ukrainian].
10. Nazarenko, L., Palamar, S., Vaskivska, H., Nezhyva, L. (2020). Didactic Potential of New Generation ICT Information and Communication Competence of Upper Secondary School Pupils]. *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 27 (2), pp. 248–261 [in English].
11. Orhanizatsiia osvitnioho protsesu iz zastosuvanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u 2020/2021 navchalnomu rotsi. (2020). [Organization of the Educational Process with the Use of Distance Learning Technologies in the 2020/2021 academic year]. *Za zah. red. V. I. Shuliara*. Mykolaiv: OIPPO, 108 p. [in Ukrainian].
12. Palamar, Borys, Vaskivska, Halyna, Palamar, Svitlana (2017). Didactical Determinants Use of Information and Communication Technology in Process of Training of Future Specialists]. *Wiadomości Lekarskie*, Warszawa: Wydawnictwo Aluna, Tom LXX, Nr 4, pp. 838–842 [in English].
13. Vaskivska, H. (2020). *Psychodydaktychni osoblyvosti dystantsiinoho navchannia u suchasnykh kryzovykh umovakh* [Psychodidactic Features of Distance Learning in Modern Crisis Conditions]. *Aktualni problemy suchasnoi psychodydaktyky: filosofski, psycholohichni ta pedahohichni aspekty: mater. IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, Uman: Vizavi, pp. 21–24 [in Ukrainian].
14. Vaskivska, H. O., Kosianchuk, S. V., & Skyba, H. M. (2017) Didactic Possibilities of Information and Communication Technologies in the Process of Development of Educational Environment in Upper Secondary School. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 60, № 4, pp. 17–27 [in English].
15. Vaskivska, H. O., Palamar, S. P., Nazarenko, L. A. (2017). Dydaktychni chynnyky formuvannia literaturnoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi realizatsii informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Didactic Factors of Formation of Literary Competence of Upper Secondary School Pupils in the Process of Realization of Information and Communication Technologies]. *Balkansko nauchno obozrenie*, № 1, pp. 30–35 [in Ukrainian].

Васьковская Г., Скиба Г.

**РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СРЕДСТВАМИ ИКТ**

В статье рассмотрены аспекты инновационности дистанционного обучения иностранному языку на базе ИКТ в современных эпидемиологических реалиях. Проанализированы преимущества внедрения ИКТ в дистанционное обучение иностранным языкам как эффективного вспомогательного технического наочно-слухового средства и средства учебно-познавательной деятельности учащихся, что способствует повышению мотивации и желания учащихся изучать иностранный язык. Рассмотрены способы повышения интерактивной и коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *субъект-субъектное взаимодействие, учащиеся, обучение иностранным языкам, ИКТ, дистанционное обучение, инновационность.*

H. Vaskivska, H. Skyba

**REALIZATION OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION
IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF ICT**

The article examines innovative aspects of distance learning of a foreign language using ICT in current epidemiological realities. The authors have analysed advantages of the introduction of ICT in distance learning of foreign languages as an effective technical visual and auditory tool and a mean of educational and cognitive activity of students, which helps to increase the motivation and desire of students to learn a foreign language. Means of increasing interactive and communicative activity in the process of learning foreign languages have been researched. The use of ICT in the educational process (foreign language teaching) makes it possible to bring

something new to the usual forms of work of a teacher of higher education institution and a teacher of general secondary education, which contributes to discovering more interesting, more comprehensive and more complete innovative potential of distance learning. In this context, the use of ICT contributes to a clearer presentation of even complex learning material and thus allows to reduce learning time for successful mastering of topics.

With the implementation of ICT (Zoom, Skype, Teams, etc.) in the process of distance learning of a foreign language, you can not only create an artificial foreign language environment, but also bring it closer to the natural, through the organization of communication with native speakers.

Thanks to ICT in the process of distance learning it is possible to solve problems of learning foreign languages in cooperation, as well as individualization and differentiation of learning considering various factors: level of foreign language proficiency, speed of learning, time limits, learning style, personal educational needs and learning pathways etc.

Key words: *subject-subject interaction, students, foreign language teaching, ICT, distance learning, innovation.*

Стаття надійшла до редакції 10.03.2021 р.

Прийнято до друку 15.03.2021 р.

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

DOI: 10.28925/2311-2409.2021.356

Doc. PhDr. **Josef Malach**, CSc.

University of Ostrava, Faculty of Education
Fráni Šrámka 3, 709 00, Ostrava, Czech Republic
josef.malach@osu.cz

Mgr. **Milan Chmura**, PhD

University of Ostrava, Faculty of Education
Fráni Šrámka 3, 709 00, Ostrava, Czech Republic
milan.chmura@osu.cz

Mgr. **Dana Vicherková**, PhD

University of Ostrava, Faculty of Education
Fráni Šrámka 3, 709 00, Ostrava, Czech Republic
dana.vicherkova@osu.cz

Mgr. **Veronika Švrčinová**

University of Ostrava, Faculty of Education
Fráni Šrámka 3, 709 00, Ostrava, Czech Republic
veronika.svrcinova@osu.cz

**STUDENTS OF TECHNICAL HIGH SCHOOLS
IN THE REALITY OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT**

The article briefly presents several national and transnational strategic documents dealing with the development of digital literacy and digital education. It analyzes the content of the concept of digital literacy, which is a prerequisite for learning and education in the digital age and the use of all the benefits and components of the digital learning environment. The authors involved in the grant task of the Technology Agency of the Czech Republic entitled "Education in Engineering Field and Its Optimization for the Need of the Labor Market" deal with many issues related to digital literacy and the use of digital technologies at secondary technical schools in a selected region of the Czech Republic. The article presents the results of empirical research, which answers the following main research questions: a) Does the view of students of these schools on the use of digital technologies in teaching affect the level of their digital competencies? b) Does the professional orientation of students according to the RIASEC method influence the self-assessment of digital competences and the use of digital technologies in teaching? c) Does the development of artificial intelligence applications in mechanical engineering influence the decision to start high school and the students' opinion on their future career in mechanical engineering? Using statistical methods, partial research hypotheses were verified and the obtained data will be used for the optimization of the school digital learning environment as well as for the process of creating digital literacy of teachers and students.

Key words: digital learning strategy, digital learning environment, digital competencies, technical high schools.

Introduction

Digitization as a rapidly ongoing process of application of computer, automation and robotic tools in all areas of human activity is also of interest to customers of graduates of secondary

technical education. Digital literacy is required as part of the overall qualification of technical staff and its formation takes place not only in specialized subjects at primary, secondary or higher education institutions, e.g. Computers, Informatics, but

it takes place in many other subjects through the use of these technologies in school teaching, in students' independent learning or their applications in practical training in manufacturing companies. As part of researching the possibilities of adapting secondary technical education through its optimization in accordance with current labor market requirements, the research team of the University of Ostrava dealt with students' views on the use of digital technologies in their teaching, digital technologies in industry as a source of motivation for technical studies and subsequent work in the field and also with the contribution of the school to the formation of digital competence of students.

Digital education strategies

The Czech Republic has accepted Digital Education Strategy until 2020 (Under the responsibility of the Ministry of Education) in 2014. Strategy is focused on putting in place suitable conditions and setting up processes so that the education complies with the latest findings and current requirements of society and the labour market that are affected by the development of digital technologies and the information society. Digital Education Strategy until 2020 formulates objectives on which the first interventions will focus:

- I. opening-up education to new teaching methods and techniques through the use of digital technologies;
- II. improving students' competencies in working with information and digital technologies;
- III. developing computational thinking amongst students.

Seven main directions of intervention, aimed at fulfilling the three priority objectives are:

- 1) Ensure non-discriminatory access to digital learning resources.
- 2) Ensure conditions for the development of digital competencies and computational thinking amongst students.
- 3) Ensure conditions for the development of digital competencies and computational thinking amongst teachers.
- 4) Ensure the construction and renovation of educational infrastructure.
- 5) Support innovative procedures, monitoring and evaluation and the dissemination of their results.
- 6) Put in place a system to help schools to develop in the integration of digital technologies in teaching and in school life.
- 7) Increase the understanding of the aims and processes involved in integrating technology into education among general public.

Strategy of Digital Literacy of the Czech Republic for the Period 2015–2020 (under the responsibility

of the Ministry of Labor and Social Affairs) was approved in 2015. Strategy objectives were determined as follows: 1) developing optimal tools to prepare new workers for employment; 2) support for current employees facing changes in information and communication technologies. Wider impact of the Strategy is to develop digital literacy of the citizens of the Czech Republic so that they are ready to use the potential of digital technologies for their lifelong personal development, for increasing the quality of life and for social application.

The current document responds to educational promises and challenges of artificial intelligence OECD (2020). It states that "Digitalisation has been one of the main drivers of innovation in education practices in the classroom in the past decade. While most innovation in the past decade related to an increased use of computers and the internet in the classroom, the next wave will be based on AI, or on combinations of AI and other technologies." (p. 4). "Digital technologies such as artificial intelligence (AI), the Internet of Things (IoT) and other advances in information and computer technology (ICT) provide opportunities to improve the education process. The education technology industry, often simply referred to as 'EdTech', is growing. It develops a wide range of digital solutions for education institutions and stakeholders, from online platforms to robots and smart devices. The use of digital technologies increases both the production and value of data, creating new opportunities to improve education and education policies, but also new challenges." (p. 3–4). "Education systems have started to change their curriculum and skills requirements and put a stronger emphasis on skills for innovation and citizenship in a digital era. The skills required to enter and progress in the labour market are undergoing profound changes, with more demand and emphasis on complex skills (OECD, 2019)."

The importance of digital competences for the current and future labor market is also emphasized by a new study CEDEFOP (2020) "Cedefop analysed over 70 million online job advertisements in all Member States and languages. The data show which jobs employers offer and what skills they demand within and across countries. Adapting to change is at the top of the list across the board. Working in a team, using a computer, English and assisting customers are also in high demand."

In her political guidelines, President von der Leyen highlighted the need to unlock the potential of digital technologies for learning and teaching and to develop digital skills for all. Education and training are key for personal fulfilment, social cohesion, economic growth and innovation. They are also a critical building block for a fairer and more sustainable Europe. Raising the quality

and inclusiveness of education and training systems and the provision of digital skills for all during the digital and green transitions is of strategic importance for the EU. Rapid digitalisation over the past decade has transformed many aspects of work and daily life. Driven by innovation and technological evolution, the digital transformation is reshaping society, the labour market and the future of work. Employers face difficulties in recruiting highly skilled workers across a number of economic sectors, including in the digital sector. Too few adults are up- and re-skilling to fill these vacancies, often (European Union, 2020, p. 1).

To support the digitization of education and work there was created The Digital Skills and Jobs Coalition, which brings together Member States, companies, social partners, non-profit organisations and education providers, who take action to tackle the lack of digital skills in Europe. One of the four main ones Coalition targets is supporting Digital skills in education, i.e. transforming teaching and learning of digital skills in a lifelong learning perspective, including the training of teachers.

Digital literacy and acquiring digital literacy

Digital literacy (according to UNESCO, 2018) is a set of competencies needed to

- identification;
- understanding;
- interpretation;
- creation;
- communication;
- purposeful and safe use of digital technologies (their technical properties and content)

for a purpose

- maintaining or improving your quality of life
- and the quality of life of their surroundings, e.g. for the purpose of work and personal self-realization, development of their potential and maintaining or increasing participation in society).

Digital literacy has four dimensions:

- 1) Physical access (equipment availability, quality of equipment);
- 2) Motivational dimension (attitudes, perceived usefulness, centrality);
- 3) Competence dimension (tool control, work with information);
- 4) Strategic dimension (evaluation the effective use of digital technologies).

We will mention only two of them. To the motivational dimension we add that excellent mastery of digital technologies does not have the necessary effect if: a) the individual lacks the motivation to use technology in their daily lives and further develop digital literacy and b) or if the individual moves in a social environment with lower added value from the use of digital technologies.

The motivational dimension includes:

- 1) *Attitudes* that the individual has towards digital technologies and their use, i.e. motivation to use, ambitions or, conversely, concerns about their management, perception of security and legal risks, responsibility, etc.
- 2) *Perception* of the potential benefits of using digital technology. The discrepancy between reality and the subjective perception of the benefits of digital technologies is often caused by ignorance of the possibilities that the technology offers. Attitudes and perceptions of the benefits of digital technology are often the main reason for its non-use or low levels of digital literacy.
- 3) *The centrality of digital technologies* in the life of an individual, ie the degree of surrounded by an individual with digital technologies in his everyday life. This component is expressed by three factors: (1) Necessity (certain levels) of DG in the field of professional qualifications; (2) Level of use of digital technologies in the immediate environment (friends, family, work); (3) Pressure on the use of digital technologies by institutions and in the individual wider social environment (by mass media, authorities, schools).

Competence dimension is the ability to apply knowledge and skills in digital technology responsibly, independently and appropriately in the context of work, entertainment or education; is divided into:

1. Competencies related to the control of the given digital technology (computers, internet browsers, touch screens, etc.);
2. Competencies related to working with content — working with information, online communication and content creation.

There are three basic ways to develop digital literacy:

1. Informal learning at individual level (e.g. trial and error).
2. Learning through informal communities (group of friends, family, hobby club, library, online communities).
3. Formal / formalized education (using manuals, school teaching or official courses).

In the recently updated Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (European Union, 2018), digital competence is considered one of the eight key competences. “Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences

related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking”.

Digital learning environment

A digital learning environment is *‘an integrated collection of digital services and applications that supports students and teachers in their work’*. Digital learning environments therefore always consist of multiple components. Some components are available to all students and teachers at an institution, and others need authorization. The components are also interchangeable and expandable, so that the learning environment can always be adapted to the latest developments in education and to technological innovations.

Next generation digital learning environment-NGDLE (Johnson, Adams Becker, Estrada, Freeman, 2015) should be shaped by the wording five core principles of a NGDLE:

- *Interoperability*: supporting integration between different components of the solution.
- *Personalization*: moving away from a one-size-fits-all approach common in education.
- *Analytics, advising, and learning assessment*: essentially measuring performance and learning for actionable data.
- *Collaboration*: supporting working together across time and space.
- *Accessibility and universal design*: including everyone in educational opportunities.

In schools, currently the most popular are *interactive whiteboards*, *classroom management programs*, such as MasterEye, NetSupportSchool, Netop Vision, etc. (which allow to monitor the screen on student devices), *ozobot* (a miniature robot that is used as a teaching aid and helps to develop logical thinking; consists of a motherboard with a microprocessor and auxiliary circuits; can move quickly and accurately; includes five optical sensors that allow it to orient itself in space; can also recognize colors and see lines), *Moodle* (which is used to create electronic courses on the Internet; can be used as a supplement to the classic frontal teaching, for example for homework, exercises, etc. in Czech schools; is one of the open source software; allows easy publication of teaching materials, collection tasks, creating online tests, setting up discussion forums etc.), *School Information systems* (in the Czech Republic, the most used systems include, for example, Bachelors, SAS, aSc Timetables, ISchools and others; information systems allow remote access from anywhere via the Internet) and *tablets* (which can be used, for example, with electronic interactive textbooks, they can be used for team collaboration between students, they also can be used for writing notes).

The use of digital technologies is also taken into account in all four scenarios for the development

of education systems, which have been defined by a recent study (OECD, 2020). One of the features of the first scenario called “schooling extended” is that “international collaboration and technological advances support more individualized learning” and the description of the scenario further states that “as digitization allows students to work more autonomously, school staff can focus more intensely on supporting learners’ emotional needs and motivation for learning” (p. 43). The second scenario, called “education outsourced”, is characterized by the fact that “learning takes place through more diverse, privatised and flexible arrangements, with digital technology and a key driver.” (p. 46) In the third scenario called “schools as learning hubs”, we find in its features that “schools are the centerpiece of wider, dynamically evolving local education ecosystems, mapping learning opportunities across and interconnected network of educational spaces. Diverse individual and institutional players offer a variety of skills and expertise that can be brought in to support student learning (p. 49) The fourth “learn-as-you-go” scenario fundamentally incorporates digital technologies into education in the future: “Education takes place everywhere, anytime. Distinctions between formal and informal learning are no longer valid as society turns itself entirely to the power of the machine. This scenario builds on the rapid advancements of artificial intelligence, virtual and augmented reality and the Internet of Things. Vast connectivity powered by an extensive and rich digital infrastructure and abundance of data have completely changed our perception of education and learning. Learning opportunities are widely available for “free”, marking the decline of established curriculum structures and dismantling of the school system. Digitization has made it possible to assess and certify knowledge, skills and attitudes in a deep and practically instantaneous manner, and the intermediary role of trusted third parties (e.g. educational institutions, private learning providers) in certification is no longer necessary.” (p. 52)

Research

In this study, we present three areas of our research. The first area is focused on examining the opinion of secondary technical school students on school equipment and the use of digital technologies in school teaching and their contribution to the formation of digital competencies of students. The second area is about exploring the relationship between students’ professional orientation according to the RIASEC method and students’ views on the use of digital technologies in teaching and self-evaluation of digital competencies. The intention of the third area is examining the influence of the development of applications of artificial intelligence in mechanical engineering on the decision-making of applicants for secondary school studies and on the opinion of students on their future career in mechanical engineering.

Research methods and sample

All three research areas were examined using two questionnaires:

- 1) Author's questionnaire of grant researchers;
- 2) Questionnaire of professional orientation based on John Holland's theory (RIASEC methodology).

The following selected questions were analyzed from the author's questionnaire for the purposes of this study:

1. In the students' opinion, what is the equipment of the secondary school with technology enabling digital control of production processes?
2. To what extent do teachers of professional engineering subjects use the possibilities of digital technologies?
3. How can students apply their current skills using digital technologies in high school teaching?
4. To what extent has the secondary school, at which respondents are currently studying, contributed to the development of their digital competences?
5. How do the students themselves assess the level of acquisition of digital competencies?
6. To what extent have the current possibilities of automation and robotization of engineering production influenced students in choosing a secondary industrial school of mechanical engineering?
7. To what extent do students want their future work to be linked to applications of digital technologies in mechanical engineering?

The offered answers to the above questions were selected by the respondents from the appropriate five-point scale.

John Holland's theory is based on the assumption that the process of choosing a profession is a process of progressive interest differentiation, as well as personality differentiation. In the next stage of decision-making, it leads to a distinct favouring of one occupational group from six occupational classes — **R, I, A, S, E, C**.

- *Realistic* (personality with motor (manual technical) life orientation).
- *Investigative* (individuals prefer analytical, intellectual and investigative activities);
- *Artistic* (artistic personalities are characterised by original, intuitive and imaginative thinking);
- *Social* (individuals with this personality orientation are social, kind, persuasive and sociable, willing to cooperate);
- *Entrepreneurial* (individuals are ambitious, energetic, self-confident, relying on themselves, adventurous, oriented on profit or social success reached via economic, organisational or political means);
- *Conventional* (individuals are highly efficient, prone to great diligence, but conformal and adaptable in their opinions, work conscientious).

The research group consisted of 320 students of secondary engineering schools in the Moravian-Silesian Region.

Data collection took place at the end of 2019 at 2 secondary schools.

Form of inquiry: paper and pencil.

Results

The results obtained by both methods are presented in graphs and tables with commentary formulating only the essential findings.

1. Students' opinions on the school's digital equipment for production process control

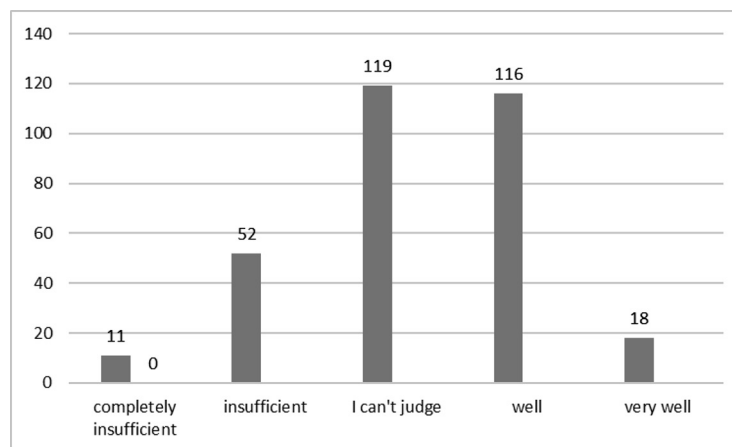


Table 1. Own table

Only a third of students consider school facilities to be good and highly equipped, and a large proportion of students cannot judge them.

2. Students' opinions on the use of digital technologies in learning

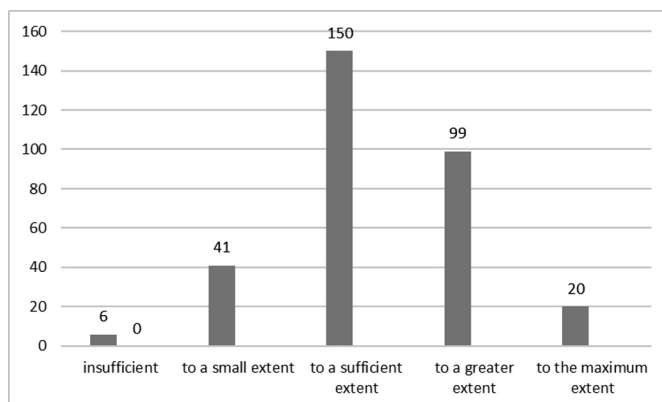


Table 2. Own table

Most students rate the use of digital technology by vocational subject teachers as sufficient up to maximum.

3. Students' opinions on the possibility of applying their current digital skills in learning

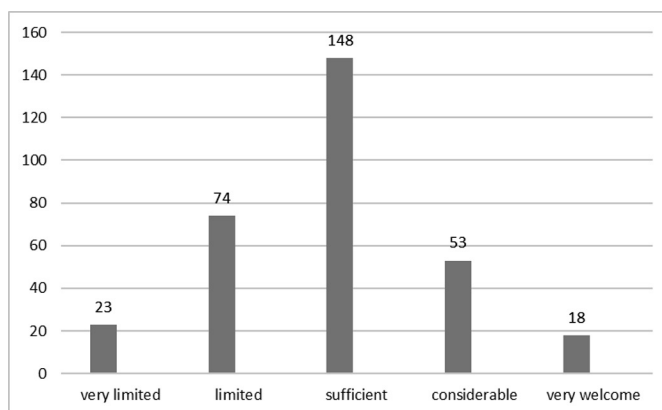


Table 3. Own table

Nearly half of the students considered the possibilities to apply their digital skills as sufficient, but nearly a third of the students felt that these possibilities were limited or very limited.

4. Students' opinions on the school's contribution to the development of their digital competences

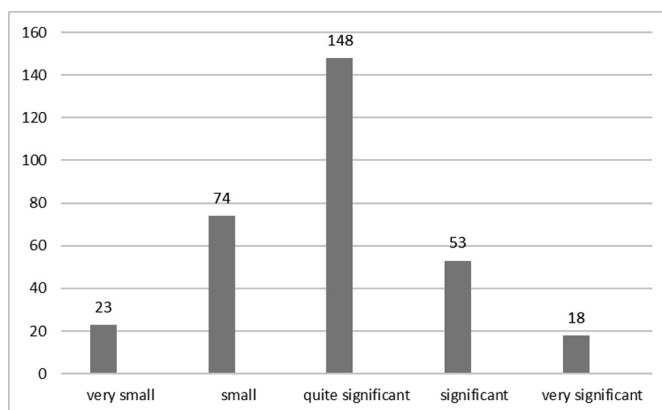


Table 4. Own table

Almost 60 % of students consider the school's contribution to the development of their digital competences to be quite significant or very significant, but 40 % of students consider this contribution to be small or very small.

5. Opinions on the four previous questions according to years of study in high school

Final year students are more critical

a) in their assessments of school facilities;

b) in the assessment of the use of digital technologies by teachers;

c) in the assessment of the ability to apply their digital competencies in learning;

d) and in the assessment of the contribution of schools to the development of their digital competences than lower grade students.

6. Dependence of the occurring indicators of RIASEC on the scale of the adaptation on digital technologies (digital competences)

Max / Q41	Abs. Frequencies					Rel. Frequencies						Testing Hypothesis		
	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	Sum	Criterion	DF	p-value
Max is R _{max}	13	40	86	13	5	4.29%	13.20%	28.38%	4.29%	1.65%	51.82%	17.113	20	0.6347
Max is I _{max}	2	5	9	3	3	0.66%	1.65%	2.97%	0.99%	0.99%	7.26%			
Max is A _{max}	1	3	12	1	1	0.33%	0.99%	3.96%	0.33%	0.33%	5.94%			
Max is S _{max}	1	7	8	0	0	0.33%	2.31%	2.64%	0.00%	0.00%	5.28%			
Max is E _{max}	4	21	44	10	4	1.32%	6.93%	14.52%	3.30%	1.32%	27.39%			
Max is C _{max}	0	3	3	0	1	0.00%	0.99%	0.99%	0.00%	0.33%	2.31%			

p - Significance Value *p ≤ 0.05 **p ≤ 0.01 ***p ≤ 0.001

*In terms of my digital competences acquisition, I consider myself (offered answers):

a — a complete beginner; b — a beginner; c — an instructed user; d — a user of common software tools; e — a user of the particular field software tools.

Table 5. Own table

Students' self-evaluation of their digital competences is homogenously structured. The influence of the amplitudes of any personal types of students is not apparent.

7. The Most Frequently Occurring Indicators of RIASEC and Utilization of Digital Technologies in Technical Courses

Max / Q23	Abs. Frequencies				Rel. Frequencies					Testing Hypothesis		
	1	2	3	4	1	2	3	4	Sum	Criterion	DF	p-value
Max is R _{max}	48	83	26	0	15.84%	27.39%	8.58%	0.00%	51.82%	14.616	15	0.4443
Max is I _{max}	4	12	6	0	1.32%	3.96%	1.98%	0.00%	7.26%			
Max is A _{max}	3	10	5	0	0.99%	3.30%	1.65%	0.00%	5.94%			
Max is S _{max}	4	7	5	0	1.32%	2.31%	1.65%	0.00%	5.28%			
Max is E _{max}	17	43	21	2	5.61%	14.19%	6.93%	0.66%	27.39%			
Max is C _{max}	1	3	3	0	0.33%	0.99%	0.99%	0.00%	2.31%			

p - Significance Value *p ≤ 0.05 **p ≤ 0.01 ***p ≤ 0.001

*Question asked about the way teachers of technical subjects use digital technology in teaching (offered answers): 1 — very often; 2 — often; 3 — occasionally; 4 — never.

Table 6. Own table

Students' evaluation of the frequency of the utilisation of the digital technologies in technical courses was distributed approximately homogenously. The influence of the amplitudes of any personal types of students is not apparent.

8. Predominant professional orientation, self-assessment of students' digital competencies and opinions on the frequency of use of digital technologies by teachers

In research group:

157 (51,8 %) students have the highest score in Realistic personality and 83 (27,4 %) in Enterprising personality; 57 % of students consider themselves to be moderately digital literate — “an instructed user”;

This statement is surprisingly identical to the finding that the proportion of young people

aged 16–19 who report they have above-basic digital skills improved substantially between 2015 (41 %) and 2017 (52 %), nearly reaching the EU average (57 %). (European Union, 2019, p. 10).

52 % of students believes that the teacher of technical courses utilise digital technologies “often” and 25 % — “very often” .

9. The degree of influence of the applicant's choice of secondary mechanical school by the current possibilities of automation and robotization of engineering production

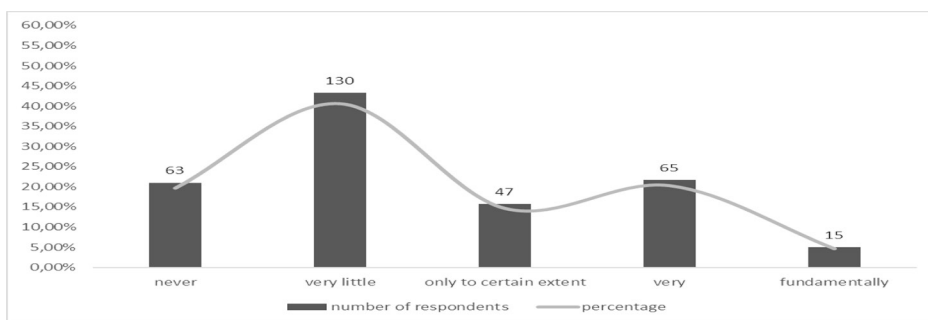


Table 7. Own table

The answers show that about 60 % of respondents evaluate the possibility of automation as a very little or no motivating factor at all.

10. The degree to what extent do respondents want to link their future to digital technology applications in mechanical engineering

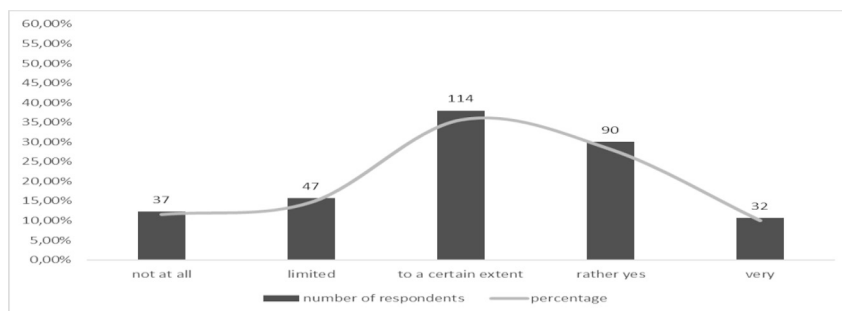


Table 8. Own table

Over 70 % of respondents expect, at least to a certain extent, to apply digital technology in the future.

11. Significance of the relationship between students' self-assessment of digital competence and their views on technological development and future work

We have not observed any dependency between the influence of current possibilities of automation and robotisation when choosing a school and pupils' level of digital competences.

It has been proved that there is a dependency between the level of pupils' self-assessment of digital competences and their wish to use digital technologies in their future work. The highest correlation between

these variables has been noted in pupils from the last year of study.

Conclusion

The COVID 19 pandemic has been preventing the collection of further research data in schools for 9 months. But research into the use of digital technologies in secondary technical schools continues until 2021. The data collected so far on the reality of the digital environment at mechanical schools in the Czech Republic are valuable for the reflection of the national strategy of digital education, in terms

of European plans for the development of digitization and artificial intelligence in education, but also because digital competences are considered by the current labor market as one of the three main requirements for a new employee.

Acknowledgement

This study was created as part of the research task of the Technology Agency of the Czech Republic entitled "Education in Engineering and Its Optimization for the Needs of the Labor Market", ID TJ02000083.

REFERENCES

1. CEDEFOP (2020). Key Competences in Initial Vocational Education and Training: digital, multilingual and literacy. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; No 78. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/671030>
2. European Union (2019). Education and Training Monitor 2019 Czech Republic.
3. European Union (2020). European Union Digital Education Action Plan 2021–2027 Resetting education and training for the digital age. Brussels, 30.9.2020 COM(2020) 624 final.
4. European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01).
5. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
6. Ministry of Education, Youth and Sport (2014). Digital Education Strategy until 2020.
7. Ministry of Labor and Social Affairs (2015). Digital Literacy Strategy of the Czech Republic for the Period 2015–2020.
8. OECD (2019). OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9ee00155-en>
9. OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publ.
10. UNESCO (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. Information Paper No. 51. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
11. Vincent-Lancrin, S., van der Vlies, R. (2020). Trustworthy Artificial Intelligence (AI) in Education: Promises and Challenges. OECD, Education Working Papers No. 218.

