

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРИНЧЕНКА

ISSN 2412-2009 (Online)

DOI: 10.28925/2311-2409.2024.41

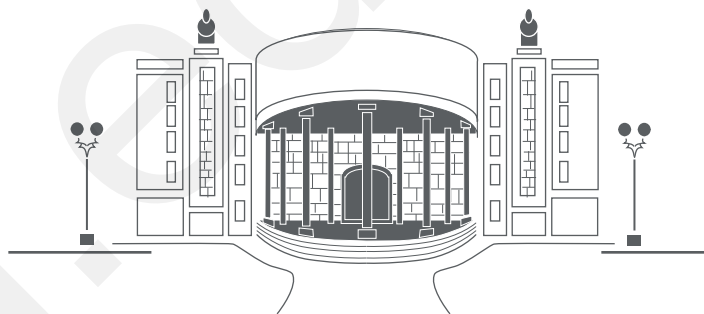
Педагогічна ОСВІТА:

теорія і практика

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№41 (1) • 2024

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2024

ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 41 (1) 2024

Свідоцтво про державну реєстрацію
електронного наукового фахового видання
ідентифікатор медіа — R40-04529, видане Національною
радою з питань телебачення і радіомовлення 30.05.2024 р.
(реєстрація)

Січень–червень

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Електронне 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)

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано Вченою радою
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
до оприлюднення на вебсайті видання
після здійснення видавничої підготовки
(протокол № 9 від 20.06.2024)

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

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

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2024.41

Головна редакторка:

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

Заступниця головної редакторки:

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

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна).

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна).

Редакційна колегія:

Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Нежива Людмила Львівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка 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 Миколаївна,
докторка психологічних наук (Україна).

Іноземні члени редакційної колегії:

Смирнова-Трибульська Євгенія
(Smirnova-Trybulska Eugenia),
докторка габілітована, (Республіка Польща);
Малах Йозеф (Malach Josef),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка).
Пападопулос Ісаак М. (Papadopoulos Isaak M.),
доктор філософії, доцент кафедри педагогіки
та емерджентної грамотності,
Міжнародний грецький університет, Греція.

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

Certificate of State Registration of Electronic Scientific Publication media identifier — R40-04529, issued by the National Council for Television and Radio Broadcasting on May 30, 2024. (registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Electronic 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”; Pre-school 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 by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
for publication on the website of this journal
upon editorial approval
(Rec. № 9 dated 20.06.2024)

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

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

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2024.41

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

№ 41 (1) 2024

January — June

Chief editor:

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

Deputies Chief Editor:

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

Executive secretary:

Margaryta Kozyr,
PhD in pedagogy (Ukraine).

Technical secretary:

Olga Bylan (Ukraine).

Editorial board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyva Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kotenko Olga Volodymyrivna,
PhD in 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 Tatyana,
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);
Papadopulos Isaak M.,
Assistant Professor, Department of Early Childhood
Education and Care, International Hellenic University
(Greece).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Братко М.

Талант-менеджмент як інноваційна стратегія корпоративного навчання і розвитку персоналу освітньої організації 6

Желанова В., Леонтєва І.

Готовність педагога до інноваційної діяльності: структура, критеріальний апарат, діагностичний інструментарій 14

Леонтєва І.

Екосистемний підхід як методологічний орієнтир інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. 21

РОЗДІЛ II

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

Melnychenko O.

Modern high school handbook: analysis of sexism and gender stereotypes 27

Paradopoulos I.

Preschool Educators' Perspectives on Dialogic Literacy in Preschoolers 33

РОЗДІЛ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Половіна О., Стаднійчук М.

Особливості художньо-педагогічного спілкування як засобу розвитку творчих здібностей дітей третього року життя 46

Козир М., Косачевич О., Терещенко О.

Стратегія розвитку закладу загальної середньої освіти як запорука якісного освітнього середовища. 52

Костащук О.

Педагогічні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проєктних технологій 59

Голота Н., Карнаухова А.

Зміст і структура підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку. 65

Гаращенко Л., Літіченко О., Шинкар Т.

Фахова підготовка майбутніх вихователів до організації здоров'язбереження дітей раннього віку: методичні аспекти. 71

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ у КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

Савченко Ю., Козир М.

Соціально-психологічні фактори та умови формування відповідального батьківства. 77

РОЗДІЛ V

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

Гапон Л.

Вплив соціально-економічних чинників на ефективність функціонування неперервної педагогічної освіти в Республіці Австрія 84

CONTENTS

CHAPTER I

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF MODERN PEDAGOGY DEVELOPMENT

Bratko M.

Talent-management as an innovative strategy of corporate training and development of personnel of an educational organization 6

Zhelanova V., Leontyeva I.

Teacher's readiness for innovative activity: structure, criterion apparatus, diagnostic toolkit 14

Leontieva I.

The ecosystem approach as a methodological reference point for the innovative development of higher pedagogical education 21

CHAPTER II

EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

Melnychenko O.

Modern high school handbook: analysis of sexism and gender stereotypes 27

Papadopulos I.

Preschool Educators' Perspectives on Dialogic Literacy in Preschoolers 33

CHAPTER III

APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE

Polovina O., Stadnychuk M.

Peculiarities of artistic and pedagogical communication as a means of developing creative abilities of children in the third year of life 46

Kozyr M., Kosachevych O., Tereshchenko O.

Development strategy of a general secondary education institution as a guarantee of a quality educational environment 52

Kostaschuk O.

Pedagogical conditions for the development of cognitive interests of primary school students by means of project technologies 59

Golota N., Karnaukhova A.

The content and structure of training future educators for the formation of communicative competence in children of preschool age 65

Harashchenko L., Litichenko O., Shynkar T.

Professional training of future educators for the organization of health care for young children: methodical aspects 71

CHAPTER IV

PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

Savchenko Yu., Kozyr M.

Socio-psychological factors and conditions for the formation of responsible parenthood 77

CHAPTER V

SCIENTIFIC EXPLORATION OF YOUNG SCIENTISTS

Gapon L.

The influence of socio-economic factors on the effectiveness of continuous pedagogical education in the Republic of Austria 84

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091.12:005.7

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.411>

Братко М.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук,
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
m.bratko@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-7162-2841

ТАЛАНТ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Анотація. У статті представлено результати дослідження можливостей впровадження в освітню сферу інноваційної стратегії корпоративного навчання і розвитку персоналу — талант-менеджменту (talent-management). Короткий теоретичний огляд наукових джерел з досліджуваної проблеми уможливив висновок, що талант-менеджмент — це стратегія роботи з кадрами, яка зосереджена на залученні, розвитку та утриманні найкращих працівників. Вона має особливе значення для освітніх організацій, адже кваліфікація та досвід педагогів є важливим чинником якості освіти, яку отримують здобувачі освіти. На основі контент-аналізу наукових праць зроблено висновок, що реалізація концепту талант-менеджменту в освітній організації полягає у визначенні ключових компетенцій організації, створенні сприятливих умов для праці, передбаченні інвестицій у розвиток персоналу, розробку системи мотивації персоналу. На думку автора статті, реалізація талант-менеджменту сприятиме пошуку ефективних відповідей на завдання-виклики, які стоять перед освітою: подолання дефіциту навичок, покращення результатів освіти, врахування технологічного прогресу, сприяння різноманітності та інклюзії, орієнтування в нормативних змінах, виховання лідерства та планування наступництва, створення стійкого та гнучкого людського капіталу. Також зроблена спроба підтвердити теоретичні міркування автора результатами анкетування педагогічних і науково-педагогічних працівників Київського столичного університету імені Бориса Грінченка та відповідями фокус-групи освітніх менеджерів різного рівня, які здійснювали підвищення кваліфікації на базі кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Проведене дослідження актуалізувало необхідність дослідження інноваційних шляхів розвитку талантів у сфері освіти з урахуванням сутнісних особливостей освітньої сфери, соціальних очікувань від результатів її діяльності, вимоги до професіоналізму та компетентності сучасного педагога.

Ключові слова: інновація, корпоративне навчання, освіта, освітня організація, педагогічний персонал, розвиток персоналу, стратегія розвитку персоналу, талант-менеджмент.

© Братко М., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Постановка проблеми. Не тільки результати наукових досліджень, але й наш власний досвід свідчить про те, що сучасний світ стрімко змінюється, потребує повсякчасного реагування на ці зміни, внесення коректив у способи організації діяльності як окремих особистостей, так і організацій, установ, підприємств, корпорацій незалежно від сфери економіки. Адекватна відповідь на соціально-політичні, культурні, економічні виклики є нагальною потребою будь-якої персоналії чи організації, якщо вони прагнуть бути актуальними на ринку товарів та послуг, особливо у кризові та трансформаційні періоди, коли потрібно діяти «тут і зараз», впевнено, швидко, професійно, зріло, припускаючись якнайменше помилок. Це правило стосується усіх без винятку, в тому числі й освітніх організацій. Розвиток технологій і ринкові механізми вносять свої корективи в управління усіма процесами у закладах освіти, в тому числі й управління персоналом. Неналежна увага до персоналу освітнього закладу, відсутність продуманих стратегій і тактик розвитку потенціалу співробітників, оптимальних механізмів оцінки, найму та збереження персоналу, найчастіше призводять не лише до управлінських помилок, але й до неуспіху організації в цілому. В сучасних умовах, які є дуже непередбачуваними, працівники з новаторським, нестандартним мисленням, розвинутим інтелектом та адекватною професійною мотивацією стають важливим стратегічним ресурсом функціонування освітньої організації. Відтак, зусилля керівництва закладу освіти важливо сфокусувати на формуванні організаційної культури, яка б не тільки дозволяла таким співробітникам належним чином виконувати свої обов'язки, але й успішно розвиватися, реалізуючи та вдосконалюючи свої особистісні та професійні якості. Такі характеристики притаманні «організаціям, які навчаються», в яких персонал — це цінний людський капітал, а незаперечною цінністю є безперервне навчання персоналу, наявна усвідомленість необхідності постійного оновлення знань та навичок членів організації задля досягнення стратегічної мети, успіху. Концепція «організації, що навчається», яка була розроблена П. Сенге. (P. Senge) ще у 1970 році та представлена у феноменальній праці «П'ята дисципліна. Мистецтво та практика організації, що навчається» (The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization), не втрачає актуальності, а набуває все більшої популярності серед управлінців різного рівня по цілому світу (Senge, 1994). Концепція базується на 5 основних принципах. Інтегруючим принципом, серед названих, є *системне мислення*, коли всі члени організації розуміють, як частини цілого взаємодіють одна з одною, і бачать загальну картину. Зазначене допомагає приймати зважені рішення, які враховують довгострокові наслідки

та вплив на всі зацікавлені сторони. Наступний принцип — *особиста майстерність персоналу*, робота над якою відбувається не тільки тоді, коли є зовнішній запит, базується на внутрішньому прагненні члена організації до постійного самовдосконалення та розвитку своїх навичок та знань. Цей процес передбачає органічне поєднання професійного розвитку з особистісним зростанням, зокрема через розвиток так званих м'яких навичок (soft skills), наприклад, критичне мислення, креативність, інноваційність, вміння ефективно спілкуватися, вирішувати комплексні проблеми, працювати в команді. Ще один принцип організації, яка навчається, є *виявлення та використання на благо компанії «ментальних моделей»* співробітників. Це явні та неявні уявлення, переконання і цінності персоналу, які формують поведінку і заважають навчатися, або навпаки, сприяють засвоєнню нових знань та вмінь. Хороші менеджери працюють над заміною ментальних негативних моделей на позитивні, конфронтаційних відносин на відкриту культуру, яка сприяє навчанню і взаєморозумінню. Організація, яка навчається, постійно генерує, ділиться і використовує нові знання та ідеї. Це відбувається завдяки співпраці, обміну досвідом, груповому навчанню. Четвертий принцип організації, яка навчається, — *спільне навчання*, адже воно сприяє створенню синергетичного ефекту, коли результат навчання групи є більшим за суму навчання окремих співробітників організації (ціле стає більшим за суму його частин). Організація, яка навчається, створює *спільне бачення напрямів її розвитку, майбутнього*. Лідерство в організації, яка навчається, не є авторитарним, а ґрунтується на спільній відповідальності та співпраці. Лідери створюють умови, сприятливі для навчання, розвитку та прийняття рішень на всіх рівнях організації. Запровадження комунікації всередині організації, обговорення різноманітних аспектів її розвитку, внеску кожного у цей процес сприяє формуванню сприятливого мікроклімату, встановленню атмосфери довіри і співпраці, що позитивно впливає на загальний успіх організації.

Менеджери організацій, які прагнуть розвитку та успіху, знаходяться у постійному пошуку ефективних управлінських моделей. Аналіз академічних публікацій дозволяє зробити висновок, що одним із успішних сучасних підходів до управління персоналом, який спрямований на результативність діяльності організації, є талант-менеджмент (talent-management). На думку дослідників світового рівня Т. Гаравана (Th. N. Garavan) М. Морлі (M. J. Morley) в 21 столітті люди, інтелектуальний капітал і талант розглядаються як найважливіші стратегічні складові, незалежно від конкурентних та економічних умов (Garavan & et al., 2021; Morley & et al., 2015). Популярна вільна доступна пошукова система Google Scholar або Google Ака-

демія за пошуковим словосполученням «talent-management» дає 2 млн. 690 тис. результатів, що, на нашу думку, підтверджує актуальність зазначеного підходу, науковий інтерес до його вивчення, практичну зацікавленість у запровадженні. Ґрунтовні дослідження з цієї проблематики представлені в авторитетних міжнародних журналах *European Journal of International Management*, *Human Resource Management Review*, *Human Resource Management Journal*. Написано достатньо багато англійських книг, включаючи *Global Talent Management* з серії *Routledge Global HRM* (Collings & et al., 2018). Про талант-менеджмент йде мова у звітах великих консалтингових компаній, зокрема, BCG, McKinsey і Deloitte, її обговорюють на міжнародних семінарах, форумах, в тому числі, і неурядових організаціях, серед яких авторитетний Всесвітній економічний форум (World Economic Forum).

Зазначена управлінська технологія запропонована компанією McKinsey і презентована у кінці минулого століття в книзі «Війна за таланти» (War for Talent) за авторства Е. Майклза (E. Michaels), Г. Генфілд-Джонс (H. Handfield-Jones), Б. Екселрод (B. Axelrod) (Michaels & et al., 2001). У цій книзі описано не новий вид найму співробітників на роботу, а новий стиль мислення, який обґрунтовує необхідність наявності талентів для організації. Автори бестселера переконані, що на перебіг «війни за талантами» мають кілька чинників: незворотній перехід від індустріального суспільства до інформаційного; активізація попиту на таланти; зростаюча схильність людей змінювати місце роботи. Дослідники П. Каппелі і Дж. Р. Келлер (P. Carrelli & J. R. Keller) вважають, що сучасна теорія і практика управління талантами зосереджена на дослідженні кількох напрямів цієї управлінської технології, а саме: а) відкритих ринків праці, що включає проблему утримання працівників в компанії/організації, загальну проблему управління невизначеністю, б) нових моделях переміщення (мобільності) працівників на різні посади в одній організації; в) стратегічну діяльність з інвестицій в розвиток талановитих працівників, що, ймовірно, дає найбільшу економічну віддачу (Carrelli & Keller, 2014). Нам імпонує головна ідея талант-менеджменту, відповідно до якої, весь персонал організації — це таланти (явні та латентні), які можуть бути реалізовані (що призведе до певного виграшу і для працівника, і для організації), або нереалізованими (тоді ефективність діяльності окремого працівника, яка буде знижена, впливатиме на сукупну емерджентну ефективність організації). Організація, яка прагне розвитку та успіху, дбає про пошук та реалізацію дієвих механізмів стимулювання, мотивації та розвитку персоналу, для розкриття наявного потенціалу всіх співробітників, працює над оновленням кадрів, якщо в цьому виникає

потреба, через пошук або «вирощування» необхідних талентів.

Важливість та актуальність філософії талант-менеджменту як управлінської технології роботи з кадрами підтверджує Р.М. Чінські (R. M. Chinsky), авторка бестселера «Управління талантами. Керівництво з вирощування сильної команди» (Evergreen Talent: A Guide to Hiring and Cultivating a Sustainable Workforce) стверджує, що 51% респондентів, які взяли участь в опитуванні Execu/Search, назвали пріоритетними характеристиками працевлаштування можливість професійного зростання, включаючи тренінги та плани кар'єрного розвитку (Chinsky, 2020). Цитована праця Р.М. Чінські може бути рекомендована як обов'язкова для прочитання тим менеджерам, які прагнуть модернізувати систему управління кадрами в організації відповідно до викликів сьогодення.

Швидка еволюція, а часто і справжня революція в сегменті вимог до результатів діяльності освітніх організацій, конкурентний ринок праці, стають тими чинниками, які акцентують увагу на рівні кваліфікації персоналу освітніх організацій. Б. Дейвіс та Б. Д. Дейвіс, науковці з Великої Британії у своїй праці «Талант-менеджмент в освіті» (Talent Management in Education), звертають увагу та необхідність і потребу розвитку талентів персоналу в освітній організації, акцентуючи увагу на тому, що педагогічній спільноті відомо, як потрібно розвивати талант і потенціал кожної дитини, а зараз ми повинні визнати нашу потребу зробити те саме для шкільного персоналу (Davies & Davies, 2011). В цих умовах запровадження інноваційних практик управління персоналом є не просто модним трендом, а стає ключовим фактором успіху для освітніх закладів.

Мета нашого дослідження: виявити основні стратегічні та тактичні можливості реалізації концепту талант-менеджмент (talent-management) в практиці корпоративного навчання і розвитку персоналу освітньої організації на основі контент-аналізу наукових праць, власного управлінського досвіду, результатів анкетування педагогічних і науково-педагогічних працівників Київського столичного університету імені Бориса Грінченка; відповідей фокус-групи освітніх менеджерів різного рівня, які здійснювали підвищення кваліфікації на базі кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» у 2023 році. В анкетуванні взяло участь 105 респондентів зі стажем роботи в сфері освіти від 1 до понад 30 років. Фокус група складало 25 осіб.

Результати дослідження. Талант-менеджмент — це стратегія роботи з кадрами, яка зосереджена на залученні, розвитку та утриманні найкращих працівників. Вона має особливе зна-

чення для освітніх організацій, адже кваліфікація та досвід педагогів є важливим чинником якості освіти, яку отримують здобувачі освіти. Головна ідея стратегії талант-менеджменту в освіті — це посилення колективу освітньої організації через залучення, інтеграцію, розвиток і втримання співробітників, які вносять значний внесок в діяльність організації у короткостроковій та довгостроковій перспективі. Неналежна увага до процесів управління розвитком персоналу освітньої організації може призвести до значних проблем пов'язаних з плинністю кадрів, невмотиваністю співробітників. І навпаки, зважаючи, що економіка все більше опирається на знання, а цінність талановитих людей продовжує зростати, належна увага в організації до розвитку людського капіталу індивіда/працівника закладу освіти, його компетентностей, знань, особистісних якостей, має шанс конвертуватися у певні показники діяльності організації, які ідентифікуватимуть її як успішну.

Реалізації принципів талант-менеджменту в освітній організації у значній мірі впливає на збільшення її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг завдяки потужному, кваліфікованому, згуртованому, об'єднаному спільними цілями кадровому складу. Зазначена стратегія сприяє підвищенню лояльності працівників до організації, адже педагоги відчують, що мають можливості для розкриття свого педагогічного таланту, потрібності своїй організації, повагу від керівництва і колег, що надихає їх на більш результативну професійну діяльність. Крім того, якщо працівник бачить свою затребуваність в організації, можливості для розвитку кар'єри, то менше задумується про зміну місця роботи, що, зрештою, допомагає знизити плинність кадрів, економить час та ресурси організації.

Переорієнтація на нові цільові орієнтири діяльності закладів післяшкільної освіти, що враховують екстремальні умови воєнної інвазії росії на територію України, ставить чимало актуальних завдань перед менеджментом освітніх організацій, зокрема, мова йде про кадровий менеджмент, роботу з утримання і розвитку людського капіталу. Зокрема, важливо врахувати, що значна кількість педагогічних та науково-педагогічних працівників змінюють місце проживання, стають як внутрішньо-переміщеними особами, так і виїжджають за межі країни. Розуміння складності завдань, які постають перед менеджментом, не робить їх простішими, але дає можливість прийняти цю складність та сконцентруватися на застосуванні більш ефективних рішень для їхнього розв'язання. Спілкування з освітніми менеджерами різного рівня у процесі підвищення їхньої кваліфікації на базі кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

засвідчило, що бажаним ідеальним викладачем для них є молода енергійна людина з достатнім досвідом та високою професійною майстерністю. Такий портрет — це утопічна ідилія, бо, зазвичай, молоді мають запал, але не мають досвіду, а досвідчені викладачі з часом втрачають енергійність щодо змін та новацій. Разом з тим, про «запал» можна говорити у випадку, коли в організації системно працюють над розвитком персоналу через навчання, роботу з вивищенням майстерності, розвитку талантів та створення умов для саморозвитку, базуючись на філософії технології талант-менеджменту. Ця філософія представлена у 5-ти правилах-постулатах: 1. Прийміть установку на таланти. 2. Зробіть вашу пропозицію привабливою. 3. Перебудуйте стратегію найму. 4. Забезпечте процес безперервного розвитку персоналу. 5. Диференціюйте та надихайте ваших людей (Michaels & et al., 2001).

Грунтовний аналіз доступної джерельної бази з проблематики талант-менеджменту дозволяє виокремити його базові ідеї, які варто реалізовувати в освітньому менеджменті. Насамперед варто визначити *ключові компетенції організації*, тобто освітня організація має чітко сформулювати перелік компетентностей, знань, навичок, якостей працівників, які необхідні їй для досягнення своїх цілей в певних умовах діяльності — актуальних та перспективних. Це допоможе у пошуку та відборі найкращих працівників. Також варто подбати про *створення сприятливих умов для праці* (з урахуванням усіх труднощів актуальних умов функціонування організації). Важливо створити атмосферу, в якій талановиті педагоги (а ми пам'ятаємо, що всі працівники по-своєму талановиті) відчували, що їх цінують, поважають, сприяють розкриттю потенціалу та розвитку. Це може включати в себе конкурентну заробітну плату, можливість для професійного розвитку, гнучкий графік роботи та інші чинники. Не менш важливим є передбачення *інвестицій в розвиток персоналу* у вигляді тренінгів, семінарів, вебінарів, обмінів досвідом, стажування (в тому числі і міжнародного), внутрішніх і зовнішніх курсів з підвищення кваліфікації, створення можливостей для участі в науково-дослідній роботі, яка, за своєю природою, ефективно впливає на вивищення компетентності педагогічних та науково-педагогічних кадрів. Зауважимо, що форми і тематика заходів з навчання і розвитку персоналу має базуватися на результатах системного моніторингу освітніх потреб організації. Як правило, успішні організації мають добре обґрунтовану власну систему корпоративного навчання, яка постійно розвивається та оновлюється, реагуючи на актуальні запити як окремих працівників так і організації в цілому. Часто освітні організації співпрацюють в сегменті розвитку персоналу

з провідними закладами вищої освіти — університетами, профільними академіями; заохочують працівників реалізовувати потенціал ресурсів відкритої освіти, зокрема, масових відкритих дистанційних курсів. Не варто нехтувати і розробкою системи мотивації персоналу в освітній організації, яка буде стимулювати працівників до досягнення високих результатів у праці. Ця система має включати як матеріальні (бонуси, премії тощо) так і нематеріальні стимули (визнання заслуг, нагородження, оприлюднення передового інноваційного досвіду). Система має бути зрозумілою і прозорою. Якщо використовується рейтингування працівників, за результатами якого вони винагороджуються понад заробітну плату, то критерії рейтингування повинні бути зрозумілими, однозначними та прозорими. Безумовно, організація, яка вкладає кошти і зусилля в плекання талантів, вживає заходів щодо утримання своїх найкращих працівників та, мусимо визнати, позбавляється від неуспішних. Традиційно із цією метою дбають про створення сприятливих умов для роботи, надання можливостей для кар'єрного росту, пропонування конкурентних пакетів компенсацій та пільг, просування в кар'єрі на засадах відкритого конкурсу. Наведені заходи з реалізації концепту талант-менеджменту потребують залучення різних ресурсів, в тому числі і фінансових. Існує певна ймовірність втрати капіталовкладень у разі звільнення співробітника, на навчання якого витрачалися ресурси. Однак, на нашу думку, це лише актуалізує вдосконалення системи управління кадрами та попередження плинності кадрів.

За концепцією талант-менеджменту, талановитий працівник володіє гострим стратегічним розумом, лідерськими здібностями, комунікативними навичками, здатністю залучати й надихати людей, підприємницькими інстинктами, функціональними навичками, здатністю до результативної роботи. Відтак система роботи з кадрами в освітній установі може бути організована за такими етапами: 1. Пошук, ідентифікація та залучення талантів. Ці процеси варто поширювати як на внутрішнє середовище організації, так і на зовнішнє. 2. Розвиток (плекання) талантів через систему персоналізованого корпоративного навчання та розвитку персоналу. 3. Управління талантами, яке передбачає доцільне залучення співробітників в організації до видів діяльності, які максимально відповідають їхнім талантам; створення мотивуючих умов, що сприяють затриманню співробітників в організації (відзнаки, винагороди, можливості кар'єрного росту, реалізації особистісного потенціалу). 4. Моніторинг та оцінка ефективності системи управління талантами, у єдності стратегії талант-менеджменту та контролю за показниками діяльності, включно з економічними (фінансовими), репутаційними.

Спробуємо підтвердити актуальність наведених тез результатами анкетування педагогічних і науково-педагогічних працівників Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. На запитання анкети «Як ви прийшли на роботу до закладу освіти» відповіді розподілилися наступним чином: випадково обрав/ла, коли шукала роботу (запросили після співбесіди) — 14,3 %; порадили друзі — 15,2 %; рекомендували друзі мою кандидатуру керівництву університету — 34,3 %; навчався/лась в Університеті Грінченка і це був мій вибір — 14,3 %; керівництво університету запросило на роботу — 13,3 %; вибрала місце роботи за брендом університету — 8,6 %. Отже, більшість відповідей свідчить про те, що університет здійснює обдуманий рекрутинг, беручи на роботу працівників, які мають певні позитивні характеристики, які проявилися у попередній взаємодії з університетом (навчалися чи співпрацювали з університетом, або мали досвід співпраці з працівниками університету). На запитання анкети «Вкажіть, чому Ви залишаєтеся працювати в закладі освіти?» отримані такі відповіді: влаштовує заробітна плата — 1 %; влаштовує розташування (близько до місця проживання) — 4,8 %; немає бажання щось змінювати — 6 %; влаштовує об'єм роботи — 6,7 %; комфортне середовище роботи — 28,6 %; маю можливості реалізувати свій потенціал — 53,3 %. Отже, майже всі респонденти не вдоволені рівнем заробітної плати, що є характерним для вітчизняної освітньої сфери, але більшість працівників (53,3 %) стверджують, що в освітній організації створені умови для реалізації їхнього потенціалу, тобто, розкриття таланту. Відповідаючи на запитання «До якої категорії працівників Ви себе відносите?» 65,7 % респондентів ідентифікувати себе як «результативні, забезпечують очікувані результати роботи»; 33,3 % — «прагнуть до реалізації власного потенціалу»; і лише 1 % — «результативні, забезпечують мінімально достатні результати роботи». Такі відповіді засвідчують про високу вмотивованість персоналу. Показовим для оцінки рівня роботи з талантами в університеті є відповіді на запитання «Чи вважаєте ви, що в університеті працюють талановиті працівники?» На це запитання ствердно, тобто «так» відповіли 97,1 % респондентів. На питання «Як Ви думаєте більше потрібні університету ви, чи університет Вам?» 80 % респондентів відповіли, що більше університет потрібний їм. Про способи роботи з персоналом в університеті засвідчують відповіді на запитання «Як, на Вашу думку, університет забезпечує ефективну роботу колективу?» відповіді на це запитання розподілилися наступним чином: розвиває співробітників, щоб вони розкривали свій потенціал — 73,3 %; керівництво знає, хто з співробітників талановитий, хто — ні (дозується робота у за-

лежності від здібностей) — 10,5 %; утримує талановитих співробітників за допомогою різних важелів — 7,6 %; наймає талановитих працівників — 6,7 %; позбавляється від неталановитих співробітників — 1,9 %.

Отже, результати анкетування демонструють, що в Університеті Грінченка існує певна система роботи з розвитку персоналу і, хоча вона не носить назву «талант-менеджменту», в ній велику увагу приділяють розвитку потенціалу працівників. Зауважимо, що важливим аспектом управління закладом післяшкільної освіти є компетентність управлінського персоналу, яка дозволяє сформулювати набір різних за сутністю і генезою ресурсів та умов-можливостей в освітньому середовищі закладу освіти таким чином, щоб отримане поліструктурне утворення набуло особливих рис та могло унікально впливати на особистісно-професійний розвиток здобувача освіти, що забезпечуватиме переваги на ринку освітніх послуг (Братко, 2017, с. 291). Успішна стратегія управління діяльністю закладу післяшкільної освіти задля реалізації глобальної місії — створення умов для професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця з відповідною освітою — має неодмінно включати системну роботу з розвитку персоналу організації. Талановиті співробітники мають схильність до зміни місця роботи, якщо вони не бачать перспектив кар'єрного зростання, умов для самореалізації та саморозвитку. Відтак, успішне функціонування освітньої організації на ринку освітніх послуг може визначатися її здатністю управляти талантами співробітників.

Сучасний вітчизняний освітній ландшафт потребує особливого підходу до управління в сфері освіти, пошуку ефективних кадрових практик. Узагальнимо ті основні виклики, які потребують нагальних відповідей.

Подолання дефіциту навичок. Актуальний стан вітчизняної системи освіти характеризується гострою нестачею кваліфікованих фахівців, яку можна пояснити еволюцією освітніх потреб, конкурентним ринком праці. Інноваційні управлінські практики, зокрема, талант-менеджмент, мають значний потенціал у виявленні прогалин у навичках, прогнозуванні майбутніх вимог щодо рівня обізнаності та кваліфікації персоналу, впровадженні цільових стратегій набору та розвитку персоналу для створення надійного резерву талантів.

Покращення результатів освіти. Якість освіти нерозривно пов'язана з якістю викладачів та персоналу. Стратегічний підхід до управління персоналом зосереджується не лише на залученні найкращих талантів, але й на постійному розвитку їхніх навичок та компетенцій. Це має вирішальне значення для вдосконалення методик викладання, інтеграції інноваційних технологій і,

зрештою, покращення результатів навчання здобувачів освіти.

Врахування технологічного прогресу. Швидка інтеграція технологій в освіту вимагає персоналу, який здатний адаптуватися до змін, бути технічно та технологічно обізнаним. Перспективна кадрова стратегія може сприяти безперервному навчанню та підвищенню кваліфікації, гарантуючи, що педагогічний і науково-педагогічний персонал буде підготовлений до ефективного використання нових технологій.

Сприяння різноманітності та інклюзії. Заклади освіти покликані відображати різноманітність спільнот, яким вони служать. Інноваційні практики управління персоналом мають важливе значення для сприяння різноманітності та інклюзивності, не лише під час набору персоналу, але й у створенні середовища, в якому різні точки зору цінуються, використовуються для досягнення освітньої досконалості.

Орієнтування в нормативних змінах. Зважаючи на часті зміни в освітній політиці та нормативно-правових актах, закладам освіти потрібен такий підхід до управління персоналом, що забезпечує відповідність та безперешкодне адаптування до цих змін, зменшуючи ризики та захищаючи репутацію закладу.

Виховання лідерства та планування наступництва. Освіта, особливо в кризовий період, потребує сильного лідерства для вирішення складних завдань, що стоять перед нею. Талант-менеджмент передбачає виявлення та розвиток потенційних лідерів, забезпечуючи постійний пошук здібних людей, готових взяти на себе ключові ролі.

Створення стійкого та гнучкого людського капіталу. Нещодавні глобальні виклики, включно з пандемією та воєнною інвазією росії в Україну, підкреслили потребу у якісному людському капіталі в освіті. Талант-менеджмент може підвищити гнучкість і стійкість персоналу, гарантуючи, що заклади освіти зможуть адаптуватися до змін і бути успішними, навіть за несприятливих обставин.

Висновок. Компанії, установи, організації, навіть не виділяючи талант-менеджмент як окрему інноваційну технологію управління, розуміють необхідність особливих підходів до високоефективних, продуктивних чи талановитих працівників, акцентують увагу на мотивації до розвитку персоналу; виділенні ключових компетенцій, які є затребувані в організації «тут і зараз» на вимогу ринку та «на перспективу», прогнозуючи горизонти розвитку; вибудовують навчальні програми на засадах гнучкості, адаптивності, персоніфікації, унікальності задля розкриття потенціалу працівників на благо як співробітників, так і організації в цілому. Програми розвитку талантів в організаціях (компаніях, установах) потребують значного ресурсного за-

безпечення та зусиль, однак, ці інвестиції є доцільними та оправданими. Талант-менеджмент має значний потенціал для вирішення критичних викликів в освіті. Освітні організації можуть не лише підвищити свою операційну ефективність, але й зробити значний внесок у підвищення загального рівня освіти. Цей перехід є не просто функціональною зміною, а стратегічною необ-

хідністю для забезпечення готовності закладів освіти до майбутнього. В подальших дослідженнях необхідно звернути увагу на комплексний розвиток талантів в сфері освіти, взявши до увагу сутнісні особливості освітньої сфери, соціальні очікування від результатів її діяльності та вимоги до професіоналізму та компетентності сучасного педагога.

ДЖЕРЕЛА

1. Братко М. (2017). Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика. / монографія. Кам'янець-Подільський: «Аксиома». 424 с.
2. Братко М., Сергеева Л. (2022). Управління талантами (talent management) як актуальна стратегія навчання і розвитку педагогічного персоналу освітньої організації / Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди: матеріали III науково-практичної конференції / наук. ред. О. М. Спірін, О. А. Острианська. Київ — Житомир : НАПН України ДЗВО «Університет менеджменту освіти», ЖДУ ім. І. Франка 2022. 304 с.
3. Cappelli, P., & Keller, J. R. (2014). Talent management: Conceptual approaches and practical challenges. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2014. №1(1), p. 305–331.
4. Chinsky R.M. (2020). *Evergreen Talent: A Guide to Hiring and Cultivating a Sustainable Workforce*. Red Wheel / Weiser, 208 p.
5. Collings D.G., Scullion H., Caligiuri P.M. (2020). *Global Talent Management*. Routledge. 250 p.
6. Davies, B., Davies, B. (2011). *Talent Management in Education* (1st ed.). SAGE Publications. 200 p. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/861687/talent-management-in-education-pdf> (Original work published 2011)
7. Garavan, T. N., Morley, M. J., Cross, C., Carbery, R., & Darcy, C. (2021). Tensions in talent: A micro practice perspective on the implementation of high potential talent development programs in multinational corporations. *Human Resource Management*, № 60 (2), p. 273–293.
8. Michaels E., Handfield-Jones H., & Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Harvard Business Press, 240 p.
9. Morley, M. J., Scullion, H., Collings, D. G., & Schuler, R. S. (2015). Talent management: A capital question. *European Journal of International Management*, №9(1), p. 1–8.
10. Senge P. (1994). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 413 p.

REFERENCES

1. Bratko M. (2017). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v osvitnomu seredovyshchi universytetskoho koledzhu : teoriia i praktyka [Management of professional training in the educational environment of a university college: theory and practice]: monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: «Aksioma». 424 s. [in Ukrainian]
2. Bratko M., Sergeeva L. (2022). Upravlinnia talantamy (talent-management) yak aktualna stratehiia navchannia i rozvytku pedahohichnoho personalu osvitnoi orhanizatsii [Talent Management as an Actual Strategy of Training and Development of Teaching Staff of an Educational Organization] / Profesiyni rozvytok v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva: suchasni trendy: materialy III naukovo-praktychnoi konferentsii / nauk. red. O. M. Spirin, O. A. Ostrianska. Kyiv — Zhytomyr : NAPN Ukrainy DZVO «Universytet menedzhmentu osvity», ZhDU im. I. Franka. 304 s. [in Ukrainian]
3. Cappelli, P., & Keller, J. R. (2014). Talent management: Conceptual approaches and practical challenges. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* №1 (1), p. 305–331. [in English]
4. Chinsky R.M. (2020). *Evergreen Talent: A Guide to Hiring and Cultivating a Sustainable Workforce*. Red Wheel/Weiser, 208 p. [in English]
5. Collings D.G., Scullion H., Caligiuri P.M. (2020). *Global Talent Management*. Routledge. 250 p. [in English]
6. Davies, B., Davies, B. (2011). *Talent Management in Education* (1st ed.). SAGE Publications. 200 p. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/861687/talent-management-in-education-pdf> (Original work published 2011) [in English]
7. Garavan, T. N., Morley, M. J., Cross, C., Carbery, R., & Darcy, C. (2021). Tensions in talent: A micro practice perspective on the implementation of high potential talent development programs in multinational corporations. *Human Resource Management*, № 60(2), p. 273–293. [in English]

8. Michaels E., Handfield-Jones H., & Axelrod, B. (2001) *The war for talent*. Harvard Business Press. 240 p. [in English]
9. Morley, M. J., Scullion, H., Collings, D. G., & Schuler, R. S. (2015). Talent management: A capital question. *European Journal of International Management*, №9(1), p. 1–8. [in English]
10. Senge P. (1994). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday. 413 p. [in English]

Bratko M.

TALENT-MANAGEMENT AS AN INNOVATIVE STRATEGY FOR CORPORATE TRAINING AND STAFF DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. *The article presents the results of a study of the possibilities of introducing an innovative strategy of corporate training and staff development — talent management - into the educational sphere. A brief theoretical review of scientific sources on the problem under study has led to the conclusion that talent management is a human resources strategy that focuses on attracting, developing and retaining the best employees. It is of particular importance for educational organizations, as the qualifications and experience of teachers are an important factor in the quality of education received by students. Based on the content analysis of scientific papers, the author concludes that the implementation of the concept of talent management in an educational organization involves identifying the key competencies of the organization, creating favorable working conditions, investing in staff development, and developing a staff motivation system. According to the author, the implementation of talent management will help to find effective responses to the challenges facing education: overcoming the skills shortage, improving educational outcomes, taking into account technological progress, promoting diversity and inclusion, navigating regulatory changes, fostering leadership and succession planning, and creating sustainable and flexible human capital. An attempt is also made to confirm the author's theoretical considerations with the results of a survey of pedagogical and scientific and pedagogical staff of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University and the responses of a focus group of educational managers of different levels who have completed advanced training at the Department of Professional and Higher Education of the Central Institute of Postgraduate Education of the University of Educational Management. The study has actualized the need to explore innovative ways of developing talents in the field of education, taking into account the essential features of the educational sphere, social expectations from the results of its activities, requirements for professionalism and competence of a modern teacher.*

Key words: *innovation, corporate training, education, educational organization, teaching staff, staff development, staff development strategy, talent management.*

Стаття надійшла до редакції 10.04.2024

Прийнято до друку 24.04.2024

Желанова В.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
v.zhelanova@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-9467-1080

Леонтєва І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітології та
психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-8084-1912

**ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРА, КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ, ДІА-
ГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ**

Анотація. *Інноваційність не лише стає суттєвою рисою всіх сфер сучасного суспільства, але й об'єктивно детермінує інноваційний розвиток вищої педагогічної освіти як однієї з базових соціальних інституцій, що формує інноваційну особистість. Відтак питання готовності педагога до інноваційної професійної діяльності набуває нової актуальності. Метою статті є теоретичний розгляд проблеми інноваційної діяльності педагога загалом та його готовності до такої діяльності зокрема. Завдання полягають у визначенні сутності та структури готовності педагога до інноваційної діяльності. Проаналізовано теоретичні підходи вчених до структури та змістовного наповнення компонентів такої готовності. Авторами запропоновано структуру готовності педагога до інноваційної діяльності як інтегративної характеристики особистості. Обґрунтовано критерії та показники готовності, виокремлено рівні готовності педагогів до інноваційної діяльності (низький, середній, достатній, високий), запропоновано авторський діагностичний інструментарій визначення рівня сформованості готовності педагога до інноваційної професійної діяльності.*

Ключові слова: *готовність педагога до інноваційної діяльності; діагностика готовності педагога; інноваційна особистість; показники та критерії готовності до інноваційної діяльності; структура готовності педагога*

© Желанова В., Леонтєва І., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Відтоді як на початку ХХ століття Г. Тард і Й.А. Шумпетер у своїх працях обґрунтували зв'язок між інноваціями та економічною динамікою суспільства минуло чимало часу. Феномен інновацій зазнав серйозної смислової трансформації і на сьогодні в науковій літературі існує два підходи до його визначення: вузький

(соціально-економічний) та широкий (соціально-філософський). Прибічники традиційного підходу вбачають в інноваціях лише її ринкову значущість, прибутковість, комерційний ефект, натомість прибічники другого підходу стверджують, що природа інновацій універсальна, вона проявляється в кожній функціональній підсистемі

мі суспільства, відбиває динаміку сучасного життя і стимулює розвиток усіх його сфер: економічної, політичної, соціальної, духовно-культурної [6]. Наразі відбувається перехід від суспільства, заснованого на індустріальних технологіях, до суспільства, основним індикатором прогресу якого є інновації. В інноваційному суспільстві інновації та інноваційність особистості стають імперативом [5]. Вже понад 40 років пульс глобальних інноваційних тенденцій щорічно вимірюється та відображається у різноманітних рейтингах. у 2023 році Всесвітня організація інтелектуальної власності (ВОІВ) оприлюднила щорічний звіт Global Innovation Index, в якому представила рейтинг найбільш інноваційних економік та кластерів світу. Україна посіла 55 місце зі 132 можливих [10]. Зауважимо, що глобальний індекс інновацій базується на понад 80 показниках інноваційного потенціалу, включаючи витрати на освіту загалом та позицію найкращих університетів у рейтингу QS World University Rankings [8]. Відтак, головний вектор розвитку вищої освіти в Україні має визначати інноваційність та підготовка компетентного, конкурентоспроможного, інноваційно зорієнтованого фахівця. «Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і прийняття змінності, — зазначав В. Кремень, — ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією» [1]. Відтак питання готовності сучасного педагога до інноваційної професійної діяльності набуває особливого сенсу й актуальності. Однак, спостерігається деяке протиріччя між декларованою готовністю педагога до інноваційної професійної діяльності та її результативністю й продуктивністю, що зумовлює необхідність виявлення рівнів розвитку готовності педагога та діагностичного інструментарію для їх встановлення.

