

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

4 (1 – 2023)

EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал
Scientific Journal

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА



ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР

науковий журнал

Випуск 4 (1 – 2023)

Київ
Видавництво Ліра-К
2023

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ 24701-14641 Р від 16.02.2021 року

Рекомендовано до друку Вченою радою
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол №1 від 30.08.2023 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор видання

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Заступник головного редактора видання

Тетяна Васютіна, доктор педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Відповідальний редактор видання

Раїса Шулигіна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна)

Члени редакційної колегії:

Олена Матвієнко, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Валентина Бобрицька**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Лідія Маршалек**, доктор педагогічних наук, професор, Мазовецька академія в Плоцьку (Республіка Польща); **Божена Мухацька**, доктор педагогічних наук, професор, Педагогічний університет імені Комісії Народної освіти у Кракові (Республіка Польща); **Віталій Панок**, доктор психологічних наук, професор, Національна академія педагогічних наук України; **Тамара Яценко**, доктор психологічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Олександр Митник**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Ганна Цветкова**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Еліна Панасенко**, доктор педагогічних наук, професор, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» (Україна); **Олександр Сафін**, доктор психологічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна); **Вікторія Желанова**, доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна); **Микола Пригодій**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Василь Франчук**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Валентина Білик**, доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Олена Бескорса**, доктор педагогічних наук, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»; **Тетяна Васютіна**, доктор педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Тарас Олефіренко**, кандидат педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Матейш Мухацький**, кандидат педагогічних наук, доцент, Педагогічний університет імені Комісії Народної освіти у Кракові (Республіка Польща); **Раїса Шулигіна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Ірина Євтушенко**, кандидат психологічних наук, доцент, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна); **Наталія Ортікова**, доктор філософії (PhD) у галузі психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Україна).

Освітньо-науковий простір : науковий журнал. Вип. 4 (1 – 2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. 196 с.

У журналі публікуються статті, які висвітлюють актуальні проблеми сучасної освіти і науки; визначають загальний вектор розвитку, тенденцій і пріоритетів педагогічної освіти; презентують результати оригінальних та експериментальних досліджень і широкий спектр розробок методологічного, дискусійного та аналітичного характеру; матеріали з питань управління, організації і викладання в закладах освіти та інші матеріали, присвячені питанням навчання, виховання та професійної самореалізації особистості у столітті глобальних викликів.

Видання адресоване науковцям, педагогам, докторантам, аспірантам, магістрантам, студентам, практичним працівникам та усім, хто цікавиться станом розвитку освіти і науки.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 778 від 20.06.2023 р. журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1035 від 23.08.2023 р. журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023
© Автори статей, 2023

ISSN 2786-6890 (print)
ISSN 2786-6084 (online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY



EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Scientific Journal

Issue 4 (1 – 2023)

Kyiv
Publishing Lira-K
2023

*Certificate of printed mass media's state registration:
Series KB 24701-14641 P from February 16th, 2021*

*Recommended for publication
by the Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(protocol №1 from August 30, 2023)*

EDITORIAL BOARD

Chief Editor

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Deputy Editor

Tetiana Vasiutina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Editor-in-Chief

Raisa Shulyhina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Members of the editorial board:

Olena Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Valentyna Bobrytska**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Lidia Marszałek**, Habilitated Doctor, Professor, Mazovian State University in Płock (Republic of Poland); **Bożena Muchacka**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pedagogical University of Krakow (Republic of Poland); **Vitalii Panok**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, National academy of educational sciences of Ukraine (Ukraine); **Tamara Yatsenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Olexandr Mytynyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Hanna Tsvietkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Ellina Panasenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine); **Oleksandr Safin**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine); **Viktorija Zhelanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine); **Mykola Pryhodii**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine (Ukraine); **Vasyl Franchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Valentyna Bilyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Olena Beskorsa**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University» (Ukraine); **Tetiana Vasiutina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Taras Olefirenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Mateusz Muchacki**, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Pedagogical University of Krakow (Republic of Poland); **Raisa Shulyhina**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Iryna Ievtushenko**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine); **Nataliia Ortikova**, Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine).

Educational scientific space : scientific journal. Issue 4 (1 – 2023) / Dragomanov Ukrainian State University [Ch. Ed. Dr. Ped. Sciences, Prof. Matviienko O. V.]. Kyiv : Publishing Lira-K, 2023. 196 p.

The journal publishes articles that cover current issues of modern education and science; determine the general vector of development, tendencies and priorities of pedagogical education; present the results of original and experimental research and a wide range of methodological, debatable and analytical developments; materials on management, organization and teaching in educational institutions and other materials on issues of education, upbringing and professional self-realization of the individual in the century of global challenges.

The publication is addressed to scientists, teachers, doctoral students, graduate students, undergraduates, students, practitioners and anyone interested in the state of development of education and science.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 20.06.2023, No 778, the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category «Б») on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 015 – Professional education (in the field of specializations)

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 23.08.2023, No 1035, the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category «Б») on psychological sciences (053 – Psychology)

ЗМІСТ

Васютіна Т. М., Лук'янченко О. М.	Формування знань про довкілля в молодших школярів засобами віртуальних екскурсій	9
Гульбс О. А.	Особливості формування життєвих і професійних планів школярів в умовах екологічної освіти	18
Євтушенко І. В.	Роль проектної діяльності у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти	26
Євтушенко І. В.	Проблема смислоутворення: теоретичний аналіз	35
Жуньдун Ван	Психолого-педагогічні особливості формування комунікативної культури майбутнього викладача вищої школи	43
Золотаренко Т. О.	Громадянська освіта у фаховій підготовці майбутніх учителів у Королівстві Норвегія	52
Козак О. Ю.	Сучасне інклюзивне середовище у закладі освіти: проблема моделювання	61
Коханко О. Г.	Роль курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи	71
Кузьменко І. А.	Ментально-мисленневий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: робота з батьками та вихователями	80
Кушнірук С. А., Лещенко Н. А.	Формування управлінської компетентності майбутнього викладача ЗВО з використанням інноваційних освітніх технологій	92
Матвієнко О. В., Василенко К. С.	Основні характеристики аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів	101
Матвієнко О. В., Степанчук О. В.	Штучний інтелект у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом	112
Митник О. Я., Миронець С. М.	Дослідницька діяльність студента-психолога: поступ від знанневої парадигми до компетентнісної	122
Попов М. О.	Особливості організації інтернет орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти	133
Себало Л. І., Рашковська І. В.	Здоров'язбережувальні технології під час воєнного стану в практичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи	143

Сорока О. М.	Обґрунтування розвивального блоку авторської психотехнології забезпечення стресостійкості корабельного фахівця	151
Хлонь О. М.	Формування стресостійкості у дітей як умова правосвідомої поведінки	161
Шулигіна Р. А.	Готовність майбутнього вихователя до інноваційної педагогічної діяльності: шлях від професійного успіху до професійного досвіду	171
Відомості про авторів		182
Правила оформлення та подання рукопису до наукового видання		188

CONTENT

Tatiana Vasiutina, Olha Lukianchenko	Formation of knowledge about the environment in junior schoolchildren through virtual excursions	9
Olga Gulbs	Features of the formation of life and professional plans of school students during environmental education	18
Iryna Ievtushenko	The role of project activity in the formation of research competence of students of higher education	26
Iryna Ievtushenko	The problem of meaning creation: theoretical analysis	35
Wang Rundong	Psychological and pedagogical features of the formation of communicative culture of the future teacher of higher education	43
Tetiana Zolotarenko	Civic education in the professional training of future teachers in the Kingdom of Norway	52
Olga Kozak	Inclusive environment in an educational institution: the problem of modelling	61
Oksana Kokhanko	The role of the "Partnership and supervision pedagogy" course in professional training of future primary school teachers	71
Iryna Kuzmenko	Mental-thinking methodological complex for developing the foundations of critical thinking of older preschool children: working with parents and educators	80
Svitlana Kushniruk, Nataliia Leshchenko	Formation of managerial competence of future university teachers using innovative educational technologies	92
Olena Matviienko, Kateryna Vasylenko	Main characteristics of the axiological component future psychologist's research competence	101
Olena Matviienko, Olena Stepanchuk	Artificial intelligence in the preparation of future primary school teachers for working with educational media content	112
Oleksandr Mytnyk, Serhii Myronets	Research activity of a psychology student: progress from the knowledge paradigm to the competence paradigm	122
Mykyta Popov	Features of the organization of the internet-oriented educational environment in a higher education institution	133
Liudmyla Sebalo, Ilona Rashkovska	Health-saving technologies during martial law in the practical training of future primary school	143
Helen Soroka	Substantiation of the developmental block of the author's psychotechnology for ensuring the stress resistance of a ship's specialist	151

Oleksandr Khlon	Developing stress resistance in children as a condition for lawful behavior	<i>161</i>
Raisa Shulyhina	Readiness of future educators for innovative pedagogical activities: the way from professional success to professional experience	<i>171</i>
Autors		<i>182</i>
Rules of registration and submission of the manuscript to the scientific publication		<i>188</i>

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.01
UDC 373.3.015.31:502]005.963-021.131

FORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT THE ENVIRONMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH VIRTUAL EXCURSIONS

Tetiana Vasiutina

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>,
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua

Olha Lukianchenko

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5554-0819>
e-mail: o.m.lukianchenko@npu.edu.ua

Abstract. *The theme and content of the article are conditioned by the search for new forms, methods and means of forming knowledge about the environment among junior school students in the context of the security situation in the country. The article presents approaches to the interpretation of environmental components and their classification, in particular, the natural, subject (anthropogenic) and social environment. Based on the analysis of professional sources, the primary role of excursions, observations, didactic games, educational projects, research tasks in the formation of environmental knowledge in preschool and primary education is proved.*

The article describes virtual excursions as an important form of teaching modern students, which differs from a real excursion by a virtual representation of real objects (museums, parks, city streets, etc.), creates conditions for independent observation and collection of necessary facts and is carried out with the help of technical means. The expediency of observing its stages is indicated: preparatory, main, post-excursion. Special attention is paid to the types of post-excursion work, such as: making handicrafts based on the ideas and patterns of the exhibits and presenting them in the classroom; developing thematic posters, notebooks or icons; creating oral monologues (stories, descriptions) independently and based on museum materials; compiling thematic photo albums and commenting on the elements on relevant topics of teaching; completing educational projects based on the results of what they have seen, etc.

The article offers a list of domestic and foreign services with virtual tours for primary school teachers: Google Art Project, Ukraine Incognita, AirPano and others.

The research attention is paid to the training of future teachers on the formation of pupils' knowledge of the subject environment through virtual tours in the framework of the special course «Learning through play». The stages of preparation of students for this activity are illustrated by means of works of art reflecting the concept of «time» and the human attitude towards it. The importance of using the method of philosophical dialogues to focus the attention of future teachers on the emotional states

associated with the joy of discovering new things as key factors in improving the effectiveness of the educational process in the context of the research problem is emphasised.

Key words: *environment, virtual tours, methods and forms of forming knowledge about the environment, primary school students.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.01
УДК 373.3.015.31:502]005.963-021.131

ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ПРО ДОВКІЛЛЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ

Васютіна Т. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти та
інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені
Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-0253-1932>,
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua*

Лук'янченко О. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та
інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені
Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5554-0819>,
e-mail: o.m.lukianchenko@npu.edu.ua*

Анотація. *Тема та зміст статті зумовлені пошуком нових форм, методів та засобів формування у молодших школярів знань про довкілля в контексті безпечної ситуації в країні. Висвітлено підходи до тлумачення складників довкілля та їх класифікації, зокрема природного, предметного (антропогенного) і соціального довкілля. Доведено у результаті аналізу фахових джерел першочергову роль екскурсій, спостережень, дидактичних ігор, навчальних проєктів, дослідницьких завдань для формування у здобувачів дошкільної та початкової освіти знань про довкілля.*

Охарактеризовано віртуальні екскурсії, як важливу форму навчання сучасних учнів, яка відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів (музеїв, парків, вулиць міст тощо), створює умови для самостійного спостереження та збору необхідних фактів і проводиться за допомогою технічних засобів. Вказано на доцільності дотримання її етапів: підготовчого, основного, післяекскурсійного. Особливу увагу зосереджено на видах післяекскурсійної роботи, таких як: виготовлення виробів за ідеями та схемами експонатів і презентація їх на заняттях; розробка тематичних плакатів, лепбуків чи піктограм; створення усних монологічних висловлень (розповіді, опису) самостійно та з опорою на музейні матеріали; комплектування тематичних фотоальбомів і коментування елементів на відповідних темах уроків, виконання навчальних проєктів за результатами побаченого тощо.

Запропоновано перелік вітчизняних та зарубіжних сервісів з віртуальними екскурсіями для роботи вчителя початкової школи: Google Art Project, Україна Incognita, AirPano та інші.

Звернено дослідницьку увагу на підготовку майбутніх учителів до формування в учнів знань про предметне довкілля засобами віртуальних екскурсій під час вивчення спецкурсу «Навчання через гру». На прикладі творів мистецтва, в яких відображається поняття «час» та ставлення людини до нього, проілюстровано етапність підготовки студентів до виконання цієї діяльності. Наголошено на важливості використання методу філософських діалогів, фокусування уваги майбутніх учителів на емоційних станах, пов'язаних із радістю відкриття нового, як ключових факторів підвищення ефективності освітнього процесу в контексті проблеми дослідження.

Ключові слова: довкілля, віртуальні екскурсії, методи та форми формування знань про довкілля, молодші школярі.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Відповідно ідей НУШ реалізація змісту освіти невіддільна від формування в учнів базових знань про довкілля, його соціальну та природничу складову, взаємодію школярів із соціальним та природним оточенням. Однією із ефективних форм з доведеною ефективністю, здатною урізноманітнити навчання молодших школярів та забезпечити формування у них знань про природне, предметне (антропогенне) і соціальне довкілля є екскурсії. Проте у зв'язку з війною в Україні проведення реальних екскурсій не завжди є безпечним, тому більш доцільними стали віртуальні екскурсії, які набули популярності з упровадженням дистанційного навчання і можуть використовуватись вчителем за наявності елементарних технічних засобів та стабільного інтернет-зв'язку.

Проблему формування в здобувачів освіти цілісної картини світу через активну взаємодію з довкіллям в різні періоди розвитку вітчизняної педагогіки досліджували Н. Бібік, А. Богуш, В. Ільченко, К. Гуз, С. Морозюк, Е. Носенко, К. Сєдих, А. Степанюк, В. Сухомлинський, Ю. Фіалков та ін. Науково-методичний доробок цих авторів представлено розробленням теоретичних основ та методичної системи формування життєствердного образу світу дітей дошкільного віку та учнів закладу загальної середньої освіти, його основи – екологічного образу природи, системи занять у довкіллі як основних умов реалізації засад освіти стійкого розвитку, формування цілісної особистості. Створений ними навчально-методичний доробок реалізував засади освіти стійкого розвитку та підготовку учнів до міждисциплінарних досліджень (через систему інтегрованих курсів для дошкільця, початкової, основної, старшої школи) і фактично став підґрунтям сучасних інтегрованих курсів НУШ.

Важливим для розкриття проблеми формування знань про довкілля засобом екскурсій є глибоке переконання авторів, що однією з ключових форм реалізації ідей цілісності знань про етносоціоприродне довкілля є уроки серед природи, навчальні та пізнавальні екскурсії різної тематики і формату проведення тощо. Методичні орієнтири до організації та проведення віртуальних екскурсій та здійснення після-екскурсійної роботи висвітлено у публікаціях Є. Александрової, В. Бітаєва, С. Довгого та інших дослідників. На дидактичний потенціал віртуальних екскурсій звертають увагу такі науковці як: Ю. Малієнко, Т. Ремех, Л. Шавалда, Н. Філіпчук та інші.

Актуальність досліджуваної проблеми окреслила **мету статті** – висвітлити суть і методичні особливості проведення віртуальних екскурсій у початковій школі та досвід підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до їх використання в процесі формування в учнів знань про предметне довкілля (на прикладі творів мистецтва).

У цьому зв'язку **завданнями**, на яких ми зосередимо в статті свою дослідницьку увагу, є: 1). визначення підходів до класифікації складників довкілля; 2). характе-

ристика суті віртуальної екскурсії, її структури та методичних особливостей проведення у сучасній практиці НУШ; 3). висвітлення практичного досвіду з підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання віртуальних екскурсій з метою формування в учнів знань про предметне довкілля (на прикладі творів мистецтва, де зображено час).

Для реалізації вказаних завдань ми використали низку теоретичних та емпіричних **методів**. Зокрема, аналіз фахових джерел з проблеми дослідження; спостереження основного масиву студентів; прогнозування – виведення судження щодо ефективності використання віртуальних екскурсій в освітньому процесі початкової школи для формування в учнів знань про довкілля.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації *першого завдання* нашої статті здійснено вивчення навчальних програм, довідкових і фахових джерел тощо на підставі якого констатовано, що поняття «довкілля» характеризують як: життєвий світ, що оточує дитину, в якому вона живе з перших днів свого життя, який вона пізнає і який дає їй можливість формувати образ свого «Я», себе як особистість; середовище життя, з яким жива істота пов'язана обміном речовин, енергії, інформації; середовище, що постає перед дитиною як цілісність (цілісна картина світу), у якому все органічно взаємопов'язано [3, с. 31]; у широкому розумінні цього слова – «це вся наша планета Земля, це Космос, це все те, що певним чином впливає і визначає життєвий цикл людини як біологічної і соціальної істоти; у вузькому розумінні – конкретне середовище, що оточує дитину безпосередньо (природне, предметне, соціальне)» [1, с. 11-12].

Дослідники А. Богуш, Н. Гавриш [1], О. Максимова [5], Т. Марчій-Дмитраш та інші класифікують довкілля за трьома категоріями: природне, предметне (антропогенне) та соціальне. Так, природне довкілля характеризується як явища природи, жива і нежива природа, які спостерігає, аналізує, синтезує та досліджує дитина, і у результаті формує інтегральний «образ природи» – це об'єднані та закріплені знання про природу. Предметне довкілля витлумачується як середовище в якому дитина проживає, це транспорт, мистецтво, техніка, побутове приладдя (посуд, одяг, меблі й т. д), тобто це речі створені людиною для нормального та комфортного проживання у природному середовищі. Соціальне довкілля потрактовується як певне об'єднання людей (суспільство); його люди створюють самостійно, враховуючи та користуючись певними законами і нормами спілкування, що формують суспільні матеріальні та духовні умови життєдіяльності кожної особистості.

Наукове зацікавлення становлять напрацювання, де вчені зосереджують свою увагу на формах і методах пізнання довкілля здобувачами дошкільної та початкової освіти. Так, дослідники з проблем дошкільної освіти А. Богуш, Н. Гавриш пріоритетну роль у пізнанні природного, предметного і соціального довкілля дітьми відводять спостереженням (безпосереднім, порівняльним, повторним), екскурсіям (екскурсіям-оглядам з розглядом предметів та бесідами про них, екскурсіям за межі закладу освіти), дидактичним іграм [1].

Співзвучною з думкою цих учених є позиція О. Максимової та Т. Марчій-Дмитраш. Так, О. Максимова, спеціалізуючись на ознайомленні дітей з суспільним довкіллям, виокремлює такі форми і методи роботи, як дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі ігри, екскурсії, спостереження, розваги, свята. Особливу увагу дослідниця приділяє екскурсіям, наголошуючи на необхідності дотримання структури (підготовчого, основного та заключного етапів); важливості підбору загадок, прислів'їв,

віршів, ігор, продумуванні словникової роботи, проведенні попередньої роботи з актуалізації знань дітей; проведенні інструктажу з техніки безпеки [5, с. 54-55].

Автори Типової програми-2 Р. Шиян та інші вважають, що провідна роль у вивченні довкілля належить дослідженням (спостереженням, експериментам), екскурсіям, природоохоронній та проєктній діяльності школярів [10, с. 24]. О. Савченко та авторський колектив Типової програми-1 наголошують на важливості збагачення освітнього процесу полісенсорним підходом, що зумовлює дослідницьку поведінку учнів в довкіллі, сприйняття ними властивостей і якостей предметів і явищ природного і соціального оточення, спрямовуються у сферу пошукової діяльності. Відтак, вони пропонують «включення учнів в практику виконання різноманітних завдань дослідницького характеру, як от: дослідження-розпізнавання, дослідження-спостереження, дослідження-пошук» [9, с. 43], які можуть бути ключовими під час проведення екскурсій.

Відрефлектовуючи сказане, констатуємо важливість екскурсій як форми пізнання довкілля у сучасному освітньому процесі закладів дошкільної та початкової освіти. З уведенням карантинних обмежень, а тепер з безпековою ситуацією, традиційні екскурсії замінюються/доповнюються віртуальними, які стають важливим засобом підвищення ефективності якості навчання та виховання здобувачів освіти. Тому, втілюючи *друге завдання* статті охарактеризуємо суть віртуальної екскурсії, її структуру та методичні особливості проведення у сучасній практиці НУШ.

Варто відзначити, що у фахових джерелах, віртуальні екскурсії, розглядаються як організаційна форма навчання, яка відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів (музеїв, парків, вулиць міст тощо) з метою створення умов для самостійного спостереження, збору необхідних фактів (Є. Александрова, О. Подліняєва). До того ж, більшість музеїв, художніх галерей та виставкових комплексів використовують віртуальну реальність, щоб створити чітке та реальне зображення об'єктів.

Аналіз просторово-предметного середовища закладів загальної середньої освіти свідчить про те, що більшість з них оснащені комп'ютерами, швидкісним інтернетом, Smart-дошками, телевізорами, ноутбуками, мультимедійними проєкторами тощо. Позитивом фактором є доступ цього обладнання до мережі й можливість використовувати додаток Google «Arts and Culture», сервісів Google Meet, Zoom, платформи Microsoft Teams тощо. Завдяки цьому забезпеченню діти і вчителі можуть провести віртуальну екскурсію (в музей, на підприємство тощо) та опрацювати її матеріали у післяекскурсійній роботі як під час навчання офлайн, так і онлайн.

Зауважимо, що як і будь-яка звичайна, віртуальна екскурсія має свої структурні елементи і методичні особливості їх втілення:

Підготовчий етап. Напередодні екскурсії вчитель ознайомлює школярів з тематикою та планом її проведення, пропонує учням декілька запитань, відповіді на які учні повинні знайти під час екскурсії. З метою підвищення зацікавленості школярів екскурсією, вчитель готує учням індивідуальні або групові завдання щодо вивчення окремих об'єктів. Обов'язковою умовою проведення реальної екскурсії є цільовий інструктаж учнів з техніки безпеки, а також певні правила поведінки під час екскурсії. Таким чином, вчитель формує на лише ключові поняття теми, а й забезпечує розвиток складників соціальної і громадянської, здоров'язбережувальної компетентностей через алгоритм дій у різних культурних місцях з урахуванням повітряних тривог. Водночас, для віртуальної екскурсії такий інструктаж не є обов'язковим.

Основний етап. Під час проведення віртуальної екскурсії доцільно використовувати розповідь з елементами бесіди за змістом екскурсійних експонатів / об'єктів, виконання схематичних замальовок (наприклад, старовинних предметів побуту, дитячих іграшок тощо), термінологічну роботу з ключовими словами. Органічним доповненням перебігу екскурсії буде робота із заздалегідь підібраними загадками, приказками, історіями походження екскурсійних об'єктів тощо.

Підсумковий етап. Як засвідчила практика роботи НУШ, найбільш ефективними видами роботи після перегляду віртуальної екскурсії / проведення реальної є: комплектування тематичних фотоальбомів і коментування елементів на відповідних темах уроків, виконання навчальних проєктів за результатами побаченого; створення усних монологічних висловлень (розповіді, опису) самостійно та з опорою на музейні матеріали, озвучення їх на відповідних уроках; рольові ігри, перетворення та інсценізація побаченого та прочитаного на текстових носіях; виготовлення виробів за ідеями та схемами експонатів і презентація їх на заняттях; розробка тематичних плакатів, лепбуків чи піктограм і т. д. [2, с. 239].

Методично цінним є доробок Малієнко Ю., Ремех Т. щодо можливостей різних застосунків для проведення віртуальних екскурсій. Автори наводять приклади кількох сервісів: Google Art Project (<https://bazilik.media/ne-vykhodiachy-z-domu-virtualni-ekskursiimuzeiamy-i-ne-tilky>) – найбільша інтернет-платформа, де зібрано світову культурну спадщину людства; дає змогу здійснити віртуальні екскурсії 184 музеями світу; Україна Incognita (<http://incognita.day.kyiv.ua/>) – інтернет-проєкт всеукраїнської газети «День», у якому акумульовано унікальні матеріали з історії України та краєзнавства; представлені віртуальні зали 27 найкращих музеїв України; AirPano (<https://www.airpano.com/>) – змістовний, найбільший у світі ресурс із 360° панорамами; зйомка світлин для створення панорам проводиться винятково з повітря – з дрону, вертольоту, повітряної кулі, дирижабля [4, с. 259-260].

Вартими уваги є сучасні вітчизняні сервіси, на яких розміщено добірки музеїв для організації віртуальних екскурсій як в Україні, так й в світі. Зокрема, це <https://bit.ly/3uRDZIJ>; <https://bit.ly/3FUhysC>; <https://bit.ly/3HKLAjM> та інші. Аналіз їхнього контенту засвідчив наявність цікавого матеріалу, який вчитель початкової школи може використати в роботі, переслідуючи різні навчально-виховні цілі. А саме, проведення віртуальних екскурсій у: Острозький замок, Дубенський замок, Заповідник «Поле полтавської битви», Садиба Котляревського, Будинок Кочубея, Національний військово-історичний музей, Музей Григорія Сковороди [7]; «Музеї просто неба», Музей ретроавтомобілів «Машини часу» в Дніпрі, Музеї анатомії й лісових звірів та птахів НУБІП, Національний музей космонавтики імені Корольова й садиба Корольова в Житомирі, Будинок-музей Тараса Шевченка на Майдані Незалежності в Києві, Музей мінералів у Києві [6]; Музей метеликів у м. Київ (<http://surl.li/bykbf>), Музей видатних діячів української культури (<https://www.youtube.com/watch?v=cs6q8ZInzbnk>), Національний музей українського народного декоративного мистецтва (<https://www.youtube.com/watch?v=qLhvvFL0DBQ>), Національний художній музей України (<https://www.youtube.com/watch?v=lCmC40Y4TNM>) та інші.

Реалізуючи *третє завдання* статті – висвітлення практичного досвіду з підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання віртуальних екскурсій з метою формування в учнів знань про предметне довкілля – опишемо досвід фахової підготовки студентів з цього питання.

Позитивні результати було отримано у процесі вивчення майбутніми вчителями спецкурсу «Навчання через гру» при опрацюванні підтеми «Час», оскільки вона є ключовою під час опанування молодшими школярами уявленнями про просторово-предметне середовище. Головним засобом для роботи обрано твори мисте-

цтва, де відображається час (предметне довкілля), а формою організації освітнього процесу – віртуальні екскурсії. Доречним, на нашу думку, є дотримання принципів праксеологічного підходу в підготовці майбутніх учителів до формування в учнів знань про предметне довкілля засобами віртуальних екскурсій, згідно яких студенти набувають досвіду практичного втілення вивченої теми у процесі викладання в студентській мікрогрупі. Ключовим є зосередження своєї уваги на відчутті радості від пізнання нового з теми, поринання у навколишній світ через сприймання світу в різних контекстах: художньому, літературному, музичному тощо [12]. На основі фіксації почуттів, які викликаються творами мистецтва, відбувається підбір і корекція студентами відповідних методів навчання молодших школярів.

Провідним у підготовці майбутніх учителів до виконання досліджуваної діяльності є використання методу філософських діалогів (G. Helskog) [11]. Так, студентам поставлені завдання щодо з'ясування філософського контексту категорії «час». За допомогою цього методу вони намагалися для себе зрозуміти: чому за всі часи існування цивілізації люди зверталися до цієї категорії, чи можна керувати часом тощо. Розмірковуючи над цими питаннями, студенти одночасно робили проєкцію на пошук відповідних методів донесення даної категорії до учнів початкової школи, в тому числі й через постановку проблемних запитань: «Чому на головних площах міста ще з минулих століть були розташовані годинники?», «Як правильно навчитися розподіляти свій час?». Таким чином, студенти з'ясували, що поняття «час» є однією із значущих для філософської думки і є об'єктом вивчення від античних часів до сучасності.

На наступному етапі майбутнім учителям запропоновано зробити фото-відео колекцію творів мистецтва (живопису, музичного, літературного, архітектури) як елементів предметного довкілля, в яких би відображалось поняття «час» та ставлення людини до нього. На підтвердження логічності запропонованого завдання, наведемо думку Н. Копистянської, яка стверджує, що «кожна епоха, кожний мистецький напрям, течія мають певну основу в розвитку філософії свого часу, і одночасно митці стають співтворцями цієї основи, нерідко і її зачинателями. Митці у своїх творіннях розкривають як частку власного світобачення своє розуміння і відчуття часу (індивідуального і суспільного, почасти загального в цю епоху, у цьому середовищі) і створюють своєрідний художній світ з художнім часом, простором і ритмом його плину» [8].

Незамінним засобом для виконання цього творчого завдання стало використання віртуальних екскурсій у додатках Google «Arts and Culture», платформ Google Art Project, проєктах Україна Incognita, AirPano тощо. Контент названих ресурсів уможливує здійснення самостійного пошуку студентами різних творів мистецтва, як за певною тематикою за заданим культурним установам певного історичного періоду, так і за окремо обраним культурним об'єктом. Спостереження основного масиву студентів за роботою під час віртуальних екскурсій засвідчило наявність емоційно-піднесеної атмосфери на занятті, задоволення здобувачів освіти від глибокого занурення у культурний об'єкт, споглядання та аналіз його деталей, можливість більш детально встановити певні характерні риси «почерку» творця в контексті філософської категорії «час» у предметному довкіллі тощо.

Заключний (презентативно-рефлексивний) етап роботи з підготовки студентів до формування в учнів знань про предметне довкілля на прикладі поняття «час» у творах мистецтва з використанням віртуальних екскурсій полягав у: створенні презентації за результатами роботи; обґрунтуванні доцільності підбраного змісту і методів навчання молодших школярів; аналізі власного емоційного стану при відкритті раніше невідомих творів мистецтва. Головним стало прогнозування ефективності використання віртуальних екскурсій в освітньому процесі початкової школи (дидактична мета, тематика, формат проведення (під час онлайн / офлайн навчання)), розробка

педагогічних умов, за яких стан захоплення, радості відкриття нового під час роботи з творами мистецтва має з'явитися у молодших школярів і, як наслідок, підвищити ефективність формування в них знань про предметне довкілля.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, освітні віртуальні екскурсії – ефективна форма як навчання молодших школярів, так і фахової підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійної діяльності. Характеризуємо віртуальну екскурсію як форму організації освітнього процесу, яку можна проводити в умовах онлайн / офлайн навчання за допомогою технічних засобів. Така екскурсія сприяє виконанню завдань здобувачами освіти, пов'язаних з різними об'єктами природного, антропогенного та соціального довкілля (музеїв «просто неба», природних та архітектурних пам'яток, історичних постатей, експонатів музеїв тощо) і підвищує ефективність процесу формування у них цілісної особистості.

Перспективним вважаємо введення у фахову підготовку майбутніх учителів спецкурсу, безпосередньо пов'язаного з екскурсійною роботою в системі освіти, де пріоритетним буде формування у них здатності розробляти власні освітні реальні та віртуальні екскурсії містами, музеями України та світу, ботанічними садами та парками, створювати на основі побаченого відеопродукти, анімаційні ролики різної тематики для молодших школярів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : Підручник для студ. вищ. навч. закладів. Вид. 2-ге. Київ : ВД Слово, 2015. 408 с. URL: <https://bit.ly/3OuPPBU>
2. Васютіна Т. Дидактичні можливості музейної педагогіки та віртуальних екскурсій у навчанні молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск № 29, 2020. С. 236-242. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/29_2020/part_1/35.pdf
3. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади. Інтеграція змісту природничо-наукової освіти. Київ; Полтава, 1999. С. 31.
4. Малієнко Ю., Ремех Т. Віртуальні екскурсії в контексті онлайн-навчання учнів. *Музейна педагогіка в умовах пандемії COVID-19* : збірник матеріалів доповідей учасників Всеукраїнського круглого столу (м. Київ, 27 травня 2021 р.) / за наук. ред. С. О. Довгого. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2021. С. 258-262. URL: <https://bit.ly/3SbUgBa>
5. Максимова О. О. Ознайомлення дітей з суспільним довкіллям : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 175 с. URL: <https://bit.ly/45HvL6r>
6. Марковська М. Досліджувати, не виходячи з дому. 29 онлайн-музеїв, аби урізноманітнити уроки. 2022. URL: <https://bit.ly/3FUhysC>
7. Трум Л. 10 найкращих віртуальних екскурсій в Україні. 2020. URL: <https://bit.ly/3uRDZIJ>
8. Копистянська Н. Час / художній час : до питання про історію поняття і терміна. *Вісник Львівського національного ун-ту. Серія : Філологія*. Львів : ЛНУ ім. І. Франка. 2008. Вип. 44. Ч. 1. С. 219-229. URL: https://lingua.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/12/nonna_articles.pdf
9. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. 2022. URL: <https://bit.ly/3WDasPQ>
10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас. 2022. URL: <https://bit.ly/45D7UFM>
11. Helsing G. H. Searching for Wisdom the Dialogos Way. In L. Amir (ed.), *New Frontiers in Philosophical Practice*. Cambridge Scholars Publishing Ltd. 2017.

12. Pavlenko V., Kondratiuk O., Vasiutina T., Lukianchenko O., Bobrovytska S., Koval V. Praxeological Orientation of Professional Training Formation of Future Primary School Teachers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. № 14(2). P. 330-347. URL: <https://ideas.repec.org/a/lum/rev1rl/v14y2022i2p330-347.html>

REFERENCES:

1. Bohush, A., Havrysh, N. (2015). *Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Methods of introducing children to the environment in a preschool educational institution] : Pidruchnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv. Vyd. 2-he. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo». Retrieved from: <https://bit.ly/3OuPPBU> [in Ukrainian].
2. Vasiutina, T. (2020). Dydaktychni mozhyvosti muzeinoi pedahohiky ta virtualnykh ekskursii u navchanni molodshykh shkoliariv [Didactic possibilities of museum pedagogy and virtual excursions in Primary school education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Topical Issues of the Humanities: an inter-university collection of scientific papers by young researchers from the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*, 29, 236-242. Retrieved from: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/29_2020/part_1/35.pdf [in Ukrainian].
3. Ilchenko, V. R., Huz, K. Zh. (1999). Osvitnia prohrama «Dovkillia». Kontseptualni zasady. Intehratsiia zmistu pryrodnycho-naukovoï osvity [Conceptual principles. Integration of the content of natural science education]. Kyiv ; Poltava [in Ukrainian].
4. Maliienko, Yu., Remekh, T. (2021). Virtualni ekskursii v konteksti onlain-navchannia uchniv [Virtual tours in the context of online learning for students]. *Muzeina pedahohika v umovakh pandemii COVID-19 : zbirnyk materialiv dopovidei uchasnykiv Vseukrainskoho kruhloho stolu*, m. Kyiv, 27 travnia 2021 r. S. O. Dovhyi (Ed.). Kyiv : Natsionalnyi tsentr «Mala akademiia nauk Ukrainy», 258-262. Retrieved from: <https://bit.ly/3SbUgBa> [in Ukrainian].
5. Maksymova, O. (2022). Oznaiomlennia ditei z suspilnym dovkilliam [Familiarisation of children with social environment] : navchalnyi posibnyk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. Retrieved from: <https://bit.ly/45HvL6r> [in Ukrainian].
6. Markovska, M. (2022). Doslidzhuvaty, ne vykhodiachy z domu. 29 onlain-muzeiv, aby uriznomanitnyty uroky [Explore without leaving home. 29 online museums to enhance your lessons]. Retrieved from: <https://bit.ly/3FUhysC> [in Ukrainian].
7. Trum, L. (2020). 10 naikrashchykh virtualnykh ekskursii v Ukraini [10 of the best virtual tours in Ukraine]. Retrieved from: <https://bit.ly/3uRDZIJ> [in Ukrainian].
8. Kopystianska, N. (2008). Chas/khudozhnii chas : do pytannia pro istoriiu poniattia i termina [Time/artistic time: on the history of the concept and term]. *Visnyk Lvivsykogo nacyonalynogo unyversytetu. Serya : Fylologya. Lviv : LNU im. I. Franka – Bulletin of Lviv National University. Series: Fylologya. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv*, 44, 219-229. Retrieved from: https://lingua.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2015/12/nonna_articles.pdf [in Ukrainian].
9. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 1-2 klas [Typical educational programme developed under the guidance of O. Savchenko. 1 st-2 nd grade]. (2022). Retrieved from: <https://bit.ly/3WDasPQ> [in Ukrainian].
10. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyiana R. B. 1-2 klas [Typical educational programme developed under the guidance of R. B. Shiyan. 1-2 grade]. (2022). Retrieved from: <https://bit.ly/45D7UFM> [in Ukrainian].
11. Helskog, G. H. (2017). Searching for Wisdom the Dialogos Way. In L. Amir (ed.), *New Frontiers in Philosophical Practice*. Cambridge Scholars Publishing Ltd. [in English].
12. Pavlenko, V., Kondratiuk, O., Vasiutina, T., Lukianchenko, O., Bobrovytska, S., & Koval, V. (2022). Praxeological Orientation of Professional Training Formation of Future Primary School Teachers. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(2), 330-347. Retrieved from: <https://ideas.repec.org/a/lum/rev1rl/v14y2022i2p330-347.html> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.02
UDC 159.947:355.01

FEATURES OF THE FORMATION OF LIFE AND PROFESSIONAL PLANS OF SCHOOL STUDENTS DURING ENVIRONMENTAL EDUCATION

Olga Gulbs

Doctor of Science in Psychology, Full Professor,
Professor of the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical
University,
9 Sadova str., Uman, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5300-8570>
e-mail: 1960.09.05m@gmail.com

Abstract. *The article highlights the peculiarities of forming life and professional plans of schoolchildren in the context of environmental education. It is determined that life plans are much broader and include professional plans as one of their components. It is explained that a life plan is an image of a desired, meaningful future, which includes the professional future of a person as a labour subject. It is proved that life and professional plans are closely related to such personality characteristics as motives, interests, inclinations, values, orientations, orientation of self-awareness, etc.*

It is noted that environmental education is one of the development strategies and a continuous process of education and upbringing of an individual aimed at forming a system of knowledge, skills, value orientations, moral, ethical and aesthetic relations which ensure the environmental responsibility of an individual and society as a whole for the state and improvement of the environment. This position allows us to perceive environmental education as an important means of shaping the life and professional plans of schoolchildren.

The criteria for the formation of life and professional plans in the context of continuous environmental education are allocated: motivational and value; cognitive; and activity. The content of the criteria and indicators for assessing the level of formation of life and professional plans of schoolchildren has its own characteristics in the context of environmental education. When determining the criteria and their components for the formation of life and professional plans of school students, as well as for the selection of the content of environmental education, it is taken into account that students need not only to form systems of environmental knowledge about the interaction of living beings and the environment, but also environmentally appropriate behaviour that allows them to realise their involvement in the development of nature, as well as the understanding that deviations from the general principles of nature's existence are dangerous and have a detrimental effect on both nature and humans. Thus, environmental awareness is a systemic element in the formation of students' life and professional plans in the process of environmental education.

Key words: *formation, life plan, professional plan, school students, environmental education.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.02
УДК 159.947:355.01

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ПЛАНІВ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Гульбс О. А.

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, м. Умань, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5300-8570>
e-mail: 1960.09.05m@gmail.com

Анотація. У статті висвітлено особливості формування життєвих та професійних планів школярів в умовах екологічної освіти. Визначено, що життєві плани є значно ширшими та містять професійні як одну із своїх складових. Розтлумачено, що життєвий план – це образ бажаного, осмисленого майбутнього, до якого належить професійне майбутнє особистості як суб'єкта праці. Доведено, що життєві та професійні плани тісно пов'язані з такими характеристиками особистості як мотиви, інтереси, схильності, цінності, орієнтації, спрямованість самосвідомості тощо.

Зазначено, що екологічна освіта є однією із стратегій розвитку та безперервним процесом навчання і виховання особистості, спрямованим на формування системи знань, вмінь, ціннісних орієнтацій, морально-етичних та естетичних відносин, які забезпечують екологічну відповідальність особистості та суспільства у цілому за стан і покращення навколишнього світу. Така позиція дозволяє сприймати екологічну освіту як важливий засіб формування життєвих та професійних планів школярів.

Виокремлено критерії сформованості життєвих та професійних планів в умовах безперервної екологічної освіти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний. Зміст критеріїв та показників оцінки рівня сформованості життєвих і професійних планів школярів має свої особливості в умовах екологічної освіти. При визначенні критеріїв та їхніх складових сформованості життєвих і професійних планів учнів шкіл, а також для обрання змісту екологічної освіти враховано, що у школярів необхідно не лише сформувати системи екологічних знань щодо взаємодії живих істот та навколишнього середовища, але й екологічно доцільну поведінку, яка дозволяє їм усвідомити свою причетність до розвитку природи, а також розуміння того, що відхилення від загальних принципів існування природи небезпечно згубно впливає і на неї, і на людину. Таким чином, екологічна свідомість є системотворчим елементом сформованості у учнів життєвих і професійних планів у процесі екологічної освіти.

Ключові слова: формування, життєвий план, професійний план, школярі, екологічна освіта.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Соціально-економічна ситуація, яка склалась в країні у зв'язку з повномасштабною агресією з боку російської федерації, характеризується невизначеністю траєкторії розвитку ринку праці, що значно ускладнює професійне самовизначення молодшого покоління. Тому, одним із головних завдань шкільних психологів та педагогів є формування у школярів здатності та вміння самостійно визначати і здійснювати свої життєві й професійні плани, проектувати та будувати власний життєвий шлях.

Сучасна екологічна ситуація на планеті характеризується катастрофічним рівнем забруднення навколишнього середовища, зменшенням запасів питної води і корисних копалин, різноманітними пандеміями та їхніми серйозними наслідками для здоров'я всіх вікових груп населення. Для покращення такого стану вкрай необхідно розвивати екологічну свідомість молодшого покоління, прививати бережливе ставлення до природи, а також враховувати екологічні цінності при формуванні життєвих та професійних планів ще під час навчання у школі.

Сучасні українські вчені активно досліджують життєві плани або перспективи особистості. Так, О. О. Буковська розуміє це поняття як цілісну картину майбутнього, що знаходиться у взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, від яких залежить соціальна цінність та сенс життя особистості. Чітке усвідомлення, дальність та надійність життєвих перспектив, на думку дослідниці, залежать від професійного, сімейного і вікового самовизначення особистості у житті, яке, в свою чергу, пов'язане з її життєвою позицією, соціально-психологічною і соціальною зрілістю та активністю [1, с. 20]. А. О. Широких виокремила чинники, що забезпечують високий рівень конгруентності життєвого проекту або плану. Вчена наголосила на важливості високого рівня самоаналізу, прогностичної мисленневої активності, особистого самовизначення та ідентифікації [5, с. 236]. Н. О. Кордунова та Л. В. Потапчук зазначили, що формування життєвих планів і перспектив сучасної молоді передбачає формування стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права щодо ставлення до суспільства, інших людей, моральних принципів та переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за іншими явищами дійсності і давати їм оцінку [3].

Наразі активно розвивається екологічна психологія завдяки дослідженням сучасних українських вчених. Т. В. Можаровська вважає, що метою екологічної освіти є формування екологічної особистості, яка наділена екоцентричним типом екологічної свідомості, що, в свою чергу, характеризується домінантним гармонійним взаємозв'язком, взаємодією та взаєморозвитком людини і навколишнього середовища [4, с. 96]. На важливості розвитку екологічної культури, яка визначатиме екологічну свідомість людства, його екологічну діяльність і спосіб життя, а також вагомому впливі молоді на життя суспільства, зокрема в екологічній сфері, наголосує увагу О. В. Дячок [2, с. 34].

Метою статті є висвітлення особливостей формування життєвих та професійних планів школярів в умовах екологічної освіти.

Завданнями статті є: визначити сутність понять «життєвий план» та «професійний план», їх взаємозв'язок; виокремити чинники, що впливають на формування життєвих та професійних планів школярів; визначити критерії та показники сформованості життєвих і професійних планів школярів в умовах безперервної екологічної освіти.

Методи дослідження – аналіз, синтез, порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості формування життєвих і професійних планів школярів залежать від головної мети майбутньої праці, низки довгострокових, але конкретних цілей, шляху та засобів досягнення близьких цілей. Відповідно до віддалених цілей, які полягають у ознайомленні зі специфікою трудової діяльності, самоосвітою та формуванні необхідних професійних якостей і навичок, необхідно осмислити й врахувати власні можливості, можливі перешкоди та підготувати запасні варіанти.

Для того, щоб глибше розуміти особливості професії та ефективніше формувати професійні плани слід навчити школярів системно й послідовно визначати мету діяльності, умови праці, шляхи досягнення, основні знаряддя праці, предмети праці. Відповідно до зазначених параметрів аналізу професії та співвідношення їх до власних можливостей учнів, вони навчаються осмислювати різноманітні вимоги до професії та власні шанси її освоїти, що є однією із найважливіших умов успішного формування професійних планів особистості.

Ми вважаємо, що, хоча життєві та професійні плани є взаємопов'язаними та взаємообумовленими, вони не є рівними, оскільки життєві плани є значно ширшими та містять професійні як одну із своїх складових. До складу життєвих планів також належать моральні, громадянські та інші плани. Як правило, вони пов'язані з планами людини як носія культури, тобто культурними цінностями, адже характеризують особистість як активного суб'єкта власного життя, оскільки вона розвиває свої сили, здібності, якості, у тому числі професійні. Разом з цим життєві й професійні плани відображають дії конкретного суб'єкта. Все вищезазначене надає нам змогу стверджувати, що життєвий план – це образ бажаного, осмисленого майбутнього, до якого належить професійне майбутнє особистості як суб'єкта праці.

Життєві та професійні плани тісно пов'язані з такими характеристиками особистості як мотиви, інтереси, схильності, цінності, орієнтаціями, спрямованістю самосвідомості тощо. У непохитній єдності з досліджуваними особистісними утвореннями перебувають цінності, оскільки мають спільний психологічний механізм розвитку. Вони характеризуються спільним виявом пізнавального, емоційного та нормативного елементів свідомості. Поряд з емоційним відношенням і знаннями, важливим елементом цінностей, у тому числі й планів, є переконання, що вони є об'єктом бажань та прагнень людини, основою людських дій і головними критеріями вибору й оцінки предметів, ідей, явищ та соціальних форм поведінки.

Професію необхідно обирати, враховуючи перспективу розвитку людини, її сьогоднішнього та майбутнього. Неможливо досліджувати життєві плани особистості без контексту життєвих орієнтацій, що є її відносно постійними вподобаннями і прагненнями, які виявляються у ситуаціях вибору та демонструють своєрідну систему життєвих цілей і засобів їх реалізації.

Успішність сформованості життєвих і професійних планів визначає діяльність, у тому числі й професійна. В свою чергу, діяльність обов'язково передбачає наявність цілі, яка активізує всі психічні процеси, формує дії, спрямовані на її досягнення, організовуючи їх у певній послідовності. Спонуванням до формування цілі є потреби, які відчуває людина, або завдання, які вона отримала ззовні. Формування та досягнення цілі, обрання засобів для її реалізації потребують участі багатьох психологічних процесів, станів і якостей особистості. Зокрема, для визначення цілі та способів її досягнення важливу роль відіграють уявлення і мислення, знання про предмет та умови праці, вміння оперувати цими знаннями, оскільки для того, щоб

щось зробити, людина повинна спершу це уявити. Створений в результаті цього образ майбутнього регулює всі дії особистості.

Таким чином, в процесі проектування життєвих та професійних планів цілепокладання відіграє найбільш значущу роль, оскільки правильно сформульована ціль дозволить людині не тільки коректно обрати професію, але й успішно освоїти професійну діяльність та продовжувати удосконалювати її.

Людина налаштовується на здійснення дій, що необхідні для досягнення обраної цілі; готує, у випадку необхідності, базу для успішного виконання завдання, тобто створює певні умови; доповнює нестачу інформації, проводить тренування, формулює план можливих дій тощо. Під час практичної діяльності вияв та зміни готовності визначаються насамперед домінуючим мотивом, який забезпечує необхідну тривалість та спрямованість особистості.

Все вищеперераховане дозволяє розглядати життєвий і професійний план у якості процесу й результату вибору особистістю власної позиції, цілей та засобів самореалізації у конкретних обставинах життя, а також у професійній діяльності. Відповідно до цієї позиції варто розуміти життєві й професійні плани як потребу людини у проектуванні свого життєвого та професійного самовизначення. Останнє за своєю сутністю є діяльністю людини, що набуває певного змісту залежно від етапу розвитку її як суб'єкта праці. Життєві та професійні плани є динамічними, тому вони можуть бути своєрідними психологічними регуляторами професійного самовизначення.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам зробити висновок, що формування життєвих та професійних планів – це складний, довготривалий, багатоаспектний процес, який потребує мобілізації майже всіх підструктур особистості (мотиваційної, ціннісної, характерологічної, вольової, когнітивної). Однак, головним фактором, що системно впливає на процес формування планів є саме діяльність особистості. Розуміючи особистість як суб'єкт розвитку в процесі діяльності, необхідно цілеспрямовано надавати психологічну й педагогічну підтримку щодо формування життєвих та професійних планів школярів протягом всіх вікових етапів.

Враховуючи все зазначене вище, можна сформулювати поняття життєвий та професійний плани школяра як цільову установку особистості, спрямовану на проектування і здійснення етапів самореалізації у обраній соціальній та професійній діяльності відповідно до мотивів, цінностей, інтересів і схильностей особистості, а також вимог суспільства до професіоналу в конкретних соціальних умовах.

Найважливішим засобом профорієнтації є саме навчальний процес, оскільки на уроках здійснюється формування у учнів інтересу до знань, конкретних наук, трудової діяльності людей та різноманіття професій. Екологічна освіта також є однією із стратегій розвитку та безперервним процесом навчання і виховання особистості, спрямованим на формування системи знань, умінь, ціннісних орієнтацій, морально-етичних та естетичних відносин, які забезпечують екологічну відповідальність особистості та суспільства в цілому за стан і покращення навколишнього світу. Така позиція дозволила нам сприймати екологічну освіту як важливий засіб формування життєвих та професійних планів школярів.

Критеріями наявності професійного плану школяра можна вважати наступні: якщо учень називає професію або сферу професійної діяльності, а також заклад освіти або інші методи здобуття відповідної освіти. У випадку, якщо він називає дві або декілька пріоритетних професій, але не знає, де можна отримати необхідну освіту, то слід вважати, що професійний план не сформований. Якщо школяр

самостійно або у гуртку більше року систематично займається конкретним видом діяльності, то це означає, що у нього виявляються схильності до тієї чи іншої трудової сфери. У випадку відсутності цілеспрямованої діяльності, вважається, що конкретні схильності не виявлені. Вибір професії та схильностей можна вважати погодженими, якщо зміст діяльності, яка характеризує схильності, відповідає обраній професійній сфері.

Проте, найбільш важливим є відображення мотиваційної сфери особистості, оскільки вона є визначальною для формування життєвих і професійних планів школяра. Саме потреби та мотиви здійснюють вирішальний вплив на сферу саморегуляції особистості, яка виявляється за рахунок здібності керувати своєю поведінкою і діяльністю завдяки рефлексії.

Таким чином, зміст профорієнтаційної роботи у школі визначається відповідно до двох основних завдань – створити профорієнтаційну, а саме яку сферу професійної діяльності обирати, та мотиваційну, тобто з якою метою обирати ту чи іншу професію, основи побудови професійного плану школяра. *По-перше*, необхідно активізувати впевненість учнів щодо соціальної значущості їхньої майбутньої професійної діяльності, усвідомлення необхідності прийняття рішення щодо професійного самовизначення, розвиток професійно важливих якостей, прагнення до творчості. *По-друге*, варто стимулювати усвідомлення школярами потреби у прийнятті рішення, пов'язаного із трудовою діяльністю, що вимагає вивчення власних якостей, збору та опрацюванню достовірної інформації про професії, умови праці, об'єктивні показники психофізіологічних й інших параметрів особистості, що важливі для обраної професійної сфери. *По-третє*, важливо розвивати здатність до самореалізації учнів, орієнтації на креативність та творчий самовияв, оригінальності, прагненню освоювати нові технології і способи діяльності. Означені кроки на шляху професійного самовизначення відображають сутність суб'єктивної картини життєвого та професійного майбутнього, а також можуть слугувати основою для прийняття рішення учнями під час проектування і здійснення своїх життєвих та професійних планів.

Зміст критеріїв та показників сформованості життєвих і професійних планів школярів має свої особливості в умовах екологічної освіти. Поняття «екологічне мислення» містить певне відношення до природи, сукупність знань, переконань, готовність до екологічно виправданої діяльності й практичної участі щодо охорони природи. При визначенні критеріїв та їх складових сформованості життєвих і професійних планів учнів шкіл, а також для обрання змісту екологічної освіти ми враховували, що у школярів необхідно не тільки сформувати системи екологічних знань щодо взаємодії живих істот та навколишнього середовища, але й екологічно доцільну поведінку, яка дозволяє їм усвідомити свою причетність до розвитку природи, а також розуміння того, що відхилення від загальних принципів існування природи небезпечне згубно впливає і на неї, і на людину. Тому, важливим елементом екологічної свідомості школяра є загальне критичне мислення, що дозволяє встановлювати причину змін у природі та прогнозувати їхні наслідки, осмислювати вплив людини, як позитивний, так і негативний. Таким чином, екологічна свідомість є системоутворючим елементом сформованості у учнів життєвих і професійних планів у процесі екологічної освіти.

Спираючись на зазначене вище положення, а також показники професійного самовизначення, ми виокремимо наступні критерії сформованості життєвих та професійних планів в умовах безперервної екологічної освіти. Першим критерієм є *мотиваційно-ціннісний*, який полягає у впевненості школярів щодо соціаль-

ної значущості обраної професійної діяльності; потребі у розвитку професійно важливих якостей та їхній адекватній самооцінці; оцінці своїй дій на різних етапах взаємодії з компонентами навколишнього середовища; аналізі оригінальних варіантів рішень, їхніх переваг і недоліків; усвідомленні необхідності проектування свого життєвого й професійного плану. *Когнітивний критерій* виявляється за рахунок екологічної грамотності; екологічних знань щодо взаємодії людини із навколишнім середовищем та її впливом на екологічну ситуацію; уявлень про трудові процеси, професії й професійно важливі якості, що пов'язані з екологією; знання способів проектування та реалізації життєвих і професійних цілей, а саме початкової цільової установки, наявності орієнтовної програми дій, а також запасного варіанту рішень. *Діяльнісний критерій* свідчить про набуття практичного досвіду щодо взаємодії з навколишнім середовищем та збереження природних ресурсів і цінностей; створення власного дослідницького продукту, який орієнтований на перетворювальну діяльність у природі; здатність до реалізації своїх життєвих та професійних цілей. Означені нами змістові характеристики критеріїв сформованості життєвих і професійних планів школярів можна досліджувати за допомогою таких методів як твори на відповідні теми, зрізи знань учнів, анкетування, карти інтересів, складання формули обраної професії, виконання професійних проб екологічної спрямованості, педагогічне спостереження, творчі завдання екологічної та профорієнтаційної спрямованості, виконання дослідницьких проектів та їх захист, семінари, науково-практичні конференції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, автором висвітлено особливості формування життєвих та професійних планів школярів в умовах екологічної освіти. Доведено, що життєві та професійні плани тісно пов'язані з такими характеристиками особистості як мотиви, інтереси, схильності, цінності, орієнтації, спрямованість самосвідомості тощо.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та апробуванні розвивальних програм для школярів, спрямованих на розвиток екологічної свідомості та обрані екологічних цінностей як таких, що впливають на обрання майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буковська О. О. Психологічний аналіз життєвої перспективи особистості у кризовий період. *Вісник Чернігівського колегіуму. Серія : Психологічні науки.* 2015. № 126. С. 17-21.
2. Дячок О. В. Роль молоді у вирішенні екологічних та соціальних проблем. *Сучасні проблеми екологічної психології : психологічний зміст екосоціальних катастроф.* 2021. С. 34-37. URL: https://lib.iitta.gov.ua/728517/1/tezy_ecopsy_14-15_05_2021.pdf
3. Кордунова Н. О., Потапчук Л. В. Психологічні особливості життєвих планів і перспектив сучасної молоді. 2016. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/15/19/117>
4. Можаровська Т. В. Психологічні особливості формування та розвитку екологічної особистості засобами екологічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2014. № II(14). С. 95–98.
5. Широких А. О. Життєве проектування як психологічна категорія. *Актуальні проблеми психології.* 2015. С. 226-238.