Малах Й., Хмура М., Віхеркова Д., Шерчинова В.

СТУДЕНТИ ТЕХНІЧНИХ ЗВО У ЦИФРОВІЙ РЕАЛЬНОСТІ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті представлено кілька національних і міжнародних стратегічних документів, що стосуються розвитку цифрової грамотності та цифрової освіти. Здійснено аналіз змісту концепції цифрової грамотності, яка є передумовою для навчання і виховання в цифрову епоху й максимально використовує можливості компонентів цифрового середовища навчання. Автори, які беруть участь у грантовому завданні Технологічного агентства Чеської Республіки під назвою «Освіта в галузі інженерії та її оптимізація для потреб ринку праці», займаються багатьма питаннями, пов'язаними з цифровою грамотністю і застосуванням цифрових технологій у середніх технічних школах у вибраному регіоні Чехії. У статті представлені результати емпіричного дослідження, яке дає відповіді на такі основні дослідницькі питання: а) чи впливає мотивація учнів цих шкіл до використання цифрових технологій в навчанні на рівень розвитку їхніх цифрових компетенцій? б) чи впливає професійне навчання учнів за методикою RIASEC на активне використання ними цифрових технологій? с) чи впливає розробка додатків штучного інтелекту в машинобудуванні на рішення учнів вступити до середньої технічної школи і на їхню мотивацію до кар'єрного зросту в машинобудуванні? За допомогою статистичних методів були перевірені часткові дослідницькі гіпотези. Отримані дані будуть використані для оптимізації шкільного цифрового середовища навчання та для процесу підвищення цифрової грамотності вчителів й учнів.

Ключові слова: стратегія цифрового навчання, цифрове середовище навчання, цифрові компетенції, технічні ЗВО.

Малах Й., Хмура М., Вихеркова Д., Шерчинова В.

СТУДЕНТЫ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье кратко представлены несколько национальных и международных стратегических документов, касающихся развития цифровой грамотности и цифрового образования. В ней анализируется содержание концепции цифровой грамотности, которая является предпосылкой для обучения и воспитания в цифровую эпоху и использования всех преимуществ и компонентов цифровой среды обучения. Авторы, участвующие в грантовом задании Технологического агентства Чешской Республики под названием «Образование в области инженерии и его оптимизация для нужд рынка труда», занимаются многими вопросами, связанными с цифровой грамотностью и использованием цифровых технологий в средних технических школах в выбранном регионе Чехии. В статье представлены результаты эмпирического исследования, которое дает ответы на основные исследовательские вопросы: а) влияет ли мотивация учеников этих школ к использованию цифровых технологий в обучении на уровень развития их цифровых компетенций? б) влияет ли профессиональное обучение учеников по методике RIASEC на активное использование ими цифровых технологий? с) влияет ли разработка приложений искусственного интеллекта в машиностроении на желание учеников поступить в среднюю техническую школу и на их мотивацию к карьерному росту в машиностроении? С помощью статистических методов были проверены частичные исследовательские гипотезы. Полученные данные будут использованы для оптимизации школьной цифровой среды обучения, а также для процесса повышения цифровой грамотности учителей и учеников.

Ключевые слова: стратегия цифрового обучения, цифровая среда обучения, цифровые компетенции, технические вузы.

Статья надійшла до редакції 18.12.2020 р.

Прийнято до друку 24.12.2020 р.

Кисіль Н.,

аспірантка Остравського університету
nkisel77@gmail.com

Малах Й.,

декан Педагогічного факультету Остравського університету,
доктор педагогічних наук
(Чеська Республіка)
josef.malach@osu.cz

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ Й ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ

У статті висвітлено актуальні проблеми розвитку креативності й підприємництва вчителів музики та їх вирішення. Креативність — це явище, якому приділяється все більша увага. Це універсально застосовна ключова компетенція, під час розвитку якої необхідно враховувати здібності, мотивацію і вплив навколишнього середовища. Підкреслюється, що творчість педагога проявляється в його професійній діяльності й здійснює продуктивний вплив на виховання і навчання учнів. Нові ринки потребують менеджерів і вчителів із загальною освітою, з ключовими компетенціями. Професійна діяльність має низку особливостей, для здійснення яких необхідні підприємницькі якості. Приділяється увага основним видам підприємницької та педагогічної діяльності.

Ключові слова: вчитель музики, креативність, творчість, підприємництво.

© Кисіль Н., Малах Й., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Наближається початок третього десятиліття ХХІ ст., який ознаменувався бурхливою реформою всіх навчальних напрямів і напрямів діяльності. Як відомо, діяльність учителя у повсякденному житті багатогранна й складна, оскільки йому доводиться мати справу з величезною кількістю особистостей учнів. Від тих, хто буде формувати естетичну свідомість підростаючого покоління — вчителів музики, потребується більш широкий спектр якостей. Педагог вважається головним фактором в освітньо-виховному процесі. Тому саме від нього залежить, чи будуть студенти розвивати свій природний потенціал, щоб бути творчими. Творчий педагог музики повинен уміти успішно розвивати творчу активність і самостійність не просто застосовуючи традиційні методи навчання, а й шукаючи нові шляхи досягнення освітньої мети.

Мета статті — розглянути важливі проблеми та передумови для вирішення проблеми розвитку креативності та створення вчителем власного творчого потенціалу.

Для того щоб успішно розвивати творчі здібності учнів, сучасний учитель сам повинен бути творчою особистістю. Дж. Гілфорд розді-

лив мислення на дивергентне і конвергентне. Дивергентне мислення пов'язане з генерацією безлічі рішень, заснованих на однозначних даних. Мета конвергентного мислення — знайти єдиний реальний результат. Дивергентна здатність (або креативність) — це здатність генерувати широкий спектр оригінальних ідей нерегульованим чином. Творчість у широкому сенсі — це творча, інтелектуальна здатність, що включає в себе вміння привнести щось нове, генерувати оригінальні ідеї, здатність реалізувати та відмовлятися від стереотипних способів мислення. А це означає, що сучасний педагог повинен бути цікавим, інноваційним і розвивати свої здібності як особистість.

Основною характеристикою в розвитку здібності педагога до музичної освіти є розвиток таких його компетентностей:

- *ключових* (оволодіння якими дасть змогу педагогам розв'язувати різні завдання у їхньому повсякденному житті, підприємницькій діяльності);
- *пізнавальної* (єдність національних аспектів, орієнтація на цінності, наприклад чеська та українська національні культури);

- *особистісної* (розвиток індивідуальних здібностей, таланту, здатності мислити);
- *музичної* (здатність до глибоких теоретичних та практичних знань, уміння та навичок щодо музичного виховання і розвитку: вокальні навички, музичні ігри, орієнтування в жанрах музики; вміння грати на різних музичних інструментах, правильно добирати музичний матеріал); (Газіна І.О., 2011, с. 299);
- *професійної* (використовувати різні форми організації діяльності й залучати студентів до різних видів роботи, мотивувати);
- *соціальної* (співпраця, командна робота, комунікативні навички);
- *творчої* (вміння розв'язувати завдання різної складності, гнучкість, вміння висловлювати різні ідеї, оригінальність).

З цих характеристик випливає, що компетенції є комплексними.

Одним із психологічних проблемно-вирішальних аспектів розвитку креативності є розвиток потенціалу майбутнього вчителя музики, який включає в себе такі компоненти: чутливість, швидкість, оригінальність, гнучкість, працьовитість, перевизначення.

Чутливість — це здатність бачити нові проблеми там, де вони, мабуть, не існують, і знаходити можливості для їх вирішення.

Швидкість — означає швидке створення безлічі нових ідей, що дають змогу знайти відповідне рішення для кінцевого продукту.

Оригінальність — це здатність створювати нові, геніальні, незвичайні рішення.

Гнучкість — здатність адаптувати свої плани в умовах середовища, що постійно змінюється, вміти застосовувати інновації та доносити інформацію.

Працьовитість — можна схарактеризувати як здатність чітко формулювати ідеї і володіти почуттям деталізації (детально розробляти рішення).

Перевизначення — це здатність перебудувати вже створені цілі, змінювати або використовувати тільки їх частини.

Іншими якостями, якими повинен володіти майбутній вчитель музики, безумовно, є впевненість у собі (у власних здібностях і навичках), самостійність, незалежність мислення, уява, оптимізм і сміливість (гідно ставитися до невдач, працювати над зонами росту і сміливість піти на ризик) (Ресіна Р., 2008).

Ще однією проблемою музичного педагога є розуміння того, що вчитель і музикант перебувають в одній особі. Тому його творчий потенціал поєднує в собі педагогіко-методичну та музичну творчість. Як і будь-який інший викладач за фахом, він завжди перебуває в нетипових педагогічних ситуаціях, у яких потрібне швидке

прийняття рішень, миттєва гармонізація різних протиріч і здатність до педагогічної імпровізації. Остання базується на таких якостях, як кмітливість, вміння вільно маніпулювати своїми знаннями, досвідом, які, своєю чергою, зумовлені ступенем внутрішньої свободи, здатність швидко орієнтуватися в різних обставинах. Водночас потрібно залишатися емоційною людиною, щоб учні захоплювалися особистістю вчителя і проявляли інтерес до його інтерпретації.

Підприємництво є однією з восьми ключових компетенцій, визначених Європейським Союзом у 2018 р. Ця компетенція заснована на перетворенні новаторських ідей у дії за допомогою ініціативи педагогів. Підприємницька освіта визначається по-різному в різних країнах і на різних рівнях освіти (Європейська комісія, 2018). З цієї причини інтерес зосереджений на дослідженнях у галузі педагогічної освіти, а також на практичному й навчальному середовищі початкової освіти (Європейська комісія, 2012).

Музична індустрія переживає економічні та технологічні потрясіння, і багато викладачів музики в університетах намагається адаптуватися. Вчителі музики, які цікавляться бізнесом, мають багато можливостей для розвитку свого таланту. Любити музику і заробляти на життя музикою для них одне й те ж. Подібно до Ісака Стерна, вони вибирають такий спосіб життя, який приносить їм задоволення і дохід. Наприклад, професійний учитель музики поєднує викладання, виконання і запис із використанням сучасних технологій. Крім того, він розробляє музичні освітні програми для телефона або комп'ютера, що є однією із важливих складових (Gibson A., 2016). Адже майбутній вчитель має вміти користуватися інформаційними технологіями (ІТ).

Ініціативна діяльність вчителя — це безперервний процес послідовних дій, що виконуються суб'єктом. У результаті підприємницької діяльності формується і змінюється уявлення про керований об'єкт, ставляться цілі спільної діяльності, визначаються шляхи їх досягнення, розподіляється робота між її учасниками, інтегруються зусилля.

Сучасні економічні умови висувають перед педагогами нові завдання щодо вирішення проблем освітнього процесу. У своїй професійній діяльності вчитель виконує низку функцій, для реалізації яких йому необхідні підприємницькі якості: організація і просування освітніх послуг, створення освітніх продуктів, товарів, керування навчальними закладами, створення фірм і підприємств, розуміння ринкових структур, ринкових цін та тенденцій, соціальне підприємництво, фандрайзинг (мета фандрайзингу — знайти відповідь на питання, як це зробити).

У зв'язку з цим сучасний фахівець виступає в ролі соціального підприємця, метою якого є реалізація власних проєктів та інновацій.

У табл. 1 наведемо приклади якостей (властивостей) та проявів підприємницької діяльності сучасного вчителя музики.

Таблиця 1

Підприємницькі якості вчителя музики

Властивості	Прояви в підприємницькій діяльності вчителя музики
<i>Організаційні особливості:</i> — підприємництво; — ініціатива; — ризик; — рішучість; — активність; — незалежність	— Планування заходів з організації, досягнення запланованих результатів; — раціональне використання наявних ресурсів для створення освітніх продуктів і вміння правильно розподіляти роботу в часі; — організація тренінгів, бізнес-інкубаторів, бізнес-проєктів, музичних фестивалів та інших форм підприємництва; — можливість розпочати практичну діяльність з реалізації власних проєктів та інновацій; — вміння працювати в команді колег й організовувати командну роботу
<i>Творчі якості:</i> — творчість; — креативність; — нововведення	— Створення інноваційних методів для вивчення музичної програми; — розробка стратегій просування освітніх продуктів; — створення інноваційних продуктів
<i>Комунікаційні якості:</i> — контакт; — товариськість; — дружність; — презентабельність	— Створення образу (персональна стилізація) викладача, репрезентативні навички; — дотримання стандартів ділового спілкування, етикету та інших складових ділової культури, що дасть змогу налагодити ділові контакти; — здатність знайти компроміс щодо інших; — уміння розв'язувати суперечки, долати заперечення, проявляти терпимість
<i>Підприємницькі якості:</i> — керівництво; — відповідальність; — цілісність; — вплив; — впевненість у собі	— Здатність керувати групою людей, залучених до процесу; — розробка стратегій і тактик поведінки в ділових ситуаціях; — керування консалтинговою та проєктною діяльністю; — вміння бути лідером, успішним менеджером у галузі освіти; — здатність ефективно організовувати делегування повноважень; — правильно розпоряджатись фінансовою складовою

Підприємницька компетентність є однією зі складових професійної компетентності педагога. Актуальність зумовлена процесами економічного розвитку суспільства, необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі освіти. Процес накопичення певних якостей і рис особистості (підприємницьких) сприяє становленню підприємницької компетентності вчителя музики, розвиток якої буде продовжуватися в процесі його активної професійної діяльності.

Включення студентів в активну, значущу для них освітню діяльність, наближену до реалій сучасного бізнесу, сприяє засвоєнню здобувачами освіти соціального і професійного досвіду, розвитку психічних функцій та здібностей.

У сучасній педагогічній практиці накопичено значний досвід організації імітаційних форм підприємницької діяльності: тренінги, студентські бізнес-табори, інтегровані ігрові технології.

Розглянемо основні педагогічні умови, що ефективно впливають на формування підприємницьких якостей вчителя музики:

- формування позитивної мотивації до підприємництва та саморозвитку ділових якостей, що сприяють підвищенню рівня конкурентоспроможності у професійній діяльності (учитель музики має намір відкрити музичну студію для дітей);
- забезпечення цілісного міждисциплінарного змісту та комплексного навчально-

методичного супроводу підприємницьких дисциплін у навчальному процесі (викладання пісень рідною та іноземною мовами, добір сучасної літератури);

- застосування форм і методів інтерактивної взаємодії в навчально-практичній діяльності (використання інноваційних форм і прийомів на уроці музики, різних музичних інструментів);
- підготовка конкурентоспроможного фахівця та реалізація його особистісних ресурсів у підприємницькій діяльності.

Таким чином, з точки зору освіти педагогічні університети можуть підготувати студентів до роботи на високому рівні — з усіма інтенсивними практиками і навчанням, які потрібні для музичної досконалості, необхідні для успіху в сьогоденні.

1. Проводити семестровий семінар для початківців, який дасть змогу викладачам музичної освіти протягом першого семестру ознайомитися з культурою та економікою, підготувати та розглянути кар'єрні плани, створити електронні портфоліо й освоїти основи практики, навички командної роботи.

2. Проводити курс кар'єрного бізнесу. Учителі музики замисляться над своїми короткостроковими і довгостроковими цілями, отримають уявлення про бізнес-індустрію, побудують підприємницьку грамотність за допомогою бізнес-

концепцій, ознайомляться з прийомами поліпшення комунікації.

3. Семінари, літні курси та приватні консультації, які дають змогу вчителям музики розробляти свої кар'єрні плани, вивчати приклади розвитку власного бізнесу, збирати контент для своїх сайтів, брати участь у різних проектах і отримувати доступ до стажувань. Такі освітні пропозиції можуть бути узгоджені в університеті.

4. Більший акцент у навчальному плані робиться на курси з розвитку творчого мислення. Оскільки підприємництво розвивається через творчість, однією з основних освітніх цілей має бути заохочення до творчості. Наприклад, ми можемо включити вправи з композиції в заняття з теорії музики замість того, щоб зосереджуватися тільки на аналізі; студенти бізнес-курсів можуть представити переможцям конкурсні бізнес-плани (Klingsten G.).

Висновки. У кожному вчителю музики творчість проявляється по-різному. Це позитивна якість адаптивності особистості, яка формується в процесі взаємодії з соціальним середовищем. Креативність проявляється в умінні самостійно бачити й усвідомлювати проблеми, знаходити їх рішення і творчо

втілювати в кінцеві результати. Але найбільше творчість проявляється в постійному прагненні до вдосконалення себе і навколишнього світу. Головне завдання музичного педагога — донести музику до свідомості кожної особистості, створити хвилюючу емоційну атмосферу, щоб кожен урок ставав усвідомленим уроком мистецтва і надихав учнів на творчість у їхньому особистому житті, а також соціокультурній діяльності. Розвиток і формування творчого потенціалу вчителя музики — в інтересах усього суспільства.

Творчість — термін широко вживаний сьогодні і здається буденним. Однак він входить у число понять, які ми часто використовуємо абсолютно автоматично, і тільки коли змушені пояснити їх значення більш детально, розуміємо, наскільки це складно. Творчість проявляється і розвивається в процесі творчої діяльності людини, особливо якщо така діяльність стає професійною, наприклад у професії артменеджера. Підприємницька компетентність вважається однією зі складових професійної компетентності вчителя музики; її актуальність зумовлена процесами економічного розвитку суспільства, необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *The Council of The European Union*. 2018. ST/9009/2018/INIT.
2. Gibson A. *Podnikavá hlava: vyladte svou mysl na nejvyšší business level*. Brno: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0478-8.
3. Guilford J.P. & Christen P.R. The one-way relation between creative potential and IQ. *Journal of Creative Behavior* 1973. Vol. 7. P. 247–252.
4. Kleon A. *Ukaž, co děláš!: 10 způsobů, jak sdílet svou kreativitu a nechat se objevit*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2014. ISBN 978-80-87270-92-9.
5. Klickstein G. Music Education and Entrepreneurship. URL: <https://www.musiciansway.com/blog/2009/10/music-education-and-entrepreneurship/>
6. Malach J. Teoretické otázky hodnocení klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost a výsledky empirického ověření hodnotícího nástroje. *Malach J. & Červenková I. (eds.) Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. S. 151–166.
7. Němec L. & Zahránková J. *Finanční crowdfunding*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Právní monografie (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-980-0.
8. Pecina, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: PdF MU, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.
9. Pressfield S. *Válka umění: odblokujte svou kreativitu a vyhraďte tvůrčí bitvy*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-035-4.
10. Stepanov O. & Ficula M. *Osnovy psychologii a pedagogiky: odborný zborník*. Kijev: Akademia, 2005. S. 315.
11. Stolyarenko L. *Osnovy psychologii*. Rostov-na-Donu: Fenix, 2002. ISBN 5-222-00483-X.
12. Žák P. *Kreativita a její rozvoj. 2. aktualizované a doplněné vydání*. Brno: Motiv Press, 2017. ISBN 978-80-87981-23-8.
13. Газіна І.О. Музична компетентність вихователя та її роль в мовах дошкільного навчального закладу. *Методика початкового навчання і дошкільного виховання*. 2011. № 5. С. 299–302.

REFERENCES

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). *The Council of The European Union*. ST/9009/2018/INIT [in English].

2. Gibson, A. (2016). Podnikavá hlava: vyladte svou mysl na nejvyšší business level. Brno: BizBooks, ISBN 978-80-265-0478-8 [in Czech].
3. Guilford, J.,P. & Christen P. R. (1973). The One-Way Relation between Creative Potential and IQ. *Journal of Creative Behavior*, 1973, Vol. 7, pp. 247–252 [in Ukrainian].
4. Kleon, A. (2014). Ukaž, co děláš!: 10 způsobů, jak sdílet svou kreativitu a nechat se objevit. Brno: Jan Melvil Publishing, ISBN 978-80-87270-92-9 [in Czech].
5. Klickstein, G. Music Education and Entrepreneurship [in English].
<https://www.musiciansway.com/blog/2009/10/music-education-and-entrepreneurship/>
6. Malach, J. (2014). Teoretické otázky hodnocení klíčové kompetence smysl pro iniciativu a podnikavost a výsledky empirického ověřování hodnotícího nástroje. *Malach J. & Červenková I. (eds.) Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, S. 151–166 [in Czech].
7. Němec, L. & Zahránková, J. (2019). Finanční crowdfunding. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Právní monografie (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-980-0 [in Czech].
8. Pecina, P. (2008). Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: PdF MU, ISBN 978-80-210-4551-4 [in Czech].
9. Pressfield, S. (2017). Válka umění: odblokujte svou kreativitu a vyhrajte tvůrčí bitvy. Brno: Jan Melvil Publishing, ISBN 978-80-7555-035-4 [in Czech].
10. Stepanov, O. & Fitsula, M. (2005). Osnovy psycholohii i pedahohiky: posibnyk. Kyiv: Akademydav, p. 315 [in Ukrainian].
11. Stoliarenko, L. (2002). Osnovy psychologii. Rostov-na-Donu: Fenix, ISBN 5-222-00483-X [in Ukrainian].
12. Žák, P. (2017). Kreativita a její rozvoj. 2. aktualizované a doplněné vydání. Brno: Motiv Press, ISBN 978-80-87981-23-8 [in Czech].
13. Hazina, I. O. (2011). Muzychna kompetentnist vykhovatelja ta yii rol v movakh doshkilnoho navchalnoho zakladu. [Musical Competence of an Educator and Her Role in Languages of a Preschool Education Institution]. *Metodyka pochatkovoho navchannia i doshkilnoho vykhovannia*, № 5, pp. 299–302 [in Ukrainian].

Кисель Н., Малах Й.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ И ИХ РЕШЕНИЕ

В статье освещены актуальные проблемы развития креативности и предпринимательства учителей музыки и их решение. Креативность — это явление, которому уделяется все большее внимание. Это универсально применимая ключевая компетенция, при развитии которой необходимо учитывать способности, мотивацию и влияние окружающей среды. Подчеркивается, что творчество педагога проявляется в его профессиональной деятельности и продуктивно влияет на воспитание и обучение учащихся. Новые рынки нуждаются в менеджерах и учителях с общим образованием, с ключевыми компетенциями. Профессиональная деятельность имеет ряд особенностей, для осуществления которых необходимы предпринимательские качества. Уделяется внимание основным видам предпринимательской и педагогической деятельности.

Ключевые слова: учитель музыки, креативность, творчество, предпринимательство.

N. Kysil, J. Malach

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND ENTREPRENEURIAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER AND THEIR SOLUTION

The paper deals with the definition of current problems of the development of creativity and entrepreneurship of music education teacher and their solution. Creativity is a phenomenon to which more and more attention is paid, it is a universally applied key competence, according to which, abilities, motivation and environmental influences should be taken into account. It is emphasized that the creativity of a teacher is reflected in his professional activity and has a productive effect on student education and training. New markets need managers and educated teachers with key competencies. Professional activities have a number of functions for the implementation of which business qualities are required. Attention is paid to the main types of entrepreneurial and pedagogical activities.

Key words: music teacher, creativity, entrepreneurship.

Стаття надійшла до редакції 14.12.2020 р.

Прийнято до друку 22.12.2020 р.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 378:373.2/.3.011.3-051+613

DOI: 10.28925/2311-2409.2021.358

Машовець М.,

заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент
m.mashovets@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4408-9230

Паламар С.,

заступник директора з наукової роботи Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
s.palamar@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6123-241X

Савченко Ю.,

заступник директора з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної роботи
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук, доцент
y.savchenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3662-2787

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТСЬКІЙ СПІЛЬНОТІ ГУМАНІТАРНИХ ЗВО

У статті досліджуються особливості процесу професійної підготовки майбутніх педагогів — вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкової школи, зокрема у питаннях розвитку громадського здоров'я. Проаналізовано досвід формування готовності студентів педагогічних спеціальностей до розвитку персональних навичок здорового способу життя та створення сприятливого природного й соціального середовища під час педагогічної практики для майбутньої професійної діяльності.

У представленому дослідженні використано комплекс методів: загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, систематизація, узагальнення), емпіричних (спостереження, бесіди, анкетування) для формування та усвідомлення цінностей громадського здоров'я у студентській спільноті.

Для всебічного дослідження питання розглянуто матеріали конференцій, форумів, розпоряджень щодо розвитку громадського здоров'я в Україні. Науковці та фахівці визначають основні напрями в розвитку громадського здоров'я: оцінювання стану здоров'я населення, захист здоров'я, у тому числі забезпечення безпеки навколишнього середовища, харчових продуктів; оцінювання чинників ризику неінфекційних захворювань (тютюн, алкоголь, харчування та фізична активність); інформаційно-роз'яснювальна діяльність в інтересах здоров'я; сприяння розвитку досліджень у галузі охорони здоров'я.

Теоретичне осмислення та отримані результати практичної роботи зі студентами першого (бакалаврського) освітнього рівня спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова

освіта» дають можливість визначити сутність і зміст розвитку елементів громадського здоров'я в період студентського життя здобувачів вищої освіти та найближчої майбутньої професійної діяльності у ролі педагогів дошкільної і початкової ланки освіти.

Ключові слова: індивідуальна дорожня карта, життєві цінності, освітній процес, персональні навички здорового способу життя, сприятливе природне середовище, сприятливе соціальне середовище.

© Машовець М., Паламар С., Савченко Ю., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) розглядає здоров'я як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність захворювання чи нездужання. Проблема здорового способу життя, забезпечення фізичного та психічного здоров'я особистості особливо актуалізується в сучасних умовах пандемії COVID-19. Психофізична цілісність та особистісний розвиток людини є головною метою перспективного майбутнього будь-якої країни, оскільки всі культурні блага — результат фізично сильної та інтелектуально сформованої нації. Пошук спільних заходів щодо покращення фізичного розвитку особистості та її психічного благополуччя в загальній політиці збереження здоров'я починаючи з дошкільного віку є актуальним питанням теоретичних досліджень психології, педагогіки, медицини та фахівців-практиків дошкільної і початкової освіти.

У сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства проблема розвитку громадського здоров'я набуває якісно нових смислів. Громадське здоров'я розуміється як єдність таких складників: захист здоров'я, профілактика захворювань і зміцнення (збереження) здоров'я, важливими завданнями яких є запобігання захворюванням, травматизму, інвалідності та продовження тривалості життя за умов дотримання здорового способу життя в здоровому середовищі й умовах життєдіяльності для теперішнього та майбутніх поколінь.

Мета статті. У освітніх програмах першого (бакалаврського) освітнього рівня спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» зміст навчальних дисциплін та завдання різних видів педагогічної практики мають достатньо виражене здоров'язбережувальне спрямування. Мета дослідження полягає у визначенні сутності змісту освітніх програм щодо формування основних складників громадського здоров'я, серед яких актуальними є розвиток персональних навичок здорового способу життя та сприяння розвитку сприятливих природних і соціальних середовищ.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Як свідчать наукові розвідки, питання здоров'я завжди були у центрі уваги вітчизняних науковців та дослідників у галузі профілактичної медицини

(М. Пирогов, Л. Громашевський, М. Мельник, Б. Паламар та ін.), психології (І. Бех, С. Ладивір, Т. Піроженко, Ю. Савченко та ін.), дошкільної педагогіки (С. Русова, Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богінч, Е. Вільчковський, О. Ващенко, О. Курок, М. Машовець, С. Паламар та ін.). Предметом особливої уваги педагогів у ХХ ст. стала організація рухової активності як ефективного методу збереження здоров'я людини та впровадження в освітній процес оздоровчих заходів (Г. Ващенко, П. Лесгафт, О. Сухомлинський). Наприкінці ХХ ст. починається міжнародний рух до здоров'я через культуру (І. Матюшин, Ю. Мельник, В. Скумін). Проблеми формування здоров'я як культурної норми життя особистості розглядаються в роботах В. Бабаліч, В. Бабич, О. Багнетова, М. Гриньової, Г. Кривошеєва, В. Оржеховської та ін.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи матеріали Хартії зі зміцнення здоров'я до 2000 р. та в наступні роки, яка була прийнята на Першій міжнародній конференції з питань зміцнення здоров'я (21 листопада 1986 р., м. Оттава), ми визначили п'ять основних напрямів: сприяння запровадженню політики здоров'я, розвиток персональних навичок здорового способу життя, розвитку сприятливих природних і соціальних середовищ, розвитку активності громад і організацій, переорієнтація пріоритетів системи охорони здоров'я. Підкреслимо, що визначені напрями не втратили своєї актуальності. З метою розроблення концепції дослідження ми звертаємо увагу на найбільш значущі напрями для роботи зі студентами спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» в процесі їхнього навчання та в майбутній професійній педагогічній діяльності:

— розвиток персональних навичок здорового способу життя;

— сприяння розвитку сприятливих природних і соціальних середовищ.

У розрізі реалізації освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) освітніх рівнів у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка розроблено двоскладову освітньо-просвітницьку модель з питань розвитку й підтримки в студентів особистого здоров'язбереження, формування здорового способу життя та професійної компе-

тентності для майбутньої професійної діяльності (Паламар С.П., Голота Н.М., Машовець М.А., 2019, с. 218).

У освітніх програмах першого (бакалаврського) освітнього рівня спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» навчальними планами передбачено вивчення низки навчальних дисциплін здоров'язбережувального спрямування, а також проходження студентами педагогічної практики, серед завдань якої визначено здоров'язбережувальний напрям роботи як з вихованцями, так і з їхніми батьками.

Так, «Фізичне виховання» як навчальна дисципліна спрямоване на розвиток фізичних якостей студентів, формування в них звички до здорового способу життя, свідомого ставлення до необхідності вдосконалення власних рухових умінь і навичок.

Інтегрований курс «Людинознавство» спрямований на формування у майбутніх педагогів здатності ефективно розв'язувати питання щодо збереження і зміцнення власного здоров'я (фізичного, психічного, соціального й духовного) та здоров'я вихованців, набуття умінь здійснювати рефлексивну психодіагностику, самопізнання рівня й особливостей власних професійно важливих якостей і властивостей, а також планувати й реалізувати різні види діяльності для забезпечення безпеки діяльності власної та інших учасників освітнього процесу.

У навчальних дисциплінах «Психологія», «Педагогіка» розглядаються актуальні питання збереження здоров'я студентів та формується соціальна й здоров'язбережувальна компетентності, що передбачають вміння запобігати виникненню конфліктів, упроваджувати ненасильницькі методи взаємодії з учнями, упереджувати прояви булінгу та інших негативних тенденцій у спілкуванні однолітків; умінь популяризувати технології забезпечення психічного та соціального здоров'я дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Савченко Ю.Ю., 2016, с. 121).

Особливу роль у збереженні здоров'я відіграє сім'я, тому в зміст навчальних дисциплін введено та детально вивчаються такі теми: сім'я як інститут соціалізації дитини; проблеми сімейного виховання дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку; психолого-педагогічні особливості сімейних виховних впливів; типи сімейного виховання; особливості гендерного виховання у сім'ї; психолого-педагогічна діагностика дитячо-батьківських стосунків; умови ефективного сімейного виховання; проблеми виховання дітей у сім'ях «групи ризику» (Савченко Ю.Ю., Булана Л.В., 2019, с. 432).