Метою статті є теоретичний розгляд проблеми інноваційної діяльності педагога загалом та його готовності до такої діяльності зокрема. Завдання полягають у визначенні сутності та структури готовності педагога до інноваційної діяльності, обґрунтуванні критеріїв і показників готовності, виокремленні рівні розвитку феномену та діагностичного інструментарію для його визначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури, присвяченої проблемі інновацій в освіті, інноваційності розвитку вищої освіти та інноваційній особистості засвідчило динамічний розвиток цієї сфери та широкий інтерес науковців до окресленого феномену. Зокрема, зміст зарубіжних досліджень узагальнено можна представити у трьох аспектах: фокус на майбутнє (такі дослідники, як Kukulska-Hulme, Bossu, Coughlan та інші (2019; 2021), підкреслюють, що інноваційна педагогіка спрямована на творення кращого майбутнього; Konst та Kairisto-Mertanen (2018) вивчають впро-

вадження інноваційної педагогіки у вищій освіті як відповідь на виклики майбутнього); роль педагогів (Ferrari, Cachia та Punie (2009) досліджують роль викладачів у стимулюванні креативності та інноваційності студентів в навчанні); комплексні дослідження (Santos, Figueiredo та Vieira (2019), Walder (2014) та Zhao, He та Su (2021) ґрунтовно вивчають педагогічні інновації та умови їх успішного впровадження у вищій освіті). Вітчизняні наукові розвідки охоплюють таку проблематику: теоретичні засади (В. Кремень, В. Паламарчук, О. Савченко та С. Сисоєва вивчали сутність педагогічних інновацій, а М. Братко й М. Козир — основні положення педагогічної інноватики як об'єкта і предмета вивчення у вищій школі); інноваційні процеси (І. Дичківська та М. Кларін досліджували сутність та структуру інноваційної діяльності, Л. Ващенко, Л. Даниленко та Л. Хоружа вивчали управління інноваційними освітніми процесами, В. Желанова досліджувала інноваційні виміри сучасної вищої освіти та модель інноваційної особистості, а І. Леонтєва — модернізаційні ризики інноваційного розвитку вищої освіти в Україні); інноваційна вища освіта (О. Дубасенюк та В. Огнев'юк досліджували проблему інноваційності вищої освіти загалом, І. Гавриш, Ю. Завлевський, Л. Козак, С. Паламар та В. Химинець вивчали аспекти готовності та підготовки здобувачів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності); інноваційні освітні технології досліджували В. Бондар, О. Матвієнко, О. Пометун та С. Сисоєва.

Виклад основного матеріалу. У сучасній вищій освіті науковці (Желанова В., 2022) виокремлюють три інноваційних її виміри: концептуально-інноваційний, технологічно-інноваційний та комунікативно-інноваційний. У нашому дослідженні ми зосередимося на професійно-особистісному аспекті інноваційності в освіті, оскільки саме крізь його призму ми можемо актуалізувати феномен готовності педагога до інноваційної діяльності [2]. Визначимося з вихідними позиціями поданої статті, пов'язаними з феноменом готовності педагога до інноваційної професійної діяльності. До таких ми відносимо «інноваційність особистості», «інноваційна особистість», «модель інноваційної особистості». Ми розуміємо *інноваційність* як певну спрямованість і спроможність суб'єкта інноваційної діяльності до впровадження/застосування нововведення у тій чи іншій сфері діяльності, що ґрунтується на його готовності до інноваційної діяльності (інновативність) та комплексі знань та умінь (інноваційна компетентність), що забезпечать успіх його професійної діяльності на засадах інноваційності [4].

Оскільки семантичні складники поняття «інноваційна особистість» («особистість» й «інновація») мають усталені традиції наукових розвідок та артикульовані позиції щодо їх трак-

тування, що було нами детально розглянуто у попередніх публікаціях (Желанова В., 2023), вважаємо доцільним не зупинятися на понятті, лише зазначимо, що така особистість завжди є продуктом і суб'єктом інноваційного суспільства, докорінно відрізняється від особистісних синдромів постіндустріального суспільства та головним ресурсом успіху сучасного суспільства [3]. Ґрунтуючись на виокремлених раніше наукових позиціях, а також положеннях структурно-динамічного підходу нами було розроблено модель інноваційної особистості [Там само]. Презентована модель є концептуальною, прогностичною, інтегрованою й структурно-динамічною та містить такі компоненти: *інноваційна спрямованість*, що є сукупністю мотивів (полімотивація), потреб, цінностей і установок, пов'язаних з уявленням особистості як суб'єкта інноваційної діяльності; *інноваційно-когнітивний компонент*, що пов'язаний з інтелектуально-пізнавальними можливостями психіки особистості, зокрема такими особливостями мислення як креативність, гнучкість, когнітивна активність, стиль та динаміка розвитку мислення; *інноваційно-праксіологічний компонент*, що представлений системою умінь, пов'язаних з інноваційною діяльністю та інноваційною поведінкою; *рефлексивно-прогностичний компонент*, що ґрунтується на рефлексивно-антиципаційних механізмах психіки, що уможливають аналіз, відбір та збереження подій минулого й активне оволодіння перспективою майбутнього [Там само].

Розроблена модель інноваційної особистості не лише дозволила описати широкий спектр характеристик, які сприяють інноваційній діяльності, але дала цілісне уявлення про те, яким має бути педагог, готовий до інновацій, розробити на її основі структуру готовності педагога до інноваційної діяльності.

На думку вітчизняних дослідників (Л. Хоружа, В. Желанова, М. Братко, С. Паламар, І. Леонтєва, 2023), інноваційна діяльність педагога передбачає відхід від традиційних неефективних моделей професійної діяльності в умовах трансресивності сучасного суспільства, оновлення змісту та технологій сучасної вищої освіти на основі інновативної спрямованості суб'єктів освітнього процесу [7]. Відтак, інноваційний вимір його діяльності може бути представлений у чотирьох напрямках: аксіологічному, змістово-діяльнісному, комунікативному та рефлексивному.

Окреслені вихідні положення уможливили тлумачення поняття «готовність педагога до інноваційної діяльності» як професійно-особистісне утворення сучасного педагога, що має чотирикомпонентну структуру, представлену: інноваційно-особистісною спрямованістю; інноваційною обізнаністю; змістово-інноваційною діяльністю та рефлексією особистості свої інноваційності. Більш детально структура готовності педагога до інноваційної діяльності та її обґрунтування було представлено в публікації «Transgressiveness, Innovation, and Readiness of the Modern Teacher for Change» (2023) [Там само].

Таблиця 1

Структура готовності педагога до інноваційної діяльності	Критерії	Показники
Інноваційно-особистісна спрямованість	Стимулюючий	ціннісне ставлення до інноваційності; адаптивність в умовах суспільно-особистісної невизначеності; потреба в оновленні стратегії професійної діяльності
Інноваційна обізнаність	ґностичний	обізнаність щодо фундаментальних знань, досягнень та сучасних трендів вищої освіти
Змістово-інноваційна діяльність	Процесуальний	урахування орієнтирів стратегічних нормативних документів, освітніх стандартів та потенціалу освітніх програм щодо змістового супроводу інноваційної діяльності, а також практичного контексту інноваційності
Рефлексія особистістю своєї інноваційності	Рефлексивний	усвідомлення потенціалу, оцінювання власних досягнень і задоволеності здобувачів освіти, прогнозування перспектив розвитку професійної інноваційності

Таким чином, досліджуваний феномен готовності педагога до інноваційної діяльності є складним інтегративним і багатокомпонентним професійно-особистісним утворенням, що харак-

теризується сукупністю ціннісно-мотиваційних складових, синтезу педагогічних і предметних знань, спеціальних компетентностей, творчо-продуктивної професійної практики та досві-

ду самопізнання й рефлексії. Кожен з визначених компонентів описаної структури потребує визначення відповідних критеріїв та показників, які, в свою чергу, сприятимуть розробленню діагностичного інструментарію й максимально об'єктивного визначення рівнів розвитку готовності педагога до інноваційної діяльності. Зауважимо, що американський соціолог Е. Роджерс (Rogers, 1983) виокремив чотири типи інноваторів, тим самим порушивши проблему ролі особистості в інноваційному процесі, її готовності до інноваційної діяльності. В межах розробленої типології дослідник окреслює такі суб'єкти інноваційного процесу: 1) інноватори, схильні йти на ризик заради інновацій; 2) ранні споживачі, які сприймають інновації в цілому без особливих затримок; 3) пізні масові споживачі, представлені здебільшого скептиками; 4) повільні та «ті, хто запізнився», які є найбільшими консерваторами по відношенню до інновацій та інноваційної діяльності [9].

Окреслені у *Таблиці 1* критерії та показники готовності педагога до інноваційної діяльності у своїй сукупності стали підґрунтям для визначення чотирьох рівнів сформованості готовності педагогів: високий, достатній, середній, низький. Зазначені рівні розвитку готовності педагогів було схарактеризовано через ступінь виявлення тих чи інших показників.

Так, на *високому рівні* педагог демонструє ціннісне ставлення до інноваційності; сучасних трендів вищої освіти; адаптивність в умовах суспільно-особистісної невизначеності; відчуває потребу в оновленні стратегії професійної діяльності; демонструє обізнаність, ерудованість щодо фундаментальних знань та досягнень сучасної науки і трендів вищої освіти й інновацій; загальну поінформованість про нововведення в освіті; здійснює практичну діяльність інноваційного характеру: постійне оновлення змісту навчальних дисциплін на основі урахування інноваційних орієнтирів стратегічних нормативних документів, освітніх стандартів, інноваційного потенціалу освітніх програм; інноваційні дослідницькі проекти; оновленням дидактико-методичного супроводу навчальних дисциплін на засадах інноваційності; впровадження інноваційних технологій навчання та/або альтернативних ресурсів та ІК-інструментів в межах відкритого інноваційного освітнього середовища; демонструє усвідомлення власного інноваційного потенціалу у професійній діяльності; адекватне оцінювання інноваційності власної професійної діяльності, прогнозування її результатів й перспектив; відповідальність за успіхи та невдачі у професійній діяльності, в тому числі її інноваційної складової.

Для *достатнього рівня* характерним є розуміння педагогом інноваційності як орієнтування власної професійної діяльності, усвідомлення ним власного інноваційного потенціалу та інно-

ваційної культури; відкритість до нового та усвідомлений творчий характер педагогічної діяльності; стійкий інтерес до інновацій та сформовану потребу у професійному самовдосконаленні (інноваційна самодетермінованість); здатність до трансферу інновацій на локальному рівні, нетрадиційність у вирішенні деяких освітніх проблем та використання різноманітних освітніх інструментів; аксіологічний, змістово-діяльнісний, комунікативний та рефлексивний виміри інноваційної діяльності педагога достатньо виражені й збалансовані, що сукупно дозволяє йому інтегрувати, застосовувати та розповсюджувати інновації у професійній діяльності.

На *середньому рівні* педагог демонструє цілому позитивне ставлення до інноваційності сучасної освіти загалом та використання інновацій в педагогічній діяльності зокрема; демонструє обізнаність, ерудованість щодо фундаментальних знань та досягнень сучасної науки, а також загальну поінформованість щодо актуальних трендів вищої освіти й інновацій; демонструє бажання оновлювати зміст навчальних дисциплін на основі урахування інноваційних орієнтирів стратегічних нормативних документів, освітніх стандартів тощо; яке однак має ситуативний характер та потребує відповідного дидактико-методичного супроводу та/або навчання в межах підвищення кваліфікації; відсутність чіткого розуміння власного інноваційного потенціалу й прогнозів власної професійної діяльності в контексті її інноваційності; вибірковий інтерес до освітніх інновацій та несистемне їх використання у власній професійній діяльності.

Для *низького рівня* є нестійкий пізнавальний інтерес педагога до інновацій; відсутність цілісного уявлення про досягнення сучасної науки й тренди та інновації у вищій освіті; відсутність усвідомлення соціальної значущості інноваційної педагогічної діяльності та слабку орієнтацію в стратегічних нормативних документах, освітніх стандартах, програмах, проектах тощо; виявляє неготовність взяти на себе ініціативу та відповідальність за оновлення дидактико-методичного супроводу навчальних дисциплін на засадах інноваційності; відсутність потреби долучатися до інноваційної діяльності, вивчати інноваційний педагогічний досвід, оволодівати інноваційними інструментами понад обов'язкового мінімуму.

Розроблений критеріальний апарат став фундаментом для розроблення діагностичного інструментарію дослідження готовності педагогів до інноваційної діяльності. Загалом, діагностичний супровід уможлиблює відстеження особистістю рівня готовності до інноваційної діяльності, а своєчасна діагностика дозволяє виявити й коригувати певні проблеми, складнощі щодо мотивації, знань, застосування інноваційних практик, рефлексії та самооцінки, формування

інноваційної особистості. З метою визначення показників готовності педагога до інноваційної діяльності групою науковців було розроблено методику діагностики готовності педагога до інноваційної професійної діяльності, в основу якої було покладено анкету «Готовність викладача до інноваційної діяльності» (Хоружа Л., Желанова В., Леонтьєва І., Братко М.). Розроблена методика дозволяє визначити загальний показник готовності викладачів вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності відповідно до її профілю, а саме:

1) інноваційно-особистісна спрямованість особистості, що корелює з аксіологічними, мотиваційними, адаптаційними аспектами готовності до інноваційної діяльності (ІОС);

2) інноваційний зміст професійної педагогічної діяльності, пов'язаний зі змістовим контентом на державно-нормативному та корпоративному рівнях (ІЗД);

3) інноваційність в професійній діяльності, параметрами якої є новий формат взаємин між суб'єктами освітнього процесу, впровадження інноваційного освітнього інструментарію (ІПД);

4) рефлексія та самооцінка, що корелює з рефлексивно-аналітичними механізмами особистості (РС) та виявити кореляційні зв'язки її рівня з віком, стажем роботи, наявністю наукового ступеня та вченого звання викладача.

Анкета містить перелік з 20 тверджень, згрупованих у чотири блоки (субшкали), що корелює з компонентами структури готовності педагога, і дозволяє педагогу самостійно оцінити за шкалою від 1 до 5 балів міру відповідності кожного твердження особистісним проявам. Далі кількісні показники субшкал профілю і загальний показник готовності педагога до інноваційної діяльності підраховуються за 5-бальною шкалою, враховуючи, що 1 бал означає низький рівень прояву цього показника, тобто свідчить про те, що певний елемент окреслених компонентів готовності педагога до інноваційної діяльності проявляється рідко і недостатньо виражено,

а 5 балів означає інноваційний ступінь прояву окремих елементів певного компоненту, тобто означає, що відповідний особистісний стан педагога проявляється завжди і дозволяє йому інтегрувати, застосовувати, моделювати та розповсюджувати інновації у власній професійній діяльності.

Інтерпретація результатів відбувається за кожною субшкалою (досліджуваний може набрати від 5 до 25 балів (максимальна сума балів, яку можуть набрати респонденти за проявами показників кожної субшкали складає: $X_{\text{мак}} = 25$ балів)). Загальний показник готовності викладача до інноваційної діяльності може коливатися в межах від 20 до 100 балів. Середній бал визначається за формулою: $X = X_1 + X_2 + X_3 + X_4$, де X — середній бал, X_i — число балів, яке набрав респондент за кожною субшкалою. Далі отриманий показник співвідноситься з відповідним рівнем залежно від кількості набраних балів: 100–75 балів — високий рівень розвитку готовності педагога до інноваційної діяльності; 74–50 балів — достатній рівень; 49–25 балів — середній та 24 бали й менше — низький рівень готовності педагога до інноваційної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, розроблені нами структура, критеріальний апарат та діагностичний інструментарій дослідження готовності педагога до інноваційної діяльності дають змогу проаналізувати показники та рівні його готовності до такого роду діяльності, виявити й коригувати певні проблеми, складнощі щодо мотивації, системи знань, застосування інноваційних практик, рефлексії та самооцінки, загалом формування інноваційної особистості. Подальшого вивчення потребує аспект формування окремих складових готовності педагога в процесі професійної підготовки, зокрема акцентування уваги на них крізь призму вивчення інноваційно зорієнтованих освітніх компонентів, оскільки більшість з них вивчаються лише на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. — К. : Інформсистеми, 2010. С. 315–333.
2. Желанова В.В. *Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів*. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка». 2022. 1 (50). с. 145–148.
3. Желанова В.В. *Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід*. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. (39(1)). с. 12–18.
4. Леонтьєва І.В. *Реалії інноваційності розвитку вищої педагогічної освіти, або коли зникає інтернет*. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. 38 (2), 57–62. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.389>
5. Леонтьєва І.В. *Інноваційність — conditio sine qua non розвитку вищої педагогічної освіти?* Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. 2 (49)). с. 92–96. Режим доступу: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38712/>

6. Клімова Г.П. *Феномен інноваційного суспільства в соціально-філософському дискурсі*. Конституційні засади розвитку інноваційного суспільства: зб. наук. пр. за матеріалами інтернет-конференції, 25 червня 2021 року. — Харків: НДІ ПЗІР НАПрН України, 2021. — С. 35–41. Режим доступу: <https://openarchive.nure.ua/handle/document/17437>
7. Khoruzha, Liudmyla та Zhelanova, Victoria та Bratko, Mariia та Palamar, Svitlana та Leontieva, Inna (2023) *Transgressiveness, Innovation, and Readiness of the Modern Teacher for Change* In Proceedings of the 4th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2023). c. 163–172
8. QS World University Rankings . Режим доступу: <https://euroosvita.net/index.php/?category=57>
9. Rogers E. Diffusion of innovation. San Fransisco : Free Press, 1983. 341 p
10. The Global Innovation Index 2023 captures the innovation ecosystem performance of 132 economies and tracks the most recent global innovation trends. Режим доступу: <https://euroosvita.net/prog/data/attach/8033/wipo-pub-global-innovation-index-2023.pdf>

REFERENCES

1. *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [White Book of National Education of Ukraine]*. 2010. S. 315–333. [in Ukrainian]
2. Zhelanova, V.V. (2022) *Innovatsiyni vymir suchasnoi vyshchoi osvity: analiz napriamiv [Innovative dimension of modern higher education: analysis of directions]*. 1 (50). s. 145–148. [in Ukrainian]
3. Zhelanova V.V. (2023) *Model innovatsiynoi osobystosti: strukturno-dynamichnyi pidkhid [Model of innovative personality: structural and dynamic approach]* (39(1)). s. 12–18. [in Ukrainian]
4. Leontieva, I. (2022). *Realii innovatsiynosti rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity, abo koly znykaie internet [Realities of innovation in the development of higher pedagogical education, or when the Internet disappears]*. 38 (2), 57–62. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.389> [in Ukrainian]
5. Leontieva, I.V. (2021) *Innovatsiynist — conditio sine qua non rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity? [Innovation — conditio sine qua non of the development of higher pedagogical education?]*. 2 (49)). s. 92–96. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38712/> [in Ukrainian]
6. Klimova H.P. (2021) *Fenomen innovatsiynoho suspilstva v sotsialno-filosofskomu dyskursi [The Phenomenon of an Innovative Society in Socio-Philosophical Discourse]*. S. 35–41. <https://openarchive.nure.ua/handle/document/17437> [in Ukrainian]
7. Khoruzha, Liudmyla та Zhelanova, Victoria та Bratko, Mariia та Palamar, Svitlana та Leontieva, Inna (2023) *Transgressiveness, Innovation, and Readiness of the Modern Teacher for Change* In Proceedings of the 4th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2023). c. 163–172. [in Ukrainian]
8. QS World University Rankings . Режим доступу: <https://euroosvita.net/index.php/?category=57> [in English]
9. Rogers E. Diffusion of innovation. San Fransisco : Free Press, 1983. 341 p
10. The Global Innovation Index 2023 captures the innovation ecosystem performance of 132 economies and tracks the most recent global innovation trends. Режим доступу: <https://euroosvita.net/prog/data/attach/8033/wipo-pub-global-innovation-index-2023.pdf> [in English]

Zhelanova V., Leontieva I.

TEACHER READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY: STRUCTURE, CRITERIA, AND DIAGNOSTIC INSTRUMENTATION

Abstract. *Innovation has become an essential feature of all spheres of modern society, objectively determining the innovative development of higher pedagogical education as one of the basic social institutions that shapes an innovative personality. Therefore, the issue of teacher readiness for innovative professional activity is becoming increasingly relevant. The aim of this article is a theoretical consideration of the problem of innovative activity of a teacher in general and his readiness for such activity in particular. The objectives of the study are to define the essence and structure of teacher readiness for innovative activity. The theoretical approaches of scientists to the structure and content of the components of such readiness are analyzed. The authors propose a structure of teacher readiness for innovative activity as an integrative characteristic of the personality, consider the content of innovative-personal orientation (a set of motives, needs, values, attitudes that reflect a stable value attitude towards innovation; adaptability in conditions of socio-personal uncertainty; the need to update the strategy of professional activity on the principles of transgression), innovative awareness (erudition in fundamental knowledge and achievements of modern science and trends in higher education and innovation; general awareness of innovations in education), content-innovative activity (this component is associated with the*

constant updating of the content of academic disciplines based on taking into account innovative guidelines of strategic normative documents, educational standards, innovative potential of educational programs; implementation of innovative content in the educational process through an innovative format of interaction between subjects of the educational process) and reflection of innovativeness (awareness of one's own innovative potential in professional activity, including the feeling of a lack of knowledge about the technological support of the implementation of pedagogical innovations; evaluation of the innovativeness of one's own professional activity and forecasting its results and prospects) of the components of teachers' readiness for innovative activity. The criteria and indicators of readiness are substantiated, the levels of teachers' readiness for innovative activity are identified (low, medium, sufficient, high), and the author's diagnostic tool for determining the level of formation of teacher readiness for innovative professional activity is proposed.

Key words: *teacher's readiness for innovative activity; diagnostics of teacher's readiness; innovative personality; indicators and criteria of readiness for innovative activity; structure of teacher's readiness.*

*Стаття надійшла до редакції 02.05.2024
Прийнято до друку 16.05.2024*

Леонтьєва І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри освітології та
психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-8084-1912

ЕКОСИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз екосистемного підходу як методологічної основи інноваційних трансформацій у вищій педагогічній освіті. Сутність екосистемного підходу в освіті полягає в спрямуванні дослідника на системне бачення взаємозв'язків і процесів, необхідних для підтримки екологічних (здорових, стійких, продуктивних, різноманітних, узгоджених) людських взаємин всередині та зовні освітньої системи, її цілісності, елементів і структур, функцій, цінностей та якісних параметрів життєдіяльності, шляхом саморегульованого управління, захисту та збереження освітніх екосистем впродовж тривалого часу. Авторкою статті аналізуються науковий тезаурус проблеми, сутність і витоки екосистемного підходу, його концептуальну основу та базову аксіоматику, головні аспекти, основні принципи та шляхи реалізації екосистемного підходу у вищій освіті. Особливу увагу приділено освітнім екосистемам як ключовому драйверу інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти. Зокрема, у статті досліджено природу, особливості, ознаки та базові підходи до розвитку освітніх екосистем (екосистема як приналежність та екосистема як структура), розглянуто особливості їх формування й розбудови залежно від структури. Подано науковий тезаурус проблеми розбудови екосистеми вищої педагогічної освіти. Узагальнено представлено етапи розвитку освітніх екосистем та розглянуто переваги впровадження ідей екосистемного підходу в сучасному університеті. Матеріали статті можуть бути використані для розроблення ефективних інструментів підтримки й інноваційного розвитку освітніх екосистем в закладах вищої освіти.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, екосистема освіти, екосистемний підхід, інноваційний розвиток вищої педагогічної освіти, методологічний підхід.

© Леонтьєва І., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Методологія є «наріжним каменем» наукового дослідження, його належності та істинності. Вихідні теоретичні позиції дослідника, його світоглядні установки, цілі та завдання, визначають спосіб, за допомогою якого він здобуватиме факти, тлумачитиме їх, робитиме висновки [4]. Питанням методологічної основи наукових досліджень у вітчизняній педагогіці вчені приділяють значну увагу (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Є. Хриков) [2]. Під цим поняттям науковці (Сисоєва С. О., 2013) розуміють загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження [8].

Сутність феномену методології визначається через її основні категорії: метод, принцип і підхід [1]. З методологічного погляду вчений стає суб'єктом діяльності тільки в межах вибору того чи іншого методологічного підходу, який «веде» творчість дослідника (Гончаренко С., Кушнір В., 2002) [7]. Притримуючись тієї чи іншої методології дослідження, вчений, його концептуальні підходи, понятійний апарат, моделі, методики, засоби досліджень тощо, завжди знаходяться під її впливом. Відтак, очевидним в цьому контексті є важливість методологічно правильного й доцільного обраного підходу до розгляду педагогічних явищ і процесів. У «класичному» розумінні будь-який розгляд педагогічних проце-

сів і явищ здійснювався за загальноприйнятою схемою, коли обиралася одна з методологій, на якій вибудовувалося все дослідження. Некласична парадигма передбачала ймовірнісний характер педагогічних закономірностей, а постнекласична — синергетичний. Однак, за словами С. Гончаренка (С. Гончаренко, 2002), якою б не була методологія, вона буде описувати педагогічну реальність «в одній системі координат». Якщо за вузькоцільового завдання монометодологія є цілком задовільною, то більш широке коло завдань, зокрема щодо трансформацій та інновацій у вищій педагогічній освіті, потребуватиме від дослідника виходу за рамки «старої парадигми», пошуку нових методологічних орієнтирів.

Метою даної статті є теоретичний аналіз екосистемного підходу як методологічного орієнтиру інноваційних трансформацій у вищій педагогічній освіті. **Завдання** статті полягають в аналізі наукового тезаурусу екосистемного підходу, його генезису, концептуальної основи, базової аксіоматики, основних принципів та основних моделей реалізації вищої педагогічної освіти в межах розглядуваного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що в науковому дискурсі дефініція «підхід» в самому загальному вигляді тлумачиться як засада, підґрунтя, з позицій якого здійснюється теоретична чи практична діяльність. Сучасний розквіт методологічного плюралізму, різноманітність існуючих дослідницьких підходів, їх еkleктичне поєднання, зумовлені цілою низкою факторів: масштабністю сучасних дослідницьких проблем; потребою їх цілісного сприйняття, всебічності дослідження; переходом до постнекласичного типу наукової раціональності в контексті наукової поліпідхідності, поліпарадигмальності й поліметодологічності. Розмаїття сталих (класичних) методологічних підходів до осмислення наукових феноменів, явищ і процесів складає базис сучасної методології та є доволі значним: синергетичний, антропологічний, аксіологічний, герменевтичний, компаративний, системний, суб'єктний, компетентнісний, технологічний підходи тощо. Заразом з тим спостерігається постмодерне їх оновлення та доповнення новими методологічними орієнтирами: трансгресивний, міждисциплінарний, модернізаційний, контекстний, антропоцентричний, коучинговий, андрагогічний тощо підходи.

В умовах трансгресивності освіти актуальним методологічним орієнтиром її інноваційного розвитку може стати *екосистемний підхід*. Такий підхід буде ключовим при розгляді багатьох соціальних систем, які складаються з різноманітних акторів, що взаємодіють між собою у особливий нестандартний спосіб, при чому така взаємодія, як правило, будується на природних, природовід-

повідних та адаптивних для даного середовища принципах.

Хоча у багаторівневій структурі методологічного знання екосистемний підхід ще не знайшов відповідне місце, проте вже можна говорити про його генезис. Так, де-юре, розвиток екосистемного підходу бере свій початок у 2000 році, коли Конвенцією з біологічного різноманіття було прийнято його офіційне тлумачення. Однак сам термін вперше було ужито задовго до цього англійським ботаником, одним з перших екологів світу Артуром Тенслі («The Use and Abuse of Vegetational Concept and Terms», 1935). Дослідник поставив під сумнів популярну тоді концепцію екологічних спільнот як суперорганізмів, доводячи необхідність їх розгляду як квазіорганізмів, де взаємодія між організмами та їх середовищем є більш важливою, ніж в середині спільноти, оскільки не можливо їх відокремити від їх особливого середовища, з яким вони утворюють одну фізичну систему. З того часу екосистеми стали основною одиницею природи. Менше ніж за десять років американський еколог Реймонд Ліндеман (R. Lindeman, 1942) окреслив шість характерних ознак екосистем: відкритість, саморегуляція, розвиток і саморозвиток, функціональні зв'язки і залежності усіх її елементів, а Урі Бронфенбренер згодом (U. Bronfenbrenner, 1977, 1979) розробив теорію екології людського розвитку, екстраполювавши поняття «екосистема» на середовище розвитку дитини. На думку останнього людські екосистеми є динамічними, рухливими, змінними й містять взаємозалежну сукупність 5 соціальних підсистем різного рівня (мікро-, мезо-, екзо-, макро- та хроносистеми), які й визначають особливості розвитку особистості. Теорія Бронфенбренера підкреслила важливість врахування контексту розвитку дитини при формуванні освітніх програм. Це стало поштовхом до розвитку екосистемного підходу в освіті, який розглядав школу як частину ширшої екосистеми, що включає сім'ю, громаду та інші фактори, які впливають на навчання дитини. За останні 25 років екосистемний підхід значною мірою масштабувався в науковому освітньому дискурсі, в тому числі й в контексті розвитку вищої освіти.

Історично університети були головними інституціями, відповідальними за надання здобувачам якісної підготовки. Університет розглядався (метафорично) як вікно, що [через знання — прим. І.Л.] вказує людині на перспективу, горизонт, демонструє безкінечність людського прагнення до досконалості, з єдиною метою — зробити прірву між ідеалом і дійсністю якомога вужчою [3]. При цьому ідея знання як візії університету, мала два полярих функціонали: «знання — це сила» і «знання — це чеснота» [9]. Відтак склалися дві моделі університетської освіти — елітарна та ега-

літарна [6]. Однак останні роки показали, що за кризових обставин, в умовах невизначеності й турбулентності світу вища освіта, побудована за цими моделями, швидко втрачає свій пріоритет й динаміку розвитку. Ані людина-професіонал, цінність якої визначалася роботою, яку вона виконувала, ані інтелектуальна еліта, цінність якої полягала в здатності «живити» своїми продуктами і владу, і бізнес, і суспільство, формуючи його настрої і свідомість, не витримали ортегівського «бунту мас». Університет стає засобом засвоєння нових стилів життя, формування нової структури суспільства, втрачає свою функціональну заданість. На зміну приходить нова модель вищої освіти — еколітарна. В її основі лежить екосистемний підхід, сутність якого полягає в орієнтації дослідника на системне бачення взаємозв'язків і процесів, необхідних для підтримки екологічних людських взаємин всередині та зовні системи освіти, сприяння її цілісності, регульованості, захисту та збереження впродовж певного часу. Зауважимо, що останній параметр робить цей підхід актуальним для хаотичного, крихкого, тривожного, нелінійного, незрозумілого світу BANI [10].

Складність й багатофакторність впровадження цього підходу потребує чіткого розуміння його сутності й способів реалізації.

Виклад основного матеріалу. Науковий тезаурус проблеми представлено низкою понять: «екосистемний підхід», «екосистема як приналежність», «екосистема як структура», «екосистемні актори», «екосистемна констеляція», «життєвий цикл екосистеми».

Екосистемний підхід є міждисциплінарним методологічним підходом до теоретичної чи практичної діяльності, а *підґрунтя його концепції* складає ціла низка різноманітних феноменів, окреслених в таких теоріях: теорія систем (розглядає екосистему як складну систему, де всі її елементи взаємопов'язані та взаємодіють, а зміна одного елемента може мати каскадний вплив на систему уцілому), загальна теорія систем (розглядає важливість цілісності й синергії в системах, за якої її елементи не окремі частини, а цілісні одиниці з властивостями, які не можна звести до суми їхніх компонентів (емерджентність)), кібернетика (розглядає принципи управління та саморегуляції в системах, підтримання їх стійкості), соціокультурна теорія навчання (розглядає навчання крізь призму соціального та культурного контексту), теорія діяльності (розглядає навчання як активний процес, результативність якого залежить від досвіду того, хто навчається), теорія екології людини (розглядає взаємозв'язок людини та її середовища), теорія стійкості (розглядає стійкі системи, здатні адаптуватися й підтримувати своє існування протягом тривалого часу), теорія соціальної справедливості (розглядає системи з позиції їх здатності усувати нерівність і сприяти

соціальної справедливості), теорія коеволуції (розглядає взаємообумовленість змін елементів, складових цілісної системи, що розвивається) та теорія холізму (розглядає цілісність світу як результат творчої еволюції, що спрямовується нематеріальним і непізнаваним «фактором цілісності») [5].

Варто зауважити, що екосистемний підхід сформувався на фундаменті системного підходу з усіма його принципами, особливостями, аксіоматикою та способами реалізації, але, на відміну від попередника, є більш наближеним, з одного боку, до сучасної людини, з її багатолітністю й мозаїчністю, суперечливістю й динамічною мінливістю, а, з іншого, до сучасного світу з його крихкістю, тривожністю, нелінійністю й незрозумілістю. Таксон «еко» (від давньогрецького слова «οἶκος» — житло, дім, місцеперебування) розглядається дослідниками перш за все як аспект успішного співіснування й розвитку різних організмів в межах певного простору, середовища. Реалізація екосистемного підходу в освіті передбачає, як правило, наявність розвинутого екологічного мислення, свідомості, культури й виконує світоглядну, методологічну та аксіологічну функції. Екосистемна модель вищої освіти — це не частина освіти чи «додана її вартість», це новий сенс і мета сучасного освітнього процесу — унікальний і єдино можливий в сучасних умовах механізм збереження й розвитку людства, системоутворювальний вектор нової якості життя.

Базова аксіоматика екосистемного підходу включає такі положення:

1. «2+3+4+5» — формула освітньої екології (її сутність виражається у вигляді «двох відношень» (людина-людина та людина-суспільство), «трьох середовищ» (соціально-освітнього, освітньо-інституційного та сімейно-освітнього), «чотирьох факторів» (психологічний, екологічний, політичний та економічний) та «п'яти вимог» (фізіологічний, психологічний та естетичний попит на розвиток таланту та попит на інновації) — «клеєм» для яких є «три основні суб'єкти цінностей»: педагог, вихователь і суспільство).

2. Екосистеми є відкритими, без традиційних галузевих кордонів.

3. Екосистеми мають значний потенціал для симбіотичних відносин та взаємозалежностей.

4. Екосистеми зростають навколо фокусної діяльності або ціннісної пропозиції.

5. Будь-яка екосистема має свій життєвий цикл.

6. Будь-який вплив на екосистему обов'язково її всю переформатує, перебудує.

7. Екосистеми забезпечують такі функції: розмаїття (багато учасників виконують багато ролей, забезпечуючи стабільність екосистеми); максимальна продуктивність та кругообіг ресурсів в екосистемі (ресурси, в тому числі знання, опти-

мізуються й природовідповідно розподіляються, тому нічого не витрачається марно); адаптивність (екосистеми можуть адаптуватися й реагувати на потреби здобувачів освіти та зміни в інституційному середовищі); масштабованість (екосистеми можуть утворюватися в різних масштабах: від груп здобувачів або конкретних освітніх установ до глобального освітнього співтовариства).

З одного боку, освітня екосистема володіє усіма властивими будь-якій системі властивостями та здатна до саморганізації, саморегулювання й саморозвитку, а, з іншого, її організація та функціонування потребує такої спільноти людей, що об'єднані спільними інтересами, інфраструктурою, ресурсами й зв'язками й здатні забезпечувати побудову індивідуальних траєкторій (маршрутів) для навчання й соціального розвитку кожного здобувача.

Базовими принципами реалізації екосистемного підходу в освіті є:

— цілісність (екосистема університету одночасно розглядається як самостійна цілісна одиниця і як частина інших освітніх екосистем);

— нелінійність (екосистема університету має бути динамічною системою, в якій протікають процеси, що не мають суворої лінійної залежності одних параметрів від інших і являють собою полотно подій, дій, взаємодій, ретроактивних дій, детермінацій, випадковостей, що становлять сучасний світ);

— відкритість та оптимальність (екосистема є альтернативою до замкнених і статичних систем із жорсткою осьювою побудовою і передбачає можливість зв'язку з новими (оптимальними) різномірними елементами, які трансформують її конфігурацію і кінцеві результати);

— коеволюційність (зміни в елементах екосистеми університету, як складових цілісної системи, що розвивається, є взаємообумовленими та взаємоадаптивними);

— темпоральність (жодна екосистема не вічна, можна говорити про специфічну кореляцію між часовими характеристиками й динамікою змінних явищ і процесів, якісна сторона яких зумовлена соціокультурною своєрідністю існування людини).

Сьогодні існує два базових підходи до побудови екосистеми: екосистема як приналежність та екосистема як структура. У попередніх наших публікаціях ми вже їх описували (І. Леонтєва, 2023, 2024). Перевагами реалізації екосистемного підходу у вищій педагогічній освіті, на нашу думку, є:

1. Покращення ефективності освітнього процесу завдяки: системному баченню (екосистемний підхід дає можливість побачити взаємозв'язки між усіма компонентами освітньої системи, розуміючи їхню роль та вплив на кінцевий ре-

зультат); комплексному аналізу (екосистемний підхід дозволяє глибоко аналізувати та оцінювати фактори, що впливають на успішність навчання, виявляючи «лакуни» та «вузькі місця», шляхи їх усунення); оптимізації ресурсів (ефективне використання ресурсів та координація дій усіх учасників екосистеми сприяють кращому плануванню та реалізації освітніх програм).

2. Збільшення доступності освіти завдяки: залученню нових учасників (екосистемний підхід виходить за інституційні межі освітнього процесу, залучаючи інших суб'єктів й провайдерів освіти як-то громадські організації, наукові центри й установи тощо); диверсифікації освітніх послуг (екосистемний підхід дозволяє створити індивідуальну траєкторію, за якої освіта здобувача відповідатиме потребам і особливостям його/певної групи та відповідного соціального середовища); підтримку інклюзивності (екосистемний підхід робить освіту більш прихильною до людей з різними освітніми можливостями та потребами).