REFERENCES:

1. Bukovska, O. O. (2015). Psykholohichniy analiz zhyttievoi perspektyvy osobystosti u kryzovyi period [Psychological analysis of a person's life perspective in a crisis period]. *Visnyk Chernihivskoho kolehiumu. Serii : Psykholohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv Collegium. Series : Psychological sciences, 126, 17-21* [in Ukrainian].
2. Diachok, O. V. (2021). Rol molodi u vyrishenni ekolohichnykh ta sotsialnykh problem [The role of youth in solving environmental and social problems]. *Suchasni problemy ekolohichnoi psykholohii : psykholohichniy zmist ekosotsialnykh katastrof – Modern problems of environmental psychology: psychological content of ecosocial disasters, 34-37*. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/728517/1/tezy_ecopsy_14-15_05_2021.pdf [in Ukrainian].
3. Kordunova, N. O., Potapchuk, L. V. (2016). Psykholohichni osoblyvosti zhyttievykh planiv i perspektyv suchasnoi molodi [Psychological features of life plans and prospects of modern youth]. Retrieved from: <https://www.inforum.in.ua/conferences/15/19/117> [in Ukrainian].
4. Mozharovska, T. V. (2014). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia ta rozvytku ekolohichnoi osobystosti zasobamy ekolohichnoi osvity [Psychological Features of Formation and Development of Ecological Personality by Means of Environmental Education]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(14), 95-98* [in Ukrainian].
5. Shyrokykh, A. O. (2015). Zhyttieve proektuvannia yak psykholohichna katehoriia [Life design as a psychological category]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology, 226-238* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.03
UDC 159.9. 316.6

THE ROLE OF PROJECT ACTIVITY IN THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Iryna Ievtushenko

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5145-7332>
e-mail: eiv7308@gmail.com

Abstract. *The article examines the role of project activity in the formation of research competence of students of higher education institutions. Research competence is a key quality necessary for training future specialists capable of independent scientific work and innovative thinking. The article examines methods and approaches to the implementation of project activities in the process of professional training of students, and also analyzes the positive effects of this practice on the development of students' research skills. Specific methods of individual, pair and group work are summarized, which will help students not only to learn academic material, but also to develop their own creativity and analytical thinking. The article also considers the challenges and obstacles that teachers and students may face during the implementation of project activities.*

The article highlights methods of research competence formation for higher education students: methods of individual and group work. Among the methods of individual work, the following are highlighted: comparison and comparison tasks, selection of individual elements from the total, and, conversely, text analysis, observation, note-taking, preparation of abstracts, questionnaires, surveys, drawing up schedules, tasks for developing skills in revealing the topic of an oral message. The methods of group work include immersion in a simulated situation, business games, work on group research projects, joint presentations, simulation modeling. The functions of the projects are also highlighted: developmental, activation of cognitive activity, praxeological, system-creating, controlling, professionally oriented.

The article also points out the disadvantages of using project activities, in particular, resource-intensiveness, as it requires additional efforts and resources on the part of students and institutions of higher education. The study focuses on academic integrity in the formation of research competence, which is defined as the observance of ethical principles by participants in the educational process in research and educational activities.

Keywords: *research competence, formation of research competence, training of future specialists, higher educational institution.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.03
УДК 159.9. 316.6

РОЛЬ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Євтушенко І. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5145-7332>
e-mail: eiv7308@gmail.com

Анотація. У статті розглянуто роль проєктної діяльності у формуванні дослідницької компетентності студентів закладів вищої освіти. Дослідницька компетентність є ключовою якістю, необхідною для підготовки майбутніх фахівців, здатних до самостійної наукової роботи та інноваційного мислення. У статті досліджуються методи і підходи до впровадження проєктної діяльності у процес професійної підготовки студентів, а також аналізуються позитивні впливи цієї практики на розвиток дослідницьких навичок студентів. Узагальнено конкретні методи індивідуальної, парної та групової роботи, які допоможуть студентам не лише засвоїти академічний матеріал, а й розвинути власну творчість та аналітичне мислення. Також в статті розглядаються виклики та перешкоди, з якими можуть зіткнутися викладачі та студенти під час впровадження проєктної діяльності.

У статті виокремлено методи формування дослідницької компетентності для здобувачів вищої освіти: методи індивідуальної та групової роботи. Серед методів індивідуальної роботи виділено: завдання на порівняння і зіставлення, виділення із загального окремих елементів, і, навпаки, аналіз текстів, спостереження, конспектування підготовка рефератів, анкетування, опитування, складання графіків, завдання на розвиток вмінь щодо розкриття теми усного повідомлення. До методів групової роботи належать занурення в змодельовану ситуацію, ділові ігри, робота над груповими дослідницькими проєктами, складання спільних презентацій, імітаційне моделювання. Виділено також функції проєктів: розвивальна, активізація пізнавальної діяльності, праксиологічна, системотворча, контролююча, професійно-орієнтована.

У статті зазначено і недоліки використання проєктної діяльності, зокрема, ресурсоємність, оскільки це вимагає додаткових зусиль і ресурсів зі сторони студентів та закладів вищої освіти. У дослідженні акцентується увага на академічній доброчесності у формуванні дослідницької компетентності, яка визначається як дотримання етичних принципів учасниками освітнього процесу у дослідницькій та навчальній діяльності.

Ключові слова: дослідницька компетентність, формування дослідницької компетентності, підготовка майбутніх фахівців, заклади вищої освіти.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Сучасна вища освіта ставить перед собою завдання професійної підготовки кваліфікованих фахівців, здатних працювати в умовах постійних змін і викликів. Тому одним із ключових аспектів успішної професійної підготовки студентів є формування у них дослідницької компетентності. Дослідницька компетентність здобувача вищої освіти нерозривно пов'язана з його дослідницькою діяльністю, володінням дослідницькими вміннями, обґрунтованим вибором та оптимізацією дослідницьких рішень у ситуаціях багатоваріантності й невизначеності, здатністю використовувати набуті знання та вміння у майбутній професійній діяльності.

Водночас зміни, зумовлені пандемією COVID-19, а потім введенням воєнного стану на території України, вплинули на традиційний освітній процес й стимулювали активне використання інноваційних педагогічних технологій. Успішність і ефективність формування дослідницької компетентності студентів також залежать від форм і методів організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності студентів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та особистісної самореалізації. Проектна діяльність здобувачів вищої освіти є потужним інструментом для досягнення цієї мети, адже організація проектної діяльності студентів стимулює у них розвиток критичного і творчого мислення, креативності та здатності до самостійного аналізу. Проте, необхідно провести докладне теоретичне дослідження вивчення ролі проектної діяльності у формуванні дослідницької компетентності студентів.

Загальні питання щодо сутності дослідницької компетентності відображено у працях таких зарубіжних дослідників, як Beth C. Gamse, Lorelle L. Espinosa, R. Radha [20], A. Bolderston [21], C. Petrovici [22], L. Udompong, D. Traiwicitkhun & S. Wongwanich [24] та ін. Дослідження проблематики розкриття умов, що впливають на формування дослідницької компетентності фахівців у різних професійних напрямках представлено у роботах С. Архипової [2], Л. Бондаренко [4-5], Л. Горшкової, Л. Коваль [8], Л. Козак [11], А. Лугової [12], О. Норкіної [16], Н. Солодюк [17] та ін.

Проектну діяльність у педагогіці розглядають як засіб сприяння науковій творчості (Н. Браташ [6]), розвитку творчих здібностей (М. Тимченко [18]), підготовки до професійної діяльності майбутніх вчителів (В. Молчанова [15]), вивчення іноземних мов (Е. Арванітопуло [1], Н. Кардашова [10], Л. Медведева [14]) тощо.

Мета статті – висвітлити потенціал проектної діяльності студентів для формування дослідницької компетентності.

Завданнями дослідження є: узагальнити наукові дослідження щодо підготовки проектної діяльності; виокремити методи формування дослідницької компетентності; розкрити переваги та недоліки методу проектної діяльності.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань та досягнення мети у статті використано аналіз наукових джерел з проблеми дослідницької компетентності, порівняння, систематизація та узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає V. Strauss, «викладачі США станом на сьогодні частково відмовились від письмових іспитів у вигляді тестів, тому що останні не відображають реальний рівень набутих студентами компетентностей, натомість здобувачі вищої освіти, тривалий час залучені до проектної діяльності, виконують серію проектів (від легких до складних), які потребують використання всіх здобутих під час навчання знань та навичок» [23]. Організована таким чином проектна діяльність виявляє реальний рівень сформованості профе-

сійної (в тому числі й дослідницької) компетентності та демонструє оволодіння студентами практичних навичок.

Стосовно дефініції поняття «діяльність» в психолого-педагогічних джерелах зазначається, що діяльність є тісно пов'язаною з поведінкою і навіть моделює її. Цікавою є думка Ю. Трофімова про те, що діяльність є мінливою, і щоб подолати цю обмеженість, потрібно розробити системність у підході до вивчення її сутності. При дослідженні структури діяльності науковець наголошує на «важливості використання системного підходу, який має прямий зв'язок з підсистемами (потребнісно-мотиваційною, операціональною, інформаційною, регуляторною)» [19, с. 96].

Узагальнюючи й систематизуючи результати аналізу наукових джерел, підсумовано методи індивідуальної та групової роботи у проєктній діяльності, спрямовані на формування дослідницької компетентності (таблиця 1).

Таблиця 1

**Методи формування дослідницької компетентності
здобувачів вищої освіти
(за Н. Варгою [7], Н. Любчак [13])**

Методи індивідуальної роботи	Методи групової роботи
<ul style="list-style-type: none"> – завдання на порівняння і зіставлення тих чи інших фактів, явищ, подій; – завдання на виділення із загального окремих елементів і, навпаки, на основі окремих ознак – виділення загального; – спостереження; – аналіз текстів; – завдання на відпрацювання навичок конспектування, складання тез; – підготовка доповідей, повідомлень, рефератів, наукових статей, кваліфікаційної та курсової робіт, підбір і складання списку літератури; – анкетування, опитування, складання графіків, таблиць, схем, кластерів, використання статистичних методів; – завдання на розвиток умінь щодо розкриття теми усного повідомлення, логічної побудови письмового та усного повідомлення, набуття навичок публічного виступу, розширення ерудиції, використання спеціальної термінології 	<ul style="list-style-type: none"> – метод case study – занурення в змодельовану ситуацію (проблему), взяту з реального життя; – ділові ігри, які дозволяють глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її зсередини, запропонувати свої шляхи вирішення; – робота над груповими дослідницькими проєктами, проєктна діяльність; – складання спільних презентацій з поточних тем, що вивчаються, дослідницьких проєктів; – імітаційне моделювання (наслідування), що передбачає візуалізацію майбутньої діяльності і дій педагога, який виступає в ролі експерта. На прикладі конкретного завдання він моделює зміст діяльності. Спостерігаючи за демонстрацією дій, студент вибудовує алгоритм, необхідний для виконання певного завдання.

Роботу студентів щодо формування дослідницької компетентності можна організовувати не лише в групах, а й у парах. Крім того, роботу в парах можна застосовувати не лише як окрему технологію навчання, а й як підготовчий етап до роботи в групах. Технологію роботи в парах доцільно використовувати на початкових етапах знайомства з освітніми компонентами циклу професійної підготовки. Вона дає змогу сформувати в майбутніх фахівців позитивне ставлення до навчання, привчити їх до правил ведення дискусії, сформувати комунікативні вміння, основи критичного й творчого мислення. Робота у парі чи міні-групі над проєктом

сприяє розвитку комунікаційних та міжособистісних навичок, які є важливими для подальшої професійної кар'єри.

Як зазначає Т. Бакуменко, «під час роботи в парах кожен студент мусить виконати поставлене перед ним завдання, доводячи власну думку, що сприяє критичному мисленню. Серед недоліків цієї технології можна назвати низький рівень розбіжності думок, що може призвести до розвитку конформізму, а також конфлікти, що можуть спалахнути під час обговорення й вироблення спільного рішення, відсутність третьої сторони, що могла б допомогти примиритися» [3, с. 11-12].

Враховуємо те, що навчальні, пошукові, дослідницькі та інші проекти студентів виконують певні функції, а саме: «розвивальну (розвиток психічних процесів, творчих здібностей), активізацію пізнавальної діяльності, праксеологічну (використання знань на практиці), системотворчу (систематизація знань, міждисциплінарні зв'язки), контролюючу (контроль навчальних досягнень, самоконтроль), професійно орієнтовану (зв'язок проектів з особливостями майбутньої професійної діяльності» [9, с. 143].

Використання проектної діяльності для формування дослідницької компетентності студентів має низку наступних переваг:

- надає можливість організувати навчальну діяльність із гармонійним балансом теорії та практики;
- є адаптивним, успішно інтегрується в освітній процес та може реалізуватися під час вивчення будь-якого освітнього компонента;
- проектні технології дозволяють досягати ефективних результатів, поставлених освітньої програмою, стандартом вищої освіти;
- є гуманістичним, забезпечує не лише високі навчальні результати, а й гармонійний інтелектуальний, моральний розвиток особистості студентів, їх самостійність, толерантність, доброзичливість до викладача та одне до одного;
- розвиває комунікативні вміння, бажання співпрацювати один з одним та допомагати іншим, здатність до командної роботи й відповідальність за власні або спільні результати роботи (навчальної діяльності);
- сприяє переходу від пасивного навчання, накопичення студентами суми знань, до активного, дає можливість виявити свої інтереси та таланти, що підвищує мотивацію до навчання та дослідницької роботи.

Водночас слід звернути увагу й на недоліки використання проектної діяльності у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Одним із таких недоліків є ресурсоємність, оскільки здійснення проектної діяльності вимагає великих зусиль та ресурсів як зі сторони студентів, так і зі сторони університету або певної наукової установи. Це пов'язано з тим, що необхідно забезпечити належне фінансування, доступ до лабораторного обладнання та літератури для успішної реалізації студентських проектів із зазначеною метою.

Особливу увагу варто звернути й на академічну доброчесність у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Академічна доброчесність традиційно визначається як дотримання науковцями та студентами етичних принципів у дослідницькій та навчальній діяльності. Вона включає в себе не лише уникнення плагіату та фальсифікації даних, але й глибоку повагу до інтелектуальної власності, правдиве представлення результатів дослідження. Це стосується як й експериментальних досліджень, що проводяться за участю пацієнта (при цьому потрібна згода пацієнта на проведення експерименту, його ознайомлення з можливими ризиками, методами та цілями проведення експерименту, потенційною користю тощо), так і наукового пошуку, який здійснюється студентами (недопустимість плагіату,

самоплагіату, фальсифікації результатів, невірної інтерпретації інформації тощо). Дотримання основ академічної доброчесності є ключовим фактором для розвитку дослідницької компетентності майбутніх психологів, оскільки стимулюється інтерес студентів до глибоких наукових досліджень та обґрунтованої аналітики.

Дослідницька компетентність, у свою чергу, передбачає здатність студентів-психологів критично мислити, ставити запитання, формулювати гіпотези, збирати, аналізувати та інтерпретувати дані, а також надавати обґрунтовані висновки. Ці навички є необхідними для розв'язання складних наукових проблем і досягнення нових відкриттів. Академічна доброчесність забезпечує основу для цих дослідницьких навичок, оскільки вона гарантує чесність та точність результатів дослідження.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. Сучасні трансформаційні процеси у вищій освіті потребують переосмислення поглядів на проблему формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. Від рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх працівників залежить свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та ухвалення рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до узагальнення практичного досвіду у майбутній професійній діяльності.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної наукової проблеми. Подальшими перспективними дослідженнями вбачаємо дослідження взаємозв'язку кар'єрного зростання працівника і рівня сформованості його дослідницької компетентності, розроблення критеріїв оцінювання результатів розвитку дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арванітопуло Е. Г. Особливості навчання іноземної мови за проектною методикою. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2002. № 5. С. 230-236.
2. Архипова С. П. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № 15. С. 3-12.
3. Бакуменко Т. К. Використання технології кооперативного навчання як одна з умов підвищення ефективності роботи щодо формування основ самореалізації і творчого саморозвитку в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 13(1). С. 9-12.
4. Бондаренко Л. І. Діагностика сформованості дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 7(2). С. 11-17.
5. Бондаренко Л. І. Проблемно-розвивальна методика формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції 2-3 грудня 2015 р.*, м. Суми. Суми : ВВП «Мрія», 2015. С. 13-16.
6. Браташ Н. Метод проектів у програмі сприяння науковій творчості учнів. *Завуч*. 2004. № 34. С. 2-5.
7. Варга Н. І. Форми і методи формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США в магістратурі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2020. Вип. 2(47). С. 33-38.
8. Горшкова Л. М., Коваль Л. В. Формування дослідницької компетентності з біології рослин у майбутніх учителів біологічного профілю. *Психологія і педагогіка : на рубежі століть*. 2013. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/en/c115-9/24449-115-034>

9. Іванюк Г., Дем'яненко В. Практико зорієнтована підготовка майбутнього вчителя початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2(14). С. 137-152.
10. Кардашова Н. В. Метод проектів як пріоритетний напрям розвитку освітніх інновацій у викладанні іноземних мов у ВНЗ. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Пед. науки / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка*. Глухів : ГНПУ ім. Олександра Довженка, 2012. Вип. 20. С. 196-200.
11. Козак Л. Формування дослідницьких компетенцій майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2014. Вип. 1-2. С. 55-60.
12. Лугова А. О. Дослідницька компетентність та сутність її впливу на майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 4(160). Чернігів : НУЧК, 2019. С. 170-175.
13. Любчак Н. М. Методи формування дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти. *Сучасні досягнення в науці та освіті : зб. пр. XV Міжнар. наук. конф., 16-23 вересня 2020 р., м. Нетанія (Ізраїль)*. Хмельницький : ХНУ, 2020. С. 30-33.
14. Медведева Л., Вознюк Л., Кравець В., Мадзігон В. Проектна методика вивчення іноземної мови в контексті сучасних педагогічних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. [та ін]. Тернопіль, 2011. № 4. С. 129-134.
15. Молчанова В. В. Метод проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи : теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 430-434.
16. Норкіна О. В. Розвиток дослідницької компетентності педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Черкаси : КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2018. 158 с.
17. Солодюк Н. В. Формування дослідницької компетентності студентів-медиків. *Науковий вісник Донбасу*. 2015. № 3 (31). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/10.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/10.pdf)
18. Тимченко М. Художньо-проектна діяльність як провідний засіб розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів. *Освітні обрії*. 2019. Т. 48. № 1. С. 70-73. URL: <https://doi.org/10.15330/obrii.48.1.70-73>
19. Трофімов Ю., Рибалка В., Гончарук П., Алексеєва М., Кириленко Т. Психологія. 6-е вид. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
20. Beth C. Gamse, Lorelle L. Espinosa, Radha Roy (2013). Essential Competencies for Interdisciplinary Graduate Training in IGERT. Abt Associates Inc. Final Report. April 2013. Prepared for : National Science Foundation. 109 p.
21. Bolderston, A. (2007). Maintaining competence : A holistic view of continuous professional development. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(3), 133-141. URL: <https://doi.org/10.1017/S1460396907006103>
22. Petrovici, C. (2014). Professional and Transversal Competences of Future Teachers for Preschool and Primary School Education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 142. 724-730. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.606>
23. Strauss, V. (2018). Project-based learning is a new rage in education. Never mind that it's a century old. *The reform pendulum*. URL: <https://www.washingtonpost.com/education/2018/12/12/project-based-learning-is-new-rage-education-nevermind-that-its-century-old>
24. Udompong, L., Traiwicithkun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, pp. 1581-1586.

REFERENCES:

1. Arvanitopulo, E. H. (2002). Osoblyvosti navchannia inozemnoi movy za proektnoiu metodykoiu [Peculiarities of learning a foreign language using the project method]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika ta psykholohiia» – Bulletin of the Kyiv National Linguistic University. Series «Pedagogy and Psychology», 5, 230-236* [in Ukrainian].
2. Arkhypova, S. P. (2018). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv sotsialnoi roboty u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of research competence of future masters of social work in the process of professional training]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Herald of Cherkasy University., 15, 3-12* [in Ukrainian].
3. Bakumenko, T. K. (2019). Vykorystannia tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia yak odna z umov pidvyshchennia efektyvnosti roboty shchodo formuvannia osnov samorealizatsii i tvorchoho samorozvytku v maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [The use of cooperative learning technology as one of the conditions for increasing the efficiency of work in forming the foundations of self-realization and creative self-development in future educators of preschool education institutions]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy. Vyp. 13(1), 9-12* [in Ukrainian].
4. Bondarenko, L. I. (2017). Diahnostyka sformovanosti doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Diagnostics of the formation of research competence of future teachers of higher educational institutions]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical science, 7(2), 11-17* [in Ukrainian].
5. Bondarenko, L. I. (2015). Problemno-rozvyvalna metodyka formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Problem-based development method of formation of research competence of future teachers of higher educational institutions]. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnoho fakhivtsia : materialy naukovo-praktychnoi konferentsii – Scientific activity as a way of forming the professional competences of the future specialist : proceedings of the Scientific and Practical Conference. Sumy : VVP «Mriia», 13-16* [in Ukrainian].
6. Bratash, N. (2004). Metod proektiv u prohrami spryiannia naukovii tvorchosti uchniv [The method of projects in the program of promoting students' scientific creativity]. *Zavuch – Head teacher, 34, 2-5* [in Ukrainian].
7. Varha, N. I. (2020). Formy i metody formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha vyshchoi shkoly SShA v mahistraturi [Forms and methods of formation of research competence of the future teacher of the higher school of the USA in the master's degree]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia : Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University. Series : Pedagogy. Social work. Uzhhorod : Hoverla, issue 2(47), 33-38* [in Ukrainian].
8. Horshkova, L. M., Koval, L. V. (2013). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti z biolohii roslyn u maibutnikh uchyteliv biolohichnoho profilu [Formation of research competence in plant biology among future teachers of biological profile]. *Psykholohiia i pedahohika : na rubezhi stolit – Psychology and pedagogy : at the turn of the century*. Retrieved from: <https://www.sworld.com.ua/simpoz4/34.pdf> [in Ukrainian].
9. Ivaniuk, H., Demianenko, V. (2016). Praktyko zoriientovana pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Practically oriented training of the future primary school teacher]. *Osvitlohichnyi dyskurs – Educational discourse, 2(14), 137-152* [in Ukrainian].
10. Kardashova, N. V. (2012). Metod proektiv yak priorytetnyi napriam rozvytku osvity innoivatsii u vykladanni inozemnykh mov u VNZ [The project method as a priority direction for the development of educational innovations in teaching foreign languages in universities]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriiia : Ped. Nauky – Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Series : Pedagogical sciences, issue 20, 196-200* [in Ukrainian].

11. Kozak, L. (2014). Formuvannia doslidnytskykh kompetentsii maibutnykh vykladachiv doshkilnoi pedahohiky i psykhologhii [Formation of research competencies of future teachers of preschool pedagogy and psychology]. *Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka – Continuing professional education : theory and practice, issue 1-2, 55-60* [in Ukrainian].

12. Luhova, A. O. (2019). Doslidnytska kompetentnist ta sutnist yii vplyvu na maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi profesiinoy pidhotovky [Research Competence and the Essence of Its Impact on Future Foreign Language Teachers in the Process of Professional Training]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko, issue 4(160), 170-175* [in Ukrainian].

13. Liubchak, N. M. (2020). Metody formuvannia doslidnytskykh umin zdobuvachiv vyshchoi osvity [Methods of formation of research skills of students of higher education]. *Suchasni dosiahnennia v nauksi ta osviti : zb. pr. XV Mizhnar. nauk. konf. – Modern achievements in science and education : coll. Ave. XV International of science conference (September 16-23, 2020, m. Netaniia, Izrail). Khmelnytskyi : KhNU, 30-33* [in Ukrainian].

14. Miedviedieva, L., Vozniuk, L., Kravets, V., Madzihon, V. (2011). Proektna metodyka vuvchennia inozemnoi movy v konteksti suchasnykh pedahohichnykh tekhnologhii [Project methodology for learning a foreign language in the context of modern pedagogical technologies]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Ser. Pedagogy. Ternopil, issue 4, 129-134* [in Ukrainian].

15. Molchanova, V. V. (2017). Metod proektiv u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly : teoretychne obruntuvannia etapiv ta riznovydiv [Project method in the professional and pedagogical training of future primary school teachers : theoretical justification of stages and varieties]. *Molodyi vchenyi – A young scientist, 3, 430-434* [in Ukrainian].

16. Norkina, O. V. (2018). Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti pedahohiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologhii [Development of research competence of teachers by means of information and communication technologies]. *Cherkasy : KNZ «Cherkaskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv Cherkaskoi oblasnoi rady»* [in Ukrainian].

17. Solodiuk, N. V. (2015). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv-medykiv [Formation of research competence of medical students]. *Naukovi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbass, 3(31)*. Retrieved from: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3\(31\)/10.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N3(31)/10.pdf) [in Ukrainian].

18. Tymchenko, M. (2019). Khudozhno-proektna diialnist yak providnyi zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei maibutnykh dyzaineriv [Art and design activity as a leading means of developing the creative abilities of future designers]. *Osvitni obrii – Educational horizons. Vol. 48, 1, 70-73*. Retrieved from: <https://doi.org/10.15330/obrii.48.1.70-73> [in Ukrainian].

19. Trofimov, Yu., Rybalka, V., Honcharuk, P., Aleksieieva, M., Kyrylenko, T. (2008). Psykhologhiia [Psychology]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

20. Beth, C. Gamse, Lorelle, L. Espinosa, Radha, Roy. (2013). Essential Competencies for Interdisciplinary Graduate Training in IGERT. Abt Associates Inc. Final Report. April 2013. Prepared for: National Science Foundation [in English].

21. Bolderston, A. (2007). Maintaining competence : A holistic view of continuous professional development. *Journal of Radiotherapy in Practice, 6(3), 133-141*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S1460396907006103> [in English].

22. Petrovici, C. (2014). Professional and Transversal Competences of Future Teachers for Preschool and Primary School Education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences. Vol. 142, 724-730*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.606> [in English].

23. Strauss, V. (2018). Project-based learning is a new rage in education. Never mind that it's a century old. The reform pendulum. Retrieved from: <https://www.washingtonpost.com/education/2018/12/12/project-based-learning-is-new-rage-education-nevermind-that-its-century-old/> [in English].

24. Udompong, L., Traiwicitkhun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Social and Behavioral Science, 116, 1581-1586* [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.04
UDC 159.923.2:331

THE PROBLEM OF MEANING CREATION: THEORETICAL ANALYSIS

Iryna Ievtushenko

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5145-7332>
e-mail: eiv7308@gmail.com

Abstract. *The article presents an analysis of scientific research on meaning making. It is indicated that the personality structure is determined by its orientation, which takes the leading place as its system-forming component. The article outlines that the selection in the subject's life world of leading semantic landmarks, which are the meaning-making bases of human activity, is carried out on the basis of individual unique acts. It is noted that the psychological basis of the formation and change of the general semantic orientations of an individual is not the processes of meaning creation, but the generation of meaning in direct interaction with the surrounding world. Meaning making is the process by which situations or events are interpreted in accordance with prior knowledge and experience.*

Understanding involves turning circumstances into a situation that is understood in words and serves as a basis for action. The article highlights the properties of meaning-making: identity, retrospect, stability, resolution, isolated signals, social factor, plausibility.

The comprehension model explains the possibility of retrospective awareness of past events and reacting to the future. It is also stated that meaning-making is the basis of social action and that cultural narratives help to make sense of events by providing them with a basis for understanding them. In the process of meaning creation, it is important to understand individual meaningful acts: from the objective reference of the meaning to its inclusion in the meaningful context, and then to communicative expression.

The article states that the main mechanisms of understanding are the interconnected processes of meaning awareness and meaning-making, which generate new images. The article outlines that meaning-making means a new understanding of the situation, rethinking of values, changing behavioral attitudes, and choosing an adequate way to solve the problem. Meaning-making is the result of assimilation of cultural experience based on various mechanisms of its understanding.

Key words: *meaning, understanding, synthesis, properties of meaning-making, limitations of observation.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.04
УДК 159.923.2:331

ПРОБЛЕМА СМИСЛОУТВОРЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Євтушенко І. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5145-7332>
e-mail: eiv7308@gmail.com

Анотація. У статті представлено аналіз наукових досліджень щодо смислоутворення. Вказано, що структура особистості визначена її направленістю, яка займає провідне місце як її системоутворюючий компонент. У статті окреслено, що виділення в життєвому світі суб'єкта провідних смислових орієнтирів, які є смислоутворюючими основами життєдіяльності людини, здійснюється на основі індивідуального неповторних актів. Зазначено, що психологічною основою формування та зміни загальних смислових орієнтацій особистості є не процеси смислоутворення, а породження смислу у безпосередній взаємодії із навколишнім світом. Створення смислу – це процес, за допомогою якого інтерпретуються ситуації чи події відповідно до попередніх знань та досвіду.

Осмислення передбачає перетворення обставин в ситуацію, яка осмислюється словами та слугує підґрунтям для дій. У статті виокремлено властивості смислоутворення: ідентичність, ретроспектива, стабільність, постанова, виокремлені сигнали, соціальний фактор, правдоподібність.

Модель осмислення пояснює можливість ретроспективного усвідомлення минулих подій і реакцію на майбутнє. Також зазначено, що смислоутворення є основою із соціальних дій, а культурні наративи допомагають усвідомити події, надаючи їм основу для їх розуміння. У процесі смислоутворення важливим є розуміння окремих смислових актів: від предметної референції смислу до його включення в змістовий контекст, а потім до комунікативного вираження.

У статті зазначено що основними механізмами розуміння є взаємозв'язані процеси усвідомлення значень і смислоутворення, які породжують нові образи. У статті окреслено, що смислоутворення означає нове розуміння ситуації, переосмислення цінностей, зміну поведінкових установок, та вибір адекватного способу рішення проблеми. Смислоутворення – це результат засвоєння культурного досвіду на основі різних механізмів його розуміння.

Ключові слова: сенс, осмислення, синтез, властивості смислотворення, обмеження спостереження.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Проблеми, які постають перед українським суспільством пов'язані із змінами смислів ситуацій, подій, що обумовлено викликами останніх років. Розвиток сучасного світу супроводжується виникненням нових проблем, тобто некерованість поведінки складних систем, ускладнення світових взаємозв'язків.

Термін «смислоутворення» – це сукупність концепцій і методів, які використовуються для вивчення того, як люди формують смисли свого світогляду, зокрема, інформаційні потреби та використання інформації у процесі осмислення. Оскільки формування смислу є центральним для всіх ситуацій спілкування (незалежно від того, чи є вони внутрішньо-особистісними, міжособистісними, масовими, міжкультурними, суспільними чи міжнаціональними), підхід до його визначення вважається широко застосованим.

У найзагальнішому розумінні смислотворення визначається як внутрішня (тобто когнітивна) і зовнішня (тобто процедурна) поведінка, яка дозволяє індивіду конструювати та проектувати свій рух у часі-просторі. Смислотворення – є поведінкою спілкування, адже пошук і використання інформації займає центральне місце у створенні сенсу (оскільки вважається центральним у спілкуванні [1]).

Розробка теорії смислоутворення пов'язана із теорією В. Девіна [2]. На макрорівні смислоутворення було описано як «методологію між тріщинами» [2]. Розробка смислу розумілась як заповнення «щілин» між традиційними дисциплінами (зокрема, комунікаціями, психологією, соціологією тощо). Заповнення «тріщин» створює уявлення про те, що відбувається в умовах, коли традиційні теорії та практики не допомагають.

На мікрорівні смислоутворення усуває «тріщини» чи прогалини в індивідуальних когнітивних здібностях. Ці когнітивні тріщини описують здатність людини розуміти ситуації та структури, які відрізняються від існуючих знань, а також розглядаються як здатність людини створювати нові структури, які надають ситуації нових смислів. Цей розрив було зображено як «трикутник Ситуація-Розрив-Результат», що представляє зв'язок між структурою та діяльністю під час практики визначення смислу [2]. Концептуалізацію трикутника «Ситуація-Розрив-Результат» описали С. Наумер, К. Фішер, В. Девін. У їх праці зазначається: «Момент створення смислу – це точка в часі-просторі, коли людина відчуває розрив під час руху в ньому. Ситуація та результат залежать від характеру ситуації, її історії, обмежень, відповідних зовнішніх структур, влади, інших ситуаційних, контекстуальних та особистих факторів. Людина долає цю прогалину, відчуваючи невідомість та плутанину, які спонукають її будувати мости, що складаються з ідей, думок, емоцій, почуттів, передчуттів і спогадів. Іноді ці «мости» є повтореннями з минулого; іноді абсолютно нові; навмисні та сплановані, примхливі, іноді тактика невиразна, але згадується в прикладах та історіях» [3, с. 5].

Смислотворення або створення смислу – це процес, за допомогою якого люди надають сенсу своєму колективному та індивідуальному досвіду. Він був визначений К. Вейком, К. Саткліффем, як «постійний ретроспективний розвиток правдоподібних образів, які раціоналізують те, що люди роблять» [4, с. 24].

Модель створення смислів (К. Вейк, 1995) [4] пояснює, як можна ретроспективно зрозуміти минулі події та реагувати на майбутні події.

Властивості смислотворення:

1. Ідентичність: створюється завдяки взаємодії з іншими членами соціуму.
2. Ретроспектива: полягає у можливості рефлексування минулих подій.

3. Теперішнє: зв'язок минулого, теперішнього та майбутнього з метою розуміння подій.

4. Розстановка: індивіди є частиною культури.

5. Підказки: зосередження уваги на елементах навколишнього середовища.

6. Соціальний: заснований на взаємодії з іншими, або на очікуваній взаємодії з іншими.

7. Правдоподібність: пошук раціонального сенсу.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження є теоретичний аналіз наукових пошуків з проблеми смислоутворення, виокремлення його властивостей, процесів. **Завданнями** є: визначити поняття смислоутворення відповідно до напрямів його дослідження; виокремити основні процеси смислоутворення; проаналізувати схожі та відмінні риси у розумінні поняття смислоутворення у різних теоріях;

Методи дослідження. Для вирішення мети та завдань дослідження використано теоретичні методи: аналіз стану досліджуваної проблеми у науковій літературі, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що сфера смислоутворення з роками розширилася, але все ще недостатньо досліджена. S. Maitlis, M. Christianson зазначали, що «останнє десятиліття спостерігається поширення конструкцій, пов'язаних із створенням смислу, які не завжди чітко визначені» [5, с. 108].

Проблему смислоутворення досліджували В. Dervin, К. Weick, які відіграли важливу роль у розвитку галузі смислотворення [2; 5].

Хоча у науковій літературі немає загальноновизнаного визначення поняття смислотворення [5], але його дослідження припускає, що люди живуть у реальності, що є змінним і вимагає постійного процесу заповнення інформаційних прогалів, обумовлюючи дії людини. Індивід створює смисли, шукаючи, використовуючи, відкидаючи інформацію та знання, щоб направляти дії та поведінку.

U. Golob зазначає, що «смислотворення дозволяє людям перебувати в постійному процесі навчання та пошуку знань, коли вони стикаються з різними видами викликів» [5, с. 1]. Дослідник зазначав, що смислоутворення: процес інтерпретації неоднозначних, складних, невідомих або неочікуваних подій, що включає численні процеси та взаємодії, що призводять до репрезентативних дій.

Розробка проблеми смислів представлена у таких основних напрямках досліджень:

– Розуміння В. Дервіна в дослідженні користувачів, інформаційної поведінки людини.

– Смисловорення в комунікації організацій Вейка.

– Організаційний смисл в управлінні знаннями Сноудена.

– Смисл Рассела.

– Розробка смислів в інженерії когнітивних систем Кляйна [2; 3; 6; 7; 8].

Визначення поняття пошуку смислу мають спільні риси, що включає:

– пошук смислу можна позначити як процес.

– смисл з'являється тоді, коли відбувається щось, що потребує пояснення.

– розвиток смислу є індивідуальним, але може бути соціальним, тому що індивіди є частиною соціуму.

– дії індивідів складають їх середовище [6].

Розробка смислу включає кілька процесів (когнітивний, емоційний, відчуття, інтуїція) і кілька рівнів аналізу: індивідуальний, груповий, організаційний, суспільний [6]; індивідуальний та інтерсуб'єктивний [9]; індивідуальний, колективний, організаційний мікро та макро [10]; самостійний, колективний, організаційний [11].

Незважаючи на те, що у визначеннях понять є спільні риси, між різними школами існують відмінності у визначенні, підходах / методах, які розробляються [2]. В. Dervin, розглядав створення смислу як процес інтерпретації та співпраці [12]. Деякі дослідники та практики розглядають смислотворення як діяльність, що має початок і кінець, тоді як інші розглядають його як тривалий ітеративний процес [8].

Створення смислу необхідне, коли події чи ситуації стають неоднозначними або невизначеними, потік порушується, розуміння переривається [5] і стає викликом. Так, пошук смислу починається, коли люди відчувають порушення очікувань, стикаються з неоднозначною подією чи проблемою, яка має значення для них. Часто це змушує людей сумніватися в фундаментальних припущеннях про те, як вони повинні діяти.

Смислоутворення має такі онтологічні корені як індивідуальне та соціальне. На індивідуальному рівні формування смислу розглядається як індивідуальний процес, заснований на соціальному пізнанні, вивчає різні рамки для осмислення середовища / ситуацій: схеми, уявлення, ментальні карти, схеми інтерпретації [5; 6]. Кожен індивід має онтологічно залежну сутність, де соціальне не може існувати без особистості. Реальність є соціально створеною, передбачає інформування індивіда.

Індивідуальна онтологія ґрунтується на соціальному пізнанні та може бути представлена рамками, схемами, уявленнями та ментальними картами. Соціальна онтологія транслюється через спілкування за допомогою розмов, розповідей і наративів [13]. Залежно від школи, думки, смислоутворення було описано як таке, що складається з кількох характеристик. Основні характеристики включають когнітивні процеси, придбання, інтерпретації, розуміння та дії. Розвиток смислу практикується через спілкування, розмови, розповіді та наративи [6].

За словами В. Dervin [2], досліджуючи смислоутворення, необхідно вміти ідентифікувати / репрезентувати основоположні поняття часу, простору, руху та розриву. Дослідження процесу створення смислу, передбачає спостереження та сприйняття сигналів, створення інтерпретацій і виконання дій [5]. Дослідження комунікації та індивідуального рівня зосереджені на когнітивних, емоційних і фізичних процесах, які пояснюють процеси формування смислів [6]. Наукові дослідження зосереджуються на роздвоєнні між структурою та діяльністю, тоді як інші – на силі, дієловах і використовують трикутник «Ситуація-Розрив-Результат» [12].

Методології дослідження сенсоосмислення, окрім побудови теорії, включають якісні, кількісні та змішані методи дослідження. Деякі з найпоширеніших методів включають тематичні дослідження, етнографічні методи, бесіду, дискурсивний аналіз, інтерв'ю, спостереження, наративний аналіз, обґрунтовану теорію, математичне моделювання, аналіз соціальних мереж, дослідження дії та оповідання [6]. Формування смислу може включати дослідження дії, наративи, історії, точки дискурсу знань, наративні бази даних, альтернативні історії [12].

I. Guijt, M. Gottret, A. Hanchar, S. Deprez, R. Muckenhirn [13] виділили чотири процеси для проведення дослідження смислоутворення: первинний аналіз, колективна інтерпретація, комплексний аналіз та комунікація. D. Russell, M. Stfik, P. Pirolli, S. Card, [15] визначили напрями для осмислення проблем, які включали: пошук репрезентацій, створення екземплярів репрезентацій, зміщення репрезентацій і споживання кодонів (закодованої інформації, яка виникає з даних). Інші дослідження смислоутворення зосереджувалися на подіях, які його викликають. Наприклад, S. Maitlis, M. Christianson, виділили події, що викликають осмислення: «проблеми, події або ситуації, для яких значення неоднозначне та / або результати невизначені» [5, с. 70]. Деякі перелічені тригери включають зміну навколишнього середовища

(незаплановані зміни), організаційні кризи, загрози ідентичності (індивідуальні та організаційні) й ініціативи щодо запланованих змін.

Вивчення смислоутворення починається з припущення, що реальність не є ані повною, ані постійною, а скоріше наповненою фундаментальними та частими розривами чи прогалинами. R. Carter [16] припустив, що стан розриву полягає в тому, що все в реальності не пов'язане, а речі постійно змінюються.

Друге основоположне припущення смислоутворення полягає в тому, що інформація не є річчю, яка існує незалежно від людей і поза ними, а є продуктом людського спостереження. Спостереження ніколи не є прямими, оскільки базується на суб'єктивній оцінці людиною, і ці думки керують вибором того, за чим спостерігати, як спостерігати та інтерпретувати продукти спостереження. Продукування будь-якої інформації здійснюється внутрішньо, людські спостереження є обмеженими, а інформація – суб'єктивною. Сенси включають здатність людини винаходити, створювати та гнучко реагувати на зміни зовнішніх умов.

Обмеження спостереження людиною обумовлені [17]:

1) обмеження пов'язані з фізіологією, оскільки людина не може виконувати спостереження, на які здатні інші живі організми;

2) обмеження теперішнього часо-простору. Передбачається, що всі пов'язані в просторі-часі, але те, що людина може спостерігати в певний момент, залежить від місця знаходження;

3) обмеження минулого часо-простору. Спостереження індивіда базуються, принаймні частково, на минулому досвіді. Через відмінності існування у людини з'являються можливості до спостереження, а з іншого боку, минулий час-простір може застигнути (стати замороженим часо-простором), коли минулий досвід змушує розглядати теперішній час-простір як ідентичний минулому;

4) обмеження майбутнього часо-простору. Спостереження спираються, принаймні частково, на те, на чому людина зосередиться в майбутньому. Крім того, загальний принцип розриву передбачає, що спостереження стосуються лише сьогоденного дня, а не майбутнього.

Підхід до створення смислу передбачає пошук і використання інформації, тобто «конструююча» діяльність – як особисте створення сенсу. Так, інформація є сенсом, наданим індивідом в певні моменти часу-простору. Окрема «інформація» стає узгодженою, та називається «фактом», принаймні впродовж певного періоду часу. Інша є суперечливою, її називають «думкою» або «оманою», залежно від соціально-політичного контексту та / або ставлення спостерігача. Обмін інформацією розглядається як послідовні модифікації внутрішніх картин реальності

Смислоутворення пов'язано з процесом комунікації, зокрема, на передачі так званої об'єктивної, зовнішньої інформації від обізнаних експертів (наприклад, науковців, педагогів, журналістів) до менш обізнаних (тобто не експертів). Визначення сенсу зосереджується на тому, як люди використовують спостереження інших, а також власні спостереження, щоб побудувати картину власної реальності та використовувати їх для спрямування поведінки [7].

У підході, центрованому на створенні смислу, передбачається, що поведінка, спрямована на його формування, реагує на зміну ситуаційних умов і зумовлена ними.

Смислоутворення передбачає, що всі індивіди живуть у часі та просторі (хоча приписувані їм значення відрізняються). Через це смислоутворення припускає, що існують універсалії сенсоосмислення, які дозволять більш успішні передбачення та пояснення.

Як зазначалося вище, підхід до створення смислів припускає, що поведінка ситуативно та контекстуально пов'язана і вкорінена в теперішньому, минулому та майбутньому часовому просторі. Вивчення комунікаційної поведінки в контексті актуальних комунікаційних систем призводить до викривлених уявлень про потенціал спілкування, оскільки більшість соціальних інституцій є жорсткими винаходами.

Розвиток смислу означає, що люди є соціальними, коли вони взаємодіють із навколишнім середовищем і застосовують свої здібності до міркування, щоб діяти та змінювати умови на більш сприятливі [18].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування смислу передбачає здатність людини діяти та міркувати відповідно до соціального середовища. Теорія створення смислу включає соціальну діяльність на всіх рівнях; міркування (відчуття, створення смислу, надання сенсу, становлення, діяння), дію (визначення майбутнього, рух, оцінка). Метою створення сенсу є пошук нових способів організації (тобто даних, подій, інформації, знань, спостережень), створення нових моделей поведінки чи практик, які призводять до позитивних результатів.

Смислоутворення виражається в процесі розуміння образу світу і себе в ньому, на основі ціннісних переваг особистості, життєвих інтересів і мотивів, що становить перспективу подальших дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Atwood, R., Dervin, B. (1981). Challenges to sociocultural predictors of information seeking: A test of race versus situation movement state. in : *Communication Yearbook*. M. Burgoon (ed.). Vol. 5. Transaction Books. New Brunswick. NJ. P. 549-569 [in English].
2. Dervin, B. (2015). Sense-Making Theory. In *Information Seeking Behavior and Technology Adoption : Theories and Trends* ; Mohammed Nasser, PA, USA. P. 59-80 [in English].
3. Naumer, C. M., Fisher, K. E., Dervin, B. (2008). Sensemaking : A methodological perspective. In *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Florence, Italy, 5–10 April 2008. P. 5 [in English].
4. Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the Unexpected : Asuring High Performance in an Age of Complexity*. Jossey-Bass : San Francisco. CA. USA [in English].
5. Maitlis, S., Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations : *Taking stock and moving forward*. *Acad. Manag. Ann*, 8. P. 57-125 [in English].
6. Golob, U. (2018). Sense-Making. In *The International Encyclopedia of Strategic Communication*. NJ. USA. P. 9 [in English].
7. Urquhart, C., Lam, L. M. C., Cheok, B., Dervin, B. L. (2019). Sense-Making/Sensemaking. In *Oxford Bibliographies* ; Oxford : Oxford, UK [in English].
8. Kolko, J. (2010). Sensemaking and framing : A theoretical reflection on perspective in design synthesis. In *Proceedings of the Design and Complexity DRS International Conference*. Montreal. QC. Canada. P. 9 [in English].
9. Gephart, R. P., Jr. (1993). The textual approach : Risk and blame in disaster sensemaking. *Acad. Manag. J.* 36. 1465 p. [in English].
10. Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization : The Impermanent Organization*. John Wiley & Sons : Chichester. UK. Vol. 2 [in English].
11. Gioia, D. A., Thomas, J. B. (1996). Identity, Image, and Issue Interpretation. *Sensemaking during Strategic Change in Academia*. *Adm. Sci. Q.* 41. P. 70-403 [in English].
12. Dervin, B., Naumer, C. M. (2017). Sense-making. In *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. CRC Press : Boca Raton. FL. USA. P. 4113-4124 [in English].

13. Turner, John R., Allen, J., Hawamdeh, S., Mastanamma, G. (2023). The Multifaceted Sensemaking Theory : *A Systematic Literature Review and Content Analysis on Sensemaking System*. 11(3). Retrieved from : <https://www.mdpi.com/2079-8954/11/3/145> [in English].
14. Guijt, I., Gottret, M. V., Hanchar, A., Deprez, S., Muckenhirn, R. (2022). *The Learning Power of Listening : A Practical Guide for Using Sense Maker*. Practical Action Publishing. Rugby. UK [in English].
15. Russell, D. M., Stfik, M. J., Pirolli, P., Card, S. K. (1993). The cost structure of sensemaking. In *Proceedings of the INTERACT. Conference on Human Factors in Computing Systems, Amsterdam, The Netherlands*. April 1993. P. 269-276 [in English].
16. Carter, R. F. (1973). Communication as behavior. Paper presented at the annual meeting of the Association for Education in Journalism, Fort Collins, Colorado [in English].
17. Dervin, B. (1983). An overview of sense-making research : Concepts, methods and results. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association. Dallas TX. Retrieved from: <http://communication.sbs.ohio-state.edu/sense-making/art/artdervin83.html> [in English].
18. Flew, A. (Ed.). (1988). *David Hume : An Enquiry Concerning Human Understanding*. Open Court. Chicago. IL. USA [in English].
19. Sense-Making (2018). In *The International Encyclopedia of Strategic Communication*; Heath, R. L., Johansen, W., (Eds.) John Wiley & Sons : Hoboken. NJ. USA [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.05
UDC 378.091.12.011.3-051:316.77

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF HIGHER EDUCATION

Wang Rundong

Postgraduate Student of the Department
of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-0825-9183>
e-mail: Leexin05@yahoo.com

Abstract. *The article carries out a thorough analysis of the problem of formation of communicative culture of future teachers of higher education. The analysis of scientific literature allowed us to conclude that scientists are increasingly interested in the decline of the culture of speech, which is largely due to the fact that education gradually ceases to be part of culture. A high school teacher is a person who is called to instill in the souls of students respect for the native language as the basis of thought, to establish the authority of the native language, to reveal its connection with the national consciousness. In this sense, his role is very important, since he always communicates with students, acquires linguistic qualities, teaches a variety of styles and his speech behavior is generally exemplary. Professional language competence is important for teachers at all levels, especially teachers of higher education institutions, where this competence is particularly important. To form professional skills, the teacher must master the technique of public speaking.*

It is concluded that the formation of communicative culture of future teachers of higher education depends on the degree of organization of extracurricular educational activities in higher education. The analysis of scientific literature on the problem under study has shown that extracurricular work is a complex holistic pedagogical process of formation and development of the personality of the future teacher, which is carried out on the basis of organic unity with the learning process and the social environment, taking into account personal interests, preferences of students and the social order of society, focused on the development of activities, initiative, tolerance, interaction of students on the principles of cooperation and co-creation.

The article reveals the structure and meaning of the concept of «communicative culture» as a significant indicator of the professionalism of the future teacher, highlights the components, indicators and levels of formation of this complex formation, considers the possibilities and formation of extracurricular work in higher education; a set of pedagogical requirements for the formation of students' communicative culture by methods outside the classroom is clarified and theoretically argued.

Keywords: *communicative culture, formation of communicative culture of future teachers of higher education, pedagogical skills, speech culture of the teacher, pedagogical communications.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.05
УДК 378.091.12.011.3-051:316.77

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНІ
ОСОБЛИВОСТІ
ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ
КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Ван Жуньдун

аспірант кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-0825-9183>
e-mail: Leexin05@yahoo.com

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз проблеми формування комунікативної культури майбутніх викладачів вищої школи. Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновки, що вчені все більше зацікавлені у занепаді культури мовлення, що значною мірою пов'язано з тим, що освіта поступово перестає бути частиною культури. Викладач вищої школи – це людина, яка покликана прищепити в душах студентів повагу до рідної мови як основи думки, встановити авторитет рідної мови, розкрити її зв'язок з національною свідомістю. У цьому сенсі його роль дуже важлива, оскільки він завжди спілкується зі студентами, набуває лінгвістичних якостей, викладає різноманітні стилі, а його мовленнєва поведінка в цілому є зразковою. Професійна мовленнєва компетентність важлива для викладачів усіх рівнів, особливо вчителів закладів вищої освіти, де ця компетентність є особливо важливою. Для формування професійних навичок педагог має оволодіти технікою ораторського мистецтва.

Зроблено висновок, що формування комунікативної культури майбутніх викладачів вищої школи, залежить від ступеню організації позааудиторної виховної діяльності у вищій школі. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми показало, що позааудиторна робота – це складний цілісний педагогічний процес становлення та розвитку особистості майбутнього педагога, що здійснюється на основі органічної єдності з процесом навчання та соціальним середовищем, враховуючи особистісні інтереси, уподобань студентів та соціального порядку суспільства, орієнтовані на розвиток діяльності, ініціативи, толерантності, взаємодії учнів на принципах співпраці та співтворчості.

У статті розкрито структуру та значення поняття «комунікативна культура» як значущий показник професіоналізму майбутнього педагога, висвітлено компоненти, показники та рівні сформованості даного складного утворення, розглянуто можливості та формування позааудиторної роботи у вищій школі; з'ясовано та теоретично аргументовано комплекс педагогічних вимог утворення комунікативної культури студентів прийомками позааудиторної діяльності.

Ключові слова: комунікативна культура, формування комунікативної культури майбутніх викладачів вищої школи, педагогічна майстерність, мовленнєва культура викладача, педагогічні комунікації.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці видатних вітчизняних і зарубіжних вчених. З початком активного розвитку культурологічної течії у філософії, педагогіці, соціології, й психології було проведено низку досліджень з окремих аспектів дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури. Питанням покращення педагогічної майстерності й зокрема мовленнєвої культури викладача вищої школи, майбутнього вчителя займалися багато вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед них: Л. Височан [2; 3], Н. Волкова [1], О. Вощевська [2], І. Зязюн [4], І. Максимчук [2; 3], О. Матвієнко [2; 3], М. Пентилюк [5], Л. Савенкова [6], О. Сагач [2], Л. Степаненко [2; 3], І. Тимченко [8], І. Туркот [9], Г. Чорна [3] та багато інших.

Психолого-педагогічні дослідження в останні роки доповнюють і суттєво розширюють коло поглядів психологів-гуманістів на зміст культури спілкування педагога, а особливо на характеристики його комунікативних установок. Отже, бажання створити психологічно корисний мікроклімат у комунікативному процесі дослідниками вважаються важливим позитивним комунікативним ставленням педагога та його індивідуальна ціль «характеристика», яка має один із найбільших впливів на розвиток особистості. Якщо вивчати вплив психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця на розвиток культури спілкування, то насамперед потрібно звернути увагу на його здатність створювати атмосферу довіри, психологічного комфорту, відкритої та рівноправної співпраці в аудиторії. Щоб задовольнити ці вимоги, педагог повинен мати такі психологічні якості, як здатність регулювати власний психологічний стан, самооцінку та бажання використовувати конкретні педагогічні ідеї та методи. Також для педагога важливо вміти вибрати оптимальний стиль (або їх поєднання) у взаємовідносинах з учнями.

Мета статті. Простежити витлумачення ключових понять та підходів до вирішення проблеми формування комунікативної культури майбутніх викладачів вищої школи під час аудиторної та позааудиторної роботи у закладі вищої освіти. **Завдання дослідження** передбачають аналіз, багатовекторне вивчення та узагальнення різноманітних підходів науковців до дослідження сутності проблеми формування комунікативної культури майбутніх викладачів вищої школи під час аудиторної та позааудиторної роботи у закладі вищої освіти. **Методами**, що використано у дослідженні є аналіз джерельної бази (філософської, психологічної та педагогічної літератури), її узагальнення й систематизація для узагальнення підходів до вивчення проблеми формування комунікативної культури майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння педагогом значення толерантності як «права інших людей бути такими, якими вони є» допоможе йому гуманізувати педагогічну комунікацію, реалізувати виховну парадигму, суть якої полягає у формуванні суб'єктивної взаємодії педагога та студента. Особисті комунікативні вказівки педагогів є компонентами більш складного утворення – соціально-культурних орієнтирів та включають такі елементи, як емпатія, відкритість, прагнення до діалогу, толерантність, необхідність створення сприятливого психологічного мікроклімату, потреба у саморозвитку. Інтегруючими факторами цих особистісних характеристик є гуманізм як любов до людини та любов до професії [1, с. 43-48].