Разом з теоретичним опануванням основ забезпечення, дотримання та популяризації здорового способу життя і розуміння його зна-

чення для себе особисто та для майбутньої професії студенти вивчають актуальні технології втілення політики здоров'я в освітні заклади дошкільної та загальної середньої освіти. На формування здоров'язбережувальних компетенцій спрямовано зміст навчальних дисциплін «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті» (спеціальність 012 «Дошкільна освіта») та «Соціальна і здоров'язбережувальна освіта. Методика навчання освітньої галузі «Соціальна і здоров'язбережувальна освіта»» (013 «Початкова освіта»). У результаті вивчення навчальних дисциплін студенти оволодіють компетентностями щодо збереження фізичного і психічного здоров'я дітей та власного; технологіями організації і створення розвивального середовища в групах дітей раннього та дошкільного віку; оцінки наявності оптимальних умов для здійснення фізичного виховання й оздоровлення дітей. Значна увага приділяється проблемам лікарсько-педагогічного контролю за фізичним вихованням дітей дошкільного віку, а також питанням організації здорового способу життя в ЗДО та в сім'ї (Беленька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А., 2006, с. 189).

У студентів формуються вміння застосовувати сучасні здоров'язбережувальні практики в освітньому процесі початкової школи, що сприяють соціальному здоров'ю молодших школярів відповідно до концептуальних засад НУШ; здатність демонструвати вміння використовувати сучасні здоров'язбережувальні практики соціального здоров'я в освітньому процесі початкової школи. Учитель початкової школи є авторитетом для молодших школярів, тому вони перебувають у значній емоційній залежності від нього, достатньо легко піддаються його емоційному впливу, хочуть бути визнаними та відповідати очікуванням учителя (Palamar S., Nezhyva L., Vaskivska H., 2020, p. 310).

Другим пріоритетним аспектом у процесі підготовки майбутніх педагогів нами визначено сприяння розвитку сприятливих природних і соціальних середовищ. У Педагогічному інституті здійснюється суттєва просвітницька робота щодо створення благополучного соціального студентського середовища (запобігання курінню, позитивний мікроклімат у групах, корпоративна культура, упередження конфліктів): лекторії, флешмоби, конкурси, спільні проекти тощо. Спільно зі студентами викладачі дбають про формування та розвиток сприятливого природного середовища — на території інституту висаджено зелені насадження, закладено розарій, реалізовано сезонний аспект цвітіння кущів, квітів. У процесі такої роботи розвиваються екологічне мислення, креативність; формується екологічна свідомість, що є частиною фізичного і психічного здоров'я. Сприятливе природне середовище мотивує студентів до розуміння важливості еко-

логічного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, пошуку ефективних технологій роботи у цьому напрямі з дітьми, зокрема, проведення уроків милування природою в початковій школі та спостережень за явищами природи й природними об'єктами (Паламар С.П., Голота Н.М., Машовець М.А., 2019, с. 216).

Таким чином, ми окреслили організаційно-педагогічні змістові аспекти професійної підготовки та особистісного розвитку студентів, реалізація яких виступає підґрунтям формування професійної компетентності сучасного педагога та його власного самовдосконалення.

Система роботи з підготовки майбутніх педагогів щодо формування компетентності у сфері розвитку громадського здоров'я, що реалізується як у процесі професійного навчання, так і особистісного розвитку студентів — майбутніх педагогів, передбачає таку організацію освітнього процесу, яка спрямована не тільки на засвоєння теоретичних знань, а й формування цінностей, мотивів, способів діяльності, умінь, необхідних для високої якості професійної підготовки та досягнення високого рівня професіоналізму (Palamar V., Vaskivska H., Palamar S., 2017, p. 960).

Підкреслимо ноу-хау професійної підготовки: майбутні фахівці в галузі дошкільної та початкової освіти мають змогу поєднувати навчання з практикою роботи в школі. Індивідуальний графік (індивідуальна дорожня карта освітнього процесу) скеровує студентів на реалізацію здобутих знань у практичній педагогічній діяльності, а також дає їм змогу самостійно розвивати власну професійну здатність впливати на свідомість батьків тих дітей, які відвідують ці заклади. Завдання педагогічної практики студенти, які мають індивідуальний графік, виконують на робочому місці, всі інші — у базових освітніх закладах м. Києва, з якими Університет Грінченка має договори про співпрацю. Серед завдань педагогічної практики найскладнішими для реалізації студенти визначають взаємодію з батьками, тому важливим напрямом підготовки є формування компетентності майбутніх педагогів у здійсненні психолого-педагогічної взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами вихованців. В освітньому процесі під час опанування теоретичного матеріалу студентами широко використовуються інноваційні технології: коворкінги, воркшопи, педагогічні батли на актуальні теми родинного та громадського виховання. Особливо актуально ця проблема постала в 2020–2021 навчальному році в період пандемії COVID-19, коли особистісне спілкування відбувалося в онлайн-форматі.

Висновки. Результати роботи засвідчили високу ефективність реалізації організаційно-педагогічних аспектів змісту освітніх програм у професійній підготовці майбутніх педагогів у розвитку громадського здоров'я.

Теоретичне осмислення та отримані результати практичної роботи зі студентами першого (бакалаврського) освітнього рівня спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» дали можливість визначити сутність і зміст розвитку елементів громадського здоров'я в період студентського життя здобувачів вищої освіти та на майбутню професійну діяльність у ролі педагогів дошкільної і початкової ланки освіти.

У розрізі реалізації освітніх програм першого (бакалаврського) та другого (магістерського) освітніх рівнів у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка розроблено двоскладову освітньо-просвітницьку модель з питань розвитку й підтримки в студентів особистого здоров'язбереження, формування здорового способу життя та професійної компетентності для майбутньої професійної діяльності.

У подальшій роботі над визначеною проблемою передбачаємо здійснити моніторинг рівня сформованості громадського здоров'я в студентів другого (магістерського) освітнього рівня та їхньої готовності до виконання функцій експертів із забезпечення умов для реалізації змісту здоров'язбережувальної діяльності в Педагогічному інституті.

ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини — від родини. К.: СПД Богданова А.М., 2006. 220 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Паламар С.П., Голота Н.М., Машовець М.А. Формування лідерських якостей майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. С. 216–220. ISSN 2352-5398.

6. Савченко Ю.Ю. Батьківство в аспекті перинатальної психології. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. № 3. С. 119–123. ISSN 2078-1687.
7. Савченко Ю.Ю., Булана Л.В. Сім'я як чинник становлення психологічної статі дошкільника. *New Stages of Ddevelopment of Modern Science in Ukraine and EU Countries*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2019. С. 429–446.
8. Borys I. Palamar, Halyna O. Vaskivska, Svitlana P. Palamar. Didactic Aspects of Cognition of Human as a Bio-Psycho-Socio-Cultural Personality. *Wiadomości Lekarskie*. 2017. LXX. Nr 5. P. 959–963.
9. Halyna O. Vaskivska, Svitlana P. Palamar, Olha M. Vlasenko. Health in the Civic Students' Value System: empirical analysis. *Wiadomości Lekarskie*. 2019. LXXII. Nr 10. P. 1947–1952.
10. Palamar S., Nezhyva L., Vaskivska H. et al. Health-Saving Competence of Future Primary School Teachers. Indicators of Development III International Scientific Congress Society of Ambient Intelligence. 23.03.2020 (ISC-SAI 2020) (129). P. 307–315. ISSN 978-94-6252-933-5.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021). [Basic Component of Preschool Education] [in Ukrainian]. <https://cutt.ly/akrMIAN>
2. Bieliienka, H. V., Bohinich, O. L., Mashovets, M. A. (2006). Zdorovia dytyny — vid rodyny [The Health of the Child — from the Family]. 220 [in Ukrainian].
3. Palamar, B. I., Vaskivska, H. O., Palamar, S. P. (2017). Didactic Aspects of Cognition of Human as a Bio-Psycho-Socio-Cultural Ppersonality. *Wiadomości Lekarskie*, 2017, LXX. Nr 5, pp. 959–963 [in English].
4. Haluzevyi standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 “Doshkilna osvita”. (2019). [in Ukrainian]. <https://cutt.ly/VkrMmVN>
5. Vaskivska, Halyna O., Palamar, Svitlana P., Vlasenko, Olha M. (2019). Health in the Civic Students' Value System: empirical analysis. *Wiadomości Lekarskie*, 2019, LXXII. Nr 10, pp. 1947–1952 [in English].
6. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednioi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. (2016). [in Ukrainian]. <https://cutt.ly/LkrMj8F>
7. Palamar, S. P., Holota, N. M., Mashovets, M. A. (2019). Formuvannya liderskykh yakosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly u profesiinii pidhotovtsi [Formation of Leadership Qualities of Future Primary School Teachers in Professional Training]. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2019, pp. 216–220 [in Ukrainian].
8. Savchenko, Yu. Yu. (2016). Batkivstvo v aspekti perynatalnoi psykholohii [Parenthood in the Aspect of Perinatal Psychology]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, 2016, 3, pp. 119–123 [in Ukrainian].
9. Savchenko, Yu. Yu., Bulana, L. V. (2019). Simia yak chynnyk stanovlennia psykholohichnoi stati doshkilnyka [Family as a Factor in the Formation of the Psychological Sex of the Preschooler]. *New Stages of Ddevelopment of Modern Science in Ukraine and EU Countries: monograph*, Riga, Latvia: Baltija Publishing, pp. 429–446 [in Ukrainian].
10. Palamar, S., Nezhyva, L., Vaskivska, H. et al. (2020). Health-Saving Competence of Future Primary School Teachers. Indicators of Development III International Scientific Congress Society of Ambient Intelligence. 23.03.2020 (ISC-SAI 2020) (129). P. 307–315. ISSN 978-94-6252-933-5.

Машовец М., Паламарь С., Савченко Ю.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ

В статье исследуются особенности процесса профессиональной подготовки будущих педагогов — воспитателей детей дошкольного возраста и учителей начальной школы, в частности в вопросах развития общественного здоровья. Проанализирован опыт формирования готовности студентов педагогических специальностей к развитию персональных навыков здорового способа жизни и создания благоприятного природной и социальной среды во время педагогической практики для будущей профессиональной деятельности.

Проведенное исследование базировалось на комплексе методов — общенаучных (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация, обобщение) и эмпирических (наблюдение, беседы, анкетирование) — с целью формирования и осознания ценностей общественного здоровья в студенческом сообществе.

С целью всестороннего исследования вопроса рассмотрены материалы конференций, форумов, распоряжений о развитии общественного здоровья в Украине. Ученые и специалисты определяют основные направления в развитии общественного здоровья: оценивание состояния здоровья населения,

защита здоровья, в том числе обеспечение безопасности окружающей среды, пищевых продуктов; оценивание факторов риска неинфекционных заболеваний (табак, алкоголь, питание и физическая активность); информационная деятельность в интересах здоровья и развитие исследований в сфере охраны здоровья.

Теоретическое осмысление и полученные результаты практической работы со студентами первого (бакалаврского) образовательного уровня специальностей 012 «Дошкольное образование» и 013 «Начальное образование» позволяют определить сущность и содержание развития элементов общественного здоровья в период их обучения в вузе и на ближайшую будущую профессиональную деятельность в качестве педагогов дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: благоприятная природная и социальная среда, индивидуальная дорожная карта, жизненные ценности, образовательный процесс, персональные навыки здорового образа жизни.

M. Mashovets, S. Palamar, Yu. Savchenko

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PUBLIC HEALTH DEVELOPMENT IN THE STUDENT COMMUNITY OF HUMANITARIAN UNIVERSITIES

The article examines the features of the process of professional training of future teachers — educators of preschool children and primary school teachers, in particular, in the development of public health; analyses the experience of the formation of the readiness of students of pedagogical specialties for the development of personal skills of healthy ways of lifestyle and promotion of favorable natural and social environment during pedagogical practice for future professional activities.

The presented study uses a set of methods: general scientific (analysis, synthesis, comparison, contrasting, systematization, generalization), empirical (observation, conversations, questionnaires) for the formation and awareness of public health values in the student community.

For a comprehensive study of the issue, materials of conferences, forums, orders on the development of public health in Ukraine are considered. Scholars and specialists determine the main approaches to the development of public health: assessment of the state of public health; protection of health, including ensuring environmental safety, food products; assessment of risk factors for noncommunicable diseases (tobacco, alcohol, nutrition and physical activity); information and explanatory activities; enhancing research in the field of health.

The goal of scientific research is realised. The results of the work show high efficiency in implementing organizational and pedagogical aspects of the content of educational programs in the professional training of future teachers in the development of public health.

Theoretical understanding and the obtained results of practical work with students of the first (Bachelor's) educational level of specialties 012 "Preschool Education and 013 Primary Education" make it possible to determine the essence and content of the development of elements of public health during the student life of applicants for higher education and for the future professional activities of teachers of preschool and primary education.

In our further research on a certain problem, we aim at monitoring the level of public health formation among students of the second (Master's) educational level and their preparedness to perform the functions of experts to ensure conditions for the implementation of the content of health-saving activities in the Pedagogical Institute.

Key words: individual roadmap, life values, educational process, personal skills of healthy lifestyle, favorable natural environment, favorable social environment.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2021 р.

Прийнято до друку 01.03.2021 р.

Гаращенко Л.,

доцент кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук
l.harashchenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-5004-6136

Кондратюк С.,

старший викладач кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук
s.kondratiuk@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4037-6291

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ СУЧАСНИХ КНИЖОК-КАРТИНОК

У статті розглянуто комплексний підхід до роботи з дитячою книжкою-картинкою з метою формування комунікативної компетентності у дитини старшого дошкільного віку, що ґрунтується на її умінні самостійно створювати розповідь, і включає три типи занять: сприйняття та усвідомлення дітьми книжки-картинки; розповідь за зразком вихователя за сюжетом книжки; творча розповідь за книжкою-картинкою. Наголошено, що від того, наскільки уважно й відповідально вихователь готуватиметься до занять з розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності, залежатиме формування у дитини базового почуття довіри. Проаналізовано особливості сучасних книжок-картинок (віммельбухів, сторібухів, скетчбухів, wordless, picturebooks та ін.) Наголошено, що під час формування комунікативної компетентності слід враховувати два вектори — психологічний та мовленнєвий. Висвітлено діалогічну складову комунікативної компетентності, що базується на умінні правильно, різноманітно й доречно ставити запитання («квінтіліанівські», «рефлексивні», «за таксономією Б. Блума», «м'які питання від Ларрі Кінга»). Доведено, що книжка-картинка — ефективний засіб з розвитку комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільна освіта, комунікативна компетентність, мовленнєва компетентність, діти дошкільного віку, книжка-картинка, методика складання розповіді, креативне мислення.

© Гаращенко Л., Кондратюк С., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Сучасний світ стрімко змінюється завдяки значним досягненням у науково-технічній сфері, але питання розвитку особистості, її можливостей, здатності комунікувати, висловлювати чітко, правильно й зрозуміло власну думку було, є і буде ключовим, своєрідним фундаментом, на який спирається людська цивілізація. Усе частіше ми чуємо й бачимо повідомлення у засобах масової інформації про майбутню кризу людства, пов'язану з ціннісними орієнтирами. Тому, на думку Джека Ма (підприємця з Китаю, засновника і голови ради директорів компанії "Alibaba Group", що є однією з найбагатших компаній світу), освітня система вимагає реформування. Освіта відкриває перед людиною широке

коло можливостей, забезпечує потребу гідного існування. Сьогодні вже ні для кого не секрет, що штучний інтелект замінить людей у багатьох сферах, але машина не здатна зробити того, що може людина. Машина не може комунікувати, висловлювати власні думки, вона не породжує нових ідей, а лише їх застосовує. Саме тому ми маємо навчати дітей бути не схожими на інших, креативними та конструктивними. Адже знання — це добре, але ми повинні зосередитись на людині, що має змінити світ, що є носієм спільних цінностей і може їх задекларувати. Отже, місія кожного освітянина полягає у площині формування цінностей, уміння комунікувати у кожній дитини. Завдяки процесу комунікації людей, взаємодії зі словом

ми можемо формувати цінності майбутніх поколінь. І тут незамінним помічником кожного педагога виступає художня та науково-пізнавальна література, значення якої полягає у вихованні дітей і визначенні ціннісних орієнтирів суспільства. Для дітей дошкільного віку найтипівішими є саме книжки-картинки, що «завдяки вербальній і візуальній синергії не лише збагачують їх читацький досвід, але й пробуджують цікавість, відкривають нове, сприяють самоідентифікації, розважають чи усміхають, розслабляють чи активують фантазію» (Луцевська О., 2016). Провідні науковці світу в питаннях сучасної дитячої літератури наголошують, що ми живемо у час бурхливого розвитку книжки-картинки, що спонукає до читання й допомагає нам формувати грамотних і завзятих читачів. Розмаїття сучасних книжок-картинок досить велике. Серед них і сторібуки, і скечбуки, дудлінги, вімельбухи. Останні особливо поширені й популярні в сучасних європейських країнах. Натомість в Україні маємо зовсім непривабливу ситуацію, видавці сучасної дитячої книжки-картинки б'ють на сполох, адже вона не користується популярністю у покупців і тому поступово зникає з полиць. Така ситуація виникла через брак обізнаності дорослих щодо способів взаємодії з дитиною за допомогою книжок такого формату. Тому тема розвитку комунікативних умінь дітей дошкільного віку засобом сучасних книжок-картинок наразі дуже актуальна.

Метою статті є теоретичне висвітлення особливостей використання дитячої сучасної книжки-картинки батьками та педагогічними працівниками ЗДО з метою розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку.

Завдання статті полягають у дослідженні теоретичних основ процесу розвитку комунікативних умінь дітей дошкільного віку засобом сучасних книжок-картинок.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив позитивні можливості реалізації завдання розвитку комунікативних умінь дітей дошкільного віку засобом сучасних книжок-картинок, адже теоретичним підґрунтям цього питання є розвиток комунікативної та мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва й ілюстрації. Теоретичні основи вивчення комунікативної компетентності досліджували М. Каган, С. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін, О. Леонтьєв. Висвітленню окремих аспектів зазначеного питання приділяли увагу: розвитку діалогічного мовлення А. Богуш, В. Любашина, А. Чулкова; навчанню дітей різних видів розповідей: описової (Н. Зеленко, К. Крутій, С. Ласунова, Л. Порядченко, О. Тихеева та ін.), розповіді-роздуму (А. Омеляненко, Н. Харченко); творчого розповідання Л. Березовська, Н. Гавриш, Н. Орланова, О. Смирнова, І. Товкач; переказуванню дітьми художніх творів А. Богуш,

О. Лещенко, Н. Малиновська; розвитку зв'язного мовлення під час ігрової діяльності В. Захарченко, Н. Луцан, Н. Савінова, О. Стаєнна; розвитку мовлення з використанням ілюстративного матеріалу О.Л. Кононко, Г. Ляміна, Л. Іщенко, Г. Сухорукова, О. Половіна та ін.

Питання роботи з розвитку комунікації за допомогою книжок-картинок торкався ще Ян Амос Коменський, що був автором першого ілюстрованого підручника «Світ чуттєвих речей в картинках» (1658) і зазначав, що картинки є найбільш доступною формою навчання (Коменський Я.А., 2008). Значна кількість зарубіжних та вітчизняних письменників й ілюстраторів досліджувала аспекти розвитку книжки-картинки (Фрідріх Бертух, Моріс Сендак, Ян Валькер, Мілен Рігоді, Катерина Дем'янчук, Юлія Ясінська, Слава Світова, Анна Ломакіна, Мар'яна Прохасько та ін.).

Незважаючи на кількість запитів, пов'язаних з розвитком мовленнєвих та комунікативних умінь дитини за допомогою книжок-картинок, жодне з джерел не містить чітко окреслених особливостей видів таких книжок (зокрема, сучасних). Автори та упорядники багатьох видань не враховують вікові й психологічні можливості дітей дошкільного віку. Існує незначна низка досліджень з методики роботи з сучасними книжками-картинками, що висвітлюють окремі аспекти, але не надають цілісного уявлення про можливості освітнього засобу. Отже, актуальність окреслених проблем зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування цього питання та розробки методичних рекомендацій щодо його реалізації.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО) одним із ключових напрямів виділено питання розвитку здатності дитини дошкільного віку висловлювати власні бажання та наміри, пояснювати свої дії за допомогою вербальних і невербальних засобів, що є показником комунікативної компетентності дитини (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с. 15).

Ще одним аспектом окресленого питання є те, що саме комунікативна компетентність є базовою складовою, яка сприяє та забезпечує розвиток мовленнєво-розумової і пізнавальної діяльності, формує ставлення до навколишнього світу, поведінкові реакції, характер особистості й проявляється у здатності до мовного спілкування та вмінні слухати. Навчити дошкільника ставити запитання, обговорювати побачене та почуте, коректно коментувати висловлювання інших співрозмовників, співпереживати, аргументувати, давати оцінку, висловлювати рефлексійні враження, вмінні «почути» співрозмовника — це і є сформувати його комунікативну компетентність. Формування комунікативної компетентності здійснюється через різні підходи: компетентнісний, особистісно

орієнтований, творчий. Але головним, погоджуючись з думкою Я. Гальперіна та В.С. Виготського, ми вважаємо діяльнісний, адже комунікація забезпечує і самостійну творчу активність особистості, й особистісний розвиток індивіда загалом (Karnaukhova A., 2020, p. 22–38). Критеріями оцінки сформованості комунікативної компетентності можна назвати здатність дитини успішно діяти в проблемних ситуаціях та швидко адаптуватися в інформаційному середовищі. На думку А. Богуш, показниками комунікативної компетентності є вільне використання мовних і позамовних засобів з метою спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність під час спілкування (Богуш А.М., 2013, с. 6). Отже, до питання формування комунікативної компетентності слід підходити комплексно, враховуючи два вектори: **психологічний**, що розглядає комунікацію як процес взаємодії між двома й більше особистостями, та **мовленнєвий**, що враховує вміння людини вільно використовувати в процесі спілкування як словесні, так і невербальні засоби й працювати в обох напрямках за допомогою книжки-картинки як одного з найефективніших педагогічних інструментів.

Процес комунікації має змінний характер, адже коло людей, з якими дитина взаємодіє, постійно розширюється, змінюється, а на зміну комунікації, що базується на основі практичних дій, приходить розумова діяльність (Vaskivska H.O., Palamar S.P., Kondratiuk S.G., 2018, p. 1207–1215). У процесі спілкування дитина вчиться домовлятися, планувати власну діяльність, у неї формується ставлення до інших учасників освітнього процесу. І всі ці особливості ми можемо формувати за допомогою творів образотворчого мистецтва та ілюстративного матеріалу, якими насичені книжки-картинки. Процес комунікації приносить задоволення та радість, але щоб згадані емоції стали реальністю, вихователі та батькам потрібно цілеспрямовано працювати над умінням взаємодіяти. Адже під час спілкування дітей дошкільного віку ми часто спостерігаємо надмірну емоційність, коли малюк вигукує певні слова, фрази або, навпаки, пошепки промовляє, бо відчуває себе вкрай невпевнено. Часто діти не можуть вислухати думку дорослого чи однолітка, бо їм важливіше висловити власну. Малюки перебивають співрозмовника, розповідають про своє, часто-густо відповіді останнього їх не цікавлять. Отже, дошкільний вік є сенситивним для формування комунікативної компетентності, здатності взаємодіяти з партнером (Bielienka G., Kondratets I., 2019). Саме тому ми пропонуємо більш детально дослідити освітні можливості книжки-картинки. Розглядаючи привабливу книжку, дитина отримує задоволення від візуального зображення, кольорів, якими

вона насичена, а ще й можливості зустрічі з небанальним, загадковим сюжетом, привабливими та цікавими персонажами. Часто вони неповторні, фантастичні чи, навпаки, — реальні, близькі та зрозумілі. Тому книжка-картинка існує у різноманітних жанрах і форматах — від абетки, книжки-концепту, історичної чи сучасної прози, фентезі, народних казок, книжки одного вірша до книжки без слів (Луцевська О., 2016).

До сучасних книжок-картинок можемо зарахувати такі види: віммельбухи (книжка за однією темою з великою кількістю дрібних малюнків), дудлінги (книжка, яка вміщує картинку, що складається з дрібних елементів і яку можна розфарбовувати); скетчбук (книга з нотатками, в якій можна власноруч намалювати свою історію); сторібук (книжка з ілюстрацією та мінімальним використанням слів). Інколи книжки-картинки містять лише візуальну складову (книжки без слів, wordless picturebooks), але буває й так, що вони вміщують невеликий текст, одне оповідання, вірш чи новелу.

Розвиток мотивів спілкування дитини здійснюється згідно з основними її потребами: в нових враженнях, в активній діяльності, у визнанні та підтримці. Тому науковці виділяють три основні категорії мотивів спілкування — пізнавальні, ділові та особистісні (Денисенко О.І., 2012, с. 24). Якщо дорослий задовольняє допитливість дитини, забезпечує її потребу в спілкуванні, то у малюка виникає почуття довіри до оточуючих і, як наслідок, вона матиме у дорослому житті широке коло контактів, а якщо ж ні — умовно формується почуття недовіри до дорослих та однолітків.

Як сформувати почуття довіри за допомогою книжки-картинки? Потрібно просто запропонувати розглянути книжку разом. А далі сама природа процесу взаємодії з книжкою-картинкою зробить все сама: здебільшого малюк бере таку книгу до рук і одразу намагається сісти поруч з дорослим або навіть йому на руки, задовольняючи власну потребу в додатковому відчутті захисту, отриманні уваги з боку дорослого, нової інформації, емоційного та фізичного тепла й задоволення, а ще сенсорну та естетичну насолоду від предмета, що тримає в руках. А дорослий в цей момент буде сповнений почуттями любові, тепла, увагою до дитини, розумінням того, що у цей віковий період він вкрай важливий для малюка і є зразком для наслідування, захистом.

Задля реалізації завдання розвитку комунікативної компетентності у дитини дошкільного віку маємо дотримуватися певних умов: створення позитивного настрою у малюка, відчуття його причетності до діяльності, задоволення від процесу комунікації. Така діяльність буде корисною і вихователю, і дитині, адже відбувається взаємобмін досвідом та взаємозбагачення, хоча

вихователь має здебільшого виступати організатором та ініціатором такого процесу, створювати особливі умови для ініціативи малюка. Сучасна книжка-картинка дає змогу навіть дуже вибагливим маленьким читачам отримати у своєму форматі творчо-винахідницьку майстерню слова, образотворення, проводити наукові дослідження, здійснювати відкриття (Паламар С.П., Науменко М.С., 2020). Процес розвитку комунікативних умінь дитини буде успішним насамперед за рахунок діалогового спілкування, що забезпечує взаєморозуміння, взаємозбагачення, взаємодію його учасників. І тут книжка-картинка — один із найкращих засобів для організації такої взаємодії. Розглядаючи картинки, дитина вчиться ставити запитання, а дорослий має розвивати власне вміння це робити. Доречно згадати, що питання є різних типів, що ставити їх потрібно враховуючи вікові та індивідуальні можливості дитини. А ще доречно використовувати прийом постановки запитань за «ромашкою Блума», де шість пелюсток — шість запитань: знанневих, уточнювальних, практичних, оцінних, інтерпретаційних, творчих. Крім такого підходу в навчанні постановки запитань варто було б ще згадати систему «квінтіліанівських» питань, що рекомендував своїм підопічним Марк Фабій Квінтіліан з метою розвитку мислення (хто? Що? Де? Коли? Чим? Як? Чому?). Такі запитання допомагають під час здійснення швидкого аналізу зображеного. А ще варто згадати вірш «Якщо» («If») Редьярда Кіплінга, що дає можливість досягнути принцип заглиблення через багаторазову постановку питання. Не дивно, що це є найгуманніший твір письменника, який декларує загальнолюдські цінності: чесність, мужність, волю, відданість. Адже заглиблюючись у питання, ми дозволяємо собі досягнути підсвідомі мотиви дій та вчинків. Так, можна спробувати поставити запитання «навіщо?» до п'яти разів поспіль, щоб зрозуміти природу вчинку.

Доречним було б звернути увагу вихователів і на широку низку рефлексійних питань, що дало б змогу якнайкраще порозумітися дорослим з дитиною: що тобі сподобалося..? Які емоції викликав..? Кого з оточуючих тобі нагадує герой..? Хто або що найбільше вразило чи здивувало..? Де чи коли ти відчував/ла себе найбільш комфортно, захищено..? Коли ти відчував/ла себе частинкою команди, групи..? Що ти взяв/ла би для себе, у своє життя..? Які зайві емоції залишив/ла би у казковому світі..? Якого кольору і чому має бути персонаж, книжка..? Що тебе занепокоїло у діях, зовнішності персонажа? Які дії наближають героя до здійснення мрії? Кому хотів/ла би ти подякувати й чому? Майстерність постановки рефлексійних запитань — основа роботи вихователя, педагога, практичного психолога та й навіть психотерапевта. Від того, наскільки

майстерно дорослий сформує питання, залежить ситуація успіху процесу спілкування, можливість відкриття для себе внутрішнього світу дитини, її вподобань, радощів та страхів.

Під час організації ефективної комунікації варто звернути увагу й на стиль, манеру постановки запитання. Тому рекомендуємо брати до уваги досвід Ларрі Кінга, відомого американського журналіста, що у своїй книзі «Як розмовляти будь з ким, будь-коли і будь-де. Секрети успішного спілкування» ділився першим правилом спілкування: ніколи нічого не навчишся, доки говориш сам. «Щоранку я нагадую собі: якщо хочу сьогодні багато дізнатися, доведеться слухати», — писав Кінг (Кінг Л., Гілберт Б., 2019). Тому його манера ставити своїм гостям «м'які» запитання давала можливість домовитися про інтерв'ю з тими, хто їх майже не давав. Відомий журналіст ставить легкі, відкриті питання, намагається заохотити гостей розповісти про себе, одночасно залишаючись у тіні й уважно дослухаючись до відповідей. Розмову вбивають запитання, на які можна дати відповідь «так» чи «ні». Тож потрібно ставити розгорнуті питання, але вони мають бути побудовані у межах одного речення, щоб учасник бесіди міг чітко та легко дати відповідь, зрозуміти інтерв'юера. Л. Кінг стверджував, що все чого прагнув — це ставити найкращі питання, слухати відповіді, а потім уточнювати. Тому вихователям, батькам, педагогам, що використовують сучасні книжки-картинки, корисно навчити дитину ставити запитання різних типів, робити це тактовно, уважно вислуховувати співрозмовника й бути терплячим. У такий спосіб малюки навчатимуться домовлятися, не сваритися, намагатимуться почути одне одного. Кількість агресії, конфліктних ситуацій, що перешкоджають нормальному спілкуванню дітей у дитячому колективі, за такої умови значно знизиться (Сарапулова Є.Г., 2008, с. 60). Отже, формат роботи з книжкою-картинкою спонукає до діалогового спілкування, що своєю чергою дасть змогу формувати у дитини вміння критично мислити, аналізувати, розв'язувати суперечливі ситуації, обирати зважені рішення. Під час такого спілкування малюк може не тільки висловити власну думку, а й дати оцінку чи, дослухавшись до порад співрозмовника, змінити власну думку. Така взаємодія є умовою для мовленнєвої творчості, для індивідуального прояву, особливо коли процес комунікації організовано серед кола однолітків.