3. Покращення якості освіти завдяки: комплексному підходу до підготовки (екосистемний підхід передбачає формування таких компетенцій, які необхідні для успішного життя і діяльності в сучасному суспільстві, виходячи за межі традиційних предметних знань); активному розвитку навичок (екосистемний підхід дозволяє збагатити освітній процес практичними завданнями, проектами, дослідженнями); персоналізації навчання (екосистемний підхід дозволяє пропонувати здобувачам освіти персоналізовані академічні маршрути та плани).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Впровадження екосистемного підходу в контексті інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти відкриває нові горизонти для модернізації освітнього процесу. Цей підхід розглядає систему освіти не ізольовано, а як динамічну екосистему, що об'єднує різноманітні суб'єкти та зацікавлені сторони, пов'язані між собою складними взаємозв'язками. Архітектору освітньої екосистеми варто пам'ятати про те, що кожна екосистема містить сукупність усіх елементів (люди, інституції, ресурси, потоки, концептуальні зв'язки), їх відповідну (екологічну) констеляцію (взаємне розміщення, порядок) та має певний життєвий цикл. Важливими правилами впровадження екосистемного підходу у вищу освіту є: розвиток співпраці між закладами освіти різних типів і форм власності, в тому числі альтернативними; впровадження інноваційних освітніх технологій задля забезпечення рівного доступу усіх сторін до інфраструктури, ресурсів, знань і процесів; створення екосистеми професійного розвитку педагогічних працівників.

ДЖЕРЕЛА

1. Антошина І.В. *Методологія як фундаментальна основа наукового дослідження*. Академічні візії. 2024. Режим доступу: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/957>
2. Гончаренко С. *Методологія*. Енциклопедія освіти. 2008. С.498 — 500.
3. Гриценко М.В. *Егалітарна та елітарна освіта в контексті становлення нового університету*. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». 2013. Режим доступу: <http://surl.li/susgo>
4. Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. *Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ, 2021. Режим доступу: <http://surl.li/cbqzr>
5. Леонтьєва І.В. *До проблеми розбудови екосистеми вищої педагогічної освіти*. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. №40 (2). Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.403>
6. Леонтьєва І.В. *Концептуальні засади екосистеми сучасної педагогічної освіти*. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. 39 (1). Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.393>
7. *Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці* / Семен Гончаренко, Василь Кушнір // Неперерв. проф. освіта: теорія і практика. 2002. 4. С. 15–22.
8. Сисоєва С.О. *Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник* / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. Рівне : Волинські береги, 2013. 360 с.
9. Сігов К. *Ідея Університету і могилянський палімпсест*. Той, хто відродив Могилянку: зб. до 60-ліття В'ячеслава Брюховецького. 2007. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/93ca0db0-8279-4d94-9fd8-7eb166ba73c3/content>
10. Cascio J. BANI: Facing the Age of Chaos. 2020. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>

REFERENCES

1. Antoshina, I. V. (2024). Metodolohiia yak fundamentalna osnova naukovooho doslidzhennia [Methodology as a fundamental basis for scientific research]. Akademichni vizii. (in Ukrainian) <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/957>
2. Honcharenko, S. (2008). Metodolohiia [Methodology]. Entsyklopediia osvity. P. 498–500. (in Ukrainian)
3. Hrytsenko, M. V. (2013). Ehalitarna ta elitarna osvita v konteksti stanovlennia novoho universytetu [Egalitarian and elitist education in the context of the formation of a new university]. Vischa osvita Ukrainy: teoretichni ta naukovo-metodychni chasopys. Tematychni vypusk «Yevropeys'ka integraciya vyschoyi osvity Ukrainy v konteksti Bolons'koho protsesu» (in Ukrainian) <http://surl.li/susgo>
4. Zavorodnya, T. K., & Strazhnikova, I. V. (2021). Metodolohichni zasady pedahohichnykh doslidzhen: navchalno-metodychni posibnyk [Methodological foundations of pedagogical research]. Ivano-Frankivsk. (in Ukrainian) <http://surl.li/cbqzr>
5. Leontyeva, I. V. (2023). Do problemy rozbudovy ekosystemy vyschoyi pedahohichnoyi osvity [On the problem of developing an ecosystem of higher pedagogical education]. Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika, 2023(40), 2. (in Ukrainian) <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.403>
6. Leontyeva, I. V. (2023). Kontseptual'ni zasady ekosystemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity [Conceptual Foundations of the Ecosystem of Modern Teacher Education]. Pedahohichna osvita: Teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika, 2023(39), 1. (in Ukrainian) <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.393>
7. Honcharenko, S., & Kushnir, V. (2002). Metodolohiia yak vazhlyvyi skladnyk naukovooho doslidzhennia v pedahohitsi [Methodology as an important component of scientific research in pedagogy]. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. № 4, P. 15–22. (in Ukrainian)
8. Sysoeva, S. O., & Krystopchuk, T. E. (2013). Metodologiya naukovo-pedagogicheskikh issledovaniy: Pidruchnik [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volins'ki oberegi. (in Ukrainian)
9. Sygov, K. (2007). Ideia Universytetu i mohylianskyi palimpsest. Toi, khto vidrodyv Mohylianku [The idea of the University and the Mohyla Palimpsest. The one who revived Mohyla]. zbirnyk do 60-littia Viacheslava Briukhovetskoho. 2007. (in Ukrainian) <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/93ca0db0-8279-4d94-9fd8-7eb166ba73c3/content>
10. Cascio, J. (2020). BANI: Facing the Age of Chaos. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>

Leontieva I.

**ECOSYSTEM APPROACH AS A METHODOLOGICAL GUIDELINE
FOR INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

Abstract. *The article presents a theoretical analysis of the ecosystem approach as a methodological basis for innovative transformations in higher pedagogical education. The essence of the ecosystem approach in education is to direct the researcher to a systematic vision of the relationships and processes necessary to maintain ecological (healthy, sustainable, productive, diverse, coordinated) human relationships within and outside the educational system, its integrity, elements and structures, functions, values and qualitative parameters of life through self-regulated management, protection and preservation of educational ecosystems over time. The author of the article analyzes the scientific thesaurus of the problem, the essence and origins of the ecosystem approach, its conceptual basis and basic axioms, the main aspects, basic principles and ways of implementing the ecosystem approach in higher education. Particular attention is paid to educational ecosystems as a key driver of innovative development of higher pedagogical education. In particular, the article examines the nature, features, characteristics and basic approaches to the development of educational ecosystems (ecosystem as belonging and ecosystem as structure), considers the peculiarities of their formation and development depending on the structure. A scientific thesaurus of the problem of developing an ecosystem of higher pedagogical education is presented. It is represented by such concepts as: «ecosystem approach», «ecosystem structure», «ecosystem actors», «ecosystem constellation», «ecosystem life cycle». The stages of development of educational ecosystems are summarized and the advantages of implementing the ideas of the ecosystem approach in a modern university (improving the efficiency of the educational process, increasing the accessibility of education, improving the quality of education) are considered. The materials of the article can be used to develop effective tools for the support and innovative development of educational ecosystems in higher education institutions.*

Key words: *higher pedagogical education, ecosystem of education, ecosystem approach, innovative development of higher pedagogical education, methodological approach.*

*Стаття надійшла до редакції 22.04.2024
Прийнято до друку 10.05.2024*

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

UDC 378.091.64:305

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.414>

Melnychenko O.,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Educology,
Psychological and Pedagogical Sciences,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
Faculty of Pedagogical Education, 18/2 I. Shamo Blvd., Ukraine
melnychenko@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-5297-9551

A CONTEMPORARY TEXTBOOK FOR HIGHER EDUCATION: ANALYSIS FOR SEXISM AND GENDER STEREOTYPES

Abstract. *The article is focusing on one of the most important problems of gender studies — the creation of modern methodological and curricular support for the educational process in higher education. The author analyses the experience of teaching the elective course 'Gender Studies' for Bachelor's students majoring in Primary Education at the Faculty of Pedagogical Education of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. This course is practice-based and aims to prepare pre-service teachers to address gender issues in the educational process. Teaching this course raised questions about the content of higher education textbooks and their analysis concerning sexism and gender stereotypes. The author recognizes that textbooks on gender issues are currently linked to certain courses: gender psychology, gender sociology, gender pedagogy, gender journalism, etc. However, according to the author, a modern textbook should be comprehensive and based on the latest scientific research, deep interdisciplinary connections, and contemporary practice. The article defines the main characteristics of a modern textbook in general and gender studies, in particular: it should be comprehensive in terms of analysis when it comes to sexism and gender stereotypes, regardless of the specialty; the content of any textbook should be based on scholarly research in the field of gender studies; the textbook should show deep interdisciplinary connections; the formation of critical thinking of students is the main goal of any modern textbook, regardless of the specialty it is written for; without the use of interactive teaching methods, it is impossible to create a modern textbook. The article also discusses approaches and methods for analyzing textbooks for sexism and gender stereotypes. The author pays special attention to hidden discrimination in the curricula on gender equality of students and schoolchildren.*

Key words: *gender studies, gender education, gender education, gender stereotypes, sexism, hidden curriculum.*

© Melnychenko O., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Introduction. Ukraine has taken the road of ensuring human and civil rights and freedoms, as well as implementing gender equality standards for men and women. In modern Ukrainian society, even in the context of a full-scale war against Russia, there are deep processes that contribute to the creation of equal opportunities for self-efficacy and

agency, regardless of social status, nationality, age, gender, etc. (Datsiuk T., Hihin O., 2023). In Ukraine, there's an aspiration to reclaim national traditions and principles while also aspiring to European values and freedoms, creating a delicate balancing act. This underscores the importance of adapting the consciousness of citizens, legislation, lifestyle,

economic processes to new realities that will ensure the creation of a society of equal conditions and opportunities for everyone.

Despite the fact that Ukrainian women already hold managerial positions, are in politics, serve in the army and reach incredible heights in building their own careers, our world is still very far from gender equality. After all, gender equality is, first of all, a question of justice, equal access to resources and power, including in the field of education, where the percentage of women is very high (Kenworthy L., Malami M., 1999).

The idea to write this article was inspired by the results of the course "Gender Studies" as an elective course for Bachelor's degree students majoring in Primary Education at the Faculty of Pedagogical Education of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. This course is practice-based and aims to prepare pre-service teachers to address gender issues in the educational process. This experience prompted discussions regarding the content of higher education textbooks and their examination in terms of sexism and gender stereotypes.

Gender studies is the general name of the methodological approach to the study of factors, processes, and results of social construction of gender. These studies have a pronounced interdisciplinary connection and relate to a number of social, humanitarian, and even natural sciences. Gender knowledge helps to create conditions for gender equality and equal personal development regardless of gender in modern Ukrainian society. To do this, radical changes should be made in the gender socialization of children and students, gender stereotypes should be destroyed, and conditions should be created for the mobility of gender roles of men and women in society. Hence, scholars should prioritize steering clear of a limiting, differential approach to educating individuals based on their gender. Rather, the aim of training and education should be the individualized, personal development of each individual (Gender Studies in Higher Education, 2022).

Nowadays, it is difficult to meet a legislator or manager who would the idea that gender equality is the key to the development of a sustainable civil society, and one of the signs of its democracy. However, the actual reality often diverges from a harmonious perspective, as evidenced by the analysis of existing higher education textbooks, especially those for pre-service teachers. Additionally, even textbooks specifically focused on gender issues tend to be tied to certain courses, such as gender psychology, gender sociology, gender pedagogy, or gender journalism. However, according to the author, a modern textbook should be comprehensive and grounded on the latest scholarly research, deep interdisciplinary connections, and contemporary practice. This need arises from the critical importance of shaping healthy gender relations among the younger generation. At the same time, it's

important to consider the significant shifts in the roles of men and women in contemporary society and the growing focus on the individual as a unique entity with personal agency and individuality.

Analysis of recent research and published papers. The foundation for the emergence of a gender approach in education and upbringing can be traced to new social knowledge developed by thinkers like Michel Foucault, Erving Goffman, Peter Berger, Thomas Luckmann, and others, alongside research from feminist theorists. These feminist works, which have gained recognition in many parts of the world, were relatively unknown in Ukraine until recently (J. Scott, J. Butler, Yu. Kristeva, L. Irigaray, and others). The problem of gender equality of women in senior positions in politics and education in particular was studied by L. Kenworthy, O. Folke, J. Rickne, R. L. Fox, J. L. Lawless, M. Niederle, L. Vesterlund, P. Campa, Ch. S. Hauser and others. The philosophical and legal aspects of gender equality, particularly in the context of martial law, have been explored by Ukrainian researchers like T. Datsiuk, O. Hihin, L. Tymoshenko (2023). The formation of the gender component of the professional competence of pre-service teachers was studied by S. Vykhor, I. Horoshko, L. Danylenko, I. Ivanova, I. Kochurska, V. Kravets, S. Matiushkova, I. Muntian, V. Oliinyk, M. Polyvianna, O. Tsokur and others. The problems of creating a textbook on gender knowledge were studied by T. Martseniuk, S. Shturkhetyskiy (gender journalism), T. Hovorun and O. Kikinedzhi (gender psychology) and others.

The analysis of scientific literature reveals that many scholars believe that merely possessing abstract knowledge of moral norms and societal laws does not guarantee equal relationships between men and women, flexible role changes in society, or the breaking of gender stereotypes. Equally important is one's social experience of gender interactions in real life, underpinned by an individual system of values, orientations, guidelines, internal perspective, and the capacity for critical thinking and analysis. This personal experience is crucial for understanding and assessing the real state of relations between men and women in Ukrainian society. In this aspect, the role of gender education and the formation of a truly equal model of relations between men and women in student youth, and especially in pre-service teachers, is very important (Gender Equality Strategy of the Council of Europe, 2018).

In our opinion, this process is not only due to the teaching of such courses as gender pedagogy, gender sociology, gender journalism or gender psychology (Gender for Media, 2017. 220 p.)

It is much deeper and more diverse and covers almost all courses of the educational program of the institution of higher education, regardless of the specialty that the student seeks to obtain. Therefore,

a comprehensive review of international experience in this regard led us to the most common name for the course, i.e. gender studies.

The purpose of the article. Based on the analysis of contemporary textbooks used in higher educational institutions, to derive a model of the textbook that encompasses integral knowledge, interdisciplinary connections between courses within educational programs for training specialists, and emphasizes the impact of gender knowledge on developing critical thinking in students. The *objectives of this article* are the following: 1) to analyze the current status of textbooks used in educational programs at higher educational institutions in Ukraine, focusing on their coverage of gender equality and the presence of gender stereotypes; 2) to explore the interdisciplinary connections within gender studies, examining how different fields interrelate and contribute to a comprehensive understanding of gender issues; 3) to suggest a model for a modern textbook for higher education that fosters critical thinking and facilitates the practical application of gender knowledge.

Results. A critical approach should be one of the core features of a modern textbook for students in higher educational institutions, focusing on altering the current state of affairs concerning gender equality. This approach encourages students to adopt an active and conscious stance, including a critical perspective on authorities at all levels—central, regional, and local—in relation to gender policy. It is the study of gender studies that helps students acquire such skills because one of the strengths of gender studies is their consistency and focus on the issues of social responsibility of the authorities, which in turn allows students to develop their critical thinking.

It should be noted that gender studies have their own pedagogical and didactic aspects. The subject of gender studies is characterized by pluralism, which can be seen as one of the strongest aspects of the course. It is gender studies, as a subject of study and training, that is the bridge between the humanities, social and natural sciences, as well as the human social experience (Haidenko V., 2019)

Another crucial component of a modern textbook should be a strong interdisciplinary focus (Henderson E., 2015, p. 38), which ties together concepts from philosophy, sociology, cultural studies, religious studies, political science, law, psychology, ethics, pedagogy, journalism, and other subject areas. In addition, the interdisciplinary component contains both empirical and theoretical contexts, indicating that gender studies can—and should—be explored by almost all students. This is due to the fact that it is impossible to separate the problems of gender, class, ethnicity, race, faith, and sexuality from each other. Hence, teaching methods, course syllabi and textbooks must undergo continual development

and adaptation to include a gender approach in the educational process.

The main task of gender training is to ensure that students have equal opportunities in education and social activities, along with the freedom to express their opinions. This approach is critical to fostering an environment where students feel valued and heard, which in turn is key to developing critical thinking skills (Gender Media Practices, 2014). To do this, it is advisable to incorporate the statistics on gender inequality in Ukraine in textbooks. For example, in Ukrainian society, there is an opinion that the sphere of education is entirely a “female kingdom”. This stereotype is based on government statistics, which show that women dominate at all levels: every tenth working woman is employed in education, while the percentage of men is only 2,8 %. Additionally, statistical data indicate a degree of gender parity in higher education. The number of men and women is relatively balanced; among the 158,5 thousand teachers in higher education institutions of III–IV degrees, women constitute 52,4 %, while men represent 47,5 % (Women and Men, Demographic and Social Statistics, 2022). But the heads of the Ministry of Education and Science of Ukraine, according to Soviet tradition, were exclusively men. This tradition was broken in 2016, when Lilia Hrynevych took the post of minister. During her tenure, which lasted just over three years, she launched the landmark reform of the New Ukrainian School.

As for the state of gender equality in senior positions at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, the university administration includes 7 people, including 5 men and 2 women. The percentage breakdown is as follows: women make up 28,5 %, while men constitute 71,5 %. If we analyze the composition of the Academic Council of the University, women make up 58 % of its representation, and men — 42 % (Web-site of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 2023). These data demonstrate the real situation in the field of higher education, where the representation of women prevails.

Another issue with textbooks across various courses (particularly school textbooks) is their focus on the sexual division of labor, reinforcing traditional roles for men and women in society, perpetuating gender stereotypes, and lacking examples of successful women's contributions to fields like science, politics, and economics. Of the 268 higher education institutions of Ukraine that operate today, only one — Volyn National University — bears a female name in honor of Lesia Ukrainka. This fact speaks very eloquently about the role of women in our society and in education (Register of Subjects of Educational Activity, 2023).

However, the list of obstacles to adopting gender transformations in Ukraine does not end there. It is worth mentioning anti-gender ideas rooted in our society from an early age. Kindergarten toys, books,

and textbooks often convey—sometimes subtly but persistently—messages about how the world should work. An example that illustrates this point is the reaction from conservatively oriented groups within preschool education when confronted with a concept that has long been adopted in European state kindergartens—namely, avoiding emphasis on the gender of children and not imposing a typical set of toys for boys and girls. In this approach, advocates of strict moral codes and traditional values perceived a risk of encouraging non-traditional sexual orientation among children.

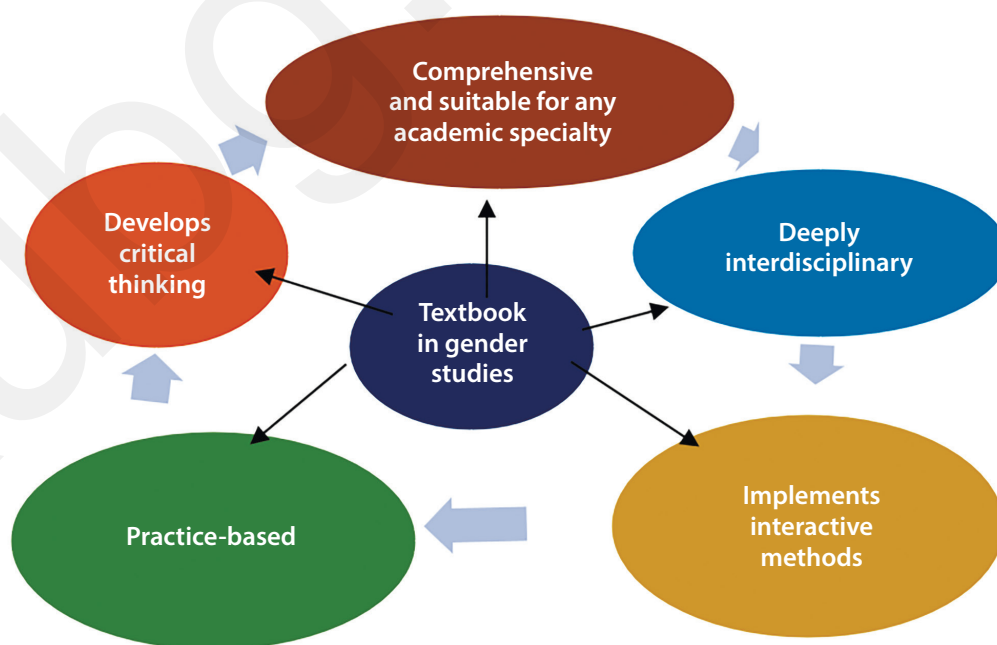
All of the above indicates the presence of gender stereotypes in the daily practices of both higher educational institutions and schools, which is also reflected in textbooks. First of all, this persistent rooting is explained as a result of hidden or open elements of gender discrimination. Open discrimination can be considered the availability of curricula taught separately for boys and girls. This is quite typical for arts and crafts lessons in secondary school. Traditionally, girls are taught household management (e.g. cooking, sewing), and boys are taught carpentry and locksmithing (Malakhova O. A., Marushchenko O.A., 2016. P. 48–56).

Hidden discrimination is often evident when gender stereotypes are embedded in school textbooks and other educational materials, as well as when teachers unconsciously perpetuate these stereotypes through their behaviour during classes. In particular, in most school textbooks, girls are offered only one identification model (family), boys have a wider choice, but their family role is considered as peripheral. Women are shown to be passive and engaged in traditional activities (cooking, cleaning,

etc.). Men and boys are busy with work or hobbies. Textbook language often defaults to masculine grammar, particularly when referring to a person or people in general without specifying gender.

Thus, the hidden curriculum or syllabus can impose specific social roles on individuals through subtle messaging and underlying assumptions. In the context of the gender-role approach to education, the structure of the educational process not only perpetuates traditional gender stereotypes, norms, and prejudices but also, through its inherent system of organization (including course content, structure, teaching methods, styles, and the specific gender stratification within the teaching profession), reinforces and maintains gender imbalance. This leads to the perpetuation of a masculine-centered view of education (Strilnyk O. 2019).

Identifying instances of sexism and the perpetuation of gender stereotypes in textbook content can be accomplished through various methods and analytical approaches. Some of them might include: 1) *Structural analysis of textbooks*: statistical analysis (comparison of the number of instructions to representatives of different genders, distribution of images and illustrations by gender; analysis of text examples (analysis of specific text examples for the presence of stereotypes and sexist ideas with attention to the roles assigned to men and women, as well as to language constructions; 2) *Analysis of illustrations and images*: role stereotypes (identification of role stereotypes through analysis of images and illustrations that can support traditional gender roles; method of representation (reflection of the diversity of roles of men and women, or the use of standard images, emphasizing



Model of a Modern Textbook on Gender Studies

Source: developed by the author

sexualization or objectification); 3) *Assessment of language use*: language analysis (definition and analysis of language constructs that can support gender stereotypes; use of gender-dependent terms (analysis of the use of terms and expressions that can reinforce stereotypes and definition of roles); 4) *Interaction with involved parties*: feedback from students (involvement of students in the analysis and discussion of gender aspects in educational materials); for the school textbook, participation of parents and teachers (referring to parents' and teachers' opinions and feedback on gender sensitivity in the content of textbooks); 5) *Professional training of instructors (teachers)*: trainings and workshops (providing teachers with knowledge and tools to identify gender stereotypes and reproduction of sexism in educational materials); evaluation and review of textbooks (active participation of teachers in the selection of a textbook and its review in terms of gender sensitivity).

The use of these methods and approaches can help to identify and correct gender inequalities and stereotypes in the content of textbooks, contributing to the formation of a gender-sensitive approach to education and upbringing in pre-service teachers.

Taking into account all of the above, we can suggest the following model of a modern textbook

on gender studies for students in general and pre-service teachers in particular.

Conclusion. A study of modern textbooks for students on sexism and gender stereotypes has demonstrated that: 1) Gender inequality, particularly toward women, remains evident in many textbooks used in higher education institutions; 2) A modern textbook should be comprehensive in terms of its analysis of sexism and gender stereotypes, irrespective of the academic specialty; 3) The content of any textbook should be grounded in scientific research within the field of gender studies; 4) The textbook should be deeply interdisciplinary; 5) The formation of critical thinking among students should be a central objective of any modern textbook, regardless of the academic specialty; 6) Modern textbooks must incorporate interactive teaching methods to be effective. However, it should be noted that when teaching or writing a textbook on raising awareness of gender differences or gender inequality, coercive methods cannot be used, even to build consensus in a student group or other environment.

Further studies should explore this topic by analyzing modern textbooks from European universities for instances of sexism and gender stereotypes. This analysis will focus on countries known for being centers of gender education.

REFERENCES

1. Datsiuk T., Hihin O., Tymoshenko L. (2023). Pravove rehuliuвання hendernoї rивnosti v umovakh voiennoho stanu [Legal regulation of gender equality under martial law]. *Ekonomika. Finansy. Pravo*. [Economics. Finance. Law] 2023. № 7. P. 78–81. DOI: <https://doi.org/10.37634/efp.2023.7.16>.
2. Kenworthy L., Malami M. (1999). Gender Inequality in Political Representation: A Worldwide Comparative Analysis. *Social Forces*. 1999. Vol. 78 (1). P. 235–268. <https://doi.org/10.1093/sf/78.1.235>
3. *Henderni studii u vyshchii shkoli [Gender Studies in Higher Education]* (2022): suchasni vyklyky ta dosiahnennia [current challenges and achievements]: materialy Vseukrainskoho naukovopedagogichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii [materials of the Ukrainian research and pedagogical advanced training], Lviv, 5 September — 16 October 2022 p. Odesa: Helvetyka, 2022. 120 p.)
4. *Council of Europe Gender Equality Strategy for 2018–2023*. Council of Europe. 2018. URL: <https://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukrnew2/16808b35a4> (accessed: 01.03.2024).
5. *Hender dlia medii [Gender for the media]* (2017): pidruchnyk iz hendernoї teorii dlia zhurnalistyky ta inshykh sotsiohumanitarnykh spetsialnostei [a textbook on gender theory for journalism and other social sciences and humanities] / ed. M. Maierchuk, O. Plakhotnik, H. Yarmanova. Kyiv : Krytyka, 2017. 220 p.
6. Haidenko V. (2019) *Henderna pedahohika [Gender pedagogy]*. Manual / V. Haidenko, A. Predborskaia — Kyiv: Universytetska knyha, 2019. — 313 p.
7. *Henderson E.* (2015). *Gender pedagogy/Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. — Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. p.38. DOI:10.1057/9781137428493.0007.
8. *Henderni mediini praktyky [Gendered media practices]* (2014): Navchalnyi posibnyk iz hendernoї rивnosti ta nedyskryminatsii dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Textbook on gender equality and non-discrimination for students of higher educational institutions] /Ed. S. Shturkhetyskyi. — Kyiv, 2014. — 206 p.
9. Zhinky ta choloviky [Women and men] / Demohrafichna ta sotsialna statystyka [Demographic and social statistics] / Osvita [Education]. *Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [State Statistics Service of Ukraine]*. 2022. URL: <https://www.ukrstat.gov.ua/> (accessed: 01.03.2024).
10. Kyivskyi stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka [Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University]. Ofitsiinyi veb-sait [Official website]. URL: <https://kubg.edu.ua/> (accessed: 01.03.2024).

11. Reiestr subiektiv osvithnoi diialnosti [Register of subjects of educational activity]. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/> (accessed: 01.03.2024).
12. Malakhova O. A., Marushchenko O. A., Drozhzhyna T. V., Korobkina T. V. (2016) Teoretyko-metodolohichni zasady hendernoi ekspertyzy pidruchnykiv. Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: posib. [Theoretical and methodological foundations of gender expertise of textbooks. Expertise of school textbooks: a textbook.] / Eds. O. M. Topuzov, N. B. Viatkina. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2016. P. 48–56. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/13256>).
13. Strilnyk O. (2019) Osvita yak fabryka smysliv: vid statevo-rolovoho pidkhodu do henderno chutlyvoi pedahohiky [Education as a factory of meanings: from sex-role approach to gender-sensitive pedagogy]. 02.12.2019. <https://genderindetail.org.ua/season-topic/gender-after-euromaidan/osvita-yak-fabrika-smisliv-vid-statevo-rolovogo-pidkhodu-do-genderno-chutlivih-zmin-1341286.html>).

Мельниченко О.

СУЧАСНИЙ ПОСІБНИК ВИЩОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ НА СЕКСИЗМ І ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ

Стаття присвячена одній з важливіших проблем гендерного знання — це створення сучасного методологічного та методичного супроводу освітнього процесу у вищій школі. Автор аналізує досвід викладання курсу «Гендерні студії» як вибіркової дисципліни для студентів бакалаврського рівня спеціальності «Початкова освіта» факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Цей курс має практико-орієнтований характер і спрямований на підготовку майбутніх вчителів до розв'язання гендерних проблем в освітньому процесі. Саме цей досвід поставив питання щодо змісту посібників для вищої школи та їхнього аналізу на сексизм та гендерні стереотипи. Автор зауважує, що посібники, які присвячені гендерним проблемам, на сьогодні мають чітку прив'язку до певних дисциплін: гендерна психологія, гендерна соціологія, гендерна педагогіка, гендерна журналістика тощо. Однак, на думку автора, сучасний підручник має бути універсальним та спиратися на останні наукові дослідження, глибинні міждисциплінарні зв'язки й практику сьогодення. В статті визначаються основні характеристики сучасного посібника взагалі та гендерних студій, зокрема: він має бути універсальним з точки зору аналізу на сексизм та гендерних стереотипів, незалежно від спеціальності; контент будь-якого посібника має спиратися на наукові дослідження в сфері гендерних знань; посібник має бути пронизаний глибинними міждисциплінарними зв'язками; формування критичного мислення студентів — це головна ціль будь-якого сучасного посібника, незалежно від фаху; без застосування інтерактивних методів навчання неможливо створити сучасний посібник. В статті також розкриваються підходи та методи аналізу підручників на сексизм та гендерні стереотипи. Особлива увагу приділяється автором прихованій дискримінації в навчальних планах щодо гендерної рівності студентів та школярів.

Ключові слова: гендерні студії, гендерна освіта, гендерне виховання, гендерні стереотипи, сексизм, прихований навчальний план.

*Стаття надійшла до редакції 01.04.2024
Прийнято до друку 15.04.2024*

Papadopoulos I.,

Assistant Professor,
Department of Early Childhood Education
and Care, International Hellenic University, Greece
isaakpapad@ecec.ihu.gr

PRESCHOOL EDUCATORS' PERSPECTIVES ON DIALOGIC LITERACY IN PRESCHOOLERS

Abstract. *This research delves into the perceptions and expressions of dialogic literacy among preschool teachers, seeking to explore dimensions such as its definition, significance, strategies, assessment methods, and parental involvement. The study engaged a cohort of 15 educators, comprising 10 females and 5 males, selected based on their experience and qualifications in early childhood education. Through semi-structured interviews, these teachers provided rich and detailed insights, forming the basis for a thorough examination of dialogic literacy in the preschool setting. Intentionally diverse, the participant pool included educators from various preschool environments, both public and private, aiming to capture a broad spectrum of perspectives and approaches. This deliberate variation facilitated the exploration of potential disparities in understanding and implementing dialogic literacy across different contexts. Employing a qualitative research approach, the study emphasized semi-structured interviews as the primary method of data collection. The interview questions covered key aspects, including definitions, teacher strategies, classroom activities, assessment methods, and parental engagement. The design aimed to extract comprehensive responses, allowing participants to share their unique perspectives, experiences, and practices related to communicative proficiency in early childhood education. Thematic analysis was applied to categorize and organize the interview data, unveiling common patterns and themes. To enhance the study's reliability, methodologies such as member checking, peer debriefing, and triangulation were employed. The research maintained a strong ethical foundation, prioritizing participant privacy, confidentiality, and voluntary involvement throughout the entire process. The findings present a holistic understanding of dialogic literacy implementation in diverse preschool settings, enriched by the inclusion of educators with a minimum of two years of teaching experience. This study contributes valuable insights to the field of early childhood education, shedding light on the multifaceted nature of dialogic literacy and its versatile application across different educational contexts.*

Key words: *dialogue, young children, literacy, preschool, educators*

© Papadopoulos I., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Literature Review on Dialogic Literacy

Scientific evidence suggests that dialogic literacy is effective in constructing knowledge and benefiting society. Researchers including Wegerif, Mercer & Major (2019), Caviglia et al. (2017), and Lefstein & Snell (2013) have provided this supporting data. The set of abilities, techniques, and proficiencies that contribute to successful communication and influence the receiver are encompassed within it. The concept of dialogic literacy has been explored from different angles and given different labels, highlighting its function as both a tool for creating knowledge and a goal in its own right.

The concept of dialogic literacy pertains to the establishment of areas for discourse that encourage conversation and extensive engagement. Learners participate in discussions that lead to the creation

of knowledge within these areas, as observed by Scardamalia (2005) and Matusov (2009). The progression of the process is continuous and lacks a specific conclusion. Hence, it is crucial to promote areas for discussion to stimulate conversational methods, as highlighted by Caviglia et al. (2017) and Wegerif, Mercer, and Major (2019).

Studies have shown that participating in interactive conversations in academic environments can promote the growth of social, emotional, and cognitive skills in young individuals. Several research works have shown this, including studies by García-Carrión and Villardón-Gallego (2016), Van der Veen, Dobber, and van Oers (2018), and Al-Adeimi and O'Connor (2021). It varies from monologic talk, which concentrates on the educator and aims to replicate factual knowledge (Femke,

Renske & Veen, 2020). The method of teaching known as dialogic talk entails engaging learners as active contributors in the process of constructing knowledge. According to Alexander (2018) and Van der Veen, de Mey, et al. (2017), this method has been discovered to improve speaking abilities, communication skills, and social aptitude.

To ensure the successful execution of dialogic literacy, it is essential for educators to have expertise in dialogic teaching methods and foster favorable connections with their pupils (De Bruin, 2018; Creech & Hallam, 2011). According to De Bruin (2018), dialogic pedagogy goes beyond simple knowledge acquisition by encouraging original thought and accepting a range of viewpoints. Creech and Hallam (2011) have observed that the existence of favorable relationships between educators and students is conducive to the implementation of dialogic practices.

In brief, it can be stated that dialogic literacy possesses significant potential in terms of knowledge creation and societal transformation. The procedure includes generating spaces for dialogue, which involves encouraging learners to have fruitful discussions that result in knowledge creation. By utilizing dialogic literacy, educators have the opportunity to enhance their teaching methods and promote student involvement, analytical reasoning, and favorable academic achievements.

Educators' Role in Promoting Dialogic Competencies

Educators have a significant impact on the enhancement of conversational abilities in young children. A conducive atmosphere can be established to promote not just conversation but also enhance communication abilities and encourage participation. Based on studies, educators have access to different approaches that can encourage the development of dialogic skills in young children.

A crucial tactic to encourage efficient communication is by exemplifying dialogic interactions. According to Wegerif, Mercer & Major (2019), educators can exhibit attentive listening, pose open-ended inquiries, and offer reflective answers by participating in meaningful dialogues with children. This method of instruction supports kids in comprehending the mechanics of conversation and, consequently, motivates them to emulate it.

Furthermore, it is essential to create a classroom atmosphere that encourages dialogue. Educators have the ability to create an environment in their classroom that prioritizes and encourages communication by organizing the physical layout to foster teamwork. As an illustration, it is possible to establish compact zones for group discussions. Furthermore, they can set standards for courteous interaction and enthusiastic involvement, as highlighted by García-Carrión and Villardón-Gallego (2016).

Facilitating chances for conversation is essential in fostering dialogue skills. To facilitate the expression of children's ideas and encourage learning from each other, it is suggested that educators include daily routines such as group discussions, think-pair-share activities, and partner work (Van der Veen, de Mey, et al., 2017).

One other successful tactic involves posing questions that do not have a specific answer. Questions that do not have a specific answer can be useful in promoting analytical skills and motivating elaborate replies. According to Michaels, O'Connor, and Resnick (2008), children are encouraged to contemplate, evaluate, and express their thoughts, resulting in more comprehensive conversations.

Furthermore, educators have the ability to assist and encourage conversation by furnishing cues, introductory phrases, and language assistance. According to Alexander's (2017) explanation, they have the ability to lead conversations, assist in taking turns, and support children in expressing their thoughts more efficiently, despite their language abilities still being in the developmental stage.

Recognizing diverse perspectives is crucial in creating an inclusive environment where children can express their ideas and perspectives without any hesitation. According to Lefstein and Snell (2013), educators have the ability to foster a conversational atmosphere by promoting empathy, understanding, and respect for diverse perspectives.

The amalgamation of literary and narrative components can significantly enhance conversational exchanges (Papadopoulos, 2020; Papadopoulos, 2021; Papadopoulos & Shin, 2021; Papadopoulos, 2022). Educators can encourage young people to share their opinions, ask questions, and connect with their personal experiences by engaging them in discussions about stories, characters, and ideas. One possible way to achieve this is by utilizing different techniques like asking questions that have no definite answers, allowing chances for collaborative conversations, and establishing a secure and encouraging atmosphere for kids to communicate their viewpoints and concepts. As per the findings of Wasik and colleagues (2016), conversing about such topics can prove to be extremely advantageous for the cognitive and socio-emotional growth of kids.

The ability to listen actively is a crucial aptitude that facilitates productive communication. Educators have the ability to educate students on the techniques of active listening, such as the maintenance of eye contact, the art of paraphrasing, and the appropriate response to others' opinions. According to Phillipson & Wegerif (2016), promoting meaningful dialogue and teaching children to value others' contributions can be achieved by giving significance to active listening.

Ultimately, it should be mentioned that educators possess the capacity to promote introspection

regarding the caliber of discourse and aid youngsters in identifying successful communication tactics. According to Caviglia et al. (2017), metacognitive skills and self-evaluation of communication can be improved through reflective discussions on dialogue, which can be beneficial for children.

By encouraging and aiding in the development of dialogic skills, educators can aid young children in enhancing their communication abilities, promoting their critical thinking skills, and fostering a positive attitude towards collaborative learning (Van der Veen, Dobber, & van Oers, 2018). These skills act as a base, which will aid them in attaining forthcoming educational and communal triumph.

Research Methodology

Research Purpose and Research Objectives

The purpose of this study was to explore and understand how preschool educators perceive and express their views on dialogic literacy in preschoolers. The specific objectives of the research were:

- To examine the definition and understanding of dialogic literacy among preschool educators.
- To explore the importance and benefits of dialogic literacy according to preschool educators.
- To identify the strategies and activities employed by educators to promote dialogic literacy.
- To investigate the assessment and evaluation methods used by educators to measure dialogic literacy.
- To examine the involvement of parents in promoting dialogic literacy at home.

Participants

The study involved 15 educators (10 females, 5 males) who work in preschools. The selection criteria were based on their experience and qualifications in early childhood education. To guarantee that the participants were knowledgeable about early childhood pedagogy and familiar with dialogic literacy, the minimum requirement for inclusion was two years of teaching experience. The group of educators chosen for the study was deliberately varied, encompassing both public and private preschool environments, in order to obtain a wide array of viewpoints and approaches to implementing dialogic literacy.

The study aimed to gain a thorough comprehension of the implementation and approach of dialogic literacy in diverse educational contexts by involving educators from multiple preschool settings. Preschools that are open to the public and those that are privately owned usually exhibit unique features and methods for educating young children. These dissimilarities may include variations in the syllabus, materials, and financial support. Hence, the inclusion of educators from both categories of environments facilitated a more extensive investigation of communicative literacy techniques and approaches.

The variety of the sample made it easier to analyze possible differences in the comprehension and

execution of dialogic literacy in various preschool settings. The impact of educators' personal histories, education, and past encounters can shape their teaching methods and convictions. The study's objective was to obtain a broad spectrum of viewpoints, tactics, and difficulties concerning dialogic literacy by incorporating educators from various environments.

To guarantee that the participants had a basic comprehension of early childhood education and had probably experienced chances to communicate with preschoolers, it was made sure that only educators with at least two years of teaching experience were included. The threshold of experience enabled the researchers to obtain perspectives from educators who had already acquired hands-on expertise and familiarity with dialogic literacy in their work.

In general, the study's findings were made more valid and generalizable by choosing a varied sample of preschool educators who had taught for at least two years in various preschool environments. The incorporation of diverse viewpoints and methods enhanced the comprehension of communicative literacy in the early childhood education environment and offered a broader overview of its execution in various academic backgrounds.

Research Design and Instruments

In order to obtain a thorough comprehension of preschool educators' viewpoints on dialogic literacy, a qualitative research approach was selected. Research of a qualitative nature enables the exploration of intricate phenomena, capturing subjective experiences, and obtaining data that is rich and detailed (Creswell, 2013).