Якщо розглянути погляди вчених загалом на структуру знань про культуру спілкування, можна зробити висновок, що вона містить такі елементи: знання про еволюцію загальної теорії спілкування та історії вчення про педагогічну комунікацію; знання соціокультурних та етичних норм педагогічного спілкування; знання психологічних та виховних закономірностей ефективної педагогічної комунікації.

Зміст цих знань детально викладено в примітці «Комунікативний мінімум педагога», яку молодий викладач може використовувати як програму самоосвіти. Він включає такі елементи: поняття про педагогічну комунікацію, її особливості й принципи; еволюція поглядів у теорії та практиці спілкування, в історії гуманітарних наук; комунікація у системі наук про людину та суспільних відносин; педагогічна культура та культура спілкування: сутність, діалектика взаємодії; гуманістичне спілкування та його характеристики; структура комунікативної культури викладача у закладах вищої освіти; етичні стандарти педагогічного спілкування; педагогічна тактика у спілкуванні; стилі педагогічної комунікації та їх вплив на ефективність навчальної та пізнавальної діяльності студентів; комунікативні характеристики особистості викладача закладу вищої освіти;) методи самодіагностики культури спілкування; вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування; механізми взаємопізнання у процесі педагогічної комунікації; рефлексія, як умова вдосконалення комунікативної культури; бар'єри комунікацій та засоби подолання їх у педагогічному спілкуванні; культура педагогічної риторики. Походження, еволюційні процеси, механізми розвитку; культура педагогічної комунікації в рамках педагогічної культури.

Звичайно, лише теоретичні знання не зможуть забезпечити високий рівень комунікативної культури. Щоб педагогічне спілкування було ефективним, викладач повинен оволодіти необхідними комунікативними вміннями і навичками.

Комунікативні вміння – це вид професійних навичок викладача, що забезпечує реалізацію педагогічних комунікативних компонентів, дозволяють здійснювати суб'єктивну взаємодію, покращувати продуктивну діяльність, формуватися та розвиватися в них. На базі аналізу різних підходів до класифікації комунікативних умінь можна розглянути систему узагальнюючих комунікативних умінь, яку Т. Туркот вклала в таблицю (табл. 1).

Як вбудований показник, який дозволяє педагогу конструктивно аналізувати ефективність системи узагальнених комунікативних умінь, ми виділяємо навички рефлексії та самооцінки від комунікативної діяльності.

Для формування та вдосконалення культури спілкування майбутніх викладачів вищої школи, необхідно забезпечити: повноцінний розвиток кожного з його елементів; покращення загальної та педагогічної культури; визначаються як зовнішні (наприклад, позитивні ефекти навколишнього соціального простору), так і внутрішні умови, особливо з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей педагога, його педагогічного досвіду тощо.

Слід також мати на увазі, що культура індивідуального спілкування має глибокі ресурси, тісно пов'язані з характеристиками педагога, ціллю його роботи, його культурними та комунікативними орієнтирами, цінностями. Готуючись до публічного виступу в аудиторії університету, викладач має сам визначити, коли і з якою метою буде говорити, які думки, почуття він хотів би викликати у своїх слухачів, яку атмосферу створити, яким має бути інтонаційний шаблон, ритм, темп.

Беручи до уваги, що індивідуальний стиль спілкування викладачів вищої школи є умовою продуктивної комунікативної поведінки, тоді у процесі професійної самоосвіти важливо не лише розуміти техніку комунікації, а й віднайти свою соціальну позицію у спілкуванні. Тому варто відповісти на питання, чи думає викладач про партнера у процесі спілкування, чи намагається побачити ситуацію його очима, чи зацікавлений педагог у процесі спілкування з людиною чи у його результатах, чи завжди його розуміють люди, з якими він спілкується [5, с. 56].

Таблиця 1

Узагальнені комунікативні вміння педагога
(за системою Т. Туркот [9])

№ з/п	Зміст комунікативного вміння	Складові комунікативного вміння
1.	Вміння стимулювати спілкування	– вміння слухати та чути співрозмовника; – вміння активізувати спілкування словами, поглядами, жестами.
2.	Вміння організувати та управляти педагогічним спілкуванням	– вміння встановлювати емоційний контакт; – вміння моделювати процес майбутнього спілкування; – вміння об'єктивно оцінювати психологічні особливості партнера по спілкуванню і аудиторії; – вміння передбачати результат педагогічного спілкування; – вміння регулювати свій емоційний стан у спілкуванні.
3.	Уміння ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування	– навички публічного виступу (літературна мова, чітка дикція, оптимальний темп, тембр, висота тону); – педагогічно відповідна міміка, жести, дії, пози; – вміння об'єктивно візуально діагностувати психологічні особливості партнера.
4.	Вміння організації обміну інформацією (спілкування)	– уміння висловлювати свої думки чітко, коротко та логічно; – вміння тактично, поважаючи етичні норми, викладати педагогічні вимоги; – вміння організувати діалог та полілог зі студентами; – володіння прийомами дискусій; – вміння виконувати педагогічно актуальну імпровізацію.
5.	Педагогічна техніка	– вміння правильно вибрати стиль і тон у спілкуванні; – вміння контролювати увагу аудиторії; – вміння правильно використовувати візуальні та технічні засоби навчання.

Продуктивне словесне спілкування педагога також передбачає розвиток низки спеціальних навичок: соціально-перцептивних (розуміння внутрішнього стану співрозмовника через сприйняття його поведінки та зовнішності); здатність до ідентифікації (поставити себе на місце іншої людини та передбачити її відповідь); саморегуляція, вольовий вплив, навіювання, управління психічним станом у діалозі.

Розглянемо думку І. Зязюна, який домігся значного прогресу у викладанні навичок, як можна навчитися керувати собою, які внутрішні та зовнішні прийоми допомагають педагогу в цьому плані. За його словами, педагогічна техніка – це вміння користуватися своїм психофізичним апаратом, як інструментом педагогічного впливу. Тобто наявність сукупності прийомів допомагає педагогу стати винахідливішим, талановитішим у самовираженні та успішним у виховній роботі. Поняття «педагогічна техніка» включає дві групи компонентів [4].

Перша група пов'язана зі здатністю педагога контролювати свою поведінку: техніка володіння його тілом (обличчя, пантоміміка); управління емоціями, пробудження з настроєм для подолання надмірного психічного напруження, осяяння творчим бажанням; опанування уміння соціальної перцепції (прийоми, що привертають увагу, фантазія); мовні прийоми (контроль дихання, дикція, темп мовлення).

Друга група пов'язана зі здатністю педагога впливати на особистість та колектив: техніка контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективної творчої роботи тощо.

Складові першої та другої груп педагогічних прийомів спрямовані на організацію внутрішнього благополуччя викладача або здатність адекватно виражати це почуття зовні. Тому, спираючись на постулати театральної педагогіки, ми умовно поділимо педагогічну техніку на зовнішню та внутрішню відповідно до мети її застосування. *Внутрішня техніка* у створенні внутрішнього досвіду особистості, психологічне ставлення педагога до майбутньої діяльності впливаючи на волю, почуття та розум. *Зовнішня техніка* включає внутрішній досвід особистості педагога в його тілесній природі міміки, голосу, мови, рухів, пластики.

Психоемоційний стан педагога – не особиста справа, оскільки його настрій впливає як на учнів, так і на колег, на стосунки в аудиторії, утворює певну атмосферу навчання. Важко досягти оптимального внутрішнього стану в педагогічній діяльності, оскільки, як зазначав В. Сухомлинський: «Наша робота – це робота серця і нервів, це буквально щоденне і щогодинне витрачання величезних душевних сил. Наша праця – це постійна зміна ситуацій, що викликають то посилене збудження, то гальмування. Тому уміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найнеобхідніших умінь, від якого залежать і успіх діяльності педагога, і його здоров'я. Невміння правильно гальмувати щоденні й щогодинні збудження, невміння володіти ситуаціями – ось що перш за все шарпає серце, вимотує нервову систему вчителя» [7, с. 3].

Педагог повинен мати умови для підтримання своєї ефективності, забезпечення успіху у професійній діяльності та збереження міцного здоров'я. Для цього важливо попрацювати над наступним синтезом рис особистості та рис, які дозволять впевнено виконувати свою професійну діяльність без зайвих емоційних навантажень: педагогічний оптимізм; упевненість в собі та відсутність страху перед великою аудиторією; самоконтроль, відсутність емоційного стресу; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Всі ці якості визначають психологічну стійкість професійної діяльності. Вона базується на позитивному емоційному ставленні до себе, учнів та роботи. Саме позитивні емоції активізують педагога, надихають, додають упевненості, створюють почуття радості, позитивно впливають на стосунки з учнями, студентами та колегами. Негативні емоції пригнічують активність, порушують поведінку та діяльність, викликають тривогу, страх, підозру. Педагог повинен вміти грати не лише на зовні. Доброзичливий вираз обличчя збуджує центри позитивних емоцій і створює гарний настрій. У такій грі прийоми поведінки фіксуються, а характер змінюється. Тож не можна ходити з похмурим і нудьгуючим обличчям, навіть коли ваш настрій поганий. Успішний творчий процес вимагає знання про поєднання внутрішнього змісту діяльності та його зовнішнього прояву. Тому викладач повинен навчитися відображати свій внутрішній стан, думки та почуття чітко, адекватно та емоційно позитивно.

Елементами зовнішньої техніки педагога є вербальні (мовленневі) та невербальні засоби. Саме через них учитель виявляє свої наміри, і саме їх учні «читають» і розуміють. Детально розглянемо невербальні засоби [5]. Враховуємо також і зовнішні особливості та способи вираження свого «Я» (успадковані – зріст, конструкція, форма носа, очей; сформовані – міміка, дикція, одяг, хода тощо). Зовнішній вигляд викладача повинен бути естетично виразним.

Пантоміміка – виразні рухи всім тілом або його частиною, пластичність тіла. Вона допомагає виділити основне у зовнішньому вигляді. Педагог повинен відпра-

цювати манеру як правильно стояти (ноги на ширині від 12 до 15 см, одна нога трохи вперед). Всі рухи та пози мають відзначатися елегантністю та простотою. Жест повинен бути органічним та стриманим, без широких й різких махів і без гострих кутів. Перевагу надають закруглені та затримані жести.

Основними вимогами до жестів є: легкість, стриманість та раціональність. Важливо пам'ятати, що жести, як і інші рухи тіла, зазвичай попереджають хід висловленої думки, а не слідує за нею. Щоб спілкування було активним, ви повинні мати відкрите ставлення: не схрещуйте рук, стійте обличчям до аудиторії, зменшуйте дистанцію, що створює ефект довіри. На заняттях рекомендується рухатися вперед і назад, а не в сторони. Крок вперед збільшує важливість повідомлення та допомагає зосередити увагу аудиторії.

Міміка – чіткі, виразні рухи м'язів обличчя. Зазначимо, що часто вираз обличчя та погляд впливають на слухачів більше, ніж слова. Жести та міміка, що підвищують емоційне значення інформації, сприяють її кращому засвоєнню. Студенти зчитують з обличчя викладача його ставлення, настрої, тож обличчя має не тільки випромінювати, а й ховати почуття, не слід навантажувати аудиторію тягарем домашніх турбот. Необхідно показувати на обличчі та в жестах те, що стосується виконання навчально-виховної діяльності. Досягнення чіткості педагогічних прийомів – лише один крок до педагогічної майстерності [6, с. 87].

Виходячи з вказаного вище, варто пам'ятати парадоксальну істину: педагогічному мистецтву можна певною мірою навчитися, але це не означає, що з ним народжується педагог. Той, хто вирішить стати педагогом на все життя, повинен мати принаймні три якості: вміння поважати і любити людей більше, ніж самого себе; вміння поповнювати свої знання протягом усього життя; збагачувати досвід, теоретичний, практичний та естетичний, здатність передати цей досвід студентам – майбутнім педагогам.

Щоб тренувати професійні навички педагога, він повинен володіти навичками публічного виступу, ораторського мистецтва, повсякденної взаємодії. Найважливіша якість оратора це його ерудиція. У наш динамічний час нам доводиться стикатися з різними проблемами, тому є доречним старе правило: треба знати небагато про багато чого і багато про небагато. Ерудиція має три вимірювачі: глибина – доступ до фахових джерел знань; ширина – охоплення суміжних сфер знань; достовірність – належність знань останнім науковим даним. Наголошуємо, що жодна ораторська школа, тренінги, семінари не допоможуть тим, хто має вузький світогляд і поверхневі знання. Мова повинна бути енергійною і пружною. Людина, яка говорить повільно, мляво, виключається з аудиторії.

Емоційність мови, це здатність не лише інформувати, переконувати, але й запалювати слухачів, змушувати їх проживати сказане. Люди не лише слухають промову, але й бачать та відчують її. Слова, які не викликають образів, втомлюють. Емоції мовця впливають на аудиторію і, навпаки, емоційне сприйняття мовлення слухачами заохочує оратора.

Дієслова сприяють емоційній виразності мовлення. Наприклад, надають динаміку промові та передають емоційну сторону такі з них:

- запал: почуття подиву, внутрішнє збудження, порив або піднесення;
- чудуватися: виявляти подив, здивування, дивуватися;
- любові та ненависті: боготворити, обожнювати, цінувати; ненавидіти, зневажати;
- розчарування: невдоволення, зневіра;

- бентежитися: хвилюватися, тривожитися, ніяковіти;
- страхатися: відчувати страх, лякатися, побоюватися;

Жінки використовують різноманітні тони для вираження різних емоційних значень. У чоловіків палітра тону бідніша і більш бліда. Їх емоційна зброя часто вбудована в слова та граматику.

Експресивність полягає у виразності мови, її образність, вмиле використання стилістичних і риторичних засобів (прислів'їв, приказок, цитат, афоризмів, думок відомих людей та ін.).

Простота, відповідальність, природність, прямолінійність і доброзичливе ставлення до слухачів, всі ці особливості проявляються по-різному; залежно від конкретного оратора, вони мають бути перешкодою для зарозумілості та неповаги аудиторії. Неповага проявляється у затримках, порушеннях правил, ворожості до коментарів та питань, ігноруванні інтересів і вимог слухачів [4]. Це один із найскладніших аспектів ораторських виступів – говорити не лише змістовно, цікаво, а й естетично красиво. Важливо працювати над своїм голосом та вимовою. Хороша дикція – це ввічливість та толерантність не лише актора, а й оратора також.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, однією з найважливіших комунікативних особливостей особистості педагога має бути толерантність. Крім того, тільки теоретичні знання не забезпечують високого рівня культури спілкування. Для успішної педагогічної комунікації педагог повинен мати необхідні комунікативні уміння та навички. Він має підтримувати свою компетентність, бути спроможним забезпечити успіх у професійній діяльності та підтримувати власне здоров'я. Щоб педагог міг формувати професійні навички, він має також володіти прийомами ораторського мистецтва. Усі вищезазначені елементи утворюють тісний зв'язок між педагогічною діяльністю та культурою педагогічної комунікації.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо у поглибленому вивченні особливостей таких зв'язків, пошуку інноваційних методів, прийомів, засобів їх реалізації в педагогічній діяльності задля підсилення можливостей формування комунікативної культури майбутнього викладача вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
2. Максимчук І. А., Вощевська О. В., Сагач О. М., Височан Л. М., Степаненко Л. М., Матвієнко О. В. Система втілення багатоаспектного підходу в підвищенні педагогічної майстерності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наукових праць / За ред. О. Тимошенка. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. Випуск 1(129). С. 47-55.
3. Матвієнко О. В., Степаненко Л. М., Височан Л. М., Височан З. Ю., Чорна Г. В., Максимчук І. А. Модель розвитку педагогічної майстерності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наукових праць / За ред. Тимошенка. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. Випуск 1(129). С. 64-71.
4. Педагогічна майстерність : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. А. Зязюн [та ін.] ; ред. І. А. Зязюн. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

5. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
6. Савенкова Л. Мовленнєва діяльність викладача : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 2006. 192 с.
7. Сухомлинський В. Сто порад учителєві. Київ : Рад. шк., 1988. 304 с.
8. Тимченко І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 20 с.
9. Туркот Т. Педагогіка вищої школи : Навч. посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

REFERENCES:

1. Volkova, N. (2006). Profesiino-pedahohichna komunikatsiia [Professional and pedagogical communication] : navch. posibnyk. Kyiv : VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
2. Maksymchuk, I. A., Voshchevska, O. V., Sahach, O. M., Vysochan, L. M., Stepanenko, L. M., Matviienko, O. V. (2021). Systema vtilennia bahatoaspektneho pidkходу v pidvyshchenni pedahohichnoi maisternosti [A system for implementing a multidimensional approach to improving pedagogical skills]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia № 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series No. 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*. O. Tymoshenko (Ed.). Kyiv : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, issue 1(129), 47-55 [in Ukrainian].
3. Matviienko, O. V., Stepanenko L. M., Vysochan L. M., Vysochan Z. Yu., Chorna H. V., Maksymchuk I. A. (2021). Model rozvytku pedahohichnoi maisternosti maibutnikh pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [A model for the development of future teachers' pedagogical skills in the process of professional training]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia № 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series No. 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)*. O. Tymoshenko (Ed.). Kyiv : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 1(129), 64-71 [in Ukrainian].
4. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills] : pidruchnyk dlia studentiv vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. I. A. Ziaziun (Ed.) et al. (2004). Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
5. Pentyliuk, M. I. (1994). Kultura movy i stylistyka [Language culture and stylistics] : probnyi pidruchnyk dlia himnazii humanitarnoho profiliu. Kyiv : Vezha [in Ukrainian].
6. Savenkova L. Movlennieva diialnist vykladacha [Speech activity of the teacher] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi, V. (1988). Sto porad uchytelevi [One Hundred Tips for Teachers]. Kyiv : Rad. shk. [in Ukrainian].
8. Tymchenko, I. (2001). Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsyклу [Formation of students' communicative culture in the process of studying humanities subjects]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Turkot, T. (2011). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education] : Navch. posibnyk. Kyiv : Kondor [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.06
UDC 378.017.4:378.091.3-051(481)

CIVIC EDUCATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE KINGDOM OF NORWAY

Tetiana Zolotarenko

Postgraduate Student of the Department
of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7533-4676>
e-mail: t.o.zolotarenko@npu.edu.ua

Abstract. *The article analyses the importance of civic education in the professional training of future teachers at the University of Oslo (Norway). The content of the curricula for students studying to become teachers at the Bachelor's and Master's levels, as well as Ph.D. students, is briefly described.*

It has been found that at the University of Oslo, educational programmes for students differ both in terms of the duration of study and further employment opportunities. The educational institution offers a one-year course in practical teacher education (Praktisk-pedagogisk utdanning) (for those who have already obtained a master's degree) and a five-year Lecturer Programme (Lektorprogrammet) to obtain a master's degree and the right to work as a teacher. There are also bachelor's degree programmes (3 years). However, such education does not give the right to teach, but allows for the creation of courses or manuals, work as an administrator in an educational institution, or conduct extracurricular activities. Based on the collected normative source base, conclusions are drawn regarding the implementation of civic education content in educational programmes for future educators.

It is established that since 2023, a new interdisciplinary initiative, UiO: Democracy. Its activities unite four research groups, including: «Science and Democracy», «Voicing Democracy», «The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA): The US, Ireland and Argentina» and «Objections to democracy». Each of the groups is researching a specific problem related to democracy, such as finding connections between democracy and science, exploring democratic motifs in works of various genres from 1750 to the present, analysing opinions on the restriction or expansion of abortion rights, and seeking answers to the following questions: «Is a democratic system necessary at the current stage of society's development?». Experts from different faculties are involved in the work on each issue.

Promising areas for the implementation of Norwegian experience in implementing the content of civic education in the professional training of future primary school teachers in Ukraine are highlighted.

Key words: civic education, professional training of teachers, the Kingdom of Norway.

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.06
УДК 378.017.4:378.091.3-051(481)

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОРОЛІВСТВІ НОРВЕГІЯ

Золотаренко Т. О.

аспірантка кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7533-4676>
e-mail: t.o.zolotareno@npu.edu.ua

Анотація. У статті проаналізовано значення громадянської освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів на базі Університету Осло (Королівство Норвегія). Стисло висвітлено зміст навчальних програм для студентів, що опановують професію вчителя за освітніми рівнями «Бакалавр», «Магістр», а також здобувачів наукового ступеня Ph.D.

З'ясовано, що на базі Університету Осло освітні програми для здобувачів освіти різняться як за терміном навчання, так і за подальшими можливостями у працевлаштуванні. Навчальний заклад пропонує і однорічний курс із практичної педагогічної освіти (Praktisk-pedagogisk utdanning) (для тих, хто уже здобув освітній ступінь магістра), і навчання на Лекторській програмі (Lektorprogrammet) упродовж п'яти років для здобуття освітнього ступеня «Магістр» та отримання права працювати вчителем. Функціонують також програми з підготовки бакалаврів (терміном у 3 роки). Однак така освіта не дає права на викладання, натомість дозволяє створювати курси чи посібники, працювати адміністратором у закладі освіти або проводити позашкільні заняття. На основі зібраної нормативної джерельної бази зроблено висновки, щодо реалізації змісту громадянської освіти у освітніх програмах підготовки майбутніх освітян.

Встановлено, що з 2023 року в університеті функціонує нова міждисциплінарна ініціатива – UiO: Democracy. Її діяльність об'єднує чотири дослідницьких групи, серед яких: «Science and Democracy», «Voicing Democracy», «The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA): The US, Ireland and Argentina» та «Objections to democracy». Кожна з груп займається дослідженням конкретної проблеми пов'язаної з питаннями демократії, як от: пошук зв'язків між демократією та наукою, дослідження демократичних мотивів у різножанрових творах від 1750 року і до цього часу, аналіз думок щодо обмеження чи розширення прав на аборти, а також пошуком відповідей на запитання: «Чи потрібна демократична система на сучасному етапі розвитку суспільства?». До роботи з кожного питання залучені фахівці різних факультетів.

Виокремлено перспективні напрямки упровадження норвезького досвіду з реалізації змісту громадянської освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи в Україні.

Ключові слова: громадянська освіта, фахова підготовка вчителів, Королівство Норвегія.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Потреба у формуванні активних членів суспільства, здатних усвідомлювати власну ідентичність, з розумінням свого місця, ролі та можливостей у спільноті людей, сприяє зростанню інтересу до громадянської освіти. Різні підходи до її упровадження, а також тривожні дослідження щодо зниження інтересу громадян до політичної картини держави та світу в цілому, вимагають пошуку нових форм та методів упровадження громадянської освіти, що, у свою чергу, слугує поштовхом для вивчення світового досвіду у цьому питанні. Цінним, у становленні активного громадянина, є досвід Королівства Норвегії, адже саме ця держава багато років є лідером у рейтингу найбільш демократичних країн світу.

У зв'язку з актуальністю досліджуваної проблеми **мета статті** – проаналізувати роль громадянської освіти у фаховій підготовці майбутніх учителів у Королівстві Норвегія на прикладі Університету Осло.

Завданнями, на яких ми зосередимо свою дослідницьку увагу, є: аналіз бакалаврських, магістерських та Ph.D програм для педагогів, які пропонує Університет Осло, з метою виявлення складників громадянської освіти; характеристика проєктів пов'язаних із розвитком демократії; виокремлення перспективних напрямків упровадження норвезького досвіду в Україні.

Для реалізації вказаних завдань ми використали низку теоретичних **методів**. Зокрема: аналіз навчальних програм для підготовки педагогів в університеті Осло; порівняння громадянської освіти України та Норвегії; синтез освітніх форм, методів та засобів, які доцільно впровадити у громадянській освіті України.

Виклад основного матеріалу дослідження. У змісті нормативних документів, зокрема «Концепції громадянської освіти в Україні», мета категорії «громадянська освіта» трактується як, «формування і розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за власне життя, за налагодження гармонійних стосунків між членами сім'ї, за життя територіальної громади» [1].

Для реалізації першого завдання, нами було обрано один з університетів Королівства Норвегії. Невипадково ним став Університет Осло, адже він найбільший, найстаріший та найпрестижніший університет цієї країни. Станом на сьогодні у цьому закладі освіти працюють вісім факультетів, серед яких: Гуманітарний факультет, Юридичний факультет, Факультет математики та природничих наук, Медичний факультет, Стоматологічний факультет, Факультет суспільних наук, Теологічний факультет та Факультет педагогічних наук. Окрім цього, функціонують Історичний музей, Музей епохи вікінгів та Природничий музей. Для систематизації літературних джерел на базі університету створено Бібліотеку медицини та науки, Гуманітарно-соціальну бібліотеку та Юридичну бібліотеку.

Університет пропонує програми навчання для здобуття бакалаврського, магістерського освітніх рівнів та наукового ступеня Ph.D. Варто зауважити, що навчання за бакалаврською програмою відбувається винятково норвезькою мовою, натомість для магістрів та здобувачів Ph.D викладають англійською.

Для навчання бакалаврів у галузі педагогіки на офіційному сайті університету запропоновано дві освітні програми «Педагогіка (бакалавр)» («Pedagogikk (bachelor)») та «Спеціальна освіта (бакалавр)» («Spesialpedagogikk (bachelor)»). Обидві програми включають у себе денне навчання впродовж трьох років в обсязі 180 кредитів. Од-

нак, ступінь бакалавра педагогіки є більшою мірою теоретичним і дослідницьким. Він не призначений для конкретної професії, такої як вихователь закладу дошкільної освіти чи вчитель початкової школи. Навчання також не забезпечує формування педагогічної компетентності здобувача освіти. Така освіта дає змогу працювати над створенням курсів чи посібників, працювати адміністратором у закладі освіти або викладати позашкільні заняття. Усі, хто хоче стати педагогом-практиком повинні мати магістерський ступінь та завершити курс «Практично-педагогічної освіти» («Praktisk-pedagogisk utdanning»), який складається з 60 кредитів. Для здобувачів, що навчаються за денною формою, тривалість курсу складає один рік, а для тих, хто навчається заочно – півтора роки. У структурі курсу чітко виокремлюється дві частини – «Процес викладання та навчання» («Undervisning og læringsforløp»), а також «Оцінювання та адаптивне навчання» («Vurdering og tilpasset opplæring»). Після завершення першої частини майбутні учителі повинні оволодіти вмінням розмірковувати про професійні питання та вирішувати виробничі завдання, пов'язані з професійною практикою, а також вибудовувати відносини з учнями та батьками чи іншими учасниками освітнього процесу [5]. Друга частина курсу дає змогу сформуванню у студентів професійне ставлення та вміння критично розмірковувати про академічні, професійно-етичні та предметні питання, питання освітньої політики; з великим ступенем незалежності далі розвивати власну фахову компетентність і сприяти розвитку як колег, так і школи; співпрацювати зі всіма учасниками освітнього процесу [6].

Ті, хто успішно завершив «Лекторську програму» («Lektorprogrammet»), також мають змогу працювати на посаді вчителя. Тривалість навчання становить 5 років, а кількість кредитів – 300. За цей період здобувач освіти, відповідно до програми, навчиться: «орієнтуватися в спеціальній літературі, аналізувати та критично ставитися до джерел інформації та існуючих теорій у предметних областях; використовувати спеціалізовану літературу та інші джерела інформації для структурування та формулювання професійних міркувань у різних сферах; виконувати незалежний, професійно значущий дослідницький проєкт під наглядом та відповідно до чинних норм дослідницької етики; застосовувати дослідження та знання, засновані на досвіді, для виявлення та систематичної роботи з базовими навичками, а також для планування та керівництва викладанням у різних сферах навчання, що веде до якісних процесів професійного та соціального навчання; зможе на професійній основі використовувати різноманітні методи роботи, відповідні методи дослідження та працювати над професійним розвитком, щоб диференціювати та адаптувати навчання відповідно до поточної навчальної програми, створити мотивуюче та інклюзивне навчальне середовище; використовувати цифрові інструменти в навчанні, плануванні та спілкуванні, а також спрямовувати молодих людей у їх цифрове повсякденне життя; описувати характеристики компетентності, оцінювати та документувати навчання студентів, давати зворотний зв'язок, що допомагає навчанню, і сприяти тому, щоби студенти могли розмірковувати про власне навчання та власний професійний розвиток; визначити особливі потреби у дітей та молоді, включно з виявленням ознак насильства чи сексуального насильства, на основі професійної оцінки кандидат повинен бути здатним налагодити співпрацю з відповідними міждисциплінарними та міжвідомчими партнерами по співпраці в інтересах дитини» [3]. Лекторська програма включає у себе п'ять напрямів навчання, які, у свою чергу, розгалужуються на курси (табл. 1).

Таблиця 1

**Напрями та курси для навчання майбутніх педагогів
за «Лекторською програмою»**

		Напрями навчання				
		Англійська мова (Engelsk)	Іноземні мови (Fremmedspråk)	Скандинавські мови (Nordisk)	Культурологічні та соціальні дослідження (Kultur- og samfunnsfag)	Наука (Realfag)
Курси, з яких можна обирати, навчаючись за відповідним напрямом	Англійська – Французька (Engelsk – fransk)	Французька – Англійська (Fransk – engelsk)	Скандинавська – Англійська (Nordisk – engelsk)	Історія – Скандинавська (Historie – nordisk)	Математика – Фізика (Matematikk – fysikk)	
	Англійська – Німецька (Engelsk – tysk)	Французька – Скандинавська (Fransk – nordisk)	Скандинавська – Соціальні науки (Nordisk – samfunnsfag)	Історія – Англійська (Historie – engelsk)	Математика – Хімія (Matematikk – kjemi)	
	Англійська – Скандинавські мови (Engelsk – nordisk)	Французька – Суспільствознавство (Fransk – samfunnsfag)	Скандинавська – Історія (Nordisk – historie)	Історія – Французька (Historie – fransk)	Математика – Природничі науки (Matematikk – naturfag)	
	Англійська – Іспанська (Engelsk – spansk)	Французька – Історія (Fransk – historie)	Скандинавська – Релігія та етика (Nordisk – religion og etikk)	Історія – Іспанська (Historie – spansk)	Математика – Географія/Географія (Matematikk – geografi/geofag)	
		Французька – Релігія та етика (Fransk – religion og etikk)	Скандинавська – Французька (Nordisk – fransk)	Історія – Німецька (Historie – tysk)	Хімія – Математика (Kjemi – matematikk)	
		Іспанська – Англійська (Spansk – engelsk)	Скандинавська – Іспанська (Nordisk – spansk)	Релігія та етика – Англійська (Religion og etikk – engelsk)	Хімія – Біологія/Наука (Kjemi – biologi/naturfag)	
		Іспанська – Скандинавська (Spansk – nordisk)	Скандинавська – Німецька (Nordisk – tysk)	Релігія та етика – Скандинавська (Religion og etikk – nordisk)	Фізика – Математика (Fysikk – matematikk)	
		Іспанська – Суспільствознавство (Spansk – samfunnsfag)		Суспільствознавство – Скандинавська (Samfunnsfag – nordisk) Суспільствознавство – Англійська (Samfunnsfag – engelsk)	Географія/Географія – Математика (Geografi/geofag – matematikk)	

Продовження табл. 1

	Іспанська – Історія (Spansk – historie)		Суспільство-знавство – Французька (Samfunnsfag – fransk)	Біологія – Хімія/Наука (Biologi – kjemi/naturfag)
	Іспанська – Релігія та етика (Spansk – religion og etikk)		Суспільство-знавство – Іспанська (Samfunnsfag – spansk)	Біологія/Наука – Математика (Biologi/naturfag – matematikk)
	Німецька – Англійська (Tysk – engelsk)		Суспільство-знавство – Німецька (Samfunnsfag – tysk)	
	Німецька – Скандинавська (Tysk – nordisk)			
	Німецька – Суспільствознавство (Tysk – samfunnsfag)			
	Німецька – Історія (Tysk – historie)			
	Німецька – Релігія і етика (Tysk – religion og etikk)			

Окрім цього, на базі Університету Осло здійснюється підготовка докторів філософії. Навчання на цьому курсі триває 3 роки. Підготовка Ph.D здійснюється у три етапи: навчальна частина, робота над дисертаційним дослідженням та іспит. Навчальна частина складається з обов'язкової та факультативної частини обсягом у 30 кредитів. Обов'язкова частина складається з 20 кредитів і не прив'язана до конкретних курсів, а розподілена між темами: теорія науки (5 кредитів); етика (3 кредити); методологія (10 кредитів). Крім того, усі кандидати повинні брати участь у дослідницькому семінарі (UVs forskningsseminar) (2 кредити) протягом перших двох років курсу навчання. Науково-дослідний семінар забезпечить здобувачам освіти основу для налагодження контактів з академічною спільнотою. Факультативна частина повинна складатися з 10 кредитів. І має на меті забезпечення усіх потреб пов'язаних з дисертаційним дослідженням. Факультативні курси можуть бути проведені за межами факультету чи навіть на базі іншого закладу освіти в Норвегії чи за кордоном. Однак, курси, які вивчаються за межами факультету, повинні бути заздалегідь схвалені у навчальному відділі [2].

Проаналізувавши програми, для підготовки майбутніх учителів в Університеті Осло, ми дійшли висновку, що у них немає конкретних навчальних дисциплін, які би були у назві безпосередньо пов'язані з громадянською освітою та демократією. Однак, їх елементи чітко простежуються в організації освітнього процесу. Зокрема, це вияв-

ляється у можливості вибору навчальних курсів здобувачами освіти, високому рівні довіри та відкритості, командній роботі викладачів та студентів задля досягнення навчальних цілей, відведенні великої кількості годин на реалізацію індивідуальної наукової траєкторії розвитку через практичні заняття та проектні роботи, а також створення окремих усеуніверситетських довготривалих проектів на тему демократії.

Водночас, від 2023 року в університеті Осло, під керівництвом професора Торе Рема (Tore Rem), почала функціонувати нова міждисциплінарна ініціатива – «UiO: Democracy» [9]. У її основу покладено діяльність чотирьох дослідницьких груп, серед яких: «Science and Democracy», «Voicing Democracy», «The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA): The US, Ireland and Argentina» та «Objections to democracy» (рис. 1).



«Science and Democracy»



«Voicing Democracy»



«The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA): The US, Ireland and Argentina»



«Objections to democracy»

Рис. 1. Дослідницькі групи міждисциплінарної ініціативи UiO: Democracy

Завдання першої групи, «Science and Democracy», полягає у вивченні сучасного контексту взаємозв'язків між демократією та наукою. До роботи залучені дослідники гуманітарного факультету, факультету соціальних наук та юридичного факультету. Керує проектом професор Кетрін Холст (Cathrine Holst) [7].

Дослідницька група «Voicing Democracy» має на меті вивчати демократичні мотиви у різножанрових текстах починаючи від 1750 року і дотепер. Учасники групи – це гуманітарний факультет, факультет соціальних наук та юридичний факультет. Керівником проекту є доцент Ейрік Ватной (Eirik Vatnøy) [10].

Дослідники третьої групи – «The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA): The US, Ireland and Argentina» – аналізують досвід Ірландії,

США та Аргентини у питанні обмеження чи розширення прав на аборти, діяльності масових заходів, що організовані задля підтримки чи протесту переривання вагітності, а також участі держави у цьому питанні. До складу групи входять представники медичного факультету, факультету соціальних наук та факультету гуманітарних наук. Керівник проекту – професор Ейвінд Енгебретсен (Eivind Engebretsen) [8].

Четверта група дослідників «Objections to democracy» займається пошуком відповідей на запитання: «Чи потрібна демократична система на сучасному етапі розвитку суспільства?». Представники факультету соціальних наук та факультету гуманітарних наук мають на меті в історичному контексті проаналізувати заперечення проти демократії. Керівником цього проекту є професор Торе Віг (Tore Wig) [4].

Висновки й перспективи. Норвезький Університет Осло пропонує широкий спектр навчальних програм для майбутніх фахівців у галузі освіти. Майбутні педагоги-практики обов'язково мають мати освітній ступінь магістра. Для цього є можливість навчатися за «Лекторською програмою» упродовж п'яти років, або, уже маючи магістерський ступінь, пройти річну практико орієнтовану програму. Навчання на бакалавраті проводиться винятково норвезькою мовою, натомість магістри та здобувачі Ph.D можуть опанувати програму англійською. У змісті освітніх програм не було виявлено конкретних дисциплін для формування громадянської компетентності, однак сам процес навчання побудований на демократичних засадах. Яскравим проявом ідей громадянської освіти та демократії є міждисциплінарний проект «UiO: Democracy», де здійснюється робота над чотирма темами: «Science and Democracy», «Objections to democracy», «The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA)» та «Voicing Democracy».

Цінним для системи підготовки майбутніх учителів в Україні вважаємо досвід упровадження такої ініціативи, як міждисциплінарний усеуніверситетський проект «UiO: Democracy». Перспективними вважаємо більш детальні дослідження організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів в контексті громадянської освіти в Університеті Осло, а також вивчення досвіду формування громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти в інших закладах Королівства Норвегії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
2. Forskerutdanning : ph.d. i utdanningsvitenskapelige fag. URL: <https://www.uv.uio.no/forskning/phd/>
3. Lektorprogrammet (master – 5 år). URL: <https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/index.html>
4. Objections to democracy. URL: <http://surl.li/jvvgv>
5. PPU3210 – del 1 av 2 : Undervisning og læringsforløp (30 studiepoeng). URL: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/>
6. PPU3220 – del 2 av 2 : Vurdering og tilpasset opplæring (30 studiepoeng). URL: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/>
7. Science and Democracy. URL: <http://surl.li/jvvgp>
8. The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA). URL: <http://surl.li/jvvgj>
9. UiO: Democracy awards 22 million kroner. URL: <http://surl.li/jvvgb>
10. Voicing Democracy. URL: <http://surl.li/jvvhj>

REFERENCES:

1. Kontsepsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [The concept of civic education development in Ukraine]. (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
2. Forskerutdanning : ph.d. i utdanningsvitenskapelige fag [Research education : Ph.D. in educational science subjects]. Retrieved from: <https://www.uio.no/forskning/phd/> [in Norwegian].
3. Lektorprogrammet (master – 5 år) [Lecturer's program (master's – 5 years)]. Retrieved from: <https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/index.html> [in Norwegian].
4. Objections to democracy. Retrieved from: <http://surl.li/jvvgj> [in English].
5. PPU3210 – del 1 av 2 : Undervisning og læringsforløp (30 studiepoeng)/ [PPU3210 – PPU part 1 of 2 : Teaching and learning process]. Retrieved from: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/> [in Norwegian].
6. PPU3220 – del 2 av 2 : Vurdering og tilpasset opplæring (30 studiepoeng). [PPU3220 – PPU part 2 of 2 : Assessment and adapted training]. Retrieved from: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/> [in Norwegian].
7. Science and Democracy. Retrieved from: <http://surl.li/jvvgp> [in English].
8. The Medicalisation of Democratic Rights in the Debate about Abortion (MEDRA). Retrieved from: <http://surl.li/jvvgj> [in English].
9. UiO : Democracy awards 22 million kroner. Retrieved from: <http://surl.li/jvvgb> [in English].
10. Voicing Democracy. Retrieved from: <http://surl.li/jvvhj> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.07
UDC 159.9:316.4

**INCLUSIVE
ENVIRONMENT IN
AN EDUCATIONAL
INSTITUTION:
THE PROBLEM OF
MODELLING**

Olga Kozak

Lecturer at the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University,
2 Sadova str., Uman, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-8164-0733>
e-mail: kozakolha30@gmail.com

Abstract. *The article presents the problem of modelling the modern inclusive educational environment as a complex system object, where the system-forming relationship is the connection between the conditions of support and active participation of all subjects of the educational environment, taking into account the diversity of educational needs. The data obtained in the empirical study illustrate the theoretical proposition that special conditions as measures to support students with special educational needs can become the basis for their active participation in the educational process, provided that a subjective request for support is formed on the basis of reflection on their own interests and difficulties. Despite the significant differences between educational institutions, a common characteristic was clearly observed throughout the sample – the degree of actual student participation in the forms of work was significantly lower than the degree of awareness of the opportunities for participation. As the study data showed, it is in the forms of participation that reflect the interests and perceived needs of students that the conditions of support provided are more likely to turn into realisable opportunities and ensure inclusion in joint activities. Thus, the special conditions created in educational institutions to support students' initiative and activity are in demand in those forms of activity in which students show interest or consciously recognise their own difficulties. In order to move from the existing conditions in an educational institution to opportunities for active participation of students in the educational process, it is necessary to work with students to identify their interests, difficulties and formulate educational needs. In this case, students' subjectivity will be supported, and not just external conditions will be created to meet certain educational needs. Such work requires the use of certain psychological and pedagogical technologies (jointly distributed activities of teachers and students, a reflective and active approach, and the inclusion of students in the design of an individual educational trajectory).*

Key words: *modelling; inclusive educational environment; educational needs; student; educational institution.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.07

УДК 159.9:316.4

**СУЧАСНЕ
ІНКЛЮЗИВНЕ
СЕРЕДОВИЩЕ
У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ:
ПРОБЛЕМА
МОДЕЛЮВАННЯ**

Козак О. Ю.

викладач кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, Умань, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8164-0733>
e-mail: kozakolha30@gmail.com

Анотація. У статті представлено проблему моделювання сучасного інклюзивного освітнього середовища як складного системного об'єкта, де системоутворювальним відношенням є зв'язок умов підтримки та активної участі усіх суб'єктів освітнього середовища із врахуванням розмаїття освітніх потреб. Отримані в емпіричному дослідженні дані ілюструють теоретичні положення про те, що спеціальні умови як заходи підтримки студентів з особливими освітніми потребами можуть ставати підґрунтям їхньої активної участі в освітньому процесі за умов формування суб'єктного запиту на підтримку на основі рефлексії власних інтересів і труднощів. На усій вибірці, незважаючи на значні відмінності між закладами освіти, чітко простежувалася загальна характеристика – ступінь реальної участі студентів у формах роботи був помітно меншим за ступінь усвідомлення можливостей участі. Як засвідчили дані дослідження, саме у формах участі, що відображають інтереси та усвідомлені потреби студентів, умови підтримки, що надаються, більшою мірою перетворюються на реалізовані можливості й забезпечують включення у спільну діяльність. Таким чином, створені в закладах освіти спеціальні умови, спрямовані на підтримку ініціативи й активності тих, хто навчається, виявляються затребуваними у тих формах діяльності, в яких студенти виявляють зацікавленість або усвідомлено визнають власні труднощі. Для переходу від створених умов у закладі освіти до можливостей активної участі студентів в освітньому процесі необхідна робота з виявлення спільно зі студентами їхніх інтересів, труднощів і з формування освітнього запиту. У цьому разі буде надано підтримку суб'єктності студентів, а не лише створено зовнішні умови для задоволення певних освітніх потреб. Така робота потребує застосування певних психолого-педагогічних технологій (спільно-розподіленої діяльності педагогів та студентів, рефлексивно-діяльнісного підходу, включення студентів до проектування індивідуальної освітньої траєкторії).

Ключові слова: моделювання, інклюзивне освітнє середовище, освітні потреби, студент, заклад освіти.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Проектування інклюзивного освітнього середовища актуалізує багаторічне питання освіти – питання суб'єктності її учасників, загострюючи його у концепті активної участі. Базові документи з інклюзивної освіти констатують, що кінцева мета інклюзивної освіти полягає у тому, щоб кожна людина могла брати ефективну участь у житті суспільства та розвивати власний потенціал, звідки виходить, що й у міжнародних документах з інклюзивної освіти, і у дослідженнях на цю тему високої значущості надають участі тих, хто навчається, в інклюзивному освітньому середовищі та їхній залученості до спільної діяльності.

Між тим розв'язання завдання моделювання інклюзивного освітнього середовища стикається із суперечливістю, складністю та системним характером самого об'єкта. Системоутворювальною якістю для інклюзивного освітнього середовища є активне залучення до освітнього процесу усіх його учасників (вчителів, спеціальних педагогів, учнів та студентів з особливими освітніми потребами, їхніх ровесників, що нормативно розвиваються, їхніх батьків) як суб'єктів діяльності, що здатні змінювати й перебудовувати середовище, розвиваючись самі та перетворюючи наявну у цьому середовищі сукупність зовнішніх умов на власні актуальні можливості із врахуванням розмаїття потреб. З подібним розумінням системної властивості інклюзивного освітнього середовища може бути продуктивно співвіднесено поняття середовища як тако-го, що забезпечує можливості (affordance, за Дж. Гібсоном) для активності суб'єкта.

Особливо важливою підтримка стає для забезпечення участі студентів з особливими освітніми потребами, оскільки через обмеженість у наявному наявному середовищі доступних для них ресурсів знижено ступінь їхньої самостійної участі. Принцип активної участі студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі широко обговорюється в роботах багатьох дослідників. При цьому автори справедливо вказують на проблему формального ставлення до побудови інклюзивного середовища як системи умов для тих, хто навчається з особливими освітніми потребами, які виявляються у ньому пасивними, оскільки «поміщаються» у підготовлені для них умови, не беручи участі в їхньому створенні, а будучи лише споживачами цих умов. Під участю у цьому випадку слід розуміти насамперед діяльність студентів у побудові власного індивідуального освітнього маршруту, самостійному виборі власної позанавчальної зайнятості, усвідомлення власних інтересів і труднощів й запиту на необхідні види підтримки.

В основі інклюзивної практики освіти є принцип підтримки, що вимагає організації психологічного супроводу як студентів з особливими освітніми потребами, так і усіх тих, хто працює з ними. З усіх можливих способів розв'язання цього завдання найефективнішими виявляються ті, в яких актуалізовано особистісний потенціал студента, його внутрішні ресурси подолання. Таким чином, системоутворювальним відношенням інклюзивного освітнього середовища є зв'язок на-даваної підтримки та участі, що перетворює умови середовища на можливості для освітньої діяльності його суб'єктів.

У свою чергу операціоналізація моделі інклюзивного освітнього середовища як дослідницьке завдання може йти за декількома напрямками. Одним із них є включення суб'єктів середовища, орієнтованих на його зміну, у вивчення самого середовища разом із дослідниками. Такий тип дослідження називається партиципаторним [1]. Іншим напрямком операціоналізації об'єкта моделювання може бути аналіз співвіднесеності підтримки та участі студентів в освітньому процесі.

В межах концептуально-теоретичного етапу моделювання проведено аналіз досліджень, присвячених вивченню інклюзивного освітнього середовища, що дозво-

лив умовно об'єднати їх у два різноспрямовані підходи. В межах першого з них увагу вчених більшою мірою звернено на компонентний склад середовища [2 та ін.]. В межах другого підходу до визначення поняття освітнього середовища акцент робиться на тому, чи утворюють елементи середовища систему. Звернення до системної методології аналізу інклюзивного освітнього середовища зумовлене тим, що основною методологічною парадигмою сучасних державних освітніх стандартів є системно-діяльнісний підхід у навчанні.

Мета дослідження – презентувати результати емпіричного дослідження формування у студентів з особливими освітніми потребами запиту на підтримку їхньої суб'єктності на основі рефлексії власних інтересів і труднощів як основи моделювання сучасного інклюзивного освітнього середовища. **Завдання дослідження:** обґрунтувати концептуальний вибір логіки моделювання інклюзивного освітнього середовища як системного об'єкта; здійснити опитування інтересів, труднощів, пропонувані організацією форм активності та участі у них студентів з особливими освітніми потребами, можливості їхнього звернення до персоналу закладу освіти за підтримкою і допомогою та реальних звернень.

Методи дослідження – опитування, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження здійснювалось у закладах середньої професійної освіти. У дослідженні брали участь представники адміністрації, педагоги та студенти. Було обрано відповіді онлайн-анкети для студентів. Вибірку склали 111 студентів, з яких 17,2% мають особливі освітні потреби. Було розглянуто дані дослідження щодо коледжу (89 студентів, з яких 11,3% мають особливі освітні потреби і технікуму (87 студентів, з яких 46,2% мають особливі освітні потреби), які значно відрізняються між собою за профілем навчання і кількістю студентів з особливими освітніми потребами (за кількістю студентів з особливими освітніми потребами наявна статистично значуща відмінність за кутовим критерієм Фішера, $p < 0,01$).

Анкета складається з 20 запитань закритого типу. У відповідях на деякі запитання використовувалася лайкертівська шкала (пояснення наведено при описі результатів). Для аналізу було обрано ті запитання, які дозволяють співвіднести створені в закладах освіти умови підтримки зі ступенем участі та затребуваності цих умов студентами. Запитання стосувалися інтересів, труднощів, пропонувані організацією форм активності та участі у них студентів, можливості звернення до персоналу закладів освіти за підтримкою і допомогою та реальних звернень студентів, а також одне із запитань було про бажання змінити заклад освіти.

Опрацювання отриманих кількісних даних здійснювалось за допомогою програми Excel на порівняльно-зіставному аналізі анкетних форм. Під час роботи з даними використовувалися: групування, середні величини, частотний розподіл, кореляційний аналіз (визначення коефіцієнта кореляції Спірмена), порівняльний аналіз: порівняння коледжу та технікуму за кількістю студентів з особливими освітніми потребами здійснено за кутовим критерієм Фішера; порівняння між групами респондентів з відповідних запитань, а також усередині однієї групи між відповідями на запитання щодо можливості участі й реальної участі проводилось за допомогою непараметричних критеріїв Манна-Вітні та Вілкоксона.

Дані, наведені у табл. 1, свідчать, що, коли у закладі освіти створюються певні умови, спрямовані на підтримку їхньої ініціативи та повною мірою, тобто не стають реальними можливостями для здійснення ними як суб'єктами освітнього процесу власної активності та участі. Неповна затребуваність пропонувані в за-

кладах освіти умов може мати низку пояснень, але важливо відзначити таку причину, як відсутність сприйняття студентами цих умов як адресованих їхнім власним потребам.

Таблиця 1

Співвідношення організованих в закладах освіти форм роботи для участі студентів та їхньої реальної участі у цих формах

Форми роботи	Можливість участі (Му), %	Участь (У), %	Му/У
індивідуальні проекти	67,8	22,4	3,03
планування (індивідуалізація) власної освітньої траєкторії	50,4	13,7	3,68
волонтерський рух	60,3	15,2	3,97
робочі бригади	51,2	13,3	3,85
студентська рада	56,2	14,2	3,96
вчена рада	45,2	11,2	4,04
проекування та оформлення предметно-просторового середовища	48,9	11,9	4,11
гуртки додаткової освіти	58,4	15,4	3,79
робота приймальної комісії	41,7	10,7	3,90
проведення заходів для ровесників свого та інших закладів освіти	55,2	13,2	4,18
святкові заходи і концерти	62,2	17,9	3,47
спортивні заходи	64,6	19,8	3,26
профорієнтаційні заходи	51,0	11,7	4,36
конкурси професійної майстерності	53,1	13,6	3,90
організація нових гуртків і секцій	48,8	10,6	4,60
програма «Професійне навчання без кордонів»	44,4	10,4	4,27
соціально значущі проекти	48,7	11,1	4,39
надання інтересної інформації про заклади освіти на власних сторінках у соціальних мережах	55,4	12,4	4,46

**Примітка:* Усі відмінності між можливостями участі та реальною участю були статистично достовірними за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона ($p < 0,01$).

Запропоновані в анкеті запитання дозволили виявити на прикладі конкретних освітніх закладів (коледжу і технікуму) чинники, які можуть активності, вони виявляються затребуваними студентами далеко не впливати на участь студентів (табл. 2, 3). Із порівняння табл. 2 і 3 видно, що вищий ступінь участі студенти виявляють у тих сферах діяльності, які їм є цікавішими. Студенти коледжу більше зацікавлені в індивідуальних і групових формах навчальної діяльності (з оглядом на відносно вищий рівень затребуваності індивідуальних проектів – 28,1% із 69,2% (табл. 3), а також більш вираженого інтересу до форм роботи у малих групах (табл. 2)), а студенти технікуму – у соціальній роботі і заходах, пов'язаних з активним спілкуванням (свята, спорт, волонтерство) (табл. 3).

Таблиця 2

Порівняння інтересу студентів коледжу та технікуму до педагогічних технологій

Зазначте, які педагогічні технології викликають у Вас інтерес на заняттях і у позаучбовій роботі	Коледж, %	Технікум, %
проектна робота	28,5	26,2
дистанційне навчання	50,2*	34,1*
портфоліо	4,7	8,6
індивідуальні завдання	28,7	25,1
виконання завдань у малих групах	35,3**	24,4**
виконання завдань у парах	44,3	45,8
дослідницька робота	20,4	22,4
професійні проби	18,9	26,0

Примітка: * – статистично достовірні відмінності між коледжем і технікумом за відповідним питанням за $p < 0,01$; ** – за $p < 0,02$ за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона.

Про сфери інтересів студентів свідчає також вищі цифри їхньої участі у різних формах роботи порівняно з усвідомлюваними можливостями участі (табл. 3).

Таблиця 3

Можливість участі у різних формах роботи та реальна затребуваність цих форм у закладах освіти

Форм роботи	Заклад освіти					
	коледж			технікум		
	Можливість (М), %	Участь (У), %	М/У	Можливість (М), %	Участь (У), %	М/У
індивідуальні проекти	69,2	28,1*	2,46	66,4	17,5*	3,79
планування (індивідуалізація) власної освітньої траєкторії	53,3	11,2	4,76	53,6	17,5	3,06
волонтерський рух	74,0***	16,7*	4,43	62,3***	25,5*	2,44
робочі бригади	60,2	15,5	3,88	55,4	18,5	2,99
студентська рада	57,2	15,4	3,71	51,4	19,6	2,62
вчена рада	48,2	9,4**	5,13	49,4	19,6**	2,52
проектування та оформлення предметно-просторового середовища	48,6	10,7	4,54	50,4	16,2	3,11
гуртки додаткової освіти	61,8	13,1**	4,72	56,5	29,2**	1,93
робота приймальної комісії	44,3	8,6*	5,15	44,5	16,4*	2,71
проведення заходів для ровесників свого та інших закладів освіти	61,3	11,5*	5,33	59,5	19,7*	3,02
святкові заходи і концерти	68,9	15,7**	4,38	63,7	27,2**	2,34
спортивні заходи	70,8	16,6*	4,27	70,2	26,5*	2,65
профорієнтаційні заходи	57,2	9,6	5,96	52,6	14,8	3,55
конкурси професійної майстерності	57,2	13,3	4,30	51,1	19,0	2,69
організація нових гуртків і секцій	50,2	8,6	5,83	51,7	11,6	4,46

Продовження табл. 3

програма «Професійне навчання без кордонів»	45,2	8,6	5,26	48,7	14,8	3,29
соціально значущі проекти	54,3	9,6	5,66	53,1	14,5	3,66
надання інтересної інформації про заклади освіти на власних сторінках у соціальних мережах	57,9	8,9*	6,51	53,8	16,5*	3,26

Примітка: попарно порівнювали можливості участі у коледжі і технікумі та реальну участь у коледжі і технікумі; *** – статистично достовірні відмінності за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона між можливостями участі у коледжі і технікумі ($p < 0,05$), а між реальною участю у коледжі і технікумі зазначено: * ($p < 0,05$) і ** ($p < 0,01$).

Із цих даних можна зробити висновки, що найменші цифри відношення можливості участі до реальної участі, які свідчать про більш виражений інтерес до участі, у випадку коледжу стосуються індивідуальних проектів та участі у робітничих бригадах (відношення можливостей до реальної участі менш як 3 і 4 відповідно), що, очевидно, більше пов'язано із навчальною активністю, а у випадку технікуму – скоріше соціальної роботи та сфери спілкування (відношення можливостей до реальної участі менш як 3). Таким чином, можна зазначити, що і в організації різноманітних форм участі необхідно співвідносити їх з інтересами студентів. Це вимагає залучення студентів до планування власної освітньої траєкторії, що передбачає діяльність з усвідомлення власних інтересів і труднощів, а також способів їхньої реалізації та подолання. Однак частка студентів, які беруть участь у такому плануванні, як в усій вибірці (13,7%) (табл. 1), так і у коледжі (11,2%) і технікумі (17,5%) (табл. 3) є невеликою.