Готуючись до занять з розвитку комунікативних умінь за допомогою книжок-картинок, варто заздалегідь підготувати тематичні бук-сети (наприклад, про явища у природі, про життя тварин у певну пору року, про емоції, гумористичні твори тощо). Тоді з кожного бук-сету (кілька книжок, бажано різних за жанрами) діти матимуть можливість самі вибирати книжку, потім обміню-

ватися нею. Під час розглядання книжки ми звертаємо увагу на візуальну частину, на сюжет і персонажів, обговорюємо ситуації, подібні до життя, співчуваємо й співпереживаємо, ознайомлюємося з біографією автора, називаємо ілюстраторів і розглядаємо їхні фото, говоримо про схожість і відмінність у сюжетах. Усі творчі завдання мають ґрунтуватися на прочитаному, опрацьованому з вихователем матеріалі. Так, діти вдома з батьками можуть продовжувати досліджувати обрану тематику й підготувати розповідь про іншу тварину чи рослину, що мешкає не (або тільки) в Україні, її манеру поведінки, намалювати власну ілюстрацію, яка буде продовженням чи завершенням історії.

Картина — один із головних атрибутів навчального процесу на етапі дошкільного дитинства. Її переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито у методичних посібниках та підручниках А. Богущ, Н. Гавриш, М. Коніної, Е. Короткової, І. Мурашківської, О. Половіної, Є. Михеевої, С. Русової та ін. (Половіна О.А., 2017). Тому пропонуємо комплексний підхід до роботи з дитячою книжкою-картинкою, що складається з системи роботи зі складання самостійної розповіді дітьми, не відкидає існуючих напрацювань з означеного питання і включає три типи занять: сприйняття та усвідомлення дітьми книжки-картинки; розповідь за сюжетом книжки (за зразком вихователя); творча розповідь за книжкою-картинкою.

Пам'ятайте про право дитини не читати, якщо вона не хоче.

Пропонуємо модифіковану методику навчання сприйняття та усвідомлення дітьми матеріалу книжки-картинки.

Перший тип занять, пов'язаний зі складанням віртуальних діалогів за зображенням, має такі структурні елементи.

1. Самостійне розглядання книжки дітьми.
2. Висловлювання думок, вражень дітей щодо зображеного (за допомогою системи «квітліанівських» запитань).
3. Використання лексико-граматичних вправ з метою розширення та поповнення активного словника дитини (обов'язково добір синонімів, антонімів, фразеологічних зворотів, прислів'їв та приказок з означеної тематики).
4. Вступна бесіда за змістом (використання системи запитань Блума).
5. Сприймання зображеного на ілюстрації різними органами чуттів (за І. Мурашківською (ТРВЗ)).
6. Складання віртуальних діалогів за зображенням.

Другий тип занять, пов'язаний зі складанням розповіді за сюжетом книжки-картинки за зразком вихователя, теж починається зі сприймання зображення.

1. Зразок розповіді (читання) вихователя (дублера). Читайте емоційно, виразно, нарощуючи інтригу, ставлячи запитання по ходу читання, акцентуйте увагу на деталях — це допомагає дитині декодувати інформацію. Звертайте увагу на автора, ілюстратора, тематику й підкреслюйте, що та чи інша тема може висвітлюватися незалежно від країни чи культури окремої нації. Така інформація сприятиме усвідомленню дитиною загальнолюдських цінностей. Вкажіть, чи перекладена книжка з іншої мови, якої саме.
2. Складання плану розповіді за зображенням. Обов'язково залучайте дітей до цієї роботи. Виконуйте її почергово: один пункт складає дорослий, один — дитина.
3. Структурно-синтаксична схема описової та сюжетної розповіді (за Л. Шадріною), супровідне мовлення та розповідь командами.
4. Розповідь по окремих блоках, частинах, деталях зображення за ініціативою дітей, з поступовим відкриттям ілюстрацій.
5. Складання порівняльного опису двох зображень.
6. Мовленнєво-творча діяльність (запис розповідей з оформленням листівки тощо).

Третій тип занять, пов'язаний зі складанням творчої розповіді за сюжетом книжки-картинки після сприймання зображеного, має такі структурні елементи.

1. Складання розповіді з поступовим ускладненням (спершу тільки за змістом першої картини, потім — першої та другої, далі — першої, другої та третьої тощо).
2. Показ усіх ілюстрацій, які можна розмістити в логічній послідовності. Далі зображення відкриваються поступово, міняються місцями; і нарешті показ останньої (перші закриті). Методика структурно-синтаксичної схеми та моделювання (за Л. Венгер, О. Дяченко).
3. Розповідь про події від сторонніх персонажів, що відсутні на зображенні.
4. Складання чарівної, фантастичної розповіді спочатку за допомогою командного методу, а потім індивідуально.
5. Заохочуйте та винагороджуйте дитину і словом, і ділом. Це впливає на формування здорової самооцінки. Зацікавлюйте процесом читання, заведіть щоденник, в якому зазначатимете, що ви прочитали. Можна створити цікаві подяки, сертифікати, наліпки, мініподарунки.

Висновки. Зважаючи на зазначене вище, ми дійшли висновку про те, що здатність дитини вільно та легко будувати особисте мовне спілкування з різними людьми й у різних життєвих

ситуаціях являє собою комунікативну компетентність, яка найліпшим чином формується на етапі дошкільного дитинства, а сучасна книжка-картинка є ефективним засобом її формування. Від того, наскільки уважно й відповідально готуватиметься до занять з розвитку мовленнєво-комунікативної компетентності вихователь, залежатиме формування у малюка базового почуття довіри до оточуючих, реалізація його потреби у спілкуванні. Заняття з використанням книжок-картинок варто розпочинати з добірки бук-сетів за конкретною тематикою та виразної емоційної розповіді дорослого. Під час організації ефективної комунікації звертайте увагу на манеру постановки

запитання, його доступність та легкість у сприйнятті. Обмірковування дорослим низки «квітліанівських», рефлексивних запитань сприяє ефективному сприйманню ілюстративного матеріалу та висвітленню особистих ставлень дитини до означеної тематики. Методика проведення кожного з трьох видів занять з сучасною книжкою-картинкою має свою специфіку, проте усі вони передбачають три обов'язкові структурні частини — організацію сприймання, розглядання дітьми картинки та навчання розповіді за її змістом. Продуктивність третьої частини заняття значною мірою залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно організовано процес сприймання.

ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / під наук. керівн. д-ра психол. наук, проф., чл.-кор. НАПН України Піроженко Т.О.; авт. кол.: Байер О.М., Безсонова О.К., Брежнева О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л.П., Косенчук О.Г., Корнеєва О.Л., Лисенко Г.М., Левінець Н.В., Машовець М.А., Мордоус І.О., Нерянова С.І., Піроженко Т.О., Половіна О.А., Рейпольська О.Д., Шевчук А.С. К.: Видавництво, 2021. 37 с.
2. Богущ А.М., Гавриш Н.В. Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 3. С. 4–14.
3. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32 с.
4. Кінг Л., Гілберт Б. Як розмовляти будь з ким, будь-коли і будь-де. Секрети успішного спілкування. К: Моноліт-Bizz, 2019. 208 с.
5. Коменский Я.А. Учитель учителей: избранное. Москва: Карапуз, 2008. 288 с.
6. Луцевська О. Формат книжки-картинки: практика читання. 2016. URL: <https://archive.chytomo.com/master-class/format-knizhki-kartinki-praktika-chitannya>
7. Паламар С.П., Науменко М.С. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх парадигм. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2 (29). С. 105–120.
8. Половіна О.А. Поліхудожній розвиток особистості у площині «Дитина-мистецтво». *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2017. № 4 (13). С. 129–139. ISSN 2072-4772.
9. Сарапулова Є.Г., Панченко Т.Д. Самоопізнання та етика спілкування як засоби формування комунікативних умінь у представників молодого покоління. *Педагогіка толерантності*. 2008. № (45). С. 57–65.
10. Bielenka G., Kondratets I. The Formation and Development of a Child's Skills to be Free in the Conditions of Kindergarten. *The Potential of Modern Science*. Vol. 3. Sciemcee Publishing. London. 2019. P. 61–69. (281 p.).
11. Karnaukhova A. Formation of a Respective Attitude in Children of 5 Years Old to Adults with the Ukrainian Tales. *Theoretical and Practical Aspects of the Development of the European Research Area: monograph / edited by authors*. 2nd ed. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2020. P. 22–38.
12. Vaskivska H. O., Palamar S. P., Kondratiuk S. G. et al. Psychodidactic Determinants of the Development of Children of Preschool Age. *Wiadomości Lekarskie*. 2018. Vol. LXXI. Nr 6. P. 1207–1215.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. (2021). [Basic Component of Preschool Education]. Pid nauk. kerivn. d-ra psykhol. nauk, prof., chl.-kor. NAPN Ukrainy Pirozhenko T. O.; avt. kol.: Baiier O. M., Bezsonova O. K., Brezhnieva O. H., Havrysh N. V., Zahorodnia L. P., Kosenchuk O. H., Kornieieva O. L., Lysenko H. M., Levinets N. V., Mashovets M. A., Mordous I. O., Nerianova S. I., Pirozhenko T. O., Polovina O. A., Reipolska O. D., Shevchuk A. S, Kyiv: Vydavnytstvo, 37 p. [in Ukrainian].
2. Bohush, A. M. (2013). Movlennieva robota z doshkilnykamy: shliakhy optymizatsii [Speech Work with Preschoolers: ways of optimization]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 2013, № 3, pp. 4–14 [in Ukrainian].

3. Denysenko, O. I. (2012). Rozvytok navychok komunikabelnosti u ditei doshkilnoho viku [Development of Communication Skills in Preschool Children]. Cherkasy: ChOIPOPP ChOR, 32 p. [in Ukrainian].
4. King, L., Hilbert, B. (2019). Yak rozmovliaty bud z kym, bud-koly i bud-de. Sekrety uspishnoho spilkuvannya [How to Talk to Anyone, Anytime, Anywhere]. K: Monolit-Bizz, 208 p. [in Ukrainian].
5. Komenskyi, Ya. A. (2008). Uchytel uchyteli: izbrannoe [Teacher of teachers: selected]. M.: Karapuz, 288 p. [in Russian].
6. Lushchevska, O. (2016). Format knyzhky-kartynky: praktyka chytannia. [Picture Book Format: reading practice] [in Ukrainian].
<https://archive.chytomo.com/master-class/format-knizhki-kartynki-praktika-chytannia>
7. Palamar, S. P., Naumenko, M. S. (2020). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh osvitynykh paradyhm [Training of Future Educators of Preschool Children in the Context of Modern Educational paradigms]. *Osvitolohichniy diskurs*, 2020, № 2 (29), pp. 105–120 [in Ukrainian].
8. Polovina, O. A. (2017). Polikhudozhnii rozvytok osobystosti u ploshchyni “Dytyna-mystetstvo” [Polyartistic Development of Personality in the Area “Child-Art”]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 4 (13), 2017, pp. 129–139. ISSN 2072-4772 [in Ukrainian].
9. Sarapulova, Ye. H. (2008). Samoopiznannia ta etyka spilkuvannya yak zasoby formuvannya komunikatyvnykh umin u predstavnykiv molodoho pokolinnia [Self-Knowledge and Ethics of Communication as a Means of Forming Communicative Skills in Young People]. *Pedahohika tolerantnosti*, 2008, № (45), pp. 57–65 [in Ukrainian].
10. Bielienska, G., Kondratets, I. (2019). The Formation and Development of a Child’s Skills to be Free in the Conditions of Kindergarten. *The Potential of Modern Science*, Vol. 3, Sciecee Publishing, London, pp. 61–69 (281 p.) [in English].
11. Karnaukhova A. (2020). Formation of a Respective Attitude in Children of 5 Years Old to Adults with the Ukrainian Tales. *Theoretical and Practical Aspects of the Development of the European Research Area*: monograph, edited by authors, 2nd ed., Riga, Latvia: Baltija Publishing, pp. 22–38 [in English].
12. Vaskivska, H. O., Palamar, S. P., Kondratiuk, S. G. et al. (2018). Psychodidactic Determinants of the Development of Children of Preschool Age. *Wiadomości Lekarskie*, 2018, Vol. LXXI, No 6, pp. 1207–1215 [in English].

Гарашенко Л., Кондратюк С.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ КНИЖЕК-КАРТИНОК

В статье проанализированы особенности современных книжек-картинок (вimmelбухов, сторибуков, скетчбуков и др.). Продемонстрирован комплексный подход к работе с детской книжкой-картинкой с целью развития коммуникативной компетентности ребенка старшего дошкольного возраста, основанный на его умении самостоятельно создавать рассказ, и включает три типа занятий: по восприятию и осмыслению содержания книжки-картинки; созданию рассказа по сюжету книжки (по образцу воспитателя); созданию творческого рассказа по иллюстративному материалу книжки-картинки.

Отмечено, что при формировании коммуникативной компетентности следует учитывать два вектора — психологический и речевой. Рассмотрено формирование диалогической составляющей коммуникативной компетентности, что основывается на умении корректно, разнообразно и правильно ставить вопросы. Проанализированы виды систем вопросов: таксономия Б. Блума, «квинтилиановские», «рефлексивные», «мягкие вопросы Ларри Кинга».

Занятие с использованием книжек-картинок следует начинать с формирования воспитателем тематических бук-сетов, рассматривания иллюстраций и эмоционального рассказа педагога. Доказано, что книжка-картинка — эффективное средство формирования желания ребенка дошкольного возраста общаться, а возрастной период дошкольного детства является сенситивным для развития коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: дошкольное образование, коммуникативная компетентность, речевая компетентность, дети дошкольного возраста, книжка-картинка, методика создания рассказа, креативное мышление.

L. Garashchenko, S. Kondratiuk

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF MODERN PICTURE BOOKS

The article analyses the features of modern picture books (wimmelbooks, storybooks, sketchbooks, etc.). An integrated approach to working with a children picture book is demonstrated in order to develop

the communicative competence of a senior preschool child, which takes into account two vectors (psychological and speech) and is based on the system of work on creating an independent story by a senior preschool child and includes three types of classes: comprehending the content of the picture book; creating a story based on the plot of the book (based on the model of the educator); creating a story based on the illustrative material of the picture book. A modified methodology for teaching the perception and comprehension of the material of the picture book by children is proposed, which assumes the presence of two structural parts in each of the three types of activities: encouraging children in perception, examining illustrations by children and teaching the story based on the illustration content. It is indicated that the effectiveness of the second part of the lesson is directly proportional to the effectiveness of the first. The article discusses the formation of the dialogical component of communicative competence, which is based on the ability to put questions correctly. The types of question systems are considered: Bloom's Taxonomy Questions, Quintilian questions, "reflexive questions", Larry King's Soft Questions. A lesson with the use of picture books should begin with the formation of thematic book sets by the teacher, considering illustrations and the teacher's emotional story. It has been proved that a picture book is an effective means of the the development of a preschool child'd desire to communicate, and the age period of preschool childhood is sensitive for the development of communicative competence.

Key words: preschool education, communicative competence, speech competence, preschool children, picture book, storytelling technique, creative thinking.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2021 р.

Прийнято до друку 10.03.2021 р.

Козак Л.,

професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, доцент
l.kozak@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-4528-1905

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено актуальні питання формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання. Розкрито особливості інноваційної діяльності педагога дошкільної освіти; обґрунтовано проєктувальний компонент як один із найбільш значимих у структурі інноваційної діяльності педагога, що забезпечує технологізацію педагогічного процесу, визначає його ефективність. Подано авторське визначення поняття «готовність педагога дошкільної освіти до інноваційної діяльності»; схарактеризовано структурні компоненти готовності педагога дошкільної освіти до інноваційної діяльності; описано сучасний стан готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти. Презентовано досвід формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у процесі викладання комплексної дисципліни «Освітній менеджмент в галузі дошкільної освіти: Інтегроване тематично-проєктне навчання».

Ключові слова: *готовність педагога до інноваційної діяльності, дошкільна освіта, інноваційна діяльність, педагог, проєктне навчання, проєктування.*

© Козак Л., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Система українського дошкільня здійснює пошук якісно нових підходів до організації дошкільної освіти на засадах дитиноцентризму, здоров'язбереження, розвивального, проблемно-ігрового навчання, особистісно орієнтованого підходу. Це знаходить відображення в проєкті Концепції розвитку дошкільної освіти (2020), новій редакції Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2021), оновленій освітній програмі «Дитина» для дітей від 2 до 7 років (2020), інтенсивному пошуку і впровадженні нових форм організації освітнього процесу, удосконаленні методів навчання і виховання дошкільнят, освоєнні нових освітніх технологій.

Успішність реалізації інноваційних процесів у дошкільній освіті залежить від сприйнятливості педагогів до нових ідей, їхньої готовності й здатності до підтримки й реалізації нововведень у контексті професійної діяльності. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти інноваційна діяльність є одним із важливих компонентів професійної компетентності педагога (Дичківська І.М., 2017, с. 177). Саме тому зростають вимоги до підготовки педагога дошкільної освіти. Він повинен досконало володіти психолого-педагогічними знаннями та фаховими вміннями, а також такими

особистісними якостями, як креативність, адаптивність, критичність мислення, самостійність у прийнятті рішень, цілеспрямованість, здатність до професійного зростання. Для успішної професійної діяльності педагога необхідно вміти проєктувати освітній процес, ефективно використовувати сучасні інформаційні технології, створювати для дітей умови, що найбільш повно розкривають їхні нахили і здібності, сприяють досягненню високої якості та результативності навчання. Відповідно, постає завдання формувати готовність майбутнього педагога дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання.

На важливість означеної проблеми вказано у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). У документі зазначено, що проєктна дослідницько-інноваційна діяльність педагогів формує у них здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогіки, переосмислювати наявні та створювати нові цілісні рішення.

У вітчизняній педагогіці активно досліджуються різні аспекти підготовки педагогів до інноваційної діяльності, зокрема, формування готовності вчителів до інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підго-

товки (І.В. Гавриш, О.А. Гончарова, О.Г. Козлова, Л.О. Пертиченко, О.І. Шапран та ін.); підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності (І.М. Дичківська); підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності (Л.В. Козак).

Значної уваги в контексті досліджуваної проблеми потребують праці вітчизняних науковців, присвячені вивченню технології проектного навчання, зокрема, таких аспектів, як теоретичні й концептуальні положення проектно-технології в педагогіці (Н.В. Борисова, Т.В. Качеровська, О.Е. Коваленко, О.М. Пехота, Г.М. Романова та ін.); впровадження проектних технологій у закладах дошкільної освіти (Ю.Д. Буракова, О.О. Євдокімова, Г.Ю. Кравченко, Н.Ф. Кугуєнко); організація проектно-діяльності дітей дошкільного віку (М.Є. Веракса, Н.В. Гавриш, В.А. Деркунська, Т.О. Піроженко, Л.А. Швайка та ін.); використання проектно-діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів (М.В. Аргюшина, О.В. Зосименко, О.М. Коберник, Л.Г. Кондратова, Н.Б. Самойленко та ін.). Водночас проблема формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проектного навчання залишається актуальною та недостатньо розробленою.

Мета статті — схарактеризувати структуру готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності, обґрунтувати проектувальний компонент як один із найбільш значимих у структурі інноваційної діяльності педагога; описати сучасний стан готовності педагогів до інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти; презентувати досвід підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності у процесі викладання курсу «Освітній менеджмент в галузі дошкільної освіти: Інтегроване тематично-проектне навчання».

Готовність педагога до інноваційної діяльності розглядається вченими як інтегративна якість особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованою на створення, запровадження і поширення освітніх новацій (І.В. Гавриш); стійке новоутворення у структурі особистості студента, що виявляється у спрямованості його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію та оновлення професійної діяльності (О.А. Гончарова); особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії (І.М. Дичківська).

У дослідженні поняття «готовність педагога дошкільної освіти до інноваційної діяльності» визначаємо як сформовану систему мотивів,

знань, умінь, навичок, професійно-особистісних значущих якостей, що забезпечують успішність інноваційної професійної діяльності, спрямованої на розроблення, упровадження і поширення освітніх інновацій у системі дошкільної освіти.

Ознаками інноваційної діяльності педагога дошкільної освіти є усвідомлення нових цілей і завдань дошкільної освіти; оволодіння системою знань щодо розвитку особистості дитини дошкільного віку; уміння розробки нового змісту дошкільної освіти, нових форм, методів і технологій навчання та виховання дітей; здатність створювати інноваційне освітнє середовище в системі дошкільної освіти; спрямованість інноваційної діяльності на збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей. Тому підготовка майбутнього педагога до інноваційної діяльності повинна полягати в актуалізації особистісних якостей і творчих здібностей останнього, які мотивують його на свідомий професійний розвиток і створення педагогічних нововведень у дошкільній освіті (Козак Л.В. та ін., 2020, с. 169–173).

Зазначимо, що більшість дослідників виділяє у структурі інноваційної діяльності педагога проектувальний компонент як найбільш значимий, що забезпечує технологізацію педагогічного процесу, визначає його ефективність.

Проектування — це здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір. Це створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта. Узагальнено логіку проектування можна представити таким чином: змістовий простір — вибір теми — задум — ідея — ціль — план (програма дій) — завдання — вибір методів, форм — ресурси — результат (наявний і бажаний).

Педагогічне проектування як діяльність, що спрямована на створення проекту як інноваційної моделі навчально-виховної системи, складається з таких етапів: прогнозування, моделювання, конструювання і реалізації педагогічного проекту.

Зазначимо, що до стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» другого (магістерського) рівня підготовки (2020) як вид професійної діяльності включена проектна діяльність. Зміст проектно-діяльності, представлений у стандарті вищої освіти, включає: вміння застосовувати наукову інформацію в освітніх і дослідницьких проектах у різних сферах професійної діяльності; володіння способами розробки освітніх проектів та їх упровадження в практику роботи зі студентами й дітьми дошкільного віку; вміння розробляти та реалізовувати спільні інноваційні проекти з установами, громадськими організаціями, професійними асоціаціями, діяльність яких спрямована на підвищення якості дошкільної освіти; проектування подальшого особистісного зростання.

Враховуючи підходи сучасних науковців до обґрунтування критеріїв готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності та структури проєктувальної компетентності педагога, нами виокремлено такі компоненти готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, професійно-рефлексивний.

Ціннісно-мотиваційний компонент визначається такими показниками: ціннісне ставлення педагога до інновацій, пізнавальний інтерес до їх пошуку та творче оволодіння інноваціями через процес проєктування; усвідомлена потреба в розробці та реалізації проєктів як способу інноваційної діяльності; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень; прагнення до успіху у професійній діяльності.

Інформаційно-когнітивний компонент відображає такі показники: знання про суть та специфіку інновацій, їх види та ознаки; знання особливостей педагогічного проєктування та логіки побудови його етапів; знання ІК-технологій, фахових інновацій та особливостей інноваційної діяльності педагога дошкільної освіти.

Діяльнісно-творчий компонент відображає дослідницькі, проєктувальні, організаційно-комунікативні уміння педагога щодо створення, оцінювання, освоєння і впровадження педагогічних інновацій та визначається такими показниками: вміння знаходити нестандартні рішення педагогічних завдань; здатність планувати освітній процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних умов; уміння конструювати проєкт відповідно до логіки побудови його етапів (уміння вибирати оптимальні методи і електронні засоби навчання, форми роботи, навчальний матеріал); вміння прогнозувати результати проєктування; уміння творчо підходити до реалізації педагогічного процесу.

Професійно-рефлексивний компонент відображає сформованість рефлексивних умінь здійснення самоаналізу й аналізу діяльності інших, саморегуляції та самоконтролю, самооцінки особистих досягнень в інноваційній діяльності, усвідомлення та оцінювання діяльності інших.

Вивчення стану готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання (186 здобувачів вищої освіти магістерського рівня) підтвердило актуальність і доцільність наукового пошуку в обраному напрямі. Опитування студентів засвідчило, що 62,8 % є умотивованими на оволодіння освітніми інноваціями; 92,4 % із них усвідомлюють важливість у професійній діяльності педагога умінь проєктувати освітній процес. Однак під час опитування з'ясовано, що лише 46,2 % усіх студентів готові брати участь у створенні нових педагогічних проєктів. Відчувають необхідність ово-

лодіння знаннями щодо здійснення інноваційної діяльності 57 % студентів. Лише 48,7 % опитаних мають сформовані проєктувальні вміння, необхідні для здійснення інноваційної діяльності, водночас 87,5 % виявили бажання щодо оволодіння технологією проєктного навчання. Варто зазначити, що лише 20,5 % студентів були зацікавлені у розробці проєктів з використанням сучасних цифрових технологій.

З метою формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності, набуття компетентності з організації проєктної діяльності в закладах освіти, оволодіння необхідними вміннями використовувати цифрові технології для розробки, організації та презентації проєктів нами було розроблено програму змістового модуля й електронний навчальний курс (ЕНК) «Освітній менеджмент в галузі дошкільної освіти: Інтегроване тематично-проєктне навчання». ЕНК побудовано за моделлю змішаного навчання, яка забезпечує гнучкість щодо традиційного навчання та дає можливість пропонувати навчання в різних варіаціях представлення навчального матеріалу.

Відповідно до мети визначено такі завдання курсу: теоретична і практична готовність майбутніх педагогів до інноваційної діяльності та організації інтегрованого тематично-проєктного навчання у закладі дошкільної освіти; здатність застосовувати сучасні методи і засоби для розв'язання завдань тематично-проєктного навчання; оволодіння навичками практичної діяльності щодо керування проєктною діяльністю дітей дошкільного віку; підвищення освітнього й фахового рівня; бажання отримати сучасні знання в галузі проєктного навчання.

Навчальна програма «Освітній менеджмент в галузі дошкільної освіти: Інтегроване тематично-проєктне навчання» складається з двох взаємопов'язаних змістових модулів. Зміст першого модуля «Теоретичні засади інтегрованого тематично-проєктного навчання» спрямований на збагачення уявлень педагогів про: сутність проєктного навчання як засобу забезпечення інтеграції в дошкільній освіті; підходи до класифікації проєктів у закладах дошкільної освіти; структуру проєкту; етапи роботи над проєктом; особливості взаємодії вихователя і дітей у проєктній діяльності. Зміст другого модуля програми «Методичний супровід організації інтегрованого тематично-проєктного навчання» знайомить майбутніх педагогів із технологією проєктування тематичних проєктів у закладах дошкільної освіти, методикою організації проєктної діяльності дітей у різних вікових групах, сучасними методами і технологіями роботи з дітьми на різних етапах проєкту.

Вивчення змістових модулів передбачає проведено як аудиторних занять, на яких студенти

виконують завдання практичного спрямування, грають у рольові ігри, презентують та аналізують проекти одне одного, так і дистанційну форму — виконання завдань, розміщених в електронному навчальному курсі (ЕНК).

Методика організації навчальних занять побудована таким чином, щоб у процесі виконання проекту стимулювалася зацікавленість майбутніх педагогів, формувалися дослідницькі, проектувальні, комунікативні, організаторські та творчі здібності. Необхідно, щоб студенти, проходячи всі етапи проектування, отримали чіткі уявлення про послідовність створення проектів і правила їх виконання, оволодівали методикою організації проектів у закладах дошкільної освіти. Слід зазначити, що для успішного розв'язання освітніх завдань інноваційне проектування має спиратися на нові методи і технології навчання, а також технічні засоби забезпечення освітнього процесу. Тому студентам пропонуємо використовувати у процесі створення тематичного проекту сучасні цифрові технології (Kozliti D., Kochmar D., Krystopchuk T., Kozak L., 2020, с. 37–40).

Сучасні наукові дослідження переконують у важливості змішаного навчання та онлайн-навчання студентів з використанням цифрових сервісів і ресурсів LearningApps, PoowToon, Padlet, Thinglink, Piktochart, Mindmeister та ін. (Nazarenko L., Vaskivska H., Palamar S., Nezhyva L., 2020, с. 248), а також технологій доповненої та віртуальної реальності, що дають змогу студентам краще вивчати предмети, отримати корисний досвід, до якого доступ зазвичай обмежений (Nezhyva L., Palamar S., Lytvyn O., 2020, с. 300).

У процесі формувального експерименту нами було визначено етапи виконання проекту та зміст діяльності майбутніх педагогів на кожному з них:

— підготовчий — визначення теми проекту, вибір організаційної форми її виконання (індивідуальна або групова); формування груп учасників; розподіл завдань між членами групи; визначення джерел інформації, способів збору й аналізу інформації, форм представлення проміжних результатів та кінцевого продукту проектної діяльності, критеріїв оцінки результатів. Сховищем матеріалів проекту слугує папка “Google Drive” або робоча дошка “Padlet”, які будуть наповнюватися матеріалами проекту. Це дає змогу поширити проект серед інших учасників групи;

— дослідницький — вияв суперечностей, формулювання і аналіз проблеми, визначення цілей проекту, збір і вивчення інформації, розв'язання поставлених завдань; обробка й аналіз інформації, обмін нею, що дає можливість ознайомитися з роботою кожного студента; пошук оптимального способу досягнення цілей проекту. Цей етап передбачає створення студентом дерева цілей — графічне зображення взаємозв'язку і підпорядко-

ваності цілей. Для цього пропонуємо використовувати редактори інфографіки з інтерактивними елементами — ThingLink та WordArt. Студенти мають також знайти та впорядкувати ресурси й інструменти, необхідні для створення проекту, сформулювати список цих матеріалів у певній послідовності та відобразити у вигляді вебміксів за допомогою ресурсу Symbaloo;

— практичний — побудова алгоритму діяльності, складання плану реалізації проекту, вибір найбільш доцільних форм, методів і засобів реалізації проекту, виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, створення кінцевого продукту проектної діяльності, формулювання висновків. Планувати етапи проекту та візуалізувати його структуру доцільно за допомогою редакторів карт знань, наприклад Coggle.it або Mindmaps.app. Працюючи над проектом, студенти наповнюють його інтерактивною наочністю для дітей, розробляють методичні матеріали, створюють супровідні презентації за допомогою сервісів Coggle.it, Prezi.com та сервісу LearningApps для розробки дидактичних ігор. Для створення мультиплікаційних презентацій студенти використовують онлайн-сервіс PowToon. Результатом є подальше наповнення папки проекту в Gogle Drive;

— презентаційний — підготовка до презентації кінцевого продукту (вибір форми та змісту презентації, доцільних засобів наочності); презентація проекту, його захист. Презентація проектів може відбуватися у форматі смарт-моб. Проект також може бути представленим у соціальних мережах “Facebook”, “YouTube” тощо;

— рефлексивний — аналіз результатів виконання проекту, оцінка якості виконання проекту всіма учасниками, індивідуальна та групова рефлексія.

Під час роботи студентів над проектом викладач виконує такі функції:

- розкриває перспективи дослідження, допомагає у пошуку джерел;
- мотивує, консультує, коригує, допомагає прогнозувати результат;
- спостерігає, опосередковано спрямовує роботу, заохочує студентів;
- допомагає організувати презентацію отриманих результатів;
- обговорює можливі способи практичного впровадження отриманих результатів.