The primary method chosen for data collection was semi-structured interviews. Semi-organized discussions provide adaptability while guaranteeing that particular research aims and subjects are addressed (Denzin & Lincoln, 2018). The conversational interviews enabled the researchers to engage with the participants and delve into different aspects of dialogic literacy.

The questions asked during the interview were meticulously crafted to correspond with the research goals and encompassed various aspects of communicative proficiency. The topics covered were dialogic literacy explanations, educator tactics, classroom exercises, evaluation techniques, and parental participation in encouraging dialogic communication outside of school.

The questions asked during the interview were designed to obtain comprehensive answers and motivate educators to discuss their viewpoints, encounters, and methods concerning communicative literacy. The utilization of open-ended inquiries enabled the respondents to provide detailed answers, express individual viewpoints, and share personal experiences. The questionnaire contained exploratory

inquiries to motivate respondents to expand on their answers, furnish precise instances, and remove any vagueness.

A group of preschool educators was used to test the interview protocol for clarity, relevance, and appropriateness of the questions. After receiving feedback during the pilot test, minor adjustments were implemented to enhance the coherence and progression of the interview procedure.

To ensure candid and open conversations, the interviews were held in a private and comfortable location. Before conducting the interviews, the participants were given a guarantee of privacy and their consent was obtained after providing them with all the necessary information. The audio recordings were made during the interviews with the consent of the participants to guarantee precise data collection. Detailed field notes were also taken during the interviews to capture non-verbal cues, contextual information, and the researchers' observations.

Employing semi-structured interviews as the main approach for gathering data facilitated an in-depth investigation into the viewpoints of educators in preschool settings regarding dialogic literacy. The discussions furnished ample and intricate information, allowing the investigators to acquire a comprehensive comprehension of the respondents' encounters, convictions, and customs concerning communicative proficiency in the early childhood education milieu.

Data Collection

The data-gathering procedure for this research included many stages. Initially, educators who fulfilled the necessary criteria were selected by purposeful sampling. All subjects provided voluntary permission to participate in the investigation.

The participants were interviewed individually in a confidential and comfortable setting using a semi-structured technique. In order to ensure accurate data collection and maintain the confidentiality of the participants, the conversations were recorded with their consent using audio recording devices.

An extensive questionnaire was developed to guide the interviews, including all aspects related to communication proficiency. The aspects consist of explanations, relevance, benefits, methodologies, assignments, assessment approaches, and involvement of caregivers. The compilation of inquiries established a framework for the discussions, enabling a comprehensive collection of material.

The interviews were transcribed verbatim while ensuring the privacy and anonymity of the participants. The data was analyzed using thematic analysis. A methodical approach was used to classify,

group, and arrange the material into coherent subjects. Through the use of this methodology, it became feasible to discern prevalent patterns and themes in the replies offered by the participants.

In order to ensure the reliability and accuracy of the findings, several methodologies were used, including verifying with participants, seeking input from colleagues, and incorporating diverse data sources. Member checking involves presenting the findings to the participants in order to verify the accuracy and comprehension of their responses. The core of peer debriefing is obtaining insights and judgments from skilled qualitative researchers who are colleagues. Triangulation is a method that involves verifying information from many sources, such as surveys, interviews, and observational notes.

Throughout the inquiry, ethical considerations were carefully addressed. The study upheld ethical principles by ensuring the protection of individuals' privacy, confidentiality, and voluntary participation. All individuals provided consent after obtaining ethical approval from the appropriate institutional review board.

Findings: General

Table 1 offers a thorough summary of the primary topics and discoveries concerning dialogic literacy in the context of early childhood education. The table presents an overview of the viewpoints of educators who teach young children about dialogic literacy. It covers different areas such as its meaning, significance, advantages, ways to execute it, sample exercises, ways to evaluate it, criteria for assessment, catering to unique requirements, and parental participation.

By conducting a thematic analysis on qualitative data obtained from seasoned preschool educators, the results provide significant perspectives on the comprehension, importance, and execution of dialogic literacy within the preschool setting. The presented data illustrates the agreement between educators on the importance of dialogic literacy in enhancing language proficiency, critical thinking abilities, and social engagement among young children. The table provides examples of the numerous strategies and activities educators use to promote dialogue as well as the assessment processes used to track students' development in this area. The findings also emphasize the importance of educators paying attention to particular needs and collaborating with parents to promote communication skills in both home and academic contexts. In summary, the table serves as an exhaustive tool for early childhood education professionals who are interested in enhancing their dialogic practices.

Overview of Key Themes and Findings

Thematic Categories	Subcategories	Findings
Understanding Dialogic	Definition	Educators define dialogic literacy as interactive and meaningful conversations that promote language, communication, and critical thinking skills in preschoolers.
Literacy	Importance	Educators agree that dialogic literacy is crucial for preschoolers as it enhances language development, vocabulary acquisition, listening and speaking skills, cognitive abilities, and social interaction.
	Benefits	Educators observe that engaging in dialogic literacy activities leads to improved language fluency, enhanced comprehension skills, increased confidence in expressing thoughts and ideas, and greater engagement and participation in classroom discussions.
Implementation	Daily Activities	Educators incorporate dialogic literacy by encouraging open-ended questions, promoting discussions during storytime, and providing opportunities for children to express thoughts and opinions.
Dialogic Literacy	Strategies	Educators use strategies like turn-taking, active listening, providing wait time, and modeling effective communication skills to foster dialogic interactions among preschoolers.
	Examples of Activities	Educators implement activities such as group storytelling sessions, collaborative projects, and guided discussions on topics of interest or books read aloud to promote dialogic literacy in the classroom.
Assessment and	Assessment Methods	Educators assess dialogic literacy through observations during conversations, individual and group discussions, and anecdotal records.
Evaluation	Indicators	Educators look for indicators such as increased participation, expanded vocabulary, ability to ask and answer questions, and the depth and quality of conversations to determine progress in dialogic literacy.
	Addressing Individual Needs	Educators provide targeted interventions, one-on-one discussions, and scaffolded questioning techniques to support children who require additional assistance in developing dialogic literacy skills.
Collaboration and	Involvement of Parents	Educators involve parents by providing resources, book recommendations, and conversation starters to promote dialogic literacy at home.

Findings: Conceptualizing Dialogic Literacy

With regard to the thematic strand of “Understanding Dialogic Literacy”, the responses of educators were coded and summarized in the following table (Table 2), which focused on the educators’ attempts to conceptualize dialogic literacy. Educators conceptualize dialogic literacy as the creation of a space for meaningful conversations, fostering an environment where children freely express thoughts and engage in exchanges. It nurtures effective communication, active engagement, and critical thinking skills. Dialogic literacy empowers children as active participants in their learning, encouraging them to ask questions, make predictions, and engage in discussions. It also values and respects children’s ideas, develops their voice, and enhances their confidence in expressing themselves. Overall, dialogic literacy is student-centred, focusing on collaboration and the construction of understanding.

Indicatively, educator A mentioned that “Dialogic literacy is all about creating a space where children can engage in meaningful conversations that help them develop their language skills and critical thinking abilities.”, while Educator B supported that “For me, dialogic literacy means fostering a classroom environment where children can express their thoughts and ideas freely, engaging in back-and-forth exchanges that promote communication and understanding.” Within the same context, Educator G mentioned that “Through dialogic literacy, we empower children to become active participants in their own learning. They learn to ask questions, make predictions, and engage in discussions that deepen their understanding.”. Meanwhile, “Dialogic literacy creates an environment where children feel valued and respected for their ideas. It helps them develop their own voice and the ability to express themselves confidently.” (Educator L).

Findings: Conceptualizing Dialogic Literacy

Thematic Category	Findings
Definition	Dialogic literacy is about creating a space for meaningful conversations that develop language skills and critical thinking.
Classroom Environment	Dialogic literacy fosters an environment where children freely express their thoughts, engage in exchanges, and promote communication.
Communication Skills	Dialogic literacy nurtures effective communication, questioning, and self-expression.
Active Engagement	Dialogic literacy activities promote active listening, responding, and interaction for language development.
Learning Tools	Dialogic literacy uses conversations as powerful tools for constructing meaning, building vocabulary, and developing comprehension.
Critical Thinking	Dialogic literacy enables the exploration of perspectives, critical thinking, and connections to personal experiences and the world.
Empowerment	Dialogic literacy empowers children as active participants in learning through questioning, prediction, and deep discussions.
Collaboration	Dialogic literacy creates a collaborative learning environment where children learn from each other, build on ideas, and develop social skills.
Confidence	Dialogic literacy enhances children's confidence in expressing thoughts, sharing opinions, and attentive listening.
Inclusivity	Dialogic literacy encourages critical analysis, respectful and inclusive expression of unique perspectives.
Skills Development	Dialogic literacy equips children with effective communication, active listening, and lifelong learning skills.
Value and Respect	Dialogic literacy values and respects children's ideas, develops their voice, and enhances self-expression.
Love for Language	Dialogic literacy fosters a love for language and communication, making children enthusiastic participants in conversations and discussions.
Critical Thinkers	Dialogic literacy encourages deep thinking, meaningful questions, and active engagement with texts and ideas.
Student-Centered	Dialogic literacy focuses on student contribution, collaboration, and construction of understanding.

Findings: Importance of Dialogic Literacy

Focusing on the importance of dialogic literacy and its impact on children, the following table (Table 3) outlines the findings derived from educators' responses in a coded manner. In particular, the key findings include improvements in language fluency, boosted confidence, increased engagement in classroom discussions, cognitive development, social interaction skills, and the establishment of a strong foundation for future literacy. Additionally, dialogic literacy contributes to active learning, vocabulary acquisition, and provides meaningful experiences that foster a lifelong love for learning and effective communication, as highlighted by educators' perspectives.

Individually, Educator C mentioned "One of the significant benefits of dialogic literacy is that it boosts preschoolers' confidence in expressing their thoughts and ideas. It gives them a safe space to share their opinions and engage in meaningful conversations with their peers and educators", while Educator F claimed that "By engaging in dialogic literacy, preschoolers develop important social interaction skills. They learn how to take turns, listen attentively, and respect different perspectives, which is essential for their overall social-emotional development." It is also worth mentioning the perspective of Educator J "Engaging in dialogic literacy activities provides preschoolers with authentic and meaningful language experiences. It sparks their curiosity, ignites their imagination, and instills a lifelong love for learning and communicating effectively."

Findings: Importance of Dialogic Literacy

Thematic Category	Findings
Importance	Dialogic literacy is crucial for preschoolers as it lays the foundation for their language development and enhances overall communication abilities.
Language Fluency	Dialogic literacy activities have a profound impact on preschoolers' language fluency, improving oral expression and comprehension skills.
Confidence	Dialogic literacy boosts preschoolers' confidence in expressing thoughts and ideas, providing a safe space for sharing opinions and engaging in conversations.
Engagement	Dialogic literacy increases engagement and participation in classroom discussions among preschoolers, fostering active listening and contribution.
Cognitive Development	Dialogic literacy promotes cognitive abilities in preschoolers, encouraging critical thinking, problem-solving, and making connections between concepts.
Social Interaction	Dialogic literacy develops social interaction skills in preschoolers, teaching turn-taking, attentive listening, and respect for different perspectives.
Foundation for Literacy	Dialogic literacy sets a strong foundation for future literacy skills, nurturing a love for language and a deep understanding of communication.
Active Learning	Dialogic literacy makes preschoolers active participants in their learning, fostering curiosity, question-asking, and deepening understanding.
Vocabulary Acquisition	Dialogic literacy plays a crucial role in vocabulary acquisition, exposing preschoolers to a rich range of words and language structures.
Meaningful Experiences	Dialogic literacy provides preschoolers with authentic and meaningful language experiences, igniting curiosity and instilling a lifelong love for learning and effective communication.

Findings: Fostering Dialogic Literacy

Concerning the ways and context within which dialogic literacy is fostered, the following table provides a summarised outline of the teaching behaviour. More specifically, it depicts strategies used to foster dialogic literacy such as open-ended questions, promoting discussions during storytime, providing various opportunities for expression throughout the day,

incorporating art and creativity, encouraging science exploration, integrating dialogic literacy during snack time, facilitating dramatic play, encouraging outdoor play, leveraging technology, and implementing project-based learning. Educators emphasize the importance of creating an environment that stimulates curiosity, critical thinking, and meaningful interactions in various aspects of daily activities.

Table 4

Findings: Fostering Dialogic Literacy

Thematic Category	Findings
Open-Ended Questions	Daily activities encourage open-ended questions that spark children's curiosity, critical thinking, and free expression of thoughts and opinions.
Storytime Discussions	Storytime promotes discussions through thought-provoking questions, allowing children to share interpretations, make connections, and engage in meaningful conversations.
Opportunities to Express	Various opportunities are provided for children to express thoughts and opinions throughout the day, promoting communication and engagement with peers and educators.
Art and Creativity	Art and creative activities encourage children to describe their work, explain choices, and discuss the creative process, enhancing language development and self-expression.
Science Exploration	Science experiments and nature walks encourage children to ask questions, make predictions, and discuss observations, fostering curiosity and critical thinking skills.
Snack Time Conversations	Dialogic literacy is incorporated during snack time, where children talk about food choices, share favourites, and discuss healthy eating habits, promoting self-expression and meaningful conversations about nutrition.

Thematic Category	Findings
Dramatic Play	The dramatic play area provides props and materials that encourage dialogue, negotiation, and collaborative problem-solving among children, fostering social skills and communication.
Outdoor Play	Outdoor play facilitates dialogic interactions, encouraging teamwork, effective communication, and problem-solving as a team, promoting cooperation and social interaction.
Technology Integration	Technology is incorporated to support dialogic literacy, enabling children to record thoughts, engage in virtual discussions, and share ideas with classmates, leveraging digital platforms and interactive apps.
Project-Based Learning	Project-based learning activities create opportunities for group discussions, idea brainstorming, and collaboration, fostering teamwork, communication, and critical thinking skills.

More specifically, Educator A mentioned that *“In our daily activities, we encourage open-ended questions that spark children’s curiosity and invite them to think critically. It allows them to express their thoughts and opinions freely”*, while Educator C claimed that *“We provide various opportunities throughout the day for children to express their thoughts and opinions. Whether it’s during group activities, circle time, or playtime, we encourage them to communicate their ideas and engage in conversations with peers and educators”*. In parallel, it is worth mentioning that according to Educator F *“We incorporate dialogic literacy during snack time by encouraging children to talk about their food choices, share their favourite snacks, and discuss healthy eating habits. It creates an environment where they can express their preferences and engage in meaningful conversations about nutrition.”*

Findings: Assessment of Dialogic Literacy

When it comes to the assessment of dialogic literacy competencies of preschoolers, educators positioned themselves and the following table offers an overview of the findings derived from their responses. Educators use diverse assessment methods to evaluate dialogic literacy competencies in preschoolers. The assessment includes observations during conversations, individual and group discussions focusing on language fluency and engagement, anecdotal records to track participation and growth over time, checklists

for specific aspects of dialogic literacy, peer and self-assessment opportunities, rubrics for evaluating meaningful conversations, educator-student conferences for one-on-one assessments, formative assessments during dialogic activities, and portfolios that compile samples of children’s work, including recordings and reflections, providing a comprehensive overview of progress and growth in communication skills. These assessment strategies aim to capture the multifaceted aspects of dialogic literacy development among preschoolers.

Indicatively, Educator A mentioned *“We assess dialogic literacy through observations during conversations and discussions. We observe how children actively listen, respond to others, and engage in meaningful exchanges that promote language and critical thinking skills”*, while Educator B stated that *“Individual and group discussions provide valuable assessment opportunities. We assess children’s ability to express their thoughts, ask questions, and contribute to the conversation, considering their language fluency, vocabulary usage, and depth of engagement”*. Meanwhile, *“Portfolios are another assessment method we use for dialogic literacy. We collect samples of children’s work, including recordings of their discussions, transcripts, and reflections, which provide a comprehensive view of their progress and growth in communication skills.”* — Educator I

Table 5

Findings: Assessment of Dialogic Literacy

Thematic Category	Findings
Observations	Dialogic literacy is assessed through observations during conversations and discussions, focusing on active listening, responding, and critical thinking skills.
Discussions	Individual and group discussions provide valuable assessment opportunities for children’s ability to express thoughts, ask questions, and contribute, considering language fluency, vocabulary usage, and engagement.
Anecdotal Records	Anecdotal records are effective for assessing dialogic literacy, noting children’s participation, contributions, and growth in language skills and communication abilities over time.
Checklists	Checklists are used to assess specific aspects of dialogic literacy, such as turn-taking, active listening, using appropriate language, tracking progress and identifying areas for support and development.

Thematic Category	Findings
Peer and Self-Assessment	Peer and self-assessment opportunities allow children to reflect on their own participation in dialogic interactions, assess listening skills, and communication effectiveness, and identify areas for improvement.
Rubrics	Rubrics are used to assess dialogic literacy, evaluate children's ability to engage in meaningful conversations, use evidence to support ideas, and respond respectfully, providing a holistic view of their communication skills.
Educator-Student Conferences	Educator-student conferences serve as valuable assessment moments, allowing one-on-one discussions to assess language fluency, comprehension, and the ability to express thoughts clearly and effectively.
Formative Assessments	Formative assessments are incorporated during dialogic activities through probing questions, feedback, and guided thinking to assess understanding, encourage critical thinking, and scaffold learning.
Portfolios	Portfolios are used for assessing dialogic literacy, collecting samples of children's work including recordings of discussions, transcripts, and reflections, providing a comprehensive view of progress and growth in

Findings: Evaluation Criteria

Focusing more on the assessment of dialogic literacy competencies development of preschoolers, the following table outlines the indicators educators make use of in order to detect progress in the development of dialogic literacy in correlation with the individual needs of the children. Educators employ various indicators to assess the progress of dialogic literacy competencies in preschoolers. These evaluation criteria include increased participation, expanded vocabulary usage, the ability to ask and answer questions, the

depth and quality of conversations, and the capacity to build on others' ideas. Targeted interventions, such as one-on-one discussions and scaffolded questioning techniques, are implemented to address individual needs. The assessment also considers the growth in conversational skills, including turn-taking and adaptability based on context and audience. Overall, these evaluation criteria offer a comprehensive understanding of children's development in dialogic literacy, emphasizing active engagement, language proficiency, and critical thinking skills.

Table 6

Findings: Evaluation Criteria

Thematic Category	Findings
Increased Participation	Increased participation is an indicator of progress in dialogic literacy. Evaluation focuses on whether children actively engage in discussions, share ideas, and contribute to conversations.
Expanded Vocabulary	Expanded vocabulary is an important indicator of progress in dialogic literacy. Assessment involves evaluating whether children are using a wider range of words, and demonstrating growth in language skills and expressive ability.
Asking and Answering Questions	The ability to ask and answer questions is a key indicator in assessing dialogic literacy. Evaluation includes children's capacity to initiate meaningful questions and provide thoughtful responses during discussions, reflecting comprehension and critical thinking skills.
Depth and Quality of Conversations	The depth and quality of conversations serve as indicators of progress in dialogic literacy. Assessment involves evaluating whether children engage in meaningful exchanges, build upon each other's ideas, and demonstrate a deeper understanding of the topics discussed.
Targeted Interventions	Addressing individual needs in dialogic literacy involves providing targeted interventions such as additional practice opportunities, tailored questioning techniques, and specific language supports to scaffold children's participation and comprehension.
One-on-One Discussions	One-on-one discussions are effective in addressing individual needs in dialogic literacy. They allow for focused support, concept clarification, and the development of communication skills at the child's own pace.
Scaffolded Questioning Techniques	Scaffolded questioning techniques support children who require additional assistance in dialogic literacy. They involve gradually increasing the complexity of questions, providing prompts, and offering guidance to help them engage in meaningful dialogic interactions.

Thematic Category	Findings
Building on Others' Ideas	Evaluating dialogic literacy includes assessing children's ability to build on others' ideas. Observation focuses on whether they actively listen, respond respectfully, and make connections between their own thoughts and those shared by their peers.
Conversational Skills	Growth in conversational skills is considered in evaluating dialogic literacy. Assessment includes children's ability to engage in turn-taking, maintain a dialogue, and adapt their language and communication style based on the context and audience.

Indeed, interviewed educators supported that *“One of the indicators we look for in evaluating dialogic literacy is increased participation. We observe whether children are actively engaged in discussions, sharing their ideas, and contributing to conversations.”* (Educator D) while *“Expanded vocabulary is another important indicator of progress in dialogic literacy. We assess whether children are using a wider range of words, demonstrating growth in their language skills and ability to express themselves.”* (Educator B). At the same time, *“The ability to ask and answer questions is a key indicator we look for. We assess children's capacity to initiate meaningful questions and provide thoughtful responses during discussions, which reflects their comprehension and critical thinking skills.”* (Educator C)

Findings: Collaboration with Parents

With regards to parental involvement in the attempts to foster dialogic literacy to preschoolers, the table presents a summarized overview of the findings derived from the interviews conducted. Fostering dialogic literacy in preschoolers involves collaborative efforts with parents. Educators provide resources and materials for home use, offer regular updates share strategies with parents, and encourage the creation of a language-rich environment. Collaborative activities include parent-educator conferences, workshops, and inviting parents to classroom events. Valuing cultural stories, establishing open

communication, and utilizing digital platforms enhance parental involvement. Take-home activities and promoting engagement through diverse methods contribute to the overall goal of supporting dialogic literacy. This collaborative approach ensures a strong partnership between home and school in nurturing children's language development.

Indicatively, Educator E stated *“We involve parents in promoting dialogic literacy by providing them with resources and materials that they can use at home. This includes book recommendations, conversation starters, and suggestions for engaging activities”*, while educator C claimed that *“Collaboration with parents is essential in fostering dialogic literacy. We provide regular updates on the importance of dialogic interactions and share strategies that parents can use to promote meaningful conversations with their children at home.”* It is also worth mentioning that educators stated *“We establish open lines of communication with parents, encouraging them to share observations, questions, and ideas related to their child's language development. It creates a collaborative partnership between home and school in supporting dialogic literacy.”* (Educator I) and *“We use digital platforms or communication tools to engage parents in dialogic literacy. We share resources, tips, and examples of dialogic interactions through newsletters, online forums, or dedicated parent-educator communication channels.”* (Educator J)

Table 7

Findings: Collaboration with Parents

Thematic Category	Findings
Providing Resources and Materials	Involving parents in promoting dialogic literacy includes providing them with resources and materials that they can use at home. This may involve book recommendations, conversation starters, and suggestions for engaging activities.
Regular Updates and Sharing Strategies	Collaboration with parents is essential in fostering dialogic literacy. Educators provide regular updates on the importance of dialogic interactions and share strategies that parents can use to promote meaningful conversations with their children at home.
Creating a Language-Rich Environment	Educators encourage parents to create a language-rich environment at home. This includes providing ideas for incorporating dialogic literacy into daily routines, such as during mealtime conversations, bedtime stories, or family discussions.
Collaboration through Conferences	Parent-educator conferences serve as opportunities to discuss the importance of dialogic literacy and provide specific feedback on children's progress. Educators collaborate with parents to set goals and develop strategies to support their child's communication skills at home.

Thematic Category	Findings
Workshops or Parent Education Sessions	Organizing workshops or parent education sessions focused on dialogic literacy provides parents with practical tips, techniques, and demonstrations on how to engage in meaningful conversations and promote language development with their children.
Inviting Parents to Classroom Events	Involving parents in dialogic literacy includes inviting them to classroom events or special reading activities. This provides opportunities for parents to observe and engage in dialogic interactions alongside their children.
Valuing Cultural Stories and Experiences	Educators encourage parents to share their own cultural stories, traditions, and experiences with their children. By valuing and incorporating diverse perspectives, dialogic literacy is fostered, celebrating different backgrounds and promoting understanding.
Take-Home Activities	Creating take-home activities that involve parents and children in dialogic literacy fosters engagement. These activities may include discussion prompts, storytelling kits, or collaborative projects that families can work on together.
Establishing Open Communication	Educators establish open lines of communication with parents, encouraging them to share observations, questions, and ideas related to their child's language development. This creates a collaborative partnership between home and school in supporting dialogic literacy.
Digital Platforms and Communication Tools	Involving parents in dialogic literacy can be done through digital platforms or communication tools. Educators use newsletters, online forums, or dedicated parent-educator communication channels to share resources, tips, and examples of dialogic interactions with parents.

Conclusion

This study delved into the perspectives of preschool educators on dialogic literacy in preschoolers. Through in-depth interviews, valuable insights were obtained regarding how educators define dialogic literacy, understand its importance, employ strategies and activities, assess progress, and involve parents in promoting dialogic interactions at home.

The findings of this study align with previous research that emphasizes the role of dialogic literacy in enhancing language development, communication skills, critical thinking, and social interaction in young children (Gardner-Neblett & Gallagher, 2020; Rowe, 2012). Educators in this study acknowledged the significance of dialogic literacy in fostering language fluency, comprehension skills, confidence, and active engagement in classroom discussions (Hall et al., 2018; Pianta et al., 2009).

It seemed that they implemented a range of strategies such as turn-taking, active listening, wait time, and modelling effective communication to facilitate dialogic interactions among preschoolers (Fleer, 2015; Neuman & Wright, 2014). The incorporation of activities like group storytelling sessions, collaborative projects, and guided discussions aligned with the literature on promoting dialogic literacy in early childhood education (Bodrova & Leong, 2006; Yaden et al., 2016).

Assessment methods used by educators in this study, including observations, individual and group discussions, and anecdotal records, were consistent with existing literature on assessing dialogic literacy (Snow, 2015; Vygotsky, 1978). These methods provide valuable insights into children's participation, vocabulary growth, and depth of conversations

(Justice et al., 2005; Wellman et al., 2009).

Collaborating with guardians to encourage dialogic literacy is a vital component of preschool education (Dickinson & Tabors, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002). Utilizing electronic platforms, communication devices, bulletins, internet discussion boards, and exclusive communication pathways to involve guardians is consistent with studies that underscore the significance of collaborations between schools and households (Henderson & Mapp, 2002; Sarama & Diener, 2005).

These research discoveries add to the current comprehension of communicative proficiency in early childhood education. Insights offered by them can be useful for improving dialogic practices in early childhood settings for educators, curriculum developers, and policymakers. By acknowledging the importance of interactive literacy and utilizing efficient techniques, educators have the ability to generate captivating and enhancing educational opportunities that encourage linguistic advancement, analytical reasoning, and socio-emotional maturation in young children.

It is suggested that further investigation be conducted to examine the lasting impacts of dialogic literacy on the academic success, social abilities, and general growth of children. Furthermore, further investigations into the viewpoints and encounters of caregivers in encouraging dialogic exchanges within their households would offer more comprehension into successful collaborations between schools and homes. In the end, through promoting communication skills in early childhood education and collaborating with parents, we can establish a solid base for children's language development, ability to communicate, and enduring passion for education.

REFERENCES

1. Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). Exploring the relationship between dialogic educator talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction, 71*, 101388.
2. Alexander, R. (2018) Developing dialogic teaching: genesis, process, trial, *Research Papers in Education, 33*(5), 561–598
3. Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 5th ed. York: Dialogos.
4. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
5. Caviglia, F., Fernandez, S. S., & Levisen, C. (2017). Det konceptuelle kulturmøde [The conceptual cultural meeting]. *Sprogforum, 64*, 52–60.
6. Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged children. *Psychology of Music, 39*(3), 409–429.
7. Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
8. de Bruin, Leon R. (2018) "Dialogic Communication in the One-to-One Improvisation Lesson: A Qualitative Study," *Australian Journal of Educator Education: Vol. 43 : Iss. 5 , Article 1*.
9. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research (5th ed.)*. Sage Publications.
10. Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
11. Van der Wilt, F.; Bouwer, R.; van der Veen, C. Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learn. Instr. 2022, 77*, 101522
12. Fleeer, M. (2015). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
13. García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6*(1), 51–76. D
14. Gardner-Neblett, N., & Gallagher, K. C. (2020). *Dialogic reading in early childhood: A practice brief*. Society for Research in Child Development.
15. Hall, N., Larson, L., Marsh, J., & Ball, L. (2018). *Pedagogies and practice: Voices from the early years*. Routledge.
16. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
17. Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(1), 17-32.
18. Lefstein, A., & Snell, J. (2013). *Better than Best Practice: Developing teaching and learning through dialogue (1st ed.)*. Routledge.
19. Matusov, E. (2009). Journey into dialogic pedagogy. *Critical Education, 1*(1), 1-18.
20. Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education, 27*(4), 283–297.
21. Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2014). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 554–567.
22. Papadopoulos, I. (2020). *From translanguaging pedagogy to classroom pedagogy: Supporting literacy, communication and cooperative creativity*. Thessaloniki: Disigma Publications.
23. Papadopoulos, I. (2021). Translanguaging as a Pedagogical Practice in Primary Education: Approaching, Managing and Teaching Diverse Classrooms. In Papadopoulos, I. & Papadopoulou, Sm. (2021). *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multilingual and Multicultural Classrooms*. (pp. 147–168). New York: NOVA Science Publisher
24. Papadopoulos, I. (2022). Translanguaging as a pedagogical practice for successful inclusion in linguistically and culturally diverse classrooms. In *Handbook of research on policies and practices for assessing inclusive teaching and learning* (pp. 422–448). Hershey, PA: IGI Global.
25. Papadopoulos, I., & Shin, J. K. (2021). Developing young foreign language learners' persuasive strategies through intercultural folktales. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 1*(1), 185-202
26. Phillipson, N., & Wegerif, R. (2016). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer.
27. Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
28. Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762–1774.

29. Sarama, J., & Diener, M. L. (2005). The professional development challenge in preschool. *Early Education and Development*, 16(4), 435–448.
30. Scardamalia, M. (2005). CSILE/Knowledge Forum®. In *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 97-106). Springer.
31. Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
32. Snow, C. E. (2015). Language and literacy development in early childhood. *Annual Review of Psychology*, 66, 71–92.
33. van der Veen, C., van der Wilt, F., van Kruistum, C., van Oers, B., & Michaels, S. (2017). MODEL2TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Educator*, 70(6), 689–700.
34. van der Veen, C., Dobber, M., & van Oers, B. (2018). Engaging children in dialogic classroom talk: Does it contribute to a dialogical self? In F. Meijers & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education: A multicultural perspective* (pp. 49–63). Springer International Publishing/Springer Nature.
35. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
36. Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
37. Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education (1st ed.)*. Routledge.
38. Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2009). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 80(2), 655–684.
39. Yaden, D. B., Rowe, M. L., & MacGillivray, L. C. (2016). Dialogic reading intervention and language development: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 734–763.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2024

Прийнято до друку 25.03.2024

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 373.2.015.3:159.954].016:81'233
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.416>

Половіна О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
o.polovina@kubg.edu.ua
ORCID ID 0000-0001-6021-5677

Стаднійчук М.,

аспірантка другого року навчання
кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
m.stadniichuk.asp@kubg.edu.ua
ORCID ID 0000-0002-9496-7401

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

Анотація. У статті висвітлено актуальність проблеми недостатності або відсутності спілкування з дітьми третього року життя. Звернено увагу на велику кількість «екранних» дітей, позбавлених емоційного контакту з іншими людьми, що призводить до депривації особистості. Аргументовано значення спілкування як вирішального чинника розвитку. Проаналізовано наукові праці з питання дослідження та встановлено, що упродовж третього року життя відбувається удосконалення мовлення як засобу спілкування, водночас спілкування виступає необхідним чинником розвитку мовлення, прослідковується певний взаємозв'язок. З'ясовано джерело походження терміну «художньо-педагогічне спілкування», який набув поширення в практиці освітньої взаємодії з дітьми різних вікових категорій. Виокремлено та схарактеризовано особливості художньо-педагогічного спілкування з дітьми третього року життя: підвищена емоційність; задіяння всіх каналів сприймання (візуального, аудіального, кінестетичного); важливість мотивації до діяльності, що закладена в кожній дитині від народження і яка потребує певних умов для пробудження; мистецько-творча діяльність в основі (художньо-продуктивна, музична, елементарна театралізована). Наведено позитивний іноземний досвід взаємодії з дітьми раннього віку, в основі якого ознайомлення дітей з творами мистецтва, експериментування з матеріалами для творчості й розвиток сенсорної сфери. На підставі схарактеризованих особливостей сформульовано авторське визначення терміну «художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя» як засобу розвитку творчих здібностей. Зроблені висновки та намічено перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: діти третього року життя; діти раннього віку; педагогічне спілкування; спілкування; творчі здібності; художньо-педагогічне спілкування.

© Половіна О., Стаднійчук М., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Актуальність досліджуваного питання обумовлюється наявністю суперечностей. Зокрема, науковці пропагують сучасний методичний інструментарій для освітньої взаємодії з дітьми третього року життя (в тому числі мистецько-творчої), натомість практики продовжують його нівелювати, застосовуючи формальні методи, прийоми й засоби, не орієнтуючись на реальні потреби дітей цієї вікової категорії.

З одного боку потреба у спілкуванні дітей третього віку є «ненаситною»: воно є засобом розвитку мовлення й створює позитивне емоційне тло. Проте, в реальному житті маємо велику кількість «екранних» дітей, які вже з раннього віку долучені дорослими до перегляду низькопробного контенту, й розвиток мовлення таких дітей значно сповільнюється.

Освітня взаємодія з дітьми третього року життя має спрямовуватися на набуття власного досвіду шляхом спроб, які можуть бути помилковими, але без яких не сформується потрібна навичка. Не припустимими є будь-які зразки, шаблони, стереотипи, оскільки вони знищують творче начало й продукують репродуктивний примітив. Проте, на практиці ми дуже часто спостерігаємо вивішену в ряд кількість однакових робіт пропорційну кількості дітей в групі, чим педагог робить формальні акценти лише на результат, не зважаючи на єдиний важливий для розвитку дітей процес.

Мета статті: висвітлити потенційні можливості художньо-педагогічного спілкування як засобу розвитку творчих здібностей дітей третього року життя.

Завдання статті: проаналізувати наукову літературу з питання дослідження; дослідити особливості художньо-спілкування з дітьми третього року життя; сформулювати визначення поняття «художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя».

Аналіз сучасних досліджень. Питання важливості спілкування на сучасному етапі досліджували вчені: І. Бех, О. Кононко, В. Кочерга, В. Москалець, С. Ладивір, Т. Піроженко та інші. Зокрема, В. Кочерга (Кочерга, 2003) зазначає, що діти, які позбавлені утробного спілкування, в житті значно відрізняються від своїх однолітків: вони замкнуті, пасивні, не йдуть на контакт, мало чим цікавляться. Згідно наукових висновків В. Москальця дитина, з якою не спілкуються від народження до «критичного в цьому вимірі віку — до трьох років», ніколи не заговорить, у неї не сформується свідомість, вона не стане особистістю (Москалець, 2021).

Нам суголосні думки О. Кононко в контексті того, що сучасна дитина живе в інших умовах, будь-які гаджети є цілком природними (Кононко, 2018). Водночас, діти вже з раннього віку знаходяться у великій кількості інформації, стикаються

з технічними досягненнями, що спричиняє зменшення безпосереднього емоційного контакту з іншими людьми. Сучасні батьки, а часто й педагоги, намагаються «напхати» дитину інформацією, позбавляючи спілкування, а мовлення, яке діти раннього віку вимушені чути через екран, позбавлене необхідних емоцій. В умовах сьогодення залишається сучасною думка Я. Корчака про те, що «спілкування з дітьми нас обтяжує... Тому що мусимо опускатися до їхніх уявлень. Опускатись, нахилитись, згинатись, стискатись. Помиляєтесь. Не від цього ми стомлюємось. А від того, що треба підніматись, зводитись навшпинець, тягтись. Щоб не образити» (Корчак, 2018).

Недостатність спілкування або його відсутність призводить до деформації особистості. Спілкування з дітьми раннього віку, в тому числі з дітьми третього року життя, покликане дарувати радість, воно повинне мати характер практичного співробітництва, співпереживання, обміну емоціями. Ми є суголосними з С. Ладивір (2013): підходи до дитини, в яких вона лише «об'єкт педагогічних впливів» мають бути викорінені, та з Г. Корінною (2018): за межами спілкування неможливо задовольнити потреби, що пов'язані «з потягом до самовираження, самореалізації і самоствердження».

Особливості спілкування з дитиною третього року життя висвітлені в працях А. Богуш (2009, 2021), Н. Гавриш (2009), І. Луценко (2013), І. Товкач (2006). Третій рік життя — період найінтенсивнішого розвитку мовлення дитини, як активної, так і пасивної його складової. Оскільки предметно-маніпулятивна діяльність протягом третього року життя є провідною й дитина активно пізнає функції предметів, з якими взаємодіє, у неї виникає цілком природна потреба у спілкуванні.

Аналіз наукового доробку І. Беха дає можливість зробити висновок, що особистісно розвиваюча функція мовленнєвого спілкування відіграє домінуючу роль, саме тому його називають педагогічним спілкуванням або педагогічним діалогом. Відповідно, мова йде не просто про спілкування, а про таку взаємодію, де два суб'єкти займають різні позиції: педагог виступає носієм і транслятором певних цінностей, а дитина повинна ними оволодіти. В контексті питання, яке досліджуємо, ми використовуємо авторський термін «художньо-педагогічне спілкування» О. Половіної (2007), аналіз наукових праць якої доводить, що спілкування має здатність створювати найсприятливіші умови для самовираження дитини, яке знаходить свій найбільший прояв саме у творчій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Третій рік життя — найбільш сензитивний період для розвитку мовлення: дитина засвоює граматичну будову мовлення, словниковий запас збагачується май-

же всіма частинами мовлення (іменниками, прикметниками, дієсловами, прислівниками, прийменниками), в мовленні з'являються порівняння та епітети, іменники множини та однини, продовжується засвоєння речення тощо. Прослідкову-

ємо взаємозв'язок: мовлення виступає засобом спілкування, але водночас його розвиток неможливий без спілкування. Особливості спілкування з дитиною третього року життя представлені нами на *рисунок 1*.

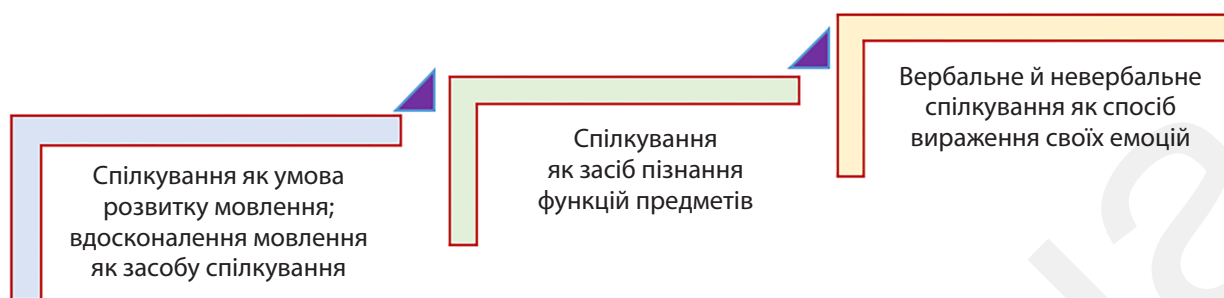


Рис. 1. Особливості спілкування дитини третього року життя

Наші погляди є суголосними з вченими (Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія, 2021) в контексті того, що взаємодія з дітьми раннього віку, в тому числі третього року життя, передбачає «уміння дорослого розмовляти з дітьми, а не тільки говорити їм, чути й аналізувати почуте, вчасно й адекватно реагувати. Вихователь дітей раннього віку має спонукати дітей до активної мовленнєвої комунікації, спонукати їх власну мовленнєву активність».

О. Половіна (2007) використала поняття художньо-педагогічного спілкування та розглянула його можливості як «особливої, емоційно зорієнтованої форми спілкування на основі мистецько-творчої діяльності» з дітьми старшого дошкільного віку. В подальшому цей термін (мистецьке або арт спілкування як його синоніми) набув поширення в теорії та практиці освітньої взаємодії з дітьми різних вікових категорій. В контексті нашого дослідження мова йде про дітей третього року життя. Тому, важливо з'ясувати, які особливості має художньо-педагогічне спілкування з дітьми цієї вікової категорії.

Художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя відрізняється своєю емоційністю. Насолода від діяльності — основний емоційний стан дитини раннього віку. Відповідно, усі прийоми та методи мають бути спрямовані на задоволення цього стану. Підтвердження цього знаходимо у працях І. Беха: «Щоб естетичний образ був повноправним репрезентатом художнього розвитку особистості, він має бути пронизаний естетичними переживаннями» (Бех, 2012). Також дітям третього року життя властиве почуття емпатії: співпереживання, перенесення власних почуттів на інших персонажів (Половіна, Кондратець, 2022).

Художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя потребує максимально-

го задіяння всіх каналів сприймання інформації (візуального, аудіального, кінестетичного), оскільки провідною функцією дитини третього року життя є сприймання. Дитина повинна мати можливість не просто дивитися, а споглядати, не торкатися, а обстежувати, не слухати, а вслухатися. Через власний досвід дитина пізнає довкілля, тому завдання педагога під час художньо-педагогічного спілкування створити простір (предметну й комунікативну його компоненту), у якому дитина матиме можливість максимально набути такого досвіду за такий період часу, який є оптимальним для неї.

Для дитини третього року життя під час художньо-педагогічного спілкування важливою є мотивація до діяльності. Ненаситне бажання пізнавати цей світ вже є певною мотивацією, що закладена в дитині природою. Педагогу потрібно створити умови для пробудження інтересу, надати можливість експериментувати з різноманітними матеріалами для творчості й вербально супроводжувати таку діяльність, використовуючи певні елементи провокативних дій. Це найбільш доцільний метод художньо-педагогічного спілкування з дітьми цієї вікової категорії.

Наприклад, дорослий витягує сенсорну скриньку і пропонує дитині заглянути в середину, супроводжуючи свої дії словами: «А що у цій скриньці? Чуєш, як таракотить? Що це може бути? Може іграшка? Може зернятка? Може туди забралась мишка? Нумо погляньмо». Наведемо інший приклад: педагог приносить у групову кімнату іграшку, виготовлену власноруч (*рисунок 2*), зі словами: «Діти, погляньте, що я знайшла, коли поспішала до вас? А що це? А якого воно кольору? А чому воно таке велике? Ой, а в ньому хтось живе. А хто це може бути? Нумо знайомитись...». Тобто, основою мистецько-творчої діяльності є сенсорно-пізнавальна діяльність дітей й активізація мовлення дітей під час такої діяльності.



Рис. 2. Авторська іграшка «Яблуко і гусінь»

Ще однією особливістю художньо-педагогічного спілкування з дітьми третього року життя є те, що воно завжди базується на певній художньо-продуктивній або музичній, або елементарній театралізованій діяльності. Згідно з науковими поглядами О. Половіної художньо-продуктивна діяльність поділяється на вільне малювання (free painting), пластичне образотворення та елементарне конструктивне образотворення (Половіна, 2022). Вільне малювання починається з каракуль на будь-яких поверхнях будь-якими матеріалами, що залишають слід, й через які дитина передає власні емоції та досвід пізнання довкілля. Для пластичного образотворення прийнятними вважаємо природні матеріали (солоне тісто, глина, сніг, пісок). А для елементарного конструктивного образотворення можуть бути використані корки від пластикових пляшок, клаптики тканин, шнурки, прищіпки тощо, будь-який матеріал, в основі якого предметно-маніпулятивна та, відповідно, предметно-перетворювальна діяльність. Художньо-педагогічне спілкування під час такої діяльності є емоційно-зорієнтованим та носить невимушений характер. Вона інтегрується в різні фрагменти життєдіяльності дітей як у закладі дошкільної освіти, так і вдома: у прогулянку (ліплення пасочок — пластичне образотворення), у побутову діяльність (малювання сиропом або варенням у тарілці з кашею — вільне малювання), під час підготовки до сну (заколихування ляльки з наспівуванням колискової — елементарна музична й театралізована діяльність). Дорослий не повинен стримувати дитячу уяву. Єдиним правилом є лише безпека дітей.

З огляду на зазначене, особливістю художньо-педагогічного спілкування з дітьми третього року життя є відсутність часових обмежень щодо його тривалості. Вона диктується умінням дорослого мотивувати дитину до спілкування разом з мистецько-творчою діяльністю та бажаннями конкретної дитини: дитина може взагалі не проявити інтересу або зацікавитись на короткий

проміжок часу, або художньо-педагогічне спілкування може тривати й декілька днів.

В контексті дослідження цього питання для нас цінним є досвід Наваррського університету (Іспанія): проєкт «Дитячий музей», основною метою якого було спілкування з дітьми раннього віку (до 3 років) за матеріалами, представленими мистецьким музеєм, та презентація різних мов дитинства, під якими розумівся розвиток творчих здібностей різними засобами. Враховуючи ранній вік дітей та зовнішні умови (запровадження карантинних заходів), у зв'язку з чим діти не в змозі були відвідати мистецький музей безпосередньо, музей «прийшов» до дітей: вони мали можливість працювати з набором матеріалів, в який входили твори літератури (казки, складені за сюжетом картин) та твори сучасного образотворчого мистецтва, надані музеєм, а також різноманітні шумові музичні інструменти, «сунітка зі скарбами», яка вміщувала предмети різної фактури для розвитку сенсорної сфери. Діти мали можливість взаємодіяти з усім представленим матеріалом та займатися мистецько-творчою діяльністю, як індивідуальною, так і колективною. Результати дослідження показали ефективність такої взаємодії, оскільки діти були максимально зацікавлені, отримували позитивні емоції, багато експериментували з наданими матеріалами (англ. Barrio Fernández Teresa, Fernando Echarri, Sara Urra Nieva and Laura Oteiza Gurucharri, 2022). Таким чином, цей приклад ще раз доводить, що для дітей раннього віку емоційна складова та мотивація до творчої діяльності відіграють вирішальну роль. Розвиток сприймання та засвоєння сенсорних еталонів є основою формування творчих здібностей.

Враховуючи викладене, пропонуємо таке визначення художньо-педагогічного спілкування з дітьми третього року життя:

художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя — це форма освітньої взаємодії з дітьми раннього віку, яка складається з двох основних компонентів (діяльнісної й комунікативної) та має на меті створення дорослим емоційно-позитивного спрямованого простору, у якому дитина вправляється в різних елементарних техніках мистецько-творчої діяльності оптимально для неї кількість часу на основі самостійних маніпуляцій із зображувальним матеріалом, театральним реквізитом, дитячими шумовими інструментами тощо. Визначальним під час такої діяльності є процес, а не результат.

Висновки. Отже, було проаналізовано наукову літературу з питання дослідження та виокремлено особливості художньо-педагогічного спілкування з дітьми третього року життя: 1) воно є умовою розвитку мовлення та засобом пізнання функцій предметів; 2) таке спілкування відрізняється своєю емоційністю та потребує максимального задіяння всіх каналів сприймання інформації.

ції дитиною; 3) під час художньо-педагогічного спілкування важливою є мотивація до діяльності; 4) художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя завжди базується на певній художньо-продуктивній або музичній, або елементарній театралізованій діяльності; 5) часові обмеження щодо тривалості художньо-педагогічного спілкування відсутні. На підставі викла-

деного було сформульовано визначення поняття «художньо-педагогічне спілкування з дітьми третього року життя».

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці можливостей художньо-педагогічного спілкування в контексті розвитку творчих здібностей дітей третього року життя.

ДЖЕРЕЛА

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: «Академвидав», 2012. 256 с.
2. Богущ А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ: Видавничий дім «Слово», 2009. 408 с.
3. Богущ А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2021. 336 с.
4. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: *монографія*. С. А. Василюєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький: ІМЕКС-ЛТД, 2021. 226 с.
5. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в ранньому дитинстві: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. В. Гоголя, 2018. 255 с.
6. Корінна Г. О. Значення та роль спілкування у формуванні особистості дитини в дошкільному дитинстві. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. Том 1. Випуск 1. С. 94–99.
7. Корчак Я. Коли я знову стану малим. К.: «Знання», 2018. 191 с.
8. Кочера О. В. *Початок життя — становлення творчості*. К.: Кобза, 2003. 256 с.
9. Ладивір С. О. Радість розвитку. Взаємодія дорослого з дитиною. К.: «Шкільний світ», 2013. 128 с.
10. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватися. Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. К.: Світич, 2013. 208 с.
11. Москалець В. П. Функціонування і розвиток свідомої здатності у спілкуванні, грі, художній діяльності. Психологія і суспільство. 2021. № 1 (83). С. 117–131. URL: <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.117>
12. Половіна О. А. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом). [Дис. кан. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова]. 2007.
13. Половіна О. А., Кондратець І. В. Артсвіта дітей раннього віку: аспекти психолого-педагогічного супроводу. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2022. 38 (2). URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3812>
14. Товкач І. Є. Як розвивати мовлення наймолодших. Палітра педагога. 2006. № 4. С. 3–6.
15. Barrio Fernández, Teresa, Fernando Echarri, Sara Urra Nieva, & Laura Oteiza Gurucharri. *The «Kids' Museum» Project Goes to the Mater Dei School: Assessment of an Educational Project Aimed at the First Cycle of Early Childhood Education (0–3 Years Old)*. The International Journal of Early Childhood Learning. 2022. № 30(1). С. 1–12. URL: <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v30i01/1-12>

REFERENCES

1. Bekh I. D. (2012). *Osobystij u prostori dukhovnogho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyjiv: «Akademvydav». 256 s. [in Ukrainian]
2. Boghush A. M., Ghavrysh N. V., & Saprykina, O. V. (2009). *Teorija i metodyka rozvytku movlennja ditej rannjogho viku* [Theory and methods of speech development of young children]. Kyjiv: Vydavnychyj dim «Slovo». 408 s. [in Ukrainian]
3. Boghush A. M., & Malinovsjka N. V. (2021). *Metodyka rozvytku movlennja ta navchannja ridnoji movy ditej rannjogho i doshkiljnogho viku* [Methods of speech development and teaching of the native language of children of early and preschool age]. Kyjiv: Vydavnychyj dim «Slovo». 336 s. [in Ukrainian]
4. *Vykhovannja ditei rannoho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv: monohrafiia* [Education of young children in preschool education institutions of various types: monograph]. (2021) S. A. Vasylieva, N. V. Havrysh, V. V. Rahozina. za nauk. red. N. V. Havrysh. Kropyvnytskyi : IMEKS-LTD. 226 s. [in Ukrainian]
5. Kononko O. L. (2018). *Psykhologho-pedagoghichni aspekty rozvytku osobystosti v rannjomu dytynstvi: navch. posib*. Nizhyn: NDU im. M. V. Ghogholja, [Psychological and pedagogical aspects of personality development in early childhood]. 255 s. [in Ukrainian]

6. Korinna Gh. O. (2018). Znachennja ta rolj spilkuvannja u formuvanni osobystosti dytyny v doshkiljnomu dytynstvi [The importance and role of communication in the formation of the child's personality in preschool childhood]. *Naukovyj visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu*. Tom 1. Vypusk 1. S. 94–99. [in Ukrainian]
7. Korchak Ja. (2018). Koly ja zнову stanu malenjkym [When I'm little again]. K.: «Znannja». 191 s. [in Ukrainian]
8. Kochergha O. V. (2003). Pochatok zhyttja — stanovlennja tvorchosti [The beginning of life is the formation of creativity]. K.: Kobza .256 s. [in Ukrainian]
9. Ladyvir S. O. (2013). Radistj rozvytku. Vzajemodija doroslogho z dytynoj. Shkilnyj svit [The joy of development. Interaction between an adult and a child]. K.: «Shkilnyj svit». 128 s. [in Ukrainian]
10. Lucenko I. O. (2013). Dytyna i doroslyj: vchymosja spilkuvatysja. Ghotujemosja do movlennjevogho spilkuvannja z doshkiljnykamy [Child and Adult: Learning to Communicate. Preparing for speech communication with preschoolers]. K.: Svitych .206 s. [in Ukrainian]
11. Moskalec V. P. (2021). Funkcionuvannja i rozvytok svidomoji zdatnosti u spilkuvanni, ghri, khudozhnij dijalnosti. Psykholohija i suspiljstvo [Functioning and development of conscious ability in communication, play, artistic activity]. № 1 (83). S. 117–131. URL: <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.117> [in Ukrainian]
12. Polovina O. A. (2007). Formuvannja estetychnogho stavlennja do pryrody zasobamy obrazotvorchogho mystectva u starshykh doshkiljnykiv (na materialy oznajomlennja z pejzaznym zhyvopysom) [Formation of an aesthetic attitude to nature by means of fine arts in older preschoolers (on the material of familiarization with landscape painting)]. [Dys. kan. ped. nauk, Nacionalnyj pedagoghichnyj universytet imeni M. P. Draghomanova]. [in Ukrainian]
13. Polovina O. A., & Kondratec I. V. (2022). Artosvita ditej rannjogho viku: aspekty psykholohogho-pedagoghichnogho suprovodu [Art education of young children: aspects of psychological and pedagogical support]. *Pedagoghichna osvita: teorija i praktyka*. 38 (2). URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3812> [in Ukrainian]
14. Tovkach I. (2006). Jak rozvyvaty movlennja najmolodshykh [How to develop the speech of the youngest]. *Palitra pedagogha*. № 4. S. 3-6. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14787/1/I_E_Tovkach_Yak_rozvuvalu_movlenia_naimolodshuch.pdf [in Ukrainian]
15. Barrio Fernández, Teresa, Fernando Echarri, Sara Urrea Nieva, & Laura Oteiza Gurucharri (2022). The “Kids’ Museum” Project Goes to the Mater Dei School: Assessment of an Educational Project Aimed at the First Cycle of Early Childhood Education (0–3 Years Old). *The International Journal of Early Childhood Learning*. № 30(1). 1-12. URL: <https://doi.org/10.18848/2327-7939/CGP/v30i01/1-12> [in English]

Polovina O., Stadniichuk M.

FEATURES OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE

Abstract. *The article highlights the urgency of the problem of insufficiency or lack of communication with children of the third year of life. We noticed a large number of “on-screen” children deprived of emotional contact with other people. This leads to the deprivation of the individual. We argue the importance of communication as a decisive factor of development. Also in this article, we analyzed scientific papers on the research and found that during the third year of life, speech as a means of communication improves, and communication is a necessary factor in the development of speech. We have found out the source of the term “artistic and pedagogical communication”, which has become widespread in the practice of educational interaction with children of different categories. The features of artistic and pedagogical communication with children of the third year of life singled out and characterized. These include increased emotionality; involvement of all channels of perception (visual, auditory, kinesthetic); the importance of motivation for activities that are inherent in every child from birth and that require certain conditions for awakening; artistic and creative activity at the base (artistically productive, musical, elementary theatrical). A positive foreign experience of interaction with young children presented, which based on the acquaintance of children with works of art, experimentation with materials for creativity and the development of the sensory sphere. Based on the described features, we formulated the author's definition of the term «artistic and pedagogical communication with children of the third year of life» as a means of developing creative abilities, drew conclusions and outlined the prospects for further research.*

Key words: *children of the third year of life; young children; pedagogical communication; Communication; creativity; artistic and pedagogical communication.*

Стаття надійшла до редакції 12.04.2024

Прийнято до друку 26.04.2024

Козир М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
m.kozyr@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0000-0001-8402-2589

Косачевич О.,

директорка школи I-III ступенів №231
Оболонського району, м. Київ, Україна
svetlaya_elena@ukr.net

ORCID ID: 0009-0000-3898-8139

Терещенко О.,

заступниця директора школи I-III ступенів №231
Оболонського району, м. Київ, Україна
et25051972@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1061-9950

СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті йдеться про важливість стратегічного планування діяльності закладу загальної середньої освіти задля успішного проходження всіх стадій розвитку освітньої установи та її ефективного інституційного аудиту. Досліджено доцільність використання застосування SWOT-аналізу під час колективного обговорення операційних цілей, враховуючи виклики та ризики, які спричиняють як прогрес, так і занепад загальної середньої освіти. Автори наголошують на необхідності впровадження інноваційних технологій, а також технологій інтерактивного навчання на рівні початкової, базової (основної) та профільної школи. Закцентовано увагу на перевагах впровадження формульованого оцінювання в освітній процес ЗСО, адже саме в кризових умовах сьогодення здобувачі освіти потребують індивідуального підходу на всіх етапах набуття необхідних компетентостей і «soft skills». Охарактеризовано особливості освітнього середовища, у якому побудовано партнерську взаємодію між школою, батьками й дітьми, як запоруку надання й отримання якісних освітніх послуг усіма учасниками освітнього процесу.

Визначено, що метою даної статті є дослідження й характеристика особливостей стратегічного планування як запоруки якісного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Завдання полягає у визначенні викликів та ризиків, які спричиняють прогрес і занепад загальної середньої освіти, а також — фактори підвищення якості освіти в освітній установі.

Зроблено висновок про те, що зміни є невідворотною умовою для трансформацій кожного в умовах війни та одночасно вони є великим викликом для всіх нас і життєво важливою, фундаментальною потребою для майбутнього України. Наголошено на унікальності кожної особистості, адже це є ключовим напрямком змін. Кінцевим результатом має бути якісне освітнє середовище, яке підвищить потенціал кожного вчителя, асистента, здобувача освіти і кожного з їхніх батьків на різних етапах партнерської взаємодії, щоб бути гнучким і чуйним до змін та інновацій в освіті.

Ключові слова: внутрішня система забезпечення якості освіти, загальна середня освіта, інновації, освітнє середовище, стратегія розвитку, технології інтерактивного навчання, формульоване оцінювання, якість освіти.

© Козир М., Косачевич О., Терещенко О., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Освіта в 21 столітті є важливим елементом розвитку суспільства, сприяючи передачі цивілізаційного досвіду і водночас створюючи оптимальне майбутнє. Провідна роль освіти, безсумнівно, визначається різноманітністю викликів сучасності, зокрема економічними, політичними, соціокультурними, екологічними та етичними. Цілком природно вважати, що від цього залежить успіх кожної нації та її народу. Конкурентоспроможність системи освіти та найважливіший національний потенціал — людський капітал.

Сучасне суспільство все ще перебуває в процесі усвідомлення ролі освіти в розбудові сильних націй і людства світу в цілому. На фоні різноманітних модернізацій вітчизняна система освіти не змогла усунути інерцію.

Педагогіка та психологія неспроможні своєчасно реагувати на пріоритети суспільства через відсутність достатньої мотивації в освітньому середовищі через низький соціальний статус педагогів і кризові умови, що зазначене в «Стратегічному плані діяльності МОН до 2027 року» (Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року, 2024, с.7).

у новому вимірі фахівцям педагогічної галузі необхідно зрозуміти науково-теоретичний простір і практичну площину, у яких формуються сучасні освітні парадигми й концепції. Одним із таких шляхів є створення стратегії розвитку закладу освіти як запоруки якісного освітнього середовища, критеріями якого є налагоджена партнерська взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу.

Мета статті: дослідити й охарактеризувати особливості стратегічного планування як запоруки якісного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Завдання: визначити виклики та ризики, які спричиняють як прогрес, так і занепад загальної середньої освіти, а також — фактори підвищення якості освіти в освітній установі.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний стан, перспективи та тенденції розвитку загальної освіти в сучасному світі аналізуються в працях Б. Вольфсона, З. Малькової та інших авторів, які аналізують освітні системи основних західних країн, форми і методи навчання. Становлення й подальший розвиток педагогічних проблем знаходило відображення в межах наукового кола відомих учених, а саме: В. Астахової, І. Бичка, І. Гавриленка, М. Головатого, І. Зязюна, М. Лукашевича, С. Сисоєвої (С. Сисоєва, 2008, С. 17–25)

Вагомий внесок у розвиток вітчизняної філософії освіти належить науковцям Інституту вищої освіти НАПН України В. Андрущенко, М. Михальченко, Г. Темко, В. Лутай, В. Огнев'юка (В. Огнев'юк, 2017, 382 с.). У сучасних філософ-

сько-культурних напрямках варто виокремити праці співробітників Інституту філософії НАПН України, які було створено під керівництвом М. Поповича (В. Іванов, С. Кримський, В. Мейзерський, Б. Парахонський та ін.) Їхні наукові напрацювання присвячено модернізації змісту освіти, форм навчання, ключових елементів освітнього процесу тощо, але, на нашу думку, проблему взаємозв'язку академізму й прагматизму не вирішено.

Низку публікацій українських науковців (В. Андрущенко, В. Кремень, О. Лінник, В. Луговий, С. Павлюк, Л., Хоружа) присвячено проблемам модернізації освіти та системи управління освітою (М. Бобровський, С. Горбачов, О. Заплотинська, О. Лінник, 2021, 350 с.). Питання теорії модернізації висвітлено в наукових працях М. Братко, К. Бужимської, Н. Дворнікової, М. Козир, Г. Поберезької, В. Федотової (М. Братко, М.Козир, 2021, 272 с.). Розвитку освіти в країнах ЄС на межі ХХ–ХХІ століть надавали увагу такі вчені, як: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, А. Василюк, О. Дубасенюк, О. Локшина, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Солощенко та інші (О. Дубасенюк, 2014, С. 12–28). На сутнісних ознаках категорій «модернізація», «стратегія розвитку» наголошено в статтях таких закордонних дослідників, як Р. Бендікс, Д. Лернер, А. Мартініеллі, П. Штомпка (А. Martinelli, 2005, 158 p.)

Виклад основного матеріалу. Стратегію розвитку Школи І–ІІІ ступенів № 231 Оболонського району міста Києва було розроблено відповідно до таких нормативно-правових документів: Конституції України; Закону України «Про освіту»; Закону України «Про повну загальну середню освіту»; Закону України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 року № 40-IV; Закону України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» від 08.09.2011 року № 3715-VI; Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 року № 2704-VIII; Стратегічного плану діяльності МОН до 2027 року; Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988-р); Національної Програми «Освіта України ХХІ століття»; Національної доктрини розвитку освіти; Державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти; Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07.12.2017 року № 2229-VIII; Конвенції про права дитини тощо (Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року, 2024, С. 3–5).

Основними орієнтирами для розвитку кожного закладу освіти на сучасному етапі є: місія; візія; цінності; пріоритети розвитку школи. Колектив-

не обговорення робочою групою Школи №231 актуальних питань стратегії розвитку дозволило визначити наступні поняття: місія школи — забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей різних соціальних категорій; візія — формування конкурентоспроможної, гармонійно розвиненої особистості, успішної і щасливої людини; мета — висока якість освіти та забезпечення можливостей (умови праці, навчання, середовище) для самореалізації педагогів і здобувачів (створення ситуації успіху для кожного учасника освітнього процесу).

Цінностями, задекларованими стратегією розвитку закладу загальної середньої освіти, є такі:

✓ Право на індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини.

✓ Здоров'я та безпека дітей, здоровий спосіб життя.

✓ Повага до себе, до інших і до суспільства.

✓ Бажання та вміння вчитися.

✓ Особиста гідність, самоповага та повага до дорослих.

✓ Партнерська взаємодія, взаємодопомога і довіра, відкритість до діалогу.

✓ Національна гідність, високий моральний дух.

✓ Відповідальність і чесність.

✓ Екологічна свідомість.

✓ Духовність, толерантність,

Пріоритетними напрямками розвитку ЗЗСО стали наступні :

• Забезпечення всіх здобувачів таким рівнем освіти, який відповідає їхнім здібностям, особистим характеристикам і потребам.

• Розвиток інтелектуально-емоційної сфери дитини, формування цінностей, професійне самовизначення, успішність навчання.

• Турбота про ненасильницьке, безпечне, комфортне та доступне освітнє середовище.

• Комп'ютеризація та цифровізація освітнього процесу, покращення інформаційно-ресурсного забезпечення.

• Створення сучасної матеріально-технологічної інфраструктури.

• Формування ефективних систем виховання, розвитку та соціалізації учнів.

• Інноваційний освітній дизайн структури, змісту та організації діяльності закладу освіти на основі особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів.

• Розвиток творчих зусиль учителів щодо вивчення й впровадження модернізованих форм, методів, прийомів і засобів навчальної діяльності.

Користуючись SWOT-аналізом як діагностичним інструментом нами було визначено сильні й слабкі сторони освітнього середовища закладу освіти: педагогічні кадри, освітні програми, динаміка навчання здобувачів освіти, педагогічні інновації, дистанційне навчання, blended learning, lifelong learning (Таблиця 1).

Таблиця 1

**SWOT-аналіз освітнього середовища
Школи І–ІІІ ступенів №231 Оболонського району м. Києва**

S — сильні сторони (переваги)	W — слабкі сторони (недоліки)
<ul style="list-style-type: none"> — наявність оформлених класів для роботи з дітьми з ООП; — досвід роботи з соціалізації дітей з ООП; — о профільне навчання; — злагоджена робота команди супроводу; — матеріально-технічна база з напрямку «Спорт і туризм»; — ДМШ № 40 на базі школи; — гурткова робота, секції; — достатній рівень оснащення комп'ютерних класів; — наявність ГПД; — якість інтернет-зв'язку; — систематична робота на платформі «Єдина школа»; — наявність ресурсної кімнати (укриття) для дітей з ООП; — система роботи з підготовки здобувачів освіти до участі в олімпіадах, конкурсах, МАН; — оформлення кабінетів початкової школи за НУШ; — наявність психологічної служби підтримки викладачів, здобувачів, батьків; 	<ul style="list-style-type: none"> — професійне вигорання; — зниження довіри батьків до закладу; — низький рівень залученості батьків в освітній процес закладу; — низький рівень матеріально-технічної бази предметних кабінетів; — відсутність ігрової кімнати (звичайні діти); — психолого-діагностичні дослідження адаптації учнів 1–5 класів; — «слабкість» системи профорієнтаційної роботи; — низька мотивація до навчання; — освітні втрати, освітні розриви; — недостатній рівень контролю батьків за навчанням і поведінкою в школі; — довготривала відсутність вчителів-предметників; — низька якість змішаного навчання; — низький рейтинг за результатами зрізів знань.

О — можливості	Т — загрози (ризиками)
<ul style="list-style-type: none"> — започаткування «Батьківської школи»; — організація на постійній основі вебінарів, практичних консультацій щодо роботи з дітьми з ООП (для класних керівників); — уроки формату «Open air»; — питання своєчасного забезпечення підручниками; — започаткування академічної доброчесності на всіх рівнях; — диференційований підхід до формування домашніх завдань (акцент не на репродуктивних вправах, а на творчих можливостях); — запровадження формувального оцінювання; — стимулювання успішних учнів, вчителів, свідомих батьків; — особлива увага за навчальними досягненнями з математики, української мови, історії, англійської мови в профільній школі; — робота над подоланням освітніх втрат і розривів; — започаткування рейтингу успішності по класах; — робота на пришкільних ділянках під час уроків природничого циклу; — відкриття лабораторії «STEM»; — робота на платформі Classroom протягом року. 	<ul style="list-style-type: none"> — низький рівень якості освіти вчителя = низький рівень освіти здобувачів освіти; — вигорання вчителя = неумотиваний учень; — зниження кількості подання заяв майбутніх першокласників; — психоемоційне + професійне вигорання; — нестабільність кадрового складу; — низький рівень конкурентоспроможності випускника; — нещаслива дитина; — низький рівень домагань дитини; — відсутність власної формули успіху.

На основі SWOT-аналізу освітнього середовища установи робочою групою під керівництвом адміністрації школи було сформульовано основні стратегічні цілі:

I. Створення інноваційного (інклюзивного), розвивального та мотивуючого до навчання й праці освітнього середовища.

II. Формування освітнього простору, який забезпечить збереження фізичного та психоемоційного здоров'я здобувачів освіти і педагогічних працівників, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації.

III. Розвиток творчої ініціативи та академічної свободи у пошуках інноваційних форм, методів і прийомів педагогічної діяльності для надання якісних освітніх послуг.

IV. Забезпечення якості надання освітніх послуг на початковому, базовому середньому, профільному рівнях освіти.

V. Підготовка конкурентоспроможного випускника — успішної, щасливої людини.

На основі стратегічних цілей на певному етапі мають бути сформульовані й операційні цілі (або завдання). Наведемо нижче лише деякі з актуальних, на нашу думку.

1.1. Оновлення освітніх програм (календарних планів) задля реалізації інноваційних проєктів.

1.2. Спостереження за динамікою ефективності оновлених освітніх програм та корегування за потреби.

1.3. Розроблення критеріїв і показників якості освіти здобувачів.

1.4. Створення е-портфоліо вчителя.

1.5. Моніторинг успішності здобувачів освіти та систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

2.1. Створення психологічної служби підтримки для педагогічних працівників, дітей і батьків.

2.2. Проведення анкетувань, опитувань з метою виявлення психологічних, комунікативних та емоційних проблем.

2.3. Надання методичної та консультативної допомоги.

2.4. Створення методичного забезпечення (кейси, супровід) ресурсного центру (онлайн-, офлайн-кімнати).

3.1. Вибудовування індивідуальної професійної траєкторії.

3.2. Обмін досвідом («круглі столи» предметних комісій).

3.3. Створення наставницької школи.

3.4. Реалізація теми кожного вчителя через проєктну технологію.

4.1. Моніторинг успішності здобувачів наприкінці кожного семестру та навчального року (інструментарій формувального оцінювання).

4.2. Контроль за успішністю здобувачів 4, 9, 11 класів (ДПА, НМТ).

4.3. Моніторинг відвідуваності навчальних занять.

4.4. Забезпечення систематичного оновлення завдань на платформі Classroom з усіх навчальних дисциплін.

4.5. Заохочення переможців рейтингу «Вчитель року».

5.1. Заохочення здобувачів до участі в предметних олімпіадах.

5.2. Забезпечення ситуації успіху для реалізованого викладача та дитини.

5.3. Профорієнтаційна робота в профільній школі (робота психолога, зустріч з викладачами університету, гостьові лекції).

5.4. Моніторинг середнього балу за результатами щорічного НМТ і вступної кампанії.

5.5. Відстеження і моніторинг кількості вступників і успішних першокурсників.

Висновки. Спираючись на зазначені вище факти, можемо підбити підсумки щодо ролі стратегічного планування діяльності освітньої установи в організації якісного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу. Адміністрації ЗЗСО варто звернути увагу на переваги впровадження формувального оцінювання в освітній процес ЗЗСО, адже саме в кризових умовах сьогодення здобувачі освіти потребують індивідуального підходу на всіх етапах набуття необхідних компетентостей і «soft skills». Враховувати особливості інноваційного (інклюзивного) освітнього середовища, у якому побудовано партнерську взаємодію між школою, батьками й дітьми, як запоруку надання й отримання якісних освітніх послуг усіма учасниками освітнього процесу. Створити належне освітнє середовище

для дітей, з урахуванням потреб та інтересів дитини, щоб світ побачив випускників нашої школи з практичними вміннями і навичками, комунікаційними здібностями, новаторами, здатними до адаптації, з широким світоглядом та глобальним нестандартним мисленням поза системою (це так звані «*thinking out of the box*», випускники, які приймають рішення й орієнтуються в швидко змінюваних ситуаціях), а динамічні освітні реформи нададуть змогу втілити ці задуми в реальність.

На нашу думку, трансформації кожної людини є невідворотними в умовах війни та водночас вони є великим викликом для всіх нас і життєво важливою, фундаментальною потребою для майбутнього України. Унікальність кожної особистості — це ключовий напрямок змін. І дитина, і батьки, і педагог — усі хочуть взаємодіяти й бути тією стороною, яку почули й зрозуміли її потреби. Наша мета — створити якісне освітнє середовище, яке підвищить потенціал кожного вчителя, асистента, здобувача освіти і кожного з їхніх батьків на різних етапах партнерської взаємодії, щоб бути гнучким і чуйним до змін та інновацій в освіті. Світ невпинно розвивається, глобалізується, тому сьогодні Україні потрібні не лише нові продуктивні ідеї, а й фахівці, сповнені життєвої енергії творити.

ДЖЕРЕЛА

1. Абетка для директора. (Авт. колектив: Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О., Лінник О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. — 2-ге видання, перероб. і доп. К., Державна служба якості освіти, 2021. 350 с) [Електронний ресурс] Режим доступу: https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf
2. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. К., 1973. 264 с.
3. Братко М., Козир М. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник / К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 272с.
4. Бужимська К. О. Теорія модернізації: виникнення, розвиток, сучасний стан. Вісник ЖДТУ. Економічні науки. 2008. № 2 (44). С. 216–227.
5. Вступ до освітології: навчальний посібник / Упорядники В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва. Київ: ВП Едельвейс, 2017. 382 с.
6. Ганечко І., Афанасьєв К. Інноваційні проекти та штучний інтелект: нові можливості. Проблеми та перспективи розвитку інноваційної діяльності в Україні: виклики воєнного часу. 2023. С. 155–157.
7. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць. 2014. С. 12-28.
8. Махмутов М. І. Організація проблемного навчання в школі. М., 1977. Педагогіка / За ред. Ю. К. Бананського. М., 1988. 479 с.
9. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
10. Стратегічний план діяльності МОН до 2027 року. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/strategichnij-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>
11. Харламов І. Ф. Проблеми методів навчання в сучасній загальноосвітній школі. М., 2010. С. 45–61.
12. Швидун В. М. Інноваційні процеси в освіті України. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 81. С. 87–90.

13. Bendix R. (2007) Nation-building and citizenship: studies of our changing social order / Reinhard Bendix. New Brunswick: Transaction Publishers, 456 p., p. 6-7.
14. Klinger J. (2019) Social Science and National Security Policy: Deterrence, Coercion and Modernization Theories. 166p.
15. Martinelli A. (2005) Modernization: Rethinking the Project of Modernity. London: SAGE. 158 p.

REFERENCES

1. Abetka dlia dyrektora. [Alphabet for the director] (Avt.kolektyv: Bobrovskiy M. V., Horbachov S. I., Zaplotynska O. O., Linnik O. O. Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity. — 2-he vydannia, pererob. i dop. K., Derzhavna sluzhba yakosti osvity, 2021. 350 s) [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf [in Ukrainian]
2. Aleksyuk A. M. Zahalni metody navchannia v shkoli. [General methods of learning at school] K., 1973. 264 s. [in Ukrainian]
3. Bratko M., Kozyr M. Pedagogichna innovatyka: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Pedagogical innovations: educational and methodological manual] / K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2021. 272 s. [in Ukrainian]
4. Buzhymyska K. O. Teoriia modernizatsii: vynyknennia, rozvytok, suchasnyi stan. [Theory of modernization: origin, development, current state]. Visnyk ZhDTU. Ekonomichni nauky. 2008. № 2 (44). S. 216–227. [in Ukrainian]
5. Vstup do osvitolohii [Introduction to education]: navchalnyi posibnyk / Uporiadnyky V.O. Ohneviuk, S. O. Sysoieva. Kyiv: VP Edelveis, 2017. 382 s. [in Ukrainian]
6. Hanechko I., Afanasiev K. Innovatsiini proiekty ta shtuchnyi intelekt: novi mozhlyvosti. Problemy ta perspektyvy rozvytku innovatsiinoi diialnosti v Ukraini: vyklyky voiennoho chasu. [Innovative projects and artificial intelligence: new opportunities. Problems and prospects of the development of innovative activity in Ukraine: challenges of wartime.] 2023. S. 155–157. [in Ukrainian]
7. Dubasenyuk O.A. Innovatsii v suchasni osviti. [Innovations in modern education] // Innovatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats 2014. S. 12–28. [in Ukrainian]
8. Makhmutov M. I. Orhanizatsiia problemnoho navchannia v shkoli. [Organization of problematic learning at school] M., 1977. Pedagogika / Za red. Yu. K. Babanskoho. M., 1988. 479 s. [in Ukrainian]
9. Sysoieva S. O. Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnogo svitu: monohrafiia. [Education and personality in the conditions of the post-industrial world: monograph.] Khmelnytskyi: KhHPA, 2008. 324 s. [in Ukrainian]
10. Stratehichnyi plan diialnosti MON do 2027 roku. [Strategic plan of activities of the Ministry of Education and Culture until 2027] Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/strategichnij-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku> [in Ukrainian]
11. Kharlamov I. F. Problemy metodiv navchannia v suchasni zahalnoosvitni shkoli. [Problems of teaching methods in modern secondary schools] M., 2010. S. 45-61. [in Ukrainian]
12. Shvydun V. M. Innovatsiini protsesy v osviti Ukrainy. [Innovative processes in the education of Ukraine] // Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitni shkolakh. 2022. № 81. S. 87–90. [in Ukrainian]
13. Bendix R. (2007) Nation-building and citizenship: studies of our changing social order / Reinhard Bendix. New Brunswick: Transaction Publishers, 456 p., p. 6-7. [in English]
14. Klinger J. (2019) Social Science and National Security Policy: Deterrence, Coercion and Modernization Theories. 166p. [in English]
15. Martinelli A. (2005) Modernization: Rethinking the Project of Modernity. London: SAGE. 158 p. [in English]

Kozyr M., Kosachevych O., Tereshchenko O.

DEVELOPMENT STRATEGY AS A GUARANTEE OF A QUALITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. *The article talks about the importance of strategic planning of the general secondary education institution for the successful completion of all stages of the development of the educational institution and its effective institutional audit. The feasibility of using the application of SWOT analysis during the collective discussion of operational goals, considering the challenges and risks that cause both the progress and the decline of general secondary education, is investigated. The authors emphasize the need to introduce innovative technologies, as well as technologies of interactive learning at the level of elementary, basic (primary) and specialized schools.*

Attention is focused on the advantages of introducing formative assessment into the educational process of PPE, because it is precisely in today's crisis conditions that students need an individual approach at all stages of acquiring the necessary competencies and "soft skills". The peculiarities of the educational environment are characterized, in which partnership interaction between the school, parents and children is built, as a guarantee of providing and receiving quality educational services by all participants of the educational process.

It was determined that the purpose of this article is to research and characterize the features of strategic planning as a guarantee of a high-quality educational environment of a general secondary education institution. The task is to determine the challenges and risks that cause the progress and decline of general secondary education, as well as factors for improving the quality of education in an educational institution. It was concluded that changes are an inevitable condition for everyone's transformations in the conditions of war and at the same time they are a great challenge for all of us and a vital, fundamental need for the future of Ukraine. Emphasis is placed on the uniqueness of each individual, because this is the key direction of change. The end result should be a quality educational environment that will increase the potential of each teacher, assistant, learner and each of their parents at various stages of partnership interaction to be flexible and responsive to changes and innovations in education.

Key words: *internal system of ensuring the quality of education, general secondary education, innovations, educational environment, development strategy, interactive learning technologies, formative assessment, quality of education.*

Стаття надійшла до редакції 04.04.2024

Прийнято до друку 18.04.2024

Костащук О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
асистент кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Факультету педагогіки, психології та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна
o.kostaschuk@chnu.edu.ua
ORCID ID 0000-0003-2938-1436

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Анотація. У запропонованій статті висвітлено особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проєктних технологій. Розкрито проєктні технології як оптимальний засіб організації співпраці учнів між собою, що відбувається з урахуванням їхніх інтересів. У межах здійсненого дослідження доведено необхідність розкриття змісту суміжних понять ключової дефініції, а саме: «проєкт», «проєктна діяльність», «проєктування» тощо.

Категорію «пізнавальні інтереси учнів початкової школи», автором публікації, визначено як стан особистості школяра, для його характерним є зацікавленість, бажання до пізнання нового, отримання нових знань; мотив здійснення освітньої діяльності, що безпосередньо впливає на формування самої особистості.

Акцентовано увагу на тому, що застосування проєктних технологій під час навчання має вплив на становлення особистості молодшого школяра, та, зокрема, на його пізнавальні інтереси. З'ясовано, що потенціал використання проєктних технологій задля розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи полягає у наступному: створення умов емоційності, активності пізнавальних інтересів; забезпеченні етапів усвідомлення учнями цілей, мотивів та прийомів навчання; розширення меж використання пізнавального досвіду.

Автор статті наголошує на тому, що розвиток пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проєктних технологій, буде успішним через використання таких педагогічних умов, як: 1) посилення мотивації та інтересу до навчання через застосування проєктних технологій; 2) створення емоційного зв'язку між педагогом та учнями на етапі їх залучення до проєктної діяльності; 3) активізація проблемних ситуацій із застосуванням проєктних технологій.

Ключові слова: пізнавальні інтереси, інтерес, проєкт, проєктні технології, проєктна діяльність, проєктування.