Труднощі, запропоновані для оцінювання їхньої наявності в закладах освіти за шкалою їхнього прояву (використано лайкертівську шкалу: ніколи – 1, рідко – 2, інколи – 3, часто – 4), зазначаються студентами у значенні від «ніколи» до «рідко» та «інколи». До того ж, якщо навчальні труднощі в закладах освіти розташовувалися у середньому в діапазоні від «рідко» до «іноді», то труднощі спілкування – від «ніколи» до «рідко» (табл. 4).

Таблиця 4

Частота виникнення у студентів труднощів за усією вибіркою

Обставини, при яких виникають труднощі	Ніколи, %	Рідко, %	Інколи, %	Часто, %
при вивченні деяких дисциплін	26,6	39,4	28,7	5,3
при запам'ятовуванні матеріала	18,4	37,9	34,1	9,6
при підготовці до домашніх завдань	30,2	40,4	22,4	7,0
при виступі біля дошки	24,2	34,8	25,7	15,3
при написанні контрольних робіт	17,1	39,1	32,4	11,4
при проходженні виробничого навчання	37,7	38,7	19,1	4,5
при пересуванні навчальним корпусом	69,3	18,5	8,6	3,6
при спілкуванні з іншими студентами	61,4	23,6	9,9	5,1
при спілкуванні зі студентами з особливими освітніми потребами	63,3	23,2	9,3	4,2
при спілкуванні зі іноземними студентами	70,6	18,2	7,7	3,5
при взаємодії із викладачами	52,9	29,6	13,6	3,9
при спілкуванні з особами протилежної статі	62,8	22,4	10,2	4,6
при саморегуляції емоцій і поведінки	56,2	25,6	13,1	5,1

Можливо, ці труднощі не є значущими для студентів або ж вони не хочуть їх визнавати у відповідях. У випадку, якщо перераховані для оцінювання труднощі не є актуальними для студентів, то й самі формулювання труднощів потребують спільної рефлексії зі студентами. Водночас якщо труднощі не рефлексуються або не визнаються студентами то й запит на підтримку не формується (формулювання запиту означало б визнання труднощів перед собою та ровесниками). Про це свідчать дані табл. 5, отримані для усієї вибірки, які демонструють, що можливість звернутися по підтримку до різних фахівців у студентів є, але реально це робить відносно невелика їхня частка.

Таблиця 5

Зіставлення відповідей студентів щодо можливості отримати підтримку і допомогу у закладі освіти та реального її отримання

Суб'єкт надання підтримки чи допомоги	Можливість, %	Отримання підтримки, %
Адміністратор	60,2	19,7
Соціальний педагог	64,8	19,5
Психолог	65,5	19,4
Класний керівник/куратор/зав. відділенням	65,5	41,7
Тьютор	42,4	13,1
Вихователь	49,5	18,6
Асистент	44,3	12,5
Майстер виробничого навчання	64,7	34,2
Педагоги	63,7	37,2

Примітка: Усі відмінності між можливостями звернення і реальним зверненням були статистично достовірними за критеріями Манна-Уїтні та Вілкоксона ($p < 0,05$).

При цьому частота звернень за консультацією і допомогою до педагогів, класного керівника і майстрів виробничого навчання набагато перевищує частоту звернень до фахівців підтримки (психолога, соціального педагога, тьютора, вихователя). Аналіз даних за обома закладами освіти свідчить, що частота звернень про допомогу до педагогів була скоріше вищою ($p = 0,062$) у коледжі (42,9%), ніж у технікумі (33,5%), а у технікумі був значуще вищим ($p < 0,01$) рівень звернення до соціального педагога (32,4%) і вихователя (28,2%), ніж у коледжі (19,0% і 16,9% відповідно), що підтверджує припущення, що відмінність може бути пов'язана з більшою зацікавленістю студентів коледжу у діяльності, пов'язаній із навчальним процесом (наприклад, в індивідуальних проєктах: коледж – 28,1%, технікум – 17,5%, $p < 0,05$), а у технікумі – із більшою зацікавленістю до соціальної роботи (волонтерський рух: коледж – 16,7%, технікум – 25,5%, $p < 0,05$) та заходів, які передбачають спілкування – святкові, спортивні тощо (коледж – 16,9%, технікум – 25,5%, $p < 0,05$) і заходів, які передбачають спілкування – святкові, спортивні тощо) заходи (коледж: 15,7% і 16,6%, технікум – 27,2%, $p < 0,01$ і 26,5%, $p < 0,05$ відповідно). При цьому також і ступінь визнання навчальних труднощів у формах навчальної діяльності була вищою у коледжі (під час вивчення деяких дисциплін, виступі біля дошки, написанні контрольних робіт, взаємодії із викладачами, $p < 0,05$), тоді як у технікумі, мабуть, були більш виражені труднощі у соціальному спілкуванні, з огляду на значущо вищий ($p < 0,01$), ніж у коледжі, рівень звернення по допомогу до соціальних педагогів і вихователів та більших труднощів у спілкуванні з іноземними студентами ($p < 0,05$).

В обох закладах освіти спостерігається достовірний помірний негативний зв'язок між труднощами студентів і підтримкою педагогів. Зв'язок підтримки та труднощів під час вивчення деяких дисциплін, підготовки домашніх завдань, проходження виробничого навчання та взаємодії із викладачами у коледжі – помірно негативний ($0,3 < \rho < 0,5$), в інших випадках – слабо негативний ($\rho < 0,3$). У технікумі спостерігався помірний негативний зв'язок між труднощами під час взаємодії із викладачами та підтримкою педагогів. Кореляційний зв'язок у технікумі та коледжі демонструє, що чим меншою є підтримка, тим більшими є труднощі. Зокрема, помірний негативний зв'язок мав місце між труднощами у спілкуванні із викладачами та сприйняттям студентами підтримки у коледжі ($\rho = -0,460$, $\rho < 0,01$) або технікумі ($\rho = -0,351$, $\rho < 0,01$). Схожі дані досліджень інших авторів показують, що труднощі спілкування із викладачами є одним із бар'єрів для формування почуття включення тих, хто навчається [3]. Також в обох закладах освіти виявлено статистично значущий позитивний зв'язок між наданням підтримки та бажанням студентів змінити організацію ($\rho = 0,482$, $\rho < 0,01$, коледж); $\rho = 0,264$, $\rho < 0,01$, технікум), що виглядає парадоксом: що чим більшою є підтримка, тим більшим є бажання змінити місце навчання. Причому позитивний зв'язок між наданням підтримки та бажанням змінити місце навчання є помірним у коледжі та слабким у технікумі. Цей парадокс може виявитися удаваним, якщо врахувати висновки попереднього аналізу, що свідчать на користь відсутності зв'язку між підтримкою та інтересами або визнаними й усвідомленими труднощами студентів. Якщо припустити, що реально підтримку надають або не за власним запитом студентів, або у недостатньому для подолання труднощів обсязі, або за умов відсутності мотивації до навчання та подолання труднощів, які при цьому часто-густо студенти цього не визнають, то бажання змінити місце навчання може бути зумовлене не наявністю підтримки, а відсутністю її зв'язку з інтересами та потребами. У цьому разі підтримка буде просто зовнішньою для студента констатацією наявності у нього труднощів, що за відсутності власного запиту може його спонукати до такої неконструктивної стратегії виходу з цієї ситуації, як бажання залишити заклад освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Емпіричні результати дослідження доводять, що створені в закладах освіти спеціальні умови, спрямовані на підтримку ініціативи й активності тих, хто навчається, виявляються затребуваними у тих формах діяльності, в яких студенти виявляють зацікавленість або усвідомлено визнають власні труднощі. На усій вибірці, незважаючи на значні відмінності між закладами освіти, чітко простежувалася загальна характеристика – ступінь реальної участі студентів у формах роботи був помітно меншим за ступінь усвідомлення можливостей участі. Як засвідчили дані дослідження, саме у формах участі, що відображають інтереси та усвідомлені потреби студентів, умови підтримки, що надаються, більшою мірою перетворюються на реалізовані можливості й забезпечують включення у спільну діяльність. Для переходу від створених умов у закладі освіти до можливостей активної участі студентів в освітньому процесі необхідна робота з виявлення спільно зі студентами їхніх інтересів, труднощів і з формування освітнього запиту. У цьому разі буде надано підтримку суб'єктності студентів, а не лише створено зовнішні умови для задоволення певних освітніх потреб. Така робота потребує застосування певних психолого-педагогічних технологій (спільно-розподіленої діяльності педагогів та студентів, рефлексивно-діяльнісного підходу, включення студентів до проектування індивідуальної освітньої траєкторії).

Подальші дослідження можуть бути орієнтованими на аналіз співвіднесеності показників інклюзивності у межах цього системного об'єкта та розроблення технологічного забезпечення у межах підходу, що ґрунтується на системоутворювальному зв'язку між створюваними спеціальними умовами, формами психолого-педагогічної підтримки та активною участю усіх суб'єктів освітнього середовища у спільній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Chevalier J. M., Buckles D. J. Participatory Action Research : *Theory and Methods for Engaged Inquiry*. UK : Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9781351033268
2. Love H. R., Horn E. Definition, Context, Quality : Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2021. Vol. 40(4). P. 204-216. DOI: 10.1177/0271121419846342
3. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools : A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 119. Art. 103853. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103853

REFERENCES:

1. Chevalier, J. M., Buckles, D. J. (2013). Participatory Action Research : *Theory and Methods for Engaged Inquiry*. UK : Routledge, DOI: 10.4324/9781351033268 [in English].
2. Love, H. R., Horn, E. (2021). Definition, Context, Quality : Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 40(4), 204-216. DOI: 10.1177/0271121419846342 [in English].
3. Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools : A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, vol. 119. Art. 103853. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103853 [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.08
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051

THE ROLE OF THE «PARTNERSHIP AND SUPERVISION PEDAGOGY» COURSE IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Oksana Kokhanko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor,
Associate Professor of the Department
of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-9644-4233>
e-mail: o.g.kohanko@gmail.com

Abstract. *The article presents the experience of implementing the educational course “Partnership and Supervision Pedagogy” into the educational process of training students of the second (master’s) level of higher education in the educational-professional program “Primary Education” at the Dragomanov Ukrainian State University.*

Today, not only the implementation of partnership pedagogy in educational institutions is relevant, but also the modification of educational programs and curriculum for training future teachers, as well as the cultivation of their professional competence for educational partnership. Therefore, the publication summarizes the experience of professional preparation of future teachers for implementing partnership interactions within the framework of the New Ukrainian School (NUSh), analyzes its content at the master’s level, and presents the experience of integrating the educational course “Partnership and supervision pedagogy.”

The analysis of the experience of preparing master’s level students in the field of specialty 013 “Primary Education” in Ukrainian higher education institutions (HEIs) prior to the implementation of partnership pedagogy found out that certain HEIs offer courses directly contributing to the development of relevant competencies (“Partnership Pedagogy,” “Pedagogical Partnership with Various Social Institutions,” “Psychological-Pedagogical Foundations of Partnership Interaction in Education”). Additionally, there are courses that indirectly prepare future teachers for educational partnership (“Teaching Technologies for Educational Fields in Primary School”, “Pedagogical Innovations”, “Inclusive Education”).

The article describes the purpose, objectives, and program outcomes of the course “Partnership and Supervision pedagogy” within the educational program “Primary Education” at the master’s level at Dragomanov Ukrainian State University. The distinctive features of the course content are singled out, encompassing crucial topics such as the historical evolution of partnership pedagogy and the realization of its concepts within the context of the New Ukrainian School (NUSh), the teacher’s partnership interactions with students and the parent community, pedagogical conflicts and their resolution through partnership pedagogy strategies, the essence and purpose of partnership supervision and mentoring, the regulatory framework supporting mentoring and conducting supervision within NUSh, as well as the roles and responsibilities of a supervisor and mentor.

The experience of implementing traditional and interactive teaching methods and forms of student education within the course “Partnership and Supervision Pedagogy” has been synthesized. These methods and forms facilitated the development of students’ professional competence for educational partnership.

Key words: *professional training of future teachers, educational-professional program, partnership pedagogy, supervision, primary education.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.08

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051

РОЛЬ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ТА СУПЕРВІЗІЇ» У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Коханко О. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-9644-4233>
e-mail: o.g.kohanko@gmail.com

Анотація. У статті розкрито досвід впровадження навчального курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» в освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Початкова освіта» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Сьогодні є актуальним не тільки питання реалізації педагогіки партнерства у освітніх закладах, а й внесення змін у освітні програми та навчальні плани підготовки майбутніх учителів і формування їх професійної компетентності до педагогічного партнерства. Саме тому в даній публікації узагальнено досвід фахової підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в умовах НУШ, проаналізовано її зміст на магістерському рівні та представлено досвід впровадження навчального курсу «Педагогіка партнерства та супервізії».

Аналіз досвіду підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта до впровадження педагогіки партнерства в українських ЗВО показав, що в окремих вишах є навчальні курси, що безпосередньо сприяють формуванню відповідних компетентностей («Педагогіка партнерства», «Педагогічне партнерство з різними соціальними інститутами», «Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії в освітньому процесі»), а є навчальні курси, що опосередковано готують майбутнього вчителя до педагогічного партнерства (технології навчання освітніх галузей у початковій школі, педагогічні інновації, інклюзивна освіта).

У статті охарактеризовано мету, завдання та програмні результати вивчення курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» освітньої програми «Початкова освіта» магістерського рівня в УДУ імені Михайла Драгоманова. Розкрито особливості змістового наповнення курсу, що охоплює такі важливі питання як історія розвитку педагогіки партнерства та реалізація її ідей в умовах НУШ, партнерська взаємодія вчителя з учнями та батьківською громадою, педагогічні конфлікти та їх вирішення засобами педагогіки партнерства, сутність та призначення партнерської супервізії та наставництва, нормативно-правове забезпечення наставництва і супервізії в НУШ, роль та відповідальності супервізора, наставника.

Узагальнено досвід упровадження традиційних та інтерактивних методів та форм навчання студентів у рамках курсу «Педагогіка партнерства та супервізії», що сприяли формуванню їх фахової компетентності до педагогічного партнерства.

Ключові слова: фахова підготовка майбутніх учителів, освітньо-професійна програма, педагогіка партнерства, супервізія, початкова освіта.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Педагогіка партнерства є одним з сучасних напрямів у розвитку освітньої теорії та практики. Вона спрямована на створення взаємодії між учасниками освітнього процесу, в тому числі між педагогами, учнями та батьками. У рамках педагогіки партнерства акцент ставиться на розвиток в учнів демократичних цінностей, соціальних навичок, критичного мислення, навчання відповідальності та самореалізації.

Впровадження принципів положень педагогіки партнерства в НУШ – це об'єктивне явище її розвитку в сучасному світі згідно викликів сьогодення. Проте багато питань виникає щодо готовності українських учителів будувати партнерські взаємовідносини між собою, з адміністрацією, з учнями та їх батьками. Для вирішення даного питання в Україні здійснюється низка досліджень (І. Андрощук, Т. Бабко, О. Банах, Т. Водолазька, А. Вознюк, Л. Гриневич, О. Елькін, О. Коханова, М. Марковська, О. Матвієнко, М. Скиба, І. Оніщенко, О. Савченко, О. Сесик, Г. Смольникова, Г. Титиш, О. Третяк, А. Чернявська, Р. Шиян тощо) та проводиться ціла низка практично-орієнтованих вебінарів, семінарів тощо, з якими вчитель може знайомитися на різних інтернет-ресурсах та платформах.

Актуальним є внесення змін у освітні програми та навчальні плани підготовки майбутніх учителів у ЗВО, щоб сформувати відповідні знання, уміння, досвід, компетентності. Такі зміни продиктовані впровадженням професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти», де зазначено, що до сучасного вчителя висувуються серйозні вимоги щодо їх професійної компетентності, серед яких трудова функція партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, що включає психологічну, емоційно-етичну та компетентність педагогічного партнерства. Дані компетентності включають певний перелік здатностей до рівноправної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, залучення до нього батьків, вміння працювати в команді [1]. Таким чином, педагогічні ЗВО мають звернути увагу на оновлення програм, змісту, методів викладання так, щоб створити у себе партнерське середовище та навчати майбутніх учителів у подальшому його будувати в своїй професійній діяльності. Відкритим та гострим залишається питання готовності молодих учителів до втілення принципів педагогічного партнерства з досвідченими колегами-вчителями та адміністрацією школи, з учнями та їх батьками, громадськістю.

У своїй попередній публікації [2] ми вже аналізували процес підготовки здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до реалізації педагогіки партнерства, розкривали потенціал обов'язкових компонентів освітньо-професійної програми. У даній статті звернемо увагу на підготовку здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта до втілення педагогіки партнерства у професійній діяльності.

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження полягала в узагальненні досвіду підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в умовах НУШ.

Для досягнення означеної мети виокремлено декілька **завдань**: 1). аналіз змісту підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» до реалізації педагогіки партнерства; 2). узагальнення досвіду впровадження освітнього компоненту «Педагогіка партнерства та супервізії» у освітньому процесі; 3). уточнення доцільних форм та методів засвоєння відповідного змісту.

Методи дослідження. Розв'язання вищеозначених завдань зумовили вибір низки теоретичних та емпіричних методів дослідження. Зокрема, використано теоретичні методи аналізу та синтезу психолого-педагогічної літератури з проблема-

тики педагогічного партнерства; порівняння та узагальнення передового позитивного досвіду щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи; опитування здобувачів вищої освіти магістерського рівня та спостереження за їх діяльністю під час лекційних, практичних занять в рамках опрацювання курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» та під час виробничої практики у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розв'язання першого завдання нашої статті здійснено аналіз змісту підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» до реалізації педагогіки партнерства. Проаналізувавши досвід підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта в українських ЗВО до впровадження педагогіки партнерства, ми з'ясували, що є певна кількість освітньо-професійних програм, в яких вже врахована така необхідність. Зокрема, в Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка освітня програма «Початкова освіта» магістерського рівня (2020 р.) містить обов'язковий освітній компонент «Педагогіка партнерства» (<https://bit.ly/489GyrS>). У освітніх програмах ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (2023 р.) (<https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/57931>) та Київському університеті імені Бориса Грінченка (2018 р.) (<https://bit.ly/3RbG5iV>) є обов'язковий освітній компонент «Педагогічне партнерство з різними соціальними інститутами». А у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича освітня програма «Початкова освіта» магістерського рівня (2023 р.) містить вибірково освітню складову «Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії в освітньому процесі» (<http://webchnunew.kl.com.ua>).

У багатьох бакалаврських та магістерських освітніх програмах педагогічних ЗВО України є навчальні курси про інноваційні технології в сучасній освіті, про педагогічні інновації, про інклюзивну освіту тощо. Їх тематика частково охоплює формування у майбутніх учителів знань про педагогіку партнерства та умінь впроваджувати її принципові положення на практиці.

Реалізуючи друге завдання статті, ми узагальнили позитивний досвід такої підготовки студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Початкова освіта» в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова.

Головна мета даної освітньої програми «Початкова освіта» – це «підготовка компетентних фахівців у галузі освіти, зокрема висококваліфікованих фахівців початкової освіти (вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти); фахівців, адаптованих до ринкових і демократичних перетворень, здатних жити й творити в інформаційному суспільстві, глобальному світовому просторі. Зокрема, формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності розв'язувати складні професійні задачі у галузі початкової освіти, що передбачають проведення досліджень, впровадження ефективних технологій навчання й виховання та здійснення інновацій у педагогічній діяльності в закладах загальної середньої освіти в умовах реформування системи освіти» [3]. Для досягнення цієї мети у навчальний план підготовки майбутніх учителів було введено освітні компоненти, що сприяють оволодінню здобувачами сучасними інноваційними технологіями навчання і виховання учнів, співпраці та співробітництва, здійснення дослідницької діяльності, що сприяла б покращенню процесу і змісту початкової освіти. Серед обов'язкових освітніх компонентів курс «Педагогіка партнерства та супервізії» посідає вагоме місце і має міцні міжпредметні зв'язки з іншими компо-

нентами. Предметом вивчення даного освітнього компоненту є реалізація педагогіки партнерства та супервізії у початковій школі.

Метою викладання курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» є підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації педагогіки партнерства та супервізії у початковій школі. Її основними завданнями вивчення є: ознайомлення майбутніх учителів з сутністю та принципами педагогіки партнерства; засвоєння сутності та призначенням супервізії, наставництва, педагогічної інтернатури в початковій школі; формування здатності до реалізації ідей педагогіки партнерства та організації взаємодії з усіма учасниками в освітньому процесі НУШ.

Реалізація мети і завдань курсу сприяє формуванню у здобувачів магістерського рівня таких програмних результатів, що передбачені освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» УДУ імені Михайла Драгоманова (2022 р.) [3]:

- спілкуватися академічною українською та іноземною мовами в усній та письмовій формах, використовувати комунікативні стратегії, формувати в учнів здатність до взаєморозуміння, міжособистісної взаємодії;
- створювати особисту методичну систему навчання здобувачів початкової освіти предметів початкової школи, адаптувати її до різних умов освітнього процесу;
- здійснювати супервізію, інтервізію, надавати педагогічну, психологічну та методичну допомогу учасникам освітнього процесу, організовувати роботу інклюзивного класу;
- складати програму саморозвитку та самовдосконалення, обирати ефективний інструментарій самопрезентації результатів власної професійної діяльності, створювати власний професійний імідж;
- конструктивно розв'язувати педагогічні конфлікти в освітньому середовищі початкової школи між усіма її учасниками з використанням засобів педагогіки партнерства та потенціалу педагогічного наставництва та супервізії;
- працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища з використанням оптимальних технологій з української та зарубіжної практики з урахуванням принципів педагогіки партнерства, дитиноцентризму та розвивального навчання.

Змістове наповнення курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» вибудовувалося з урахуванням ідей педагогіки партнерства, законодавчої бази розвитку освіти в Україні (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа»), вимог до професійних компетентностей вчителя початкової школи (Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти»), вимог до його підготовки (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» магістерського рівня вищої освіти УДУ імені Михайла Драгоманова) та результатів опитування студентів, стейкхолдерів та викладачів (<https://bit.ly/466v1I1>).

Таким чином, тематика курсу охоплює питання історії розвитку педагогіки партнерства та реалізації її ідей в умовах НУШ; партнерської взаємодії вчителя з учнями та батьківською громадою; педагогічних конфліктів та їх вирішення засобами педагогіки партнерства; сутності та призначення партнерської супервізії та наставництва; нормативно-правового забезпечення наставництва і проведення супервізії в НУШ; ролі та відповідальності супервізора, наставника.

Для більш глибокої реалізації другого та третього завдання статті, проаналізуємо змістове наповнення курсу «Педагогіка партнерства та супервізії» та його методичне здійснення (методи та форми навчання) [4].

Вивчення курсу розпочинається з узагальненої теми про історію розвитку педагогіки партнерства та реалізацію її ідей в умовах НУШ. Зокрема, здобувачі зна-

Йомляться з концептуальними засадами педагогіки партнерства; сутністю, принципами та її методологічною основою; вивчають історію виникнення педагогіки партнерства (співпраці / співробітництва) у вітчизняній освіті та за кордоном; пригадують та аналізують відомі їм технології співпраці у досвіді роботи вчителів початкової школи. Більш детально розглядають особливості реалізації ідей педагогіки партнерства у освітньому процесі НУШ та аналізують труднощі реалізації партнерської взаємодії у роботі вчителя початкової школи.

Вивчення теми «Партнерська взаємодія з учнями» передбачає питання про особливості організації освітнього процесу засобами педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єкту взаємодію вчителя з учнями як основу побудови партнерських відносин, про роль сучасного вчителя – фасилітатора, коуча, тьютора, модератора – в індивідуальній освітній траєкторії розвитку учня початкової школи. Крім того дана тема містить такі практико-орієнтовані питання як методи та форми педагогічної взаємодії вчителя з учнями на основі партнерства; організація діалогового навчання і виховання молодшого школяра; створення ситуацій успіху, ігрового навчального середовища та активної інтерактивної взаємодії між учителем і учнями у освітньому процесі НУШ; класний менеджмент та формування спільноти учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною. Особливої уваги потребує розкриття питання про організацію педагогічного партнерства в умовах роботи інклюзивного класу, про оптимальні педагогічні технології з української та зарубіжної практики для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища з урахуванням принципів партнерства, дитиноцентризму та розвивального навчання.

Тема «Партнерська взаємодія вчителя з батьківською громадою та іншими соціальними інституціями» включає такі підтеми: реалізація ідей педагогіки партнерства у співпраці вчителя з батьками та іншими соціальними інституціями; активний діалог як основна умова організації їх продуктивної взаємодії в умовах НУШ; права та обов'язки вчителя і батьками у процесі співпраці як рівноправних партнерів; сучасні засоби комунікації (ІКТ, цифрові сервіси тощо); основні напрями та форми організації партнерських взаємовідносин школи з батьківською громадою; традиційні та інноваційні підходи до планування і проведення різних форм співпраці з сім'єю дитини; реалізація у роботі з батьками прийомів ситуації успіху та інтерактивних методів співпраці; залучення батьків до освітнього процесу; неформальне спілкування вчителя з батьками.

Важливою у курсі є тема про педагогічні конфлікти та їх вирішення засобами педагогіки партнерства. Вона введена у змістове наповнення з урахуванням пропозицій студентів, що хотіли більш детально засвоїти це питання. Таким чином, були розглянуті питання про явище педагогічних конфліктів у школі: їх сутність, причини; про типи та види конфліктних ситуацій у освітньому процесі початкової школи; про вчителя як учасника чи посередника у конфліктних ситуаціях. Проаналізовано сутність булінгу та мобінгу як частих причин виникнення педагогічних конфліктів. Розглянуто відповідальність та права вчителя у протидії булінгу / мобінгу. Також розкрито питання розв'язання та усунення педагогічних конфліктів в умовах НУШ засобами педагогіки партнерства.

Окремої уваги сьогодні заслуговують питання супервізії та наставництва у НУШ. Саме тому до змісту навчального курсу було включено відповідні теми. Зокрема, про сутність та призначення партнерської супервізії та наставництва; про призначення педагогічної інтернатури; про нормативно-правове забезпечення наставництва, проведення супервізії та організації інтернатури в НУШ; про ролі та відпо-

відальності супервізора / наставника / інтерна. Потім цю тему ми пропрацювали зі студентами під час виробничої переддипломної практики, коли студент-магістр виконував обов'язок наставника для студента-бакалавра.

Засвоєнню змісту курсу сприяють як **традиційні методи навчання** (лекції, пояснення, бесіди, дискусії, практичні роботи тощо), так й **інтерактивні методи та форми роботи**. Так, на початку лекцій дієвим є застосування інтерактивної стратегії зі складання асоціативних кущів до термінів «ПАРТНЕРСТВО», «ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА», «СПІВПРАЦЯ», «КОНФЛІКТ», «СУПЕРВІЗІЯ» тощо. Така стратегія спонукає студентську аудиторію до розмірковування, активного діалогу та вільного висловлювання власної думки.

Під час лекцій також доцільними є частково-пошукові питання та завдання, наприклад, «Опираючись на власний досвід, визначте 3-4 ознаки традиційної системи навчання в українських школах початку ХХ століття та 3-4 ознаки системи навчання на основі педагогіки партнерства в НУШ. Порівняйте їх»; «Визначте позитивні риси вчителя-партнера НУШ»; «Визначте 7-8 негативних рис, які ви б не хотіли бачити у сучасного вчителя»; «Порівняйте стратегії взаємодії в учнівському колективі: конкуренція, кооперація. Визначте їх доцільність»; «Створіть ситуацію успіху для дитини за заданим умовним типом прояву її у навчанні»; «Які показники, на вашу думку, свідчать про готовність / неготовність батьків до партнерської взаємодії?»; «Як ви вважаєте, конфлікт – це завжди погано?»; «Визначте, які, на вашу думку, основні найсуттєвіші причини виникнення педагогічних конфліктів сьогодні у школі?».

Корисним під час лекцій та практичних занять є перегляд з подальшим аналізом відео-контенту про втілення ідей педагогіки партнерства у світовій практиці. Причому матеріали для перегляду може пропонувати викладач, або самі студенти. Можна переглядати та аналізувати фрагменти уроків, що проводили студенти під час практики з подальшим аналізом прояву чи ігнорування ними принципів педагогіки партнерства. Або запропонувати їм підібрати контент фільмів про проблеми шкільного навчання, взаємовідносин вчителя і учнів, вчителя і батьків з подальшим аналізом впровадження педагогіки партнерства.

Під час практичних занять ефективними були дискусивні методи з теми заняття, що давали можливість студентам висловлювати свою думку, аналізувати опрацьований матеріал чи думку інших. Корисними також виявилися інтерактивні стратегії «Займи позицію», «Зміни позицію», «Дерево рішень», «Ротаційні моделі», «Рольова гра». Наприклад, під час опрацювання теми про партнерську взаємодію вчителя з учнями студенти отримали завдання через рольову гру продемонструвати різні стилі педагогічного спілкування. А при вивченні теми «Роль наставника у роботі молодого вчителя» – продемонструвати стиль взаємодії молодого вчителя з наставником.

Для формування у студентів практичних умінь, навичок та досвіду реалізовувати педагогіку партнерства у професійній діяльності використовувалися різні практичні завдання. Наприклад:

- Розробіть план-конспект виховної бесіди з учнями початкової школи на тему згуртування (клас – на вибір студента);
- Наведіть п'ять прикладів з досвіду роботи вчителя з учнем з використанням прийомів ситуації успіху;
- Наведіть п'ять прикладів з досвіду роботи вчителя з учням з використанням інтерактивних методів навчання;
- Розробіть графічну пам'ятку для вчителя початкової школи з правил партнерського спілкування з батьківською громадою;

– Наведіть з досвіду роботи вчителя початкової школи 3-4 приклади використання цікавих прийомів партнерської взаємодії (форм співпраці) з батьками, тощо.

Для самостійного узагальнення теми студентам можна запропонувати підготувати власну доповідь з презентацією на тему «Особливості реалізації педагогіки партнерства в умовах НУШ» або коротке есе чи подкаст на одну із тем: «Формальне та неформальне спілкування вчителя з батьками: моя позиція», «Чи захищений сучасний вчитель від проявів боулінгу / мобінгу у свою сторону?», «Роль і відповідальності вчителя у вирішенні конфліктних ситуацій в учнівському колективі», «Моє ставлення до педагогічної інтернатури» тощо. Саме такі завдання сприяють систематизації та узагальненню отриманих знань, формування власного бачення та оцінного судження про педагогіку партнерства та її впровадження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вважаємо, цілеспрямоване включення обов'язкового освітнього компонента «Педагогіка партнерства та супервізії» у зміст освітньо-професійної програми «Початкова освіта» та навчальний план підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта сприяло вирішенню важливих завдань фахової підготовки майбутніх учителів НУШ, зокрема, до партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу, що включає психологічну, емоційно-етичну компетентність педагогічного партнерства.

Перспективними у даній темі вбачаємо питання особливостей засвоєння курсу в змішаному та онлайн форматі навчання; діагностиці готовності студентів до реалізації педагогіки партнерства у майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020 р.). URL: <https://nus.org.ua/news/zatverdylly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/>
2. Коханко О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей педагогіки партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. № 48(2). С. 141-146. URL: <http://www.apfn-journal.in.ua/48-2-2022>
3. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» УДУ імені Михайла Драгоманова (введено в дію Наказом № 197 від 31.08.2022 р.). URL: <https://bit.ly/45COVKV>.
4. Програма навчальної дисципліни «Педагогіка партнерства та супервізії» другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньої програми «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 013 «Початкова освіта» (автор Коханко О. Г.) (затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова 24 листопада 2022 р., протокол № 5). URL: <https://bit.ly/3rhpiAe>.

REFERENCES:

1. Profesiinnyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard for primary school teachers of general secondary education institutions]. (2020). Retrieved from: <https://nus.org.ua/news/zatverdylly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/> [in Ukrainian].

2. Kokhanko, O. (2022). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly do realizatsii idei pedahohiky partnerstva [Preparation of future primary school teachers for implementing partnership pedagogy ideas]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*. M. Pantiuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomria (Ed.). Drohobych : Vydavnychi dim «Helvetyka», 48(2), 141-146. Retrieved from: <http://www.apfn-journal.in.ua/48-2-2022> [in Ukrainian].

3. Osvitno-profesiina prohrama «Pochatkova osvita» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 «Pochatkova osvita» haluzi znan 01 «Osvita/Pedahohika» UDU imeni Mykhaila Drahomanova (vvedeno v diiu Nakazom № 197 vid 31.08.2022 r.). (2022). [Educational and professional program «Elementary Education» of the second (master's) level of higher education in the specialty 013 «Elementary Education» of the field of knowledge 01 «Education/Pedagogy» of Mykhailo Dragomanov State University]. Retrieved from: <https://bit.ly/45COVKV> [in Ukrainian].

4. Prohrama navchalnoi dystsypliny «Pedahohika partnerstva ta supervizii» druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity osvitnoi prohrama «Pochatkova osvita» haluzi znan 01 «Osvita/Pedahohika» spetsialnosti 013 «Pochatkova osvita» (avtor Kokhanko O. H.) (zatverdzheno Vchenoiu radoiu NPU imeni M. P. Drahomanova 24 lystopada 2022 r., protokol № 5). (2022). [The program of the educational discipline «Pedagogy of partnership and supervision» of the second (master's) level of higher education of the educational program «Elementary education» of the field of knowledge 01 «Education/Pedagogy» specialty 013 «Elementary education» (author Kokhanko O.). Retrieved from: <https://bit.ly/3rhpiAe> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.09
UDC 373.2.015.31:004(043.3)

**MENTAL-THINKING
METHODOLOGICAL
COMPLEX FOR
DEVELOPING THE
FOUNDATIONS OF
CRITICAL THINKING
OF OLDER PRESCHOOL
CHILDREN: WORKING
WITH PARENTS AND
EDUCATORS**

Iryna Kuzmenko

Assistant of the Department
Preschool Education,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6483-7983>
e-mail: kuzmenkoirisha30@gmail.com

Abstract. *The article demonstrates that the mental-thinking methodological complex for developing the foundations of critical thinking of older preschool children is oriented on forming each component of critical thinking as a whole for the researched category, encompassing not only older preschool children but also adults. The definition of the “mental-thinking methodological complex for developing the foundations of critical thinking of older preschool children” is revealed as a system of comprehensive, harmonized, purposeful, personality-oriented, inter-subjective psycho-pedagogical support, resulting in a full interaction between older preschool children, adults (parents and educators), and peers in various activities, creating unique, favorable conditions for a child’s happy life experience and critical understanding of reality.*

Pedagogical work with educators and parents is characterized, with the primary goal being to familiarize educators with the essence of modern multifaceted definitions: “critical thinking”, “psychological and pedagogical characteristics of critical thinking of older preschool children”, “formation of critical thinking of older preschool children”; equipping educators and parents with modern methods and techniques for developing the foundations of critical thinking of older preschool children; creating a unified innovative-intellectual space for preschool education institutions and families of older preschool children.

Various forms of interactive methodological work with adults regarding the formation of the foundations of critical thinking of older preschool children are outlined: dynamic groups, reference bureaus, discussion clubs, and creative workshops for critical thinking, resource centers for critical thinking, and more. Emphasis is placed on interactive exercises and creative tasks to develop critical thinking, with the aim of increasing professional mastery, developing the ability, readiness, and capability to optimally organize activities with older preschool children and their parents for the formation of critical thinking.

Keywords: *mental-thinking methodological complex, critical thinking, older preschool children, formation of critical thinking of older preschool children, forms of interactive methodological work.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.09
УДК 373.2.015.31:004(043.3)

**МЕНТАЛЬНО-
МИСЛЕННЄВИЙ
МЕТОДИЧНИЙ
КОМПЛЕКС
ФОРМУВАННЯ
ОСНОВ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ
ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
РОБОТА З БАТЬКАМИ
ТА ВИХОВАТЕЛЯМИ**

Кузьменко І. А.

асистент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0000-0001-6483-7983>
e-mail: kuzmenkoirisha30@gmail.com

Анотація. У статті доведено, що ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку орієнтований на формування кожного компонента критичного мислення у цілому для презентованої категорії досліджених та охоплює не тільки дітей старшого дошкільного віку, а і дорослих. Розкрито дефініцію «ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» як систему комплексного, гармонізованого, цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого, міжсуб'єктного психолого-педагогічного супроводу, в результаті якого відбувається повноцінна взаємодія дитини старшого дошкільного віку, дорослих (батьків та педагогів), однолітків в різних видах діяльності, завдяки якій створюються унікальні, сприятливі умови для щасливого проживання життя дитини, критичного осмислення дійсності. Схарактеризовано педагогічну роботу з педагогами та батьками, основною метою якої стало ознайомлення педагогів з сутністю сучасних багатоваріантних визначень дефініцій: «критичне мислення», «психолого-педагогічні особливості критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку»; озброєння педагогів та батьків сучасними методами та прийомами формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; створення єдиного інноваційно-інтелектуального простору закладу дошкільної освіти та сім'ї дитини старшого дошкільного віку. Окреслено різноманітні форми інтерактивної методичної роботи з дорослими щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: динамічна група; довідкове бюро; дискусійний клуб; творча майстерня критичного мислення; ресурсний центр критичного мислення тощо. Зроблено акцент на інтерактивних вправах та творчих завданнях на формування критичного мислення з метою підвищення рівня фахової майстерності, формування здатності, готовності та спроможності щодо оптимальної організації діяльності з дітьми старшого дошкільного віку та їхніми батьками щодо формування критичного мислення.

Ключові слова: ментально-мисленнєвий методичний комплекс, критичне мислення, діти старшого дошкільного віку, формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, форми інтерактивної методичної роботи.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Основним завданням сучасної освіти «є формування нової людини, що володіє «мисленням вищого порядку», яке має бути критичним ... характерними ознаками якого є здатність оцінювати та аналізувати твердження та факти стосовно будь-якого об'єкта чи явища; робити об'єктивні висновки та приймати обґрунтовані рішення на основі здобуття й опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій...» [2, с. 16]. Критично мислячій людині притаманна впевненість в собі, успішність, здатність до глибокого аналізу інформації, особливий підхід до її сприйняття, стійкість до психологічних впливів.

Критичність як істотна властивість мислення, як важлива сторона діяльності має особливе значення у розумовому вихованні дітей. Дослідження критичності мислення у дітей старшого дошкільного віку є важливим завданням психолого-педагогічної науки. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти (2021) наголошується на тому, що наступність між дошкільною та початковою освітою простежується через призму формування наскрізних умінь. І однією спільною для ключових компетентностей дошкільної та початкової освіти є вміння дитини критично мислити разом з уміннями приймати рішення, розв'язувати проблеми та працювати в команді [1].

Виникаючи на самому початку процесу соціалізації особистості дитини, критичність мислення стає тим особистісним утворенням, яке значною мірою визначає подальшу перспективу її інтелектуальних здібностей. Розуміння критичності як значущої індивідуально-психологічної характеристики, що обумовлює не тільки продуктивність розумової діяльності, але і соціальну адекватність особистості, робить надзвичайно актуальною проблему формування основ критичності мислення, починаючи вже з дошкільного віку. Формування критичного мислення – складний процес, результатом якого є творча, активна особистість, спроможна ефективно розв'язувати завдання, соціального, культурного, індивідуального розвитку, збагачення інтелектуального досвіду дитини і разом з тим, збереження самоцінності дошкільного дитинства [1].

В основу теоретико-методичного забезпечення формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку було покладено результати констатувального експерименту, розуміння критичного мислення як психолого-педагогічної категорії та усвідомлення того, що формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку – цілеспрямований процес створення психолого-педагогічних умов для збагачення ментального досвіду дитини старшого дошкільного віку (як сукупність індивідуальних інтелектуальних ресурсів), що сприяють: «... вмінню мислити дисципліновано, послідовно та відповідально, виносити правильні судження, щоб отримувати бажаний результат [7, с. 10].

Отже, при розробці ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності було використано такі наукові засади: закономірності формування особистості у дошкільному дитинстві Л. Артемова, А. Богущ, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Костюк, Т. Поніманська, Мислення, як творча діяльність, відображене у роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна та ін. Теоретичні засади критичного мислення висвітлено у працях К. Баханова, О. Пошетун, С. Терно, О. Тягло, О. Удада та ін. Розвитку критичного мислення були присвячено праці зарубіжних науковців М. Ліпмана, Д. Брунера, Дж. Гілфорда, А. Кроуфорда, К. Мередіт, С. Метьюза, Д. Рассела, Ч. Темпла, Д. Халперна, Дж. Чаффа та вітчизняних дослідників: Н. Березанської, В. Бондаря, Т. Воропай, І. Кожуховської, А. Ліпкіна, В. Паламарчук, О. Пошетун, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, А. Федорова, Т. Яковенко та ін. Питанню про необхідність навчання критичному мисленню

приділяли увагу такі педагоги, як: П. Блонський, А. Байрамов, А. Піпкін, Л. Рибак, В. Сінельников, С. Векслер та ін.

Не дивлячись на ґрунтовний теоретико-методологічний пласт науково-педагогічних досліджень, питання розробки та впровадження дієвих інструментів формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку залишається не до кінця вивченим та апробованим. Отже, постає нагальна потреба в знаходженні дієвого, ефективного інструменту формування основ критичного мислення, розробці та впровадженні ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Мета і завдання дослідження: розкрити сутність та зміст ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного; уточнити визначення дефініції «ментально-мисленнєвий методичний комплекс»; схарактеризувати інноваційні форми роботи з вихователями та батьками в межах ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Методи дослідження. У статті використано наступні теоретичні методи дитячої психології, педагогіки, дошкільної педагогіки з метою визначення теоретико-методологічних засад ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; метод спостереження використано для первинного збору психолого-педагогічної інформації про розуміння та усвідомлення критичного мислення вихователями та батьками. Метод бесіди допомагав виявити та уточнити інформацію про сутнісні ознаки критичного мислення дітей старшого дошкільного віку та дорослих. Означений метод, за допомогою спеціально розроблених питань, дозволив з'ясувати потрібні дані, уточнити сутність виховного впливу, забезпечити можливість успішного формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Під час бесіди ми намагалися отримати максимум інформації від вихователів та батьків, а спостереження за невербальними реакціями респондентів дало можливість максимально підвищити об'єктивність інформації, одержаної експериментаторами під час бесіди. Анкетування дозволило обстежити велику кількість респондентів і провести за модифікованими та розробленими нами анкетами констатувальний та контрольний експерименти. Анкетування батьків та педагогів використовувалося для вивчення рівнів сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку та подальшої роботи з дорослими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати констатувального експерименту яскраво продемонстрували проблеми, що виникають при формуванні основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в реаліях сьогодення. Ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності орієнтований на формування кожного компонента критичного мислення у цілому для презентованої категорії досліджених.

При проведенні формувального експерименту, орієнтувалися на розуміння дефініції «ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» – це система комплексного, гармонізованого, цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого, міжсуб'єктного психолого-педагогічного супроводу, в результаті якого відбувається повноцінна взаємодія дитини старшого дошкільного віку, дорослих (батьків та педагогів), однолітків в різних видах діяльності, завдяки якій створюються унікальні, сприятливі умови для щасливого проживання життя дитини, критичного осмислення дійсно-

сті, в основі якої лежить «...цілісне уявлення про мисленнєву діяльність як творчий системний процес» [б. с. 46].

Як підкреслювалося вище, на формувальному етапі дослідження робота здійснювалася за трьома основними напрямками: робота з педагогами, батьками, та дітьми. Це важливий момент нашого дослідження. На нашу думку, тільки системна взаємодія цих трьох категорій може дати оптимально ефективні результати у формуванні не тільки основ критичного мислення дитини старшого дошкільного віку, а й зробити її щасливою, забезпечити повноцінний інтенсивний розквіт усіх сутнісних сил дитини на ґрунті любові, турботи, взаєморозуміння та підвести дитину до самодостатнього сприйняття реального світу. Єдність, системність, послідовність усіх трьох напрямків роботи з дітьми старшого дошкільного віку становлять фундамент нашого ментально-мисленнєвого методичного комплексу. Розкриємо сутність та зміст цих напрямків дослідження.

Педагогічна робота з педагогами та батьками.

Основна мета ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку и з вихователями – ознайомлення педагогів з сутністю сучасних багатоваріантних визначень дефініцій: «критичне мислення», «психолого-педагогічні особливості критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку»; озброєння педагогів та батьків сучасними методами та прийомами формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; створення єдиного інноваційно-інтелектуального простору закладу дошкільної освіти та сім'ї дитини старшого дошкільного віку.

Основними ***завданнями такої роботи з батьками*** та вихователями було:

- створення оптимальних умов для комунікативної, гармонійної взаємодії з педагогами, психологами та батьками з питань розвитку основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку;
- створення ефективної підтримки та допомоги, атмосфери взаєморозуміння та толерантності між педагогами та батьками задля ефективного впровадження експериментального ментально-мисленнєвого методичного комплексу та досягнення стратегічних цілей: підвищення рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку та гармонізації процесів всебічного розвитку особистості дошкільника;
- всебічне, системне вивчення індивідуальних та вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку;
- забезпечення педагогів, батьків науково-педагогічними знаннями та практичним досвідом комунікації, щодо специфіки формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, проблемних питань з цього приводу та володіння сучасними методами, формами та прийомами педагогічного впливу на дітей старшого дошкільного віку;
- розробити систему занять та заходів для батьків, дітей, педагогів з використанням інноваційних технологій, методів, прийомів формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку;
- формування досвіду батьків та педагогів (на основі засвоєння ними форм евристичної комунікації) до практичного оволодіння дитиною основними механізмами, прийомами, методами формування основ критичного мислення.

Педагоги, вихователі, психологи були ознайомлені з сутністю та змістом ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного

мислення дітей старшого дошкільного віку. Була проведена робота з детального роз'яснення властивостей, особливостей, навичок самовдосконалення критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; картою вмінь критичного мислення для прийняття рішень. Інноваційними технологіями формування критичного мислення. Під час експериментального впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу і педагогів, і батьків були створені усі умови для дієвої мотивації щодо подальшої спільної діяльності з метою формування основ критичного мислення дошкільників.

Акцент під час формувального експерименту було зроблено на тому, що перш ніж навчати самому дорослому (педагогам, батькам) критичному мисленню треба опанувати теоретично і практично самому теорію та практику цього поняття. З цією метою було створено практичні методичні поради для педагогів та батьків щодо тонкощів та специфіки впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. На початковому етапі впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку був розпочатий саме з педагогів. Вихователям, психологам була пояснена мета, завдання ментально-мисленнєвого методичного комплексу, презентовано сам комплекс, детально роз'ясненні всі інструменти критичного мислення, його відмінність від інших видів мислення, а також вмотивовано на подальшу спільну співпрацю з батьками. Презентація методичного комплексу відбувалась на педрадах колективу.

Анкетування педагогів, психологів та батьків були важливою частиною нашого експерименту під час якого вже відбувалося мотивація для оволодіння сучасними технологіями критичного мислення. Вихователі закладів дошкільної освіти з зацікавленістю проходили анкетування, відповідали на питання, аналізуючи та узагальнюючи інформацію. Батьки спочатку дуже неоднозначно, з опаскою сприймали прохання пройти анкетування, мотивуючи це тим, що не зрозуміло для цього анкетування потрібно, як будуть використано його результати. Але після педагогічного роз'яснення, перших вебінарів та тренінгів діаметрально змінили свої погляди, що позитивно вплинуло на результати експериментальної роботи.

Батькам та педагогам надавалися такі анкети: «Анкета визначення рівня критичного мислення» [7], «Тест Корнелла», «Чи можу я назвати конкретні випадки за останні два дні, коли я...» [7]. Педагогам окремо давали анкету «Критичне мислення на заняттях» [7].

Основною формою роботи з *педагогами* були тренінгові технології під час яких була можливість сформувавши визначальні компетентності при застосовуванні методів опанування критичного мислення для роботи з дошкільниками: «Критичне мислення: що це?», «Опануємо форми евристичної комунікації», «Використання теорії аргументації в сучасному світі», «Якісне мислення: як формувати?»; «Критичне мислення чи догматичне мислення в сучасному світі?», «Критичне мислення: інноваційні технології формування у дошкільника», «Куб Блума: як діємо?», «Як розпізнати дезінформацію: фактчекінг, як він працює?». Кожна тема розглядалась протягом двох сеансів тренінгів, тривалість тренінгу складала 4 години. Основна аудиторія – вихователі та психологи, які були задіяні в експериментальному дослідженні.

Під час роботи з педагогами використовувався метод інтелектуальних карт як засіб символізації та систематизації інформації. На думку вчених (І. Кіндрат, Т. Бьюзен та ін.) саме інтелектуальні карти забезпечують свободу довільного застосування можливостей обох півкуль головного мозку, «цілісність» мислення людини.

Ми намагалися досягти усвідомленого розуміння педагогами важливості, актуальності формування критичного мислення та його основних механізмів. Саме технології «intelligent maps» дозволили нам чітко систематизувати інформацію щодо основних методів та прийомів критичного мислення та зробити її символічною при цьому організуючи мисленнєву діяльність педагогів найефективнішим способом. Роботу інтелектуальними картами можна назвати «мозковим штурмом». Під час якого відбувається структурування власних думок, ієрархій, категорій, дефініцій, а головне, на думку Баррі Бьюзена, використання базових порядкових ідей, тобто ключових понять, які стають головними гілками інтелектуальної карти. Від кожної гілки ідуть відгалуження, в яких відображено продовження думок, розкриття понять через додавання нових асоціацій та зав'язків. У своєму дослідженні ми використовували два способи систематизації інтелектуальних карт: 1) побудова карт за допомогою створення асоціацій; 2) систематизація й відображення уже наявного змісту чи пізнавального поля.

Приклад першого способу побудови інтелектуальної карти: «Прочитайте інтелект карту “Риси критичного мислення”». Простежте, яким чином розкриваються базові порядкові ідеї (розуміння своїх обмежень, сміливість, прямота, співчуття тощо). Спробуйте продовжити та розширити гілки цієї карти.

Другий спосіб створення інтелект-карти – це унікальний та ефективний спосіб конспектування статті або книги. Педагогам пропонувалася статті на вибір, які вони потім перетворювали на інтелект-карту. Відображаючи думки автора щодо психологічних, педагогічних засад формування критичного мислення. Вихователям, які брали участь в експерименті пропонувалися індивідуальні домашні завдання «Форми евристичної комунікації», «Властивості критичного мислення», «Технології критичного мислення», де вони яскраво відображали процес свого усвідомленого мислення, відбувалася візуалізація пізнавального змісту дефініції «критичне мислення».

Отже, робота з педагогами включала різноманітні форми інтерактивної методичної роботи щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: динамічна група; довідкове бюро; дискусійний клуб; творча майстерня критичного мислення; ресурсний центр критичного мислення тощо. Обов'язкова складова усіх презентованих форм – це інтерактивні вправи та творчі завдання на формування критичного мислення з метою підвищення рівня фахової майстерності, формування здатності, готовності та спроможності щодо оптимальної організації діяльності з дітьми старшого дошкільного віку та їхніми батьками щодо формування критичного мислення. Зупинимося на цих формах докладніше.

Динамічна група – організація навчання педагогів в мікро групах, склад яких може за потреби змінюватися.

Мета: створення креативного простору формування та усвідомлення критичного мислення педагогами ЗДО, для їхнього професійного розвитку.

Завдання: професійна та наукова підтримка фахівців; обмін досвідом та перспективними стратегіями формування критичного мислення; розгляд та обговорення проблемних, робочих ситуацій, тактики взаємодії з батьками.

Довідкове бюро – створення електронної бібліотеки та колекції майстер-класів, вебінарів, опитувань та анкетування, скриньки актуальних питань (до науковців, більш досвідчених педагогів), з питань формування основ критичного мислення для вільного користування вихователями, методистами.

Мета: надання дієвої допомоги вихователям в режимі реального часу щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Завдання: обмін досвідом ефективності організації освітнього процесу щодо формування основ критичного мислення; організація методичного навчання та самоосвіти у режимі online; актуалізація установки педагогів на цінність критичного мислення.

Дискусійний клуб – форма роботи з педагогами під час проведення якої вихователі отримують досвід евристичної комунікації та удосконалюють своє критичне, логічне мислення. Ця форма роботи передбачає організацію дебатів, полеміки, диспутів, дискусії, розв'язання суперечок – усіх форм взаємодії, що передбачають різні підходи до обрання доводів, методів та способів доведення аргументації.

Мета: сприяти залученню педагогів до технологій критичного мислення; ознайомити педагогів з різними видами аргументації та моделями обґрунтування (логічна, риторична, діалектична).

Завдання: забезпечення науково-методичного супроводу реалізації актуальних технологій аргументації, розвиток критичного мислення вихователів; сприяти розвитку у педагогів креативності, критичності, швидкості та гнучкості думки, здатності висувати незвичайні ідеї, нестандартно розв'язувати проблемні ситуації та знаходити оригінальні, унікальні рішення.

Творча майстерня критичного мислення – постійно діючий практикум для вихователів, які беруть участь в експерименті, де педагоги презентують свої креативні розробки, досягнення, діляться досвідом подолання проблемних ситуацій, досвідом взаємодії з батьками щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Мета: систематизувати інноваційну діяльність з приводу організації формування критичного мислення; поширювати апробовані на практиці та ефективні, інноваційні методи, прийоми, форми формування критичного мислення; максимально використовувати потенційні можливості окремих вихователів та колективів ЗДО в цілому.

Завдання: обмін досвідом та перспективними стратегіями формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; впровадження інноваційних методів та форм роботи з батьками; формувати готовність у педагогів до інноваційних змін в ЗДО та взаємодії з батьками.

Ресурсний центр критичного мислення – за його допомогою відбувається підтримка інноваційних пошуків вихователів, консультації з науковцями, фахівцями, підтримка психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню, зменшення проблем адаптації для молодих не досвідчених вихователів.

Мета: забезпечення дієвої індивідуальної допомоги та психологічної підтримки вихователям, визначення нагальних потреб учасників освітнього процесу; надання оперативної фахової допомоги та запобігання професійному вигоранню.

Завдання: формування професійних вмінь, та критичного мислення, збагачення професійного досвіду, застосування теоретичних знань в конкретних ситуаціях взаємодії з дітьми та батьками; озброєння педагогів методами та прийомами подолання кризових психологічних станів.

Результатом такої роботи з педагогами було набуття компетентностей створення креативних проблемних ситуацій педагогами, що стимулюють пізнавальну активність дитини, вдосконалюють наочно-дієве мислення, сприяють зародженню дієвого словесно-логічного мислення, шляхом активного використання мови при розв'язанні інтелектуальних завдань.

Робота з **батьками** реалізовувалася в межах ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за такими етапами:

- ознайомлення батьків з закладом дошкільної освіти, його основними формами та методами роботи, позитивне налаштування на подальшу співпрацю;
- соціально-педагогічне дослідження родини (анкетування, бесіди, інтерв'ю з приводу індивідуальних особливостей дитини);
- просвітницька діяльність з приводу психолого-педагогічних особливостей формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку;
- спільна діяльність з батьками заснована на використанні інноваційних методів, форм, прийомів формування основ критичного мислення;
- підведення підсумків взаємодії педагогів та батьків, виховного впливу з метою формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Основними напрямками роботи з батьками при реалізації ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку були:

- креативне залучення батьків до освітнього процесу закладу дошкільної освіти;
- визначення, уточнення проблем, потреб, з якими зустрічаються батьки та педагоги при вихованні дітей старшого дошкільного віку в реаліях сьогодення;
- проведення спільних заходів з дітьми та батьками з використанням інноваційних технологій формування критичного мислення;
- психолого-педагогічне консультування та підтримка сучасних батьків;
- педагогічна просвіта.