Оцінювання проектів здійснюється за такими критеріями: аргументованість вибору теми; наявність освітньої проблеми та її обґрунтування; дослідницький характер пошуку шляхів вирішення проблеми; практична спрямованість і значущість виконаної роботи; обсяг і повнота розробок, виконання етапів проектування, самостійність, закінченість, обґрунтованість запропонованих рішень, підходів, оригінальність теми, оригінальність матеріального втілення і пред-

ставлення проекту; якість оформлення проекту тощо (Козак Л.В., 2018, с. 74).

Висновки. Науковий аналіз проблеми формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проектного навчання дав змогу дійти висновку про те, що проектне навчання допомагає повніше розвинути у майбутніх педагогів професійні потреби й інтереси, ознайомити зі специфікою інноваційної проектною діяльності, викликає потребу в глибокому і повному засвоєнні навчального матеріалу, розробці та застосуванні нових методів, прийомів, засобів навчання і виховання дошкіль-

нят. У процесі проектного навчання у студентів формуються уміння та навички проектування майбутньої педагогічної діяльності з використанням сучасних цифрових технологій, розвиваються комунікативні здібності, особистісні якості — креативність, гнучкість і критичність мислення, толерантність, здібності до колективної діяльності тощо. Перспективним напрямом подальших досліджень може стати розробка методичних рекомендацій щодо створення інтегрованих тематичних проектів з використанням сучасних цифрових технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Наказ МОН від 12.01.2021 р. № 33 URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/>
2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт.кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
3. Дичківська І.М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: моногр. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.
4. Козак Л.В. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти до організації проектною діяльності. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2018. № 8.1. (60.1) серпень. С. 71–75.
5. Козак Л.В., Гаращенко Л.В., Кочмар Д.А. Творчість як основа інноваційної діяльності майбутнього педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. С. 169–173.
6. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
7. Проект Концепції розвитку дошкільної освіти. 2020 URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yakisnata-dostupna-doshkilna-osvita-zaversheno-gromadske-obgovorennya-proyektu-konceptsiyi-rozvitku-doshkilnoyi-osviti>
8. Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський рівень) вищої освіти. Ступінь «магістр». Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта». Наказ МОН України від 29.04.2020 р. № 572.
9. Kozlitiu Denis, Kochmar Diana, Krystopchuk Tetiana, Kozak Lyudmila. *Future Educators' Training for Project Activities Using Digital Technologies*. Proceedings of the PhD Symposium at ICT in Education, Research, and Industrial Applications co-located with 16th International Conference "ICT in Education, Research, and Industrial Applications 2020" (ICTERI 2020). P. 31–41. ISSN 1613-0073
10. Nazarenko, Liudmyla, Vaskivska, Halyna, Palamar, Svitlana, Nezhyva, Liudmyla (2020). Didactic Potential of New Generation ICT in Forming Information and Communication Competence of Upper Secondary School Pupils. *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, 2020. N 27 (2)*. P. 248–261. ISSN 1613-0073.
11. Nezhyva, L., Palamar, S., Lytvyn, O. (2020). Perspectives on the Use of Augmented Reality within the Linguistic and Literary Field of Primary Education. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education*. 2020. Vol. 2731. P. 297–311. ISSN 1613-0073.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini (2021). [Basic Component of Preschool Education] (Derzhavnyi standart doshkilnoyi osvity) nova redaktsiia. Nakaz MON # 33 vid 12.01.2021 roku [Elektronnyj resurs]. [in Ukrainian]. <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/>
2. Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2020). [Child: Educational Program for Children from Two to Seven]. Nauk. ker. proiektu V. O. Ogneviuk; avt. kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina [ta in.]; nauk. red. H. V. Bieliienka, K.: Kyiv. un-t im. B. Grinchenka. K.: Kyiv, un-t im. B. Grinchenka, 440 p. [in Ukrainian].

3. Dychkivska, I. M. (2017). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti: teoriia i metodyka [Preparation of Future Educators of Preschool Institutions for Innovative Pedagogical Activity: theory and methods]. Monohrafiia, Rivne: Vydavets O. Zen, 372 p. [in Ukrainian].
4. Kozak, L. V. (2018). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity do orhanizatsii proektnoi diialnosti [Preparation of Future Preschool Teachers for the Organization of Project Activities]. *Naukovyi zhurnal "Molodyi vchenyi" # 8, 1, (60.1)*, pp. 71–75 [in Ukrainian].
5. Kozak, L. V., Harashhenko, L. V., Kochmar, D. A. (2020). Tvorchist yak osnova innovatsiinoi diialnosti maibutnioho pedahoha [Creativity as the Basis of Innovative Activity of the Future Teacher]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, (69), 2020, pp. 169–173 [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity (2018). [The Concept of Ddevelopment of Pedagogical Education]. [Elektronnyi resurs] [in Ukrainian].
<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
7. Proiekt Kontsepsii rozvytku doshkilnoi osvity (2020). [Draft Concept of Preschool Education Development]. [Elektronnyj resurs] [in Ukrainian].
<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
8. Standart vyshchoi osvity. Druhyi (mahisterskyi riven) vyshchoi osvity. Stupin "mahistr". Ghaluz znan 01 "Osvita / Pedagoghika", specialnist 012 "Doshkilna osvita" (2020). [Standard of Higher Education. The Second (Master's level) of Higher Education. Master's Degree. Field of knowledge 01 "Education / Pedagogy", specialty 012 "Preschool Education"]. *Nakaz MON Ukrainy vid 29.04.2020 r. # 572* [in Ukrainian].
9. Kozlitin, Denis, Kochmar, Diana, Krystopchuk, Tetiana, Kozak, Lyudmila (2020). Future Educators' Training for Project Activities Using Digital Technologies. *Proceedings of the PhD Symposium at ICT in Education, Research, and Industrial Applications co-located with 16th International Conference "ICT in Education, Research, and Industrial Applications 2020" (ICTERI 2020)*, pp. 31–41, ISSN 1613-0073 [in English].
10. Nazarenko, Liudmyla, Vaskivska, Halyna, Palamar, Svitlana, Nezhyva, Liudmyla (2020). Didactic Potential of New Generation ICT in Forming Information and Communication Competence of Upper Secondary School Pupils. *Proceedings of the 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, No 27 (2)*, pp. 248–261, ISSN 1613-0073 [in English].
11. Nezhyva, L., Palamar, S., Lytvyn, O. (2020). Perspectives on the Use of Augmented Reality within the Linguistic and Literary Field of Primary Education. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education, 2020, Vol. 2731*, pp. 297–311, ISSN 1613-0073 [in English].

Козак Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИНЦИПАХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье освещены актуальные вопросы формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности на основе проектного обучения. Раскрыты особенности инновационной деятельности педагога дошкольного образования; обосновано проектированный компонент как один из самых значимых в структуре инновационной деятельности педагога, который обеспечивает технологизацию педагогического процесса, определяет его эффективность. Представлено авторское определение понятия «готовность педагога дошкольного образования к инновационной деятельности»; охарактеризованы структурные компоненты готовности педагога дошкольного образования к инновационной деятельности; описано современное состояние готовности будущих педагогов к инновационной деятельности в учреждениях дошкольного образования. Представлен опыт формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к инновационной деятельности в процессе преподавания комплексной дисциплины «Образовательный менеджмент в области дошкольного образования: Интегрированное тематическое проектное обучение».

Ключевые слова: *готовность педагога к инновационной деятельности, дошкольное образование, инновационная деятельность, педагог, проектное обучение, проектирование.*

L. Kozak

FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION TO INNOVATIVE ACTIVITY ON THE PRINCIPLES OF PROJECT-BASED LEARNING

The article highlights current issues of forming the readiness of future teachers of preschool education for innovative activity on the principles of project-based learning; features of innovative activity of the teacher of preschool education are opened; the design component is substantiated as one of the most significant

in the structure of innovative activity of the teacher, which provides the technologicalization of the pedagogical process, determines its effectiveness; the author's definition of the concept "readiness of preschool education teacher for innovative activity" is given, which is considered as the formed system of motives, knowledge, abilities, skills, professionally-personal significant qualities providing success of the innovative activity directed on development, introduction and distribution of educational innovations in system of preschool education; the structural components of readiness of the future teacher of preschool education for innovative activity are characterised: value-motivational, information-cognitive, activity-creative, professional-reflexive; revealed the current state of readiness of future teachers of preschool education for innovative activity on the principles of project-based learning, which confirmed the relevance and feasibility of scientific research in the chosen direction; the experience of formation of readiness of future teachers of preschool education for innovative activity in the process of teaching the content module "Integrated Thematic-Project Learning" within the complex discipline "Educational Management in Preschool Education" is presented, in particular, the content of the curriculum, methods of organizing classes, identified stages of the project and the content of future teachers at each stage of its implementation, identified digital services and resources with which students work in the process of project activities: Easel.ly, Riktochart.com, Padlet, Symbaloo, Coggle.it, ThingLink, WordArt, LearningApps.org, PowToon, Prezi, criteria for evaluating educational projects.

Key words: *readiness of teacher for innovative activity, pre-school education, project training, designing, digital technologies.*

Стаття надійшла до редакції 03.03.2021 р.

Прийнято до друку 14.03.2021 р.

Карнаухова А.,

доцент кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук
a.karnaukhova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6476-8084

ЦИФРОВА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ СТОРІТЕЛІНГУ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті проаналізовано сторітелінг як метод формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів. Сторітелінг розглядається як метод формування комунікативної компетентності студентів та як засіб цифрової візуалізації. Він дає змогу реалізовувати освітній процес у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка з широким використанням мультимедійних форм подачі навчального матеріалу. Висвітлено завдання сторітелінгу, визначено основні елементи розповідання історій, програмні засоби й інструменти створення цифрової візуалізації сторітелінгу. Розкрито діяльність Центру інноваційних освітніх технологій (ICR) у практичній підготовці майбутніх вихователів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутні вихователі, сторітелінг, цифрова візуалізація.

© Карнаухова А., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Головним напрямом модернізації освіти є виховання особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкритої для сприйняття нових знань, здатної на усвідомлений та відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Для здійснення цього завдання важливо навчити майбутніх вихователів застосовувати сучасні методи формування комунікативної компетентності під час практики та роботи в закладі дошкільної освіти. Комунікативна компетентність передбачає володіння всіма видами засобів комунікації, основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання комунікативних засобів у різних сферах і ситуаціях спілкування. Також це поняття включає оволодіння необхідним набором не тільки мовленнєвих знань, а й умінь у галузі комунікативного аспекту будь-якої професійної діяльності, практичного використання засобів комунікації, що необхідно для формування соціально активної особистості, яка орієнтується у сучасному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці метод сторітелінгу відомий ще з 90-х років ХХ ст. Показовими роботами є закордонні праці Egan K. "Teaching as storytelling" та Rossiter M. "Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning".

В Україні дослідженням методу сторітелінгу почали займатися нещодавно і на сьогодні він вважається інноваційним в освіті. У дошкільній освіті сторітелінг вивчали К. Крутій, Л. Зданевич; використання сторітелінгу в професійній підготовці майбутніх педагогів — С. Паламар, М. Науменко, Т. Черненко; у сучасній медіаіндустрії — Г. Синоруб, В. Шевченко; створення мультимедійних платформ — Л. Василик, Д. Тужанський.

Мета статті обґрунтувати можливості використання цифрової візуалізації сторітелінгу як методу формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів.

Завдання:

— проаналізувати сутність поняття «сторітелінгу» як методу формування комунікативної компетентності;

— схарактеризувати діяльність Центру інноваційних освітніх технологій (ICR) у практичній підготовці майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Мовлення дитини дошкільного віку є головним інструментом, за допомогою якого дошкільник встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається його соціалізація. У процесі різнобічного спілкування дитина дошкільного віку пізнає природний, предметний і соціальний світ у його цілісності й різноманітності, формує та розкриває власний внутрішній світ, свій

образ «Я», засвоює та створює культурні цінності, є при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Як зазначає Г.М. Гич, мова є важливим компонентом аудіальної культури особистості та слугує засобом спілкування людей і впливу на них. Важливим засобом майбутнього вихователя є аудіальна форма навчання, яка дає змогу засвоювати матеріал за рахунок аудіальної сприйнятливості дітей.

Тобто, в основі понять із загальним коренем “audi-” лежить здатність людини чути або особливим чином сприймати звукове середовище (Гич Г., 2015). Наразі ми використовуємо нові методики, які допоможуть майбутнім вихователям формувати мовленнєву компетентність (фонетика, лексика, граматики) у дітей дошкільного віку через впровадження в освітній процес методів, що дають можливість говорити, писати і слухати.

Таким чином, актуальним питанням у підготовці майбутнього вихователя під час навчання є використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладу вищої освіти, зокрема сторітелінгу.

Саме поняття «сторітелінг» походить від *англ.* “story” (історія) та “telling” (розказувати). Розробником сторітелінгу був Девід Армстронг, який використовував зазначений метод у своїй корпорації. Саме цю методику він описав у книзі “MBSA: Managing by Storying Around” (Armstrong D., 1992). У процесі створення сторітелінгу Армстронг врахував такий психологічний фактор: розповідь значно легше сприймається, вона цікавіша, ніж логічні доводи та сухі міркування.

До сторітелінгу належить все, що ви чуєте або бачите навкруги: передачі по радіо, розважальні програми по телебаченню, казки для дітей і т. ін. Слід зазначити, що сторітелінг — це не завжди веселі розповіді. За емоційною забарвленістю вони можуть бути сумними, страшними, смішними, кумедними, зворушливими, але спільне в них те, що всі вони викликають емоції.

Аналіз досліджень свідчить про те, що через 72 години людина в середньому пам'ятає лише 10 % від почутого. Якщо ж додати візуальну складову, то цей показник зростає до 65 %. Одним із найефективніших засобів вплинути на емоції лишається побачити все на власні очі або ж картинку. За даними різних досліджень, візуальні зображення впливають на нас істотно, становлячи левову частину всього обсягу інформації, яку ми споживаємо — від 60 % до 90 % (Кнюпа Ю., 2020).

Для кращого сприйняття інформації професійна скрайберка Ю. Кнюпа пропонує такі ефективні прийоми візуалізації: обов'язково має бути персонаж, малюнок на звичайному папері (або додаток Notebloc (доступний і в AppStore, і в Play Market); зав'язка — розвиток подій — кульмінація — розв'язка; використання базових кольорів; вплив слова.

М. Роуді у посібнику «Скетчноутінг. Посібник із візуалізації ідей» стверджує, що найважливіше у картинці — це ідеї, а не оздоблення, дослівно — “ideas, not art” (Роуді М., 2016).

Отже, з огляду на зазначене вище основними завданнями сторітелінгу є:

- оволодіння увагою читача або глядача;
- викликання довіри;
- створення асоціації;
- стимулювання емоційної сфери та виклик співпереживання;
- запам'ятовування історії.

Інтегрований курс «Поліхудожня освіта дітей дошкільного віку» викладається студентам 3 курсу освітнього рівня: перший (бакалаврський), спеціальності 013 «Початкова освіта» додаткова спеціалізація «Дошкільна освіта» в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка. Метою інтегрованого курсу є формування комунікативної компетентності та володіння педагогічним інструментарієм включення дитини у різні види художньої діяльності.

Основними завданнями навчальної дисципліни є формування загальних і фахових компетентностей, зокрема:

- здатність діяти соціально відповідально, поважати різноманітність і мультикультурність у процесі педагогічної взаємодії;
- здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості;
- здатність до організації і керівництва ігровою, художньо-мовленнєвою та художньо-продуктивною діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.

Зміст розподілено по модулях, у яких розкриваються особливості поліхудожньої освіти дошкільнят у закладі дошкільної освіти:

- *змістовий модуль 1.* Теоретичні основи поліхудожньої освіти дітей дошкільного віку;
- *змістовий модуль 2.* Теоретичні засади ознайомлення дітей з образотворчим мистецтвом;
- *змістовий модуль 3.* Технології ознайомлення дітей з образотворчим мистецтвом;
- *змістовий модуль 4.* Театральне мистецтво як складова дошкільної освіти;
- *змістовий модуль 5.* Музичне мистецтво як складова дошкільної освіти.

Для реалізації змістового модуля «Театральне мистецтво як складова дошкільної освіти» інтегрованого навчального курсу «Поліхудожня освіта дітей дошкільного віку» ми використовуємо інноваційні методи, що сприяють розумінню студентами значущості цифрової візуалізації сторітелінгу як методу формування комунікативної компетентності. Так, у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка

відкрито Центр інноваційних освітніх технологій (ICR) завдяки проекту «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання» (MoPED) програми «ЄС Еразмус».

У центрі під час практичних та лабораторних занять майбутні вихователі оволодівають умінням створювати історії так, аби всі слухали зачепивши подих. Для кожного студента важливо навчитися розповідати історії на аудиторію, щоб мати можливість бачити реакцію. Крім того, студенти вчаться розв'язувати проблемні питання, розкривати ідеї, користуватися хмарою слів, складати комікси, інтелект-карти, інтерактивні книги, мультфільми, відео, колажі.

Наприклад, студенти отримують завдання: скласти розповідь, вживаючи не менше 10 слів зі словничка чи хмари слів з теми, яку вивчаємо (Земля, природа, дерева, квіти, небо, сонце тощо); або вони можуть відзняти відеоролик, намальований мультфільм чи представити набір слайдів, обов'язково застосовуючи музичний супровід. При цьому використовуємо для хмари слів такі інструменти: WordArt, WordLtOut, WordCloud.pro, Word Cloud Generation.

Для створення цифрових історій ми користуємося такими програмами:

- Closer — дає можливість на великому зображенні виділяти мітками певні зображення і додавати до них надписи;
- ZooBurst — за допомогою неї можна будь-яку сторінку тексту, створену в такому сервісі, переглянути під будь-яким кутом у 3D-просторі;
- Narrable — використовується, коли для створення історії необхідно завантажити зображення і до них прикріпити звуковий файл («озвучку»);
- Storify — цей сервіс дає можливість створювати цілі статті або пости в мережі «Інтернет», де збираються тексти, зображення та відеоджерела;
- Metta — програма для створення відеолекцій та цифрових історій на основі тексту, зображень і відео;
- PowToon — сервіс анімованих презентацій з набором шаблонів для роботи і великою бібліотекою зображень та ефектів;
- Moovly — сервіс для створення анімованих презентацій з елементами скрайбінгу;
- Wideo і GoAnimate — програми для створення анімованих відеороликів (перша — з використанням готових шаблонів);
- Сервіси Chogger і ToonDoo призначені для створення коміксів, у тому числі —

мальованих коміксів та коміксів на основі власних фотографій і картинок або галереї готових персонажів, фонів та предметів.

Для того, щоб урізноманітнити сторітелінг в освітньому процесі закладу вищої освіти, С. Паламар та М. Науменко визначають такі сучасні інструменти:

- Storyjumper (<https://www.storyjumper.com/>);
- Ourboox (<https://www.ourboox.com/>);
- Piktochart (<https://piktochart.com/>);
- Twine (<https://twinery.org/>);
- Wix.com (<https://wix.com/>);
- Canva (<https://www.canva.com/>);
- Pixton (<https://www.pixton.com/>).

Автори наголошують на тому, що «...перераховані інструменти є мультифункціональними, а їхнє використання не має обмеження на сферу застосування. Перевагою цих інструментів є умовна безкоштовність» (Паламар С., Науменко М., 2019).

Метод сторітелінгу, на наш погляд, сприяє формуванню у студентів орієнтовної основи поведінки у мовних ситуаціях; ознайомленню студентів з варіантами мовних дій, умінь їх комбінувати і знаходити нові рішення. У майбутніх вихователів виробляється впевненість у володінні прийомами, заснованими на особистому досвіді; формується досвід вираження своєї особистісної позиції в спілкуванні, адекватної самооцінки «продуктів спілкування», розвивається уява та вміння презентувати себе.

На практичних заняттях важливо, щоб студенти навчилися не тільки розповідати, а й створювати історії. Сторітелінг може застосовуватися і як метод навчання, і як метод переконання, тому ми ознайомлюємо студентів з можливостями використання історій у їхніх виступах. Майбутні вихователі розказують історії про прочитані книги (тут надзвичайно важливо дати можливість вибрати таку книгу самому). У подальшому можна проводити заняття зі спільного придумування таких історій, вибудовування своїх власних розповідей за ілюстраціями або малюнками (студенти — візуали (сприйняття малюнків) поступово ставатимуть аудіалами через озвучування власних історій).

Висновки. Таким чином, на формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів впливають різноманітні сучасні інтерактивні технології, зокрема використання сторітелінгу, доповненого цифровою візуалізацією.

У подальшому перспективу дослідження вбачаємо у розробці методики формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів за допомогою цифрової візуалізації сторітелінгу.

ДЖЕРЕЛА

1. Armstrong D. *MBSA: Managing by Storying Around*. New York: Doubleday Currency, 1992. 272 p.
2. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 130–135.
3. Гич Г.М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник. Педагогічні науки*. 2015. № 4 (51). С. 188–191. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup>
4. Герасименко О. Сторителлинг — эффективный вариант неформального обучения. URL: <https://leanoffice.ru/mancult/storylearn.html>
5. Кнюпа Ю. Як використати силу візуального сторітелінгу для поширення соціальних ідей? 7 порад від професійної скрайберки. URL: <https://bhfamily.org/yak-vykorystaty-sylu-vizualnogo-storitelingu-dlya-poshyrennya-sotsialnyh-idej>
6. Крутий К., Зданевич Л. Сторітелінг: мистецтво розповідання, або Як зацікавити й мотивувати дітей. *Дошкільне виховання*. 2017. № 7. С. 2–7.
7. Науменко М.С. Сучасні освітні інструменти у формуванні конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи»: матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. *Дидактика: теорія і практика*. К., 2019. С. 205–207.
8. Паламар С., Науменко М. Сторітелінг у професійній підготовці майбутніх педагогів: сучасні інструменти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2019. № 7. С. 48–55. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/>
9. Роуді М. Скетчноутінг. Посібник із візуалізації ідей. 2016. 224 с.
10. Evans E. Character, Audience Agency and Transmedia Storytelling. *Media, Culture & Society*. 2008. Vol. 30. № 2. P. 39–47.

REFERENCES

1. Armstrong, D. (1992). *MBSA: Managing by Storying Around*. New York Doubleday Currency, 272 p. [in English].
2. Bondarenko, N. (2019). Storitelinh yak komunikatsiyni trend i vsepredmetnyi metod navchannia [Storytelling as a Communication Trend and an All-Subject Teaching Method]. *Molod i rynek*, No. 7 (174), pp. 130–135 [in Ukrainian].
3. Hych, H. M. (2015). Storitelinh yak innovatsiina metodyka formuvannia movnoi kompetentnosti uchniv ZNZ [Storytelling as an Innovative Method of Forming the Language Competence of Sstudents of CEE]. *Naukovyi visnyk. Pedagogichni nauky* (electronic journal), No. 4 (51), pp. 188–191 [in Ukrainian]. <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup>
4. Gerasimenko, O. Storitelling — effektivnyi variant neformalnogo obucheniia [Storytelling as an Effective Form of Nnon-formal Learning] [in Russian]. <https://leanoffice.ru/mancult/storylearn.html>
5. Kniupa, Yu. (2020). Yak vykorystaty sylu vizualnogo storitelinhu dlia poshyrennia sotsialnykh idei? 7 porad vid profesiinoi skraiberky [How to Use the Power of Visual Storytelling to Spread Social Ideas? 7 tips from a professional scribe] [in Ukrainian]. <https://bhfamily.org/yak-vykorystaty-sylu-vizualnogo-storitelingu-dlya-poshyrennya-sotsialnyh-idej>
6. Krutii, K., Zdanevych, L. (2017). Storitelinh: mystetstvo rozpovidannia, abo yak zatsikavyty i motyvuvaty ditei [Storytelling: the art of storytelling, or how to interest and motivate children]. *Doshkilne vykhovannia*, No. 7, pp. 2–7 [in Ukrainian].
7. Naumenko, M. S. (2019). Suchasni osvitni instrumenty u formuvanni konkurentospromozhnoho fakhivtsia doshkilnoi osvity “Osvita XXI stolittia: teoriia, praktyka, perspektyvy” [Modern Educational Tools in the Formation of a Competitive Specialist in Preschool Education “Education of the 21st century: theory, practice, prospects”]. Materialy Pershoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, *Dydaktyka: teoriia i praktyka*, pp. 205–207 [in Ukrainian].
8. Palamar, S., Naumenko, M. (2019). Storitelinh u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv: suchasni instrumenty [Storytelling in Professional Training of Future Teachers: modern tools]. “*Vidkryte osvittne e-sередovyshe suchasnoho universytetu*” [“Open educational e-environment of a modern university”], (electronic journal), No. 7, pp. 48–55 [in Ukrainian]. <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/>
9. Roudi, M. (2016) *Sketchnoutinh. Posibnyk iz vizualizatsii idei* [Sketchouting. A guide to visualizing ideas]. 224 p. [in Ukrainian].
10. Evans, E. (2008). Character, Audience Agency and Transmedia Storytelling. *Media, Culture & Society*, Vol. 30, No. 2, pp. 39–47 [in English].

Карнаухова А.

ЦИФРОВАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СТОРИТЕЛЛИНГА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

В статье проанализирован сторителлинг как метод формирования коммуникативной компетентности будущих воспитателей. Сторителлинг рассматривается как метод формирования коммуникативной компетентности студентов и как средство цифровой визуализации. Он позволяет реализовывать образовательный процесс в Педагогическом институте Киевского университета имени Бориса Гринченко с широким использованием мультимедийных форм подачи учебного материала. Освещены задачи сторителлинга, определены основные элементы рассказывания историй, программные средства и инструменты создания цифровой визуализации сторителлинга. Раскрыта деятельность Центра инновационных образовательных технологий (ICR) в практической подготовке будущих воспитателей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, будущие воспитатели, сторителлинг, цифровая визуализация.

A. Karnaukhova

DIGITAL VISUALIZATION OF STORYTELLING AS A METHOD OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS

The proposed article analyses storytelling as a method of forming the communicative competence of future educators. Storytelling is seen as a method of improving students' communicative competence and as a means of digital visualization. However, the concept of communicative competence includes mastering the necessary set of not only speech knowledge but also skills in the communicative aspect of any professional activity, as well as the practical use of communication tools necessary for the formation of a socially active personality oriented in the modern world. We are currently using new techniques that will help future educators to form speech competence (phonetics, vocabulary, grammar) of preschool children through the introduction into the educational process of methods that allow: to speak, write and listen. This method allows to implement the educational process at the Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University with extensive use of multimedia forms of teaching material on the example of the content module "Theatrical Art as a Component of Preschool Education", integrated course "Polyart Education of Preschool Children" for students majoring in 013 "Primary Education", specialization "Preschool Education". Students learn to solve problems, reveal ideas, use a cloud of words, compose comics, intelligence maps, interactive books, cartoons, videos, collages. The tasks of storytelling are covered: to capture the attention of the reader or viewer; to inspire trust; to create associations; to stimulate the emotional sphere and evoke empathy; to memorize stories. The main elements of storytelling and the main software tools for creating digital visualization of storytelling are identified. The essence of the concept of "storytelling" as a method of formation of communicative competence is substantiated and analysed. The activities of the Center for Innovative Educational Technologies (ICR) in the practical training of future educators are revealed and a list of tools and programmes such as Clossr, ZooBurst, Narrable, Storify, Metta, PowToon, Moovly, Wideo and GoAnimate, Chogger and ToonDoo, used in the work with students are presented.

Key words: communicative competence, future educators, partnering, Digital Visualization.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2021 р.

Прийнято до друку 18.03.2021 р.

Половіна О.,

доцент кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент
o.polovina@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6021-5677

Кондратець І.,

старший викладач кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук
i.kondratets@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-7816-0766

**ЖИВОПИСНІ ПЕРФОРМАНСИ:
МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

У статті висвітлено питання професійної підготовки майбутніх вихователів як багатоаспектної проблеми. Виокремлено мистецьку компоненту фахової підготовки майбутніх вихователів. Розкрито механізми і методи формування творчого потенціалу майбутніх вихователів. Визначено дієві засоби підготовки майбутніх вихователів, зокрема спілкування на матеріалі мистецтва. Описано результати апробації живописних перформансів у форматі офлайн та онлайн як інструмента розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів. Схарактеризовано алгоритм створення живописних перформансів: презентація ідеї, опрацювання літератури та інших джерел, робота за методом креативної структурованої імпровізації для характеристики образів персонажів, вибір реквізиту, моделювання живописних перформансів, мистецька рефлексія на заключному етапі.

Ключові слова: живописні перформанси, майбутні вихователі, мистецька компетентність, мистецька рефлексія, мистецьке спілкування, творчий потенціал, фахова підготовка, художня картина.

© Половіна О., Кондратець І., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із актуальних завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі трансформацій системи освіти України, її інтеграції у світовий освітній простір. Ці позиції закладені у чинних освітніх стандартах (Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 — «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 — «Дошкільна освіта» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456); Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський рівень) вищої освіти. Ступінь «магістр». Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 012 «Дошкільна освіта» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 р. № 572); Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція (Наказ Міністерства освіти і науки України

від 12.01.2021 р. № 33)) і потребують оптимізації механізмів творчого розвитку особистості, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації. Імплементация стандартів в освітню практику зумовлює актуальність змін у сфері підготовки майбутніх вихователів. Протиріччя між запитом щодо креативності педагогів ЗДО та станом підготовки студентів у ЗВО педагогічного профілю фіксує недостатнє застосування методичного інструментарію, заснованого на використанні творчого потенціалу і, як наслідок, не знаходить відображення у практиці взаємодії педагога з вихованцями.

Формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку, яка визначена стандартом дошкільної освіти, потребує підготовки майбутніх вихователів до розв'язання таких завдань: використання сучасних досліджень

з питань розвитку творчого потенціалу дитини у здійсненні ефективного психолого-педагогічного супроводу мистецької освіти дітей дошкільного віку на засадах партнерської взаємодії; реалізація синергетичного підходу до організації мистецької діяльності дітей, спрямованого на активізацію усіх учасників освітнього процесу. Визначені завдання підкреслюють актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до впровадження інноваційних технологій, нових освітніх програм у практику діяльності ЗДО, що ґрунтується на розкритті творчого потенціалу студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Фаховій підготовці майбутніх вихователів як різновекторній проблемі присвячена низка досліджень вітчизняних науковців: Л. Артемової, І. Бега, Г. Беленької, А. Богуш, В. Бутенко, Н. Гавриш, І. Дичківської, С. Довбні, Д. Дроздової, Л. Загородньої, Л. Зданевич, Л. Козак, Ю. Косенко, К. Крутій, В. Кузнецової, В. Ляпунової, Н. Лисенко, І. Луценко, І. Мордоус, Т. Поніманської, О. Семенова, Г. Цветкової та ін. (Беленька Г.В., 2011; Половіна О.А., Кондратець І.В., 2020). У царині цих праць стосовно визначення теоретико-методологічних засад професійної компетентності майбутніх вихователів особливо важливими для нас є дослідження у контексті підготовки останніх до педагогічного супроводу мистецької діяльності дітей дошкільного віку Н. Голоти, О. Дронової, О. Іваненко, Н. Кривошеї, С. Нечай, Г. Підкурғанної, Р. Савченко, Н. Сиротич, Г. Сухорукової, Т. Танько, О. Федій, М. Шутя (Падалка Г., 2008; Половіна О.А., Кондратець І.В., 2020). Проте їх наявність не обмежує пошуку шляхів вирішення означеної проблеми.