© Костащук О., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Сучасний етап розвитку нашої держави, активна розбудова освітньої системи, яка базується на засадах особистісно орієнтованого підходу, вимагає використання засобів навчання, які дали б змогу виявляти інтелектуальні здібності учнів, розвивати їх творчий потенціал, вміння та бажання виконувати завдання самостійно, застосовувати одержані в школі знання у своїй практичній діяльності. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції Нової української школи акцентовано увагу на необхідності закладан-

ня основ суспільного досвіду учнів початкової школи, їх вміння співпрацювати у різноманітних життєвих ситуаціях, практичній діяльності, самовиражатися через виконання творчих завдань (Новий державний стандарт початкової загальної освіти, 2020).

Власне проєктні технології, та їх активне впровадження в процес навчання, покликане задовільнити запити щодо організації активної спільної діяльності учнів початкової школи. Використання проєктних технологій містить значний потенціал для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, від яких сучасний ритм життя (а саме:

умови, в яких перебуває сьогодні наша країна, зокрема, й школа — постійні повітряні тривоги, дистанційне навчання або ж змішаний формат і т.д.), вимагає вміння швидко та гнучко реагувати на всі виклики та адаптуватися до нових реалій. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пізнавальних інтересів та активності, адже учні саме цього вікового періоду проявляють значний інтерес до самоконтролю, у них виникає бажання до самостійної діяльності. А, пізнавальні інтереси, виступають стійкими та надважливими у процесі навчання саме через застосування проектних технологій.

Метою даної статті є теоретичне висвітлення особливостей процесу розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проектних технологій.

Завдання статті полягають в обґрунтуванні оптимальних педагогічних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проектних технологій.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив, що ключова дефініція нашої публікації «пізнавальні інтереси» знаходиться на рубежі наукових розвідок психології, філософії, соціології та педагогіки. Так, розкриттю основних теоретико-методологічних засад формування пізнавальних інтересів учнів початкової школи присвячені праці С. Беляєвої, Л. Богдановської, Н. Бібік, С. Гончаренка, О. Савченко, Т. Суценко та ін. Науковці інтерпретують пізнавальні інтереси як спроможність вчитися, як те, що спонукає до успішності у плані інтелектуальної активності, дозволяє досягнути високих якісних показників у навчанні (Бібік, 2011).

Щодо практичних засад застосування проектних технологій у навчанні — то їх віднаходимо у працях В. Безпалька, В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Коберника, Г. Щедровицького та інших.

Аналіз наукового пошуку засвідчив той факт, що провідні напрями дослідження пізнавальних інтересів розкривалися з різних позицій, проте такий аспект як формування пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проектних технологій вимагає більш ретельного аналізу, що безумно вплинуло на вибір теми нашого дослідження та свідчить про її значущість та практичну цінність.

Виклад основного матеріалу. Розвиток пізнавальних інтересів учнів початкової школи є одним із головних завдань педагогічної теорії та практики. Залучення школярів до пізнавальної діяльності, віднаходження дієвих засобів організації даного процесу, тісно пов'язане з технологічним підходом в освіті, гуманізацією освіти, і, як результат, - провідним завданням виступає підготовка підростаючого покоління до життя, в умовах, що постійно змінюються. Сьогодні, перед освітою стоять нові виклики: формування творчої активної особистості, яка динамічно реагує на

зміни в суспільстві, орієнтується в інформаційному просторі, аналізує інформацію, може забезпечити себе від фейків, інформаційних викидів — є медіаграмотною, тобто, особистості, здатної до пізнавальної діяльності та проявів пізнавальної активності як якості у житті.

Система освіти, як йдеться у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021, має забезпечити розвиток творчих задатків та потенціалу підростаючого покоління, вмінь пізнання та активності.

Пізнавальні інтереси — є фактором, що впливає на успішність навчання, тож розвиток інтересу безпосередньо залежить від включення учнів до активного навчального процесу. Інтерес — поняття, яке визначає емоційне ставлення особистості до предметів, явищ дійсності, різних видів діяльності, що є важливими для людини. Інтерес — це те, що викликає захоплення, зацікавленість у людини, є першочерговим для неї. Адже, тільки те, що є насправді важливим, викликає захоплення — людина буде виконувати із задоволенням. Слід зауважити, що інтерес пов'язаний із емоційною сферою особистості, почуття людини входять у зміст інтересу (Бібік, 2011).

Процес навчання у школі, також, будується з урахуванням інтересів учнів, який є рушійною складовою та завершальним результатом. Отож, закономірною є увага науковців до розкриття проблеми розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів під час навчання.

Розкриваючи зміст поняття «інтерес», зауважимо, що він має досить складну структуру, та впливає на формування особистості школяра. Учні повинні усвідомлювати особистісний інтерес до діяльності, яку здійснюють, тобто — навчання, відтак, найпотужнішим мотивом під час цього процесу є пізнавальний інтерес, який межує із системою ціннісних орієнтацій, розкриває всі сторони особистості.

У межах психолого-педагогічних досліджень, поняття «інтерес» розкрито як: спрямованість на певний вид діяльності (М. Ярмаченко, О. Рапацевич); чинник формування свідомості людини (С. Гончаренко, М. Ярошевський); форма вияву пізнавальних потреб. З огляду на це, інтерес трактуємо як форму прояву взаємодії людини із навколишнім світом. До головних етапів формування пізнавальних інтересів відносимо наступні:

- створення відповідних умов для прояву пізнавальних інтересів, що сприяють потребі в отриманні інформації та здійсненні певного виду діяльності;
- прищеплення позитивного ставлення до дійсності, певної діяльності;
- організація такого виду діяльності, під час якої розвивається пізнавальний інтерес (Киричук, 2002).

З точки зору психології, дефініція «пізнавальний інтерес» представляється як емоційне ставлення особистості, яке пов'язане з певною діяльністю, керується внутрішніми позитивними переживаннями від отриманих результатів.

У тлумаченні поняття «пізнавальний інтерес» з позиції філософії, відслідковуємо це як вищий рівень формування пізнавальної діяльності особистості. Тут, інтерес виступає як здатність людини вирішити проблеми самостійно без сторонньої допомоги. Так само, учні повинні вміти знайти самостійно проблему, проаналізувати її, відслідкувати закономірності, а вже, згодом, вирішити. Пізнавальний інтерес сприяє залученню молодших школярів до пошукової діяльності, прояву їх творчої ініціативності. Сфера пізнавального інтересу складається з: одержаних знань під час навчання, і процесу навчання загалом. Урахування цих складових дозволяє одержати необхідні способи пізнання (Новик, 2013).

Нам імпонують дослідження психологів, які пізнавальний інтерес розглядають як потребу в одержанні знань, що допомагає школярам краще адаптуватися до умов дійсності. Потрібно постійно цікавитися життям учнів, розуміти сферу їхніх захоплень, розвивати їх різносторонньо.

Отже, проведений теоретичний аналіз різноманітних підходів щодо проблеми розвитку пізнавальних інтересів, дає можливість ключову дефініцію нашого дослідження «пізнавальні інтереси» інтерпретувати як стан людини, її скерованість, яка проявляється зацікавленістю, бажанням до вивчення та пізнання чогось нового; для учнів початкової школи — це мотив навчальної діяльності. Під час навчання можна прослідкувати всі вкладові пізнавальної діяльності школярів. Учні початкової школи вправно вирішують практичні завдання, з опорою на словесно-логічне мислення, їх просторова уява дозволяє чітко орієнтуватися у межах пізнавальної діяльності, що проявляється у:

- вмінні задавати багато запитань;
- бажанні висловлювати власні ідеї та припущення;
- інтересі до дослідницької діяльності;
- прагненні вирішувати декілька завдань одночасно, навіть якщо вони виходять за межі їх можливостей;
- замученості до ігрової діяльності;
- прояву зацікавленості до вивчення методів, прийомів здійснення навчальної діяльності, що розкривають пізнавальний потенціал та сприяють розвитку пізнавальних інтересів (Шустваль, 2007).

Одним з найефективніших засобів розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи, за нашим переконанням, є використання сучасних інноваційних технологій, зокрема, проектних технологій навчання. Цікавими нам видають-

ся міркування О. Савченко щодо застосування педагогічних технологій, тих самих, проектних, у поєднанні їх з навчанням — яке дозволяє учням здійснювати навчальну діяльність на високому рівні.

Ми близькі до думки, що постійне застосування проектних технологій під час навчання дозволить змінити акценти соціальних мотивів навчання до пізнавальних. Такий поступовий перехід можна запустити через вдало підібрані навчальні проекти, їх чітку організацію та проведення. Адже такі проекти активізують пізнавальні інтереси учнів початкової школи, сприяють розвитку уяви, кмітливості, прокачують вміння співпрацювати у команді, розвивають практичні вміння та навички. Впровадження проектних технологій у навчальній діяльності залучає молодших школярів до дослідницької праці, розвиває їхні пізнавальні інтереси. Головним завданням застосування проектних технологій — є залучення учнів до створення власного проекту соціального значення; учні мають узагальнювати одержані знання, включатися до активної пізнавальної діяльності, проявляти власні пізнавальні інтереси (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017).

Отже, освітня діяльність повинна базуватися на знаннях, що є важливими у повсякденному житті, на інформації, яку дитина зможе використати у реальному житті в соціумі. Процес навчання потрібно організувати таким чином, щоб врахувати потреби, інтереси дитини, її власний суб'єктний досвід. Відповідно, використання проектних технологій під час навчання дозволить школярам самостійно: аналізувати, планувати, виконувати, інтерпретувати, оцінювати соціальну значущість навколишньої дійсності.

Зміст проектних технологій навчання — це вияв інтересу молодших школярів до виконання певних практичних завдань, шляхом використання суб'єктного досвіду, що активно проявляється у межах здійснення проектної діяльності. Провідним аспектом проектних технологій виступає дослідницька пошукова робота учнів — від усвідомлення проблеми, її моделювання та вирішення.

Логіка та проблема нашого дослідження вимагає перейти від розкриття основних теоретичних аспектів питання розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи засобами проектних технологій до оптимальних педагогічних умов цього процесу. Отож під педагогічними умовами розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи будемо розуміти певні чинники, що сприяють виявленню пізнавальної активності учнів, виникненню інтересу до провадження дослідницької діяльності. Педагогічні умови — це певні етапи, за допомогою яких можна досягнути успішного кінцевого результату (Онопrienko, 2008).

Узагальнення теоретичних аспектів проблеми дослідження та аналіз практичного досвіду доз-

воляє обґрунтувати наступні педагогічні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи:

1) підсилення інтересу та мотивації до навчання через використання проектних технологій;

2) налагодження емоційної взаємодії вчителя та учнів на етапі застосування проектних технологій;

3) моделювання проблемних ситуацій із використанням проектних технологій.

Перша педагогічна умова розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи — підсилення інтересу та мотивації до навчання через використання проектних технологій, передбачає застосування проектних технологій на етапі мотивації та активізації учнів до заняття. Пізнавальна діяльність — це діяльність, під час якої школярі здобувають новий досвід та узагальнюють власний суб'єктний, тож, вчителю потрібно на початку уроку через навідні запитання, евристичну бесіду — проявляти інтерес та зацікавленість до вже відомих учням фактів та понять. Така робота викликає інтерес в учнів, у них пробуджується зацікавленість до вивчення пропонованого вчителем нового матеріалу, тобто, відбувається реалізація мотиваційної функції навчання. Ось чому необхідно на кожному уроці активізувати пізнавальну діяльність учнів, мотивувати їх до навчання. Мотивація відноситься до теми уроку, адже через неї відбувається налаштування учнів на сприйняття матеріалу, розв'язання практичних завдань. На етапі виконання навчального проекту — мотиваційна складова полягає у зосередженні учнів на вирішенні проблеми та зацікавленості самою темою та соціальною значущістю проекту. Пропонуємо використовувати такі інтерактивні вправи, як: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення» та ін. Головне завдання — налаштувати учнів на процес пізнання, активно включення у проектну роботу, усвідомлення практичної складової одержаного результату.

Залучення школярів до активної проектної діяльності — це потужний мотиватор щодо прояву відповідальності, вирішення практичних завдань, формування комунікативних вмінь, бажання вчитися та одержувати нові знання, включатися у самоосвітню діяльність. Результатом проектної діяльності є не оцінка з боку вчителя, а кінцевий презентований продукт, який для учня стає результатом здобуття життєвого досвіду.

Нижче подаємо зразки проектів, які мотивують учнів, сприяють розвитку їх пізнавальних інтересів. На нашу думку, у початковій школі, найкращий результат, що стосується розвитку пізнавальних інтересів дають наступні типи проектів: творчі, ігрові, дослідницькі, практичні та інформаційні. Так, як наприклад, можемо представити: дослідницький проект «Дитяча книжкова полиця», творчий проект «Наш клас має та-

ланти», ігровий проект «Подорож із улюбленими казковими героями», інформаційний проект «Мої домашні улюбленці» тощо.

До переліку тем проектів, які розкривають зміст першої педагогічної умови розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи, подаємо такі, як: проект «Жива вода», проект «Традиції народів світу», проект «Національна кухня», «Казки з інформатики», проект «Історія математики», проект «Мої права та обов'язки», проект «Сучасні гаджети школяра: переваги та недоліки» та ін.

Отже, уроки, під час яких використовують проектні технології активізують діяльність школярів, мотивують їх, розвивають пізнавальні інтереси.

Реалізацію другої педагогічної умови розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи — налагодження емоційної взаємодії вчителя та учнів на етапі застосування проектних технологій, вбачаємо у створенні емоційного налаштування та контакту між вчителем та учнями під час проектної діяльності. Забезпечення такої атмосфери довіри та емоційного комфорту під час роботи над навчальним проектом, безперечно, налаштовує учнів на активну взаємодію та прояв пізнавальних здібностей. Такі комфортні стосунки дозволяють учням сконцентруватися на проектній діяльності, проявити себе, розкрити увесь творчий потенціал, а вчителю — розкрити пізнавальні інтереси усіх учасників освітнього процесу.

Робота над проектом вимагає створення суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків вчителя і учнів, що дозволяє організувати спільну проектну діяльність. У такій взаємодії учень вступає активним учасником проектної роботи, намічує цілі, завдання проекту, виокремлює важливі для себе напрями, обирає найкращі способи вирішення поставлених завдань, вчиться відповідати за прийняті рішення та результати виконаної роботи. Завдання ж вчителя полягає у забезпеченні партнерських стосунків з учнями під час роботи над проектом, наданні допомоги, прийнятті спільних рішень щодо презентації проекту, віднаходженні необхідної інформації, тим самим, - забезпечення активності учнів, розвиток їх пізнавальних інтересів. На нашу думку, саме такий підхід, дозволяє налагодити підтримуючі стосунки на рівних між усіма учасниками проектної діяльності, в ході якої учні проявляють активність, вмотивованість та залученість до виконання навчального проекту. Отож розвиток пізнавальних інтересів учнів засобами проектних технологій відбувається за рахунок забезпечення партнерської взаємодії між вчителем та учнями.

Наступна педагогічна умова розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи — це моделювання проблемних ситуацій із використанням проектних технологій. Дана педагогіч-

на умова передбачає моделювання таких проблемних ситуацій, які є найбільш наближеними до реалій життя. Відомо, що будь-який проєкт містить певну ситуацію, яку слід вирішити. Тож вчитель повинен чітко заздалегідь продумати проблемну ситуацію, озвучити її учням та налаштувати на її вирішення. Компетентність вчителя полягатиме у правильному відборі методів, прийомів залучення школярів до самостійного інтерпретування проблеми та висунення варіантів її вирішення. Проєктна діяльність лише тоді буде успішною, коли вчитель дотримуватиметься вимог щодо її організації: розуміння вікових та індивідуальних особливостей школярів; здійснення контролю під час виконання всіх етапів проєкту; встановлення часових проміжків у роботі над проєктом.

Моделювання проблемних ситуацій із застосуванням проєктних технологій створює умови для прояву творчого потенціалу учнів, заохочує їх до здобуття нових знань, розширює межі інтелектуальних можливостей. Під час вирішення життєвих соціально значущих проблем в учнів виробляється практичний досвід розв'язання труднощів, вони вчаться приймати самостійні рішення та нести за них відповідальність.

Висновки. Таким чином, пізнавальна потреба учнів в одержанні нових знань не ґрунтується тільки на емоційному ставленні до самого змісту навчального матеріалу, але й на виробленні мотивації до процесу навчання, до нових способів пізнання. Ми переконані, що одним з найкращих стимулів виступає новизна виучуваного матеріалу, яка й збуджує позитивне емоційне відношення молодших школярів. Відтак, успішну організацію пізнавальної діяльності учнів забезпечує використання проєктних технологій навчання. Проєктна діяльність збагачує світогляд учнів, розвиває їхні пізнавальні інтереси. Доведено, що проєктні технології стимулюють інтерес учнів до вирішення конкретних життєвих ситуацій, шляхом застосування власного суб'єктного досвіду.

Зважаючи на зазначене вище, ми дійшли висновку, що розвиток пізнавальних інтересів учнів початкової школи відбувається активніше з дотриманням визначених педагогічних умов, а саме: підсилення інтересу та мотивації до навчання через використання проєктних технологій; налагодження емоційної взаємодії вчителя та учнів на етапі застосування проєктних технологій; моделювання проблемних ситуацій із використанням проєктних технологій тощо.

ДЖЕРЕЛА

1. Бібік, Н. М. (2011). Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. Вип. 10, 53–56.
2. Киричук, О. І. (2002). *Навчальні інтереси молодших школярів*. К.: Рад. школа, 128 с.
3. *Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнтований збірник* / [наук. ред. І. Г. Єрмаков]. — К.: Департамент, 2003. — 500 с.
4. *Нова українська школа: поради для вчителя* / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. *Новий державний стандарт початкової загальної освіти*. Всеукраїнська серпнева конференція. URL: https://www.nus.org.ua/.../2017/.../NewSchool_Presentationfinal_18-08 (дата звернення: 7.05.2020).
6. Новик, І. М. (2013). Особливості мотивації майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. *Теоретичний і науково-методичний часопис «Вища освіта України»*, № 3 (дод. 2). — С. 221–224. — (Галузь пед. та філос. науки)
7. Онопрієнко, О. В. (2008). Структурно-функціональна модель проєктної діяльності молодших школярів. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2007 рік*. — К.: Педагогічна думка, С. 21–22.
8. Шустваль, С. М. (2007). Пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. — Запоріжжя, Вип. 41, С. 379–383.

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2011). Piznavalnyi interes yak umova subiektnosti navchannia molodshykh shkoliariv. [Cognitive interest as a condition of the subjectivity of learning of younger schoolchildren.] *Pedahohichnyi dyskurs*. Vyp. 10, 53–56. [in Ukrainian]
2. Kyrychuk, O. I. (2002). *Navchalni interesy molodshykh shkoliariv*. [Educational interests of younger students.] K.: Rad. shkola, 128 s. (ukr)
3. *Metod proektiv: tradytsii, perspektivy, zhyttievi rezultaty: praktyko zoriientovanyi zbirnyk* [The method of projects: traditions, perspectives, life results: a practice-oriented collection] / [nauk. red. I. H. Yermakov]. — K.: Departament, 2003. — 500 s. [in Ukrainian]

4. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia* [New Ukrainian school: a teacher's guide] / pid zah. red. N. M. Bibik. Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2017. 206 s. [in Ukrainian]
5. *Novyi derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity*. [New state standard of primary general education.] Vseukrainska serpneva konferentsiia. URL: https://www.nus.org.ua/.../2017/.../NewSchool_Presentationfinal_18-08 (data zvernennia: 7.05.2020). [in Ukrainian]
6. Novyk, I. M. (2013). Osoblyvosti motyvatsii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do diahnostychnoho suprovodu rozvytku piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv. [Peculiarities of the motivation of future primary school teachers for diagnostic support of the development of cognitive interests of younger schoolchildren.] *Teoretychnyi i naukovo-metodychnyi chasopys «Vyscha osvita Ukrainy»*, №3 (dod. 2). — S. 221–224. — (Haluz ped. ta filos. nauky) [in Ukrainian]
7. Onopriienko, O. V. (2008). Strukturno-funktsionalna model proektnoi diialnosti molodshykh shkoliariv. [Structural and functional model of project activity of junior high school students.] *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2007 rik*. — K.: Pedahohichna dumka, S. 21–22. [in Ukrainian]
8. Shustval, S. M. (2007). Piznavalnyi interes yak motyv navchalnoi diialnost. [Cognitive interest as a motive for educational activity.] *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky*. — Zaporizhzhia, Vyp. 41, S. 379–383. [in Ukrainian]

Kostashchuk O.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES

Abstract. *The proposed article highlights the peculiarities of the development of cognitive interests of primary school students by means of project technologies. Project technologies are revealed as an optimal means of organizing students' cooperation among themselves, which takes place taking into account their interests. Within the framework of the conducted research, the need to reveal the content of the related concepts of the key definition, namely: «project», «project activity», «design», etc., has been proven.*

The author of the publication defined the category “cognitive interests of elementary school students” as: the state of the student's personality, which is characterized by interest, a desire to learn new things, to acquire new knowledge; the motive for carrying out educational activities, which directly affects the formation of the personality itself.

Attention is focused on the fact that the use of project technologies during education has an impact on the formation of the personality of a junior high school student, and, in particular, on his cognitive interests. It was found that the potential of using design technologies for the development of cognitive interests of primary school students is as follows: creation of emotional conditions, activity of cognitive interests; ensuring the stages of students' awareness of the goals, motives and methods of learning; expanding the limits of using cognitive experience.

The author of the article emphasizes that the development of cognitive interests of primary school students by means of project technologies will be successful through the use of such pedagogical conditions as: 1) increasing motivation and interest in learning through the use of project technologies; 2) creating an emotional connection between the teacher and students at the stage of their involvement in the project activity; 3) activation of problem situations with the use of design technologies.

Key words: *cognitive interests, interest, project technologies, project, project activity, designing.*

Стаття надійшла до редакції 29.04.2024

Прийнято до друку 15.05.2024

Голота Н.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
n.holota@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-3748-753X

Карнаухова А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
a.karnaukhova@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-6476-8084

**ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Анотація. У статті обґрунтовано сутність, особливості структури та змісту підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку. Вирішенню цієї проблеми сприяє освітній компонент «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою», що включає такі змістові модулі: «Інноваційні технології в дошкільній освіті», «Технологічний підхід до розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку», «Ігрові та інтерактивні технології в мовленнєвій і літературній діяльності», «Технологічний підхід в ознайомленні дітей дошкільного віку з художньою літературою» та «Технологія рефлексійного підходу до взаємодії з художнім текстом». Освітній компонент спрямований на формування у студентів загальних та фахових компетентностей. У статті подано результати міні-опитування студентів за результатами вивчення кожного модуля; проведено діагностичний зріз сформованості комунікативної компетентності студентів, що обумовило необхідність розробки критеріїв, рівнів та їх показників. Висвітлено інтерактивні технології роботи зі студентами; створення необхідних умов для формування комунікативної компетентності; ефективне використання сучасних форм освітньої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: діти дошкільного віку; заклад дошкільної освіти; комунікативна компетентність; освітній процес; підготовка вихователів.

© Голота Н., Карнаухова А., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Проблема формування мовленнєвої компетентності є актуальною у дослідженнях науковців. Зокрема формування мовленнєвої компетентності розглядається в контексті використання мовних засобів з урахуванням мовної національної специфіки відповідно до ситуації спілкування; володіння мовленнєвими вміннями та навичками в різних видах мовленнєвої діяльності, що формуються у майбутніх вихователів

під час вивчення освітнього компоненту «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою» для студентів 1–2 курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (термін навчання — 2 роки 10 місяців).

Дослідження, що присвячені проблемі підготовки вихователів до професійної діяльності розкриті у працях Л. Артемової, Г. Беленької, Л. Бере-

зовської, А. Богуш, Н. Лисенко, О. Мамчич та ін. У дослідженнях цих науковців компетентність пов'язується з рівнем освіченості фахівця і його загальнокультурною компетентністю, а також розглядається як складна система, що включає знання, уміння, навички та професійно-важливі якості майбутнього фахівця. Науковці зосереджують свою увагу на таких аспектах вирішення цієї проблеми як розробка нових, цікавих за змістом, дисциплін у закладах вищої освіти; використання інтерактивних технологій навчання студентів; забезпечення взаємозв'язку між теоретико-методичними основами та практико-орієнтованим навчанням, інтеграцію змісту навчальних дисциплін.

Мета — обґрунтувати зміст і структуру підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку.

Завдання:

1. Обґрунтувати сутність підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку у контексті актуальних викликів дошкільної освіти.

2. Схарактеризувати зміст і описати структуру підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти на матеріалі навчальної дисципліни «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою».

В умовах сучасного суспільства комунікація є однією з найважливіших складових його розвитку. Саме комунікація як обов'язкова умова існування та взаємодії людей у соціумі впливає на всі сфери суспільного життя, трансформуючи суспільну свідомість, формуючи систему цінностей. Особливо яскраво це виявляється в галузі освіти. Інститут освіти забезпечує формування готовності зростаючої особистості до життя у світі, що динамічно розвивається та характеризується різноманітністю комунікаційних засобів та технологій. Сучасне суспільство потребує громадян, здатних швидко адаптуватися до умов та викликів буття. Спілкування є невід'ємною складовою діяльності людини, що здебільшого забезпечує її успішність в особистісному зростанні та професійному становленні.

В контексті нашого дослідження відзначимо, що професія вихователя дітей дошкільного віку належить до категорії професій, де спілкування має велике значення, й відтак, є суттєвою складовою педагогічної діяльності. Професійно-педагогічна комунікація є основною формою освітнього процесу, продуктивність якої визначається цілями й цінностями спілкування.

Проблема формування комунікативної компетентності завжди була актуальною й такою, що викликала й продовжує викликати інтерес вітчизняних дослідників, серед яких: А. Богуш,

Н. Гавриш, І. Луценко, Т. Піроженко, С. Сисоєва. Спілкування є важливою складовою життєдіяльності суб'єкта та відіграє вагомий роль у формуванні й розвитку зростаючої особистості. Відтак комунікативна компетентність визначається науковцями як одна з ключових, яка сприяє та забезпечує розвиток пізнавальної діяльності, формує ставлення до навколишнього світу, поведінкові реакції, характер особистості й виявляється у здатності до мовного спілкування та вмінні слухати. Можна констатувати, що від розвитку комунікативної компетентності залежить і успішність особистості в житті.

Формування особистості дитини дошкільного віку відбувається в багатоплановому спілкуванні з оточуючими, під час якого вона отримує знання про навколишній світ, «привласнює» суспільні цінності, пізнає природу, набуває власний досвід пізнання оточуючого, навчається пропонувати, відстоювати власну думку, самостійно вирішувати конфлікти, засвоює етичні норми спілкування. Виховання мовленнєвої культури, культури спілкування зростаючої особистості багато в чому залежить від середовища, в якому перебуває дитина, від різних форм освітньої взаємодії з педагогом. Комунікативна взаємодія вихователя з вихованцем включає не лише організацію мовленнєвого контакту, залучення дітей до різних видів діяльності, але й розуміння дитини, готовність до взаємодії з нею, усвідомлення потреб кожного вихованця, розуміння його почуттів і психологічних станів, встановлення відносин позитивної емоційної підтримки, забезпечення психологічного захисту дитини.

Задля досягнення найкращого розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, зазначає Н. Гавриш, має змінитися позиція вихователя в освітньому процесі: вся діяльність педагога має бути зорієнтована на дитину, її потреби у пізнанні та спілкуванні.

Таким чином, підготовка вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку включає такі компоненти: мовленнєву компетентність педагога; здатність до емпатії, уміння «відчувати» дитину, «зчитувати» її стан, організовувати різні форми освітньої взаємодії, які спонукають дітей активно спілкуватися, відстоювати свою думку, виявляти ініціативу й бути активним учасником діалогу; володіння та доцільне застосування сучасних комунікаційних технологій та технологій психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Вважаємо, що актуальним питанням у підготовці вихователя під час навчання у закладі вищої освіти є розвиток мотивації студентів до побудови ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, усвідомлення ними необхідності комунікативної компетентності для

повсякденного життя, професійної діяльності педагога як одного з найбільш ефективного чинника впливу на вихованця, здатності до формування мовленнєвої компетентності у дітей раннього та дошкільного віку в різних формах освітньої взаємодії. На нашу думку, одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є вивчення дисципліни «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою». Саме цей освітній компонент сприяє формуванню у студентів професійних вмінь щодо формування комунікативної компетентності дітей в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Дисципліна «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою» викладається студентам 1–2 курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (термін навчання — 2 роки 10 місяців) на Факультеті педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Основними завданнями є:

— формування у студентів здатності доцільно використовувати навички монологічного та діалогічного мовлення, невербальні засоби спілкування та перцептивні навички для встановлення партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти;

— формування готовності майбутніх фахівців здійснювати педагогічний супровід мовленнєвої, комунікативної та художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з використанням інноваційних технологій і методик;

— розвивати уміння студентів планувати та організувати за допомогою сучасних форм взаємодії з дітьми дошкільного віку та з їх батьками суб'єкт-суб'єктне спілкування в контексті розвитку мовлення дітей та ознайомлення їх з художньою літературою;

— стимулювати студентів до саморозвитку й підвищення рівнів педагогічної, читацької, мовленнєвої та рефлексійної культури, прагнення до постійного фахового зростання. Зміст викладання курсу «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою» передбачає формування у студентів загальних та фахових компетентностей: інтегральна компетентність — здатність самостійно та комплексно розв'язувати складні спеціалізовані завдання й практичні проблеми в галузі розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку із застосуванням теорії й методики дошкільної освіти в типових і невідзначених умовах системи дошкільної освіти.

Зміст освітнього компонента розподілено за модулями:

Модуль 1. Інноваційні технології в дошкільній освіті.

Тема 1. Сутність феномену «технологія».

Тема 2. Використання інноваційних технологій у дошкільній: травма-інформаційний підхід.

Модуль 2. Технологічний підхід до розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку.

Тема 3. Методологічні засади розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку.

Тема 4–5. Технології мовленнєвого спрямування.

Модуль 3. Ігрові та інтерактивні технології в мовленнєвій і літературній діяльності.

Тема 6. Ігрові технології як засіб ефективного розвитку мовлення дітей раннього й дошкільного віку.

Тема 7. Інтерактивні технології у взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Модуль 4. Технологічний підхід в ознайомленні дітей дошкільного віку з художньою літературою.

Тема 8. Методологічні засади ознайомлення дітей з художньою літературою.

Тема 9. Технології літературного спрямування.

Модуль 5. Технологія рефлексійного підходу до взаємодії з художнім текстом.

Тема 10–11. Рефлексія як ефективний засіб для формування інтересу до літератури та основ читацької культури.

Для реалізації змісту цих модулів в освітньому процесі закладу вищої освіти ми використовуємо інноваційні технології та методики, що сприяють не лише усвідомленню студентами значущості комунікативної компетентності в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти але й, водночас, залучають їх до спілкування, обговорення способів вирішення педагогічних ситуацій.. До них ми відносимо: літературні ігри; технології ситуативного моделювання, зокрема рольові ігри, вивчення практичного досвіду щодо застосування у майбутній професії (моделювання подій); розроблення педагогічних та методичних порад та рекомендацій для вихователів та батьків. На початку вивчення дисципліни «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою» ми актуалізували проблему, оцінили рівень поінформованості студентів щодо технологій розвитку мовлення дітей дошкільного віку та визначили їхні очікування щодо подальшого професійного зростання в цьому контексті. Для цього нами було запропоновано міні-опитування для студентів. В опитувальнику були такі питання як: «Що Ви очікуєте від вивчення цього курсу?», «Що Ви знаєте про технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку?», «Які технології в мовленнєвій діяльності Ви використовуєте на практиці в закладі дошкільної освіти?», «Як Ви розумієте поняття «технології розвитку мовлення?», «Хто з науковців досліджував дану проблему?», «Як на практиці можна застосувати отримані знання?», «Чи можна використовувати інновації з розвитку мовлення?», «Чи може заклад дошкільної освіти реалізувати технологію з розвитку мовлення?».

За результатами опитування ми зробили висновки про те, що досить незначний відсоток студентів (32%) розуміє поняття «технологія», розрізняє її види, принципи та орієнтується у змісті понять «методика», «інновації», «технологія».

Важливо, щоб майбутній вихователь вільно взаємодівав з викладачем та однокурсниками, вступав у діалог, вносив пропозиції, обґрунтовував власну думку під час обговорення педагогічних ситуацій, ставав активним учасником освітнього процесу.

Для того, щоб студенти краще оволоділи матеріалами навчального курсу, ми знайомимо їх з досвідом закладів дошкільної освіти щодо застосування інноваційних технологій задля формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. При цьому пропонуємо вивчення методичних джерел з піднятої проблеми під час практики — відвідування закладів дошкільної освіти, спілкування з вихователями, взаємодію з дітьми дошкільного віку, перегляд матеріалів у вигляді презентацій, можливість використання Інтернет-ресурсів. Завдання викладача — викласти матеріал так, щоб студент не просто його прослухав, а й сприйняв, приєднався до обговорення, вступив в дискусію. У цьому нам допомагають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Ми працюємо в системі електронного середовища, де розміщена інформація про курс (лекційний матеріал, завдання для семінарських і практичних занять, презентації до лекцій, МР (модульна контрольна робота) до кожного модуля, словник термінів і список літератури), з якою студенти мають можливість працювати дистанційно.

Діагностичний підхід до вивчення сформованості комунікативної компетентності у студентів 1–2 курсу, спеціальності 012 Дошкільна освіта (термін навчання — 2 роки 10 місяців), зумовив необхідність розробки відповідних критеріїв, рівнів та їх показників. На основі виокремлених критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх вихователів на початок вивчення курсу «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою», а саме: високий, достатній, недостатній.

Критеріями рівнів сформованості комунікативної компетентності студентів нами були визначені такі: вміння здійснювати спілкування в різних видах професійної діяльності; здатність до ефективного встановлення комунікативних зв'язків, що передбачає вміння логічно, зв'язно будувати мовлення, вести дискусію, аргументувати відповіді на запитання; вміння орієнтуватись у нових умовах; вміння «зчитувати» поведінку партнера; прогнозувати результати спілкування;

До високого рівня сформованості комунікативної компетентності віднесено студентів, які воло-

діють теоретичними знаннями щодо видів, форм, засобів професійно-педагогічного спілкування, вміють встановлювати комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу ЗДО відповідно до ситуації, мети, завдань і адресата спілкування. Характерне вміння творчо встановлювати контактуєуючі мовленнєві зв'язки, застосовувати мовленнєві стимули в усіх педагогічних ситуаціях. Монологу властиві інформативність, розгорнутість, відповідність темі, логічність побудови висловлювань, виразність, композиційна завершеність. Діалогічне мовлення відзначається активністю, експресивністю, різноманітністю структурно-семантичних типів діалогічних єдностей.

Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності притаманний тим студентам, які загалом володіють і знаннями щодо видів, форм та засобів спілкування, але в процесі практичних занять зокрема в процесі вирішення вправ ситуаційного моделювання потребують допомоги викладача, практично вільно використовують мовні засоби, припускаючись незначних і нечисленних мовних помилок. Уміють встановити контакт з дітьми дошкільного віку, спонукають їх до невимушених висловлювань. Монологам притаманні всі основні категоріальні ознаки, їх слабким місцем здебільшого буває змістова звуженість і низька емоційність та образність. Діалоги будуються за типовими еліптичними структурами, засоби стимуляції до спілкування одноманітні.

Студенти з недостатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності мають поверхові знання щодо видів, форм, засобів спілкування; з відчутними порушеннями орфоепічних норм мови, грубими помилками, пов'язаними з лексичною та граматичною інтерференцією. Для мовлення притаманна прихована інтерференція. Мовлення лексично збіднене, вирізняється звуженістю синтаксичних структур, містить численні невмотивовані паузи. Завдання заняття формулюються «в цілому і загалом», не вказуються задачі щодо розвитку конкретних лінгвістичних різнорівневих навичок. Дані порівняльного міжмовного аналізу не відтворюються ані в завданнях, ані в змісті, ані в методиці занять. Зазначимо, що студенти з недостатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності не можуть виступати активними учасниками діалогу, конструювати взаємодію з колегами та здобувачами дошкільної освіти в майбутній професійній діяльності.

Проаналізувавши зібрані дані можемо констатувати, що виявлені комунікативні вміння студентів відповідають таким рівням компетентності: до високого рівня належать уміння 12,5 % студентів, 53,5 % студентів мають достатній рівень комунікативної компетентності, недостатній рівень комунікативних умінь притаманний 34 % студентів.

Враховуючи все це, найважливішим завданням навчальної дисципліни «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою» є оволодіння основами теорії та методики ознайомлення дітей дошкільного віку із художньою літературою та розвитку мовлення, сформулювати уявлення про методи й прийоми впровадження педагогічних технологій мовленнєвого і літературного спрямування в освітній простір закладу дошкільного закладу.

Після лекційних, семінарських занять ми проводимо практичні заняття, основною метою яких є: з'ясування рівня оволодіння студентами практичними вміннями визначати принципи та стратегію розвитку мовлення, застосовувати технології з розвитку мовлення. Студенти вирішують на заняттях конкретні педагогічні завдання та ситуації, моделюють необхідні умови для реалізації завдань з розвитку мовлення дітей, використовують сучасні комунікаційні технології та технології психолого-педагогічного супроводу в освітній взаємодії з дітьми дошкільного віку. Так, саме зі студентами

спеціальності 012 Дошкільна освіта ми вирішуємо та обговорюємо фрагменти освітніх форм взаємодії з дітьми дошкільного віку, проектуємо практико-орієнтовані ситуації як одну з ефективних способів інтерактивного спілкування з дітьми, спрямовані на формування у майбутніх вихователів умінь обирати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань,

Висновки. Таким чином, проведене дослідження засвідчило, що проблема підготовки майбутніх фахівців до формування комунікативної компетентності залишається актуальною й потребує подальшого вирішення. Проведене дослідження не охоплює всі аспекти означеної проблеми. Можливими напрямками подальших досліджень є розробка методичного інструментарію у підготовці майбутніх вихователів до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці моделі формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів.

ДЖЕРЕЛА:

1. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення. Київ, 2005. 128 с.
2. Державний стандарт дошкільної освіти. 2021. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк. Авт.кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертутіна, К. І. Волинець та ін. К.: Київ.ун-т ім.Б. Грінченка, 2020. 440 с.
4. Кондратець І. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей раннього віку. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки (15). 2022. С. 119–128.
5. Крутії К. Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2005.
6. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : монографія. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 392 с.
7. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.08. Київ, 2013. 40 с.
8. Методичні рекомендації до освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець; авт.кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертутіна, К. І. Волинець та ін. К.: ТОВ «АКМЕ ГРУП», 2021. 568 с.
9. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування : навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729031>
10. Робоча програма навчальної дисципліни «Технології розвитку мовлення дитини та ознайомлення з літературою». URL: <https://fpo.kubg.edu.ua/images/29.pdf>.

REFERENCES:

1. Havrysh N. V. (2005) *Khudozhnie slovo i dytiache movlennia*. [Artistic word and children's speech] Kyiv, 128 s.
2. *Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity* (2021). [State standard of preschool education]. Available at: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.

3. *Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv* (2020). [Child: Educational program for children from two to seven years old]. / nauk. ker. V. O. Ohneviuk. Avt.kol.: H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in. K. : Kyiv.un-t im. B. Grinchenka. 440 s. [in Ukrainian].
4. Krutii K. L. (2005) *Teoriia i praktyka formuvannia hramatychno pravylnoho movlennia v ditei doshkilnoho viku (na materialii morfolohii i slovotvorennia)* [Theory and practice of forming grammatically correct speech in preschool children (on the material of morphology and word formation)]: dys...d-ra ped. Nauk : 13.00.02. Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].
5. Kondratets I. V. (2022) *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do psyhholoho-pedahohichnoho suprovodu rozvytku ditei rannoho viku* [Training of future specialists in preschool education for psychological and pedagogical support of the development of young children.] Naukovyi visnyk Kremenetskoj oblasnoj humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. *Pedahohichni nauky* (15). S. 119–128. [in Ukrainian].
6. Lutsenko I. O. (2012) *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia komunikatyvno-movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku : monohrafiia* [Preparation of future educators for the formation of communicative and speech activities of preschool children: monograph]. K. : Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. 392 s. [in Ukrainian].
7. Lutsenko I. O. (2013) *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii komunikatyvno-movlennievoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku* [Theoretical and methodological principles of training future educators for the organization of communicative and speech activities of older preschool children]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: 13.00.08. Kyiv, 40 s. [in Ukrainian].
8. *Metodychni rekomendatsii do osvitoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna»* (2021) [Methodological recommendations for the educational program for children from 2 to 7 years old «Child»]/ nauk. red. H. V. Bielienka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets; avt.kol.: H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in. K.: TOV «AKME HRUP». 568 s. [in Ukrainian].
9. *Osvitnie seredovyshe zakladu doshkilnoi osvity: tekhnolohii proiektuvannia : navch.-metod. posibnyk* (2021) [Educational environment of preschool education institution: design technologies: teaching method. manual] / O. D. Reipolska, I. M. Hudym, L. I. Zaitseva, I. V. Lutsenko, V. O. Lutsenko, H. H. Tsvietkova; za red. O. D. Reipolskoi. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 222 s. Available at: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729031>. [in Ukrainian].
10. *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Tekhnolohii rozvytku movlennia dytyny ta oznaiomlennia z literaturoiu»* [Working program of the educational discipline «Technologies of child speech development and familiarization with literature»] Available at: <https://fpo.kubg.edu.ua/images/29.pdf>. [in Ukrainian].