Основною та популярною формою серед батьків стали **тренінги**. Тематика тренінгів для батьків відрізнялася від тренінгів для педагогів і мала на меті «...сприяти зростанню щасливих дітей» (7, с. 6) сформувати компетентності усвідомленого батьківства, вміння продуктивно, ефективно взаємодіяти з дитиною старшого дошкільного віку, яка має свою індивідуальну неповторність, надання кваліфікованої допомоги та психолого-педагогічного супроводу з метою формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, а також варіанти вправ та прийомів на критичне мислення, які можна проводити вдома з дитиною. Тематика тренінгів була наступна: «Ми – батьки активного, розумного дошкільника», «Роль сім'ї у формуванні критичності мислення дитини», «Заохочення дитини до розв'язання проблем – кредо нашої родини», «Розумнички в родині», «Як відповідати на запитання дитини?», «Правила критичного мислення», «Єврика, відкриття поряд з нами». Тренінги для батьків проводились спільно з педагогами ЗДО. Тривалість тренінгу складала 2 години, одна тема розглядалась протягом двох зустрічей. Кількість батьків, які брали участь у тренінгах, постійно змінювалась, і сягала від 7 до 20 осіб.

Для батьків, і для педагогів проводились вебінари-практикуми, індивідуальні та групові консультації. Разом з тим, змістове наповнення цих форм роботи відрізнялося. Так, теоретична частина для батьків та педагогів була спільною та відображала особливості критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку та дорослих, його властивості, види, основні методи та прийоми його формування, а практична частина відрізнялася. Так, для батьків було підбрано методи, вправи, прийоми, що формують вміння спілкуватися та взаємодіяти з власними дітьми в тій чи тій ситуації, виявляти турботу, зацікавленість, повагу, емпатію, щирість. Для педагогів розроблені практичні рекомендації щодо інтерактивних технологій формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної

освіти. Наведемо приклади. Тематика вебінарів-практикумів: «Специфіка розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку», «Індивідуальні та вікові особливості дітей старшого дошкільного віку», «Метод шести капелюхів – мислимо критично!», «Експерименти з дітьми старшого дошкільного віку», «Дитячий негативізм; що робити?», «Евристична комунікація з дитиною: правила взаємодії», «Дитина старшого дошкільного віку – бути не поруч, а разом», «Шляхи вирішення проблемних завдань», «Вплив оточення та тривожності на формування інтелекту дитини».

У закладах дошкільної освіти, де проводилось експериментальне дослідження, було створено групи для спілкування (Телеграм, FB) з батьками для своєчасного реагування на питання, на проблемні ситуації; для розміщення психолого-педагогічної інформації, яка систематично поновлювалась, щодо особливостей формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Ці медіа додатки були використано для онлайн-опитування батьків та педагогів, розміщалася інформація про проведення педагогічних заходів. За допомогою додатків батьки могли задати питання безпосередньо психологам та педагогам як в загальну групу, так і в індивідуальному порядку. Важливим моментом формувального експерименту стала організація індивідуальних консультацій та консультації в міні-групах для батьків (за потреби). Формувальний експеримент відрізнявся інтерактивними формами взаємодії з батьками: реалізація сумісних проєктів та проведення вебінарів, створення батьківської кімнати, брифінги, «батьківська скринька», «телефон довіри», створення групи на ФБ, діяльність «Освітнього хабу» для батьків тощо.

Проектна діяльність сприяє висвітленню проблеми критичного мислення з різних точок зору, створенню справжньої взаємодії педагогів та батьків, поглибленню батьківського досвіду з проблем критичного мислення. Теми ми обирали наступні: «Малюючи, розвиваємо критичне мислення», «Привчаємося міркувати», «Казковий феєрверк: критично мислимо разом з дитиною», «Нейрони: рука веде мозок». Батьки працюють у робочих групах, а після завершення роботи кожен група презентує свої напрацювання. Експерти (вихователі, методисти) доповнюють їх. Наступний етап – батьки з різних позицій формують спільний варіант розв'язання проблеми.

Брифінги «Педагогічні дебати» – дієва форма максимальної активізації батьківської аудиторії, мотивуємо дорослих до формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; цікава форма поєднання елементів інтерв'ю, дискусії, репортажу, обговорення програми роботи з формування основ критичного мислення.

Батьківська кімната – спеціально створений освітній простір для самоосвіти батьків формування основ критичного мислення, де є спеціальна науково-популярна література, каталог фільмів, відеороликів, аналіз попереднього батьківського досвіду з презентованої проблеми.

Сторінка на ФБ та Телеграм каналі – користувалася великою популярністю серед батьків, які гарно володіють гаджетами та велику частину свого часу проводять в мережах з метою популяризації нашої експериментальної роботи було створені закриті групи, в яких відомі педагоги, психологи, давали відповіді на (іноді анонімні) актуальні, затребувані запитання, щодо індивідуальних проблем в родині та питань повноцінного спілкування з дитиною.

Фактчекінг – дієвий спосіб визначити потенційну користь інформації в інтернеті, перевірка фактів в інтернеті. Деякі факти є очевидними та не вимагають перевірки. Існують чимало фактів, які діти (навіть дорослі) не знають і не в силах усвідомити їхню помилковість. Отже, фактчекінг – розвінчує міфі, фейки (заздалегідь неправильна інформація), допомагає розкрити та читати маркери маніпуляцій і можливих

фейків у соцмережах, розрізняти фати та судження. Приклади для обговорення: «Не перемикайте, буде цікаво», «Останній примірник, поспішайте...купити».

Смартмоби – цікава форма соціальної організації взаємодії з сучасними батьками за допомогою мережі інтернет та смартфонів. Педагог обирає саму активну людину серед батьків та розкриває їй ідею нашого смартмобу, активізує та спрямовує. Так представник батьківства передає цю ідею іншим батькам за допомогою соціальних мереж та мобільних додатків. Мета такої організації – залучення батьків до спільної креативної діяльності щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Темі для обговорення, що стали актуальними та цікавими для дорослих, для проведення фактчекінгу: «Зміна пор року», «Правило 5 секунд», «Факти та судження», «Безпека дитини в інтернеті». Батьки самостійно готують інформацію для аналізу та презентують її. Батьки, які відгукуються на ідею смартмобу набувають компетентностей критичного мислення, діляться своїм досвідом критичного осмислення дійсності з іншими батьками та відповідно позитивно впливають на своїх дітей організуючи їхнє мислення

Психолого-педагогічний форум – форма взаємодії, що допомагає батькам набутися знань про психолого-педагогічні засади критичного мислення дитини, навчитися довіряти та спілкуватися з педагогами та психологами, які працюють з дітьми, активізувати дорослих до подальшої взаємодії з ЗДО, розповісти про свої традиції в родині та про найкращі якості своєї дитини. Наприклад, в межах експериментальної роботи впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку було проведено психолого-педагогічний форум «Критичне мислення дитини старшого дошкільного віку: актуальність, етапи, технології».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку орієнтований на формування кожного компонента критичного мислення у цілому для презентованої категорії досліджених та охоплює не тільки дітей старшого дошкільного віку, а й дорослих.

У статті розкрито дефініцію «ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» як системного комплексного, гармонізованого, цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого, міжсуб'єктного психолого-педагогічного супроводу, в результаті якого відбувається повноцінна взаємодія дитини старшого дошкільного віку, дорослих (батьків та педагогів), однолітків в різних видах діяльності, завдяки якій створюються унікальні, сприятливі умови для щасливого проживання життя дитини, критичного осмислення дійсності. Схарактеризовано педагогічну роботу з педагогами та батьками, основною метою якої стало ознайомлення педагогів з сутністю сучасних багатоваріантних визначень дефініцій: «критичне мислення», «психолого-педагогічні особливості критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку»; озброєння педагогів та батьків сучасними методами та прийомами формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; створення єдиного інноваційно-інтелектуального простору закладу дошкільної освіти та сім'ї дитини старшого дошкільного віку

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. 2021. URL: <https://ezavdnz.mcfra.ua/868347>
2. Бех І. Д. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>
3. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Кам'янець-Подільський : «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.
4. Впевнений старт : книга вихователя : методичний посібник. В 3-х частинах. Ч. I / наук. ред. Т. О. Піроженко, заг. ред. О. Ю. Хартман. 2-ге вид., випр. Київ : Українська академія дитинства, 2018. 112 с.
5. Грінцова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 228 с.
6. Кухарчук О. Критичне мислення на щодень. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ». 2021. 120 с.
7. Піроженко Т. О. Прийняття дитиною цінностей : посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu [Basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process] (2021). Retrieved from: <https://ezavdnz.mcfra.ua/868347> [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2018). Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnosti [The “New Ukrainian School” program is moving towards values]. Kyiv. Retrieved from: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/> [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M. (2018). Pedagogichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomu osvitnomu prostori [Pedagogical dimensions of Vasyl Sukhomlynskyi in the modern educational space]. Kamianets-Podilskyi : «Drukarnia «Ruta» [in Ukrainian].
4. Pirozhenko, T. O. (2018). Vpevnenyi start : knyha vykhovatelja [A confident start : a teacher's book] : metodychnyi posibnyk. In 3 parts. Part. I. T. O. Pirozhenko (Ed.), O. Yu. Khartman. Kyiv : Ukrainska akademiia dytynstva [in Ukrainian].
5. Hrinova, O. M., Tereshchenko, L. A. (2015). Dytiacha psykodiagnostyka [Children's psychodiagnosis] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
6. Kukharchuk, O. (2021). Krytychne myslennia na shchoden. [Critical thinking for everyday life] Kyiv : «Vydavnycha hrupa «Shkilnyi svit» [in Ukrainian].
7. Pirozhenko, T. O. (2018). Pryiniattia dytynoiu tsinnosti [Acceptance of values by a child] : posibnyk. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.10
UDC 378.091.3:378.011.3-051]:005.95

**FORMATION
OF MANAGERIAL
COMPETENCE
OF FUTURE
UNIVERSITY
TEACHERS USING
INNOVATIVE
EDUCATIONAL
TECHNOLOGIES**

Svitlana Kushniruk

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Associate Professor of the Pedagogy Department,
Dragomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-7833-8923>
e-mail: sakushniruk@ukr.net

Nataliia Leshchenko

Ph.D (Pedagogy), Senior Lecturer
of the Pedagogic Department
Drahomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3993-7047>
e-mail: osvitanataliya@gmail.com

Abstract. *The article highlights certain aspects of the formation of managerial competence of future university teachers in the process of applying innovative educational technologies. The following concepts are analysed: «professional competence», «managerial competence». The main components of the professional competence of future university teachers (methodological, regulatory, managerial, design, research, psychological and pedagogical, communicative) and the main components of the structure of the managerial competence of future specialists: motivational, activity (operational, functional), cognitive and personal are highlighted. It is found that the scientific and innovative activities of higher education institutions are associated with the implementation and implementation of such types of projects as: scientific, research and innovation. The purpose, features and varieties of each of them and the possibilities for transforming the above projects into scientific research are outlined. The knowledge necessary for future graduates of higher education institutions is highlighted, covering the management of integration, content, timing, cost, and risks in project implementation; human resources and communications management, as well as supply (contract) and quality management. The process of managing research and innovation projects in higher education institutions in accordance with the stages of traditional projects, namely: planning, execution and implementation, and reporting, is reflected. The matrix system of project management in higher education institutions as a universal form of personnel management is scientifically substantiated. The effective approaches, methods and standards that should be applied in the course of research and innovation activities of higher education institutions are revealed. It is proved that the fastest way to implement a research project is to identify its components or individual tasks. It is important to use the Gantt chart and flexible methods (Agile, Lean, Scrum) in the course of its implementation. It has been found that the main task of managing such projects in higher education institutions is to maximise the achievement of the programmed goal in accordance with the defined and scientifically sound performance indicators of each participant, the timing of its implementation and implementation, costs (budget) and quality of work.*

Key words: *professional competence, managerial competence, innovative educational technologies, innovative projects, teacher.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.10
УДК 378.091.3:378.011.3-051]:005.95

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кушнірук С. А.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-7833-8923>
e-mail: sakushniruk@ukr.net

Лещенко Н. А.

кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3993-7047>
e-mail: osvitanataliya@gmail.com

Анотація. У статті висвітлено окремі аспекти формування управлінської компетенції майбутніх викладачів ЗВО у процесі застосування інноваційних освітніх технологій. Проаналізовано такі поняття, як: «професійна компетентність», «управлінська компетентність». Виокремлено основні складові професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО (методологічну, нормативно-правову, управлінську (менеджерську), проєктувальну, науково-дослідну, психолого-педагогічну, комунікативну) та основні компоненти структури управлінської компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний, діяльнісний (операційний, функціональний), когнітивний та особистий. З'ясовано, що науково-інноваційна діяльність ЗВО пов'язана із виконанням і впровадженням таких видів проєктів, як: науковий, дослідницький та інноваційний. Окреслені цільове призначення, особливості й різновиди кожного із них та можливості для трансформування зазначених вище проєктів у наукових дослідженнях. Виокремлено необхідні для майбутніх випускників ЗВО знання, що охоплюють управління інтеграцією, змістом, термінами, вартістю та ризиками при виконанні проєкту; керування людськими ресурсами та комунікаціями, а також поставками (контрактами) та якістю. Відображено процес управління науково-інноваційними проєктами в ЗВО відповідно до стадій виконання традиційних проєктів, а саме: планування, виконання й упровадження та звіт. Науково обґрунтовано матричну систему управління проєктами у ЗВО як універсальну форму організації керування персоналом. Розкрито ефективні підходи, методики та стандарти, які доцільно застосувати в ході науково-інноваційної діяльності ЗВО. Доведено, що найшвидший спосіб виконання і впровадження науково-дослідного проєкту – виокремити його складові чи окремі завдання. Важливим у ході його виконання є застосування діаграми Ганта та гнучких методів (Agile, Lean, Scrum). З'ясовано, що провідним завданням управління такими проєктами в ЗВО є максимальне досягнення запрограмованої мети відповідно до окреслених і науково обґрунтованих показників діяльності кожного учасника, термінів його виконання й упровадження, витрат (бюджету) та якості виконання робіт.

Ключові слова: професійна компетентність, управлінська компетентність, інноваційні освітні технології, інноваційні проєкти, викладач.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Проблема формування управлінської компетенції майбутнього викладача ЗВО зумовлена новими соціальними запитами у системі освіти, введенням у дію професійних і державних стандартів вищої освіти. Адже успішно сформовані управлінські компетенції викладача ЗВО є обов'язковою умовою ефективності формування провідних компетенцій майбутніх професіоналів в галузі освіти.

Основною метою освітнього процесу у ЗВО є професійна підготовка висококваліфікованого спеціаліста для різних галузей промисловості, народного господарства, транспорту, науки й освіти, конкурентноспроможного на світовому та національному ринках праці, здатного якісно працювати, обізнаного із спорідненими сферами діяльності й зорієнтованого на безперервне професійне та соціально-професійне зростання. Підготовка означених фахівців вважається провідною соціально-економічною функцією сучасного ЗВО.

Поряд із формуванням спеціальних управлінських умінь та навичок, професійна підготовка майбутніх викладачів ЗВО має бути зорієнтована на розвиток їхнього інноваційного мислення. Це, в свою чергу, актуалізує потребу наявності у фахівців умінь виокремлювати педагогічні проблеми та креативно мислити.

Управлінські аспекти професійної педагогічної діяльності майбутнього викладача ЗВО висвітлені у наукових працях В. Андрущенка, Л. Богославець, В. Бондаря, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, В. Лугового, В. Маслова, В. Свистун, Є. Хрикова та ін [3; 8; 10]. Управлінська компетенція педагога відображена у наукових дослідженнях Н. Андрущенко, Ю. Дубревського, Н. Дудик, О. Керекеша-Попової, Д. Козлова [1; 6; 7; 8; 9 та ін.].

Мета і завдання дослідження. З урахуванням ступеня висвітленості у психолого-педагогічних дослідженнях і статтях, актуальності й значимості проблеми було сформульовано **мету статті** – науково обґрунтувати необхідність формування управлінської компетенції майбутніх викладачів при застосуванні інноваційних освітніх і освітньо-наукових технологій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО.

Завдання дослідження: термінологічний аналіз поняття «управлінська компетентність», формулювання основних складових та компонентів структури управлінської компетентності майбутніх фахівців; дослідження науково-інноваційної діяльності ЗВО з виконанням і впровадженням різних видів проєктів (науковий, дослідницький та інноваційний); виявлення ефективних підходів, методик та стандартів, які доцільно застосувати в ході науково-інноваційної діяльності ЗВО.

Методи дослідження, що зумовлюються визначеними завданнями, охоплюють: термінологічний аналіз психолого-педагогічних, науково-методичних джерел та узагальнення основних положень щодо формування управлінської компетенції майбутніх викладачів при застосуванні інноваційних освітніх і освітньо-наукових технологій; теоретичний аналіз і синтез, порівняння, узагальнення інноваційного педагогічного досвіду, які сприяють виявленню ефективних підходів, методик та стандартів, що доцільно використовувати в ході науково-інноваційної діяльності ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управлінська компетентність є складовою професійної компетентності. Тому вважаємо за доцільне науково обґрунтувати зміст таких понять, як: «професійна компетентність» та «управлінська компетентність».

Різні підходи до тлумачення суті й змістового наповнення професійної компетентності пояснюються тим, що формулювання цього поняття є динамічним і багатогранним. Його значення трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві й у царині вищої освіти зокрема. Поділяємо думки вчених [1; 6; 7; 8;

9; 10, 11 та ін.] про те, що професійна компетентність формується на ґрунті діяльнісного й особистісного підходів, що забезпечують високий рівень самоорганізації майбутнього спеціаліста й є основою для його підготовленості до виконання різноманітних професійних обов'язків.

Саме тому поняття «професійна компетентність викладача ЗВО» потрактуємо як інтегровану якість особистості, що передбачає формування практичних умінь та навичок на основі теоретичних знань, розвиток професійних мотивів та світоглядних орієнтирів і настанов, значимих особистих якостей та забезпечує його здатність виконувати професійні функції, самостійно розв'язувати проблеми та ситуації щодо підвищення ефективності й результативності освіти здобувачів, сприяє самоствердженню, гармонійності та всебічності розвитку їх самосвідомості у закладах професійної освіти.

Отже, професійна компетентність майбутніх викладачів ЗВО є також результатом їх професійної підготовки та провідною умовою щодо її ефективності.

До основних складових професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО, на думку провідних учених [8; 9; 10; 12; 13; 14 та ін.], належать: методологічна, нормативно-правова, управлінська (менеджерська), проєктувальна, науково-дослідна, психолого-педагогічна, комунікативна.

У межах даної наукової розвідки визначимо «управлінську компетентність» як складову професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО, що обумовлюється їх особистісними якостями. Саме останні є індикатором їх компетентності та конкурентоспроможності. Однак отримані здобувачем вищої освіти знання можуть бути зведені нанівець за умови відсутності якостей цілеспрямованості, потреби у професійному самовдосконаленні та подоланні труднощів тощо.

Розв'язання проблеми ефективності формування управлінської компетентності майбутніх викладачів ЗВО залежить від увиразнення її структури [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14; 17 та ін.]. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що вчені-педагоги виокремлюють чотири основні компоненти в структурі управлінської компетентності майбутніх фахівців: мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), діяльнісний (операційний, функціональний), когнітивний та особистий [2 та ін.]. У контексті дослідження особливостей формування управлінської компетентності майбутніх викладачів у ЗВО провідне місце належить саме діяльнісному компоненту. Даний складник охоплює всю сукупність способів діяльності, що є необхідними фахівцю для управління освітнім та педагогічними процесами, гармонійним та всебічним розвитком особистості кожного студента та студентського колективу у ЗВО. Більшість фахівців [9; 10; 13] до його складу зараховують способи управлінських дій, операції тощо. Таким чином, діяльнісний компонент професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО – це взаємопов'язаний комплекс управлінських умінь і навичок, що забезпечують якість їх виконання, найважливішими серед яких є операційні, тобто уміння координувати діяльність суб'єктів освітнього процесу; узгоджувати дії здобувачів вищої освіти й встановлювати гармонію в колективі; керувати добром змісту навчання і впровадженням інноваційних технологій та засобів навчання; створювати інтелектуальне, культурно-освітнє та науково-творче середовище у студентському колективі.

Впровадження інноваційних технологій в освітній процес ЗВО потребує від майбутнього викладача наявності компетентностей у сфері проєктного управління. Дослідники виокремлюють такі різновиди проєктів, що пов'язані із науково-інноваційною діяльністю у ЗВО: науковий, дослідницький, інноваційний [15; 16]. Так,

цільовим призначенням науково-освітнього проекту є створення певної інновації, що потребує наукового обґрунтування. За умови здійснення в ході проекту досліджень та формування перспективних рішень він набуває ознак дослідницького. Практичною спрямованістю вирізняються інноваційні проекти [15; 16].

Ми поділяємо думки авторів [10; 11; 15; 16] щодо необхідності виокремлення інноваційних наукових проектів за змістовим критерієм. Наводимо їх різновиди: 1) теоретичні науково-дослідні та перспективні напрацювання, що слугують формуванню нових наукових та технологічних знань для комерційних проектів; 2) проекти нових розробок, що забезпечують створення нового продукту як синтезу наукових і технологічних ідей; 3) проекти зі створення провідних платформ для розвитку нових продуктів; 4) похідні проекти розвитку, що передбачають становлення властивостей нового покоління продуктів цільового сегмента споживачів; 5) спільні проекти, у ході яких здійснюється виготовлення нового продукту / процесу кількома ліцензованими підприємствами або тим, з яким укладається договір. Кожен із зазначених вище проектів можна трансформувати в ідею наукових досліджень.

Звертаючись до питання управління проектами, вважаємо доцільним проаналізувати «Стандарт управління проектами», розроблений Американським інститутом управління проектами (Project Management Institute). Відповідно до цього документа найнеобхіднішими для підвищення ефективності управління проектами є такі знання майбутніх викладачів ЗВО: управління інтеграцією проекту, що стосується розподілу його ресурсів, шляхів узгодження альтернатив і цілей, пошук зв'язків із іншими сферами та галузями знань; управління змістом проекту, що спрямоване на його змістове наповнення, підтвердження вмісту, формулювання та дотримання вимог, розроблення тематики й ієрархічної структури робіт і управління ним; управління термінами виконання проекту, що передбачає розробку заходів щодо забезпечення своєчасності його здійснення; управління вартістю проекту, тобто вміння щодо планування та розробки бюджету, керування витратами. Викладач ЗВО має оволодіти навичками оцінювання вартості, формування бюджету та керування вартістю; управління ризиками у ході виконання проекту стосується вміння здобувача освіти у сфері планування та керування ризиками, ідентифікації й аналізу ризиків, їх якісний та кількісний аналіз; застосування методів реагування на них, контролю, моніторингу й управління ризиками; управління людськими ресурсами проекту передбачає вміння майбутнього викладача ЗВО організувати команду, її очолювати і працювати в ній; управління комунікаціями проекту передбачає у ході його здійснення виокремлення кола зацікавлених сторін, їх очікувань; осмислення комунікацій, розповсюдження інформації; звітність про виконання; управління постачанням (контрактами) проекту охоплює процеси, що необхідні для придбання товарів і послуг; управління якістю проекту потребує від викладача ЗВО умінь планувати і забезпечувати якість, її контроль [11; 15; 16].

Відобразимо процес управління науково-інноваційними проектами в ЗВО відповідно до стадій здійснення традиційних проектів. З цією метою виокремимо у ході їх виконання такі стадії: планування, здійснення і впровадження, звіт про виконання. Зокрема, на стадії планування науково-інноваційної діяльності окреслюються терміни, упродовж яких доцільно його здійснювати на короткостроковому (впродовж року) та довгостроковому (5 років) рівнях.

На наступній стадії – здійснення і впровадження науково-інноваційного проекту – відбувається експертиза й окреслюються прогнозовані результати проек-

ту / стадій; впровадження отриманих результатів в освітній процес установи освіти / замовника / споживача.

Остання стадія, звітність про виконання завдань науково-інноваційного проекту, потребує підбиття підсумків щодо виконання перспективної (1 раз на 5 років) та поточної (календарної) тематики наукових досліджень ЗВО; відображає результативність виконаної факультетами та кафедрами роботи упродовж календарного року та на момент завершення проекту.

Для здійснення і впровадження науково-інноваційних проектів у структурі ЗВО формується цілісна система управління. Як твердять провідні вчені (К. Бояринова, Н. Пойда-Носик, І. Черленяк) [11; 15; 16], особливості впровадження подібних проектів обумовлюють застосування матричної системи управління, що вважається універсальною формою організації керівництва персоналом. Замість підпорядкованості традиційним підрозділам, останній об'єднують у групи, кожен член якої є водночас представником і команди, і функціонального підрозділу. Означена структура передбачає наявність двох керівників: проектного та виконавчого. Цей підхід є дієвим для проектів або завдань, що безпосередньо перебувають у процесі опрацювання. Форма нагадує рядки матриці із постійними та повторюваними функціями у стовпцях, що наявні у звичній функціональній структурі.

У сфері управління проектами вченими напрацьовано чимало ефективних підходів, методик та стандартів, які доцільно також застосовувати й у науково-інноваційній діяльності ЗВО.

Найшвидший спосіб здійснення і впровадження дослідницького проекту – розмежувати його на частини. Однак, якщо одне завдання потребує виконання низки підзавдань, – доцільно застосувати діаграму Ганта як один із перших сучасних інструментів проектного управління. Вона містить чітко окреслені завдання, час і взаємозв'язок, згідно з якими прогнозується критичний шлях – найдовший ланцюг взаємопов'язаних завдань, що є вичерпними у тривалості. Проекти із жорсткими дедлайнами потребують застосування саме цього інструментарію. Якщо ж проект має більш обмежені ресурси, то діаграма допоможе виразити структуру планування ресурсів і послідовність виконання процесів для кожного із завдань та проекту загалом. За умови акцентації на процесах доцільно застосовувати гнучкі методи. В сучасний період розвитку науки й освіти до них належать такі: Agile, Lean, Scrum та інші. Тому обираючи шляхи управління проектами, майбутній викладач ЗВО має орієнтуватися на дедлайни, ресурси, процес чи кілька чинників їх впровадження одночасно.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Основною метою освітнього процесу у ЗВО є професійна підготовка висококваліфікованих, компетентних і затребуваних на ринку праці фахівців, які володіють уміннями та навички в галузі управління; мають теоретичні та практико орієнтовані знання, здійснюють випереджальне планування, моделювання та прогнозування процесу навчання; керівництво власною діяльністю; управління добром і впровадженням інноваційних технологій навчання; самостійно отримують нові знання й уміння в галузі управління; здатні вдосконалювати власну професійну компетентність на основі осмислення ходу та результатів діяльності. Тому й цілком очевидно, що професійна підготовка майбутніх викладачів ЗВО має бути зорієнтована на розвиток у них інноваційного типу мислення, формування різних компетентностей, які дозволятимуть вирішувати типові й новітні освітні завдання, виокремлювати педагогічні проблеми та нестандартно й креативно мислити.

Саме тому основне завдання управління науково-інноваційними проектами в ЗВО окреслюється максимальністю у досягненні поставленої мети відповідно до запрограмованих показників щодо діяльності членів команди, термінів виконання і впровадження, витрат (бюджету), якості виконання робіт. До цього додаються внутрішні потреби в управлінні (регулювання взаємин між учасниками команди, відносин між меценатами й організаціями) та управління продуктивністю і результатом інтелектуальної праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко Н. О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.
2. Безлуцька О. П., Лещенко А. М. Формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців морського та річкового транспорту. *Науковий вісник Херсонської державної морської академії*. 2013. № 2(9). С. 62-66.
3. Богославець Л. П. Професійна компетентність та її роль у формуванні майбутнього інженера-педагога. *Наукові записки : збірник наукових статей Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Випуск СХІ (111). С. 18-23.
4. Борисюк О. М. Характеристика управлінської компетентності майбутніх офіцерів ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія Психологічна*. 2015. № 1. С. 141-150.
5. Вдовиченко Л. П. Діяльність міського управління освіти з підвищення управлінської компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.
6. Дубревський Ю. М. Якісний та структурний аналіз управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 6. С. 11-15.
7. Дудник Н. Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти як педагогічна проблема. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2016. Випуск 55. С. 246-252.
8. Керекеша-Попова О. В. Особливості управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*. 2016. № 11-12. С. 159-163.
9. Козлов Д. О. Сутнісні складові сформованості управлінської компетентності викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. № 37. С. 158-167.
10. Кушнірук, С. А., Дубровіна, І. В., Шевченко, А. Ф. Організація проектної діяльності у підготовці майбутнього івент-педагога : практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 3-4 (201), С. 54-61. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/259947>.
11. Лещенко Н. А. Академічна мобільність в освітньому просторі ЗВО України. *Історико-педагогічні студії : науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 15-16. С. 87-90.
12. Луцький О. Л. Структурно-функціональна модель і педагогічні умови розвитку управлінської компетентності керівних кадрів державної прикордонної служби України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5(30). С. 81-86.
13. Маторін Є. Б. Способи формування управлінської компетентності майбутнього вчителя. *Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology*. 2013. № 7. С. 119-121.
14. Серіков Д. О. Розвиток управлінської компетентності керівників підприємств : автореф. дис. ... канд. економ. наук : 08.00.04. Северодонецьк, 2018. 20 с.
15. Смолич Д. В. Інноваційні методи управління проектами. *Економічний форум*. 2019. № 4. С. 50-54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecfor_2019_4_10

16. Сусліков Л. М., Студеняк І. П. Управління науковими проектами : електронний навчальний посібник. Ужгород : ДВНЗ «УЖНУ», 2020. 409 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/28778>.
17. Budnyk, O., Kushniruk, S., Tsybulko, L., Shevchenko, A., Fomin, K. & Konovalchuk, I. Education innovations : new wartime experience of Ukrainian universities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2022. Vol. 13. № 5. P. 464-471. ISSN: 1989-9572. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1043/698> (Web of Science).

REFERENCES:

1. Andrushchenko, N. O. (2011). Formuvannia bazovykh upravlinskykh kompetentsii u maibutnikh menedzheriv ekonomichnoho profilu zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of basic managerial competencies in future managers of economic profile by means of interactive technologies]. *Extended abstract of candidate's of thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
2. Bezlutska, O. P., Leshchenko, A. M. (2013). Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv morskoho ta richkovoho transportu [Formation of managerial competence in future specialists of sea and river transport]. *Naukovyi visnyk Khersonskoi derzhavnoi morskoi akademii – Scientific Bulletin of Kherson State Maritime Academy*. Vol. 2(9), 62-66 [in Ukrainian].
3. Bohoslavets, L. P. (2013). Profesiina kompetentnist ta yïi rol u formuvanni maibutnoho inzhenera-pedahoha [Professional competence and its role in the formation of a future engineer-pedagogue]. *Naukovi zapysky : zbirnyk naukovykh statei Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova – Scientific notes : collection of scientific articles of the National Pedagogical Dragomanov University*. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. Vol. CXI (111), 18-23 [in Ukrainian].
4. Borysiuk, O. M. (2015). Kharakterystyka upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh ofitseriv OVS [Characterization of managerial competence of future IAA officers]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia Psykholohichna – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Series Psychological*. Vol. 1, 141-150 [in Ukrainian].
5. Vdovychenko, L. P. (2006). Diïalnist miskoho upravlinnia osvity z pidvyshchennia upravlinskoï kompetentnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Activities of the City Department of Education to Improve the Management Competence of Heads of Secondary Schools]. *Extended abstract of candidate's of thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Dubrevskiy, Yu. M. (2006). Yakisnyi ta strukturnyi analiz upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu [Qualitative and structural analysis of the managerial competence of future specialists in physical education and sports]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. Vol. 6, 11-15 [in Ukrainian].
7. Dudnyk, N. (2016). Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnoho menedzhera osvity yak pedahohichna problema [Formation of managerial competence of a future education manager as a pedagogical problem]. *Psykhologo-pedahohichni problemysil'skoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural schools*. Vol. 55, 246-252 [in Ukrainian].
8. Kerekesha-Popova, O. V. (2016). Osoblyvosti upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Features of managerial competence of future engineers-pedagogues]. *Molod i rynek – Youth and the market*. Vol. 11-12, 159-163 [in Ukrainian].
9. Kozlov, D. O. (2014). Sutnisni skladovi sformovanosti upravlinskoï kompetentnosti vykladacha vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoï pidhotovky [The essential components of the formation of managerial competence of a higher education teacher in the process of master's training]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy*. Vol. 37, 158-167 [in Ukrainian].
10. Kushniruk, S. A., Dubrovina, I. V., Shevchenko, A. F. (2022). Orhanizatsiia proektnoi diïalnosti u pidhotovtsi maibutnoho ivent-pedahoha : praktychnyi aspekt [Organization of project activities in the preparation of a future event teacher : a practical aspect]. *Molod i rynek – Youth*

and the market. Vol. 3-4(201), 54-61. Retrieved from: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/259947> [in Ukrainian].

11. Leshchenko, N. A. (2022). Akademichna mobilnist v osvithnomu prostori ZVO Ukrainy [Academic Mobility in the Educational Space of Ukrainian Higher Education Institutions]. *Istoryko-pedahohichni studi i: naukovyi chasopys – Historical and Pedagogical Studies : a scientific journal*. N. M. Demianenko (Ed.). Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, vol. 15-16, 87-90 [in Ukrainian].

12. Lutskyi, O. L. (2012). Strukturno-funktsionalna model i pedahohichni umovy rozvytku upravlinskoi kompetentnosti kerivnykh kadrov derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Structural and Functional Model and Pedagogical Conditions for the Development of Managerial Competence of the Management Personnel of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine. Vol. 5(30), 81-86 [in Ukrainian].*

13. Matorin, Ye. B. (2013). Sposoby formuvannya upravlinskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Ways of forming the future teacher's managerial competence]. *Science and Education a New Dimension. Vol. 7, 119-121 [in Ukrainian].*

14. Sierikov, D. O. (2018). Rozvytok upravlinskoi kompetentnosti kerivnykiv pidpriemstv [Development of managerial competence of enterprise managers]. *Extended abstract of candidate's of thesis*. Sievierodonetsk [in Ukrainian].

15. Smolych, D. V. (2019). Innovatsiini metody upravlinnia proektamy [Innovative methods of project management]. *Ekonomichniy forum – Economic Forum. Vol. 4, 50-54. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecfor_2019_4_10 [in Ukrainian].*

16. Suslikov, L. M., Studeniak, I. P. (2020). Upravlinnia naukovymy proiektamy [Management of scientific projects] : elektronnyi navchalnyi posibnyk. Uzhhorod : DVNZ «UzhNU». Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/28778> [in Ukrainian].

17. Budnyk, O., Kushniruk, S., Tsybulko, L., Shevchenko, A., Fomin, K. & Konovalchuk, I. (2022). Education innovations : new wartime experience of Ukrainian universities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, vol. 13, No. 5. 464-471. Retrieved from: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1043/698> [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.11
UDC 378.091.3:159.9-051]:005.336.2

MAIN CHARACTERISTICS OF THE AXIOLOGICAL COMPONENT FUTURE PSYCHOLOGIST'S RESEARCH COMPETENCE

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Kateryna Vasylenko

Lecturer at the Department of Health
Education and Physical Recreation
Drahomanov Ukrainian State University
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>
e-mail: k.s.vasylenko@udu.edu.ua

Abstract. *The article discusses the main characteristics of the axiological component of the research competence of future psychologists and its role in the further professional activity of psychologist students. Summarizing the views of Ukrainian and foreign scientists, the author came to the conclusion that the axiological component of a psychologist's research competence is characterized by the formation of the value of research activity, the development of the need for this activity and its focus on achieving results. It has been found that the main driving force in this field is the need to successfully perform the assigned task, interest in research activity, and the desire to realize values related to research competence. The actual state of formation of the axiological component of the research competence of the students of the "Practical Psychology" educational program at the time of the ascertainment stage of the pedagogical experiment was scientifically substantiated and established. To collect empirical data on the current state of development of the axiological component of the research competence of psychology students, such methods were used as the questionnaire "Motivation of students' research activity" (adapted from I. M. Butsyk) and the questionnaire by D. Super (Donald Super's Work Values Inventory (WVI)). The research included three stages: analysis of theoretical and methodological scientific sources, collection of empirical data from students, calculation of the group value of the level of formation of the axiological component of the research competence of future psychologists. The results obtained regarding the determination of the dominant value in the realization of the research competence of future psychologists showed that future psychologists (both first-year students and students of II-IV years) do not associate their career growth and competitiveness with a high level of research competence formation. In general, the data obtained at the ascertainment stage of the experiment indicate the presence of certain deficiencies in the professional training of future psychologists regarding the formation of axiological component of research competence.*

Key words: *research competence, formation of research competence, future psychologists, training of future specialists, axiological component.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.11

УДК 378.091.3:159.9-051]:005.336.2

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Василенко К. С.

викладач кафедри здоров'язбережувальної
освіти та фізичної рекреації
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>
e-mail: k.s.vasylenko@udu.edu.ua

Анотація. У статті розглянуто основні характеристики аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів та його роль у подальшій професійній діяльності студентів-психологів. Узагальнюючи погляди українських та зарубіжних вчених, автор дійшов до висновку, що аксіологічний компонент дослідницької компетентності психолога характеризується сформованістю цінності дослідницької діяльності, розвиненості потреби в цій діяльності і спрямованості її на досягнення результатів. З'ясовано, що основними рушійними силами у цій сфері є потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до дослідницької діяльності, прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю. Науково обґрунтовано та встановлено фактичний стан сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності студентів освітньої програми «Практична психологія». Для збору емпіричних даних щодо актуального стану сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності студентів-психологів використовувались такі методики, як анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів» (адаптована за І. М. Буциком) та опитувальник цінностей професії Д. Сьюпера (Donald Super's Work Values Inventory (WVI)). Дослідження включало три етапи: аналіз теоретико-методичних наукових джерел, збір емпіричних даних від студентів, розрахунок групового значення рівня сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів. Отримані результати щодо визначення домінуючої цінності у реалізації дослідницької компетентності показали, що студенти-психологи (як першокурсники, так і студенти II-IV курсів) не пов'язують своє кар'єрне зростання та конкурентоздатність з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності. Загалом отримані дані на констатувальному етапі експерименту свідчать про наявність певних недоліків у професійній підготовці майбутніх психологів щодо формування аксіологічного компонента дослідницької компетентності.

Ключові слова: дослідницька компетентність, формування дослідницької компетентності, майбутні психологи, підготовка майбутніх фахівців; аксіологічний компонент.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Якісна професійна підготовка майбутніх психологів, здатних успішно здійснювати професійну діяльність одразу після закінчення університету – одне з найважливіших завдань функціонування сучасних закладів вищої освіти України. Беручи до уваги потреби в компетенціях 21 століття та враховуючи наукові доробки Armstrong A. [10], Avalos, Carolina & Pérez-Escoda, Ana & Monge, Luis [12], Barbousas J. [13] щодо компетентностей, якими має володіти кожен професіонал у цьому столітті, було визначено, що важливою складовою професійної підготовки майбутніх психологів є формування у них дослідницької компетентності. Оскільки пусковим механізмом реалізації дослідницької компетентності є її аксіологічний компонент, то насамперед з'ясувалась наявність цінності освоєння дослідницької діяльності, сформованість мотивації до її здійснення.

Метою статті є узагальнення теоретичних ідей з метою визначення основних характеристик аксіологічного компонента дослідницької компетентності студентів-психологів, а також розкриття методики і результатів діагностики рівнів його сформованості у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Завдання дослідження: проаналізувати зміст аксіологічної складової дослідницької компетентності студента-психолога; охарактеризувати рівні сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх-психологів; представити результати діагностування рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Методи дослідження охоплюють: узагальнення основних положень щодо формування аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів, висвітлених у науковій та навчально-методичній літературі, опитування – для діагностування сформованості прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, у майбутній професійній діяльності (опитувальник цінностей професії Д. Сьюпера – Donald Super's Work Values Inventory (WVI) [21], анкетування – з метою вивчення наявності потреби успішно виконувати поставлене завдання, інтересу до навчально- та науково-дослідницької діяльності (анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів») [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У професійній підготовці майбутніх психологів, як вважають вітчизняні вчені Ю. Долінська [2], Л. Мазай [3], В. Петришин [4], Н. Старинська [7] та інші, важливо спиратися на гуманістичну спрямованість майбутнього психолога; відповідність його особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям, що актуалізує проблему формування аксіологічного компонента дослідницької компетентності студентів-психологів. Як зазначає В. Синишина [6], «специфіка і складність професійної підготовки майбутніх психологів полягають у тому, що студенти повинні освоїти не лише науковий аспект психології, а й способи реалізації наукових знань у конкретній роботі з конкретними людьми різного віку і колективами. Майбутні психологи покликані бути одночасно науковцями, зорієнтованими на практику, та практиками, ґрунтовно підготовленими в науковому плані» [6, с. 164].

Серед зарубіжних дослідників також і досі тривають наукові дискусії щодо особливостей професійної підготовки майбутніх психологів. Певною інновацією стала поява конкретних наборів компетентностей психолога, таких як Рівні досягнень розвитку компетентності від Національної ради шкіл і програм професійної психології США (NCSPP) у 2014 р. [19], а також Еталонні орієнтири компетентностей (Competency Benchmarks) [15]. На основі ретельного добору переліку компетентностей, які мають бути сформовані в процесі професійної підготовки майбутнього

психолога, уможлиблюється цілеспрямоване поетапне формування кожної з них у ході опанування відповідних освітніх компонентів, щоб у підсумку освітня програма забезпечувала досягнення належного рівня сформованості компетентностей протягом всього періоду навчання студента-психолога у закладі вищої освіти.

Актуальність дослідницької спрямованості професійної підготовки майбутнього психолога пов'язана також із його щоденною професійною діяльністю. Незважаючи на різнобічне висвітлення у наукових джерелах вищезазначеної проблеми, поза увагою науковців залишилися питання, пов'язані із визначенням місця і ролі аксіологічного компонента дослідницької компетентності студентів-психологів, а також особливостями діагностики його сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриваючи аксіологічну складову дослідницької компетентності (у працях різних вчених це може бути її мотиваційний, мотиваційно-аксіологічний, мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-особистісний, ціннісно-мотиваційний компоненти) дослідники зазначають, що він включає в себе ціннісне ставлення до професійної та дослідницької діяльності, наявність позитивної мотивації, потреби в дослідницькій діяльності в процесі навчання, відповідних ціннісних орієнтацій (Мосейчук, 2016) [18]; інтерес до наукових досліджень і дослідницької діяльності, бажання займатися науково-дослідною роботою; прагнення до набуття загальних і спеціальних фахових знань, умінь і навичок (Садовець, 2021) [20]; потребу в дослідницькій діяльності та усвідомлення цілей її використання (Атрощенко, Іванова, Попович, Бобирьова, Коврей, 2020) [11]; відображає наявність творчих мотивів та спонукальних інтересів до наукової діяльності; наявність системи прагнень, бажання до самостійного накопичення наукового тезаурусу (Александрова, Случайна, 2019) [9]; характеризується сформованістю зацікавленості у здійсненні власної дослідницької діяльності та умінням активно реагувати на зміни (Albareda-Tiana, Vidal-Raméntol, Pujol-Valls, Fernández-Morilla, 2018) [8]; формує мотивацію та пізнавальну активність, здатність до подолання когнітивних труднощів; самостійність у процесі пізнання, прийняття рішень та їх оцінки; емоційне ставлення до навчання, дослідницької діяльності (Марушкевич, Зварич, Романишина, Маланюк, Гриневич, 2022) [17].

Цікавими у контексті окреслення змісту аксіологічної складової дослідницької компетентності майбутніх психологів є також результати, отримані М. Benedek, R. Bruckdorfer, E. Jauk [14]. У ході двох експериментальних зрізів вони отримали переконливі докази того, що «творча діяльність переважно мотивується внутрішніми мотивами, такими як задоволення, а також вираження та розвиток свого потенціалу. Крім того, творча діяльність змушує людей почуватися краще та долати негативні наслідки стресу» [14, с. 621]. Тобто творчість (в тому числі й наукова) асоціюється, в першу чергу, із внутрішньою мотивацією та ціннісним ставленням до неї.

Узагальнюючи погляди українських та зарубіжних дослідників, можемо стверджувати, що аксіологічний компонент дослідницької компетентності психолога характеризується сформованістю цінності дослідницької діяльності, розвиненості потреби в цій діяльності й спрямованості на досягнення її результатів. Для здійснення діагностики нам необхідно з'ясувати якісні характеристики рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Отже, високий рівень сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів вирізняється яскраво вираженим прагненням студента опанувати професійні знання, пов'язані з проведенням психологічних досліджень й оволодіти відповідними навичками; стійким виявом потреби

у проведенні досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності); потребою в оволодінні науковою інформацією у галузі психології [16], необхідною для здійснення власного наукового пошуку.

Достатній рівень сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів характеризується наявністю ціннісного ставлення до здійснення досліджень у галузі психології, що не завжди підкреслено потребою в оволодінні науковою інформацією.

Середній рівень сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів характеризується помірним проявом прагнення до опанування наукових знань у галузі психології та оволодіння навичками проведення психологічних досліджень; середнім рівнем прояву потреби у проведенні досліджень (у навчально- та науково-дослідницькій діяльності); наявністю цінностей до здійснення досліджень у галузі психології з тенденцією до прагнення до принесення соціальної користі, аніж творчої самореалізації та підвищення власного професійного рівня як психолога-дослідника, помірною потребою в оволодінні науковою інформацією.

Низький рівень сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів характеризується несформованістю прагнення здобувати професійні знаннями, пов'язані з проведенням психологічних досліджень й оволодінням відповідними навичками; нестійкістю бажання працювати за професією «практичний психолог» та підвищувати рівень майбутньої професійної кваліфікації; слабким розвитком цінностей до здійснення досліджень у галузі психології, відсутністю потреби в оволодінні науковою інформацією.

Вищезгадана рівнева характеристика сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів слугує основою для подальшої розробки інструментарію діагностики досліджуваного феномену.

На констатувальному етапі нашого дослідження було дібрано діагностичний інструментарій та визначено критерії і показники, за якими оцінювався стан сформованості дослідницької компетентності майбутніх психологів. Діагностика сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів здійснювалася за мотиваційно-ціннісним критерієм, показниками якого виступали:

- потреба успішно виконувати поставлене завдання й інтерес до дослідницької діяльності;

- прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю (самостійність, соціальна корисність тощо).

В основу нашого дослідження було покладено класифікацію мотивів професійно спрямованої науково-дослідницької діяльності студентів за О. Повідайчик, М. Попик, А. Реблян [5, с. 220]. Всього у дослідженні було задіяно 914 студентів I–IV курсів освітньої програми «Практична психологія», з яких було сформовано чотири експериментальні групи: $EГ_1$ (110 осіб), $EГ_2$ (116 осіб) – студенти I–II курсу та $EГ_3$ (106 осіб) і $EГ_4$ (120 осіб) – студенти III–IV курсу. До складу контрольної групи ($КГ_1$) серед студентів I–II курсу входили 232 особи, серед студентів III–IV курсу – 230 учасників групи $КГ_2$.

Сформованість аксіологічного компоненту дослідницької компетентності оцінювалися за такими методиками:

- опитувальник цінностей професії Д. Сьюпера – Donald Super's Work Values Inventory (WVI) – для діагностування сформованості прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, у майбутній професійній діяльності;

– анкета «Мотивація дослідницької діяльності студентів» – з метою вивчення наявності потреби успішно виконувати поставлене завдання, інтересу до навчально- та науково-дослідницької діяльності.

Використання опитувальника цінностей професії Д. Сьюпера (Donald Super's Work Values Inventory (WVI)) дозволило з'ясувати важливість для студентів ряду цінностей, які можуть мотивувати дослідницьку й діяльність: соціальна корисність, професійний рівень, матеріальний добробут, комфорт та баланс між роботою та вільним часом, статус у професійному середовищі та суспільстві в цілому, творчість, спілкування тощо. За результатами даного опитування було виявлено, що для 32,7% студентів I–II курсів, які входили до складу ЕГ₁, основною цінністю реалізації дослідницької складової в майбутній професійній діяльності є соціальна корисність, прагнення до відчуття власної значущості через взаємодію з суспільством, представлення наукових результатів громадськості. Схожі результати були отримані й серед респондентів ЕГ₂ – 31,9%.

Натомість 25,5% студентів III–IV курсів, які входили до складу ЕГ₃, та 23,3% студентів ЕГ₄ визначили провідною цінністю у дослідницькій діяльності досягнення високого професійного рівня, розвиток власної професійної компетентності як психолога-фахівця та психолога-дослідника. Тобто для них ціннісною потребою є не лише представлення соціально корисних результатів проведених психологічних досліджень, а й процес їх здобуття.

Отримані результати щодо визначення домінуючої цінності у реалізації дослідницької компетентності майбутніх психологів показали, що майбутні психологи (як першокурсники, так і студенти II–IV курсів) не пов'язують своє кар'єрне зростання та конкурентоспроможність з високим рівнем сформованості дослідницької компетентності. Вочевидь, серед студентів I–II років навчання це пов'язане з тим, що вони не зовсім чітко усвідомлюють значення дослідницької компетентності у майбутній професійній діяльності практичного психолога, адже ще не мають досвіду дослідницької діяльності професійної спрямованості. Однак схвальним, на наш погляд, є вияв цінності творчості серед студентів-випускників (23,6% у ЕГ₃ та 17,5% у ЕГ₄), тобто для студентів-випускників важливими є і процес, і результат реалізації дослідницької компетентності, прагнення до творчої самореалізації, створення раніше невідомого, унікального.

За даним показником у контрольних групах спостерігалися схожі результати, що підтвердило еквівалентність розподілу контингенту майбутніх психологів – учасників експерименту на експериментальні та контрольні групи.

Незважаючи на те, що за результатами використання опитувальника цінностей професії Д. Сьюпера (Donald Super's Work Values Inventory (WVI)) учасники педагогічного експерименту продемонстрували вмотивованість щодо реалізації дослідницької компетентності, отримані дані були дещо поверхневими та не демонстрували стійкість і тривалість вияву цінностей до проведення досліджень у навчально- та науково-дослідницькій діяльності.

Подальше ґрунтовне спостереження дало змогу виявити недостатню сформованість у студентів освітньої програми «Практична психологія» прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю (творчість, професійний рівень, соціальна корисність тощо), стійкої позиції щодо розуміння важливості дослідницької компетентності для професійного становлення майбутніх психологів. Дану освітню програму реалізовано в багатьох ЗВО України, в тому числі й у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка,

Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Полтавському національному педагогічному університету імені В. Г. Короленка, Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова.

Проведене анкетування студентів за анкетною «Мотивація дослідницької діяльності студентів» показало, що серед студентів I–II курсів ЕГ₁ високий рівень (16–21 балів) сформованості аксіологічного компонента за показником «Прагнення до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю» було виявлено у 20 студентів (18,1%), достатній (11–15 балів) – 22 студентів (20%), середній (6–10 балів) – 30 студентів (27,3%), низький (1–5 балів) – 38 майбутніх психологів (34,6%). У студентів, які входили до складу ЕГ₂, було зафіксовано схожі результати: високий рівень – 15 студентів (12,9%), достатній – 23 студенти (19,8%), середній – 38 студентів (32,8%), низький – 40 студентів I–II курсу (34,5%).

Серед студентів III–IV курсів освітньої програми «Практична психологія», які завершують навчання у закладі вищої освіти і входили до складу ЕГ₃ отримано такі результати: високий рівень – 18 студентів (17%), достатній – 21 студент (19,8%), середній – 32 студенти (30,2%), низький – 35 майбутніх психологів (33%),.. У студентів III–IV курсів, які входять до складу ЕГ₄ виявлено: високий рівень – 20 студентів (16,7%), достатній – 24 студенти (20%), середній – 42 студенти (35%), низький – 34 студенти (28,3%) III–IV року навчання.

У контрольній групі студентів I–II років навчання (КГ₁) було зафіксовано: високий рівень – 42 студенти (18,1%), достатній – у 53 студентів (22,8%), середній – 63 студентів (27,2%), низький – 74 майбутніх психологів (31,9%). У студентів III–IV курсу, які входили до складу КГ₂ виявлено наступні бали: високий рівень – 50 студентів (21,7%), достатній – 62 студентів (27%), середній – 58 студентів (25,2%), низький – 60 студентів (26,1%) III–IV року навчання.

Узагальнені показники сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів за методикою «Мотивація дослідницької діяльності студентів» на констатувальному етапі експерименту в експериментальних і контрольних групах наведено на рис.1.

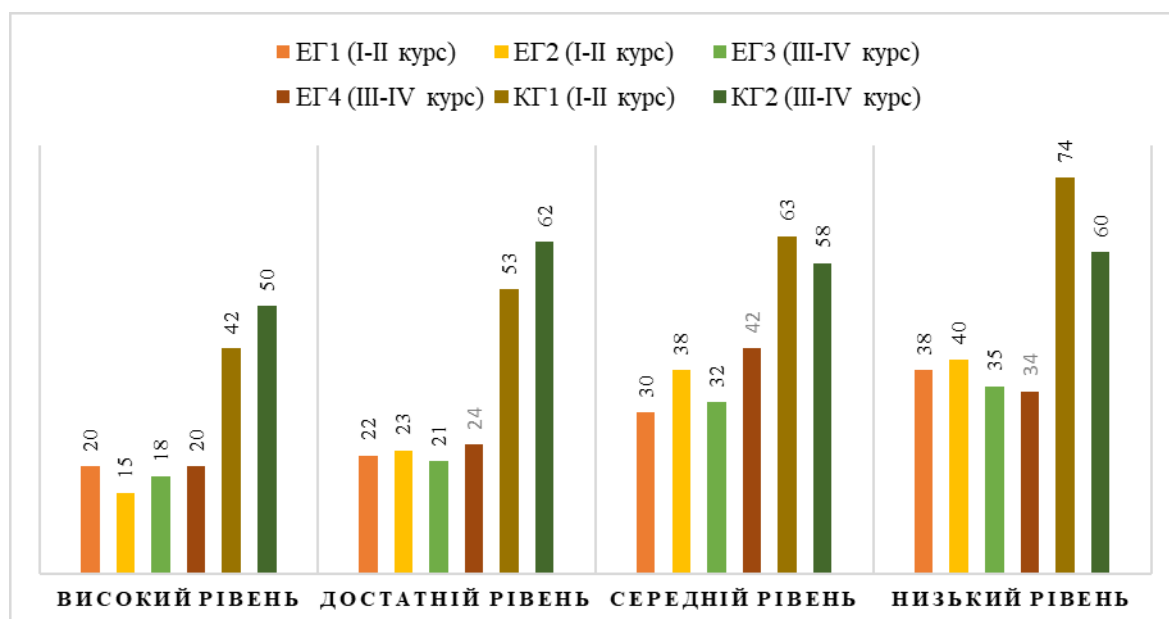


Рис. 1. Результати діагностування рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів за методикою «Мотивація дослідницької діяльності студентів»

На підставі отриманих даних маємо змогу кількісно обробити результати діагностики. Обчислення узагальнених кількісних показників відбувалося за формулою визначення вибіркового середнього значення (середнього арифметичного):

$$\bar{x} = \frac{1}{n} + \sum_{i=1}^n x_n \quad (1),$$

де \bar{x} – кількість студентів, які досягли певного рівня розвитку аксіологічного компонента дослідницької компетентності; n – кількість використаних методик для діагностики даного компонента; x_n – результат n -ї методики.

Узагальнені показники сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів в контрольних та експериментальних групах наведено на рис. 2.