Мета статті — презентація результатів апробації методу живописних перформансів у контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності як інструмента розвитку їхнього творчого потенціалу на матеріалі викладання фахових методик мистецького спрямування.

Виклад основної частини. Синергетична парадигма декларує важливу роль спілкування, основу якого складає суб'єкт-суб'єктна взаємодія у системі «викладач — студент». Модель такої освітньої взаємодії, як свідчить практика, віддзеркалюється і в системі «вихователь — дитина». Природа спілкування здатна створювати найбільш оптимальні умови для самовираження особистості, що зближує його з художньо-творчим процесом. Таким чином у контексті синергетичної парадигми роль викладача у розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя полягає у тому, щоб у процесі міжособистісного спілкування допомогти виробити оптимальний перехід із точки біфуркації (точки, з якої має відбутися розгалуження шляхів подальшої еволюції

системи) у новий якісний стан. Саме такий підхід стимулює до формування в учасників освітньої взаємодії емоційного відгуку, що є індикатором включеності у професійно зорієнтовану міжособистісну комунікацію. У контексті вивчення навчальних дисциплін «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» та «Артосвіта дітей дошкільного віку» одним із інструментів розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів є мистецька комунікація під час ознайомлення з творами мистецтва — офлайн (артмаршрути, мистецькі екскурсії, відвідування музеїв, галерей, виставок, театрів та ін.) і онлайн (віртуальна галерея творів живопису, відео- та фоторесурси до лекційних матеріалів в ЕНК, передбачення виконання студентами завдань, які ґрунтуються на ознайомленні з творами мистецтва у ході самостійного пошуку інформації). Під час сприймання твору мистецтва відбувається трансформація випадкового та вибіркового у цілеспрямоване та осмислене споглядання, оскільки твори мистецтва володіють «примусовою» силою естетичного навіювання, яке закладене в них художньою діяльністю. Послугуючись авторитетними науковими розвідками Б. Неменського, Ю. Фохт-Бабушкіна, Л. Виготського стверджуємо, що твори мистецтва розвивають здатність почуттєвого сприймання світу, формують цілісний досвід життя у конкретно-чуттєвих формах, досвід концентрований та відтрактований. Щоб піднятися на високий рівень людських відносин, емоційних критеріїв, які зафіксовані у мистецтві і які надзвичайно важливі для педагогічної діяльності, мистецтво потрібно навчитись сприймати.

Дієвим потенціалом, що апелює до почуттєвої сфери, наділене мистецтво живопису. Завдяки таланту художника життя, події, люди, явища, об'єкти, відтворені на полотні, привертають увагу глядачів подібно «...місяцю, який ми споглядаємо завдяки чужому освітленню» (Борейко В., 2005, с. 15). Вражаюча сила мистецтва живопису зумовлена тим, що художник не просто копіює дійсність, а аналізує її, відображаючи з точки зору потреби пробудження у глядача яскравого естетичного почуття. Власне, тому комунікація у мистецтві є інструментом, що володіє поліфункціональністю: як метод фахової підготовки майбутніх вихователів і як методичний інструмент розвитку дитячої особистості, який згодом застосує вихователь у професійній діяльності.

Для того щоб навчання було дієвим, а інформація привласнена студентами, застосовуємо метод живописних перформансів. Цей метод дає змогу усвідомити сутність та комунікативну функцію мистецтва живопису на почуттєвому рівні. Підтвердження цієї тези знаходимо у працях Лейбніца, який, наголошуючи на ролі імовірного знання, вважав, що без чуттєвого досвіду неможлива інтелектуальна діяльність.

Вивчення праць мистецького спрямування дало змогу резюмувати, що перформанс (від *англ.* *performance* — вистава, спектакль) — одна з форм акціоністського мистецтва, де твором вважають дії автора, за якими глядачі спостерігають у режимі реального часу. В основі перформансу лежить уявлення про творчість як спосіб життя (Каткова М.В., 2014). Перформанс може проводитися в художній галереї, музеї або на відкритому повітрі (пейзажний перформанс). Засобом і матеріалом творчості в перформансі служать тіло, зовнішній вигляд, рухи, поведінка, костюми, речі й оточення, надаючи кожній нозі, жесту, положенню в просторі, контактам з предметами та середовищем символічного характеру. Імплементация означеного мистецького терміна в площину педагогіки зумовила розроблення методу освітньої взаємодії, спрямованого на проживання історії створення твору живопису. Адаптація цього методу у фаховій підготовці майбутніх вихователів відбувалася за двома напрямками — офлайн та онлайн.

В умовах офлайн метод передбачав презентацію ідеї (чому саме цей твір живопису було обрано для перформансу); опрацювання літератури та інших джерел, що можуть бути використані учасниками для поглиблення уявлення про тему живописного перформансу й створення відповідної тематичної атмосфери; список ролей-персонажів з характеристиками образів; реквізит, який допоможе передати атмосферу картини. Моделювання живописних перформансів в аудиторії потребувало попередньої самопідготовки студентів і тривало декілька занять (практичних). Під час відповідної тематичної лекції студентам надавалися рекомендації щодо методів і прийомів ознайомлення з творами живопису й обґрунтовувалася позиція стосовно того, твори яких жанрів недоцільно використовувати для живописних перформансів. Дискусійні полілоги дали змогу стверджувати, що для живописних перформансів недоречно використовувати твори релігійного жанру, оскільки це може спровокувати наругу над сакральними переконаннями учасників освітнього процесу та спотворити духовні смисли картини. Також неприйнятним для цього визначили пейзаж і натюрморт. Найбільш вдалим для живописних перформансів є картини портретного, побутового та казково-балинного жанру.

Реалізація методу живописного перформансу передбачала організацію освітньої взаємодії, що об'єднувала чотири етапи.

Перший — вибір твору живопису та підготовча робота (розподіл ролей, робота з образом). Після того, як студенти зробили вибір картини, йде фундаментальна робота з опрацювання образів і сюжету. Живописні перформанси передбачають роботу за методом креативної структу-

рованої імпровізації (МКСІ) — робота із зерном образу. Створюючи образ свого персонажа, варто врахувати такі позиції, як ім'я, рід, місце народження персонажа; його соціальний статус, професія, здібності й можливості; близькі люди — родичі, друзі, кохані та ін.; передісторія персонажа — біографія (можна створити самому або послуговуватися мистецтвознавчою літературою з відповідної теми), уточнення конкретного життєвого моменту, що зафіксований на полотні (стосовно портрету, побутово-жанрової картини); визначити мету життя персонажа; схарактеризувати найбільш значиме для персонажа (подія, явище, предмет або людина); відгадати таємницю або інтригу персонажа. На цьому етапі підготовки до живописного перформансу учасники починають творчо працювати над художнім образом. Першим кроком творчої діяльності стає вербальне творення образу, тобто своєрідна літературна творчість. Також важливо попрацювати з жестами, мімікою, пластикою, які допоможуть передати емоційний та фізичний стан персонажа, конкретну дію. Запорукою ефективності запропонованого методу є те, що у контексті фахової підготовки здійснюється вивчення загальноосвітнього і культурного рівнів майбутніх вихователів, оскільки підготовка до живописного перформансу передбачає досить ґрунтовне ознайомлення з обраним культурно-історичним тлом на основі опрацювання відповідної літератури та вправлення у необхідних навичках.

Другий етап — робота з реквізитом та відтворення сюжету картини. На цьому етапі важливо створити атмосферу жвавого полілогу, у якому кожен учасник обґрунтовано вносить пропозиції щодо використання реквізиту та відтворення інтер'єру (екстер'єру) картини. Найбільш вдалі з них беруться за основу, інші — модифікуються відповідно до основної лінії реалізації задуму.

Третій етап — власне дійство — відтворення картини та фотофіксація результату роботи.

Четвертий етап — рефлексійний. Мистецька рефлексія — важливий інструмент фахової підготовки майбутніх вихователів. Рефлексії учасників живописних перформансів — самоцінний індикатор включеності учасників у дійство. Рефлексії передбачають аналіз досвіду на першому, другому та третьому етапах, вербалізацію емоційних, когнітивних станів та вражень від освітньої взаємодії. Мистецька рефлексія розвиває усвідомлення механізмів, які дають можливість здійснити живописний перформанс, знайти шляхи вдосконалення цих механізмів, відчути суголосся чи резонування з іншими учасниками, отримати досвід, який згодом застосується у педагогічній практиці.

Стосовно онлайн-формату, власне, він відбувається за цими ж етапами, але на відміну від аудиторного має певні особливості. Вони

пов'язані з тим, що студенти зазвичай обирають твори портретного жанру. Уся підготовка відбувається індивідуально, відсутнє обговорення ідей, оскільки рішення приймається одноосібно. Іноді у живописних перформансах беруть участь члени родини студентів, проте, як свідчать результати мистецької рефлексії, вони є пасивними учасниками. Про результати повноцінного включення студентів у цей вид діяльності викладач дізнається лише за кінцевим продуктом — фото — та з мистецької рефлексії. Натомість формат офлайн дає можливість цілісно спостерігати за процесом і робити відповідні висновки, що допомагає більш об'єктивно оцінити цю діяльність та внести певні корективи у її перебіг.

Описані методи ознайомлення з мистецтвом живопису як засобом розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів реалізуються у напрямі сприймання — рефлексія — ставлення дають змогу привласнити набутий досвід, працюють на формування життєвої компетентності, оскільки пов'язані з діяльнісною аналогією мистецтва і життя.

Висновки. Дослідження питання професійної підготовки майбутніх вихователів дало змогу відзначити багатоаспектність окресленої проблеми. Зокрема, одним із значущих векторів дослідження є емпіричний, який дав можливість описати результати апробації живописних перформансів як методу формування мистецької компоненти фахової компетентності, інструмента розвитку творчого потенціалу та вивіщення рівня загальної культури студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка. Матеріал основної частини дає змогу резюмувати: серед дієвих засобів підготовки майбутніх вихователів варто відзначити спілкування на матеріалі мистецтва, основу якого складає суб'єкт-суб'єктна взаємодія у сис-

темі «викладач — студент», що ретранслюється у систему «вихователь — дитина». У контексті вивчення фахових методик мистецького спрямування одним із інструментів розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів є ознайомлення з творами мистецтва, що включає безпосереднє знайомство з артоб'єктами під час мистецьких екскурсій, артпрогулянок, відвідувань театру тощо; мистецьку рефлексію; арттехнології, артприйоми, артметоди, серед яких досить ефективним є живописний перформанс. Він допомагає усвідомити студентам своєрідність пізнання мистецтва живопису, диференціювати ототожнення дидактичної та художньої картини. Живописний перформанс як метод артосвіти майбутніх вихователів застосовується у двох варіантах — офлайн та онлайн — і передбачає презентацію ідеї; опрацювання літератури та інших джерел, що можуть бути використані учасниками для поглиблення уявлення про певну картину й створення відповідної тематичної атмосфери; роботу за методом креативної структурованої імпровізації для характеристики образів персонажів; вибір реквізиту, який допоможе передати атмосферу картини; моделювання живописних перформансів; мистецьку рефлексію на заключному етапі (рефлексійні вправи, які мотивують студентів до самопізнання й визначення власних емоцій; розвивають уміння аналізувати й оцінювати свої почуття, процес і результати мистецької діяльності).

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого наукового пошуку потребує розроблення інструментарію навчально-методичного супроводу для подолання педагогічних стереотипів, шаблонів, кліше в артосвіті дітей дошкільного віку, з якими студенти стикаються під час навчальної та виробничої практики.

ДЖЕРЕЛА

1. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 — «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 — «Дошкільна освіта»: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>
2. Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський рівень) вищої освіти. Ступінь «магістр». Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта»: затв. Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 р. № 572. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>
3. Барб-Галль Франсуаза. Як розмовляти з дітьми про мистецтво; пер. з фр. Софії Рябчук. Львів: Видавництво Старого Лева, 2014. 192 с.
4. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: моногр. К.: Університет, 2011. 320 с.
5. Борейко В. Прорив в екологічну етику; Київський еколого-культурний центр. 4. вид., доп. К., 2005. 208 с.
6. Запорожець О. Вибрані психологічні праці. Т. 2. Москва, 1986. 286 с.

7. Каткова М.В. Искусство действия: Перформанс — художественное явление второй половины XX века. 2014. URL: <http://www.dissercat.com/content/iskusstvo-deistviya-performans-khudozhestvennoe-yavlenie-vtoroi-poloviny-khkh-veka>
8. Падалка Г. Педагогика мистецтва. *Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
9. Половина О.А., Кондратец І.В. Педагогічні технології підготовки майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку. *Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку*: кол. моногр. / за наук. ред. проф. Г. Цвєткової. Hameln Germany: Inter GING, 2020. С. 384–444.
10. Половина О. Освітній напрям «Дитина у світі мистецтва». *Стандарт дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти*. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу, 2021. Затв. Наказом Міносвіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://ezavdnz.mcfcr.ua/book?bid=37876>

REFERENCES

1. Standart vyshchoyi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 — “Osvita / Pedahohika”, spetsialnist 012 — “Doshkilna osvita”. (2019). [Standard of Higher Education of Ukraine: First (Bachelor’s) Level, Field of Knowledge 01 — “Education / Pedagogy”, Specialty 012 — “Preschool Education”]. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 21.11.2019, № 1456 [in Ukrainian].
2. Standart vyshchoyi osvity. Druhyi (mahisterskyi riven) vyshchoyi osvity. Stupin “mahistr”. Haluz znan 01 “Osvita / Pedahohika”, spetsialnist 012 “Doshkilna osvita” [Standard of Higher Education. The second (Master’s level) of Higher Education. Master’s Degree. Field of knowledge 01 “Education / Pedagogy”, Specialty 012 “Preschool Education”]. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 29.04.2020, № 572 [in Ukrainian].
3. Barb-Gall, Françoise (2014). *Yak rozmovliaty z dit'my pro mystetstvo* [How to Talk to Children about Art]. Lviv: Staryi Lev Publishing House. 192 p. [in Ukrainian].
4. Bielienska, H. V. (2011). *Formuvannia profesiynoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Formation of Professional Competence of a Modern Educator of a Preschool Education Institution]. Kyiv: University, 320 p. [in Ukrainian].
5. Boreiko, V. (2005). *Proryv v ekolohichnu etyku* [Break through Environmental Ethics]. Kyiv, Ecological and Cultural Center, 4th ed., ext., Kyiv, 208 p. [in Ukrainian].
6. Zaporozhets, O. (1986). *Vybrani psykholohichni pratsi* [Selected Psychological Works]. Vol. 2, Moskva, 286 p. [in Ukrainian].
7. Katkova, M. V. (2014). *Iskusstvo deistviia: Performans — khudozhestvennoye yavlenie vtoroi poloviny XX veka* [The Art of Action: Performance — an artistic phenomenon of the second half of the 20th century] [in Russian].
<http://www.dissercat.com/content/iskusstvo-deistviya-performans-khudozhestvennoe-yavlenie-vtoroi-poloviny-khkh-veka>
8. Padalka, H. (2008). *Pedahohika mystetstva. Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplyn* [Pedagogy of Art. Theory and Methods of Teaching Art Disciplines]. *Osvita Ukrainy*, Kyiv, 274 p. [in Ukrainian].
9. Polovina, O. A. & Kondratets, I. (Ed.) Tsvetkova V. H. (2020). *Pedahohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnix vykhovateliv do formuvannia khudozhnio-produktyvnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku* [Pedagogical Technologies for the Preparation of Future Educators to the Formation of Artistic and Productive Competence of Children of Preschool Age]. *Osvita XXI stolittia: realii, vyklyky, tendentsii roku: a collectivna monohrafiia*, Hameln Germany: Inter GING, pp. 384-444 [in Ukrainian].
10. Polovina, O. (2021). *Osvitnii napriam “Dytyna u sviti mystetstva”. Standart doshkilnoi osvity. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Educational Direction “Child in the World of Art”. Standard of Preschool Education. The Basic Component of Preschool Education]. *Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvithioho protsesu*, 2021, zatv. Nakazom Minosvity i nauky Ukrayiny vid 12.01.2021 № 33 [in Ukrainian].

Половина Е., Кондратец И.

ЖИВОПИСНЫЕ ПЕРФОРМАНСЫ:

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

В статье освещены вопросы профессиональной подготовки будущих воспитателей как многоаспектной проблемы. Выделен арт-компонент профессиональной подготовки будущих воспитателей. Раскрыты механизмы и методы формирования творческого потенциала будущих воспитателей. Определены действенные средства подготовки будущих воспитателей, в том числе общение

на материале искусства. Описаны результаты апробации живописных перформансов в формате офлайн и онлайн как инструмента развития творческого потенциала будущих воспитателей. Охарактеризован алгоритм создания живописных перформансов: презентация идеи; работа с литературой и другими источниками; работа по методу креативной структурированной импровизации для характеристики образов персонажей; выбор реквизита; моделирование живописных перформансов; арт-рефлексия на заключительном этапе.

Ключевые слова: арт-компетентность, арт-рефлексия, будущие воспитатели, живописные перформансы, общение на материале искусства, профессиональная подготовка, творческий потенциал, художественная картина.

О. Polovina, I. Kondratets

PAINTING PERFORMANCES: METHODOLOGICAL TOOLS FOR FUTURE EDUCATORS TRAINING

The article discusses the issue of future educators' professional training as a complex problem. The artistic component of future educators' professional training is singled out. The mechanisms and methods of forming the creative potential of future educators are revealed, among which a special place is occupied by methods related to the increase of reflexive culture, with the stimulation of a special mental state of creative activity, with the use of techniques to intensify the search for ideas, the development of imaginative abilities, the search for internal motivating reasons for the intensification of creative activity. Effective means of future educators' training are identified: communication on the materials of art, the basis of which is subject-subject interaction in the "teacher-student" system, which is retransmitted into the "educator-child" system. The tool of development of creative potential of future educators is given — acquaintance with works of art: direct acquaintance with art objects during art excursions, art walks, visits to theater, etc.; artistic reflection; art technologies, art techniques, and art methods. The results of approbation of painting performances in the format of offline and online as a tool for the development of creative potential and raising the level of general culture of future educators are described. The algorithm of creation of painting performances is characterized: presentation of idea; elaboration of literature and other sources; work by the method of creative structured improvisation to characterize the images of the characters; choice of props; modeling of painting performances; artistic reflection at the final stage (reflection exercises that motivate students to self-knowledge and determine their own emotions; develop the ability to analyze and evaluate their feelings, process and results of artistic activity). The presented methods of acquaintance with the art of painting as a means of developing the creative potential of future educators and preschool children are implemented in the direction of perception — reflection — attitude, allow to appropriate the experience, work on the formation of life competence, as related to the analogy of art and life.

Key words: artistic communication, artistic competence, artistic painting, artistic reflection, creative potential, future educators, painting performances, professional training.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2021 р.

Прийнято до друку 21.03.2021 р.

Пономаренко Т.,

професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор
t.ponomarenko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-6801-0403

Кузіна О.,

аспірантка кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
o.kuzina@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-2139-9412

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАПРОСТОРУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено актуальність підготовки майбутніх педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Уточнено сутність поняття «медіапростір». Визначено зміст основного поняття дослідження «готовність педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти». На засадах аналізу навчальних планів і робочих програм навчальних дисциплін низки вітчизняних університетів вивчено стан формування досліджуваної готовності в умовах університетського педагогічного навчання. На основі аналізу освітньої діяльності педагогів вивчено особливості їхньої готовності до використання медіапростору в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Окреслено необхідність подальшого вдосконалення освітнього процесу з формування досліджуваної готовності.

Ключові слова: *готовність, заклад дошкільної освіти, майбутні педагоги, медіапростір, освітній процес, професійна підготовка.*

© Пономаренко Т., Кузіна О., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Інформатизація життя всіх сфер сучасного суспільства, інтенсивний розвиток інформаційних технологій, посилення ролі медійних засобів в організації освітнього процесу, зокрема в дошкільній освіті, потребує постійного вдосконалення змісту й методики професійної підготовки майбутніх вихователів. У практиці дошкільної освіти гостро відчутна проблема дефіциту педагогів, здатних здійснювати ефективну педагогічну діяльність на засадах використання медіапростору. Водночас аналіз спеціальної літератури, широкої педагогічної практики підтверджує недостатню розробленість досліджуваної проблеми в теорії дошкільної освіти та не досить її ефективну реалізацію в практиці освітньої діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей підготовки майбутніх педагогів в умовах закладу вищої педагогічної освіти до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти є досить складним і тривалим процесом, який здійснюється впродовж усього періоду їх навчання в умовах університетського педагогічного навчання. Аналіз теоретичних засад дослідження засвідчує глибокий науковий інтерес до проблеми підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Грама, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, Т. Танько, Т. Таранова). Підготовку фахівців у галузі дошкільної освіти за освітніми рівнями відповідно до стандартів вищої освіти в Україні відображено в працях Л. Артемової, А. Богуш, В. Бондаря, Г. Беленької, О. Богініч. Увага науковців приділялася й дослідженню проблем медіаграмотності в епоху інформатизації (Masterman L., 1997); критичної медіаграмотності, демократії та реконструкції освіти (Kellner D., Share J., 2007); психокультурної підготовки старшокласни-

ків до адекватного сприйняття викликів медіапростору (Palamar S., Vaskivska H., Nazarenko L., Nezhyva L., Korniienko I., Terekhov S., 2020) тощо.

Результатом підготовки майбутніх педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти є їхня готовність до означеної педагогічної діяльності. Для визначення сутності основоположного поняття дослідження «готовність педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти» потребує вивчення зміст поняття «медіапростір».

Більш детально зупинимось на короткій характеристиці підходів до визначення дефініції «медіапростір», яку науковці часто синонімізують із поняттям «медіасередовище». Так, один із перших дослідників медіапростору Р. Штултс стверджує, що сутність означеного поняття — це електронні умови, у яких групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не перебувають в одному й тому ж місці в той же час. У медіапросторі люди можуть створювати в реальному часі візуальні та звукові середовища, які охоплюють фізично розподілені площі (Stults R., 2009).

Українська дослідниця О. Петрунько визначає медіапростір як «інформаційно-психологічний простір існування й розвитку індивідуальних і колективних суб'єктів та соціальних інститутів в умовах впливу великих масивів аудіовізуальної (електронної) інформації» (Петрунько О., 2011, с. 168). Психологиня вказує на неоднозначність та різноманітність складників сучасного медіапростору.

О. Кузьмін зазначає, що «медіасередовище можна в загальному вигляді визначити як простір, в якому формується, поширюється й відтворюється за допомогою масових комунікацій, засобів масової інформації культура інформаційного суспільства» (Кузьмін О., 2011, с. 4). Тобто медіасередовище ототожнюється з простором. Л. Карпова, С. Грицай у контексті досліджень комунікацій окреслюють такий важливий структурний компонент медіапростору, як медіадіяльність, що становить його практичну основу (Карпова Л., 2011; Грицай С., 2012). В останніх наукових розвідках набуває поширення теорія комплексних систем. Так, на переконання Т. Запорожець, медіапростір — це середовище, «в якому й завдяки якому виробляється, існує, циркулює, обертається інформація» (Запорожець Т., 2014). Дослідниця підкреслює, що медіа стають середовищем нових форм соціальної інтеграції.

Таким чином, аналіз вищезначеного дає змогу констатувати, що в роботах наукової спільноти спостерігаються дещо різні підходи до визначення сутності понять «медіасередовище», «медіапростір». Пропонуючи характеристику низки компонентів медіапростору, деякі вчені обмежуються лише засобами масової інформації. Проте

в певних роботах окреслюється суттєво ширший перелік медіа. Тож нами не знайдено усталеного визначення змісту досліджуваних понять і чіткої теоретичної моделі, яка б зумовлювала їх тотожність чи розбіжність. Ці терміни прийнято вважати синонімами, й часто для уникнення тавтології одне поняття замінюється іншим.

Результати аналізу вищезначених наукових робіт вітчизняних та зарубіжних авторів дають змогу констатувати, що медіапростір — це простір діяльності сукупності індивідуальних, колективних суб'єктів, соціальних інституцій в умовах вироблення, існування, циркуляції аудіовізуальної (електронної) інформації. Сучасний медіапростір — це телебачення (ефірне, кабельне, супутникове тощо), радіо, друковані засоби масової комунікації, кіно й відео, DVD, CD-ROMи, електронна пошта, комп'ютерні канали й простір Інтернет тощо.

Слід зазначити, що в сучасних закладах дошкільної освіти є певні особливості організації медіапростору. У контексті наповненості інформаційного середовища він може розглядатися на двох рівнях:

- на рівні закладу дошкільної освіти: створення інтернет-сайту закладу дошкільної освіти; ведення його документації; створення електронних баз інформативної, довідкової, професійної літератури; ведення електронної переписки, обмін інформацією; наповнення діяльності педагогів і дітей у музичній, фізкультурній залах, медичної сестри й дошкільників у медичному кабінеті; створення системи спілкування з педагогічною спільнотою через Skype, сервіси Google (blogspot) — блог закладу дошкільної освіти в інформаційному просторі; інформаційні стенди, плакати, буклети (діяльність за межами своєї установи) тощо;
- на рівні будь-якої групи закладу дошкільної освіти: відображення на електронних носіях планування всієї роботи педагога; використання комп'ютерного обладнання для організації й проведення різних видів діяльності дітей дошкільного віку; використання різних видів друкованих видань (журналів, книг, газет тощо), теле- та аудіозасобів медіа; застосування інформаційних стендів (консультації для батьків тощо).

На засадах вищезначеного нами було визначено сутність основного поняття дослідження «готовність педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти», яку ми розглядаємо як цілісну інтегративну, досить вкладну за змістом якість особистості, що являє собою сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів, знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей, які зумовлю-

ють ефективність застосування медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Важливою метою педагогічної системи в умовах закладу вищої педагогічної освіти є сформованість досліджуваної готовності як результату підготовки майбутніх вихователів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Водночас на підставі аналізу сучасного стану освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти можна зробити невтішні висновки стосовно дефіциту в багатьох педагогів готовності до використання медіапростору. На жаль, незважаючи на певну популярність термінів «медіа», «медіаграмотність», «медіакультура», «медіапростір» серед широкого загалу педагогів, ці поняття асоціюються суто із комп'ютерною технікою. Фахівці часто не знають вимог щодо застосування сучасних медіа в освітньому процесі. Не реалізуються умови ефективного використання медіапростору: спеціальний добір різноманітних медіазасобів; визначення їх місця та кількості в певних видах освітньої діяльності; педагогічно доцільний відбір форм, методів, прийомів роботи з медіа, які сприятимуть ефективному розвитку особистості дитини, тощо. Отже, спостерігається неузгодженість між особливостями підготовки майбутніх педагогів в умовах університетського педагогічного навчання до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та рівнем їхньої готовності до вирішення означеної проблеми у повсякденній практиці освітньої діяльності.

Вивчення навчальних планів підготовки майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти в низці вітчизняних університетів проводилося з метою визначення наявності дисциплін медіаосвітнього спрямування. Аналіз результатів дослідження дав змогу отримати таку інформацію: Львівський національний університет імені Івана Франка — навчальна дисципліна «Технології організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти»; Волинський національний університет імені Лесі Українки — навчальна дисципліна «Освітні інформаційно-комунікаційні технології»; Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка — навчальна дисципліна «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми»; Маріупольський державний університет — навчальна дисципліна «Комп'ютерні системи та технології»; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини — навчальна дисципліна «Інноваційні технології в дошкільній освіті»; Київський університет імені Бориса Грінченка — навчальна дисципліна «Інформатична та технологічна освіта з методикою навчання».

Результати аналізу навчальних планів засвідчили відсутність спеціально розробле-

них навчальних дисциплін, реалізація змісту яких спрямована на безпосереднє формування готовності майбутніх педагогів до використання медіа в умовах закладу дошкільної освіти. При цьому слід відмітити, що навчальні плани містять дисципліни, які спрямовані на підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до використання ІКТ. Проте за змістовним наповненням вони не зовсім відповідають вимогам щодо формування готовності майбутніх педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Крім того, кількість відведених годин для вивчення теоретичного змісту дисциплін часто переважає над часом, який надається для практичного оволодіння уміннями, навичками, що забезпечують безпосередню практичну готовність майбутнього педагога до використання медіапростору в професійній діяльності. Також слід відзначити, що вказані дисципліни розміщено переважно у вибіркових частинах навчальних планів, а не в обов'язкових.

Опрацювання змісту робочих програм означених навчальних дисциплін зумовило можливість узагальнити сутність їх цілей і завдань. Так, результати аналізу узагальнення цілей вивчення навчальних дисциплін свідчать про їх спрямованість на: ознайомлення студентів з актуальними питаннями використання засобів інформатики й комп'ютерної техніки в галузі дошкільної освіти; формування в майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти сучасного рівня інформаційної культури; набування практичних навичок застосування сучасних технологій обробки інформації за допомогою комп'ютерних систем; становлення здатності працювати з джерелами наукової та навчальної інформації; формування в студентів розуміння основ комп'ютеризації діяльності, сучасного інформаційного забезпечення; формування системи знань, умінь, зорієнтованих на проведення інформаційної роботи з використанням прикладного програмного забезпечення тощо.

Узагальнення змісту завдань навчальних дисциплін дає змогу констатувати спрямованість останніх на формування й закріплення знань студентів у сфері використання інформаційних технологій і систем, їх інформаційного та програмного забезпечення в галузі дошкільної освіти; вивчення універсальних пакетів програм; формування знань у сфері локальних і глобальних мереж; освоєння методики й технологій автоматизованої обробки даних; вивчення принципів побудови інформаційних систем; засвоєння технології діяльності в мережі «Інтернет».