Golota N., Karnaukhova A.

CONTENT AND STRUCTURE OF THE PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. *The article substantiates the essence, peculiarities of the structure and content of the training of future educators for the formation of communicative competence in preschool children. The solution to this problem is facilitated by the educational component «Technologies for the development of children's speech and familiarization with literature», which includes the following content modules: «Innovative technologies in preschool education», «Technological approach to the development of speech of children of early and preschool age», «Game and interactive technologies in speech and literary activities», «Technological approach in familiarizing preschool children with fiction» and «Technology of reflective approach to interaction with fiction text». The educational component is aimed at forming students' general and professional competencies. The article presents the results of a mini-survey of students based on the results of studying each module; a diagnostic section of the formation of students' communicative competence was conducted, which necessitated the development of criteria, levels and their indicators. Interactive technologies for working with students are highlighted; creation of the necessary conditions for the formation of communicative competence; effective use of modern forms of educational interaction with all participants in the educational process.*

Key words: *young children; children of preschool age; preschool education institution; communicative competence; educational process; training of educators.*

Стаття надійшла до редакції 04.05.2024

Прийнято до друку 18.05.2024

Гаращенко Л.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
l.harashchenko@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-5957-7256

Літіченко О.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
o.litichenko@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-7004-3837

Шинкар Т.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти,
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
t.shynkar@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0002-5656-2032

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. Стаття присвячена методичним аспектам проблеми фахової підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта рівня вищої освіти першого (бакалаврського) до організації фізичного виховання та здоров'язбереження дітей раннього віку. Якість фахової підготовки майбутніх педагогів визначено важливим критерієм стану і результативності сучасної системи дошкільної освіти. Розглянуто основи технології фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти, шляхи формування інтелектуальних, практичних умінь і навичок студентів. Визначено механізми підвищення якості фахової підготовки майбутніх вихователів щодо здоров'язбережувальної діяльності у групах раннього віку. Визначено труднощі, що виникають у майбутніх вихователів під час організації фізичного виховання та здоров'язбереження саме у групах раннього віку. Пропонуються шляхи вирішення визначених у статті завдань. Визначено фактори впливу на підвищення мотивації щодо ефективності навчальної діяльності студентів у процесі підготовки до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в групах раннього віку. Обґрунтовано важливість розвивального характеру взаємодії педагога з дітьми раннього віку під час організації фізичного виховання. Обґрунтовано необхідність формування у майбутніх вихователів розуміння здоров'язбережувальної діяльності як процесу зміцнення та формування здоров'я дітей та процесу прищеплення навичок ведення здорового способу життя. Визначено, що методичний інструментарій (лекції проблемного характеру, операційні та ділові ігри, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, створення ситуації успіху та ін.) є важливим фактором впливу на підвищення мотивації щодо ефективності навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: діти раннього віку; фізичне здоров'я; освітній процес; фахова підготовка; навчальна діяльність; мотиваційний компонент.

© Гаращенко Л., Літіченко О., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Сучасна система фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти постійно оновлюється, удосконалюється, оптимізується з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти: постійного оновлення змісту освіти; побудови освітнього середовища на сучасних технологіях; технологічного забезпечення психолого-педагогічної підготовки студентів; варіативності спеціалізацій в освітніх програмах; професійно-практичного спрямування фахової підготовки.

Якість фахової підготовки майбутніх педагогів вважаємо важливим критерієм стану і результативності сучасної системи дошкільної освіти. Сучасна система дошкільної освіти висуває певні вимоги до сучасного фахівця, який повинен усвідомити, що тільки високий професіоналізм та професійна відповідальність допоможуть самореалізуватися в обраній професії. Метою фахової підготовки є підготовка вихователя, який володіє теоретичними знаннями про важливість і цінність цієї професії, системою спеціальних умінь і навичок, які дозволять вивчати, аналізувати, прогнозувати, планувати, організовувати процес розвитку і виховання особистості дитини раннього і дошкільного віку. з урахування потреб соціуму та змін у професійній діяльності фахова підготовка майбутніх вихователів має бути гнучкою і варіативною.

У сучасних умовах важливою проблемою є проблема збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Модернізація сучасної педагогічної освіти пов'язана із підвищенням якості підготовки майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності. Реалізація здоров'язбережувальної діяльності з дітьми раннього і дошкільного віку, здоров'яорієнтованого освітнього процесу в закладі дошкільної освіти вимагає і відповідну підготовку студентів. Маємо на увазі формування у майбутніх вихователів усвідомленої відповідальності за формування і зміцнення здоров'я дітей. Розуміння важливості здоров'я для життєдіяльності людини буде сприяти формуванню основ здорового способу життя, починаючи з дошкільного дитинства. Сучасний вихователь повинен бути готовим та уміти створювати умови для успішних та динамічних змін індивідуальних особливостей дитини в процесі фізичного виховання. Ми переконані, що в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів базисне значення має підготовка до здійснення здоров'язбережувальної діяльності, оскільки саме здоров'я дитини дошкільного віку є основою її повноцінної життєдіяльності, починаючи з раннього віку.

Мета дослідження — висвітлення методичних аспектів фахової підготовки майбутніх вихователів до організації фізичного виховання та здоров'язбереження дітей у групах раннього віку.

Завдання дослідження:

— обґрунтувати важливість оптимізації змісту фахової підготовки майбутніх вихователів до організації фізичного виховання та здоров'язбереження дітей раннього віку;

— визначити фактори впливу на підвищення мотивації щодо ефективності навчальної діяльності студентів у процесі підготовки до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в групах раннього віку.

Аналіз сучасних досліджень. Спостерігаємо підвищення інтересу науковців до проблеми фахової підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми раннього віку та до проблеми організації освітнього процесу в групах раннього віку. У дослідженнях наукових співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України (Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Рагозіна, О. Рейпольська та ін.) йдеться про концептуальні зміни освітнього середовища в групах раннього віку (Гавриш Н.В., 2021).

Ми погоджуємося із думкою цих дослідників, що незважаючи на активізацію даної проблеми в теорії і практиці, існують певні прогалини в організації освітнього процесу в групах раннього віку (незначна кількість наукових досліджень з проблеми раннього дитинства та експериментально-дослідної роботи в групах раннього віку, навчально-методичних посібників тощо). Суттєвою прогалиною сучасної дошкільної освіти України є відсутність системи суспільних впливів на ранній розвиток дитини від народження до трьох років (Сисоєва С.О., 2020).

Важливою для нас є думка, висловлена Н. Гавриш про перехід від занятійної до середовищної моделі організації освітнього процесу в групах раннього віку та про організацію різних видів дитячої діяльності у розвивальному середовищі (Гавриш Н.В., 2021, с.46).

Спираючись на дослідження О. Богініч, стверджуємося у думці, що дитина зможе максимально реалізувати можливості свого віку і власного організму за умови власної активності та за умови створення дорослими оптимальних умов для її повноцінного, здорового і щасливого зростання (Богініч О.Л., 2005, с. 7). Звичка піклуватися про власне здоров'я повинна формуватися саме в ранньому дитинстві, щоб бажання бути здоровим стало однією із головних потреб людини упродовж усього життя (Harashchenko L., Kondratiuk S., Palamar S., Vaskivska H., Nezhyva L., 2021, с. 695).

У проєкті Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку визначено аксіологічні домінуючі дошкільної освіти як передумови повноцінного подальшого розвитку людини на всіх етапах її життя: визнання самоцінності раннього і дошкільного дитинства; щасливе проживання дошкільного дитинства; фізичне, психічне та со-

ціальне здоров'я дитини; повага до дитини та особливостей її розвитку (Сисоєва С.О., 2020).

Звідси випливає необхідність якісної фахової підготовки студентів у галузі здоров'язбереження дітей раннього віку, що передбачає насамперед усвідомлення майбутніми фахівцями головного завдання закладу дошкільної освіти — виховувати дітей здоровими та забезпечувати умови для їх щасливого і комфортного зростання. Покликаючись на Л. Зданевич, розділяємо думку авторки, що у процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідний клас педагогічних теорій, міг використати їх при вирішенні практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проектів, застосовувати їх в умовах динамічної сучасної освіти (Зданевич Л.В., 2016).

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі професійної підготовки студенти засвоюють зміст навчальної дисципліни «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті». Вивчення цієї дисципліни забезпечує кваліфікаційну компетентність майбутніх вихователів та сприяти ціннісному переосмисленню пріоритету здоров'я у житті людини та першочерговості саме оздоровчих завдань дошкільної освіти. Змістовий модуль «Фізичне виховання та здоров'язбереження дітей раннього віку» включає такі теми: «Завдання фізичного виховання дітей першого, другого, третього року життя», «Особливості застосування засобів фізичного виховання та оздоровлення дітей раннього віку», «Форми організації фізичного виховання та оздоровлення дітей раннього віку». Перед вивченням цього модуля було проведено анкетування студентів з метою з'ясування знань студентів про фізичний розвиток дітей раннього віку. Під час розроблення питань анкети враховували, що студенти проходили навчальну педагогічну практику саме у групах раннього віку.

До змісту анкети включили такі питання:

1. Чому охорона життя та зміцнення здоров'я дітей є головним завданням фізичного виховання дітей раннього віку?

2. Вкажіть засоби фізичного виховання дітей першого, другого, третього року життя.

3. Чому обов'язковими складовими фізичного розвитку дітей другого року життя є гігієнічні навички?

4. Чому на третьому році життя триває формування навичок безпечної поведінки у руховій сфері?

5. Чому технологія навчання дітей раннього віку рухів є ігровою?

6. Які прийоми доцільно використовувати під час виконання дітьми різних фізичних вправ?

7. Яке значення використання ігрових та імітаційних прийомів (вправ)?

8. Пригадайте малі жанри фольклору (потішки, промовки), пов'язані з виконанням рухів, з дотриманням гігієни, які Ви пам'ятаєте з дитинства або вивчили під час навчальних занять чи проходження педагогічної практики.

9. Назвіть засоби та методи оздоровлення, які є традиційними у Вашій родині.

Результати аналізу відповідей студентів на питання анкети дозволили зробити такі висновки. Студенти мають уявлення, хоча й поверхові, про важливість збереження і зміцнення здоров'я дітей раннього віку. Однак не змогли чітко дати відповідь на перше питання анкети. Зовсім мало відомо студентам про засоби фізичного виховання дітей раннього віку, хоча у деяких відповідях наводилися приклади таких засобів. Досить обгрунтовано студенти відповіли на питання, що стосувалися необхідності оволодіння дітьми раннього віку навичками гігієни та навичок безпечної поведінки (однак не пов'язуючи навички безпечної поведінки безпосередньо із фізичним вихованням). Більшість студентів, хоча й досить поверхово, змогли пояснити важливість використання ігрових прийомів навчання дітей раннього віку фізичних вправ. З іншого боку, студенти не змогли вказати прийоми навчання дітей фізичних вправ. Не вказали студенти також, що діти опановують правила безпечної та оздоровчої поведінки під час організації різних процесів життєдіяльності. Певна кількість студентів не мали чіткого уявлення про ігрові та імітаційні прийоми, мету їх використання саме в ранньому віці. Тому й не змогли аргументовано пояснити, чому технологія навчання дітей раннього віку рухів залишається ігровою.

Таким чином, проведено анкетування, бесіди зі студентами, результати аналізу навчальної діяльності студентів під час вивчення ними інших тем курсу «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті» дозволило зробити висновки щодо важливості оптимізації змісту робочої програми цієї дисципліни, необхідності чіткого визначення базових знань, умінь і навичок, удосконалення методичного інструментарію, широкого використання активних методів навчання студентів тощо.

З урахуванням вищесказаного до змісту лекційних занять були включені питання:

— особливості та закономірності розвитку моторики дітей раннього віку;

— компоненти, що входять до змісту фізичного розвитку дітей першого, другого та третього року життя (розвиток рухів, гігієнічні навички, навички безпечної поведінки та ін.) та які забезпечують формування фізичного потенціалу дитини раннього віку;

— завдання та засоби фізичного виховання дітей раннього віку;

— основні форми організації здоров'язбережувальної діяльності в групах раннього віку;

— особливості технології навчання дітей раннього віку рухів.

Принагідно зазначимо, що лекції проводили проблемного характеру, залучаючи студентів до обговорення чи визначення проблеми, до розроблення конкретних методичних рекомендацій щодо реалізації тих компонентів, що забезпечують збереження та формування фізичного розвитку дітей раннього віку тощо.

Під час практичних та семінарських занять студенти оволодівають компетентностями щодо організації різних форм фізичного виховання дітей раннього віку. Студенти оволодівають технологією розроблення плану занять з розвитку рухів, ігрових вправ, презентують виконані завдання для студентської аудиторії, аналізують роботи один одного тощо. Також студенти мають продемонструвати техніку виконання загально-розвивальних вправ, методику проведення ігрової вправи, заняття з розвитку рухів з дітьми раннього віку.

Під час навчальних занять (лекційних та практичних) доцільно використовувати різні організаційні форми (робота в групах, у парах, індивідуально). Ефективним є використання операційних та рольових ігор під час практичних занять. Виправданою взаємодією викладача та студента під час занять вважаємо суб'єкт-суб'єктну. Створення ситуації успіху, забезпечення психологічного комфорту на занятті, робочої атмосфери, діалогу сприятиме оволодінню основами фізкультурно-оздоровчої діяльності, розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів у сфері здоров'язбереження.

Ми прийшли до висновку про необхідність здійснення порівняльного аналізу теорії і практики фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку за результатами проходження педагогічної практики (у групах раннього віку чи групах дітей дошкільного віку). Під час навчальних занять пропонували студентам пригадати факти, які засвідчують певні суперечності (чи невідповідності) між тим, що є в теорії і методиці фізичного виховання дітей та як відбувається на практиці, або ж факти, які підтверджують єдність теорії і практики. Колегіально обговорювали такі ситуації та пропонували шляхи розв'язання. Вважаємо, що вищезазваний методичний

інструментарій може стати важливим фактором впливу на підвищення мотивації щодо ефективності навчальної діяльності студентів. Методично доцільними для використання під час навчальних занять вважаємо різноманітні інтерактивні форми взаємодії: коворкінги, воркшопи, педагогічні батли (Машовець М. А., Паламар С. П., Савченко Ю. Ю., 2021, с.60).

Варто зазначити, що основним результатом вивчення студентами змістового модуля «Фізичне виховання та здоров'язбереження дітей раннього віку» має стати усвідомлення того, що повноцінність життєдіяльності дитини раннього віку залежить повною мірою залежить від стану здоров'я та гармонійного фізичного розвитку. І так само усвідомлення важливості створення певних умов для здорового зростання дитини.

Висновки. Виходячи із вищесказаного, ми приходимо до висновку, що у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів пріоритетне місце займає саме підготовка до здоров'язбережувальної діяльності, оскільки збереження і зміцнення здоров'я дітей раннього і дошкільного віку є пріоритетною метою реалізації освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти. Готовність до такої діяльності характеризується сформованою системою професійних умінь та навичок, які дозволять майбутньому педагогу проектувати та реалізовувати як власну програму здоров'язбереження, так і здоров'язбережувальну діяльність у закладі дошкільної освіти. Звідси випливає необхідність формування у студентів розуміння та усвідомлення того, що здоров'язбережувальна діяльність спрямована безпосередньо на збереження та формування здоров'я дітей, а також на формування у дітей основ культури здоров'я, навичок здорового способу життя.

Закономірно постає завдання формування у студентів готовності практично реалізовувати оздоровчу парадигму у власній життєдіяльності (особистій і професійній). Успішна реалізація цього завдання передбачає необхідність посилення саме мотиваційного компонента професійної діяльності (ціннісне ставлення до власного здоров'я, усвідомлення важливості самоосвіти в галузі здорового способу життя, готовність до створення умов для безпечної діяльності дітей в закладі дошкільної освіти тощо).

ДЖЕРЕЛА

1. Богиніч О.Л. На старті фізичного розвитку. *Дошкільне виховання*, 2005. №3. С.7.
2. Васильєва С.А., Гавриш Н.В., Рагозіна В.В. *Виховуємо і розвиваємо дитину раннього віку: навчально-методичний посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛДТ, 2021. 58 с.
3. Васильєва С. А. Як поліпшити рухову активність дітей раннього віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2020. № 12. С. 4–8.
4. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. У фокусі уваги — освітній процес у групах раннього віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 10. С. 20–26.

5. Гаращенко Л.В., Літченко О.Д., Шинкар Т.Ю. Організація освітньої взаємодії з дітьми раннього віку: актуальні проблеми практики. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2022. № 38 (2). С. 24–30. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384>
6. Машовець М., Паламар С., Савченко Ю. Організаційно-педагогічні аспекти розвитку громадського здоров'я у студентській спільноті гуманітарних ЗВО. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2021. № 35 (1). С. 57–63. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384>
7. Зданевич Л.В. *Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками*. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Рута, 2016. С. 136–154.
8. Сисоева С. О., Рейпольська О. Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020. № 2(1). с. 1–10.
9. Harashchenko LV, Kondratiuk SG, Palamar SP, Vaskivska HO, Nezhyva LL. Value attitude to health as the basis of an active life position of an individual. *Wiad Lek.* 2021;74 (3 cz 2). Pp. 690–696.

REFERENCES

1. Bohinich O.L. Na starti fizychnoho rozvytku [At the start of physical development]. *Doshkilne vykhovannia*, 2005. № 3. S. 7. [in Ukrainian]
2. Vasylieva S.A., Havrysh N.V., Rahozina V.V. Vychovuemo i rozvyvaiemo dytynu rannoho viku [Educating and developing a young child]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kropyvnytskyi: Imeks-LDT, 2021. 58 s. [in Ukrainian]
3. Vasylieva S. A. Yak polipshyty rukhovu aktyvnist ditei rannoho viku [How to improve the motor activity of young children]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 2020. № 12. S. 4–8. [in Ukrainian]
4. Havrysh N. V., Rahozina V. V., Vasylieva S. A. U fokusi uvahy - osvittii protses u hrupakh rannoho viku [Focus on the educational process in early childhood groups]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. 2020. № 10. S. 20–26. [in Ukrainian]
5. Harashchenko L.V., Litichenko O.D., Shynkar T.Y. Orhanizatsiia osvittnoi vzaiemodii z ditmy rannoho viku: aktualni problemy praktyky [Organization of educational interaction with young children: current problems of practice]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 2022. № 38 (2). S. 24-30. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384> [in Ukrainian]
6. Mashovets M., Palamar S., Savchenko Yu. Orhanizatsiino-pedahohichni aspekty rozvytku hromadskoho zdorovia u studentskii spilnoti humanitarnykh ZVO [Organizational and pedagogical aspects of the development of public health in the student community of humanitarian higher education institutions]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 2021. № 35 (1). S. 57-63. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.384> [in Ukrainian]
7. Zdanevych L.V. Model profesiinoi pidhotovky maibutnykh vykhovateliv DNZ do roboty z dezadaptovanymy doshkilnykamy. Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttieвого navchannia [Model of professional training of future preschool teachers to work with maladjusted preschoolers. Theory and practice of professional skills in the context of lifelong learning]: monohrafiia / za red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr: Ruta, 2016. S. 136–154. [in Ukrainian]
8. Sysoieva S.O., Reipolska O.D. Kontsepsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: novyi pohliad [The concept of early childhood and preschool education: a new look]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2020. № 2(1). S. 1–10. [in Ukrainian]
9. Harashchenko L. V., Kondratiuk S. G., Palamar S. P., Vaskivska H. O., Nezhyva L. L. Value attitude to health as the basis of an active life position of an individual. *Wiad Lek.* 2021; 74 (3 cz 2). Pp. 690–696. [in Ukrainian]

Harashchenko L., Litichenko O., Shynkar T.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS TO THE ORGANIZATION OF HEALTH CARE OF YOUNG CHILDREN: METHODOLOGICAL ASPECTS

Abstract. The article is devoted to the methodological aspects of the problem of professional training of students of specialty 012 Preschool Education of the first (bachelor's) level of higher education in the organization of physical education and health care of young children. The quality of professional training of future teachers is determined as an important criterion of the state and effectiveness of the modern system of preschool education. The basics of technology of professional training of bachelors of preschool education, ways of forming intellectual, practical skills of students are considered. The mechanisms for improving the quality of professional training of future educators in health-preserving activities in early childhood groups are determined. The difficulties that arise

for future educators in the organization of physical education and health protection in early childhood groups are identified. The ways of solving the tasks defined in the article are proposed.

The factors influencing the increase of motivation for the effectiveness of students' learning activities in the process of preparation for health-preserving activities in early childhood groups are determined. The importance of the developmental nature of the teacher's interaction with young children in the organization of physical education is substantiated.

The necessity of forming in future educators an understanding of health-saving activities as a process of strengthening and shaping children's health and the process of instilling healthy lifestyle skills is substantiated. It is determined that the methodological tools (problem-based lectures, operational and business games, subject-subject interaction, creating a situation of success, etc.) are an important factor in increasing the motivation for the effectiveness of students' learning activities.

Key words: young children; physical health; educational process; professional training; educational activity; motivational component.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2024

Прийнято до друку 26.04.2024

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 37.013.77:347.634

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4111>

Савченко Ю.,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
y.savchenko@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-3662-2787

Козир М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології
та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
m.kozyr@kubg.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-8402-2589

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

Анотація. У запропонованій статті висвітлено умови формування батьківства, як психологічного феномену, яке виступає інтегральним психологічним новоутворенням особистості, і у розвинутій формі включає в себе ціннісні орієнтації батьків, батьківські установки та очікування, батьківські позиції, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківську відповідальність та стиль сімейного виховання.

Визначено, що мета даної статті полягає в поглибленні концептуальних засад дослідження відповідального батьківства та представлення його як інтегрального утворення, яке необхідно розглядати з позицій системного підходу. Завдання полягає у дослідженні соціально-психологічних факторів, які детермінують формування системи батьківства та з'ясуванні умов формування відповідального батьківства.

Проаналізовано, що феномен батьківства системно детермінований, тобто представляє собою відносно самостійну систему, одночасно виступаючи підсистемою по відношенню до сім'ї. Авторами схарактеризовано особливості феномену батьківства, яке одночасно постає у декількох ракурсах різними сторонами і розкривають складну структуру її організації.

Закцентовано увагу на тому, що уявлення молоді про батьківство найчастіше залежить від його образу у батьківській сім'ї та соціокультурних стереотипів.

У висновках, як аргумент значущості, виокремлено те, що сукупний вплив факторів, які характеризують розглянуті рівні, призводить до формування певної моделі батьківства.

Ключові слова: сім'я, відповідальне батьківство, чоловік, дружина, батьківсько-дитячі стосунки.

© Савченко Ю., Козир М., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Проблема батьківства постає особливо гостро у зв'язку з існуванням різних тлумачень даного феномену у сучасній психолого-педагогічній літературі. Питання про природу батьківських почуттів з позиції повсякденності розглядається як просте, звичайне явище: батьки — головні вихователі дитини; їх поведінка обумовлена потребою у продовженні поколінь, а відсутність батьківських почуттів — не що інше, як порушення цієї універсальної біологічної та соціально-моральної норми. Порівняльно-історичні розвідки переконливо свідчать, що сучасні життєві уявлення про батьківство не є універсальними, відповідно, батьківство — продукт тривалого і доволі суперечливого історичного розвитку (Поліщук В., 2021).

Характерна риса цілісності будь якої системи — здатність самозбереження у процесі постійного руху, зміни та розвитку. Все перелічене стосується і батьківства, як інтегрального комплексного утворення, яке ми розглядаємо як цілісну систему.

Розглядаючи питання феномену батьківства, необхідно деталізувати питання його співвідношення з сімейною системою. Основним критерієм для виокремлення системи з оточуючого середовища є розгляд системи батьківства зі сторони цільового призначення. Сім'я — це історично-конкретна система взаємостосунків між подружжям, батьками та дітьми; мала група, члени якої пов'язані між собою шлюбними або родинними стосунками, спільним побутом та взаємною моральною відповідальністю. Виходячи із зазначеного сенс батьківства — народження та виховання дітей, відповідно можна включити батьківство, як підсистему у систему сім'ї у якості відносно самостійного утворення (Думанська В., 2015).

Метою даної статті є поглиблення концептуальних засад дослідження відповідального батьківства та представлення його як інтегрального утворення, розгляд якого має здійснюватися з позицій системного підходу. **Завдання** полягає у дослідженні соціально-психологічних факторів, які детермінують формування системи батьківства та з'ясування умов формування відповідального батьківства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема відповідального батьківства є комплексною, адже перебуває на межі багатьох наук. Інститут батьківства досить активно вивчається психологами, соціологами та педагогами. Аналіз питання відповідального батьківства здійснено у дослідженнях В. Думанської, І. Кучманіч, В. Поліщука, І. Трубавіної, О. Хартман. Не зважаючи на відносно детальну дослідженість деяких сторін сім'ї, сімейних відносин, достатньо чіткого гносеологічного поля не сформувалося. Це пов'язано з тим, що застосовуючи у дослідженнях принцип об'єктивності, неформальні відносини (емоційна

близькість, любов, симпатія тощо), які супроводжують сім'ю детально не розглядалися. Відповідно, батьківство як психологічне утворення особистості, яке включає неформальні відносини потребує детального вивчення.

Виклад основного матеріалу. Відомі різноманітні форми та моделі сім'ї, специфіка яких залежить від етапу розвитку суспільства, характеру національних та релігійних традицій. Умовно всі форми сім'ї можна розподілити на традиційні та сучасні (модернізовані) моделі.

Традиційна сім'я існувала впродовж декількох тисяч років і існує донині у багатьох спільнотах. Для неї характерним є: суворе сегрегація соціально-статевих ролей та функцій, пов'язаних зі стереотипними видами діяльності; патріархальна (подекуди матриархальна) ієрархія з закріпленням влади господаря над майном, діяльністю, а іноді і над долею близьких; складна структура сім'ї з сумісним проживанням в одному домогосподарстві подружніх пар декількох поколінь з власними дітьми; концентрація усіх життєвих функцій (продуктивної, економічної, виховної, репродуктивної, побутової тощо) у сім'ї, участь у їх виконанні усіх родичів, включення жінок лише у хатню зайнятість; нелімітований характер репродуктивної поведінки, народжуваність на рівні природної фертильності, засудження будь яких обмежень до дітонародження і навіть покарання (Поліщук В., 2021).

Модель модернізованої сім'ї можна визначити наступним чином: розмитість меж між соціально-статевими ролями, варіабельність виконання сімейних функцій; нуклеарний тип сім'ї, який складається з подружньої пари та їх неповнолітніх дітей; симетрична модель сім'ї, у якій чоловік і жінка рівноправні у вирішенні всіх питань; професійна зайнятість усіх дорослих працездатних членів сім'ї, постійна робота жінки поза домом, яка викликана бажанням до самореалізації, успіху, визнанню; функціональна диференціація життєдіяльності сім'ї у суспільстві, розподіл функцій сім'ї у суспільстві, розподіл функцій між сім'єю та іншими соціальними інститутами; регульований характер репродуктивної поведінки, зниження народжуваності. Планування сім'ї стає загальноновизнаним типом репродуктивної поведінки; соціально-психологічна потреба в дітях у сучасних подружніх пар у потребу в одній дитині. Окрім того, з'являється категорія свідомо бездітних пар (Поліщук В., 2021).

Таким чином, порівнюючи ці моделі, хочемо зазначити, що батьківство як психологічне явище виступає інтегральним утворенням, яке необхідно розглядати з позицій системного підходу. У сучасній сім'ї батьківство в цілому, а не тільки репродукція, у значній мірі визначається мікросистемою факторного впливу, натомість вплив мезо- і макросистеми послаблений на відміну від

традиційної сім'ї. Відповідно, батьківство у модернізованій сім'ї обумовлено цілями подружжя, їх світоглядом, цінностями тощо.

Батьківство — інтегральне психологічне утворення особистості (батька та/або матері), яке включає сукупність ціннісних орієнтацій батьків, установок та очікувань, батьківських почуттів, ставлень і позицій, батьківської відповідальності та стилю сімейного виховання. Кожен компонент містить емоційні, когнітивні і поведінкові складові. Батьківство проявляється як на суб'єктивно-особистісному рівні, так і на надіндивідуальному рівні. Як надіндивідуальне ціле батьківство поєднує подружжя і передбачає усвідомлення духовної єдності з подружнім партнером по відношенню до власних або прийомним дітям (Хартман О., 2009).

Зв'язок компонентів батьківства здійснюється через взаємообумовленість їх складових, які виступають психологічними формами прояву батьківства.

Когнітивний компонент — це усвідомлення батьками родинного зв'язку з дітьми, уявлення про себе, як батька/матір, уявлення про ідеального батька/матері, образ батька/матері як батьків спільної дитини, знання батьківських функцій, образ дитини;

Емоційний — це суб'єктивне відчуття людини себе батьком/матір'ю, батьківські почуття, ставлення до себе, до батька/матері, ставлення до партнера по шлюбу як до батька/матері спільної дитини;

Поведінковий — це вміння, навички та діяльність батька/матері по догляду, матеріальному забезпеченню, вихованню та навчанню дитини, взаємостосунки з партнером по шлюбу як батьком/матір'ю спільної дитини, стиль сімейного виховання (Хартман О., 2009).

У період становлення батьківства є нестійкою структурою, що виявляється в неузгодженості деяких компонентів між батьками, періодичному виникненні конфліктних ситуацій. Становлення характеризується узгодженістю уявлень чоловіків і жінок відносно ролі батьків, функцій, розподілі обов'язків. До моменту появи дитини, узгодженість уявлень відбувається на «теоретичному» рівні, під час бесід один з одним, побудови майбутнього. З появою дитини узгодженість уявлень отримує «друге народження», коли теорія починає реалізовуватися на практиці (Савченко Ю., 2016).

Розвинена форма батьківства характеризується відносною стійкістю, стабільністю і реалізується в узгодженості уявлень подружжя про батьківство, компліментарності динамічних проявів батьківства. Як інтегральне утворення особистості батьківство включає в себе:

- ціннісні орієнтації подружжя (являють собою сплав емоцій, почуттів, переконань та поведінкових проявів);

- батьківські установки та очікування (установки на цілі та засоби діяльності в сфері батьківства);

- батьківське ставлення (відносно стійке явище, яке включає амбівалентні елементи емоційно-ціннісного ставлення і може змінюватися у певних межах;

- батьківські почуття (особлива група почуттів, серед яких батьківська любов, яка є джерелом і гарантією емоційного благополуччя людини, підтримкою фізичного та психічного здоров'я);

- батьківські позиції (реальна спрямованість взаємодії з дитиною, в основі якої міститься свідоме та несвідоме оцінювання дитини);

- батьківська відповідальність (відповідальність перед соціумом та власною совістю);

- стиль сімейного виховання (виражає взаємодії перелічених компонентів та детермінує становлення та розвиток дитини) (Кучманіч І., 2016).

Теоретичний аналіз джерел свідчить, що у психології питання про систему факторів залишається нерозкритим. Як правило, теоретичні положення і практичні дослідження у сфері сім'ї стосуються деяких аспектів, пов'язаних із формуванням людини як батька/матері (Трубавіна І., 2013).

Аналіз першоджерел дає підстави виокремити фактори, які утворюють систему, яка визначає формування батьківства.

Ми виокремлюємо наступні рівні систем факторних впливів:

- макросистема, або рівень суспільних впливів;
- мезосистема, або рівень впливу батьківської сім'ї;

- мікросистема, або рівень власної сім'ї;
- індивідуальний рівень, або рівень конкретної особистості (Поліщук В., 2021).

Насамперед, фактори, які визначають формування батьківства можна поділити на зовнішні та внутрішні. Перші зумовлені сукупністю зовнішніх впливів. Внутрішні фактори — це особливості особистості, індивідуальність людини. Зовнішні та внутрішні фактори співвідносяться з виокремленими рівнями.

Рівень суспільних впливів необхідно розглядати з позицій соціального регулювання (формалізований бік) та опосередкованого регулювання (неформалізований бік) на формування батьківства.

Важливо зазначити, що у сфері формування батьківства, рівень суспільних впливів пропонує особистості певні зразки батьківства, які переломлюючись крізь особливості особистостей обох членів подружжя, їх ціннісно-мотиваційну сферу, досвід отриманий у батьківській сім'ї, сприяють початку формування батьківства у кожному конкретному випадку (Хартман О., 2009). Аналізуючи дану проблему, вважаємо за потрібне врахування таких аспектів, зазначених на *Рисунку 1*.



Рис. 1. Аспекти, які впливають на формування батьківства

З позиції усвідомлення особистістю даного впливу, необхідно зазначити, що формалізований вплив суспільства подекуди усвідомлюється особистістю, відповідно, формування батьківства у певному ступені можливе шляхом соціального регулювання. Неформалізований вплив усвідомлюється слабо, хоча результат сильніший.

Таким чином, у якості педагогічного компоненту формування батьківства на рівні системи суспільства, можна виокремити усвідомлення суспільства неформалізованого впливу з боку суспільства.

Другий рівень впливу батьківської сім'ї є первинним соціальним середовищем індивіда, середовищем соціалізації. Сімейна атмосфера, взаємостосунки у сім'ї, ціннісні орієнтації та установки батьків — це основні фактори у розвитку особистості. Діти вчаться нормам спільного проживання у суспільстві та сприймають культуру через батьків. Саме у сім'ї людина отримує перший соціальний досвід, засвоює правила та норми поведінки. Батьківська сім'я є найдоступнішим зразком спостереження, та при певних умовах стає зразком для наслідування (Feeney J., 2001).

Батьки, зазвичай, виступають для індивіда значущими людьми, тому здійснення ними батьківської ролі частково усвідомлене, а частково неусвідомлене, в результаті копіюється у власній сім'ї. Якими ми стали батьками, у значній мірі залежить від того, що ми бачили, пережили, відчули у поведінці власних батьків. Між структурами подружніх та батьківських сімей спостерігається пряма залежність: подружні сім'ї в більшості аналогічні батьківським, особливості батьківської сім'ї несвідомо сприймаються дітьми в їх сім'ях (Feeney J., 2001).

Аналізуючи досвід різних дослідників, ми виокремлюємо три групи факторів, які впливають на особистість дитини у сім'ї:

- соціальне мікросередовище сім'ї, де відбувається прилучення дитини до соціальних цінностей та ролей;
- внутрішньосімейна та позасімейна діяльність, де відбувається прилучення до майбутньої життєдіяльності;
- сімейне виховання, яке являє собою комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів.

Структура сім'ї, відповідно до системного підходу, розглядається таким чином: склад сім'ї, кількість членів, а також сукупність їх взаємостосунків. В поняття структуру сім'ї входять склад сім'ї, сім'я в цілому, підсистеми різних рівнозначних сімейних обов'язків, що виконують у її межах відносно незалежності функції, підсистема батьків, підсистема дітей, індивідуальна підсистема. Окрім того, сімейна система батьків може бути зразком для сімейного функціонування наступних поколінь (Кучманіч І., 2016). На нашу думку, сьогодні досить актуальною є практика використання різних методик для дослідження сім'ї та взаємодії в ній (Рисунок 2).

Дослідники виокремлюють декілька гіпотез наслідування:

- перша: подружжя відтворює у власній сім'ї ті засоби виховання, які здійснювали їх батьки по відношенню до їх братів та сестер, а не до них самих. За даною гіпотезою найбільшій складності мають відчувати дорослі, які були єдиними дітьми у сім'ї. Вони мають ставитись до дітей як до дорослих, тим паче як до своїх партнерів: мати повинна однаково себе вести по відношенню до чоловіка і до сина, а чоловік відповідно до дружини та доньки;



Рис. 2. Методики для дослідження сім'ї та взаємодії в ній

• друга: діти ставляться до інших, так само, як батьки ставилися до них (Поліщук В., 2021).

Погляди вчених на роль факторів мезорівня у формуванні батьківства поєднуються в тому, що наступність поколінь завжди вибіркова: певні знання, норми та цінності засвоюються та передаються наступним поколінням, інші, які не відповідають плинним умовам, відторгаються або трансформуються. Наступність не зовсім однакова у різних сферах діяльності. У сфері споживчих орієнтацій та деяких інших установок розбіжність між старшими і молодшими, зазвичай, більша, ніж в тому, що стосується головних соціальних цінностей (Кучманіч І., 2016).

Педагогічними компонентами формування батьківства на рівні мезосистеми, тобто батьківської сім'ї, може виявитися порівняльний аналіз особливостей батьківської та власної сім'ї з метою усвідомлення спричиненого впливу зі сторони батьківської сім'ї.

Розглядаючи аспекти формування відповідального батьківства зазначаємо, що суспільство та батьківська сім'я лише надають зразок, пропонують певну модель батьківства, яку індивід пропускає крізь призму власних переконань, поглядів та індивідуальних особливостей. Відповідно, мікросистема факторного детермінування батьківства — це той рівень впливу на батьківство, на якому воно набуває остаточного вираження.

На рівні мікросистеми відбувається узгодження двох моделей батьківства подружньої пари — чоловіка і жінки, які створюють власну сім'ю та планують народити дитину. Окрім того, на формування розвиненої форми батьківства

та її реалізацію впливають конкретні умови життя сім'ї: виховна діяльність батьків регулюється умовами життя сім'ї та іншими індивідуальними факторами, які відрізняються у кожній конкретній сім'ї.

Таким чином, узагальнюючи вплив рівня власної сім'ї на формування батьківства та його реалізацію у кожній окремії сім'ї, ми виокремлюємо декілька факторів:

- спрямованість та індивідуальні особливості особистості;
- узгодженість моделей батьківства кожного з подружжя;
- конкретні умови життя подружньої сім'ї.

Педагогічним компонентом мікросистеми факторних впливів формування батьківства виступає узгодженість теоретичних уявлень та динамічних моделей батьківства обох членів подружжя шляхом розвитку компліментарності та розширення поведінкового репертуару обох батьків.

Тому, зовнішні фактори, які детермінують формування батьківства, можна об'єднати в три групи, які являють собою рівні локалізації рушійних сил батьківства. Виокремимо фактори:

- макросистеми;
- мезосистеми;
- мікросистеми.

Фактори макросистеми реалізують свій вплив безпосередньо шляхом соціального регулювання та опосередковано через весь комплекс соціальних впливів, спрямовуючись на систему ціннісних орієнтацій та установок особистості. Педагогічним компонентом формування батьківства

на рівні системи суспільства доцільно розглядати усвідомлення особистістю неформалізованого впливу з боку суспільства.

Батьківська сім'я виступає первинним соціальним середовищем індивіда, де він отримує перший соціальний досвід відносно реалізації батьківської моделі поведінки. Але, як правило подружня сімейна система копіює батьківську сімейну систему (Андрейко А., 2006). У якості педагогічного компоненту мезосистеми факторних впливів необхідно розглядати усвідомлення впливу батьківської сім'ї.

На рівні мікросистеми, внаслідок впливу факторів спрямованості особистості, узгодженості моделей батьківства, педагогічним компонентом виступає узгодженість теоретичних уявлень та динамічних моделей батьківства обох членів подружжя.

Висновки. Таким чином, сукупний вплив факторів, які характеризують розглянуті рівні, призводить до формування певної моделі батьківства.