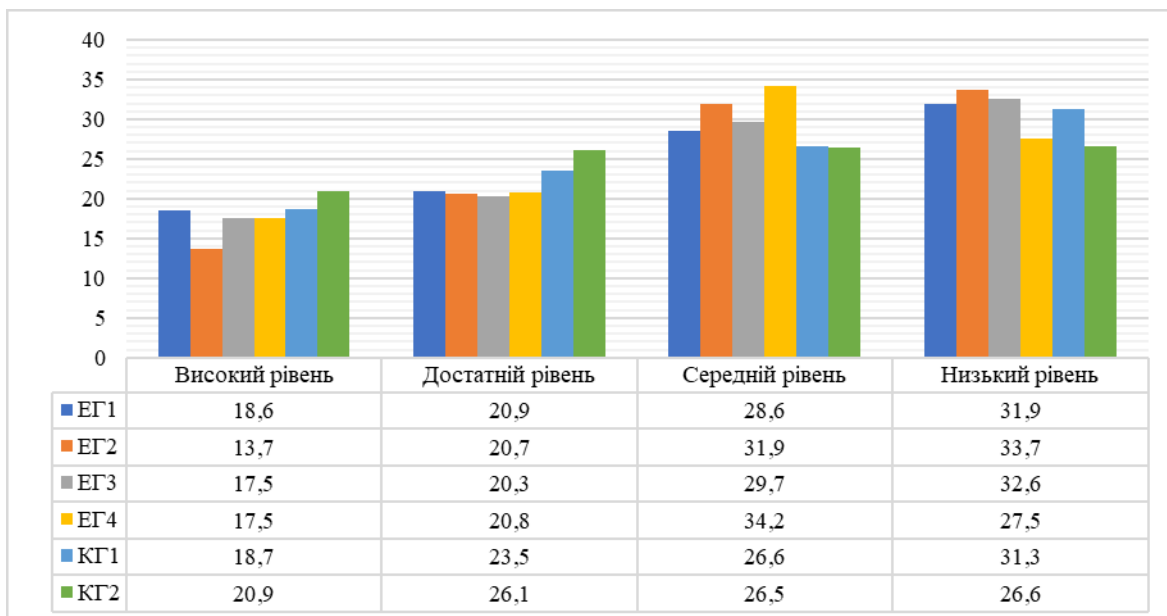


Рис. 2. Результати діагностування рівнів сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності майбутніх психологів, %

Так кількість студентів з низьким рівнем сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності у KG_1 нижче на 0,6%, ніж у EG_1 ; з середнім рівнем – нижче на 2%; з достатнім – вище на 2,6%, з високим – вище на 0,1%. Порівнюючи отримані результати у групах серед студентів I–II курсів EG_2 і KG_1 можемо стверджувати, що у KG_1 кількість студентів з низьким рівнем нижче на 2,4%, ніж у EG_2 ; з середнім рівнем – нижче на 5,3%; з достатнім – вище на 2,8%, з високим – вище на 5%.

Серед студентів III–IV курсів при порівнянні отримано схожі результати: кількість студентів з низьким рівнем сформованості аксіологічного компонента дослідницької компетентності у KG_2 нижче на 6%, ніж у EG_3 ; з середнім рівнем – нижче на 3,2%; з достатнім – вище на 5,8%, з високим – вище на 3,4%.

Порівнюючи результати у групах серед студентів III–IV курсу EG_4 і KG_2 можемо стверджувати, що у KG_2 кількість студентів з низьким рівнем нижче на 0,9%, ніж у EG_2 ; з середнім рівнем – нижче на 7,7%; з достатнім – вище на 5,3%, з високим – вище на 3,4%.

Отже, отримані дані свідчать про наявність певних недоліків у професійній підготовці майбутніх психологів щодо формування аксіологічного компонента дослідницької компетентності.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи. З'ясовано, що дослідницька компетентність та формування її аксіологічного компонента в майбутніх фахівців, зокрема, психологів є актуальною педагогічною проблемою. Визначення рівня сформованості аксіологічного компоненту дослідницької компетентності майбутніх психологів сприяло виявленню основної суперечності, а саме: між потребою у психологах-дослідниках, які мають можуть успішно виконувати поставлене професійне чи науково-дослідне завдання, сформований інтерес до дослідницької діяльності, прагнуть до реалізації цінностей, пов'язаних із дослідницькою компетентністю, і недостатнім рівнем сформованості даних характеристик в умовах професійної підготовки на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Цей факт, на нашу думку, можна пояснити постійним підвищенням вимог з боку суспільства до професійної компетентності психолога, недостатньою розробленістю та орієнтацією освітніх компонентів на розвиток дослідницької компетентності як необхідної складової професійної підготовки майбутнього психолога.

Дане дослідження не розкриває всі аспекти розглянутої проблеми, подальшого дослідження потребує визначення особливостей формування дослідницької компетентності у процесі професійної підготовки студентів за різними спеціальностями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Буцик І. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців агроінженерії (на прикладі вивчення сільськогосподарських машин). *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 73-80. URL: <https://doi.org/10.15330/esu.15.73-80>
2. Долінська Ю. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 19 с.
3. Мазай Л. Ресурсне забезпечення професійного становлення майбутніх психологів у науковому осмисленні. *Габітус : науковий журнал*. 2021. Вип. 24(2). С. 60-64.
4. Петришин В. Формування професійно значущих якостей студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2014. Вип. 1. С. 149-160.
5. Повідайчик О., Попик М., Реблян А. Мотиваційні аспекти науково-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1(50). С. 219-222. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.219-222>
6. Синишина В. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності. *Pedagogic innovations in professional education*. 2019. Вип. 10. С. 163-170. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/27444>
7. Старинська Н. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ : Інтерсервіс, 2015. 178 с.
8. Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M., & Fernández-Morilla, M. Holistic approaches to develop sustainability and research competencies in pre-service teacher training. *Sustainability*. 2018. № 10(10). URL: <https://doi.org/10.3390/su10103698>
9. Aleksandrova, N., & Sluchayna, L. Formation of research competence of future economists in the process of mastering foreign languages. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2018. № 9 (8/38), С. 2517-2529.
10. Armstrong, A. Scotland : Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning. UNESCO International Bureau of Education. 2014.

11. Atroshchenko, T., Ivanova, V., Popovych, O., Bobyrieva O., & Kovrei, D. (2022). The Impact of Reflection on the Professional Development of Future Preschool Teachers. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*. 2022. № 12(2). C. 76-96.
12. Avalos, C., Pérez-Escoda, A., & Monge, L. Lean Startup as a Learning Methodology for Developing Digital and Research Competencies. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2019. № 8(2). C. 227-242. URL: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.438>
13. Barbousas, J. Teaching in the 21st century : challenges, key skills and innovation. *La Trobe University*. Australia. 2021. URL: <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-centurychallenges-key-skills-and-innovation/>
14. Benedek, M., Bruckdorfer, R., & Jauk, E. (2019). Motives for Creativity : Exploring the What and Why of Everyday Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 2019. № 54(3). C. 610-625. URL: <https://doi.org/10.1002/jocb.396>
15. Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., & Crossman, R. E. Competency benchmarks : A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*. 2009. № 3(4, Suppl). C. 5-26.
16. Kothari, C. R. Research methodology : methods and techniques. 2nd ed. New age international publisher. New Delhi, 2004.
17. Marushkevych, A., Zvarych, I., Romanyshyna, O., Malaniuk, N. & Grynevych, O. Development of Students' Research Competence in the Study of the Humanities in Higher Educational Institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. № 11(1). C. 15-24. URL: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p15>
18. Moseychuk, A. Diagnostics of research competence of future middle ranking medical workers. *Cambridge Journal of Education and Science*, 2016. № 1(15-II). C. 372-377.
19. National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSPP). (2014). Competency developmental achievement levels. URL: <http://www.thencspp.com/DALof%20NCSPP%209-21-07.pdf>
20. Sadovets O. Teacher career development in European countries and its consistency with teacher competence framework. *Comparative Professional Pedagogy*. 2021. № 11(1). C. 63-71.
21. Super D. E. Manual, Work Values Inventory. Boston, MA : Houghton-Mifflin. 1970.

REFERENCES:

1. Butsyk, I. (2019). Obgruntuvannya orhanizatsiino-pedahohichnykh umov formuvannya doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv ahroinzhenierii (na prykladi vyvchennia silskohospodarskykh mashyn) [Justification of the organizational and pedagogical conditions for the formation of research competence of future specialists in agricultural engineering (using the example of studying agricultural machines)]. *Osvitnii prostir Ukrainy –Educational space of Ukraine*, 15, 73-80. Retrieved from: <https://doi.org/10.15330/esu.15.73-80> [in Ukrainian].
2. Dolinska, Yu. (2000). Samoaktualizatsiia osobystosti maibutnoho psykholoha u protsesi profesiinoy pidhotovky [Self-actualization of the future psychologist's personality in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Mazai, L. (2021). Resursne zabezpechennia profesiinoho stanovlennia maibutnykh psykholohiv u naukovomu osmyslenni [Resource support for the professional development of future psychologists in scientific understanding]. *Habitus : naukovyi zhurnal – Habitus : scientific journal*, 24(2), 60-64 [in Ukrainian].
4. Petryshyn, V. (2014). Formuvannya profesiino znachushchykh yakosti studentiv psykholohiv [Formation of professionally significant qualities of psychology students]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnykh sprav – Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs*, 1, 149-160 [in Ukrainian].

5. Povidaichyk O., Popyk M., Reblan A. (2022). Motyvatsiini aspekty naukovo-doslidnytskoi diialnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Motivational aspects of research activity of students of higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya : «Pedagogika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of the Uzhgorod University. Series : “Pedagogy. Social work”, 1(50), 219-222*. Retrieved from: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.219-222> [in Ukrainian].
6. Sunyshyna, V. (2019). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv do profesiinoi diialnosti [Psychological and pedagogical conditions of formation of readiness of future practical psychologists to professional activities]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti – Pedagogic innovations in professional education, 10, 163-170* [in Ukrainian].
7. Starynska, N. (2015). Osoblyvosti samoaktualizatsii maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Peculiarities of self-actualization of future psychologists during professional training]. Kyiv : Interservis [in Ukrainian].
8. Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., Pujol-Valls, M., & Fernández-Morilla, M. (2018). Holistic approaches to develop sustainability and research competencies in pre-service teacher training. *Sustainability, 10*. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/su10103698> [in English].
9. Aleksandrova, N., & Sluchayna, L. (2018). Formation of research competence of future economists in the process of mastering foreign languages. *Journal of Advanced Research in Law and Economics, 9(8/38), 2517-2529* [in English].
10. Armstrong, A. (2014). Scotland : Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning. Geneva : UNESCO International Bureau of Education [in English].
11. Atroshchenko, T., Ivanova, V., Popovych, O., Bobyrieva O., Kovrei, D. (2022). The Impact of Reflection on the Professional Development of Future Preschool Teachers. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios, issue 12(2), 76-96* [in English].
12. Avalos, Carolina & Pérez-Escoda, Ana & Monge, Luis. (2019). Lean Startup as a Learning Methodology for Developing Digital and Research Competencies. *Journal of New Approaches in Educational Research, issue 8(2), 227*. Retrieved from: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.438> [in English].
13. Barbousas, J. (2021). Teaching in the 21st century : challenges, key skills and innovation. La Trobe University. Australia. Retrieved from: <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/> [in English].
14. Benedek, Mathias & Bruckdorfer, Raphaela & Jauk, Emanuel. (2019). Motives for Creativity : Exploring the What and Why of Everyday Creativity. *The Journal of Creative Behavior, issue 54*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/jocb.396> [in English].
15. Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks : A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology, 4 (Suppl.), 5-26* [in English].
16. Kothari, C. R. (2004). Research methodology : methods and techniques. 2nd ed. New Delhi : New age international publisher [in English].
17. Marushkevych, Alla & Zvarych, Iryna & Romanyshyna, Oksana & Malaniuk, Nataliia & Grynevych, Oksana. (2022). Development of Students' Research Competence in the Study of the Humanities in Higher Educational Institutions. *Journal of Curriculum and Teaching, issue 11(1), 15*. Retrieved from: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p15> [in English].
18. Moseychuk, A. (2016). Diagnostics of research competence of future middle ranking medical workers. *Cambridge Journal of Education and Science, issue 1(15-II), 372-377* [in English].
19. National Council of Schools and Programs of Professional Psychology (NCSP). (2014). Competency developmental achievement levels. Retrieved from: <http://www.thencspp.com/DALof%20NCSP%209-21-07.pdf> in English].
20. Sadovets, O. (2021). Teacher career development in European countries and its consistency with teacher competence framework. *Comparative Professional Pedagogy, issue 11(1), 63-71* [in English].
21. Super, D. E. (1970). Manual, Work Values Inventory. Boston, MA : Houghton-Mifflin [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.12
UDC 378.147:004.942.2:004.8:001.9

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORKING WITH EDUCATIONAL MEDIA CONTENT

Olena Matviienko

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department
of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<http://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Olena Stepanchuk

Recipient of the Educational Degree PhD 011
«Educational, Pedagogical Sciences»
of the of the Department of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2807-7603>
e-mail: o.v.stepanchuk@npu.edu.ua

Abstract. *The article analyzes the current state of the problem of using artificial intelligence (AI) in the preparation of future primary school teachers to work with educational media content. Modern approaches to the use of AI in education are analyzed, as well as its potential opportunities for improving the training of future primary school teachers to work with educational media content. On the basis of theoretical analysis and empirical research, the main directions of using AI in the preparation of future primary school teachers to work with educational media content are described. The possibility of using AI technologies in training future primary school teachers to work with educational media content is substantiated, in particular in the context of training a modern education seeker belonging to the Alpha generation. Generative technologies of artificial intelligence available in Ukraine have been tested – chatbots ChatGPT and Google Bard. The principles of responsible and ethical use of media content in the context of the formation of students' values and worldview, as well as the possibilities and limitations of media content with the use of AI in the preparation of future primary school teachers to work with educational media content are considered. The possibilities, advantages and prospects of using artificial intelligence technologies in the preparation of future primary school teachers to work with educational media content have been identified, in particular due to the improvement of quality, increased accessibility and increased effectiveness of training primary education teachers by creating educational materials on media literacy for future teachers; development of tools for analysis and assessment of educational media content; introduction of virtual laboratories for the practice of working with educational media content.*

Key words: *artificial intelligence, AI technologies, educational media content, training of future primary school teachers, the Alpha generation, training of modern education seekers, digitalization of education.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.12
УДК 378.147:004.942.2:004.8:001.9

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОСВІТНІМ МЕДІАКОНТЕНТОМ

Матвієнко О. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<http://orcid.org/0000-0002-5746-4864>
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua

Степанчук О. В.

здобувач PhD 011 «Освітні, педагогічні науки»
кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені
Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2807-7603>
e-mail: o.v.stepanchuk@npu.edu.ua

Анотація. У статті здійснено аналіз актуального стану проблеми використання штучного інтелекту (ШІ) у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. Проаналізовано сучасні підходи до використання ШІ в освіті, а також його потенційні можливості для покращення підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження описано основні напрями використання ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. Обґрунтовано можливості використання ШІ-технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом, зокрема у контексті підготовки сучасного здобувача освіти, що належить до покоління Альфа. Апробовано доступні в Україні генеративні технології штучного інтелекту – чат-боти ChatGPT і Google Bard. Розглянуто принципи відповідального та етичного використання медіаконтенту в контексті формування цінностей та світогляду учнів, а також можливості та обмеження медіаконтенту з використанням ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. Визначено можливості, переваги та перспективи використання технологій штучного інтелекту у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом, зокрема завдяки покращенню якості, збільшенню доступності та підвищенню ефективності підготовки вчителів початкової ланки шляхом створення навчальних матеріалів з медіаграмотності для майбутніх вчителів; розроблення інструментів для аналізу та оцінки освітнього медіаконтенту; запровадження віртуальних лабораторій для практики роботи з освітнім медіаконтентом.

Ключові слова: штучний інтелект, ШІ-технології, освітній медіаконтент, підготовка майбутніх учителів початкової школи, покоління Альфа, підготовка сучасного здобувача освіти, цифровізація освіти.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) в останнє десятиліття відкриває безліч можливостей для багатьох сфер людської діяльності, зокрема для освіти та особливо в епоху її цифровізації.

Вплив моделей штучного інтелекту та надзвичайних можливостей їх використання в освітньому секторі викликав суміш емоцій серед освітян. Цей прорив у технології штучного інтелекту, схоже, кардинально змінює поточні освітні норми, що призводить до певних дебатів. Деякі освітяни вважають ChatGPT і аналогічні штучні інтелекти прогресивним кроком до майбутнього освіти та науки. Однак інші сумніваються та вбачають в цьому потенційну небезпеку, яка може призвести до зниження навчальної активності та збільшення лінощів серед викладачів та студентів через зниження аналітичних навичок. Останнім часом, коли ця тема привернула увагу засобів масової інформації, різні автори спробували оцінити можливості та проблеми, пов'язані з появою технологій ШІ у сфері освіти, а ЮНЕСКО також опублікував у вересні 2023 року звіт, у якому спробував обговорити основні виклики та нові етичні наслідки використання генеративного штучного інтелекту (GenAI) в освіті [3].

Звіт ЮНЕСКО є важливим кроком у напрямку забезпечення відповідального та етичного використання GenAI в освіті. Він допоможе урядам, освітнім установам та авторам технологій розробити політику та практики, які сприятимуть використанню GenAI для покращення освіти для всіх.

Використання ШІ-технологій в професійній діяльності вчителя початкової школи створює нові перспективи для покращення освітнього процесу та поліпшення якості навчання на основі індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. Питання застосування ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом є відносно новим. На сьогодні вітчизняні науковці проводять дослідження щодо використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів інформатики в НУШ. Особливо цікавляться тим, як ШІ можна використовувати для розвитку креативних і інноваційних навичок у педагогічній діяльності.

Наприклад, у ході дослідження теми «Розвиток інформаційної культури майбутніх учителів інформатики засобами штучного інтелекту в умовах НУШ» учені Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького виявили, що застосування ШІ-технологій в освітньому процесі підвищує якість навчання, допомагає учителям більш ефективно розподіляти час та ресурси, сприяє розвитку креативних та інноваційних підходів у педагогічній діяльності. А в результаті дослідження теми «Інтеграція технологій штучного інтелекту в професійну підготовку майбутніх учителів інформатики» науковці Українського науково-методичного центру професійно-технічної освіти з'ясували, що використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі сприяє кращому засвоєнню матеріалу здобувачами освіти, стимулює розвиток творчих здібностей та підвищує їх мотивацію до навчання [9, с. 385].

Українські вчені та освітяни, зокрема науковці Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, Іванна Саланда, Ігор Галаган, Олена Фурман, Дмитро Клак, на основі своїх досліджень про використання ШІ в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів активно розробляють рекомендації, як технології штучного інтелекту можуть допомогти вчителям підготуватися до роботи за новою програмою «Нова українська школа»; вивчають різні «аспекти використання штучного інтелекту у навчанні, такі як персоналізоване навчання, автоматизована

оцінка знань, аналіз даних про вчителів та учнів, пошук та фільтрація інформації, використання інтерактивних технологій тощо» [9, с. 381]). Автори розглядають можливі розв'язання питань етики, конфіденційності та безпеки даних, «включаючи етичний кодекс, захист персональних даних та розвиток нових технологій» [9, с. 382].

Майбутні вчителі початкової школи повинні бути готові до використання ШІ-технологій у роботі з освітнім медіаконтентом, уміти вибирати та використовувати відповідний контент для своїх учнів, а також розробляти ефективні методи його застосування в освітньому процесі. Особливо важливими такі вміння є у навчанні дітей, що належать до покоління Альфа – це покоління дітей, народжених після 2010 року, що зростають у цифровому світі, де технології є невід'ємною частиною їхнього життя. Учені Мукачівського державного університету, досліджуючи професійну діяльність вчителя початкової школи з учнями покоління Альфа, описують таких дітей як зацікавлених, гіперактивних, відкритих, творчих, мобільних, гаджетозалежних, прямолінійних, впевнених, комунікабельних, а також репрезентують низку рекомендацій вчителям щодо ставлення до молодших школярів покоління Альфа [2, с. 33-34].

Можливості ШІ-технологій можуть бути корисними педагогам в організації освітнього процесу відповідно до запитів сучасного здобувача початкової освіти, оскільки створюють сприятливі умови для розвитку самостійності, творчості, критичного мислення усіх учасників освітнього процесу.

Наукові розвідки українських вчених свідчать про те, що використання ШІ-технологій в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів Нової української школи може покращити якість навчання, допомогти учителям ефективніше організувати свій робочий час та ресурси, а також сприяти розвитку креативних та інноваційних підходів у педагогічній діяльності. Як бачимо, більшість досліджень у цьому напрямі носять теоретичний характер. Практичне впровадження ШІ у підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом є відносно незначним і потребують додаткового вивчення.

Мета і завдання дослідження. Метою дослідження було обґрунтування доцільності використання ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. Для досягнення цієї мети вирішувались наступні **завдання**: проаналізовано теоретичні основи використання ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи; обґрунтовано можливості використання ШІ-технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом, зокрема у контексті підготовки сучасного здобувача освіти, що належить до покоління Альфа; апробовано доступні в Україні генеративні технології штучного інтелекту (чат-боти ChatGPT і Google Bard); проведено аналіз сучасного стану використання ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом.

У дослідженні були використані конкретні **методи дослідження**: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та емпіричні (тестування чат-ботів ChatGPT і Google Bard, спостереження, вивчення конкретних прикладів використання ШІ у підготовці майбутніх учителів, обробка і узагальнення отриманих даних).

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні в Україні доступними для користування ШІ-технологіями є ChatGPT і Google Bard – це дві великі мовні моделі, створені компаніями OpenAI і Google AI відповідно. Обидва чат-боти є потужними інструментами, які можна використовувати для різних цілей, включаючи створення тексту, переклад мов, написання різних видів творчого контенту та відповіді на різноманітні запити.

Однак між ChatGPT і Google Bard є кілька ключових відмінностей:

– ChatGPT – це генеративна претренована трансформаційна модель, тоді як Google Bard – це фактична мовна модель. Це означає, що ChatGPT краще підходить для створення творчого тексту, такого як вірші, код, сценарії, музичні твори, електронні листи, листи тощо, тоді як Google Bard краще підходить для надання фактичної інформації;

– ChatGPT навчається на наборі даних із тексту та коду, тоді як Google Bard навчається на наборі даних із тексту та коду, а також на наборі даних із фактичних статей. Це означає, що ChatGPT може бути більш креативним та інноваційним, тоді як Google Bard може бути більш точним і достовірним;

– ChatGPT – це закритий дослідницький проект, тоді як Google Bard – це відкрита модель. Це означає, що ChatGPT, а саме його остання версія, доступний лише для обмеженого кола користувачів, тоді як Google Bard доступний для всіх.

Зрештою, як стверджує сам Bard (також відомий як LaMDA, що означає «Language Model for Dialogue Applications»): «найкращий чат-бот для вас залежить від ваших конкретних потреб і переваг. Якщо вам потрібно генерувати творчий текст, ChatGPT – це хороший вибір. Якщо вам потрібно отримувати фактичну інформацію, Bard – це кращий вибір» [12].

Використання ШІ-технологій в професійній діяльності вчителя початкової школи створює нові перспективи для покращення освітнього процесу та поліпшення якості навчання на основі індивідуальних потреб кожного здобувача освіти. Питання застосування ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом є відносно новим. Українські вчені та освітяни активно досліджують використання ШІ в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів та розробляють рекомендації для застосування технологій штучного інтелекту як допоміжного інструменту в своїй роботі.

Трирічний досвід дистанційного навчання в Україні в епоху пандемії і військового стану змусив українських вчителів самотужки опанувати цифрові технології для проведення уроків, а учні повинні були навчитися вчитися в дистанційному режимі. Онлайн-навчання дозволило нам продовжувати освітній процес, незважаючи на всі труднощі. Освітній медіаконтент став медіатором освітнього процесу між вчителем і учнем. Він виконує роль посередника між цими двома учасниками освітнього процесу, допомагаючи їм спілкуватися, взаємодіяти та навчатися один у одного. Освітній медіаконтент є важливим інструментом навчання та розвитку сучасних учнів початкової школи. Він дозволяє подати навчальний матеріал у цікавій та інтерактивній формі, що значно підвищує мотивацію учнів до навчання та допомагає зробити освітній процес більш захопливим, а також сприяє розвитку критичного мислення та творчих здібностей. ШІ-технології можуть допомогти учителям у створенні освітнього медіаконтенту для навчання та розвитку сучасних учнів початкової школи в декількох ключових аспектах, таких як: *персоналізація навчання* (створення освітнього медіаконтенту, який відповідає індивідуальним потребам учнів; наприклад, використання ШІ-технологій для адаптації навчального матеріалу до рівня розуміння учня або для надання додаткових завдань або ресурсів учням, які потребують додаткової підтримки); *надання зворотного зв'язку* (надання вчителям та учням зворотного зв'язку щодо їхніх навчальних досягнень; наприклад, ШІ може використовуватися для автоматичного оцінювання завдань учнів або для надання вчителям інформації про те, як учні взаємодіють з навчальним матеріалом); *підвищення мотивації* (створення освітнього медіаконтенту, який

є більш цікавим та захоплюючим для учнів; наприклад, створення за допомогою ІІІ інтерактивних навчальних ігор або для надання учням можливості взаємодіяти з навчальним матеріалом у віртуальній реальності).

Навички роботи з освітнім медіаконтентом зі застосуванням ІІІ допоможуть майбутнім фахівцям початкової галузі освіти у виборі, використанні та розробленні відповідного дидактичного змісту для своїх учнів, що зростають у цифровому середовищі і належать до покоління Альфа. Особливості взаємодії вчителя початкових класів із такими учнями пов'язані із характерними рисами останніх. Адже діти покоління Альфа є більш допитливими та самостійними, ніж попередні покоління. Вони звикли до швидкого доступу до інформації та очікують, що навчальний процес буде відповідати їхнім потребам. Також покоління Альфа є більш візуально орієнтованим, ніж попередні покоління. Такі діти краще сприймають інформацію, яка подається у вигляді зображень, відео та інтерактивних елементів. А ще учні покоління Альфа більш схильні до співпраці та звикли працювати разом у команді, щоб досягати спільних цілей [2].

Учителі початкових класів, які працюють з учнями покоління Альфа, повинні враховувати ці особливості, щоб забезпечити ефективний освітній процес. Важливо пам'ятати, що учні покоління Альфа – це не просто діти, які використовують технології. Вони є носіями нового покоління, яке має свій власний унікальний спосіб мислення та навчання.

Автори Маріанна Василівна Горват та Марія Іванівна Кузьма-Качур, досліджуючи професійну діяльність вчителя початкової школи з учнями покоління Альфа, описують таких дітей як зацікавлених, гіперактивних, відкритих, творчих, мобільних, гаджетозалежних, прямолінійних, впевнених, комунікабельних [2, с. 33], а також презентують низку рекомендацій вчителям щодо ставлення до молодших школярів покоління Альфа: « – дитина повинна почувати себе вільною у своїх діях: – як на уроці, так і в позашкільний час; як у виборі способу виконання завдань, так і у виборі представлення результатів (в межах допустимого); – маючи можливість за дуже короткий термін отримувати готову інформацію з різних цифрових засобів комунікації, не варто подавати їм готові висновки, а давати “поживу” для мислення; – доцільно моделювати освітній процес у такий спосіб, щоб учні самі помітили хибний результат чи власні помилки; – вчити учнів бути готовими для зміни власної думки; – заохочувати до аналізу переглянутої чи прочитаної інформації» [2, с. 33-34].

Варіантами використання ІІІ-технологій, зокрема для підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом, можуть бути наступні:

– *Створення навчальних матеріалів з медіаграмотності для майбутніх вчителів.* Такі матеріали можуть включати в себе відеоуроки, інтерактивні вправи та інші інструменти, які допоможуть майбутнім вчителям навчитися розуміти та використовувати медіаконтент.

– *Розроблення інструментів для аналізу та оцінки освітнього медіаконтенту.* Такі інструменти можуть допомогти майбутнім вчителям вибирати та використовувати відповідний контент для своїх учнів.

– *Запровадження віртуальних лабораторій для практики роботи з освітнім медіаконтентом.* Такі лабораторії можуть дозволити майбутнім вчителям експериментувати з різними медіаформатами та інструментами.

Нижче наведемо кілька конкретних прикладів того, як ШІ може бути використаний у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом:

– Система, яка аналізує відеоуроки та дає відгук про їхню якість і придатність для використання в освітньому процесі. Така система може допомогти майбутнім вчителям створювати більш ефективні відеоуроки.

– Інструмент, який допомагає майбутнім вчителям підбирати медіаконтент для конкретних навчальних цілей. Такий інструмент може враховувати вік учнів, їхні інтереси та рівень підготовки.

– Віртуальна лабораторія, в якій майбутні вчителі можуть створювати та тестувати власні медіапродукти. Така лабораторія може допомогти майбутнім вчителям розвинути свої навички роботи з медіа.

Використання ШІ у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом має низку переваг. ШІ-технології можуть:

– Зробити навчання більш ефективним і доступним. ШІ-технології можуть допомогти майбутнім вчителям вивчити основи медіаграмотності в більш короткий час і з меншими витратами.

– Покращити якість підготовки майбутніх учителів. ШІ-технології можуть допомогти майбутнім вчителям набути необхідних знань і навичок для ефективної роботи з освітнім медіаконтентом.

– Підвищити зацікавленість майбутніх учителів у роботі з медіа. ШІ-технології можуть зробити навчання з медіаграмотності більш цікавим і захоплюючим.

Звичайно, ШІ-технології не можуть замінити педагога-людину. Однак вони можуть бути потужним інструментом для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом.

Українські педагоги не так давно навчилися справлятися із плагіатом у роботах вихованців. Тепер перед нами постав новий виклик – чат-бот, що генерує учнівські роботи без плагіату. Він перефразовує знайдену інформацію, уникаючи таким чином запозичень, які педагоги можуть виявити. Газета Stanford Daily провела анонімне опитування серед студентів: 17% респондентів зізналися, що використовували ChatGPT для виконання домашніх завдань та на іспитах. 5% студентів взагалі майже не редагували згенерований чат-ботом контент. Щоб швидко протидіяти новій технології розробники вже створили GPT Detector. Проте ця модель не є ідеальною, тому на неї не можна повністю покластися [3].

Сучасні діти зростають у світі, де медіа є невід'ємною частиною їхнього життя. Вони з раннього віку стикаються з різноманітним медіаконтентом, зокрема з освітнім. Цей контент може бути використаний для ефективного навчання та виховання учнів, але також може становити певну загрозу для їхнього розвитку.

Отже підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом є важливою складовою їхньої фахової підготовки. Ця підготовка повинна включати в себе такі *компоненти*:

– *Знання про медіаконтент*. Майбутні вчителі повинні розуміти, що таке медіаконтент, які його види існують, які його можливості та обмеження. Вони також повинні бути в курсі останніх тенденцій у розвитку медіаконтенту.

– *Навички роботи з медіаконтентом*. Майбутні вчителі повинні вміти знаходити, оцінювати, використовувати та створювати медіаконтент. Вони також повинні вміти використовувати медіаконтент для ефективного навчання та виховання учнів.

– *Етична складова.* Майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що медіаконтент може мати значний вплив на формування цінностей та світогляду учнів, тому вони повинні використовувати його відповідально та етично.

– *Можливості та обмеження медіаконтенту з використанням ШІ.*

Медіаконтент має широкий спектр можливостей для навчання та виховання учнів. Він може бути використаний для: надання інформації; пояснення складних понять; демонстрації процесів; залучення учнів у активну діяльність; формування цінностей та світогляду. Однак медіаконтент також має певні обмеження. Він може бути: неточним; упередженим; дискримінаційним. Майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що медіаконтент може мати значний вплив на формування цінностей та світогляду учнів, тому вони повинні використовувати його відповідально та етично, дотримуючись етичних принципів при роботі з медіаконтентом.

Повага до гідності людини. Майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що медіаконтент може мати значний вплив на формування цінностей та світогляду учнів, тому вони повинні використовувати його відповідально та етично.

Об'єктивність. Майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що медіаконтент може бути суб'єктивним, тому вони повинні використовувати його з обережністю та критично аналізувати.

Інклюзивність. Майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що медіаконтент може бути дискримінаційним, тому вони повинні використовувати його з обережністю та уникати поширення неточної або образливої інформації.

Етична складова може бути реалізована через такі заходи, як: включення до навчальних програм курсів з медіаграмотності та критичного мислення; організація тренінгів та семінарів з медіаграмотності для майбутніх вчителів. На заняттях з медіаграмотності майбутні вчителі можуть обговорити з учнями такі питання:

- як розпізнавати потенційні упередження в медіаконтенті;
- як уникати поширення неточної або образливої інформації;
- як поважати гідність людини у медіаконтенті.

На проектних заняттях майбутні вчителі можуть попросити учнів створити власний медіапродукт, у якому вони будуть відображати свої цінності та переконання. Під час практики майбутні вчителі можуть спостерігати за тим, як досвідчені педагоги використовують медіаконтент в освітньому процесі.

За допомогою цих заходів майбутні вчителі зможуть розвинути в собі необхідні етичні якості та компетентності, які допоможуть їм ефективно використовувати медіаконтент в освітньому процесі та сприяти формуванню в учнів критичного мислення, інформаційної грамотності та медіаграмотності.

Висновки та перспективи дослідження. За результатами дослідження було встановлено, що використання ШІ-технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом має низку переваг. ШІ може допомогти майбутнім вчителям початкової школи: покращити свої знання та навички щодо освітнього медіаконтенту; отримати зворотний зв'язок щодо їхньої роботи з освітнім медіаконтентом; набути досвіду роботи з освітнім медіаконтентом у реальному часі.

Використання ШІ у підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом є актуальним і перспективним напрямом дослідження. З розвитком ШІ цей напрям може мати перспективи покращення якості, збільшення доступності та підвищення ефективності підготовки вчителів. Адже технології штучного інтелекту можуть бути використані для створення віртуальних лабораторій, в яких майбутні вчителі можуть практикувати свої навички роботи з освітнім

медіаконтентом; розроблення адаптованих навчальних програм, які будуть відповідати індивідуальним потребам майбутніх учителів; надання майбутнім вчителям зворотного зв'язку про їхні навички роботи з освітнім медіаконтентом, що дозволить майбутнім вчителям початкової школи стати більш кваліфікованими в роботі з освітнім медіаконтентом, зокрема у його створенні й використанні в освітньому процесі відповідно до запитів і потреб сучасного здобувача початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонова О. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа : дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи» для пед. працівників. Київ : Генеза, 2020. 96 с.
2. Горват М. В., Кузьма-Качур М. І. Професійна діяльність вчителя початкової школи з учнями покоління Альфа. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачево : МДУ, 2021. Том 7. № 1. С. 26-35. URL: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/8201>
3. Звіт ЮНЕСКО : Generative Artificial Intelligence in education : What are the opportunities and challenges? 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/generative-artificial-intelligence-education-what-are-opportunities-and-challenges>
4. Коваль О. ChatGPT доступний в Україні : що це таке і як він змінить освіту? (2023). URL: <https://osvitoria.media/experience/kontrolnu-napyshe-shtuchnyj-intelekt-shho-take-chatgpt-ta-yak-vin-zminyt-osvitu/>
5. Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Ціннісні орієнтири в сучасному світі : теоретичний аналіз та практичний досвід. *Збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції, 13-14 травня 2022 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка*. Тернопіль : Вектор, 2022. 454 с.
6. Програма великої трансформації «Освіта 4.0 : український світанок». 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>
7. Профорієнтаційне тестування на основі штучного інтелекту. Всеукраїнський проєкт «Обери професію своєї мрії». 2021. URL: <https://hryoutest.in.ua/>
8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
9. Саланда І. П., Галаган І. М., Фурман О. А., Клак Д. С. Технології штучного інтелекту в освітньому процесі підготовки майбутніх вчителів НУШ. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 3(17) DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3\(17\)-381-392](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3(17)-381-392)
10. Штучний інтелект допомагає учням визначити майбутню професію / Сайт Міністерства освіти і науки України. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/shtuchnij-intelekt-dopomagaє-uchnyam-viznachiti-majbutnyu-profesiyu>
11. Штучний інтелект. Як він вплине на освіту. 2020. Сайт НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/shtuchnyj-intelekt-yak-vin-vplyne-na-osvitu/>
12. Google Bard : Яка відмінність між чат-ботами Bard і ChatGPT? (2023). URL: <https://g.co/bard/share/abb90f992d50>

REFERENCES:

1. Antonova, O. (2020). Navchalno-metodychnyi posibnyk «Nova ukrainska shkola : dydaktychni osnovy formuvannia mediahramotnosti v uchniv pochatkovoї shkoly» [New Ukrainian school : didactic foundations of media literacy in primary school students] dlia pedahoh. pratsivnykiv. Kyiv : Heneza [in Ukrainian].

2. Horvat, M. V., Kuzma-Kachur, M. I. (2021). Profesiina diialnist vchytelia pochatkovoï shkoly z uchniamy pokolinnia Alfa [Professional activity of a primary school teacher with students of the Alpha generation]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Pedagogika ta psykholohiia» – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. Mukachevo : MDU, Vol. 7, issue 1, 26-35. Retrieved from: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/8201> [in Ukrainian].

3. Zvit YuNESKO. UNESCO report : Generative Artificial Intelligence in education : What are the opportunities and challenges? (2023). Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/articles/generative-artificial-intelligence-education-what-are-opportunities-and-challenges> [in English].

4. Koval, O. (2023). ChatGPT dostupnyi v Ukraini : shcho tse take i yak vin zminyt osvitu? [ChatGPT is available in Ukraine : what is it and how will it change education?]. Retrieved from: <https://osvitoria.media/experience/kontrolnu-napyshe-shtuchnyj-intelekt-shho-take-chatgpt-ta-yak-vin-zminyt-osvitu/> [in Ukrainian].

5. Morska, N. L., Lytvyn, L. M., Poperechna, H. A. (2022). Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti : teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid [Value orientations in the modern world : theoretical analysis and practical experience]. *Zbirnyk tez IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* : Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference TNPU im. V. Hnatiuka. Ternopil : Vektor [in Ukrainian].

6. Prohrama velykoi transformatsii «Osvita 4.0 : ukrainskyi svitanok» [«Education 4.0 : Ukrainian Dawn»]. (2022). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf> [in Ukrainian].

7. Proforiiientatsiine testuvannia na osnovi shtuchnoho intelektu. (2021). Vseukrainskyi proiekt «Obery profesiï svoiei mrii» [All-Ukrainian project «Choose the profession of your dreams»]. Retrieved from: <https://hryoutest.in.ua/> [in Ukrainian].

8. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1556-r (2020). «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini» [«On the approval of the Concept of the development of artificial intelligence in Ukraine»]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

9. Salanda, I. P., Halahan, I. M., Furman, O. A., Klak, D. S. (2023). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi pidhotovky maibutnikh vchyteliv NUSh [Artificial intelligence technologies in the educational process of training future teachers of the New Ukrainian School]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today*, 3(17). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3\(17\)-381-392](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-3(17)-381-392) [in Ukrainian].

10. Shtuchnyi intelekt dopomahaie uchniam vyznachyty maibutniu profesiï [Artificial intelligence helps students determine their future profession]. (2020). Sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/shtuchnij-intelekt-dopomagaye-uchnyam-viznachiti-majbutnyu-profesiyu> [in Ukrainian].

11. Shtuchnyi intelekt. Yak vin vplyne na osvitu [Artificial Intelligence. How will it affect education]. (2020). Sait NUSh. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/shtuchnyj-intelekt-yak-vin-vplyne-na-osvitu/> [in Ukrainian].

12. Google Bard : Yaka vidminnist mizh chat-botamy Bard i ChatGPT? [What is the difference between Bard and ChatGPT chatbots?]. (2023). Retrieved from: <https://g.co/bard/share/abb90f992d50> [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.13
UDC 37.091.212:159.9.07.051

**RESEARCH ACTIVITY
OF A PSYCHOLOGY
STUDENT:
PROGRESS FROM
THE KNOWLEDGE
PARADIGM TO
THE COMPETENCE
PARADIGM**

Oleksandr Mytnyk

Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Serhii Myronets

Doctor of Psychological Sciences, Associate
Professor,
Head of the Department of Psychology,
State University of Trade and Economics,
19 Kyoto str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-9185-3206>
e-mail: s.myronets@knute.edu.ua

Abstract. *This article examines the evolutionary transition of the research activities of psychology students from the traditional knowledge paradigm to the modern competency model of professional training of future psychologists. Important differences in the transition from an approach focused on the accumulation of theoretical knowledge to an emphasis on the development of practical skills and abilities are analyzed, which allows students not only to understand psychological concepts, but also to successfully apply them in future professional situations.*

The article highlights the key aspects of this process, in particular: rethinking the role of the student psychologist as an active participant in the research process, the introduction of interactive learning methods and practical tasks to stimulate analytical and critical thinking, as well as the development of intellectual skills in the process of solving psychological tasks.

Based on the analysis of one's own pedagogical experience and scientific sources, recommendations are provided regarding effective teaching methods aimed at professional training of psychology students based on a competency-oriented approach. To ensure success in the implementation of research activities, it is important in the process of professional training, in general, and, in particular, in the process of studying professional disciplines of the OR "Bachelor" ("Counseling psychology", "Rehabilitation psychology", "Fundamentals of psychocorrection", "Fundamentals of psychotherapy", etc.) develop intellectual skills, namely: the ability to establish cause-and-effect relationships, the ability to distinguish the main and secondary from the flow of information and draw reasonable conclusions; the ability to plan one's actions several steps ahead. It is advisable to do this during role training. In the process of such trainings, the future specialist assumes a certain role in certain simulated professional situations ("client", "psychologist", "expert", etc.), acts within its limits, planning his actions several steps ahead. The results of the research emphasize the importance of combining theoretical knowledge with practical skills for the professional training of competent specialists in the field of psychology.

Key words: *future psychologist; research activity; higher educational institution; professional training.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.13
УДК 37.091.212:159.9.07.051

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА- ПСИХОЛОГА: ПОСТУП ВІД ЗНАННЄВОЇ ПАРАДИГМИ ДО КОМПЕТЕНТІСНОЇ

Митник О. Я.

доктор педагогічних наук,
кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-2916-7344>
e-mail: mytnyk1969@ukr.net

Миронець С. М.

доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології,
Державний торговельно-економічний
університет,
вул. Кіото, 19, Київ, Україна,
<https://orcid.org/0000-0002-9185-3206>
e-mail: s.myronets@knute.edu.ua

Анотація. Дана стаття розглядає еволюційний перехід дослідницької діяльності студентів-психологів від традиційної знаннєвої парадигми до сучасної компетентнісної моделі професійної підготовки майбутніх психологів. Проаналізовано важливі відмінності переходу від підходу, орієнтованого на накопичення теоретичних знань, до акцентування на розвитку практичних навичок і вмінь, що дозволяє студентам не лише розуміти психологічні концепції, але й успішно застосовувати їх у майбутніх професійних ситуаціях.

У статті висвітлено ключові аспекти цього процесу, зокрема: переосмислення ролі студента-психолога як активного учасника дослідницького процесу, впровадження інтерактивних методів навчання та практичних завдань для стимулювання аналітичного та критичного мислення, а також розвитку інтелектуальних умінь у процесі розв'язання психологічних завдань.

На основі аналізу власного педагогічного досвіду та наукових джерел надано рекомендації щодо ефективних методів навчання, спрямованих на професійну підготовку студентів-психологів на засадах компетентнісно-орієнтованого підходу. Для забезпечення успіху у здійсненні дослідницької діяльності важливо у процесі професійної підготовки, взагалі, та, зокрема, у процесі вивчення фахових дисциплін ОР «Бакалавр» («Консультативна психологія», «Реабілітаційна психологія», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії» тощо) розвивати інтелектуальні уміння, а саме: уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, уміння виділяти з потоку інформації головне і другорядне та робити обґрунтовані висновки; уміння планувати свої дії на декілька кроків наперед. Доцільно це робити під час рольових тренінгів. У процесі таких тренінгів майбутній фахівець бере на себе певну роль у певних змодельованих професійних ситуаціях («клієнта», «психолога» «експерта» тощо), діє в її межах, плануючи свої дії на декілька кроків наперед. Результати дослідження підкреслюють важливість поєднання теоретичних знань з практичними навичками для професійної підготовки компетентних фахівців у галузі психології.

Ключові слова: майбутній психолог, дослідницька діяльність, заклади вищої освіти, професійна підготовка.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Сучасний світ характеризується бурхливим розвитком технологій, соціальними змінами та складністю взаємодії між людьми. Психологія як наука відіграє ключову роль у розумінні людської поведінки та механізмів мислення, тому студенти-психологи вивчають різноманітні підходи та теорії, що допомагають пізнати краще людську природу. Проте, використання знань у реальних професійних ситуаціях вимагає ширшого розвитку професійної компетентності психологів, актуалізації їх дослідницької діяльності.

Метою статті є узагальнення теоретичних джерел для визначення основних характеристик дослідницької діяльності студентів-психологів на засадах компетентнісного підходу.

Виходячи з цього, **завданнями** дослідження, на яких зосередимо свою увагу, є визначення особливостей організації дослідницької діяльності студентів спеціальності 053 «Психологія», висвітлення шляхів формування дослідницької компетентності майбутніх психологів через організацію інтерактивної та проєктної діяльності (виконання студентами-психологами дослідницьких завдань і творчих проєктів), а також узагальнення власного досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх психологів відповідно до вимог сучасного суспільства.

Методи дослідження, що зумовлюються визначеними завданнями, охоплюють: узагальнення основних положень щодо організації дослідницької діяльності студентів у ЗВО, висвітлених у науковій та навчально-методичній літературі; теоретичний аналіз і синтез, що дали змогу навести приклади рекомендованих інтернет-ресурсів для формування дослідницької компетентності бакалаврів спеціальності 053 «Психологія», організації їх дослідницької діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутнісні характеристики, структуру дослідницької та науково-дослідницької діяльності вивчали О. Повідайчик [11], М. Сорокопуд [13] та ін. Окремі аспекти професійної підготовки студентів-психологів до дослідницької діяльності розглядаються у дослідженнях таких науковців: З. Адамська [1], В. Горбунова [3], К. Чечель [15] та ін. Водночас проблема формування компетентного фахівця у галузі психології також знайшла своє відображення у наукових працях зарубіжних та українських учених. Погоджуємося із загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не лише системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості вищої освіти при збереженні національних здобутків і пріоритетів.

Досліджуючи актуальні аспекти проблеми професійної підготовки психологів, В. Синишина зазначає, що їх «професійна освіта передбачає три послідовних і взаємопов'язаних етапи (етап допрофесійної підготовки; етап базової професійної освіти; етап післяуніверситетської професійної освіти, входження в професію). Кожен з означених етапів відрізняється за змістом, методами і формами організації. Цілі і завдання етапів визначаються контекстом загальних цінностей і цілей професійної діяльності майбутніх практичних психологів. Ці етапи у своїй послідовності і змістовній ціннісно-цільовій зумовленості становлять основу неперервної професійної освіти фахівця» [12]. Як бачимо, дослідниця поділяє процес професійної підготовки психолога на кілька періодів, разом із тим, у цьому процесі висувуються вимоги як до змісту професійної підготовки, так і до особистісних характеристик майбутніх фахів-

ців у галузі психології. Однак науковці підкреслюють, що фундаментом професійної компетентності психологів є базовий (університетський) етап професійної освіти.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», одним із основних завдань закладу вищої освіти, зокрема, є: «впровадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі» [6]. Крім того, «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти є невід’ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти» [6]. Враховуючи ці обставини, очевидно є необхідність швидкого і глибокого реформування освітньої галузі: не просто зміна педагогічної парадигми, але кардинальний перегляд її змістовної й технологічної основи, зміна ціннісних орієнтацій у професійній підготовці фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційна знаннева парадигма передбачає акцент на накопиченні знань і розумінні студентами теоретичних концепцій. Вона є необхідним базисом для формування основних засад та теорій психологічної науки, але в сучасних умовах це не є достатнім для успішної професійної діяльності у галузі психології. Натомість компетентнісна парадигма передбачає, що студенти-психологи повинні розвивати навички, здатність застосовувати отримані знання на практиці та вміти ефективно працювати у різних професійних ситуаціях, в тому числі й непередбачуваних.

Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями, здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано висловлювати судження про цю галузь та ефективно діяти в ній. Найважливішою компетентністю фахівця є його професійна компетентність – «індивідуально-психологічне утворення, що охоплює досвід, знання, вміння, психологічну готовність» [9, с. 38].

Реалізації компетентнісного підходу у професійній освіті сприяють наступні його принципи, виокремлені Л. Марцевою:

- принцип варіативності і відкритості (потреба відповідності умовам життя, що постійно змінюються, спричиняє безперервний розвиток або заміну наявних компетенцій);
- принцип цілісності й багатоаспектності (наявні в особистості компетенції стосуються різних сторін її життя, але між ними існує складний взаємозв’язок);
- принцип культуродоцільності (найважливішими для особистості є компетенції, що у більшій мірі відповідають наявному рівню культури та сприяють її розвитку);
- принцип гуманності (основу кожної компетенції й усього компетентнісного підходу в цілому складає увага й турбота про оточуючих);
- принцип інтегративності (ефективність реалізації компетентнісного підходу ґрунтується на його взаємозв’язках з іншими підходами, що відповідають сучасній освітній парадигмі) [10, с. 20].

Таким чином, компетентнісна освітня парадигма є гуманістичною й багатоаспектною за своїм змістом, оскільки в її центрі знаходиться людина з усіма її проявами життєдіяльності. Максимальне розкриття індивідуальних здібностей, неповторних унікальних особливостей психіки та інтелекту особистості є головною метою всього освітнього процесу в умовах компетентнісного навчання.

Оптимізувати процес наближення професійної освіти до моделі компетентнісної, що реалізується для студента за формулою «я вчусь», а не «мене вчать», на думку Т. Франчук, можна за умов:

- формування цілісного освітнього простору з визначеним блоком цінностей, «моделлю спеціаліста» як системотвірною його складовою, продуктивними формами взаємодії його суб'єктів;
- підвищення рівня розуміння викладачами та студентами цінностей та технологій компетентнісної освіти;
- проектування у кожному закладі освіти логіки та системи змін, виходячи з реальної ситуації через комплексне діагностування мікропростору за критеріями рівня сформованості основ компетентнісної освіти, готовності до інновацій її суб'єктів;
- формування ситуації, за якої викладачі і студенти будуть реальними суб'єктами реформацій;
- наявності науково-методичного центру, здатного до адаптації державної програми розвитку професійної освіти до особливостей, можливостей навчального закладу, забезпечувати інтеграцію педагогічного, психологічного, соціологічного аспектів процесу, наукову обґрунтованість концепції та програми інноваційного розвитку закладу вищої освіти [14, с. 10].

Безперечно, завданням компетентнісно орієнтованої вищої освіти в інформаційну епоху є формування професійної спрямованості особистості та забезпечення професійного становлення індивіда, який здобуває фах, що визначатиме напрям усього його подальшого життя та кар'єрні успіхи. Для того, щоб випускники закладів вищої освіти мали різнобічну і універсальну професійну підготовку, практичний досвід, володіли методами наукових досліджень, необхідно створити передумови поглибленого самостійного пізнання студентами тих галузей знань, в яких вони повинні стати кваліфікованими працівниками. Вирішення цього завдання вимагає визнання дослідницької діяльності невід'ємною і надзвичайно важливою складовою процесу професійної підготовки з точки зору спеціалізації майбутнього випускника.

Підтримуємо науковців і педагогів практиків, які стверджують, що у найближчі десятиліття комплексна інформатизація освіти залишатиметься визначальним чинником підготовки майбутніх фахівців, здатних орієнтуватися й адекватно діяти в сучасному світі. Наприклад, здійснений нами аналіз зарубіжних освітніх стандартів Франції (Pastor, Alain & Coquide, Maryline & Godinet, Hélène & Pincemin, Jean-Marie, 2008 [18]), Угорщини (Symeonidis V., 2019 [19]), Німеччини (Epstein N., Reimer M., Gartmeier M., Fischer M., Berberat P. & Huber J., 2021 [16]) показує, що не тільки державні й національні освітні стандарти вказують на обов'язкове залучення студентів до наукової та дослідницької діяльності, але й деякі відділення закордонних закладів вищої освіти при вступі абітурієнтів цікавляться їх готовністю до здійснення наукової роботи, досвідом проведення досліджень в школі.

Водночас дослідницька діяльність вимагає від студентів максимуму самостійної пошукової, творчої роботи, розв'язання наукових завдань, що ведуть до відкриття невідомих для них раніше знань. Студенти під час здійснення наукових пошуків здобувають знання, досліджують певний предмет або явище, вчать робити висновки і застосовувати здобуті знання і навички в житті.

Під дослідницькою діяльністю студентів І. Козубовська, О. Повідайчик, І. Попович розуміють «процес вирішення низки завдань (типових і нетипових) в навчальний і позанавчальний час, результатом чого є певний рівень сформованості в них дослідницької компетенції, яка передбачає можливість гнучкої переорієнтації в нових умовах, варіативність і нестандартність у вирішенні професійних завдань» [7, с. 30].

Оскільки компетентність пов'язана зі здатністю особистості ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, структурні компоненти дослідницької компетентності, як зазначають М. Євтух та Л. Борисенко, повинні «співпадати з компонентами дослідницької діяльності, а єдність теоретичних і практичних дослідницьких умінь складають модель дослідницької компетентності» [5, с. 95-96]. Н. Демешкант виділяє чотири основних компоненти дослідницької компетентності [4] (рис. 1).

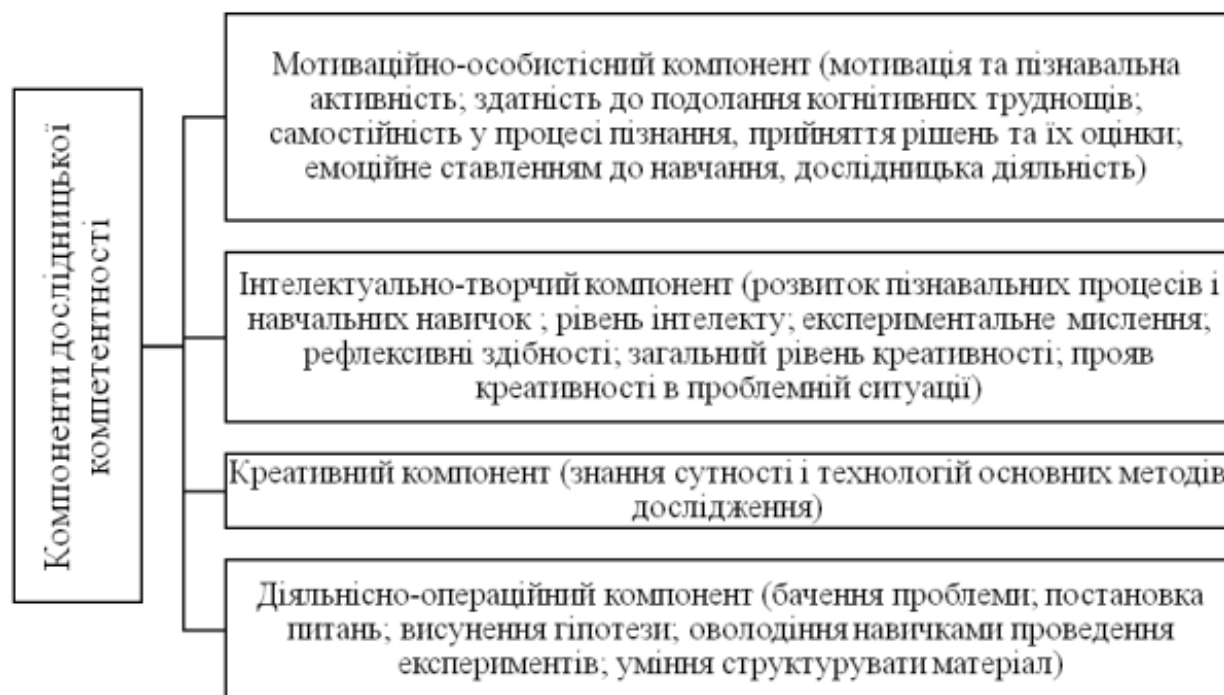


Рис. 1. Компоненти дослідницької компетентності (за Н. Демешкант)

У свою чергу С. Василенко та А. Кирда розуміють дослідницький компонент професійної підготовки як «процес розв'язування студентами творчих предметних і міждисциплінарних завдань, виконання навчальних науково-дослідних робіт, написання рефератів» [2, с. 143].