Результати вивчення змісту робочих програм також дають можливість стверджувати про наявність тільки окремих тем медіаосвітнього спрямування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У межах дослідження визначено актуальність підготовки майбутніх педагогів до використання медіапростору в галузі дошкільної освіти. Уточнено сутність поняття «медіапростір». Визначено зміст основного поняття дослідження «готовність педагогів до використання медіапростору в освітньому процесі закладу дошкільної освіти». Вивчено стан формування досліджуваної

готовності майбутніх педагогів у галузі дошкільної освіти в умовах університетського педагогічного навчання. На основі аналізу освітньої діяльності педагогів розглянуто особливості їхньої готовності до використання медіапростору в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Подальшого вивчення потребує вдосконалення освітнього процесу з формування досліджуваної готовності майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Грицай С.В. Зміст і структурні складові поняття «медіа-діяльність». *Освіта регіону*. 2012. № 1. URL: <http://www.social-science.com.ua> (дата звернення: 20.02.2021).
2. Запорожець Т.М. Медійний простір як середовище зародження інфолюдності. URL: http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2180&temid=41 (дата звернення: 20.02.2021).
3. Карпова Л.Г. Суть поняття «середовище». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. Вип. 16. С. 109–117. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_17.pdf (дата звернення: 20.02.2021).
4. Кузьмін А.М. Категорія «медіасреда» і її зміст на сучасному етапі розвитку суспільства. *Медіаскоп: ел. науч. журн.* 2011. № 1. URL: <http://mediascope.ru/node/765> (дата звернення: 20.02.2021).
5. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: моногр. 2-ге вид. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. 480 с.
6. Kellner D., Share J. Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. D. Macedo, S.R. Steinberg eds. *Media Literacy*. New York: Peter Lang Publishing. 2007. P. 3–23.
7. Masterman L. A Rational for Media Education. Kubey R. eds. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (USA) and London (UK). Transaction Publishers. 1997. P. 41–49.
8. Palamar S., Vaskivska H., Nazarenko L., Nezhyva L., Korniienko I., Terekhov S. Psychocultural Training of Senior Pupils to Adequately Perceive the Media Space Challenges. *Wiadomości Lekarskie*. Vol. LXXIII, ISSUE 11, November 2020. P. 2515–2523.
9. Stults, Robert. Media Space, After 20 Years. *Computer Supported Cooperative Work*. Woodstock, 2009. P. 233–259.

REFERENCES

1. Hrytsai, S. V. (2012). Zmist i strukturni skladovi poniattia "media-dialnist" [The Content and the Structural Components of the Concept of "Media Activity"]. *Osvita rehionu, № 1* [in Ukrainian]. <http://www.social-science.com.ua>
2. Zaporozhets, T. M. Mediinyi prostir yak seredovyshe zarodzhennia infoludyny [Media Space as an Environment for the Origin of the Info Human] [in Ukrainian]. http://ippo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2180&temid=41
3. Karpova, L. H. (2011). Sut poniattia "seredovyshe" [The Essence of the Concept of "environment"]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli, Vyp. 16*, pp. 109–117 [in Ukrainian]. http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_17.pdf
4. Kuzmin, A. M. (2011). Kategoriyia "mediasreda" i yeio sodержanie na sovremennom etape razvitiia obshchestva [The Category of "media environment" and Its Content at the Present Stage of Development of Society]. *Mediaskop: el. nauch. zhurn., № 1* [in Russian]. <http://mediascope.ru/node/765>
5. Petrunko, O. V. (2011). Dity i media: sotsializatsiia v ahresyvnomu mediaseredovyshechi [Children and Media: socialization in an aggressive media environment]. *Monohrafiia, 2-he vyd., Nizhyn: Aspekt-Polihraf*, 480 [in Ukrainian].
6. Kellner, D., Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. D. Macedo, S. R. Steinberg (eds.) *Media Literacy*, New York: Peter Lang Publishing, pp. 3–23 [in English].
7. Masterman, L. (1997). Rational for Media Education. Kubey R. (eds.), *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick (USA) and London (UK). Transaction Publishers, pp. 41–49 [in English].

8. Palamar S., Vaskivska H., Nazarenko L., Nezhyva L., Korniienko I., Terekhov S. (2020). Psychocultural Training of Senior Pupils to Adequately Perceive the Media Space Challenges. *Wiadomości Lekarskie*, Vol. LXXIII, ISSUE 11, November 2020, pp. 2515–2523 [in English].
9. Stults, Robert (2009). Media Space, After 20 Years. *Computer Supported Cooperative Work*. Woodstock, pp. 233–259 [in English].

Пономаренко Т., Кузина О.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕДИАПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определена актуальность подготовки будущих педагогов к использованию медиапространства в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Уточнена сущность важного для исследования понятия «медиапространство». Определено содержание основного понятия исследования «готовность педагогов к использованию медиапространства в образовательном процессе учреждения дошкольного образования». На основе анализа учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин ряда отечественных университетов изучено состояние формирования исследуемой готовности будущих педагогов в области дошкольного образования в условиях университетского педагогического обучения. На основе анализа образовательной деятельности педагогов изучены особенности их готовности к использованию медиапространства в образовательном процессе учреждений дошкольного образования. Определена необходимость дальнейшего совершенствования образовательного процесса по формированию готовности будущих педагогов к использованию медиапространства в образовательном процессе учреждений дошкольного образования и оптимизации самостоятельной деятельности студентов с целью эффективного развития исследуемого профессионального качества.

Ключевые слова: *готовность, заведение дошкольного образования, будущие педагоги, медиапространство, образовательный процесс, профессиональная подготовка.*

T. Ponomarenko, O. Kuzina

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR USING MEDIA SPACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The study identifies the relevance of effective professional training of future teachers in the field of preschool education, in particular, the preparation for using media space in the educational process of preschool education institution. The content of one of the main concepts of the study — “media space”, which is defined by us as the space of a set of individual, collective entities, social institutions in the production, existence, circulation of audiovisual (electronic) information, is clarified. Modern media space includes television (terrestrial, cable, satellite, etc.), radio, printed media, movies and videos, DVDs, CD-ROMs, e-mail, computer channels and the Internet. The content of the basic concept of the study “readiness of teachers for using the media space in the educational process of preschool education institution”, which we consider as a holistic integrative, rather embedded in content personality quality, which is a set of values, motives, knowledge, skills, personal professional qualities that determine the effectiveness of the use of media space in the educational process of preschool education institution. The peculiarities of the organization of media space in the conditions of preschool education institution are outlined. On the basis of the analysis of curricula and work programs of educational disciplines of a number of Ukrainian universities, the state of formation of researched readiness of future teachers in the field of preschool education in the conditions of university pedagogical training is investigated. Based on the analysis of the educational activities of teachers of preschool education, the features of their readiness regarding the use of media space in the educational process of preschool education have been studied. The need for further improvement of the educational process to form the readiness of future teachers to use the media space in the educational process of preschool education institution and optimize their independent activities in order to effectively develop the studied professional quality.

Key words: *readiness, preschool educational institution, future teachers, media space, educational process, professional training.*

Стаття надійшла до редакції 11.03.2021 р.

Прийнято до друку 21.03.2021 р.

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 159.91:614.8

DOI: 10.28925/2311-2409.2021.3513

Цюман Т.,

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського університету імені Бориса Грінченка
t.tsiuman@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-2363-938X

Нагула О.,

експерт Всеукраїнської благодійної організації
«Український фонд “Благополуччя дітей”»,
практикуючий психолог, кандидат психологічних наук
psysferakiev@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-0195-022X

ПСИХОЛОГІЧНА ФОРМУЛА БЕЗПЕКИ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців щодо таких понять, як безпека, психологічна безпека, культура безпеки й підходи до їх вивчення. Обґрунтовано теоретичну базу психологічної формули безпеки в контексті безпечної поведінки людини, заснованої на функціонуванні механізмів психіки. Висвітлено й обґрунтовано складові психологічної формули безпеки та їх змістове наповнення. Усвідомлення та професійна рефлексія психологічної формули безпеки суттєво вплинуть на процес формування навичок безпечної поведінки особистості, сприятимуть більш ефективним стратегіям конструювання психопрофілактичних програм, процесу становлення культури безпеки особистості та суспільства в цілому. Визначено актуальність і наявність підґрунтя для становлення нового напрямку у сфері безпеки людини — формування навичок безпечної поведінки.

Ключові слова: *аналіз ризиків, безпека, культура безпеки, психологічний комфорт, соціальний комфорт, фізичний комфорт.*

© Цюман Т., Нагула О., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Події останніх років яскраво засвідчили, що дедалі частіше людина залишається наодинці із небезпечними, ризикованими та непередбачуваними для неї подіями, які роблять її психологічно вразливішою та слабшою. Зазнають психологічного краху усталені алгоритми повсякденних дій через ситуації, які ще вчора були непередбачені, незрозумілі або виявились абсолютно новими для адаптаційних систем

життєдіяльності людини. Наше звичне повсякдення ускладнилось не лише війною, проблемами торгівлі людьми, збільшенням випадків домашнього насильства, спричиненого вимушеною соціальною ізоляцією, а й низьким розумінням, усвідомленням персональної відповідальності за власну безпеку. Така ситуація не може не погіршувати не тільки фізичне, а й психологічне благополуччя людини та соціуму в цілому. На думку

зарубіжних дослідників М. Дейві (M. Davey), Д.Г. Ікер (D.G. Eaker), Л.Х. Уолтерс (L.H. Walters), саме так зване накопичення повсякденних неприємностей, які раніше не трактувались як загрози, вимагають іншого осмислення феномену безпеки особистості та формування навичок її безпечної поведінки. Тривалий час питанню безпеки приділялась увага лише в контексті безпеки життєдіяльності (безпека на дорогах, правила поведінки на водоймах, правила безпеки з вогнем, безпека праці й т. ін.). Питання психологічної безпеки та захисту особистості, її власної готовності до відповідальної поведінки, яка б захищала психіку від надмірного перевантаження та травмування, є не лише науковим трендом, базовою потребою, а й основоположною цінністю сучасної людини. Глобалізаційні зміни сучасного суспільства актуалізували проблему безпеки особистості. З огляду на це професійним завданням сучасної психологічної теорії та практики повинно стати формування нових навичок і вмій особистості, такої, яка буде здатна здійснювати захист власного фізичного, психічного та соціального простору.

Мета статті — теоретично обґрунтувати психологічну формулу безпеки та її складові, засновані на базових механізмах функціонування психіки людини.

Завдання статті:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми безпеки особистості у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях;
- визначити зміст понять «безпека», «фізичний комфорт», «психологічний комфорт», «соціальний комфорт», «культура безпеки», «аналіз ризиків» у соціально-психологічному вимірі;
- розробити психологічну формулу безпеки для формування навичок безпечної поведінки особистості.

Аналіз сучасних досліджень. Непередбачувані наслідки численних природних, техногенних катастроф, соціальних конфліктів, економічних криз, негативного впливу інформаційного простору, збільшення кількості насильницьких форм взаємодії між людьми змушують особистість до самозахисту. Потреба в безпеці є однією з базових психологічних потреб людини, а отже, основою її психічного здоров'я і психологічного благополуччя.

Науковий інтерес до проблеми безпеки привертав увагу ще мислителів минулого (Платон, Арістотель, Сенека та ін.) та дослідників сучасності (Г. Волович, Г. Силласте, М. Грищенко та ін.). Їхні наукові роздуми засвідчили, що безпека розглядається як захищеність від природних і суспільних катаклізмів та сприймається як один із основоположних ціннісних орієнтирів людини, як основа збереження досягнутого позитивного

результату й можливості подальшого самовдосконалення.

Теоретико-практичну розробку питань безпеки людини здійснювали дослідники різних галузей: філософії, політології, соціології, психології.

У психології вивчення категорії безпеки бере свій початок у середині ХХ ст. в дослідженнях гуманістичного напрямку психологічної думки (А. Маслоу, Е. Фромм, К. Хорні). У своїх наукових розвідках вони дійшли висновку про те, що для людини відчуття власної безпеки пов'язане як з об'єктивними, так і суб'єктивними факторами: певні загрози та небезпеки людина здатна ретельно прораховувати, аналізувати та деталізувати, а наближення інших відслідковує лише на рівні відчуттів. Психологи зазначають, що для окремого суб'єкта абсолютної безпеки не існує, і задля забезпечення певного рівня особистої безпеки людина жертвує часом, зручностями, власними можливостями, свободами.

Важливість теоретико-практичної розробки питань психології безпеки відобразилася у працях І. Балінта, М. Мурані, Н. Грішина, В. Зазикіна, І. Баєва, В. Дмитрієвського, В. Мошкіна та ін. Російська науковиця І. Баєва (Баєва І.А., 2013) засвідчує, що існують два основних системоутворювальних види безпеки — фізична та психологічна, а всі інші лише їх доповнюють. У цьому випадку є можливість розділяти суб'єктивні й об'єктивні причини та фактори, що сприяють або перешкоджають збереженню безпеки людини, фізичного та соціального середовища, яке її оточує.

Зарубіжні науковці Д. Нараян (D. Narayan), Р. Пател (R. Patel), К. Шафт (K. Schafft), А. Радемахер (A. Rademacher), Кох-Шульте (Koch-Schulte), досліджуючи поняття безпеки, акцентують увагу на індивідуально-психологічному, особистісному змісті, підкреслюючи, що разом із впевненістю людини у своєму майбутньому безпека — це ще й мирне співіснування, фізична безпека особи, безпечне навколишнє середовище, доступ до благ, а також захист прав та свобод. Окрім того, зазначається, що потреба в безпеці постає особливо гостро, коли людина страждає від неблагополуччя, коли порушено звичні умови її життя та захисту (Sheldon, Kasser, 2001). Наукові доробки І. Баєвої, Л. Гаязової, Л. Карамушки, Т. Дектярьової, О. Ліщинської, О. Обозової, О. Дроздова та ін. стосуються також і питань безпеки освітнього середовища, інформаційної та психологічної безпеки загалом. І до тепер тривають теоретико-практичні дискусії щодо змістовного наповнення суміжних понять: безпека, безпека особистості, психологічна безпека, психологія безпеки.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт України ДСТУ 2293-99 визначає термін «безпека» як стан захищеності особи та суспіль-

ства від ризику зазнати шкоди. Таке визначення безпеки зумовлене тим, що абсолютної безпеки досягти неможливо. Акцент робиться на відносній безпеці, захищеності тих чи інших цінностей від небезпек, ризиків та втручань. Доведення безпеки до крайності, «абсолютної безпеки» призводить до небезпеки для людини, до позбавлення її свободи і розвитку. Цілком логічним є зміщення фокусу в критеріальні показники, коли мова має йти передусім про безпеку свободи й розвитку людини, суспільства. А отже, зміст безпеки може проявлятися в різних її видах по-різному. Види безпеки настільки різноманітні, що для їх всебічної характеристики використовується ціла система понять, кожна з яких відображає особливості тих чи інших видів.

Парадигми безпеки у світоглядному вимірі ґрунтуються на двох основних компонентах безпеки — свободи від страху (hard security — «жорстка» безпека) та реагування на потенційні загрози (soft security — «м'яка» безпека). В умовах швидкоплинних змін та зниження адаптивних можливостей людини «м'які» загрози безпеці постійно

збільшують свою значимість та пріоритетність. З точки зору психологічної науки саме «м'які» загрози безпеці визначають параметри готовності людини діяти відповідно до сформованих у неї навичок реагування на небезпеку. У процесі складної трансформації поняття «безпека» у сучасному світі стало доповнення безпекового дискурсу концепцією «людська безпека» (human security), що знаменує собою зміщення фокусу від загальних суспільних загроз у площину окремих індивідуальних. Ми погоджуємось із науковими висновками М.М. Слюсаревського (Слюсаревський М., 2020) про те, що важливо досліджувати та аналізувати безпеку крізь призму психологічної безпеки особистості, яка, своєю чергою, є індивідуально-психологічною властивістю людини.

Викладене вище дає підстави стверджувати, що для формування навичок безпечної поведінки особистості не вистачає концептуальної основи для ефективної реалізації цього процесу. Ми вбачаємо, що такою основою може стати психологічна формула безпеки, структурні елементи якої схематично представлені на рис. 1.

$$\text{БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ} = \frac{\text{КУЛЬТУРА БЕЗПЕКИ} + \text{КОМФОРТ (фізичний * психологічний * соціальний)}}{\text{АНАЛІЗ РИЗИКІВ}}$$

Рис. 1. Психологічна формула безпеки особистості

Таким чином, *психологічна формула безпеки особистості* — універсальне правило тлумачення психологічного змісту поняття *безпеки особистості*, яке включає усталені соціальні традиції захисту (*культура безпеки*), оптимальні умови життєдіяльності, за яких людина не відчуває дискомфорту, напруження (*фізичний, психологічний і соціальний комфорт*) та здатність оцінити загрози й власну вразливість перед небезпеками (*аналіз ризиків*).

Розглянемо кожен структурний елемент психологічної формули безпеки окремо. У контексті психологічної формули безпеки ми розуміємо під *безпекою особистості* внутрішнє переживання почуття захищеності, яке відображає ступінь комфортного існування та відсутність зовнішніх загроз. Це якісно зумовлена система із властивими їй внутрішніми і зовнішніми зв'язками, специфічними закономірностями. Разом з тим це свідчить про те, що безпека особистості може розглядатися як сукупність компонентів системи, представлених психічними процесами, що перебувають у певному зв'язку і взаємодії. Компоненти системи (психічні процеси, стани, ціннісні орієнтації тощо) можуть виступати як детермінанти її розвитку в цілому і виконувати на різних етапах формування навичок безпечної поведінки провідну функцію. Розглядаючи людину як суб'єкт власної безпеки, важливо не лише акцентувати увагу на психічних проявах безпеки на різних рівнях,

а й на взаємозв'язках, що існують між ними, і впливі зовнішніх умов на суб'єкт.

Основну роль у формуванні навичок безпечної поведінки особистості виконують регуляторні механізми, що належать до різних психологічних сфер, включаючи діяльність, психічні стани, особистісні якості та властивості, а також зовнішні умови. Таким чином, формування навичок безпечної поведінки особистості — це процес осмисленого та рефлексивного використання знань, умінь та культурного досвіду у сфері особистісної та суспільної безпеки.

Разом з тим у контексті формування навичок безпечної поведінки важливу роль відіграє ще один елемент психологічної формули безпеки — *культура безпеки*. Наше сьогодення, пов'язане із складними подіями світової пандемії і глобальними карантинними обмеженнями, засвідчило, що існуючої сукупності знань та вмінь людини для забезпечення і власної, і колективної безпеки вже недостатньо. Важливо, щоб безпека стала пріоритетною ціллю та внутрішньою потребою людини, окремого колективу та суспільства в цілому. Поступом на шляху до цього може стати формування нового світогляду, системи ідеалів і цінностей, норм і традицій безпечної поведінки. Саме становлення культури безпеки як важливого, цілісного елемента загальної культури дає змогу реалізувати захисну функцію психіки людини. Культура безпеки особистості має насамперед базуватися на наукових та системних підходах.

Поняття «культура безпеки» вперше було використане у процесі аналізу причин і наслідків Чорнобильської аварії, здійсненого Міжнародним агентством з атомної енергії (МАГАТЕ). Згодом концепцію культури безпеки підтримали Міжнародна організація праці, Міжнародна організація цивільної авіації, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ), Всесвітня організація трубопровідного транспорту, Міжнародна асоціація з радіаційного захисту та інші авторитетні міжнародні інституції. На сьогодні цей термін широко використовується в усіх сферах людської життєдіяльності як для суспільства в цілому, так й окремої людини. У науковій сфері під культурою безпеки розуміють такий рівень розвитку людини і суспільства, що характеризується значущістю забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистісних та соціальних цінностей, безпечної поведінки в повсякденному житті й умовах небезпечних та надзвичайних ситуацій, рівнем захищеності від загроз і небезпек в усіх сферах життєдіяльності людини. Ми ж вважаємо за доцільне розглядати культуру безпеки як сталі соціальні традиції захисту (індивідуальні, у родині, громаді, соціумі), а також компетентність у галузі небезпек і способів захисту від них. На нашу думку, компонентами культури безпеки виступають: на індивідуальному рівні — світоглядні безпекові позиції особистості, норми її поведінки, індивідуальні цінності й загальна обізнаність у сфері безпеки життєдіяльності; на рівні громади — безпекові традиції та цінності, групові етичні норми та контроль у сфері дотримання правил безпеки всіма членами громади; на соціальному / суспільному рівні — суспільні цінності у сфері безпеки середовища та життєдіяльності людини загалом. Саме культура безпеки є тим важливим чинником, який окреслює та стимулює діяльність людини, формує стрижень буття індивіда та визначає якісний, безпечний шлях розвитку особистості загалом.

Наступним елементом психологічної формули безпеки ми визначаємо *комфорт*, який вбачаємо у трьох його складових — фізичній, психологічній та соціальній. Тож розглянемо їх детальніше.

Серед масиву тлумачень терміна «комфорт» нам видається найбільш наближеним до контексту нашого дослідження запозичення з англійської мови, зміст якого етимологічно пов'язаний із благополуччям. Так, за тлумачним словником Едвіна Вільямса (Edwin V. Williams), «комфорт» — стан благополуччя, задоволення тілесного бажання, свободи від болю або занепокоєння, підтримки під час лиха, у горі, у втішанні та те, що дає або забезпечує все це (Scribner Dictionary, 1986, p. 200). Ми ж трактуємо комфорт як сукупність сприятливих навколишніх умов, коли фізичні, психічні та соціальні функції людини перебувають у стані найменшого напруження, а сама вона відчуває

задоволення. Отже, *фізичний комфорт* — це відсутність будь-якого тілесного дискомфорту, фізичних обмежень, болю та хвороб, а також непорушність особистих тілесних кордонів. У контексті психологічної формули безпеки фізичний комфорт, на нашу думку, відіграє особливу роль, адже загрози, з якими може стикнутися людина, завдають шкоди здоров'ю, загрожують цілісності її тілесності, а почасти стимулюють появу соматичних проблем. Фізичний комфорт супроводжується позитивними психофізіологічними змінами організму, що відображається на життєдіяльності людини загалом. Відчуття фізичного комфорту виникає під впливом сприятливих умов зовнішнього середовища як відображення у свідомості властивостей, якостей та явищ останнього, що впливають на органи чуттів. Фізичний комфорт пов'язаний також із сенсорними процесами, які характеризують зорові, слухові та тактильні відчуття.

Під *психологічним комфортом* ми розуміємо почуття впевненості та захищеності від потенційних ризиків, а також своєрідний «оберіг» у взаємодії з іншими людьми. Психологічний комфорт супроводжується комплексом тривалих приємних суб'єктивних почуттів, нерозривно пов'язаних із задоволенням потреб, які виникають, та вказують на оптимальний рівень психічної активності й оптимальність протікання психічних процесів. У комфортному психологічному стані людина демонструє стійкий настрій, позитивні почуття й емоції, позитивні переживання щодо подій, які відбуваються з нею, та стабільний фізичний тонус. Стійкість настрою пов'язана з успішною адаптацією особистості до соціального середовища. На думку М. Аргайл (Argyle M., 2001), позитивний настрій, який і психологічно, і фізично ми пов'язуємо зі станом комфорту, значною мірою впливає на поведінку та особливості мислення індивіда. Вчений зазначає, що дії та думки людини, яка має позитивний настрій, відрізняються від дій та думок особи, що перебуває в поганому настрої. Оскільки поведінка людини залежить від її психологічного стану, то в позитивному настрої вона буде більше схильна до позитивних вчинків як стосовно себе, так і щодо конструктивних відносин з іншими.

Наступним елементом психологічної формули безпеки ми виділили *соціальний комфорт*, який розуміємо як відсутність небезпечних особистих контактів та наявність належної підтримки й захисту в соціальному середовищі. Пристосування індивіда до соціуму, засвоєння ним послідовності явищ, які повторюються, приводить до більш адекватного реагування на характеристики та виклики навколишнього середовища. Процес адаптації до середовища відбувається через дослідження можливостей, усвідомлення потреб та зіставлення із власними

здібностями. Відповідно, рівень соціального комфорту є важливим джерелом мотивації до взаємодії, спілкування та діяльності загалом.

Ще одним елементом психологічної формули, виділений нами, є **аналіз ризиків**, який тлумачимо як здатність досліджувати та вивчати загрозові життєві ситуації, аналізувати власну вразливість перед небезпеками та відсутністю належного захисту. Водночас аналіз ризиків — це аналіз подій у реальному світі.

У психологічній науці ризик є станом, пов'язаним з необхідністю здійснювати певні дії та вчинки у ситуаціях з неоднозначним, а подекуди і непередбачуваним результатом. На думку Т. Алексеевої (Алексеева Т.В., 2013), ризик є суб'єктивно сприйнятною функцією корисності та ймовірності її прояву, а розбіжність між реальною дійсністю та можливостями в результаті певних дій призводить до небажаного стану дійсності. Дослідниця вважає, що передумовами виникнення ризику вважаються такі індивідуально-психологічні особливості особистості: почуття, сприйняття, пам'ять, воля, мислення, якість розуму, увага, уява та характер. Відповідно, будь-яка з цих передумов впливає на психологічну активність особистості, що пов'язана з ухваленням рішень, зумовлених ризиком. Таким чином, уміння усвідомлювати та аналізувати ризику у процесі життєдіяльності людини є базовим щодо забезпечення життєспроможності, розвитку та вдосконалення її особистості.

Висновки. Наукова новизна і теоретична значущість проведеного дослідження полягає в тому, що розробка концептуальної основи формування

навичок безпечної поведінки особистості заснована на усвідомленні та рефлексії питань, які лежать у площині задоволення базової потреби у захищеності. Встановлено, що безпека особистості — це внутрішнє переживання почуття захищеності, яке відображає ступінь комфортного існування та відсутність зовнішніх загроз. Основну роль у формуванні навичок безпечної поведінки особистості виконують регуляторні механізми, що належать до різних психологічних сфер, включаючи діяльність, психічні стани, особистісні якості та властивості, а також зовнішні умови. Таким чином, формування навичок безпечної поведінки особистості — це процес осмисленого та рефлексивного використання знань, вмінь та культурного досвіду у сфері особистісної і суспільної безпеки.

Результатом теоретичного аналізу проблеми безпеки особистості стало наукове обґрунтування основних структурних елементів психологічної формули безпеки. Визначено, що *психологічна формула безпеки особистості* — це універсальне правило для розуміння психологічного змісту поняття *безпеки особистості*, яке включає установлені соціальні традиції захисту (*культура безпеки*), оптимальні умови життєдіяльності, за яких людина не відчуває дискомфорту, напруження (*фізичний, психологічний і соціальний комфорт*) та здатність оцінити загрози й власну вразливість перед небезпеками (*аналіз ризиків*).

До перспективних напрямів дослідження зазначеної проблеми належить розроблення алгоритму універсальних психопрофілактичних програм з формування навичок безпечної поведінки особистості.

ДЖЕРЕЛА

1. Алексеева Т.В. Аналіз психологічних ризиків у процесі розвитку відповідальності студентів вищої школи: теоретичні засади. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 195–204. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pptp_2013_3_23
2. Аргайл М. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 512 с.: ил. (Серия «Хрестоматия по психологии»).
3. Баева И.А. Психология безопасности: история, становление, перспективы. *Национальный психологический журнал*, 2007. №1 (2). С. 65–69.
4. Баева И.А. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека URL: <http://www.web.ruscenter.ru/conf2/baeva.doc>. Заголовок з екрана.
5. Баева И.А., Баев Н.Н. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности. *Психологическая наука и образование*. 2013. № 1. С. 1–9. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3231.pdf
6. Карамушка Л.М., Дектярьова Т.В. Дослідження змісту психологічної безпеки освітнього середовища вищих навчальних закладів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 2013. № 16. С. 203–210.
7. Слюсаревський М.М. Психологічна безпека людини в онтологічному і гносеологічному вимірах. Післямова до роботи, відзначеної Державною премією України в галузі науки та техніки. *Наукові студії з соціальних та політичних наук*. 2020. Вип. 45 (48). С. 7–26.

8. Povey J.-L., Boreham P., Tomaszewski W. (2013). The Development of a New Multi-Faceted Model of Social Wellbeing: Does income level make a difference? *Journal of Sociology*. Vol. 52, No 2, 155–172. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1440783313507491>
9. Prilleltensky, I. (2005). Promoting Well-Being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*. Vol. 33, suppl. 66, 53–60.
10. Scribner Dictionary. Mission Hills, 1986. 1190 p. P. 200.
11. Sheldon K. M., Kasser T. (2001). Getting Older, Getting Better? Personal Strivings and Psychological Maturity across the Life Span. *Developmental Psychology*. Vol. 37, No 4. P. 491–501.

REFERENCES

1. Aliexsieieva, T. V. (2013). Analiz psykholohichnykh ryzykiv u protsesi rozvytku vidpovidalnosti studentiv vyshchoi shkoly: teoretychni zasady. *Psykholohiia*, 2013, 195–204 [in Ukrainian]. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pptp_2013_3_23
2. Arhail, M. (2001). Mezhlichnostnoie obshchenie. Sostavlenie i obshchaia redaktsiia N. V. Kazarinovi, V. M. Pogolshi, SPb.: Piter, 512 p. [in Russian].
3. Baieva, I. A. (2007). Psikhologiiia bezopasnosti: istoriia, stanovlenie, perspektivy. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal*, 2007, 1 (2), 65–69 [in Russian].
4. Baieva, I. A. Psikhologicheskaiia zashchishchennost i psikhologicheskaiia bezopasnost sovremennogo cheloveka [in Russian]. www.web.ruscenter.ru/conf2/baeva.doc
5. Baieva, I. A., Baiev, N. N. (2013). Psikhologicheskiiye resursy zashchishchennosti studentov kak pokazatel psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie*, 2013, 1, 1–9 [in Russian]. http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3231.pdf
6. Karamushka, L. M., Dektiarova, T. V. (2013). Doslidzhennia zmistu psykholohichnoi bezpeky osvithnioho seredovyscha vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Pravnychiy visnyk Universytetu "KROK"*, 2013, 16, 203–210 [in Ukrainian].
7. Sliusarevskiy M. M. (2020). Psykholohichna bezpeka liudyny v ontolohichnomu i hnoseolohichnomu vymirakh. Pisliamova do roboty, vidznachenoj Derzhavnoiu premiiieiu Ukrainy v haluzi nauky ta tekhniky. *Naukovi studii z sotsialnykh ta politychnykh nauk*, 2020, Vyp. 45 (48), pp. 7–26.
8. Povey, J.-L., Boreham, P., Tomaszewski, W. (2013). The Development of a New Multi-Faceted Model of Social Wellbeing: Does income level make a difference? *Journal of Sociology*, Vol. 52, No 2, 155–172 [in English]. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1440783313507491>
9. Prilleltensky, I. (2005). Promoting Well-Being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*, Vol. 33, suppl. 66, 53–60 [in English].
10. Scribner Dictionary. (1986). Mission Hills, 1190 p., p. 200 [in English].
11. Sheldon, K. M., Kasser, T. (2001). Getting Older, Getting Better? Personal Strivings and Psychological Maturity across the Life Span. *Developmental Psychology*, Vol. 37, No 4, 491–501 [in English].

Цюман Т., Нагула Е.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФОРМУЛА БЕЗОПАСНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье отражены научные исследования отечественных и зарубежных ученых относительно таких понятий, как безопасность, психологическая безопасность, культура безопасности и основные подходы к их изучению. Обосновывается теоретическая база психологической формулы безопасности в контексте безопасного поведения человека, основанной на функционировании механизмов психики. Представлены и детализированы составляющие психологической формулы безопасности и их содержательное наполнение. Осознание и профессиональная рефлексия психологической формулы безопасности существенно влияют на процесс формирования навыков безопасного поведения личности, способствуют более эффективным стратегиям конструирования психопрофилактических программ, процессу становления культуры безопасности личности и общества в целом. Определена актуальность и необходимость становления нового направления в сфере безопасности человека — формирование навыков безопасного поведения личности.

Ключевые слова: анализ рисков, безопасность, культура безопасности, психологический комфорт, социальный комфорт, физический комфорт.