Суспільство в цілому та батьківська сім'я її створюють ззовні певний зразок батьківства, визначені межі варіабельності батьківства. Кожна конкретна особистість здійснює інтеріоризацію даної зовнішньої моделі чи її варіанту, пропускаючи зовнішній досвід крізь призму власної спрямованості та індивідуальних особливостей, в результаті чого відбувається узгодження інтеріоризованих моделей обох членів подружжя у єдину площину.

Найбільш сенситивним педагогічним компонентом батьківства який формується або формується є мікросистема факторних впливів. Однак можливе часткове коригування та компенсація макросистеми та мезосистеми факторних впливів шляхом усвідомлення впливу певних факторів, які належать даним рівням.

Спираючись на наявність рівнів формування батьківства, ми можемо організувати його цілеспрямований розвиток, а також підготовку до батьківства як на суб'єктивно-особистісному та на надіндивідуальному рівнях.

ДЖЕРЕЛА

1. Андрейко А. В. Батьківство як психологічний феномен. Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України; [за ред. акад. С. Д. Максименка]. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 29. С. 57–63.
2. Бартків О. С. Усвідомлене батьківство: теоретичні аспекти. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Розділ V. Соціальна педагогіка. № 23, 2010. С. 194–195.
3. Думанська В. П. Відповідальне батьківство: теоретичний аспект. Демографія та соціальна економіка. 2015. С. 75–86.
4. Кучманіч І. М. Усвідомлене батьківство : навчально-методичний посібник. Миколаїв. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, 2016. 190 с.
5. Савченко Ю.Ю. Батьківство в аспекті перинатальної психології. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. № 3. С. 119–123. ISSN 2078-1687
6. Поліщук В. М., Ільїна Н. М., Поліщук С. А., Савченко Ю. Ю., Мисник С. О., Рябко Ю. В., Шейко Г. Д. (2021). Психологія сім'ї. Університетська книга. ISBN 978-966-680-985-1
7. Трубавіна І. М. Усвідомлене і відповідальне батьківство: спільне і відмінне. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 13 (272), Ч. IV, 2013. С. 96–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlur_2013_13%284%29__15 (дата звернення 06.05.2024).
8. Хартман О.Ю. До проблеми визначення стану сформованості навичок відповідального батьківства // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки, частина II. — № 5, березень 2009. — С. 205–211.
9. Feeney J. Becoming Parents: Exploring the Bonds Between Mothers, Fathers, and Their Infants. — Cambridge University Press, 2001. — 248 p.

REFERENCES

1. Andrejko A. V. (2006) Batjkivstvo jak psykhologhichnyj fenomen. [Parenthood as a psychological phenomenon] Naukovi zapysky Instytutu psykhologhiji imeni Gh. S. Kostjuka APN Ukrajinu; [za red. akad. S. D. Maksymenka]. Kyiv: Milenium, Vyp. 29. p. 57–63 [in Ukrainian].
2. Bartkiv, O. S. (2010). Usvidomlene batkivstvo: teoretychni aspekty. [Conscious parenthood: theoretical aspects]. Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Rozdil V. Sotsialna pedahohika — Scientific Bulletin of Volyn National University named after Lesia Ukrainka. Section V. Social pedagogy, 23, 194–195 [in Ukrainian].
3. Dumanska, V. P. (2015). Vidpovidalne batkivstvo: teoretychnyi aspekt. [Responsible parenthood: a theoretical aspect] Demohrafiia ta sotsialna ekonomika — Demography and social economics, 75–86 [in Ukrainian].

4. Kuchmanyh, I.M. (2016). Usvidomlene batkivstvo [Conscious parenthood]. Mykolaiv. Mykolaivskiy natsionalnyi universytet imeni V.O. Sukhomlynskoho — Mykolayiv National University named after V. O. Sukhomlinsky [in Ukrainian].
5. Savchenko, Yu. Yu. (2016). Batkivstvo v aspekti perynatalnoi psykholohii [Parenthood in the Aspect of Perinatal Psychology]. Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka, 2016, 3, pp. 119–123 [in Ukrainian].
6. Polishchuk V. M., Ilina N. M., Polishchuk S. A., Savchenko Yu. Yu., Mysnyk S. O., Riabko Yu. V., Sheiko H. D. (2021). Psykholohiia sim`yi [Family psychology]. Sumy: Universytetska knyha. [in Ukrainian]
7. Trubavina, I.M. (2013). Usvidomlene I vidpovidalne batkivstvo: spilne I vidminne [Conscious and responsible parenthood: common and different]. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka — Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko, 13 (272), IV, 96–101. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13%284%29__15 [in Ukrainian].
8. Khartman O.Ju. (2009) Do problemy vyznachennja stanu sformovanosti navychok vidpovidaljnogho batkivstva. [To the problem of determining the state of formation of responsible parenting skills] // Visnyk Lughansjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: pedagoghichni nauky, chastyna II. — № 5, berezenj. — p. 205–211 [in Ukrainian].
9. Feeney J. (2001). Becoming Parents: Exploring the Bonds Between Mothers, Fathers, and Their Infants. Cambridge University Press [in English].

Savchenko Y., Kozyr M.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS AND CONDITIONS OF THE FORMATION OF RESPONSIBLE PARENTHOOD

Abstract. The proposed article highlights the conditions for the formation of parenthood as a psychological phenomenon, which acts as an integral psychological development of the personality. Parenthood includes the value orientations of parents, parental attitudes and expectations, parental positions, parental attitudes, parental feelings, parental responsibility, and the style of family upbringing in its developed form.

It was determined that the purpose of this article is to deepen the conceptual foundations of the study of responsible parenthood and to present it as an integral derivation that must be considered from the standpoint of a systemic approach. The task consists in researching social and psychological factors that determine the formation of the parenting system and clarifying the conditions for the formation of responsible parenting.

It was analyzed in the article that the phenomenon of parenthood is systemically determined. It represents a relatively independent system, simultaneously acting as a subsystem in relation to the family. The authors characterized the features of the phenomenon of parenthood, which simultaneously appears in several angles from different sides and reveal the complex structure of its organization.

Attention is focused on the fact that young people's perception of parenthood most often depends on their image in the parental family and sociocultural stereotypes.

In conclusion, the fact that the combined influence of the factors that characterize the considered levels leads to the formation of a certain model of parenting is highlighted as an argument of significance.

Key words: family; responsible parenthood; husband; wife; parent-child relationship.

Стаття надійшла до редакції 22.04.2024

Прийнято до друку 08.05.2024

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 378.014.5:330(436)

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.4112>**Гапон Л.,**

викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
бульвар І. Шамо, 18/2, 02094 м. Київ, Україна
l.haropn@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0001-9064-2899

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ
ФУНКЦІОНУВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В РЕСПУБЛІЦІ АВСТРІЯ**

Анотація. У запропонованій статті йдеться про розвиток системи неперервної педагогічної освіти в умовах ринкової економіки Республіки Австрія. Автор наголошує на важливості вивчення австрійського досвіду взаємодії вищої освіти з ринком праці для переосмислення механізмів і моделей державного впливу на політику зайнятості педагогів. Визначено, що метою даної статті є аналіз та узагальнення соціально-економічних чинників, що формують запит молодих та досвідчених педагогів на навчання в межах концепції неперервної освіти в освітньому просторі Республіки Австрія. Завдання полягають у визначенні головних етапів розвитку неперервної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема Республіці Австрія, від початку Болонського процесу до сьогодні; виявленні провідних тенденцій розвитку австрійського ринку праці та їхнього впливу на пропозицію фахівців з вищою педагогічною освітою; обґрунтуванні основних імперативів регулювання підготовки і зайнятості майбутніх педагогів в австрійській економіці. Автором схарактеризовано шляхи забезпечення неперервності розвитку педагогічної освіти в Республіці Австрія. Закцентовано увагу на необхідності запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників освіти. Здійснено аналіз ринку робочої сили в Республіці Австрія щодо затребуваності фахівців педагогічних спеціальностей та оплати їхньої праці. З'ясовано, що ефективність кадрової політики та забезпечення можливостей для професійного розвитку педагогічних працівників є дещо нижчими ніж для інших спеціалістів з вищою освітою. Виокремлено чинники стимулювання інтересу вчителів до кар'єрного та професійного зростання через різні форми неперервної освіти. Визначено умови підвищення конкурентоспроможності та оптимізації потенціалу педагогів як суб'єктів ринку праці. Зроблено висновки про те, що Республіка Австрія має позитивний досвід професійної підготовки педагогів у системі неперервної освіти, однак, потребує нових підходів до прогнозування потреб ринку праці у фахівцях з вищою педагогічною освітою з метою формування конкурентного середовища освітньої галузі у сучасному світі.

Ключові слова: соціально-економічні чинники, ринок праці, неперервна педагогічна освіта, освіта дорослих, професійна підготовка педагогів, вища педагогічна освіта.

© Гапон Л., 2024

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2024

Вступ. Республіка Австрія (далі — Австрія) належить до ряду найбагатших та найрозвиненіших країн Європейського Союзу. Це стабільна безпечна країна з високим рівнем освіти та вмотивованими трудовими кадрами (World Bank Open Data, 2023). У свій час Австрія долучилася до формування єдиного Європейського освітнього простору (Болонська декларація (1999), Празьке комюніке (2001), Бергенське комюніке (2005), Болонська робоча програма (2007–2009), Будапештсько-Віденська Декларація (2010) тощо) та стала учасником програм академічної мобільності (Erasmus+) (Bologna process implementation report, 2020). Державна політика Австрії у сфері освіти стабільно залишалася об'єктом пильної уваги українських та зарубіжних вчених. Австрійський досвід розбудови системи професійної підготовки вчителів, формування потреби педагогів у постійній неперервній освіті, створення нормативної бази функціонування і реформування освіти дорослих розкривають справжні пріоритети держави (Сторонська О. С., 2020; Hobusch U., Froehlich D.E., 2021).

Рівень професійної кваліфікації австрійських педагогів є досить високим, але сьогодні у сфері педагогічної та практичної освіти, на думку науковиці М. Камінської, не вистачає ініціатив для підвищення професійної компетентності вчителів. Інтеграція молодих педагогів і, як наслідок, обмеження відтоку вчителів із професії є першочерговими завданнями в системі вищої педагогічної освіти Австрії. Тому розвиток компетентнісного потенціалу та отримання нового досвіду через різні форми неперервного навчання, значно підвищать шанси молодих педагогів на кар'єрне зростання у конкурентному середовищі освітньої галузі (Kaminska M., 2019, С. 33–37).

Метою статті є аналіз та узагальнення соціально-економічних чинників, що впливають на розвиток неперервної педагогічної освіти та ефективність її функціонування в Австрії.

Основні **завдання** представленої **статті** передбачають визначення головних етапів розвитку неперервної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема в Австрії, від початку Болонського процесу до сьогодні; виявлення провідних тенденцій розвитку австрійського ринку праці та їхнього впливу на пропозицію фахівців з вищою педагогічною освітою; обґрунтування основних імперативів регулювання підготовки і зайнятості майбутніх педагогів в австрійській економіці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою розвитку неперервної педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу займалися такі науковці: Н. Авшенюк, К. Годлевська, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко, Л. Черток, М. Kaminska, A. Pellert, E. Cendon та ін. У свою чергу, досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії досліджували Л. Ан-

тонюк, Н. Бендерезь, Л. Карташова, М. Тадеєва, M. Shartz, P. J. Resinger. Питання професійної підготовки майбутніх учителів у країнах західної Європи, зокрема в Австрії, були висвітлені у працях Н. Авшенюк, Н. Креденець, О. Сторонської, U. Hobusch, D.E. Froehlich. Врешті, аналіз моделей ринку праці та соціально-трудова відносин в Республіці Австрія в контексті соціально-економічного розвитку країн ЄС та представлені результати досліджень знаходимо у роботах А. Іванченко, Н. Авшенюк, Н. Креденець, О. Бріт.

Виклад основного матеріалу. Економічні і соціальні досягнення Австрії вказують на важливе місце вищої, в тому числі педагогічної, освіти в системі функціонування суспільства. Науковиця Антонюк Л. підкреслює, що, *“плануючи і здійснюючи реформи, австрійці робили акцент на власних інтересах, і лише в другу чергу — враховували зовнішні європейські тенденції”* (Антонюк Л., 2018, с. 49). Дослідниця розглядає метод «малих кроків», що є характерним для австрійської освітньої політики в цілому та окремо прослідковується у становленні вищої педагогічної освіти.

Серед законів, що сьогодні впорядковують розвиток педагогічної освіти та професійну діяльність учителів в Республіці Австрія бачимо такі: *“«Про організацію університетів» (University Organisation Act, 1993), «Про навчання в університеті» (University Studies Act, 1997), «Про організацію мистецьких університетів» (Universities of the Arts Organisation Act, 1998), «Про університету» (Universities Act, 2002), «Про вищу школу» (Hochschulgesetz, 2005), «Про нову педагогічну освіту» (Allgemeinbildung, 2013) тощо”* (Авшенюк Н.М., Годлевська К.В., та ін., 2018, с. 5). До суттєвих освітніх реформ відносимо також підписання Австрією «Болонської декларації» у 1999 р., що призвело до впровадження навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». Попередньо, Закон «Про навчання в університетах», прийнятий у 1997 р., регламентував два цикли університетської освіти, що пропонувала такі освітньо-кваліфікаційні рівні як «дипломований спеціаліст», «магістр» та вищий науковий ступінь «доктор» (Авшенюк Н.М., Годлевська К.В., та ін., 2018, с. 5).

Серед основних тенденцій розвитку системи університетської педагогічної освіти у 90-х рр. ХХ ст. — поч. ХХІ ст. у країнах Європейського Союзу, зокрема в Австрії, визначаємо варіативний багаторівневий характер освіти. Відповідаючи на виклики часу, відкритість європейських університетів, демократизація навчання та інтернаціоналізація освіти визначили університет як провідний тип закладу освіти, де реалізується неперервна освіта педагогів. Такий підхід забезпечив профорієнтацію школярів старших класів, вищу освіту, підвищення кваліфікації, а кожен із етапів завершувався наданням відповідного ос-

вітнього документа (Черток Л. П., 2012, с. 74). Крім того, серед ряду питань, що мала вирішувати неперервна освіта, стало накопичення знань та набуття професійних навичок студентами у межах нетрадиційних, альтернативних форм навчання. Звідси, обговорення валідації освіти, одержаної на попередніх етапах навчання, у тому числі так званої неформальної, не інституціональної траєкторії розвитку, згодом увійде до проблематики Болонського процесу у межах концепції «Освіта впродовж життя» (Черток Л.П., 2012; Pellert A., Cendon E., 2009).

З огляду на перспективу реалізації ідеї єдиного освітнього простору, країни Європейського Союзу стали приділяти значно більшу увагу підготовці педагогічних кадрів (Bologna process implementation report, 2020). Інтеграційні зміни призвели до зближення традиційної загальнонаукової освіти зі спеціальним та професійним навчанням, а підготовка педагогів набула міждисциплінарного характеру. Системне підвищення професіоналізму педагогічних кадрів та орієнтація та безвідривну педагогічну практику стали невід'ємними складовими навчання майбутніх учителів.

Сьогодні в Республіці Австрія функціонує дві моделі професійної підготовки вчителів: одночасна і послідовна. Відповідно до першої моделі підготовки теорія і практика вивчаються одночасно під час здобуття початкової педагогічної освіти. У другому випадку кваліфікація здобувається шляхом педагогічних досліджень (Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., та ін., 2018, с. 6). Педагогічні дослідження мають на меті пошуково-дослідницьку роботу спрямовану на вдосконалення педагогічного процесу або розв'язання педагогічних проблем з опорою на певний науковий апарат.

Важливо зазначити, що студенти мають можливість вступити до педагогічного університету Австрії без «атестата зрілості» (Matura). Університетські навчальні програми дозволяють додатково отримати «атестат зрілості» упродовж перших двох семестрів, що є помітною перевагою для тих, хто планує отримати ступінь бакалавра і залишитися конкурентоспроможним у сфері педагогічної діяльності. Таким чином, це запобігає майбутній дискримінації як у кар'єрному зростанні, так і в рівні заробітної плати (Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., та ін., 2018, с. 6). У випадку, якщо випускники планують викладати у професійно-технічних училищах, вони зобов'язані продовжити навчання в університеті з метою здобуття ступеня магістра.

Отримання відповідної кваліфікаційної категорії та відповідного ступеня вищої освіти в Австрії за запропонованими освітніми програмами в межах національної програми (Lehrplan der Pädagogische Akademie) дає можливість майбутнім працівникам освіти отримати визнання про-

фесійної кваліфікації у будь-якій країні Європейського Союзу (Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., та ін., 2018, с. 6). Разом з тим, важливою умовою для отримання престижної роботи в Австрії є стажування за кордоном. Наприклад, вчителі іноземної мови проходять короткострокове (від 6 місяців до 1 року) стажування в країні, мова якої вивчається. Незмінним залишається те, що для отримання педагогічної освіти в університеті студенти мають опанувати курс загальної та першої професійної освіти, *“де базова педагогічна освіта включає елемент послідовної практики: випускники університету повинні пройти стажування протягом одного року (Unterrichtspraktikum), організоване місцевим управлінням освіти у співробітництві з регіональними інститутами післядипломної освіти”* (Бендерець Н.М., Карташова Л. А., 2012).

Науковці Бендерець Н. М. та Карташова Л. А. зауважують, що післядипломна педагогічна освіта в Австрії здійснюється за різними напрямками залежно від регіону. Наприклад, вчителі початкових класів можуть продовжити навчання у таких містах як Відень (Vienna-Strebersdorf) та Кремс (Krems-Mitterau), підготовка вчителів за спеціальностями «Середня освіта» та «Інклюзивна освіта» пропонується у північно-східному регіоні країни за участю закладів вищої педагогічної освіти у Відні та Нижній Австрії (University of Vienna), педагоги професійно-технічних училищ мають можливість навчатися в університетах Верхньої Австрії (University College of Teacher Education Vorarlberg). Такі програми заохочують професійний розвиток педагогів через короткотривалі тренінги, одноденні або більш тривалі семінари. Крім того, *“проводяться загальнонаціональні тижневі семінари (Kotraktseminare) та конференції для учасників із різних провінцій”* (Бендерець Н. М., Карташова Л. А., 2012).

Незважаючи на те, що освітня політика Австрії базується на тезі «Освіта — це більше», а високу професійну підготовку педагогів розглядають як колективний внесок в майбутнє держави, післядипломна освіта для вчителів не є обов'язковою (Тадеева М., 2010, с. 244). Натомість, навчальні програми неперервної освіти, що є частиною післядипломної освіти та, на відміну від курсів підвищення кваліфікації, передбачають отримання свідоцтва чи диплому, користуються набагато більшою популярністю серед практикуючих вчителів (Бендерець Н. М., Карташова Л. А., 2012). Серед центрів професійного розвитку педагогічних працівників знаходимо освітні заклади (Bildungshäuser), народні ЗВО (Volkshochschule (VHS), Університет прикладних наук (Fachhochschulen (FHS), класичні університети (Universitäten) тощо. Серед установ, що підтримуються Міністерством освіти Австрійської Республіки, освіту дорослих також забезпечують

інститути підвищення кваліфікації, інститути економічного сприяння та ряд інших регіональних освітніх інститутів (Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., та ін., 2018, С. 10–12).

Модернізація вітчизняної освіти, прогресивні ідеї австрійського уряду щодо професійної підготовки педагогів та освітня політика Австрії в цілому є прикладом для детального вивчення та подальшого наслідування багатьма країнами Європи та світу, проте, Австрія безупинно здійснює кроки до удосконалення та підвищення якості освіти з орієнтацією на ринок праці та його вплив на пропозицію фахівців педагогічної сфери. Забезпечення балансу між ринком праці та системою вищої освіти, створення основи для ефективного розвитку економіки за рахунок висококваліфікованих професіоналів та ретельне дослідження факторів, що формують конкурентоспроможність сучасного вчителя у соціально-економічному контексті є нагальними завданнями, що стоять перед Республікою Австрія сьогодні і у близькому майбутньому.

Австрія — одна з найрозвиненіших країн Європи, що за рівнем прибутків на душу населення займає 14-те місце у світі (за даними 2021 р.), обійшовши такі розвинені європейські країни як Бельгія (16-е місце), Німеччина (18-е місце), Велика Британія (20-е місце), Франція (21-е місце), Італія (24-е місце) та ін. Для порівняння ВВП на душу населення (за паритетом купівельної спроможності) в Австрії становив 53,3 тис. доларів, тоді як у Бельгії цей показник зупинився на 51,8 тис., Німеччині — на 50,8 тис., у Великій Британії — на 47,3 тис. Україна зайняла 101-е місце у списку з 4,8 тис. ВВП на душу населення відповідно (World Bank Open Data, 2023). Згідно з даними Євростату за травень 2014 року рівень безробіття в Австрії складає 4,7 %, що є одним з найменших показників у світі. За останні 10 років цей показник зріс лише на 0,1 %, що говорить про відносну економічну стабільність в країні (Eurostat, 2024).

Щорічно Австрія витрачає до 6 % ВВП країни на освіту, посідаючи 4 місце у світі за рівнем витрат із бюджету на фінансування вищої освіти. Система освіти в Австрії регулюється державою через Федеральне Міністерство освіти, мистецтва й культури та Федеральне Міністерство науки, досліджень і економіки (Велика українська енциклопедія, далі — ВУЕ).

Трудові ресурси (робоча сила) в Австрії охоплюють 3,448 млн осіб (за даними 2015 р.). Зайнятість трудових ресурсів у сфері послуг складає 74 %; у промисловості — 25,3 %, у сільському господарстві — 0,7 %. Більшість населення Австрійської Республіки працює у сфері роздрібною торгівлі, банківського обслуговування, туризму, охорони здоров'я та освіти (ВУЕ).

Традиційно після закінчення початкової 4-річної «народної школи» (Volksschule), згідно з при-

нятою в Австрії німецькою моделлю середньої освіти, учні обирають один із 2-х напрямків навчання: з орієнтацією на університет або професійне навчання, що має на меті ознайомити учнів з новими вимогами ринку праці та підготувати їх до конкуренції в обраній сфері. І в класичних багатопрофільних університетах, і в спеціалізованих коледжах (Fachhochschule) пріоритет надається прикладним дослідженням (Schartz M., Resinger P.J, 2003). Тому серед найбільш впливових університетів Австрії бачимо Віденський університет, Віденський університет економіки і бізнесу, Грацький університет ім. Карла і Франца, Зальцбургський університет, Інсбруцький університет та ін., а в перелік затребуваних спеціалістів входять (2014 р.): спеціаліст з управління фінансами з середньою річною заробітною платою в 121 тис. євро, менеджер з продажів — 118 тис. євро, лікар — 111 тис. євро, програміст — 65 тис. євро, юрист — 39 тис. євро, викладач — 48 тис. євро, гувернантка (догляд за дітьми) — 23 тис. євро, вихователь — 18 тис. євро (ВУЕ).

Відносно низька заробітна плата є частою причиною незадоволення майбутніми вчителями вибором професії. Крім того, стрімка зміна трендів на престижні професії у XXI ст., поступове зменшення підтримки вчителів урядом та менші можливості просування кар'єрними сходами створюють негативний вплив на формування ринкової статусності вчительської праці (European Commission, 2019). Проте, результати опитування вчителів (LehrerIn 2000), що беруть за основу зіставлення особистих індексів задоволення роботою педагогічних працівників з індексами представників інших професійних груп, показують, що 60% педагогів в Австрії задоволені оплатою своєї праці та вважають середню заробітну плату вчителя конкурентоспроможною у даному секторі.

У порівнянні з патерналістською (Японія) та ліберальною (США, Канада, Австралія) моделями праці, Австрія поруч зі Швецією, Німеччиною, Францією, Фінляндією та іншими західноєвропейськими країнами в межах соціал-демократичної моделі ринку праці та європейської моделі соціально-трудова відносин обирає активну державну політику на ринку робочої сили. Основними складовими такої політики є рівність оплати праці незалежно від типу та фінансового стану організації; непряме оподаткування товарів і послуг, що перешкоджає швидкому зростанню попиту та інфляції; забезпечення повної зайнятості в довгостроковій перспективі та утримання неконкурентоспроможних працівників чи надання їм робочого місця в державному секторі; селективна державна підтримка зайнятості в неефективних сферах економіки, які забезпечують соціально необхідні послуги (Іванченко А. В., 2011, С. 96–100).

Активна політика зайнятості, що проводиться Австрією, в тому числі у сфері освіти, дозволяє щорічно виділяти додаткові кошти на програми підтримки зайнятості, перепідготовку робочої сили та підвищення її конкурентоспроможності (до 70% фонду зайнятості). Високий рівень захищеності робітників, дотримання норм трудового права та збереження робочих місць, порівняно невелика диференціація заробітної плати, що регулюється законодавством, є однозначними перевагами Європейська (континентальної) моделі соціально-трудова відносин (Іванченко А.В., 2011, С. 96–100). Разом з тим, з 90-х років ХХ ст. і до сьогодні спостерігається ряд проблем у країнах, що дотримуються цієї моделі ринкових взаємин: молодь і висококваліфіковані робітники мають труднощі з вільним доступом до врегульованого ринку робочої сили, мотивація до кар'єрного зростання з подальшим підвищенням заробітної плати знижується. Відтак, рівень безробіття зростає, а темпи економічного розвитку зменшують оберти. Разом з тим, функціонування обраної Австрією моделі ринку праці дає підстави австрійським педагогам вважатися одними з найбільш кваліфікованих та мотивованих фахівців у світі. Вони повністю розуміють цілі своїх роботодавців, чим в цілому сприяють економічному зростанню країни та вивіщують якість життя населення.

Варто зауважити, що система австрійської вищої освіти побудована таким чином, що здобуті теоретичні та практичні знання у ЗВО відповідають вимогам сучасного європейського ринку праці, а отже, закінчивши австрійський ЗВО, випускники отримують широкі перспективи працевлаштування як в Австрії, так і в будь-якій іншій європейській країні. Проте, австрійські працівники, включаючи працівників освіти, проявляють високий рівень лояльності та власної самоідентифікації із цілями організації / установи, в якій працюють. Іванченко А. В., Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я. схильні вважати, що однією з причин подібного патерну поведінки є діяльність місцевих та регіональних профспілок. Рівень членства у профспілках в Австрійській Республіці перевищує 60% працівників, що є нижчим ніж у Фінляндії (95%), Швеції (89%) і Данії (69%), але преважує над Німеччиною (29%) та Францією (9%) (Іванченко А.В., 2011, С. 96–100; Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я., 2019, С. 40–54).

Загалом, політика Австрії, що бере за основу безперервне підвищення інтелектуального й освітнього рівнів населення, має низку переваг перед іншими європейськими країнами на економічному та інвестиційному тлі, адже, супроводжується поліпшенням своїх позицій у світових рейтингах, активізує розвиток національної економіки на інноваційних засадах. Поруч з цим, наявність вищої освіти, поглиблених знань, навичок та вмінь є потужною конкурентною перевагою фахівців як

на внутрішньому, так і на міжнародному ринках праці (Бріт О.В., 2015).

В Австрії не існує так званого «розриву» між обсягами підготовки фахівців з вищою освітою та їх працевлаштуванням, що говорить про успішність механізмів взаємоузгодження системи вищої освіти та ринку праці. Наприклад, для того, щоб уникнути дефіциту педагогів, австрійський уряд заохочує студентів до участі у програмі первинної підготовки вчителів, неперервного професійного розвитку, інвестує у вищу освіту задля покращення навчального середовища, визначає пріоритетним підвищення цифрової компетентності педагогів. Крім того, уряд опікується питаннями інтеграції студентів-мігрантів та студентів з неблагополучних соціальних середовищ (European Commission, 2019).

У порівнянні з іншими європейськими країнами, де в середньому 14,2% у 2009 р. та 10,6% у 2018 р. складають особи, що припинили здобувати освіту у віці 18–24 років, в Австрії цей показник зупинився на 8,8% та 7,3% відповідно. Натомість, рівень працевлаштування випускників за освітнім рівнем у віці 20–34 років, що завершили навчання на 1–3 роки раніше перед «контрольним» роком досягає позначки 87,9% у 2009 р. та 88,6% у 2018 р., що на 10% і 7% більше ніж у середньостатистичній Європі. Участь дорослих (25–64 роки) у навчанні в Австрії зростає від 13,9% до 15,1%, на противагу 9,5% та 11,1%, що демонструє позитивну динаміку залучення дорослих до розвитку концепції «освіти впродовж життя» (European Commission, 2019).

В Австрії існує розгалужена мережа неуніверситетських вищих народних шкіл (Volkshochschulen), що сприяє розвитку освіти дорослих. Програми неперервної освіти пропонуються вчителям, які ще навчаються, а також тим, хто вже працює. Метою таких програм є, насамперед, підготовка викладачів до засвоєння нових знань та набуття необхідних компетентностей (наприклад, міжкультурна освіта, інклюзивна освіта, ІКТ, освіта дорослих, громадянська освіта тощо). Особлива увага приділяється післядипломній освіті вчителів-тьюторів, які залучаються до педагогічної практики на початковому етапі (Тадеева М. І., 2010; Бендеріць Н. М., Карташова Л. А., 2012).

Варто зауважити, що післядипломна освіта не відіграє вирішальну роль у професійній підготовці педагогів в Австрії, адже забезпечує розвиток окремих педагогів, а не системи освіти загалом. Тоді як педагогічні коледжі традиційно створюють цікаві навчальні схеми в системі неперервної освіти, університети лише нещодавно започаткували програми курсів за вибором. Відповідно до законодавства всі перераховані вище установи узгоджують між собою програми, використовуючи наявні ресурси й об'єднуючи зусилля для співпраці. (Бендеріць Н. М., Карташова Л. А., 2012).

Висновки. Австрійський досвід професійної підготовки педагогів в Австрії у системі неперервної освіти є позитивним у багатьох аспектах: від багатогалузевості педагогічної системи та професійної підготовки до гібридного підходу в навчанні; від постійного реформування вищої освіти педагогів до моніторингу професійної придатності; від безвідривної педагогічної практики на місцях до стажування за кордоном. Однак, ми не можемо ігнорувати проблеми, з якими зіштовхуються педагоги в якості робочої сили на ринку праці в Австрії. Вчителі заробляють менше ніж працівники з аналогічною освітою; вони не вважають педагогічну професію такою, що особливо цінується в суспільстві, хоча

більша частина працівників освіти задоволені своєю роботою. Вчителі потребують більшої підтримки від уряду, часткової переорієнтації вищих педагогічних закладів освіти на підготовку фахівців за новими та дефіцитними для ринку праці спеціальностями, більших важелів впливу на формування запитів щодо змістового наповнення платформ для навчання в межах концепції неперервної освіти та освіти дорослих. Перспективою подальших досліджень вбачаємо у здійсненні аналізу тенденцій освітнього ринку Австрії з точки зору траєкторії зростання ролі неперервної педагогічної освіти в освітньому просторі Австрії як передумови кар'єрного успіху майбутніх фахівців.

ДЖЕРЕЛА

1. Австрія // Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Австрія> (дата звернення: 12.05.2024)
2. Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я. Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині: монографія; за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Львів : «Растр-7», 2019. 252 с.
3. Антонюк Л. Австрійський досвід розвитку освітньої системи і його корисність для України. Київ : Вища школа, 2018. Вип. 11. С. 49–62.
4. Бендерезь Н. М., Карташова Л. А. Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії. *Народна освіта*. 2012. № 2 (17). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vypysku/17/statti/kartashova.htm (дата звернення: 14.05.2024)
5. Бріт О.В. Вплив соціально-економічних факторів на формування пропозиції праці фахівців з вищою освітою. *Ефективна економіка*. 2015. № 3. Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?or=1&z=3875> (дата звернення: 12.05.2024)
6. Іванченко А. В. Моделі ринку праці та соціально-трудова відносин: зарубіжний досвід. *Держава та регіони: Держ. Упр*, 2011. Вип. 4. С. 96–100.
7. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я. М. ; за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018. 150 с.
8. Сторонська О. С. Пріоритети державної політики Австрії у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів. *Наукові записки Бердянського педагогічного університету: Педагогічні науки*, 2020. № 1. С. 435–443. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-435-443>
9. Тадеєва М. Система сучасної іншомовної освіти в школах Австрії. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за ред. В. І. Сипченка, Слов'янськ : СДПУ, 2010. Спец. вип. 5. С. 238–248.
10. Черток Л.П. Тенденції розвитку вищої та неперервної освіти в Європі в період з 1999 по 2019 роки. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2012. № 5. С. 74–77.
11. European Commission. Education and training monitor 2019 — Austria. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-austria_en.pdf (дата звернення: 12.05.2024)
12. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. *The European higher education area in 2020 — Bologna process implementation report*. Publications Office, 2020. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>
13. Eurostat. Unemployment statistics. 2024. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics (дата звернення: 15.05.2024)
14. Hobusch, U., Froehlich, D.E. Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*. 2021. 13 (21). 11585. <https://doi.org/10.3390/su132111585>
15. LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien, 2000. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/lehrerin2000.html>. (дата звернення: 16.05.2024)
16. Kaminska, M. Trends in continuing education of teachers in European education systems. *The Modern Higher Education Review*. 2019. 3. 33–44. <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2018.3.5>

17. Pellert, A., Cendon, E. Continuing Higher Education in Austria. In: Knust, M., Hanft, A. (eds.) *Continuing Higher Education and Lifelong Learning*. Springer, Dordrecht. 2009. 247–285. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9676-1_8
18. Scharz, M., Resinger P.J. *Current Models and New Developments in Teacher Education in Austria*. Editors: B. Moon, et.al. ISBN 92-9069-173-X, UNESCO. 2003. 17–33.
19. World Bank Open Data — Austria. 2023. URL: <https://data.worldbank.org/country/austria> (дата звернення: 15.05.2024)

REFERENCES

1. Avstriia // Velyka ukrainska entsyklopediia [Austria // The Great Ukrainian Encyclopedia]. URL: <https://vue.gov.ua/Австрія> [in Ukrainian].
2. Avsheniuk N. M., Krednets N. Ya. Profesiina osvita u vymirakh sotsialnoho partnerstva v Avstrii i Nimechchini [Vocational education in dimensions of social partnership in Austria and Germany]: monohrafiia; za zah. red. N. M. Avsheniuk, Lviv : «Rastr-7», 2019. 252. [in Ukrainian].
3. Antoniuk L. Avstriiskiyi dosvid rozvytku osvitnoi systemy i yoho korysnist dlia Ukrainy [Austrian experience in the development of the educational system and its usefulness for Ukraine]. Kyiv : Vyshcha shkola, 2018. Vyp.11. 49–62. [in Ukrainian].
4. Benderets N. M., Kartashova L. A. Dosvid reformuvannia system pedahohichnoi osvity v Avstrii [Experience of reforming pedagogical education systems in Austria]. *Narodna osvita*. 2012. № 2 (17). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/kartashova.htm [in Ukrainian].
5. Brit O. V. Vplyv sotsialno-ekonomichnykh faktoriv na formuvannia propozyttsii pratsi fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu [The influence of socio-economic factors on the formation of the labor supply of specialists with higher education]. *Efektivna ekonomika*. 2015. № 3. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3875> [in Ukrainian].
6. Ivanchenko A. V. Modeli rynku pratsi ta sotsialno-trudovykh vidnosyn: zarubizhnyi dosvid [Models of the labor market and social and labor relations: foreign experience]. *Derzhava ta rehiony: Derzh. Upr*, 2011. Vyp. 4. 96–100. [in Ukrainian].
7. Neperervna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino-analitychni materialy [Continuous pedagogical education in foreign countries: informational and analytical materials] / Avsheniuk N. M., Hodlevska K. V., Diachenko L.M., Kotun K. V., Marusynets M.M., Ohiienko O. I., Postryhach N. O., Pylinskyi Ya. M. ; za zah. red. N. M. Avsheniuk, Kyiv: TOV «DKS Tsentr», 2018. 150. [in Ukrainian].
8. Storonska O.S. Priorytety derzhavnoi polityky Avstrii u sferi profesiinoi pidhotovky pedahohichnykh kadriv [Austrian state policy priorities in the field of professional training of teaching staff]. *Naukovi zapysky Berdianskoho pedahohichnoho universytetu: Pedahohichni nauky*, 2020. № 1. 435–443. <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-435-443> [in Ukrainian].
9. Tadeieva M. Systema suchasnoi inshomovnoi osvity v shkolakh Avstrii. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu [The system of modern foreign language education in Austrian schools. Humanization of the educational process]: zb. nauk. pr. / za red. V. I. Sypchenka, Sloviansk : SDPU, 2010. Spets. vyp. 238–248. [in Ukrainian].
10. Chertok L.P. Tendentsii rozvytku vyshchoi ta neperervnoi osvity v Yevropi v period z 1999 po 2019 roky [Trends in the development of higher and continuing education in Europe in the period from 1999 to 2019]. *Nauka i osvita: nauk.-prakt. zhurnal*. 2012. № 5. 74–77. [in Ukrainian].
11. European Commission. *Education and training monitor 2019 — Austria*. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-austria_en.pdf [in English].
12. European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. *The European higher education area in 2020 — Bologna process implementation report*. Publications Office, 2020. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192> [in English].
13. Eurostat. *Unemployment statistics*. 2024. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics (дата звернення: 15.05.2024) [in English].
14. Hobusch, U., Froehlich, D.E. Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*. 2021. 13 (21). 11585. <https://doi.org/10.3390/su132111585> [in English].
15. LehrerIn 2000. *Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien, 2000. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/lehrerin2000.html> [in English].
16. Kaminska, M. Trends in continuing education of teachers in European education systems. *The Modern Higher Education Review*. 2019. 3. 33–44. <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2018.3.5> [in English].

17. Pellert, A., Cendon, E. Continuing Higher Education in Austria. In: Knust, M., Hanft, A. (eds.) Continuing Higher Education and Lifelong Learning. Springer, Dordrecht. 2009. 247–285. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9676-1_8 [in English].
18. Scharztz, M., Resinger P.J. Current Models and New Developments in Teacher Education in Austria. Editors: B. Moon, et.al. ISBN 92-9069-173-X, UNESCO. 2003. 17–33. [in English].
19. World Bank Open Data — Austria. 2023. URL: <https://data.worldbank.org/country/austria> [in English].

Нарон Л.

**INFLUENCE OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON THE EFFICIENCY
OF CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF AUSTRIA**

Abstract. *The proposed article deals with the development of the system of continuous teacher education in the conditions of the Austrian market economy. The author emphasizes the importance of studying the Austrian experience of the interaction of higher education with the labor market in order to reconsider the mechanisms and models of state influence on the policy of employment of teachers. It was determined that the purpose of this article is to analyze and generalize the socio-economic factors that shape the demand of young and experienced teachers for training within the concept of continuous education in the educational space of the Republic of Austria. The tasks are to determine the main stages of the development of continuous education in the countries of the European Union, in particular the Republic of Austria, from the beginning of the Bologna process until today; identify the leading trends in the development of the Austrian labor market and their impact on the supply of specialists with higher pedagogical education; substantiate the main imperatives of regulating the training and employment of future teachers in the Austrian economy. The author characterized the ways of ensuring the continuity of the development of pedagogical education in the Republic of Austria. Attention is focused on the need to introduce innovative forms of organizing professional training and improving the qualifications of pedagogical workers. An analysis of the labor market in the Republic of Austria was carried out regarding the demand for specialists in fields of pedagogy and their remuneration. It was found out that the effectiveness of personnel policy and provision of opportunities for professional development of pedagogical workers are somewhat lower than for other specialists with higher education. Factors stimulating teachers' interest in career and professional growth through various forms of continuous education are singled out. The conditions for increasing the competitiveness and optimizing the potential of teachers as subjects of the labor market have been determined. It was concluded that the Republic of Austria has a positive experience of professional training of teachers in the system of continuing education, however, it needs new approaches to forecasting the needs of the labor market for specialists with higher pedagogical education in order to create a competitive environment in the education industry in the modern world.*

Key words: *socio-economic factors, labor market, continuing education, adult education, professional teacher training, higher pedagogical education.*

*Стаття надійшла до редакції 25.03.2024
Прийнято до друку 12.04.2024*

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

- Психологія
- Педагогіка

**PEDAGOGICAL EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE**

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 41 (1) • 2024

Статті публікуються в авторській редакції

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності *М. М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А. М. Даниленко*
Над виданням працювали *Т. В. Нестерова, В. І. Скрябіна*

Підписано до оприлюднення на вебсайті видання 28.06.2024.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 8052 від 29.01.2024 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 столичного університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.