Водночас дослідницька діяльність студента-психолога включає розробку дослідницьких ідей, вибір методів та інструментів дослідження, збір та аналіз даних. Ключовим аспектом даної діяльності є вміння реалізувати критичне мислення для оцінки джерел інформації та побудови обґрунтованих висновків, а також творче мислення (креативність).

У сучасному науковому світі серед зарубіжних дослідників існує думка (Т. Hurson, 2007 [17]; М. Wertheimer, 2020 [20]), що саме симбіоз критичного і творчого (креативного) мислення є високорозвиненим продуктивним мисленням фахівця. Узагальнюючи погляди вчених, зазначимо, що критичне мислення полягає в здатності аналізувати і оцінювати інформацію з об'єктивною настановою, розглядаючи різні аспекти проблеми. Творче мислення передбачає здатність генерувати нові ідеї, рішення та підходи для вирішення проблем. Поєднання цих типів мислення викликає появу інноваційних досліджень і сприяє розвитку суспільства.

Аналіз зарубіжної методичної й педагогічної літератури свідчить, що існує безліч вказівок і рекомендацій критичного читання наукової літератури і підготовки аналітичного огляду наукової книги (статті). Подібні рекомендації значно полегшують процес підготовки до проведення дослідження з теми, оскільки скорочують-

ся витрати на одержання й обробку інформації, необхідної для розв'язку позначеної проблеми.

У свою чергу, зв'язок креативності з дослідницькою діяльністю студентів А. Лугова визначає як те, що саме дослідницька діяльність є «одним із чинників, який сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, її творчих здібностей, отриманню досвіду наукової творчої діяльності» [8, с. 40].

Цікавим у межах нашого дослідження є той факт, що використання студентами-психологами інтернет-ресурсів надає необмежені можливості доступу до наукової літератури, дослідницьких даних, відповідних методик та інструментів, сприяє комунікації з колегами та провідними вченими у галузі психології, що має потужний поштовх для використання інтернет-ресурсів у проєктній діяльності студентів. У свою чергу, це сприяє ефективному формуванню дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Нині, коли доступ до фондів бібліотек ускладнений через воєнний стан, майбутні психологи послуговуються електронним репозитарієм університету, що допомагає їм розкривати власний дослідницький потенціал. Студенти-психологи користуються широким вибором наукової, зокрема психологічної та педагогічної, літератури: монографіями, журналами і збірками статей, авторефератами, методичними посібниками і рекомендаціями, матеріалами дисертаційних досліджень.

Також до рекомендованих інтернет-ресурсів для формування дослідницької компетентності майбутніх психологів можна віднести такі сервіси як:

– **PubMed**. Для отримання доступу до актуальних досліджень з психології, студентам рекомендується використовувати PubMed – пошуковий ресурс, спеціалізований на наукових публікаціях з медичних та психологічних досліджень.

– **American Psychological Association (APA)**. Веб-сайт Американської психологічної асоціації, який надає доступ до публікацій, рекомендацій та навчальних ресурсів для студентів-психологів.

– **PsychCentral** – популярний інформаційний портал, присвячений психології та психічному здоров'ю. На цьому інтернет-ресурсі майбутні психологи можуть знайти статті, блоги, новини та розділи, що стосуються різних аспектів сучасної психології. Тут студенти можуть знайти інформацію про різні психологічні розлади, методи психотерапії та психокорекції, психологічні тести та опитувальники, що допоможуть розширити знання про психологію.

– **Psychology Today** – ще один популярний ресурс, призначений для студентів та фахівців у галузі психології. Тут можна знайти статті, інтерв'ю з експертами, дослідження та новини зі світу психології. Цей інтернет-ресурс також має довідник психотерапевтів, який може бути корисним для студентів, які шукають можливості для стажування та співпраці.

– **Coursera та Udemu** – якщо студентам потрібно більше систематичного вивчення теоретичних основ психології, вони можуть обрати онлайн-курси на платформах, таких як Coursera та Udemu. Ці платформи пропонують навчання від визнаних експертів у сфері психології, дозволяючи здобути глибокі знання на певну тему.

– **YouTube-канали з психології**. YouTube став популярною платформою для навчання, оскільки тут студенти-психологи можуть знайти безліч каналів, присвячених теоретичним і практичним засадам психології та її різноманітним аспектам. На таких каналах майбутні психологи можуть переглядати лекції, відеоінструкції до використання психологічного інструментарію та дізнаватися про останні наукові дослідження у галузі психології.

Шляхами формування дослідницької компетентності майбутніх психологів через організацію інтерактивної та проектної діяльності (виконання студентами-психологами дослідницьких завдань і творчих проектів) є використання сервісу Canva, складання інфографіки (сервіси Piktochart, Canva, Infogram, Visually, Genially, Easelly), дослідження можливостей цифрового Google-середовища та цифрових сервісів, додатків для візуальної презентації результатів наукових досліджень, проведення опитувань, створення інтерактивних робочих аркушів (Wizer, Kahoot, Google-форма); вивчення ролі та місця використання інтерактивних дошок (Padlet, Miro, Trello, Mentimeter, Canva); створення стендової доповіді з теми дослідження, захист з подальшим аналізом; дослідження засобів інформаційного пошуку для наукових досліджень; генерування УДК, оформлення списку літератури згідно з вимогами, оформлення References (транслітерація).

Для забезпечення успіху у здійсненні дослідницької діяльності важливо у процесі професійної підготовки, взагалі, та, зокрема, у процесі вивчення фахових дисциплін ОР «Бакалавр» («Консультативна психологія», «Реабілітаційна психологія», «Основи психокорекції», «Основи психотерапії» тощо) розвивати інтелектуальні уміння, а саме: уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, уміння виділяти з потоку інформації головне і другорядне та робити обґрунтовані висновки; уміння планувати свої дії на декілька кроків наперед. Доцільно це робити під час рольових тренінгів. У процесі таких тренінгів майбутній фахівець бере на себе певну роль у певних змодельованих професійних ситуаціях («клієнта», «психолога» «експерта» тощо), діє в її межах, плануючи свої дії на декілька кроків наперед. Далі у процесі діалогового дослідницького пошуку студенти усвідомлюють, чиї пропозиції були найбільш раціональними чи оригінальними, чи доцільними тощо.

Висновки дослідження й перспективи подальших досліджень. Процес професійної підготовки майбутніх психологів має орієнтуватись на використання компетентнісного підходу з метою формування особистості, яка володіє не лише системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості вищої освіти. Перспективи подальших досліджень у даному напрямі потребують питання про роль окремих освітніх компонентів, міжпредметних зв'язків, практичної підготовки, ролі самовиховання і самоосвіти у підготовці до дослідницької діяльності студентів психологів та формуванні у них дослідницької компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адамська З. Методи фасилітації у дистанційній освіті майбутніх психологів. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції (16 березня 2021 р., м. Дрогобич). Дрогобич : Швидкодрук, 2021. С. 9-15.
2. Василенко С. В., Кирда А. В. Smart Notebook як ІКТ-засіб розвитку дослідницької компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 41. Вип. 3. С. 142-150.
3. Горбунова В. В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень. *Практична психологія соціальна робота*. № 3. 2005. С. 18-23.
4. Демешкант Н. А. Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів. *Нові технології навчання* : наук. метод. зб. Київ, 2007. Вип. 47. С. 23-26.

5. Євтух М. Б, Борисенко Л. Л. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 5. С. 88-104.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. (2014). Законодавство України. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Козубовська І. В., Повідайчик О. С., Попович І. Є. Формування нової освітньої парадигми підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії : [монографія]. Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК», 2017. 216 с.
8. Лугова А. О. Передумови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки. *Роль інновацій в трансформації об'єкту сучасної науки* : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 27–28 груд. 2019 р. / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. С. 37-42.
9. Марцева Л. А. Компетентність як основа професійного успіху та самовдосконалення фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 28. С. 35-39.
10. Марцева Л. А. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методологічного семінару. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 18-22.
11. Повідайчик О. С. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ужгород ; Тернопіль, 2019. 570 с.
12. Синишина В. М. Упровадження методу активного соціально-психологічного пізнання в систему підготовки майбутніх практичних психологів. *Компетентнісний підхід у вищій медичній освіті. Серія : Медична освіта*. № 1. 2020. С. 77-81.
13. Сорокопуд М. А. Дослідницькі компетентності бакалаврів з комп'ютерної інженерії у навчанні фізики. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти / ред. кол. : С. П. Величко [та ін.]. Кіровоград : КДПУ. Вип. 10, ч. 3. 2016. С. 86-90.
14. Франчук Т. Й. ВНЗ як суб'єкт інтеграції теорії і практики компетентнісної професійної освіти : проблеми та перспективи. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 5-10.
15. Чечель К. О. Психолого-педагогічні чинники мотивації студентів-психологів до науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 130-132.
16. Epstein, Nurith & Reimer, Maïke & Gartmeier, Martin & Fischer, Martin & Berberat, Pascal & Huber, Johanna. (2021). The Munich Research Competence Scale : Research competence among doctoral candidates and graduates in medicine. Results from the second wave of the Bavarian Graduate Study in Medicine. *Beiträge zur Hochschulforschung*. 43. 210-226.
17. Hurson, T. (2007). *Think Better : An Innovator's Guide to Productive Thinking* Hardcover. McGraw-Hill, 2007. 300 p.
18. Pastor, Alain & Coquide, Maryline & Godinet, Hélène & Pincemin, Jean-Marie. (2008). The Common Base for Knowledge and Skills in France : debates over the concept of "competence" and other obstacles. *A Toolkit for the European Citizen*, CIDREE. 2008. 14 p.
19. Symeonidis, V. (2019). Teacher competence frameworks in Hungary: A case study on the continuum of teacher learning. *European Journal of Education*. 54. 400-412. 10.1111/ejed.12347
20. Wertheimer M. (2020). *Productive Thinking*. Editors : Viktor Sarris. Series Title : *Classic Texts in the Sciences*. Springer Nature Switzerland AG, 2020. 257 p.

REFERENCES:

1. Adamska, Z. (2021). Metody fasylytatsii u dystantsiinii osviti maibutnykh psykholohiv [Facilitation methods in distance education of future psychologists]. *Metodolohichni, teoretychni ta praktychni problemy psykholohichnoi nauky – Methodological, theoretical and practical problems of psychological science* : zbirnyk statei uchashnykiv Tretoi Mizhnarodnoi naukovoї internet-konferentsii (16 bereznia 2021 r., m. Drohobych). Drohobych : Shvidkodruk, 9-15 [in Ukrainian].
2. Vasylenko, S. V., Kyrda, A. V. (2014). Smart Notebook yak IKT-zasib rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti [Smart Notebook as an ICT tool for the development of research competence]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and means of education*, 41(3), 142-150 [in Ukrainian].
3. Gorbunova, V. V. (2005). Etychni ta pravovi aspekty psykholohichnykh doslidzhen [Ethical and legal aspects of psychological research]. *Praktychna psykholohiia, sotsialna robota – Practical psychology, social work*, 3, 18-23 [in Ukrainian].
4. Demeshkant, N. A. (2007). Rozvytok doslidnytskykh umin yak osnova formuvannia naukovoho svitohliadu studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Development of research skills as a basis for the formation of the scientific worldview of students of higher educational institutions]. *Novi tekhnolohii navchannia – New technologies of education*, 47, 23-26 [in Ukrainian].
5. Yevtukh, M. B., Borysenko L. L. (2012). Naukovo-praktychni pidkhody do problemy formuvannia naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv [Scientific and practical approaches to the problem of the formation of scientific and research competence of future economists]. *Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka – The spirituality of the individual: methodology, theory and practice*, 5, 88-104 [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (2014). № 1556-VII. (2014). Zakonodavstvo Ukrainy [The Law of Ukraine “On Higher Education” of July 1, 2014. No. 1556-VII. Legislation of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
7. Kozubovska, I. V., Povidaichyk, O. S., Popovych, I. E. (2017). Formuvannia novoi osvithoi paradyhmy pidhotovky pedahohichnykh kadrov u Velykii Brytanii [The formation of a new educational paradigm for the training of teaching staff in the United Kingdom] : monohrafiia. Vydavnytstvo PP «AUTDOR-ShARK» [in Ukrainian].
8. Luhova, A. O. (2019). Peredumovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi profesiinoy pidhotovky [Prerequisites of formation of research competence of future foreign language teachers in the process of professional training]. *Rol innovatsii v transformatsii obrazu suchasnoi nauky – The role of innovations in the transformation of the image of modern science* : mater. III Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv, 27–28 hrud. 2019 r. / HO «Instytut innovatsiinoi osvity» ; Naukovo-navchalnyi tsentr prykladnoi informatyky NAN Ukrainy. Kyiv : HO «Instytut innovatsiinoi osvity», 37-42 [in Ukrainian].
9. Martseva, L. A. (2016). Kompetentnist yak osnova profesiinoho uspikhu ta samovdoskonalennia fakhivtsiv [Competence as the basis of professional success and self-improvement of specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16 : Tvorchia osobystist uchytelia : problemy teorii i praktyky – Scientific journal of M. P. Drahomanov NPU. Series 16 : The teacher’s creative personality : problems of theory and practice. Vol. 28, 35-39* [in Ukrainian].
10. Martseva, L. A. (2014). Realizatsiia kompetentnisnogo pidkhodu v profesiinii osviti [Implementation of the competence approach in professional education]. *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti : teoretychni zasady i praktyka realizatsii – Competence approach in education : theoretical principles and implementation practice* : materialy metodolohichnoho seminaru. Kyiv : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 18-22 [in Ukrainian].
11. Povidaichyk, O. S. (2019). Teoriia i praktyka profesiinoy pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti [The Theory and Practice of Preparation of Future Social Workers for Scientific Research Activity]. *Doctor’s thesis*. Uzhhorod ; Ternopil [in Ukrainian].

12. Synyshyna, V. M. (2020). Uprovadzhennia metodu aktyvnoho sotsialno-psykholohichnoho piznannia v systemu pidhotovky maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Implementation of the method of active socio-psychological cognition in the training system of future practical psychologists]. *Kompetentnisnyi pidkhd u vyshchii medychnii osviti. Serii : Medychna osvita – Competency approach in higher medical education. Series : Medical Education, 1, 77-81* [in Ukrainian].

13. Sorokopud, M. A. (2016). Doslidnytski kompetentnosti bakalavriv z kompiuternoї inzhenerii u navchanni fizyky. [Research competences of bachelors in computer engineering in teaching physics]. *Naukovi zapysky KDPU. Serii : Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Scientific notes of KDPU. Series : Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education, 10(3), 86-90* [in Ukrainian].

14. Franchuk, T. Y. (2014). VNZ yak subiekt intehtratsii teorii i praktyky kompetentnisnoi profesiinoi osvity : problemy ta perspektyvy [Higher education institutions as a subject of integration of theory and practice of competence-based professional education : problems and prospects]. *Kompetentnisnyi pidkhd v osviti : teoretychni zasady i praktyka realizatsii – Competence approach in education : theoretical principles and implementation practice. Kyiv : In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 5-10* [in Ukrainian].

15. Chechel, K. O. (2011). Psykholoho-pedahohichni chynnyky motyvatsii studentiv-psykholohiv do naukovo-doslidnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Psychological and pedagogical factors of motivation of psychology students to research work in a higher educational institution]. *Nauka i osvita – Science and education, 8, 130-132* [in Ukrainian].

16. Epstein, Nurith & Reimer, Maïke & Gartmeier, Martin & Fischer, Martin & Berberat, Pascal & Huber, Johanna. (2021). The Munich Research Competence Scale : Research competence among doctoral candidates and graduates in medicine. Results from the second wave of the Bavarian Graduate Study in Medicine. *Beiträge zur Hochschulforschung, 43, 210-226* [in English].

17. Hurson, T. (2007). Think Better : An Innovator's Guide to Productive Thinking Hardcover. McGraw-Hill, 2007. 300 p. [in English].

18. Pastor, Alain & Coquide, Maryline & Godinet, Hélène & Pincemin, Jean-Marie. (2008). The Common Base for Knowledge and Skills in France : debates over the concept of "competence" and other obstacles. *A Toolkit for the European Citizen, CIDREE, 14* [in English].

19. Symeonidis, Vasileios. (2019). Teacher competence frameworks in Hungary: A case study on the continuum of teacher learning. *European Journal of Education, 54, 400-412. 10.1111/ejed.12347* [in English].

20. Wertheimer, M. (2020). Productive Thinking. Editors : Viktor Sarris. Series Title : *Classic Texts in the Sciences*. Springer Nature Switzerland AG [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.14
UDC 378.091.2:004.77

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE INTERNET- ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Mykyta Popov

PhD student of the Department
of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7248-9015>
e-mail: n.popov@s-softteam.com

Abstract. *The article proves that the main educational task of our time is not only the reproduction of knowledge, skills and abilities and their memorization, but also the ability to work in a group, the ability to compare, analyze, evaluate all knowledge, skills and abilities and to carry out their educational activities with the help of information and communication technologies. The issues of conceptual foundations of the use of Internet technologies in higher education institutions are studied, and the following conclusions are made: the organized Internet-oriented educational environment of a higher education institution consists of several parts – it is a closed and open, as well as an open computer-integrated and personalized learning environment.*

It is argued that the effectiveness of the use of ICT in order to improve the quality of education is possible in the presence of appropriate conditions, the Internet-oriented educational environment of a higher education institution is a multifactorial, multi-vector educational environment, the main task of which is to train a specialist – a professional who is able to navigate in the modern world of high-tech technologies and is able to constantly update his knowledge, adhering to the slogan «lifelong education».

A thorough analysis of the problem of psychological and pedagogical requirements for the selection and application of information and communication technologies is carried out. The reasons for the ineffective use of electronic educational tools are highlighted and guidelines for ways to solve the above problems are outlined.

It is analyzed that the Internet-oriented educational environment consists of technological, scientific and methodological, a component of scientific and pedagogical personnel, information and communication and other components. It is determined that in the modern Internet-oriented environment, learning tools such as various software, Internet technologies, multimedia tools, electronic manuals and textbooks, distance learning are used. Internet-oriented educational environment of the institution Higher education is a multifactorial, multi-vector educational environment, the main task of which is to train a specialist – a professional who is able to navigate in the modern world of high-tech technologies and is able to constantly update their knowledge, adhering to the slogan “lifelong learning”.

Keywords: *educational electronic resources, information technologies, Internet-oriented educational environment, information and communication technologies.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.14
УДК 378.091.2:004.77

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРНЕТ ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Попов М. О.

аспірант кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7248-9015>
e-mail: n.popov@s-softteam.com

Анотація. У статті доведено, що головним освітнім завданням сучасності є не тільки відтворення знань, вмінь і навичок та їх запам'ятовування, а й вміння працювати в групі, вміння співставляти, аналізувати, оцінювати всі знання, вміння і навички та здійснювати свою навчальну діяльність за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Досліджено питання концептуальних засад використання інтернет-технологій в закладах вищої освіти, та зроблено наступні висновки: організоване інтернет орієнтоване освітнє середовище закладу вищої освіти складається з декількох частин – це закрите і відкрите, а також відкрите комп'ютерно інтегроване та персоніфіковане навчальне середовище.

Аргументовано, що ефективність застосування ІКТ з метою підвищення якості навчання можлива при наявності відповідних умов, інтернет орієнтоване освітнє середовище закладу вищої освіти – це багатофакторне, багатовекторне освітнє середовище основним завданням якого є підготовка фахівця – професіонала, здатного орієнтуватися у сучасному світі високотехнологічних технологій і здатного постійно оновлювати свої знання, дотримуючись гасла «освіта протягом життя».

Здійснено ґрунтовний аналіз проблеми психолого-педагогічних вимог щодо добору та застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Висвітлено причини недостатньо ефективного використання електронних засобів навчального призначення і викладені орієнтири щодо шляхів вирішення вище зазначених проблем.

Проаналізовано, що інтернет орієнтоване освітнє середовище складається з технологічної, науково-методичної, складової науково-педагогічного персоналу, інформаційно-комунікаційна та інші складові. Визначено, що у сучасному інтернет орієнтованому середовищі використовують засоби навчання такі як різне програмне забезпечення, Інтернет-технології, мультимедійні засоби, електронні посібники та підручники, дистанційне навчання. Інтернет орієнтоване освітнє середовище закладу вищої освіти – це багатофакторне, багатовекторне освітнє середовище основним завданням якого є підготовка фахівця-професіонала, здатного орієнтуватися у сучасному світі високотехнологічних технологій і здатного постійно оновлювати свої знання, дотримуючись гасла «освіта протягом життя».

Ключові слова: освітні електронні ресурси, інформаційні технології, інтернет орієнтоване освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Сучасне суспільство вимагає від фахівців різних галузей знань не тільки спеціальних знань, але й знань у галузі інформаційних комп'ютерних технологій. Світ потребує збереження інформації, її пошуку обробки, моделювання передавання тощо. Такий напрямок вважається дуже перспективним.

Для викладача закладу вищої освіти дуже важливим є підбір інформації, її аналіз, опрацювання, вміння передавати знання, враховуючи не тільки фізіологічні, але й психологічні особливості студента. А у такому процесі незамінними є інформаційні комп'ютерні технології. І в таких умовах важливим є формування досить високого рівня інформаційної культури, що тісно пов'язане з формуванням інтернет орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти.

У сучасній системі вищої освіти почали широко використовувати Інтернет-технології: це і забезпечення сучасними комп'ютерними програмами, системами, інтерактивними дошками, мультимедійними комплексами тощо. Такі зміни зумовили появу низки факторів, які пов'язані з необхідністю модернізації освітнього процесу та використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Тому актуальною залишається проблема формування та використання інтернет орієнтованого середовища у закладі вищої освіти.

Формування інтернет орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти вимагає не тільки від закладу витрати матеріальних й інтелектуальних ресурсів, але й від науково-педагогічного персоналу і студентів напруження власних фізичних, психологічних й інтелектуальних ресурсів. А отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій має як позитивні характеристики так й негативні. І це не завжди приводить до підвищення якості освіти.

Мета статті. Простежити витлумачення ключових понять та підходів до вирішення проблеми та обґрунтуванні особливостей формування інтернет орієнтованого інформаційного освітнього середовища у закладі вищої освіти.

Завдання дослідження передбачають аналіз, багатовекторне вивчення та узагальнення різноманітних підходів науковців до дослідження особливостей формування інтернет орієнтованого інформаційного освітнього середовища у закладі вищої освіти. **Методами**, що використано у дослідженні є теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення і систематизація теоретичних даних шляхом вивченні різної науково-методичної та науково-педагогічної літератури для систематизації вітчизняного та зарубіжного досвіду з досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічні аспекти сучасних інтернет-технологій розглядають у своїх дослідженнях вітчизняні вчені А. Башмаков, Л. Білоусова, В. Биков, О. Буйницька, І. Бухтіярова, Р. Гуревич, Л. Гризун, Н. Дашніц, В. Дем'яненко, М. Дьяченко, М. Жалдак, О. Жугастрова, Ю. Жук, Г. Козлакова, А. Калмиков, М. Кісіль, К. Ковальська, В. Лапінський, Ю. Машбиць, О. Малицька, М. Шишкіна та ін.

Поняття «освітнє середовище» у сучасній науковій теорії розглядається достатньо широко і цей процес розпочався ще з 70-90 років минулого століття. А ХХІ століття ознаменувалося тим, що він (термін) все більше і більше привертає до себе увагу дослідників у галузі педагогіки. Розвідки О. Артюхіна, Т. Менга, В. Новікова, Д. Хорват присвячені з'ясуванню сутності освітнього середовища, його видів, типології, функцій, структури, формування та розвитку у вищій освіті. О. Бондар, І. Краснощок, О. Романовський розглядають освітнє середовище у вищій освіті України, а також його розвиток і вплив на особистість у професійній освіті.

Дослідники проблеми інтернет орієнтованого освітнього середовища визначають декілька видів середовища, наприклад:

- просторово-предметне середовище (організація освітнього процесу),
- інтелектуальне середовище (науково-методичне забезпечення освітнього процесу студентів),
- практико-орієнтоване середовище (практичне застосування фахових компетенцій).

А. Артюхіна акцентує увагу на тому, що «середовий підхід не підмінює інші, відомі методологічні підходи в педагогіці, а доповнює, конкретизує їх, особливо це властиво особистісному підходу. Водночас взаємовплив діяльнісного й середового підходу очевидний, тому що навчальна діяльність поза освітнім середовищем неможлива» [3, с. 136].

Таким чином, можемо зауважити, інтернет орієнтоване освітнє середовище постає в умовах тільки завдяки освітньому процесу (при наявності взаємодії між викладачем і студентом) і за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Досліджуючи проблему інформаційного освітнього середовища школи О. Мельникова, встановлює, що воно є: «системою психолого-педагогічних умов і програмно-апаратних засобів, що сприяють інформаційній взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, у результаті якого відбувається розвиток особистості студентів і підвищення якості їхніх навчальних досягнень» [1, с. 355].

Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище студента – це середовище, у складі якого присутні, за необхідності, апаратно-програмні засоби інформаційно-комунікаційних технологій. У ході використання таких засобів обов'язково потрібно врахувати їх педагогічну доцільність. Розглядаючи проблему інтернет орієнтованого освітнього середовища студента, можна зауважити, що таке середовище має низку специфічних вимог: середовище формується тільки при наявності організованого освітнього процесу (взаємодії викладач – студент); середовище вважається сформоване, коли існує гарна матеріально-технічна та науково-методична база для навчання, підготовлений науково-педагогічний персонал, враховано психолого-педагогічні умови навчання.

Сучасний етап створення інтернет орієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти є наразі дуже актуальним. А вища школа потребує від науково-педагогічного персоналу вміння грамотно застосовувати у своїй професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології. У зв'язку з цим весь освітній процес повинен спрямовуватися на особистісно-орієнтовану модель навчання та виховання студентів. Такий підхід вимагає від викладачів опанування на високому рівні сучасними (інтернет орієнтованими) технологіями навчання.

Зараз у практиці розробки електронних засобів навчального призначення для закладів вищої освіти переважає комплексний підхід, що полягає у використанні засобів ІКТ під час вивчення деякого замкнутого розділу навчальної програми (з досить стабільним змістом й усталеними методиками навчання) в умовах студентської групи, оснащеного необхідним устаткуванням [4].

Науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти в умовах інтернет орієнтованого освітнього процесу повинен формувати власні інформаційно-комунікаційні компетентності. Інформаційно-комунікаційна компетентність викладача закладу вищої освіти є багатоскладовою, у зв'язку з тим, що він (викладач) не тільки повинен оволодіти такими технологіями, але й навчити володіти ними студентів, організувати навчання за новою технологією, розробити навчальний та методич-

ний матеріал з навчальної дисципліни, а також організувати корекцію та контроль за знаннями студентів тощо.

На сьогоднішній день існує значна кількість електронних засобів навчального призначення і обсяги їх розробки збільшуються. Зростаюча кількість електронних засобів, що є на ринку, не завжди свідчить про їх належну якість. Тому, обираючи освітнє електронне видання або ресурс викладачу необхідно слідкувати, щоб він відповідав наступним дидактичним і методичним вимогам.

У своїх дослідженнях, В. Биков визначає шість дидактичних та методичних вимог до електронного видання, а саме:

1. Наукова вірогідність та зміст навчального матеріалу мають будуватися на основі сучасних методик пізнання.

2. Доступність навчального матеріалу віковій категорії тих, хто навчається, без ускладненості та перевантаженості, враховуючи індивідуальні особливості.

3. Проблемності навчання. Це коли рівень запропонованих завдань за такою технологією у електронному виданні повинен бути значно вищим ніж у звичайному підручнику, бо такі завдання підвищують розумову активність.

4. Забезпечення наочності навчання на більш високому рівні, використовуючи нові досягнення ІТ-технологій (віртуальні середовища), що дозволить говорити не тільки про наочність, але й про полісенсорність навчання.

5. Створення для студента певних психолого-педагогічними умов, а саме: самостійність, свідомість, активізації розумової діяльності, розуміння мети навчання, завдань.

6. Весь навчальний матеріал має бути побудований так, щоб у процесі навчання не порушувалися принципи систематичності та послідовності навчання» [1, с. 41].

Вимога розвитку інтелектуального потенціалу того, кого навчають, під час роботи ІКТ полягає в тому, що відбувається формування стилів мислення (алгоритмічного, наочно-образного, теоретичного), уміння приймати оптимальне рішення в складній ситуації, уміння обробляти інформацію (на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних та ін.) [5, с. 41].

Усі наведені вище аргументи і чинники говорять про те, що застосування засобів ІКТ у навчанні студентів повинно бути зваженим, за принципом оцінювання їх ефективності, тобто вираховування тих чинників, які призводять до найбільш ефективного застосування. Необхідно виокремити ті напрями, що можуть призвести до реального підвищення ефективності системи освіти в цілому і конкретно навчального процесу зокрема. Використання інформаційних і комунікаційних технологій буде доцільним лише в тому випадку, коли воно буде відповідати конкретним потребам студента і цілям вивчення.

Електронні засоби в сучасному освітньому середовищі є важливим елементом освітньо-виховного процесу. Для викладача і для студента вони стають необхідною умовою у спілкуванні, а також у навчальній взаємодії. Проте, такі засоби за 2-3 роки застарівають, і вже з часом ми потребуємо нових освітніх технологій. А використання Інтернету дозволяє оперативному впровадженню у практику викладання останніх наукових досягнень та методичних розробок.

Розробка електронних ресурсів є особливо актуальною в процесі інформатизації загальної професійної діяльності викладача та її складових – навчальної, методичної, виховної, науково-дослідної, проведенні педагогічного експерименту тощо. Реалізація ІКТ активізує розвиток внутрішніх мотивів і умінь студентів з метою набуття та оновлення знань, збагачення досвіду із оволодіння інноваційни-

ми технологіями, використання комп'ютерних технологій для пошуку та використання інформації, оволодіння вмінням самостійно працювати в процесі вивчення дисциплін, що свідчить про необхідність її (технології) використання у процесі підготовки майбутніх фахівців. Адже сучасні студенти хочуть, щоб комп'ютерні технології були всюди, оскільки з їх допомогою вони можуть знайти все або майже все, а отримані знання відразу прагнуть застосувати на практиці. Тому завданням професійної діяльності викладачів є підвищення ефективності організації освітнього процесу, використання сучасних технологій навчання, зокрема впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних (ІКТ) та мобільних технологій.

Відповідно до завдань дослідження ми проаналізували особливості створення освітнього онлайн-середовища вчителя, в якому ми повинні визначити наступні елементи: *по-перше*, інформаційно-комунікаційні компетенції, сформовані у більшості вчителів; *по-друге*, розробка науково-методичних матеріалів щодо використання таких засобів і технологій; *по-третє*, створення електронного навчального комплексу та навчально-методичної дисципліни з урахуванням вимог до використання електронних засобів і, нарешті, матеріально-технічної бази як закладу вищої освіти, так й безпосередньо викладача і студента.

Дослідник О. Спірін стверджує, що використання електронних матеріалів має особливі властивості, цінні для ефективної організації суспільного життя: невичерпність, висока швидкість розподілу, економічність, чистота навколишнього середовища, значний час зберігання при незначних ресурсних витратах тощо. Сучасні засоби обробки даних і зв'язку є основою нових інформаційно-комунікаційних технологій, які все більше визначають зміст, масштаби і темпи розвитку інших технологій [7, с. 14].

Під час створення та впровадження нового програмного забезпечення в освітній процес виникає цілий комплекс проблем, які часто не можуть бути повністю враховані на етапі розробки, оскільки потребують самостійного дослідження. Це визначення параметрів вибору конкретного програмного засобу; його тип, місце, яке воно займає в групі програмного забезпечення зі схожим призначенням; оцінка якості даного інструменту, можливих способів використання, технічних і технологічних параметрів адаптації засобу або ресурсу до інформаційно-технологічного середовища освітнього закладу. Питання такого типу так чи інакше пов'язані з поняттям якості освітнього програмного забезпечення і вимагають особливої уваги, оскільки виходять на перший план ще на етапі його вибору.

Під якістю освітнього програмного забезпечення можна розуміти ступінь, в якій сукупність програмних властивостей здатна задовольнити потреби освітнього процесу, сприяти досягненню цілей навчання. З огляду на це, якість програмного забезпечення не може розглядатися незалежно від користувача та його потреб, які у даному випадку реалізуються в навчальному процесі, тобто в процесі, у якому розвивається і функціонує суб'єкт вимог. Можна виділити основні типи процесів, кожен з яких відіграє певну роль. У першому наближенні – це процеси створення, використання та дослідження програмного забезпечення в освітніх цілях.

Класифікуючи електронні засоби навчання, дослідники посилаються на різні класифікаційні ознаки, такі як, наприклад, програмне забезпечення, ергономіка, психологія, педагогіка та ін. Електронні освітні засоби, що використовуються в освітніх та в методичних цілях, можна розділити наступним чином: навчальне програмне забезпечення; програмне забезпечення; керуюче програмне забезпечення; інформаційно-пошукове програмне забезпечення; інформаційно-довідкове програмне забезпечення; програмне забезпечення для моделювання; демон-

страційні програмні засоби – призначені для наочного представлення навчальних матеріалів, візуалізації досліджуваних явищ, процесів і відносин між об'єктами; навчальне програмне забезпечення та ігри; ліберальне програмне забезпечення.

Під час створення онлайн-навчального середовища у закладі вищої освіти науково-педагогічні й технічні працівники мають дотримуватися таких правил користування навчальними посібниками, які визначені українськими та іноземними науковцями.

Метою організації освітнього процесу електронними засобами є: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення реалізації права вільно шукати, одержувати, передавати, виробляти і поширювати інформацію; реалізація покладених на заклади освіти завдань з підготовки необхідних фахівців і кваліфікованих користувачів в умовах створення інформаційного, освітнього та культурного середовища; сприяння розвитку вітчизняного виробництва високотехнологічної продукції, зокрема конкуруючих комп'ютерних програм, як найважливішої складової інформаційно-комунікаційних технологій, сприяння переходу економіки на інноваційний шлях розвитку [6].

В інтернет-орієнтованому освітньому середовищі велике значення мають електронні засоби, які створюються для використання у навчанні. До них відносяться: редактори слів і графіки, компілятори і системи програмування, системи автоматизованого проектування, експертні системи тощо. А допомога тим, хто навчає і тим хто навчається в реалізації освітнього процесу – їх основне завдання.

У науковій літературі електронні освітні засоби умовно поділяються на чотири групи:

1. Електронний посібник є науково-методичним виданням, яке відповідає освітньо-професійній програмі профільної підготовки; комп'ютерна програма підготовки (силабус) – документ, який визначає весь зміст навчання за даним освітнім компонентом, відповідно до визначених компетентностей профільного навчання; комп'ютеризована система управління знаннями – це система тестів, контрольних завдань, питань, які формують необхідні компетентності майбутнього фахівця, відповідно до вимог освітньо-професійної програми.

2. Електронний зошит – електронний посібник для розв'язання практичних завдань з певної дисципліни, в межах навчального плану; комп'ютерний тренажер – електронна програма або пристрій, на якому моделюється робоче місце фахівця з урахуванням професійної компетентності; експертні навчальні системи, що імітують діяльність ШІ в певній предметній області; інтелектуальні навчальні системи – це системи з більш високим рівнем штучного інтелекту, які вибудовують весь технологічний процес і забезпечують діалогову взаємодію (студент спостерігає за всім процесом від постановки завдання до його виконання).

3. Допоміжні засоби: комп'ютерна лабораторна практика – це система автоматизованої роботи, яка використовується для навчання студентів за допомогою експериментів або моделювання; комп'ютерний довідник – електронний навчально-довідковий посібник, який збирає матеріали, що стосуються наукової дисципліни в алфавітному порядку або за темою чи модулем; мультимедійне навчальне заняття – використання мультимедійних технологій для проведення уроку або запису його в режимі реального часу; службове програмне забезпечення загального призначення, яке використовується в освітньому процесі для обробки даних для самостійної роботи студентів тощо.

4. Складні інструментальні засоби: комп'ютерний курс – це складне програмне забезпечення (сукупність теоретичних, практичних та технологічних завдань), яке використовується студентом для оволодіння професійними компетентностями; Електронні навчальні ресурси – це система інформаційної, програмної, апаратної та іншої підтримки, яка надається на електронних носіях або в мережі [1; 3; 5; 6]. Педагог у своїй діяльності обирає класичні форми і методи організації своєї діяльності, а також аплікаційні, інтерактивні, творчі, ігрові та ін. Діяльність же викладача у інтернет орієнтованому освітньому середовищі закладу вищої освіти має певні особливості, тому ми пропонуємо в межах класичних методів навчання використання певних інформаційних технологій (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація методів та засобів навчання

Групи методів	Методи	Засоби
словесні	розповідь, пояснення, шкільна лекція, бесіда;	електронні довідники, демонстраційні засоби, енциклопедії, мультимедійні електронні підручники
наочні	ілюстрації	демонстраційні засоби, енциклопедії, електронні довідники, електронні підручники, мультимедійні засоби
	демонстрація	демонстраційні засоби, мікросвіти, віртуальні лабораторії
практичні	письмові вправи, розв'язування задач	експертні системи, імітаційно-моделюючі середовища, електронні задачки
	вироблення, тренування та закріплення навичок	програми-тренажери, лабораторні роботи, віртуальні лабораторії
контролю та самоконтролю	письмовий контроль	віртуальні лабораторії, машинний та програмний контроль знань, тестування
	лабораторний контроль	
	самоконтроль	програми контролю знань, тестування

Для оцінки якості електронних засобів, використовують різні параметри: дидактичні, психолого-педагогічні, ергономічні, технічні, технологічні тощо [2].

Пропонують оцінювати електронний засіб і з навчально-методичної точки зору, таких, наприклад, як: система теоретичних, практичних і контрольних завдань повинна відповідати освітній програмі підготовки фахівця; диференціація навчальних, практичних та творчих завдань відповідно до системи оцінювання студентів; варіативність завдань відповідно до фахової спеціалізації; автоматизація процесу корекції та контролю знань; варіативність форм і методів контролю знань за модулями, темами тощо; науково якісно обґрунтована система методичних рекомендацій з використання електронного засобу; рівномірність у кількості теоретичного і практичного навчального матеріалу; різноманітність та збалансованість підсум-

кових форм контролю; диференціація навчального та методичного матеріалу відповідно до рівня підготовки студента.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, в результаті аналізу науково-педагогічних та методичних джерел з досліджуваної проблеми, зауважимо, що при формуванні інтернет орієнтовано освітнього середовища у закладі вищої освіти важливо дотримуватися певних науково-методичних, інформаційно-технологічних, психолого-педагогічних та ергономічних характеристик. Електронні засоби навчання допомагають викладачу надавати максимальну кількість навчальної інформації при мінімальній витраті часу, активізують розумову діяльність студентів, спрямовують їх на творчий підхід до оволодіння професійними компетентностями.

Подальший напрямок наукового пошуку може бути спрямований на поглиблене вивчення порушеної проблеми та обґрунтування етапів організації й створення інтернет орієнтованого освітнього середовища закладу вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Биков В. Ю. Моделі організації систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Гавриленко О. М. Навчання інформаційно-комунікаційним технологіям студентів педагогічних ЗВО. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 12. С. 50-54. URL: http://www.ite.ksu.ks.ua/en/webfm_send/287
3. Дистанційний навчальний процес : навчальний посібник [Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Молодих Г. С., Твердохлебова Н. Є.] / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2005. 292 с.
4. Іванченко Є. А. Аналіз результатів функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 3(11). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/54>
5. Кісіль М. В. Вимоги до вищої освіти в контексті формування інноваційно-інформаційного суспільства. *Прикарпатський вісник Наукового товариства ім. Т. Шевченка*. 2010. Вип. 3(11). С. 41-50.
6. Науменко О. М. Основні ознаки комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища і шляхи його формування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 4(24). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
7. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

REFERENCES:

1. Bykov, V. Yu. (2008). Models of organizing open education systems [Models for organizing open education systems]. Kyiv : Atika [in Ukrainian].
2. Havrylenko, O. M. (2012). Teaching information and communication technologies to students of pedagogical universities. *Information technologies in education, 12, 50-54*. Retrieved from: http://www.ite.ksu.ks.ua/en/webfm_send/287 [in Ukrainian].
3. Distance learning process [Distance learning process] : distance learning process. (2005). Kukharenko V. M., Syrotenko N. H., Molodykh H. S. (Ed.) et al. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].

4. Ivanchenko, Ye. A. (2009). Analiz rezultativ funktsionuvannya systemy intehratyvnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv [Analysis of the Results of Functioning of the System of Integrative Professional Training of Future Economists]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, 3(11). Retrieved from: <http://www.ime.edu-ua.net/em11/emg.html>. [in Ukrainian].

5. Kisil, M. V. (2010). Vymohy do vyshchoi osvity v konteksti formuvannia innovatsiino-informatsiinoho suspilstva [Vymohy do vyshchoi osvity v konteksti formuvannia innovatsiino-informatsiinoho suspilstva]. *Prykarpatskyi visnyk Naukovoho tovarystva im. T. Shevchenka – Prykarpatskyi visnyk Naukovoho tovarystva im. T. Shevchenko*, 3(11), 41-50 [in Ukrainian].

6. Naumenko, O. M. (2011). Osnovni oznaky kompiuterno-oriientovanoho osvitnoho seredovyscha i shliakhy yoho formuvannia [Main features of computer-oriented educational environment and ways of its formation]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, 4(24). Retrieved from: <http://www.journal.iitta.gov.ua> [in Ukrainian].

7. Spirin, O. M. (2007). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky za kredytno-modulnoiu systemoiu [Theoretical and Methodological Bases of Professional Training of Future Computer Science Teachers in the Credit-Module System]. *Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka* [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.15
UDC 378.091.3:373.3.011.3-051]:613"364"

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES DURING MARTIAL LAW IN THE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Liudmyla Sebalo

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Primary Education
and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-6088-8652>
e-mail: ludok_08@ukr.net*

Ilona Rashkovska

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Deputy Director for Research at the Oleksandr
Yaremenko Institute of Family and Youth Policy,
Institute of Law and Political Science
Drahomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2910-1716>
e-mail: psychologilona@gmail.com*

Abstract. *Based on the results of a study conducted among higher education students majoring in 013 «Primary Education», the article analyses the state of use of health-saving technologies in the practical training of future primary school teachers during martial law. An attempt has been made to combine theoretical concepts of health-saving orientation in order to mutually reinforce them in the practical activities of a future primary school teacher. It has been established that the vast majority of respondents (77 %) are interested in their own health and in preserving the health of their pupils.*

The study found out which of the health-saving technologies are the most relevant and used in the student's practical activities and substantiated their use, namely, types of art therapy: quilling, mandalorian therapy, fairy tale therapy; sand therapy and participation in the Toy Therapy Room project.

It has been confirmed that the greatest potential for the successful implementation of health-saving technologies in the educational process of the NUS is the activity of the primary school teacher on health protection, based on a high level of responsibility and the formation of the teacher's own health-saving competence, which provides a well-founded positive assessment of the realities of today, conscious fulfilment of the teacher's civic duties and an active position of the administration of the educational institution to create a health-saving environment in the educational institution; cooperation of the teacher with a practical psychologist who will be actively involved in the work with children and teachers. During the educational process, the students were offered exercises that are used in a state of constant stress and can give a positive result in normalising the psychological state of the individual. The study identified factors (external and internal) that cause a number of difficulties in the work of a primary school teacher during the war, and in our study – of a student. Attention is focused on traditional health technologies, which are the most commonly used and avoid the issue of applying proprietary health technologies.

Key words: *health-saving technologies, future primary school teacher, primary school students, difficulties: external and internal factors.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.15

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051]:613"364"

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕ- ЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Себало Л. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-6088-8652>
e-mail: ludok_08@ukr.net

Рашковська І. В.

кандидат психологічних наук, доцент,
заступник директора з наукової роботи НДЦ
«Інститут сімейної та молодіжної політики
імені Олександра Яременка» ННІ права
та політології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2910-1716>
e-mail: psychologilona@gmail.com

Анотація. На основі результатів дослідження, проведеного серед здобувачів вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта», у статті аналізується стан використання здоров'язбережувальних технологій в практичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи під час воєнного стану. Здійснено спробу поєднання теоретичних понять здоров'язбережувальної спрямованості з метою їх взаємного підкріплення в практичній діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Встановлено, що переважна більшість опитуваних (77%) є зацікавленими у власному здоров'язбереженні та у збереженні здоров'я своїх учнів.

З'ясовано у дослідженні, які із здоров'язбережувальних технологій є найбільш актуальні та вживані у практичній діяльності студента та обґрунтовано їх використання, а саме різновиди арт-терапії: квілінг, мандалотерапія, казкотерапія; піскова терапія та участь у проєкті «Кімната терапії іграшкою».

Підтверджено, що найбільшим потенціалом для успішного впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес НУШ є діяльність вчителя початкової школи зі здоров'язбереження, заснована на високому рівні відповідальності та сформованості власної здоров'язбережувальної компетентності особистості вчителя, що передбачає обґрунтовану позитивну оцінку реалій сьогодення, свідомого виконання громадянських обов'язків педагога та активної позиції адміністрації закладу освіти щодо створення здоров'язбережувального середовища в закладі освіти; співпраця вчителя з практичним психологом, який активно буде включений в роботу з дітьми та вчителями. Студентами під час освітнього процесу учням були запропоновані вправи, які використовують у стані постійного стресу та можуть давати позитивний результат при нормалізації психологічного стану особистості. В дослідженні виявлені фактори (зовнішні і внутрішні), що спричиняють ряд труднощів в роботі вчителя початкової школи під час війни, а в нашому дослідженні – студента. Сконцентрована увага на

традиційних технологіях здоров'язбереження, що є найбільш вживаними та уникають питань застосування авторських здоров'язбережувальних технологій.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, майбутній вчитель початкової школи, учні початкової школи, труднощі: зовнішні і внутрішні фактори.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Здоров'я добре підтримувати в «мирних» умовах, коли людина дотримується правильного способу життя, займається спортом, не відчуває нервових перевантажень, стресів. А останнім часом мало кому вдається так жити навіть у селі, де велика кількість свіжого повітря, постійна фізична активність і їжа зі свого обійстя. Що ж говорити про жителів мегаполісів, які постійно зазнають хронічного стресу, ведуть малорухливий спосіб життя і дихають загазованим повітрям? А ще сюди ж додається воєнний стан, в якому знаходиться країна. Їхній симпатичний відділ завжди перебуває в постійній бойовій готовності, не даючи можливості парасимпатичному приборати негаразди і відновити здоров'я. І навіть більше того, організм так звикає до переважання симпатичної реакції, що не може заспокоїтись навіть у стані відпочинку, коли, здавалося б, нічого не загрожує.

Ситуація, що склалася в суспільстві під час воєнного стану, коли, з одного боку, всі розуміють, що треба підтримувати себе та кожного, а з іншого, – більшість людей з тих чи інших причин просто не готова самотійно справлятися із станом, в якому перебуває сама людина та суспільство, актуалізує потребу перегляду використання здоров'язбережувальних технологій майбутніми вчителями початкової школи в освітньому процесі під час практичної підготовки в контексті залучення дітей до використання цих технологій в повсякденному житті. Нині в умовах воєнного стану в освіті виникає нагальна потреба у пошуку нових шляхів використання вчителями у освітньому процесі здоров'язбережувальних технологій.

Освітня та науковці бачать сучасного учня, як особистість, що володіє знаннями про здоров'язбережувальні технології, здатну до оздоровчої діяльності. Досвід показує, що мотивація до застосування здоров'язбережувальних технологій дітьми більш стійко формується, коли сам вчитель використовує ці ж технології в освітньому процесі, мотивує до цього батьків, коли сама діяльність буде дієвою в процесі «учитель-учень-батьки». В закладах загальної середньої освіти робляться певні кроки в напрямі вирішення цієї проблеми, проте їх недостатньо для конструктивного вирішення даної проблеми. Так, при використанні здоров'язбережувальних технологій можуть обиратися методики, які спрямовані на формування ціннісного ставлення до здоров'я, особистісні якості, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, відбуватися процес мотивації до здорового способу життя.

Нами було проведено дослідження щодо використання студентами-майбутніми вчителями початкової школи здоров'язбережувальних технологій. У дослідженні брали участь студенти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мета і завдання дослідження. Метою цієї статті є розгляд та аналіз результатів дослідження щодо практичного застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі початкової школи студентами під час практичної підготовки. Задля реалізації мети були поставлені такі **завдання**:

– дослідити стан психологічної підтримки в закладах освіти: консультування, психологічні тренінги;

– проаналізувати, чи включені теми на здоров'язбережувальну тематику в календарне планування вчителів та чи пропонує заклад освіти додаткові ресурси для учнів та вчителів щодо збереження здоров'я під час дії воєнного стану;

– виявити, з якими труднощами стикаються студенти при впровадженні здоров'язбережувальних технологій (не достатньо знань, нерозуміння, коли можна і на якому етапі впроваджувати здоров'язбережувальні технології тощо).

Методи дослідження. В своєму дослідженні ми використовували метод опитування, що складав 12 питань та дозволив нам зафіксувати рівень запровадження здоров'язбережувальних технологій майбутніми фахівцями в початковій школі під час практичної підготовки, а також виявити проблеми при застосуванні цих технологій в освітньому процесі. Здійснено аналіз результатів опитування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен «здоров'я» та його похідних був і залишається предметом вивчення багатьох учених, оскільки змінюється час, реалії. Незважаючи на актуалізацію питань проблемного стану здоров'я молодого покоління під час війни, та виявлення причин такого становища, на що спрямована праця певних сфер в освіті, існує низка факторів, які унеможливають ефективність оздоровлення молодого покоління. Це недостатнє використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі початкової школи та закладу освіти в цілому.

Питаннями впровадження здоров'язбережувальних технологій займалися багато вчених. Зокрема, український педагог В. Сухомлинський зазначав «Учитель повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя людини, яку виховує школа» [5, с. 209-396].

М. Гончаренко розробила базову класифікацію здоров'язбережувальних технологій, яка охоплює: медико-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровчі технології; екологічні здоров'язбережувальні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; лікарсько-оздоровчі технології; соціально-адаптивні й особистісно розвивальні технології; здоров'язбережувальні освітні технології [1, с. 33]. Наше дослідження стосується впровадження зазначених технологій студентами в процесі їх практичної підготовки.

Слід відмітити вклад О. Дубогай у впровадженні власної авторської технології здоров'язбереження «Навчання в русі» в освітній процес початкової школи й закладів освіти України, де сконцентрована увага на «удосконаленні та зміцненні здоров'я дітей шляхом комплексного розв'язання педагогічних, медичних та соціальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей дитини в різні вікові періоди» [2, с. 5].

При теоретичному аналізі здоров'язбережувальних технологій задля збереження та оздоровлення дітей молодшого шкільного віку під час воєнного стану нами виявлено, що наступні технології – ізотерапія, казкотерапія, квілінг, піскова терапія, фототерапія, імаготерапія (арт-терапія засобами театральної дії) тощо можуть використовуватися студентами спеціальності «Початкова освіта». Шляхи їх реалізації – окремо або комбіновано, при інтеграції предметів, залежно від ситуації, потреб та можливостей закладу освіти, а також застосування практичними психологами. Це передбачає процес формування інтегральної, одинадцяти загальних компетентностей та шістнадцяти фахових компетентностей при фаховій підготовці вчителя [3; 6].

Під час вивчення питання впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи нами в процесі опитування було виявлено, що всі респонденти-студенти (100%) вважають актуальним питання запровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи. На питан-

ня «Чи погоджуєтесь з тим, що застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі для молодших школярів є обов'язковим?» позитивні відповіді були теж 100%. Разом з тим, 85% респондентів вважають що здоров'язбережувальні технології сприяють покращенню якості навчання, відповідно 15% – ні. Серед об'єктувань опитувані надали такі відповіді: здоров'язбережувальні технології підвищують пізнавальний інтерес, розвивають мислення, покращують якість навчання через підтримку фізичного та ментального здоров'я учнів. Діти розуміють від чого залежить здоров'я. Разом з тим, деякі опитувані з власного досвіду зазначали тільки певні технології, що приносять користь дітям, а саме – художня, дихальна, звукова, імунна гімнастики, масаж. Серед відповідей було твердження, що ці технології виховують у дітей спрямованість на здоровий спосіб життя, учні мають основні поняття і уявлення як оперувати своїм організмом так, аби це призводило до покращення їх стану; під час війни – знижує рівень тривожності, зменшує психічну напругу; в результаті дитина, яка здорова, немає перешкод для вивчення програми 1-4 класу.

Цікавим серед відповідей є тлумачення «Якщо дитина буде здоровою, то вона буде активною, швидко думати та добре засвоювати матеріал». «Дітям прививається розуміння про своє здоров'я та як піклуватися про нього аби покращувати як фізичне, так і психічне під час воєнного стану», що наголошує на тому, що вчитель, запроваджуючи технології здоров'язбереження, буде мотивувати дітей до свідомого використання цих технологій протягом усього життя. Діти будуть розуміти, коли і в яких ситуаціях можна використовувати ті чи інші техніки здоров'язбереження.

Наступним постало питання «Застосування здоров'язбережувальних технологій обов'язково повинно супроводжувати вашу професійну педагогічну діяльність?», де відповіді розділились наступним чином: 89,5% опитуваних вважають, що «так», а 10,5% відповіли «ні». Серед ефективних здоров'язбережувальних технологій майбутні вчителі початкових класів озвучили наступні: арт-, казко-, музико-, лялько-, кольоротерапії, ігрова та танцювальна терапія, інтерактивні навчальні матеріали, групові активності, регулярні перерви, фізкультхвилинки, підтримка психічного здоров'я у співпраці з практичним психологом: додаткові заняття для дітей та консультування, проведення тренінгів – для вчителів.

В попередніх публікаціях щодо теоретичного об'єктування ми зазначали, «завдяки різним здоров'язбережувальним технологіям, зокрема терапії казкою, можна допомогти формуванню особистості дитини, бо кожна людина по життю має вміти висловити власну думку, навчається з дитинства слухати співрозмовника та ставитись до нього з повагою, підтримувати діалог не соромлячись» [4].

Ефективним, на думку студентів, є співпраця практичного психолога закладу загальної середньої освіти із вчителем, коли вчитель має навчати життєвим навичкам (управління емоціями, вирішення конфліктів тощо) за допомогою ігрових квестів та казкотерапії, мандалотерапії, іграшкотерапії тощо. Досить великою популярністю серед студентів останнім часом користується казкотерапія. Студенти зазначали, що казкотерапія – одна з найдавніших та найпотужніших арт-терапевтичних технологій, сутність якої полягає у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дітей дійсністю, дає змогу розвинути самосвідомість, стати самими собою та побудувати близькі стосунки з навколишнім світом, а також реалізувати свій творчий потенціал. Мандалотерапія, за словами студентів, теж дуже дієвий напрям, якій дає можливість усвідомити власне «Я» своє оточення, свою роль в реальному житті. Останнім часом бурхливо розвивається ще один напрям арт-терапії – казкотерапія. Ця технологія дає можливість як дітям, так й дорослим поринути у чудовий світ ди-

тинства, заспокоїтись під час тривоги та різних психологічних негараздів, проговорити свої негативні почуття та просто поліпшити настрій за допомогою тактильних рухів. Тому зараз так популярно брати участь у проєкті «Кімната терапії іграшкою», де кожний може «поспілкуватись» з тією іграшкою, з якою захоче. Для педагога – це м'яке навчання без насильства, співпереживання, лікування душ не тільки дитячих, а і власної, а для дітей та студентів – можливість відпрацювати негативні емоції.