T. Tsiuman, O. Nahula

**PSYCHOLOGICAL SECURITY FORMULA AS A CONCEPTUAL BASIS
FOR FORMATION OF SAFE BEHAVIOR SKILLS**

The purpose of the article is to conduct theoretical analysis of the psychological safety formula and its components based on the basic mechanisms of the human psyche.

Tasks of the article:

- to carry out a theoretical analysis of the problem of personal safety in national and foreign studies;
- to define the meaning of "safety", "physical comfort", "psychological comfort", "social comfort", "safety culture", "risk analysis" in the socio-psychological dimension;
- to develop a psychological formula of safety aimed at formation of skills of safe behavior of the individual.

The scientific innovativeness and theoretical significance of the conducted study is in the fact that development of a conceptual basis for the formation of safe behavior skills of the individual is based on awareness and reflection of issues that meet the basic need for protection. It is established that individual safety is an inner experience of safety sense, which reflects the degree of comfortable existence and absence of external threats. The main role in the formation of safe behavior skills of the individual is played by regulatory mechanisms related to various psychological areas, including activities, mental states, personal qualities and characteristics, as well as external conditions. Thus, the formation of safe behavior skills of the individual is a process of meaningful and reflective use of knowledge, skills and cultural experience in the field of personal and social safety.

The result of the theoretical analysis of the problem of personal safety was a scientific base of the main structural elements of the psychological formula of safety. It is determined that the psychological formula of safety is a functional structure of personal safety, which is universal in relation to its content, which combines the results of mastering sustainable social traditions of protection (safety culture) and a set of favorable environmental conditions when physical, mental and social functions are in a state of less stress, and the person himself feels satisfaction (physical, psychological and social comfort), determined by the ability to explore and study life-threatening situations, their vulnerability to risky situations (risk analysis). One of the promising areas of research of this problem is development of algorithm of universal psychoprophylactic programs for formation of safe behavior skills of the individual.

Key words: risk analysis, safety, safety culture, psychological comfort, social comfort, physical comfort.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2021 р.

Прийнято до друку 05.04.2021 р.

Сулятицький І.,

голова Центру психоінформації,
доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи
Львівського національного університету імені Івана Франка,
кандидат психологічних наук, доцент
sulo@ukr.net

ORCID iD 0000-0002-3769-5630

Порохнява А.,

студентка кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи (бакалавр)
Львівського національного університету імені Івана Франка
nastyalapaivka@gmail.com

ORCID iD 0000-0003-4728-2028

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ДИСЛАЛІЄЮ

У статті здійснено аналіз теоретичних основ та емпіричних взаємозв'язків між емоційно-вольовими особливостями й мовним порушенням (дислалією) у дітей дошкільного віку. Узагальнено дослідження емоційно-вольової сфери дошкільників з дислалією та дошкільників, мовлення яких не має відхилень від норми. За результатами емпіричного вивчення на основі встановлених зв'язків між рівнем розвитку емоційно-вольової сфери та порушеннями мовлення у дітей дошкільного віку визначено сприятливі фактори ефективних корекційних прийомів відновлення нормативних емоційно-вольових параметрів вікової динаміки у дошкільників.

Ключові слова: емоції, воля, дислалія, мовлення, загальний недорозвиток мовлення, нерізко виражений недорозвиток мовлення, фонетичний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

© Сулятицький І., Порохнява А., 2021

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021

Вступ. Сьогодні щороку зростає кількість дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, і все більше суспільство стає зацікавленим у надаванні їм якісної психокорекційної допомоги. Одним із найбільш поширених мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є дислалія.

Сформованість мовлення є однією з найважливіших складових гармонійності дитячої особистості. Нетиповий його розвиток може призвести до того, що дитина матиме неправильну вимову, а при більш складних формах порушень зазнає деформацій ціла низка структур психіки: мислення, пам'ять, увага й особливо емоційно-вольова сфера. Розвиток останньої є дійсно важливим у сучасному світі, де все більше уваги приділяється рівню розвитку так званого емоційного інтелекту та вмінь самоконтролю. Адже саме ці фактори виступають запорукою гармонійного формування особистості та подальшої її реалізації у суспільстві.

Метою статті є визначення особливостей емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з дислалією.

Завдання статті полягають у здійсненні теоретичного аналізу наукових напрацювань з окресленої проблематики; проведенні емпіричного вивчення специфіки емоційно-вольових процесів у дошкільників з дислалією, визначенні взаємозв'язків між рівнем розвитку емоційно-вольової сфери та порушеннями мовлення у дітей дошкільного віку.

Аналіз сучасних досліджень. Попри те, що проблематика емоційно-вольової сфери особистості розглядалася у дослідженнях П. Анохіна, П. Мілнера, П. Фресса, Д. Ліндслі, В. Вундта, В. Джемса, Г. Ланге, В. Квін, С. Рубінштейна та ін., до сьогодні не існує одностайності в поясненні емоцій, не кажучи вже про їх стале розуміння у віковій динаміці дитинства. Так, наприклад, П. Анохін у теорії функціональних систем розглядає емоції як компонент різноманітних стадій цілеспрямованих поведінкових актів різної складності [5, с. 4]. Своєю чергою, П. Мілнер, а за ним і П. Фресс, стверджував, що хоч й існує певна градація відчуттів від слабких до сильних, та лише

сильні переживання можна назвати емоціями. На думку науковців, емоції — це ті переживання, від яких людина втрачає контроль, які заважають їй адаптації. Подібне розуміння емоцій виражене в активаційній теорії Д. Ліндслі, згідно з якою їх поява супроводжується погіршенням діяльності, яку виконує людина [5, с. 6–7].

Цікаву думку висловив В. Вундт про те, що емоції — це насамперед внутрішні зміни, яким притаманний безпосередній вплив почуттів на перебіг уявлень. «Тілесні» реакції науковець розглядає лише як наслідок почуттів [3, с. 438]. Однакової думки щодо емоцій були В. Джемс та Г. Ланге. Вони вважали, що певні фізіологічні реакції зумовлюють появу емоцій, «...тому найраціональніше висловлюватися так: ми засмучені, тому що плачемо; розлучені, тому що б'ємо іншого; боїмося, тому що тремтимо» [4, с. 464].

Сьогодні емоціями вважаються психічні стани людини, у яких реалізується безпосереднє ситуативне переживання останньою тих явищ та ситуацій, які впливають на неї [19, с. 96]. За словами В. Квін, «емоції — це суб'єктивне ставлення людини до світу, пережите як задоволення або незадоволення потреб. Ці почуття можуть бути приємними, неприємними й змішаними. Люди дуже рідко переживають емоції в чистому вигляді» [3, с. 438].

Стосовно волі як психічної якості також існує багато цікавих теорій, проте більшість вчених дотримується приблизно схожої думки. Наприклад, К. Левін вважає, що воля — це така поведінка, яка спирається на джерела енергії не природних, а квазіпотреб, тобто уявних потреб. Д. Узнадзе наголошував на тому, що основою для такої поведінки є певні установки, які її цілеспрямовують і впорядковують [3, с. 604]. Найбільш класичним є визначення волі як психічного процесу свідомої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення певної цілі [8, с. 150].

Якщо говорити про порушення емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку, то слід зазначити, що вольовий контроль своєї діяльності їм дається доволі важко. Крім того, дошкільний вік є сензитивним періодом для формування мовлення та корекції мовних порушень. Цьому сприяють такі особливості дошкільників, як висока пластичність мозку, здатність все перетворювати на гру, що сприяє більш швидким досягненням і в корекційній роботі; прагнення до оволодіння звуками і неміцність помилкових мовних навичок [11].

Порушення мовлення у ранньому дитинстві співвідповідні психічному і фізичному розвитку дитини, але згодом вони можуть викликати труднощі у контакті з оточуючими. Вже з 4–5 років більш розвинені діти помічають недоліки свого мовлення і часто болісно це переживають [12, с. 19].

Одним із найпоширеніших порушень мовлення є дислалія. Дислалія — це порушення вимовної (звукової) сторони мовлення при збереженій іннервації мовленнєвого апарата та нормального слуху [14, с. 54].

У 80-х роках ХХ ст. австрійський лікар Коен у своїх роботах намагався класифікувати дислалії. Наприкінці ХІХ — початку ХХ ст. з'являються дослідження зарубіжних авторів: Куссмауля, Гуцмана, Фрешельс, Лібмана, Земана та ін., які розглядають проблему недорікуватості [14, с. 50].

Російський лікар Є. Борішпольська ще у 1921 р. розділила розлади мови на дві групи — центральні та периферичні. До центральних вона зараховувала функціональну афазію та недоліки органічного походження (заїкання і белькотання). До периферичної — дислалію або алалію. Серед дислалії (алалії) виділяла такі розлади, як глухонімота, пов'язана з ураженням вуха, і недорікуватість. Автор вважала, що остання залежить тільки від недосконалої артикуляційної апарату [12, с. 34].

Безумовно, порушення мовлення мають вплив на психічний розвиток дитини, оскільки, за влучним висловлюванням С. Коноплястої, мовлення прямо пов'язане з мисленням [10].

Слід зазначити, що дислалія не має особливого впливу на психічний розвиток дитини. Однак якщо це акустико-фонематична чи артикуляторно-фонематична її форми, то у дитини можлива нестійка увага, що призводить до погіршення запам'ятовування матеріалу, легкого відволікання, більшої кількості помилок.

У дітей з дислалією, як стверджує О. Белова, емоційна сфера та характер страждають лише у деяких випадках, проте супроводжуються роздратованістю, плаксивістю, розгальмованістю та агресивністю [1, с. 304].

Процедура та результати дослідження. Вивчення особливостей емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку з дислалією проведені на базі закладу дошкільної освіти № 37 «Струмочок» (м. Львів). У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку. Досліджувана група складалася з 41 особи, з них контрольна група — 30 дітей, 11 — діти із дислалією. Вік: 5–6 років. Для визначення рівня емоційно-вольового розвитку дітей дошкільного віку проводилися такі методики: «Вибери потрібне обличчя» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен), «Паровозик», «Який я?» (за О. Білобрикіною), проєктивна методика «Малюнок дерева», «Будиночок», «Графічний диктант». Ці методики були вибрані насамперед через те, що доступні для дітей. Вони привносять певний елемент гри в дослідження, що налаштовує дитину на позитивний лад, не дає їй нудьгувати і відволіктися. Також ці методики часто застосовуються психо-

логами при дослідженні психологічних станів дітей. Тож їх ефективність доведена.

Методика «Вибери потрібне обличчя», розроблена Р. Темплом, М. Доркі та В. Аменом [9, с. 19], виявляє рівень тривожності у дітей старшого дошкільного віку.

Методика «Паровозик» [9, с. 36] оцінює позитивний та негативний психічні стани досліджуваного. Дитині пропонується до білого поїзда розставити кольорові вагончики один за одним. Послідовність цих вагонів і визначає позитивний та негативний стани.

Методика «Який я?» [9, с. 50] визначає емоційну спрямованість загальної самооцінки дитини. Малюк має вибрати одне із семи тверджень, які, на його думку, найкраще його описують.

Вибрана відповідь співвідноситься із рівнем самооцінки дитини. Так, соціально бажаною вважається позитивна самооцінка, нейтральний емоційний знак свідчить про несформованість почуття самооцінки, негативний — втрата почуття індивідуальної цінності, індиферентний — відсутність ціннісних орієнтирів, амбівалентний — неможливість соціокультурного самовизначення дитини.

Проективна методика «Малюнок дерева» [9, с. 101] виявляє емоційні та особистісні особливості малюка. Завдяки їй можна простежити ставлення дитини до себе, її самооцінку, характер взаємовідносин із оточенням, особистісні потреби. Дитина має намалювати дерево, яке їй подобається. При цьому жодних підказок робити не можна. При інтерпретації результатів береться до уваги стовбур, гілля, корінь, листя, розмір дерева, його розміщення на аркуші, дупло тощо. На основі отриманого малюнка складається психодіагностичний автопортрет дитини.

«Графічний диктант» [9, с. 42] дає змогу простежити рівень сформованості вольових зусиль дитини, вміння уважно слухати, точно виконувати вказівки дорослого.

Методика «Будиночок» виявляє уміння дитини орієнтуватися у своїй роботі за зразком, оцінити рівень розвитку довільної поведінки та уваги. Перед малюком ставиться зображення будиночка й пропонується точно його відтворити. Інтерпретація результатів здійснюється на основі зображення всіх частин будиночка. Окрім цього, було проведено кореляційний та порівняльний аналізи емпіричних даних.

Результати дослідження. Результати методики «Вибери потрібне обличчя» засвідчили, що у контрольній групі 43,3 % дітей мають низький та середній рівні тривожності, 13,4 % — високий; у дітей з дислалією — 9 % низький, 36,6 % — середній, 56,4 % — високий. Отже, як бачимо, у дітей з дислалією спостерігаються вищі показники тривожної симптоматики, ніж у дітей із нормотиповим мовленням. Однак такі дані можуть

бути зумовлені особливістю вибірки, зокрема малою кількістю обстежуваних дітей з дислалією. Перевіривши ці дані за іншими методиками, отримуємо такі результати.

Методика «Паровозик» засвідчила такі особливості психічних станів дітей дошкільного віку: у контрольній групі у всіх нормотипових дітей — позитивний психічний стан; а з дислалією 45,4 % — позитивний, 27,3 % — низький негативний, 27,3 % — середній негативний. Отже, як бачимо, у дітей із дислалією спостерігається негативний психічний стан, а у всіх дітей із нормотиповим мовленням — позитивний.

Методика «Який я?» констатувала, що у контрольній групі позитивну самооцінку мають 66,7 % нормотипових дітей, нейтральну — 26,6 %, амбівалентну — 6,7 %. У дітей з дислалією у 36,4 % — позитивна самооцінка, 54,6 % — амбівалентна. Враховуючи отримані результати методики, можна стверджувати, що діти з дислалією на момент обстеження ще не самовизначилися.

Методика «Будиночок» констатувала рівень розвитку довільної поведінки та уваги. Так, у контрольній групі 40 % нормотипових дітей мають високий рівень довільної поведінки та уваги, 53,3% — достатній, 6,7 % — середній. Натомість з дислалією 27,3 % — достатній, 63,7 % — середній та 9 % — низький рівень довільної поведінки та уваги.

За допомогою методики «Графічний диктант» було встановлено рівень сформованості вольових зусиль дитини, вміння уважно слухати, точно виконувати вказівки дорослого. Так, у контрольній групі 63,3 % нормотипових дітей мають високий рівень сформованості вольових зусиль, 20 % — середній та 16,7 % — низький. Натомість у дітей із дислалією 27,3 % — низький, 72,7% — середній і в жодній дитини не спостерігається високий рівень сформованості вольових зусиль.

Це можна пояснити тим, що успішність виконання зазначених завдань залежить від рівня розвитку в дитини дрібної моторики. А оскільки порушення мовлення пов'язані з розвитком останньої, то це вплинуло й на результати, отримані в ході дослідження. Більшість параметрів за проективною методикою «Малюнок дерева» так само засвідчує знижені психологічні показники у дітей з дислалією, зокрема: емоційно забарвлене відчуття власної цінності та значущості, упевненість у собі, повнота життя, енергетичне багатство — 37 % у дітей з дислалією, відповідно 63 % у контрольній групі. Аналогічні показники свідчать про відсутність впевненості у собі, відчуття дитиною власної незначущості, непотрібності, та знижену загальну енергетику: 64 % — у дітей з дислалією, при 36 % у контрольній групі. Така ж тенденція у проявах переважання негативних емоцій, наявності тривожності, невротич-

них страхів: 45 % — у дітей з дислалією при 23 % у контрольній групі відповідно.

Для здійснення коректив розвитку емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку були використані конспекти з навчального посібника

«Загадковий світ емоцій» [9]. Внаслідок проведення занять отримано суттєво кращі результати самооцінки, психічного стану та тривожності, проте рівень сформованості вольових зусиль у дошкільників не змінився (табл. 1).

Таблиця 1

Результати коректив розвитку емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку

Шкала	До корекційних занять	Після корекційних занять
Самооцінка	Діти з нормотиповим мовленням: – позитивна — 66,7 %; – нейтральна — 26,6 %; – амбівалентна — 6,7 %. Діти з дислалією: – позитивна — 36,4 %; – амбівалентна — 54,6 %	Діти з нормотиповим мовленням: – позитивна — 86,7 %; – нейтральна — 13,3 %; Діти з дислалією: – позитивна — 100 %
Тривожність	Діти з нормотиповим мовленням: – низький — 43,3 %; – середній — 43,3 %; – високий — 13,4 %. Діти з дислалією: – низький — 9 %; – середній — 36,6 %; – високий — 54,4 %	Діти з нормотиповим мовленням: – низький — 70 %; – середній — 23,3 %; – високий — 6,7 %. Діти з дислалією: – низький — 63,7 %; – середній — 27,3 %; – високий — 9 %
Психічний стан	Діти з нормотиповим мовленням: – позитивний — 100 %; Діти з дислалією: – позитивний — 45,4 %; – негативний низький — 27,3 %; – негативний середній — 27,3 %	Діти з нормотиповим мовленням: – позитивний — 100 %; Діти з дислалією: – позитивний — 72,7 %; – негативний низький — 27,7 %

У ході проведення коректив простежується, що дібрані алгоритми і конспекти корективної практики зі старшими дошкільниками виявилися результативними для корекції саме емоційної сфери дітей. Проте для розвитку рівня сформованості вольової поведінки цього виявилось замало.

На основі отриманих емпіричних показників здійснено кореляційний та порівняльний аналізи емпіричних даних. Результати кореляційного аналізу представлені на кореляційній пледі на рис. 1.

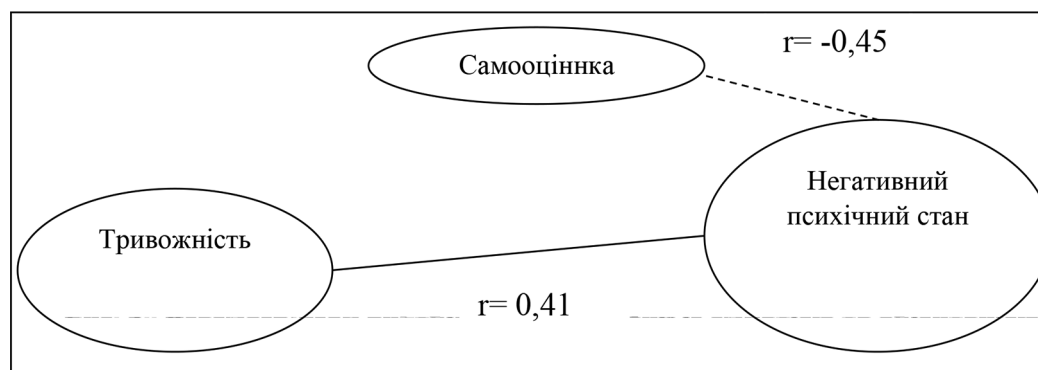


Рис. 1. Взаємозв'язок рівнів самооцінки, тривожності та негативного психічного стану в дітей з дислалією

Аналізуючи отриману кореляційну пледу, простежуємо такі тенденції: 1) обернений помірний кореляційний зв'язок між негативним психічним станом та рівнем самооцінки, тобто при високому рівні самооцінки відповідно спостерігається низький рівень негативного психічного стану, що може доходити і до позитивного; 2) прямий помірний кореляційний зв'язок між негативним психічним станом та рівнем тривожності, що видно за параметрами, коли при високому

рівні тривожності простежується негативний психічний стан дитини.

За допомогою порівняльного аналізу за U-критерієм Манна — Уїтні у дітей з дислалією та нормотипових не виявлено значущих відмінностей за рівнем самооцінки, тривожності й негативного психічного стану. Це можна пояснити тим, що дислалія, як відносно не важке порушення мовлення, суттєво не впливає на емоційний тонус дошкільника. Попри те

у дітей з дислалією, які мають високий рівень сформованості вольових зусиль, та в тих, хто має низький рівень їх сформованості, виявлені явні відмінності між рівнем тривожності (RankSum вис. = 30, RankSum низ. = 36, $p = 0,014306$) й негативним психічним станом (RankSum вис. = 30, RankSum низ. = 36, $p = 0,010580$). У дітей із високим рівнем сформованості вольових зусиль суттєво нижчі рівні тривожності та негативного психічного стану. Це можна пояснити тим, що одним із симптомів тривожності є тремтіння рук, що ускладнює точне виконання методики, відповідно, і знижує шанси на досягнення високих результатів.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що дислалія, як відносно неважке порушення мовлення, суттєво не впливає на психологічні особливості дитини дошкільного віку. Проте задля уникнення подальшого ускладнення розвитку писемного мовлення у шкільному віці, а саме

дислексії, дисграфії, потребує корекційної роботи та ранньої допомоги логопеда.

Емоційні неблагополуччя, зумовлені дислалією, негативно впливають на особистісний психічний стан і подальший розвиток дитини, тому вже в дошкільному віці потребує цільової корекції. Адже чим раніше вона розпочата, тим ефективніші будуть результати. Натомість порушення вольової сфери вважається нормою у такому віці, що пояснюється незрілістю зв'язків кори та підкірки головного мозку.

Дібрані конспекти для корекційної роботи зі старшими дошкільниками дають суттєві результати для корекції саме емоційної сфери дітей, проте практично безрезультатні при корекції вольової поведінки.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на пошук комплексних методик для отримання оптимального результату й відносно вольових параметрів у дітей з дислалією.

ДЖЕРЕЛА

1. Белова О.Б. Особливості розвитку когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери у молодших школярів з ПМР. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 297–305.
2. Валиева С.В. Диагностика психического состояния детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]. [3-тє вид.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
4. Варій М.Й. Загальна психологія: навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
5. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології. Вид. 2-ге, доп. К.: Нова книга, 2008. 256 с.
6. Гиноян Р.В., Хомутов А.Е. Физиология эмоций. Нижний Новгород: Изд-во университета. 2010. 66 с.
7. Дерманова И.Б. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен). *Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Санкт-Петербург, 2002. 360 с.
8. Загальна психологія: підруч. / за заг. ред. С.Д. Максименка. Вінниця: Нова книга, 2004. 704 с.
9. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / упоряд. І.В. Молодущкіна. 2-ге вид. Х.: Вид. група «Основа», 2011. 207 с. [1]: іл. (Серія «Творчому педагогу»).
10. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб.; за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
11. Кулешова О.В. Загальна та соціальна психологія URL: http://lubbook.net/book_225_glava_11_Tema_8_Emo%D1%81%D1%96jjno-volova_sfe.html
12. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. Москва, 2000. 180 с.
13. Логопедия: учеб. для студ. дефект. фак. педвузов / под. ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. Москва: ВЛАДОС, 2006. 680 с.
14. Логопедия: підруч. 2-ге вид. / за ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 672 с.
15. Специальная педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. 4-е изд., стер. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 400 с.
16. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. 2-е изд. испр. Москва: АРКТИ, 2003. 240 с.
17. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: навч. посіб. для самост. роботи студ. К.: Академвидав, 2011. 373 с.
18. Психологія та патологія емоцій, волі, уваги: навч.-метод. посіб. для студ. 4-го курсу медичних факультетів зі спеціальностей «Лікувальна справа» та «Педіатрія». Запоріжжя, 2017. 72 с.
19. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова / за ред. Н.А. Побірченко. К.: Науковий світ, 2007. 274 с.

20. Соценко Т.М., Попович І.С. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку. *Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів, та молодих вчених*. Херсон: ВД «Гельветика», 2018. С. 243–246.
21. Тарапака Н.В., Кашуба Л.В. Інклюзія в дошкільлі: розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти: навч.-метод. посіб. Кіровоград, 2013. 140 с.

REFERENCES

1. Bielova, O. B. (2012). Osoblyvosti rozvytku kohnityvnykh protsesiv ta emotsiino-voliovoi sfery u molodshykh shkoliariv z PMR. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*, 2012, Vyp. 3, pp. 297–305 [in Ukrainian].
2. Valyeva S. V. (2007). Diagnostika psikhicheskogo sostoiannia detei doskolnogo vozrasta. SPB.: Rech, 240 p. [in Russian].
3. Varii, M. Y. (2009). Zahalna psykholohiia.: pidr. [dlia stud. vyshch. navch. zakl.] 3-tie vyd., K.: Tsentri uchbovoi literatury, 1007 p. [in Ukrainian].
4. Varii, M. Y. (2007). Zahalna psykholohiia. Navchalnyi posibnyk. 2-he vydan., vypr. i dop., K.: Tsentri uchbovoi literatury, 968 p. [in Ukrainian].
5. Vitenko, I. S., Vitenko, T. I. (2008). Osnovy psykholohii. Vyd. 2, dopov., K.: Nova knyha, 256 p. [in Ukrainian].
6. Ginoian, R. V., Khomutov, A. E. (2010). Fiziologiiia emotsii. Nizhnii Novgorod: Izd-vo universiteta, 66 p. [in Russian].
7. Dermanova, I. B. (2002). Test trevozhnosti (R.Temml, M. Dorky, V. Amen). Diagnostyika emotsionalno-nravstvennogo razvitiia. SPb., 360 p. [in Russian].
8. Zahalna psykholohiia. (2004). Za zah. red. S. D. Maksymenka, Vinnytsia: Nova knyha, 704 p. [in Ukrainian].
9. Zahadkovyi svit emotsii. Rozvytok emotsiinoi sfery doshkilnykiv (2011). Uporiad. I. V. Molodushkina, 2-he vyd., Kh.: Vyd. hrupa "Osnova", 207, [1] p. : il. (Seriia "Tvorchomu pedahohu") [in Ukrainian].
10. Konopliasta, S. Yu., Sak, T. V. (2010). Lohopsykholohiia: navch. posib., za red. M. K. Sheremet, K.: Znannia, 293 p. [in Ukrainian].
11. Kuleshova, O. V. Zahalna ta sotsialna psykholohiia [Elektronnyi resurs] [in Ukrainian]. http://lubbook.net/book_225_glava_11_Tema_8._Emo%D1%81%D1%96jjno-volova_sfe.html
12. Lapshin, V. A. (2000). Osnovy defektologii. M., 180 p. [in Russian].
13. Logopediia: Uchebnik dlia studentov defektologicheskogo fakulteta pedvuzov. (2006). Pod. red. L. S. Volkovoi, S. N. Shakhovskoi, M.: VLADOS, 680 p. [in Russian].
14. Lohopediia. (2003). Pidruchnyk, druhe vydannia. Za red. M. K. Sheremet, K.: Vydavnychi Dim "Slovo", 672 p. [in Ukrainian].
15. Nazarova, N. M. (2005). Spetsialnaia pedagogika: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii. L. I. Aksenova, B. A. Arkhipov, L. I. Beliakova i dr.; Pod red. N. M. Nazarovoi, 4-e izd., ster. M.: Izdatelskii tsentr "Akademiia", 400 p. [in Russian].
16. Osnovy logopedicheskoi raboty s detmi. (2003). Ucheb. posobie dlia logopedov, vospitatelei det. sadov, uchitelei nach. kl., studentov ped. uchilishch; Pod obshch. red. G. V. Chirkinoi, 2-e izd. ispr., M.: ARKTI, 240 p. [in Russian].
17. Pavelkiv, R. V. Dytiacha psykholohiia. (2011). Navch. posib. dlia samost. roboty stud., K.: Akademyvdyav, 373 p. [in Ukrainian].
18. Psykholohiia ta patolohiia emotsii, voli, uvahy. (2017). Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv 4 kursu medychnykh fakultetiv zi spetsialnostei "Likuvalna sprava" ta "Pediatriia", Zaporizhzhia, 72 p. [in Ukrainian].
19. Psykholohichnyi slovnyk. (2007). Avt.-uklad. V. V. Syniavskiy, O. P. Serhieienkova, za red. N. A. Pobirchenko. K.: Naukovyi svit, 274 p. [in Ukrainian].
20. Sotsenko, T. M., Popovych, I. S. (2018). Osoblyvosti rozvytku emotsiino-voliovoi sfery u ditei doshkilnogo viku. *Insait: zb. nauk. prats studentiv, aspirantiv, ta molodykh vchenykh*, Kherson: VD "Helvetyka" [in Ukrainian].
21. Tapaaka, N. V., Kashuba, L. V. (2013). Inkluziia v doskilli: rozvytok ditei iz psykhofizychnymy vadamy v umovakh realizatsii Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk, Kirovohrad, 140 p. [in Ukrainian].

Сулятицкий И., Порожнявая А.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

В статье сделан анализ теоретических основ и эмпирических взаимосвязей между эмоционально-волевыми особенностями и речевым нарушением (дислалией) у детей дошкольного возраста. Обобщены исследования эмоционально-волевой сферы дошкольников с дислалией и дошкольников, у которых нет речевых отклонений. По результатам эмпирического исследования на основании установленных связей между уровнем развития эмоционально-волевой сферы и нарушениями речи у детей дошкольного возраста определены благоприятные факторы эффективных коррекционных приемов восстановления нормативных эмоционально-волевых параметров возрастной динамики у детей.

Ключевые слова: эмоции, воля, дислалия, речь, общее недоразвитие речи, нерезко выраженное недоразвитие речи, фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

I. Sulyatytskyu, A. Porokniava

EMOTIONAL-VOLITIONAL PECULIARITIES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSLALLIA

The article analyses a theoretical basis and empirical relationships between emotional-volitional sphere and children's speech disorders (dyslallia). The article examines emotional-volitional sphere in preschool children with dyslallia and pre-school children with normal speech. Research results define the relationship between the level of development of the emotional-volitional sphere and speech disorders in preschool children. Also they reveal parameters of effective corrective methods of restoring normal emotional-volitional parameters preschool age dynamics.

In this article it is noticed that in preschool age actively formed personality, so it is necessary to make a maximum effort to prevent and overcome negative phenomenon that accompany the development of personality even in early childhood, because the earlier the assistance was provided the better the results will be.

In particular, it is said that the formation of speech is one of the most important components of harmonious child's personality. Its atypical development can lead to incorrect pronunciation and, at more complex disorders, can lead disorders in many mental structures: thinking, memory, attention and emotional-volitional sphere, of course.

In this article the authors had a goal to determine peculiarity of emotional-volitional sphere in preschool children with dyslallia. Among the tasks that must be performed to achieve the goal, the main ones are: theoretical analysis of scientific works on this issue; realization an empirical study of specifics emotional-volitional processes in preschooler with dyslallia and definition of relationships between the level of development of emotional-volitional sphere and speech disorders in preschool children.

Key words: emotion, will, dyslallia, speech, general lack of speech, poorly expressed undeveloped speech, phonetic underdevelopment of speech, phonetic and phonemic undevelopment of speech.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2021 р.

Прийнято до друку 21.03.2021 р.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

- Психологія
- Педагогіка

**PEDAGOGICAL EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE**

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 35 (1) • 2021

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Заступник завідувача НМЦ видавничої діяльності, відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Редактори *Л.В. Потравка, Л.Ю. Столітня*
Дизайнер *Т.В. Нестерова*
Верстальник *Н.В. Клименко*

Підписано до друку 09.06.2021 р. Формат 60x84/8.
Ум. друк. арк. 12,56. Обл.-вид. арк. 13,85. Наклад 100 пр. Зам. № 1-54.

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, 04053, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.