Разом з тим, у 35% майбутніх вчителів початкової школи зазнають труднощі застосування здоров'язберезувальних технологій під час підготовки до уроків та на групі продовженого дня, 65% опитуваних зазначили, що труднощів не мають. Такі труднощі мають низку причин, аналізуючи які, ми виокремлюємо зовнішні й внутрішні фактори. До *зовнішніх* факторів віднесемо: технічні проблеми, навантаження в часі, з певних причин не завжди є взаємодія з учнями, із-за військового стану в нашій державі є обмеження в часі в проведенні уроків, оскільки заняття проводять у змішаному форматі або у форматі онлайн. До *внутрішніх* факторів віднесемо: психологічний стан як вчителя так і дітей, які мають потребу у підтримці, які втрачають звичну повсякденність та впорядкованість життя, особливо в під час воєнного стану, або інших кризових подій. Підтримати учнів учителі можуть власною стійкістю та спокоєм, впевненою поведінкою та доброзичливим ставленням, але й вчителі потребують психологічної підтримки та допомоги, адже вони мають перебувати в ресурсному стані, бути психологічно стійким та знаходити час для свого відновлення.

Аналіз питання щодо взаємодії практичного психолога та вчителів закладу освіти щодо запровадження здоров'язберезувальних технологій говорить про те, що 85% консультації з психологами потрібні та є обов'язковими, решту по 5% розділилися між відповідями «ні», «при можливості», «не в усіх випадках», що говорить про те, що вчителю теж необхідна психологічна підтримка для відновлення ресурсу.

Результати діагностичного опитування, що описані вище дозволили визначити, що здоров'язберезувальні технології, які запроваджувалися вчителями та майбутніми вчителями початкової школи були традиційні. Про авторські технології здоров'язбереження студенти не чули або знали та із застережливістю ставилися до їх використання, оскільки не були впевнені в їх ефективності. Більшість студентів не готова самостійно вивчати та діяти в цьому напрямку їх впровадження.

Як бачимо, всі показники в опитуванні підтверджують, що здоров'язберезувальні технології можуть впливати на стан людини у воєнний час. А саме, допомагають підтримувати та налаштовувати себе на позитивні емоції, викликати відчуття радості тощо; люди стають більш активними та здоровими, але все індивідуально. На індивідуальному підході до учнів концентрує увагу як вчитель так і практичний психолог. В результаті запровадження здоров'язберігаючих технологій як вчителі так й учні стають більш стресостійкими, що дуже важливо, особливо під час воєнного стану, в якому ми живемо.

При постановці питання «Які вправи для нормалізації роботи нервової системи ви виконували з учнями» студенти описували саме ті, що дійсно студенти проводили з учнями. Вони пропонували вправи, які в умовах постійного стресу стимулюють парасимпатичний відділ нервової системи, щоб повернути собі здатність повноцінно відпочивати і давати можливість організму відновити нормальну роботу. Для цього вони скористалися будь-якою нескладною руховою вправою, наприклад, поворотами голови. Надаємо опис деяких вправ, які не важкі технічно та швидко гармонізують психологічний стан особистості.

1 вправа: виконуйте звичайні повороти голови вправо та вліво, використовуйте звичайну швидкість, коли відчуваєтеся комфортно. Повторюють 4-6 разів.

2 вправа: прикрийте очі і проробіть ті ж рухи, але вже в 2 рази повільніше. Зосередьтеся на своїх відчуттях, русі голови.

3 вправа: не розплющуючи очі, ще сильніше уповільніть темп. Можете використовувати рахунок, починайте з 10 за кожен поворот і збільшуйте число. Рух не повинен йти ривками, важливо зберігати плавність. Цілком сфокусуйтеся на своєму тілі, почутті його уповільнення.

4 вправа: зосередьтеся на своїх негативних почуттях, яких би ви хотіли позбутися та уявіть, що вони всі локалізувались у вас на зап'ястках. Робіть швидкі рухи зап'ястками в різні боки, уявляючи, що всі негативні емоції з них злітають.

Під час виконання вправ у вас виникатимуть різні думки, відчуття. Не потрібно загострювати уваги або занурюватись у них. Почувайтеся стороннім спостерігачем і якщо відволіклися, то знову сконцентруйтеся на виконанні вправ.

В своїх рекомендаціях вчителі та практичні психологи пропонують займатися такими вправами щодня, хоча б протягом кількох хвилин. Це допоможе, гармонізувати свій стан під час стресових ситуацій, коли ніяк не вдається привести нервову систему в стан спокою. Можна виконувати інші нескладні рухи, які теж можете поступово та послідовно уповільнювати.

Майбутні вчителі при обміні досвіду також зазначили, що молодшим школярам цікавою є робота над створенням власної мандали (мандалотерапія). За допомогою мандалотерапії проводиться діагностика проблем (над чим може працювати як педагог, так і психолог); нормалізація емоційного стану; стимуляція творчого потенціалу. Мандали підвищують концентрацію уваги у дітей. Досвід показав, що дуже нервові діти заспокоюються, малюючи мандали. А діти, які пасивні та апатичні, під час творчої роботи отримують заряд енергії.

Потреби часу визначають актуальність проблеми застосування здоров'язберезувальних технологій майбутніми вчителями початкової школи в освітньому процесі, а також активне залучення й застосування здоров'язберезувальних технологій у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В статті підтверджено, що питання впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітньому процесі закладів освіти є актуальним, особливо зараз під час воєнного часу, коли освітній процес переривається повітряними тривогами майже кожен день. Результати дослідження продемонстрували, що переваги надаються в освітньому процесі основним предметам. І при використанні здоров'язберезувальних технологій вчителі в основному користуються тими технологіями, які найпростішим способом можна застосувати у повсякденному житті. За результатами дослідження констатовано, що військовий стан в Україні обмежив час, що відводиться на проведення уроків та позакласної роботи вчителями. Тому, на думку майбутніх вчителів, використання під час проведення уроків здоров'язберезувальних технологій усіх видів є доцільним. Головне, щоб здоров'язберезувальні технології запроваджувались спеціалістами, які вміють вдало та доречно їх використовувати.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо ретельне вивчення процесу їхнього впливу на дітей та дорослих, а також враховуючи життя під час воєнного стану обов'язкове впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітній процес як початкової школи, так й для всіх, хто має відношення до нього (у тому числі студентів, вчителів й викладачів). Також вважаємо доцільним здійснювати

подальшу розробку як нових методів психологічної допомоги та самопомоги так й удосконалення вже існуючих методів здоров'язбережувальних технологій у формі вправ, тренінгів, практичних семінарів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко М. С., Лупаренко С. Є. Поняття «валеопедагогіка» та «педагогічна валеологія» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* [науковий журнал]. Суми : СумДПУ, 2010. № 1(3). С. 30-38.
2. Дубогай О. Д. Навчання в русі : Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі. Київ : Вид. дім «Шкіл. світ»; Вид.-во Л. Галіцина, 2005. 112 с. Б-ка «Шкіл. світу».
3. Про освіту : Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-8. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Себало Л. І. Ефективність казкотерапії як здоров'язбережувальної технології в практичній діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти : вітчизняний і світовий досвід упровадження* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. А. О. Ярошенко, проф. В. М. Слабка, проф. Л. В. Барановської. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. С. 246-248 URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40586/Tezy_Innovatsiini%20osvitni%20tekhnohii.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Твори : В 5-ти т. 1976. Т. 1. С. 209-396.
6. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я : арт-терапевтичні технології : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 128 с.

REFERENCES:

1. Honcharenko, M. S., Luparenko, S. Y. (2010). Poniattia «valeopedahohika» ta «pedahohichna valeolohiia» u psykhologo-pedahohichnii literaturi [The concepts of «valeopedagogy» and «pedagogical valeology» in the psychological and pedagogical literature]. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences : theory, history, innovative technologies* : [naukovyi zhurnal]. Sumy : SumDPU, issue 1(3), 30-38 [in Ukrainian].
2. Dubohai, O. D. (2005). Navchannia v rusi : Zdoroviazberihaiuchi pedahohichni tekhnolohii v pochatkovii shkoli [Learning in motion : Health Saving Pedagogical Technologies in Primary School]. Kyiv : Vyd. dim «Shkil. svit»; Vyd. L. Halitsyna [in Ukrainian].
3. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On Education : Law of Ukraine]. (2017). № 2145-8. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. Sebal, L. I. (2023). Efektyvnist kazkoterapii yak zdoroviazberezhuvalnoi tekhnolohii v praktychnii diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly [The effectiveness of fairy tale therapy as a health-preserving technology in the practical activity of a future primary school teacher]. *Innovatsiini osvitni tekhnolohii v systemi neperervnoi osvity : vitchyzniani i svitovi dosvid uprovadzhennia – Innovative Educational Technologies in the System of Continuing Education : Domestic and International Experience of Implementation* : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. A. O. Yaroshenko [Ed.] et. al. Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhayla Drahomanova. Retrieved from: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/40586/Tezy_Innovatsiini%20osvitni%20tekhnohii.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
5. Sukhomlynsky, V. O. (1976). Dukhovnyi svit shkoliara [The spiritual world of the schoolboy]. *Tvory : V 5-ty t. (Vols. 1–5); Vol. 1* [in Ukrainian].
6. Terletska, L. H. (2016). Psykholohiia zdorovia : art-terapevtychni tekhnolohii [Psychology of health : art therapeutic technologies] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : Vydavnychiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.16
UDC 159.947:355.01

**SUBSTANTIATION OF
THE DEVELOPMENTAL
BLOCK OF THE
AUTHOR'S
PSYCHOTECHNOLOGY
FOR ENSURING THE
STRESS RESISTANCE
OF A SHIP'S
SPECIALIST**

Helen Soroka

*Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Associate Professor of the Department
of Navigation and Ship Management,
Danube Institute of the National University
of «Odesa City Academy»
9 Fanagoriyska str., Izmail, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-1637-3437>
e-mail: elkazej@gmail.com*

Abstract. *In the article, the author substantiates the developmental block of the author's psychotechnology for ensuring stress resistance of a ship's specialist. It is noted that the main tasks of developing stress resistance include managing the level of stressfulness of the situation in which the ship's specialist finds himself; moderation of his own mental state, recovery from the negative impact of stressors, as well as creating the necessary conditions for the development of stress resistance. These conditions include: psychoeducation, in the course of which the participant enriches his/her knowledge of stress, its genesis and further development, ways of overcoming it, stress resilience as one of the key personality traits of a ship's specialist; understanding of the psychological tools used to perform mental self-regulation and management of stressful conditions; acquisition and expansion of the repertoire of skills for self-regulation of emotional states, methods and techniques for recovery from the destructive effects of stress. The developmental block of the psychotechnology is based on the use of various types of training that open up broad prospects for mastering a rich repertoire of techniques and methods of mental self-regulation, which will undoubtedly contribute to the successful overcoming of stressful conditions. The author approached the search for and application of special techniques that help to manage stress from the perspective of training the relevant skills. Since trainings are an active means of personality-oriented learning, preference is given to them as a group form of training, since only in a group of equals, who jointly solve the tasks, everyone is able to form and develop proactive behaviour in the cognitive sphere. The training programme is based on traditional learning principles and uses procedures that will help them learn new stress management techniques, as well as monitor and evaluate their progress in this area.*

Keywords: *developmental unit, psychotechnology, stress resistance, ship's specialist, training, mental self-regulation. stressful states.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.16
УДК 159.947:355.01

ОБГРУНТУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО БЛОКУ АВТОРСЬКОЇ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ КОРАБЕЛЬНОГО ФАХІВЦЯ

Сорока О. М.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри навігації і управління судном,
Дунайський інститут Національного
університету «Одеська морська академія»
вул. Фанагорійська, 9, Ізмаїл, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-1637-3437>
e-mail: elkazej@gmail.com

Анотація. У статті автором здійснено обґрунтування розвивального блоку авторської психотехнології забезпечення стресостійкості корабельного фахівця. Зазначається, що основні завдання розвитку стійкості до стресу передбачають управління рівнем стресогенності тієї ситуації, у якій опинився корабельний фахівець; модуляцію власного психічного стану, відновлення після пережитого негативного впливу стрес-чинників, а також створення необхідних умов для розвитку стійкості до стресу. До цих умов віднесено: психоедукацію, в процесі якої учасник збагачує власні знання про стрес, його генезу і подальший розвиток, способи подолання, стресу, стійкість до стресу як одну із ключових властивостей особистості корабельного фахівця; уявлення про психологічний інструментарій, за допомогою якого здійснюється психічна саморегуляція та управління стресовими станами; набуття та розширення репертуару під час занять навичок саморегуляції емоційних станів, прийомів і технік відновлення після деструктивного впливу пережитого стресу. Розвивальний блок психотехнології базується на застосуванні різного роду тренінгів, які відкривають широкі перспективи для опанування багатим репертуаром прийомів і методів психічної саморегуляції, що, безперечно, сприятиме успішному подоланню стресових станів. До пошуку та застосування спеціальних технік, які допомагають купювати стрес, автор підійшов із позиції тренінгу відповідних навичок. Оскільки тренінги є активним засобом особистісно-орієнтованого навчання, перевага надається саме їм як груповій формі занять, оскільки лише у групі рівних, таких, що спільно вирішують поставлені завдання, кожен здатен формувати і розвивати ініціативну поведінку у когнітивній сфері. Програму тренінгів розроблено з врахуванням традиційних принципів навчання, у ній використовуються такі процедури, які допоможуть засвоїти нові методики подолання стресу, а також здійснювати моніторинг та оцінку прогресу у цій сфері.

Ключові слова: розвивальний блок, психотехнологія, стресостійкість, корабельний фахівець, тренінг, психічна саморегуляція, стресові стани.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Професійна діяльність корабельного фахівця вимагає від нього флексибільності, вміння діяти ефективно і продуктивно, застосовувати іноваційні підходи в умовах швидкоплинних змін поточної ситуації, невизначеності, подекуди ризику. Особливу значущість ще ця проблема має для нього як представника ризиконебезпечної професії, діяльність якого має високий рівень як хронічного, так і професійного стресу. Зазначені обставини актуалізують питання організації додаткових заходів щодо розвитку у них високого рівня стресостійкості.

Загальнометодологічні засади технології розвитку стресостійкості складають положення, викладені у наукових працях В. Корольчук, М. Корольчука, Л. Мороз, С. Миронця, О. Сафіна, О. Тімченка та ін. українських і зарубіжних науковців, згідно з якими не будь-які потенційно стресогенні події спричиняють стрес, а лише ті з них, які суб'єктивно оцінюються як загрозові.

Мета дослідження – презентація розвивального блоку авторської психотехнології забезпечення стресостійкості корабельного фахівця. **Завдання дослідження** передбачають обґрунтування організаційних засад реалізації авторської психотехнології; характеристика складових репертуару прийомів і методів психічної саморегуляції.

Методи дослідження – аналіз, синтез, порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основні завдання розвитку стійкості до стресу передбачають управління рівнем стресогенності тієї ситуації, у якій опинився корабельний фахівець; модерацію власного психічного стану, відновлення після пережитого негативного впливу стрес-чинників, а також створення необхідних умов для розвитку стійкості до стресу під час проведення психологічного тренінгу. До цих умов слід віднести: психоедукацію, в процесі якої учасник збагачує свої знання про стрес, його походження і подальшу генезу, способи подолання стресу, стійкість до стресу як одну із ключових властивостей особистості корабельного фахівця; уявлення про психологічний інструментарій, за допомогою якого здійснюється психічна саморегуляція та управління стресовими станами; набуття та розширення репертуару під час занять навичок саморегуляції емоційних станів, прийомів і технік відновлення після деструктивного впливу пережитого стресу.

Виходячи з зазначеного вище, розвивальний блок психотехнології технології базується на застосуванні різного роду тренінгів, які відкривають широкі перспективи для опанування багатим репертуаром прийомів і методів психічної саморегуляції, що, безперечно, сприятиме успішному подоланню стресових станів. До пошуку та застосування спеціальних технік, які допомагають купіювати стрес, будемо підходити з позиції тренінгу відповідних навичок. Це означає, що представленим тут способам редукування стресу можна навчитися так само, як і будь-яким іншим навичкам. На основі цих базових навичок побудовано більш специфічні та складніші техніки подолання негативних наслідків стресу.

Програму тренінгів розроблено з врахуванням традиційних принципів навчання, у ній використовуються, зокрема, такі процедури, як формування та постановка цілей, подолання перешкод та самоспостереження, що практично використовуються для формування необхідних навичок. Ці процедури допоможуть засвоїти нові методики подолання стресу, а також здійснювати моніторинг та оцінку прогресу в цій сфері.

Управління рівнем стресогенності ситуації реалізується за допомогою зміни ставлення до цієї стресогенної ситуації (когнітивна та образна переробка). Для того, щоб реагувати адекватно на стресогенну ситуацію, існує два можливих шляхи: можна або вплинути на власну оцінку, тобто навчитися сприймати гнучкіше деякі

події, без зайвих руйнівних переживань, або не допустити розвитку руйнівних змін у роботі організму у тому разі, якщо він вже відреагував, тобто правильно та своєчасно заспокоїти себе. Отже: *перший шлях* – зміна ставлення до проблемної ситуації і тим самим запобігання розвитку негативних переживань; *другий шлях* – вплив на своє тіло: довольна зміна фізіологічних параметрів діяльності організму, зменшення його негативних реакцій. Перебуваючи у владі негативних емоцій, складно змусити себе сформулювати принципово інше ставлення до проблемної ситуації. У цьому разі найефективнішим буде такий алгоритм дій: *по-перше*, спрямування думок в оптимальному, не руйнівному, творчому (конструктивному) напрямку. Когнітивні техніки: перемикання уваги або «гальмування думок»; «реалізм думки – оптимізм дії»; *по-друге*, довольна зміна параметрів фізіологічних функцій за допомогою технік саморегуляції: самомоніторинг як базова техніка саморегуляції; психофізіологічні техніки: дихальна релаксація; м'язова релаксація; активувальна техніка. Когнітивні техніки забезпечують призупинення мисленнєвих процесів, що продукують такі думки, що породжують психологічний, зокрема емоційний дискомфорт. Таким чином, здійснюється превенція виникнення і подальшого розвитку негативних відчуттів й переживань.

Техніку образної сенсорної репродукції (візуалізації) можна розглядати як варіант техніки вільних асоціацій. Під час тренінгу використання цієї техніки дозволяє ідентифікувати та репродукувати ті позитивно забарвлені образні асоціації, які є для конкретного учасника індивідуально-значущими і пов'язуються із відчуттям внутрішнього спокою, релаксу, інтергармонії, і, крім того, сформулювати відповідні навички їхнього довольного використання, що можна розглядати як один із можливих прийомів психічної регуляції емоційного стану. Використання позитивних зорових образів (візуалізація) базується на певному постулаті. Його сутність полягає у тому, що щоб не відчувати стрес, необхідно фокусувати власну увагу на позитивних переживаннях, а не на негативних. Необхідно не застрягати на думках про проблеми, а зосереджувати власну увагу на шляхах її розв'язання. Для цього спочатку треба створити відповідну словесну формулу. Ця формула має символізувати очікуваний результат, тобто мету, яку можна сформулювати або, одним словом, або у вигляді речення. Між тим при спробі вербалізації способу досягнення власної мети є ризик зустріти труднощі на шляху його реалізації, оскільки підсвідомість вельми слабо реагує на вербалізовані формули, чого не скажеш про чуттєві образи, створювані у свідомості. Тому необхідно навчитися створювати такі образи, щоб вони були переконливими, яскравими, потужними, звучними. Звісно, оскільки у кожної людини в силу її індивідуально-психологічних особливостей провідними є певні канали сприйняття інформації ззовні, то для одних доцільно буде продукувати зорові, для інших – кінестетичні чи слухові образи, але найкраще спрацьовують їхні гібридні комбінації.

Наприклад, якщо джерелом стресу є нерішучість, яка не дозволяє фахівцеві посісти гідний статус у своєму колективі, то йому необхідно розвивати у свідомості образ компетентного спеціаліста, упевненого у собі. При цьому зорові образи міститимуть впевнену людину з прямою поставою, яка гордо тримає голову, стильно одягнена, має модну зачіску. Звукові образи можуть містити впевнений голос, спокійний ритм вимовлення. Кінестетичні образи можуть бути пов'язані із упевненим, міцним рукостисканням, відчуттям розслабленості в усьому тілі, рівним ритмом дихання, здатність релаксувати у будь-яких обставинах. Ефективність зазначеного методу базується на тому, що кожен образ, що створюється усередині себе, якщо він є яскравим, людина прагне втілити у реальності. Чим більш завершеним буде цей образ бажано-

го фінального стану, що сильніше він заряджається енергією і чим частіше він постає перед її внутрішнім поглядом, то більша ймовірність його реалізації у дійсності.

Техніка переключення уваги із мислення на сприйняття або «гальмування думок». Крім основного ефекту – повноцінної регуляції діяльності власної свідомості ця техніка дозволяє досягнути і додаткового ефекту, що полягає у можливості навчитися засинати за власним бажанням за будь-яких умов. Як відомо, у свідомості домінують два провідних процеси – сприйняття і мислення, які по суті своїй мають антагоністичний характер – мислення, збільшуючи обсяг ресурсів свідомості, необхідний для його функціонування, зменшує тим самим його за рахунок сприйняття. Глибоко замислившись, людина опиняється у ситуації, коли сприйняття суттєво зменшує свою представленість у свідомості, вона поступово перестає звертати увагу на інші звуки, нюанси навколишньої дійсності, переважну частину тілесних відчуттів. Її погляд у цьому випадку звернений «у себе», у таких ситуаціях у мислення панує у свідомості. Але іноді, як правило, спонтанно, сприйняття бере верх над мисленням. Наприклад, якщо людина зачарована якоюсь мелодією, у захопленні споглядає краєвид, що відкрився їй із вершини пагорба, спостерігає за гарним заходом сонця, або ж повільно занурилась у теплу ванну і відчуває, як розслабляється її тіло. У цей момент думки відступають, їх витісняє сенсорна інформація, тобто сприйняте органами почуттів – сприйняття. Звідси можна зробити один дуже важливий висновок, який є в основі пропонованої вправи: заповнюючи свідомість сприйняттям, можна зменшити обсяг мислення пропорційно тому, наскільки вдається зосередитися на процесі сприйняття.

Людина контактує із реальним світом за допомогою сприйняття – тобто за допомогою органів чуття, що мають відповідні рецептори-датчики, що сприймають інформацію, її транспортують, і «аналізатори», які отриману інформацію обробляють та аналізують. Зазначений психофізіологічний механізм являє собою наукові основи медитації.

Більшість медитативних практик базується на процесі споглядання – безоціночного (дескриптивного) сприйняття. Медитуючий у позі лотоса, який споглядає якийсь предмет, наприклад, той же лотос, перебуває у процесі сприйняття саме цієї квітки, а не оцінки її форми чи краси. Звичка представника західної цивілізації автоматично оцінювати та обмірковувати те, що сприймається і заважає йому опанувати цю саму медитацію. Його раціональна позиція спрямовує його, з огляду на сформований стереотип, до обмірковування усіх речей чи подій. Така звичка, через притаманний західній цивілізації прагматизм (постійно про що-небудь думати), виробляється у нього ще з дитинства і постійно стимулюється надалі. І такі думки продовжують невід'язно бути присутніми у його свідомості. Оцінка виводить його свідомість із стану байдужості й неупередженості, стабільності та рівноваги, провокуючи емоційний відгук. Негативними будуть спровоковані оцінкою ці емоції чи позитивними, вони у будь-якому разі виведуть його свідомість зі стану балансу та стабільності. На відміну від нього, культурно-історичне середовище представника Сходу із самого дитинства формує в нього особливе ставлення до сприйняття. Тому сама вода чи полум'я справляють на нього заспокойливий ефект, оскільки він готовий прийняти їх такими, якими вони є, безоціночно, байдуже спостерігаючи за ними.

Зупинка думок, що веде до купіювання неприємних психоемоційних переживань. Негативні емоції і стрес, які вони породжують у людині, вона ж сама й викликає за допомогою так званої внутрішньої негативної саморозмови – негативної оцінки самої себе, інших людей, а також негативних прогнозів на майбутнє. Ця внутрішня нега-

тивна саморозмова, яка представляє собою потік певних думок, що не повністю усвідомлюються, посилюють внутрішній дискомфорт та запускає у психіці руйнівний процес, який необхідно зупинити, використовуючи згадану техніку. Для підвищення толерантності до стрес-чинників достатньо використовувати описану техніку і під час її виконання прагнути до безоціночного констатування сприйманого.

Техніка «реалізм думки – оптимізм дії». В процесі ідеаторної, тобто уявної підготовки до негативних елементів ситуації, в якій людина перебуває, можна конкретизувати проблему й у такий спосіб побачити її у реальному масштабі, усунути ілюзії, що часто виникають, які спотворюють ситуацію й підвищують емоційне збудження. Тренуючись долати складнощі, що виникають у змодельованій ситуації, розвивається психологічна стійкість до сприйняття проблемної ситуації у реальності, й тим самим створюється нова позитивна реалістична установка. Ефективність техніки зумовлена певним психологічним феноменом: яскраво уявляючи, барвисто живописуючи негативні елементи подій і докладно роз'яснюючи та навіть показуючи собі у візуальній моделі способи їхнього подолання, людина готує себе до зустрічі із «жахливим» у житті. Справа у тім, що за законами ідеомоторного тренування усі змодельовані моменти у разі правильного опрацювання переживаються настільки повно, що такі самі моменти у реальному житті не викликають зайвої тривоги і неприємних відчуттів. Просто це вже стало ніби пережитим – пройденим етапом. А усе, що вже не нове, сприймається легше.

Управління власним станом, відновлення після стресу реалізуються за допомогою певних технік.

Самомоніторинг є однією з базисних технік, що надають можливість ефективно регулювати психоемоційний стан. Пропонований варіант самомоніторингу стану є обов'язковим елементом психофізіологічної підготовки і використовується для «самоконтролю – саморегуляції» в екстремальних професіях. Мета самомоніторингу – виявлення і довільне подолання емоційної напруженості. Технічно він здійснюється таким чином. Необхідно мисленнево рухатись по усьому тілу, ставлячи собі запитання, у якому стані на цей момент перебувають власні м'язи, дихання, і у разі виявлення негативної симптоматики її редукувати за допомогою інших технік саморегуляції, регулюючи позу, розслаблюючи м'язи обличчя чи інших частин тіла, нормалізувати дихання і тим самим домагатися появи таких самих психологічних відчуттів, оскільки психологічні та фізичні компоненти є взаємопов'язаними і можуть зумовлювати сприйняття один одного.

Психофізіологічні техніки. Довільна зміна параметрів фізіологічних реакцій. Саморегуляція – це сукупність способів досягнення спокою, впливу на тілесні реакції, якими можна довільно змінювати фізіологічні параметри діяльності організму. Така саморегуляція називається психофізіологічною. Навчившись «заспокоювати» власне тіло, зменшуючи негативні реакції, наприклад такі, як посилене серцебиття, тремтіння та напруження, можна почуватись краще. Справа у тім, що мозок постійно сканує стан організму, і якщо він не фіксує жодного напруження, наприклад, не відмічає неправильного серцебиття тощо, то зменшується кількість приводів для емоційного занепокоєння.

Дихальна техніка саморегуляції. Один із різновидів медитативного дихання у його сучасній модифікації складає основу фундаментальної техніки саморегуляції. Дихання має великий потенціал в аспекті регулювання власного психоемоційного стану. Змінюючи довільно режим дихання, людина змінює режим власної психічної діяльності – переводить її в інший формат функціонування. Техніка такого

дихання потребує дотримання певних правил. Її слід виконувати під час емоційного збудження, розбурханості, у стані певної напруженості, коли на піку емоційних переживань виникає сильне серцебиття. Вона може стати у нагоді при необхідності зменшення втоми після тривалої чи напруженої діяльності, збереження стану власної внутрішньої рівноваги і спокою під час конфліктних ситуацій. Така техніка стабілізує фізіологічні параметри організму – нормалізує частоту серцебиття, артеріальний тиск, відновить нормальне дихання, поверне психічний спокій, і, як результат, допоможе розумно і без зайвої метушні вирішити актуальну проблему.

Дія цієї техніки ґрунтується на певних фізіологічних механізмах, що активуються за такого типу дихання та допомагають зберігати стабільність психоемоційного стану або нормалізують його у стресовій ситуації. Для кращого розуміння розглянемо, які реакції розвиваються в організмі під дією стресу і який вплив на них чинить ця техніка саморегуляції. Внаслідок впливу якоїсь події, яку оцінюють як негативну, виникає відчуття занепокоєння. Але крім психологічного дискомфорту розвивається низка змін у функціонуванні організму, які людина може не усвідомлювати, тому що ці реакції детерміновані генетично і розвиваються автоматично.

По-перше, розвиваються біохімічні зміни: виділяються відповідні сполуки (гормони, нейромедіатори тощо), які впливають на органи і тканини та визначають усю картину подальших змін.

По-друге, реагує м'язова система: у ній незалежно від людського бажання розвивається напруження. І людина може навіть не усвідомлювати, що перебуває у напруженні, але тим не менш воно присутнє. Це найдавніший механізм, що забезпечує захист будь-якої живої істоти від різноманітних небезпек. У ситуації небезпеки усі організми ніби збираються, стискаються, концентруються і готуються до відсічі. Це відбувається завдяки активній роботі м'язової системи або її еволюційних попередників. Тобто ті структури, які необхідні для фізичного захисту, напружуються – мобілізуються. Але під час протистояння небезпеці у тварин завжди скидається м'язова напруга незалежно від результату ситуації: тварина або перемагає у битві, або тікає, якщо не стає здобиччю. У людини цей механізм зберігся, проте здебільшого напруга не спадає і після розв'язання ситуації, тому що соціальні норми і правила, створені людиною під час еволюції, зумовили блокування скидання м'язового напруження у такій формі, в якій воно відбувається у тварин. Напруга, що залишилася, може підтримувати занепокоєння навіть у тому разі, коли причин для останнього немає, тому що мозок, постійно скануючи стан усього організму та знаходячи напругу у будь-якій м'язовій структурі, формує емоційну напругу: «Якщо м'язи напружені – отже, є небезпека, і розслабитися не можна!».

По-третє, змінюється дихання: спочатку виникає його затримка, а потім почастішання. Відбувається це внаслідок скорочення потужного м'яза – діафрагми, яка, перебуваючи у такому стані, блокує повноцінний рух дихальних органів. І людина у стані занепокоєння починає дихати «головою» або «шиєю», але ніяк не тулубом, як у нормі. Дихання стає поверхневим, працює лише верхня частина легень. У крові зменшується вміст кисню і зростає кількість вуглекислого газу. З'являються слабкість, відчуття «туману у голові», «райдужні кола перед очима». Потім організм починає пристосовуватися до обставин. Оскільки необхідно ліквідувати надлишок вуглекислого газу і нестачу «кисню», то вдих подовжується, видих коротшає, зростає частота дихальних рухів. Розвивається гіпервентиляція. У крові різко збільшується вміст кисню, а вміст вуглекислого газу падає, що призводить до звуження

кровоносних судин мозку і виникнення запаморочення. І в результаті можлива не-притомність.

По-четверте, під впливом низки біохімічних сполук починає інтенсивніше працювати серцево-судинна система: частота серцебиття зростає, збільшується сила серцевого поштовху, підвищується тиск. Крім того, зміна дихання, своєю чергою, порушує роботу серця. У нормі у будь-якої людини на вдиху серцебиття трохи прискорюється, а на видиху дещо сповільнюється. Це природна фізіологічна реакція, яка виявляється чутливими приладами. Просто мацаючи пульс, виявити це складно. У стресовій ситуації подовження вдиху призводить до зміни фізіологічної реакції, частота скорочень серця зростає і розвивається прискорене серцебиття.

По-п'яте, зміни дихання і прискорене серцебиття, будучи сприйнятими й оціненими людиною як такі, що загрожують життю є новими стресовими чинниками. Увагу сконцентровано на роботі організму, а те, що з ним відбувається, – тривожить, бо виходить за межі звичайного стану організму. Це призводить до посилення занепокоєння. І замикається «порочне коло»: якась подія викликала занепокоєння, запустила певні реакції в організмі, які вже самі стали джерелами занепокоєння, дискомфорт зріс. І у підсумку виникає такий стан, за якого не просто неможливо спокійно і без поспіху розв'язати проблему, що виникла, а доведеться звертатися до фахівців для відновлення душевного здоров'я.

Застосовуючи дихальну техніку, людина перешкоджаємо виникненню «порочного кола» і досягає спокою, бо: усувається непотрібний затискач діафрагми; нормалізується дихання; зберігається роботу серця у межах норми або повертається до норми; відновлюється нормальний баланс життєво важливих газів у крові; стабілізуючи діяльність серцево-судинної та дихальної систем, нормалізуються біохімічні процеси в організмі й у такий спосіб запобігається розвиток негативних наслідків стресу; розвиваються здібності саморегулювання психоемоційного стану. Ця техніка ефективна навіть у найважчих екстремальних ситуаціях. Забезпечуючи спокій, вона зберігає стабільність особистості у тому разі, коли вплинути на перебіг подій людина не в силах. Адже втрата контролю над тим, що відбувається, на якийсь період часу не означає, що неможливо регулювати власний психоемоційний стан.

М'язова релаксація. Оскільки значна частина м'язової напруги є набутою, то при регулярному виконанні вправ і використанні техніки релаксації її можна позбутись. У сучасній психотерапії широке застосування отримав тренінг прогресуючої м'язової релаксації. Він вирізняється простотою у навчанні та застосуванні і ґрунтується на фізіологічних механізмах, при цьому потребує необхідного навантаження і часу, щоб справити належний ефект.

В його основу покладений метод прогресуючої м'язової релаксації Е. Джейкобсона, який висунув гіпотезу, що людина здатна до вольової регуляції активності як симпатичної нервової системи, так і парасимпатичної. Симпатична нервова система активізується у стані, коли людина не спить, екстремальні чинники лише посилюють її активність. Парасимпатична нервова система, навпаки, активізується у спокійному стані, коли людина розслаблена чи спить. Е. Джейкобсон експериментально довів, що емоційні реакції «виплескуються» у тіло людини як м'язова напруга [1]. Таким чином, психічна енергія, що виникла, за відсутності емоції каналізується у м'язову енергію у вигляді напруження м'язів, причому людина не завжди усвідомлює це, таким чином поступово формуючи так званий м'язовий панцир, якщо її не скидати через емоції. Нереалізовані емоції, акумулюючись, створюють

м'язові затиски, які, своєю чергою, чинять деструктивний вплив на психологічний стан людини і призводять до розвитку у неї соматичних хвороб.

Наявність кортико-м'язових зв'язків обумовлює пряму кореляцію між силою емоційного напруження і силою напруження скелетної мускулатури. І навпаки, розслаблена скелетна мускулатура сприяє гальмуванню активності кори головного мозку. Виходячи із цього, Е. Джекобсон запропонував парадоксальний, на перший погляд, спосіб досягнення розслаблення. Для цього необхідно дати м'язам додаткове навантаження, викликавши їхню перевтому і подальше неминуче розслаблення. А це, за його задумом, має призвести до стану розслаблення через напругу і перевтому (створювану завдяки швидкому й інтенсивному статичному м'язовому напруженню), а потім подальше природного фізіологічного розслаблення самих м'язів. Перед тим, як почати виконувати вправи, рекомендується декілька секунд приділити розтяжкам сухожилів і м'язів, а також розминці суглобів. Головний принцип – це не стільки правильне виконання усіх елементів комплексу (хоча це й не менш важливо) у потрібній послідовності, скільки повноцінність виконаної м'язами роботи і наступного за напругою розслаблення. Оскільки саме цього треба домогтися, а напруга – лише засіб досягти бажаного результату.

Метод аутогенного тренування І. Шульца. І. Шульц за результатами аналізу досвіду східної і західної психотерапії запропонував власний напрям самонавіювання і назвав його «аутогенне тренування» [2]. За допомогою зорових образів і словесних формул здійснюється свідоме управління тонусом стінок кровоносних судин і скелетної мускулатури. Вправи з аутогенного тренування за І. Шульцем поділяються на два ступеня – початковий і вищий. До початкового ступеня входять шість вправ, завдяки ним людина формує навички довільно впливати на деякі процеси в організмі, що у нормі не підкоряються свідомому контролю, зокрема навички викликати відчуття тепла у кінцівках чи в епігастральній ділянці, важкості у кінцівках, прохолоди у ділянці чола, нормалізувати ритм серцевої діяльності чи дихання.

Атмосфера занять, притаманна заняттям за методом І. Шульца, навіяний стан м'язового розслаблення і душевного спокою сприяють зменшенню емоційного напруження, викликаного тривогою, занепокоєнням, страхом. Стандартний сеанс аутогенного тренування складається з базового самонавіювання спокою та відпочинку, власне цільового самонавіювання і виходу зі створеного стану релаксації.

Метод систематичної десенсибілізації Дж. Вольпе ґрунтується на керованій усвідомленій уяві загрозливої ситуації та збереженні безпечної дистанції, що запобігає виникненню страху [3]. Він реалізується за такою послідовною логікою: глибока м'язова релаксація, побудова ієрархії застрашувальних стимулів та візуалізація людиною жахливих об'єктів під час релаксації.

Розвивальний блок технології базується на застосуванні різного роду тренінгів, які відкривають широкі перспективи для опанування багатим репертуаром прийомів і методів психічної саморегуляції, що, безперечно, сприятиме успішному подоланню стресових станів. Оскільки тренінги є активним засобом особистісно-орієнтованого навчання, перевага надається саме їм, як груповій формі занять [4; 5 та ін.].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті автором здійснено обґрунтування розвивального блоку авторської психотехнології забезпечення стресостійкості корабельного фахівця. Основні завдання розвитку стійкості до стресу передбачають управління рівнем стресогенності тієї ситуації, у якій опинився корабельний фахівець; модерація власного психічного стану, відновлення піс-

ля пережитого негативного впливу стрес-чинників, а також створення необхідних умов для розвитку стійкості до стресу під час проведення психологічного тренінгу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються за такими напрямками: вивчення динаміки стресостійкості у корабельних фахівців різних категорій; психологічні умови забезпечення стресостійкості моряків у трансатлантичних рейсах тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago : University of Chicago Press [in English].
2. Schultz, J. H. (1941). *Übungsheft für das autogene Training : (konzentrierte Selbstentspannung)*. Thieme [in German].
3. Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. New York : Pergamon Press [in English].
4. Whitaker, C. A. (1989). *Midnight Musings of a Family Therapist*. New York : WW Norton [in English].
5. Piaget, J. (2001). *Studies in Reflecting Abstraction*. Hove, UK : Psychology Press [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.17
UDC 159.922

DEVELOPING STRESS RESISTANCE IN CHILDREN AS A CONDITION FOR LAWFUL BEHAVIOR

Oleksandr Khlon

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-9733-8531>
e-mail: AlexKhlon@i.ua

Abstract. *The problem of adequate response to stress is an actual problem in our world. Stress can manifest itself in many ways and, if not properly managed, can lead to behavioral problems.*

The method of this study is to study the peculiarities of the formation of children's stress resistance in order to develop behavior determined by law-conscious aspirations, to determine effective methods for increasing children's stress resistance, which ultimately contribute to more law-conscious behavior chosen by them.

The tasks of the research are to determine the role of stress resistance in ensuring the child's law-abiding behavior, as well as to prevent the negative impact of stress factors on the child's mental, psychological and physiological health, as well as to determine effective means, methods, tools and recommendations for the formation of stress resistance for the purpose of developing behavior, due to legal aspirations.

An important factor in the formation of law-abiding behavior, as well as the prevention of the negative impact of stress factors on the child's emotional, psychological and physiological health, is the positive formation of stress resistance skills and resistance to negative stress factors. An important role here will be the development of developed simple and effective measures aimed at developing the ability to behave adequately in stressful conditions, while maintaining an internal positive mood, an adequate psycho-emotional state, self-confidence without losing vigilance, importance and caution.

The child learns not only to overcome difficulties from the first years of life, but also to persist with this inner energy, not to despair, self-restore and preserve inner self-identity. In difficult and sometimes dangerous conditions, a person feels the desire to perceive himself not objectively, denying the internal struggle. And only with the help of effective training from an experienced psychologist or teacher, she will be able to believe in herself, overcoming herself, separating herself from the weak self, developing in herself such importance to overcome the crisis qualities that help her become a bigger person, adapted, go beyond her own capabilities and become her ideal self as much as possible and making the world around better.

Key words: *child, legal awareness, stress resistance, crisis, stress.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.17
УДК 159.922

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ ЯК УМОВА ПРАВОСВІДОМОЇ ПОВЕДІНКИ

Хлонь О. М.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-9733-8531>
e-mail: AlexKhlon@i.ua

Анотація. Проблема адекватного реагування на стрес є актуальною проблемою в усьому світі. Стрес може проявлятися по-різному і, якщо його не контролювати належним чином, може призвести до проблем з поведінкою.

Метою даного дослідження є вивчення особливостей формування стресостійкості дітей з метою вироблення поведінки, обумовленої правосвідомими устремліннями, визначення ефективних методів для підвищення стресостійкості дітей, що зрештою сприятиме більш обранню ними правосвідомої поведінки.

Завданнями дослідження є визначення ролі стресостійкості в питаннях забезпечення правосвідомої поведінки дитини, а також попередження негативного впливу стрес факторів на емоційне, психологічне та фізіологічне здоров'я дитини, а також визначення дієвих засобів, методів, інструментів та рекомендацій для формування стресостійкості з метою вироблення поведінки, обумовленої правосвідомими устремліннями.

Важливим фактором формування правосвідомої поведінки, а також попередження негативного впливу стрес факторів на емоційне, психологічне та фізіологічне здоров'я дитини виступає своєчасне формування у неї навичок стресостійкості та опору негативним стресовим факторам. Важливу роль тут будуть відігравати напрацьовані прості та ефективні заходи, спрямовані на вироблення умінь адекватно поводитися у стресових умовах, при цьому зберігаючи внутрішній позитивний настрій, адекватний психоемоційний стан, впевненість у собі без втрати пильності, уважності та обережності.

Дитина вчиться не лише долати складнощі з перших років життя, а й зберігати при цьому внутрішню енергію, не впадати у розпач, самовідновлюватися та зберігати внутрішню самоідентичність. В складних, а іноді навіть і небезпечних умовах людина відчуває бажання сприймати себе не об'єктивно, заперечуючи внутрішню боротьбу. І лише за допомогою ефективного наставництва досвідченого психолога чи педагога вона починає вірити в себе долаючи себе, відмежовуючись від слабкого я, виробляючи в собі такі важливі для подолання криз якості, які допомагають їй ставати більш сильною особистістю, адаптованою, виходити за межі власних можливостей вдосконалюючи себе та перетворюючи на краще світ навколо.

Ключові слова: дитина, правосвідомість, стресостійкість, кризи, стрес.

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження. Проблема адекватного реагування на стрес є актуальною проблемою в усьому світі. У стрімкому та вимогливому світі стрес став частим супутником життя як дорослих, так і дітей. Незважаючи на те, що для людей будь-якого віку природно відчувати стрес у різні періоди життя, його вплив на дітей може бути особливо значним. Стрес може проявлятися по-різному і, якщо його не контролювати належним чином, може призвести до проблем з поведінкою. Навчання дітей стресостійкості – це не лише питання забезпечення їхнього емоційного благополуччя, але також має вирішальне значення для виховання правосвідомої поведінки. Стрес є фізіологічною та психологічною реакцією на складні ситуації, і він може вплинути на поведінку дитини різними способами. Коли діти відчувають стрес, їхній мозок виділяє гормони стресу, такі як кортизол, що може призвести до емоційних і поведінкових змін. Деякі поширені поведінкові реакції на стрес у дітей включають дратівливість, агресію, замкнутість і труднощі з концентрацією. Це може сприяти дисциплінарним проблемам і протиправній поведінці.

Розвиток стресостійкості у дітей є багатограним процесом, який не тільки покращує їхнє емоційне благополуччя, але й відіграє ключову роль у сприянні правосвідомої поведінки. Навчаючи дітей, як ефективно керувати стресом, висловлювати свої емоції та розвивати стійкість, ми наділяємо їх інструментами, необхідними для прийняття свідомого вибору протягом усього життя.

Важко переоцінити значення формування у дітей стресостійкості як передвісника правомірної поведінки. По суті, формування стресостійкості дітей – це вклад в їхнє майбутнє та добробут суспільства в цілому. Це дає їм змогу протистояти труднощам, робити правомірний вибір навіть у стресових ситуаціях і ставати відповідальними громадянами. Розвиток відкритого спілкування, навчання емоційної регуляції, розвиток стійкості, пропаганда здорового способу життя, позитивні зразки для наслідування допомагає формувати таку поведінку дітей, яка б обумовила не лише правомірну поведінку без шкоди для оточуючого суспільства, але і повноцінне життя дитини.

Мета і завдання дослідження. Предмет дослідження охоплює засоби, методи, інструменти та рекомендації, що сприяють розвитку стресостійкості у дітей з метою вироблення поведінки, обумовленої правосвідомими устримліннями. **Метою** даного дослідження є вивчення особливостей формування стресостійкості дітей для вироблення поведінки, обумовленої правосвідомими устримліннями, визначення ефективних методів для підвищення стресостійкості дітей, що зрештою сприятиме більш обранню ними правосвідомої поведінки.

Завданнями дослідження є визначення ролі стресостійкості в питаннях забезпечення правосвідомої поведінки дитини, а також попередження негативного впливу стрес факторів на емоційне, психологічне та фізіологічне здоров'я дитини, а також визначення дієвих засобів, методів, інструментів та рекомендацій для формування стресостійкості з метою вироблення поведінки, обумовленої правосвідомими устремліннями. **Методи дослідження.** Методологію дослідження складають загально-наукові методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння феномену правосвідомості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коли справа доходить до подолання емоційного стресу та його запобігання, особливо у дітей, концепція здорового способу життя відіграє вирішальну роль. Багато експертів наголошують на складності емоційного стану дітей, який часто може призвести до проблем психічного розвитку. Ці емоційні розлади в дитинстві включають тривогу, страх, агресію та підвищену емоційну вразливість, усі вони вказують на труднощі в регуляції пове-

дінки та загальному розумовому розвитку. Діти особливо сприйнятливі до емоційних і стресових станів, їхні емоційні реакції частіше призводять до психічних і фізичних проблем зі здоров'ям, ніж у дорослих. Внутрішньосімейні відносини також можуть сприяти підвищенню психологічної травми у дітей, оскільки вони можуть переживати тривалий стрес через вплив дорослих. Емоційні та стресові умови, які дитина відчуває в сім'ї, сильно залежать від психологічного клімату та динаміки між членами сім'ї. Ці фактори впливають не тільки на емоційне благополуччя дитини, а й на її нервово-психічне здоров'я [7, с. 301-304].

Проблема актуальна особливо зараз, коли сучасна дитина змушена піддаватися значним стресам сучасного життя при цьому без змоги в повній мірі ігнорувати небезпеки, які такі стреси викликають. Тим не менше не зважаючи на значний перебік стрес факторів, які супроводжують дитину, до неї висуваються не менше, а часом і набагато вищі вимоги з боку сучасного суспільства, яке потребує від дитини набагато більше знань, умінь та навичок, аніж від їх попередників десятками років раніше.

З огляду на це, важливим фактором формування правосвідомої поведінки, а також попередження негативного впливу стрес факторів на емоційне, психологічне та фізіологічне здоров'я дитини виступає своєчасне формування у неї навичок стресостійкості та опору негативним стресовим факторам. Важливу роль тут будуть відігравати напрацьовані прості та ефективні заходи спрямовані на вироблення умінь адекватно поводитися у стресових умовах, при цьому зберігаючи внутрішній позитивний настрій, адекватний психоемоційний стан, впевненість у собі без втрати пильності, уважності та обережності.

При цьому, важливим є те, що дитина в подібних умовах вчиться не лише долати складнощі з перших років життя, але і зберігати при цьому внутрішню енергію, не впадати у розпач, самовідновлюватися та зберігати внутрішню самоідентичність. Адже саме в подібних складних, а іноді навіть і небезпечних умовах людина відчуває бажання сприймати себе не об'єктивно, заперечуючи внутрішню боротьбу. І лише за допомогою ефективного наставництва досвідченого психолога чи педагога вона починає вірити в себе долаючи себе, відмежовуючись від слабкого я, виробляючи в собі такі важливі для подолання криз якості, які допомагають їй ставати більш сильною особистістю, адаптованою, виходити за межі власних можливостей вдосконалюючи себе та перетворюючи на краще світ навколо. Саме ці важливі якості, дозволяють кожній людині з самого дитинства формувати те, що називається сила духу, яка як пояснював у своїй фундаментальній роботі «Феноменологія духу» Ф. Г. Ф. Гегель, полягає в тому, «щоб лишатися самототожним у своєму відчуженні і, як дух, що існує в собі й для себе, утверджувати й буття для себе» [3].

З огляду на це важливим є повне розуміння дитини вчителем психологом та іншими особами, що супроводжують її на шляху саморозвитку особливостей, включаючи знання щодо характеристик, складових елементів стресів, стрес факторів та, що найважливіше, методик подолання стресових реакцій.

Р. Лазарус і С. Волкман у своїх психологічних дослідженнях заглиблюючись у вивчення стресу з різних точок зору, включаючи фізіологічні, психологічні та поведінкові виміри, дійшли висновку, що фізіологічний стрес – це реакція організму, яка характеризується значними фізіологічними змінами у реакції на різноманітні зовнішні та внутрішні подразники фізико-хімічної природи [8; 9].

По суті, все це підкреслює відмінності між реакціями на фізіологічний стрес і психологічний стрес. Це свідчить про те, що коли справа доходить до фізіологічного стресу, наші реакції досить передбачувані та одноманітні, тоді, як при пси-

хологічному стресі індивідуальні відмінності відіграють значну роль, тому важко передбачити, як людина відреагує.

Також згадується висунута Р. Лазарусом ідея про те, що стрес виникає не через будь-які вимоги середовища, а лише від тих, які сприймаються як загрозові. Таке сприйняття загрози може призвести до різноманітних реакцій; одна людина може відповісти гнівом, а інша – страхом.

В екстремальних ситуаціях, таких як стихійні лиха чи війни, індивідуальні відмінності стають менш вираженими, але не всі, хто піддається таким травматичним подіям, відчують гострий стрес.

На основі концепцій Р. Лазаруса та С. Фолкмана психологічний стрес описується як динамічна взаємодія між індивідом та його оточенням. Це стосунки, які суттєво впливають на благополуччя людини, часто кидаючи виклик її фізичним і емоційним ресурсам. Рівень пережитого стресу в основному залежить від того, наскільки вимоги конкретної ситуації перевищують можливості людини. У теорії стресу та подолання, розробленій Р. Лазарусом, значний акцент робиться на розумінні того, як люди справляються зі стресом. Ця теорія досліджує різні механізми, які люди використовують для протистояння стресовим факторам, і ці механізми можуть призвести до успішної адаптації або шкідливої дезадаптації. За словами Р. Лазаруса та С. Фолкмана, які започаткували систематичне дослідження процесів подолання, подолання можна визначити як динамічні когнітивні та поведінкові стратегії, які люди використовують для вирішення та управління конкретними зовнішніми чи внутрішніми вимогами. Ці спроби подолання безперервно розвиваються і оцінюються особою з точки зору того, чи випробовують вони наявні ресурси чи перевершують їх. По суті, подолання включає в себе те, як люди реагують на стресори, що може або допомогти їм адаптуватися, або ще більше погіршити їх здатність справлятися [9].

Поведінку можна розуміти як результат взаємодії між людиною та її оточенням, де обидві сторони впливають одна на одну. Р. Лазарус підкреслював, що здатність справлятися зі стресом є більш критичною, ніж конкретний характер, величина або частота стресорів.

Травматичний стрес є типовою реакцією на події, які значно відрізняються від нормального життєвого досвіду людини. Ця реакція може вплинути на широке коло людей, у тому числі не лише на тих, хто безпосередньо причетний до травматичних подій, а й на членів їхніх сімей та окремих осіб, які були свідками чи чули про події через ЗМІ чи розповіді. Особливо це стосується дітей, враховуючи їх обмежений життєвий досвід, вразливість і психологічну незрілість.

У екстремальних травматичних умовах людина спочатку мобілізує гормональні резерви, викликаючи реакцію на стрес, що характеризується виділенням гормонів, а потім перерозподілом і остаточним виснаженням цих резервів. Це може призвести до виражених астено-депресивних станів, нервово-психічної напруги. Без втручання, спрямованого на припинення впливу екстремальних умов, у людей можуть розвинути стресові розлади, а у випадку тривалого впливу – посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що характеризується серйозними емоційними та поведінковими розладами, які можуть потребувати медичного лікування. Симптоми можуть включати астеничний синдром, порушення сну, відчуття пригніченості та депресії [5].

Відомий психолог Л. Хей вказує на те, що стресові реакції це реакції схожі на реакції страху, коли зміни відбуваються постійно у житті і визначаються страхом. Це коли ми виправдовуємося в результаті чого доводиться відбуватися уникнення

відповідальності при використанні власних відчуттів. В даному випадку стрес – як неможливість гармонійного відчуття у нас.

З метою подолання стресів доцільно використати копінг. Він являє собою можливість долати стрес при застосуванні різноманітних поведінкових, емоційних, а також когнітивних копінг-стратегій.

Науковці, що досліджують психологічну стійкість наголошують на тому, що доречно звертати увагу на спрямування зусиль щодо покращення стресостійкості осіб залучених до освітньо-виховного процесу та наголошують на виділенні наступних складових стресостійкості: 1) Психологічна пружність, як можливість здійснювати ефективну адаптацію у ситуаціях, які важко передбачити, підтримувати у нормі психічне і фізичне здоров'я, психоемоційну стабільність та відмінну фізичну форму. 2) Визначені навички та уміння у різноманітних незвичайних ситуаціях. Виділяють певні фактори психофізіологічної стабільності, що обумовлює гармонійний настрій особи, а саме:

а) Особистісні ресурси, зокрема, коли у особи можна спостерігати життєрадісну поведінку, довіру, терпимість, соціальну належність, активність діяльності та поведінки, оптимізм, впевненість, толерантність, взаєморозуміння, дружбу.

б) Зовнішні ресурси особистості (міжособистісна взаємодія, психосоціальна підтримка, умови адаптації, сприяння у адекватній самооцінці, самоконтроль та самодисципліна).

В свою чергу психофізіологічна стійкість може бути залежною від наступних факторів:

а) Врівноваженість (коли рівень напруження зіставляється із тими ресурсами психіки, які є необхідними для подолання даної конкретної ситуації);

б) здатність до опору (можливість протистояти таким факторам, що можуть обмежувати вільний вибір особистості);

в) завзятість (воля до перемоги, як вольова якість, що визначається як необхідна в даній конкретній ситуації);

г) наполегливість (наступна вольова якість, що спрямовується на неухильне та беззаперечне подолання труднощів, всупереч проблемам та ускладненням, що не дозволяють дійти до мети та запобігають її досягненню);

д) пропорційність приємних та неприємних відчуттів, а також баланс комфортності та автономності.

Важливим на цьому етапі є робота з дітьми дошкільного віку, як найбільш вразливої категорії, яка може бути надзвичайно залежною від психоемоційного настрою дорослого, що з нею буде проводити заходи із вироблення механізмів стресостійкості. Саме тому, такій категорії осіб доцільно, як педагогам у сфері роботи з дошкільниками доречно знати усі елементи виховної роботи з такими дітьми.

Формування психологічно-стійкої особистості вимагає дотримання наступних принципів:

а) заохочення до самостійного виконання дій;

б) відсутність фактів приниження, критики, надання необхідної допомоги, якщо дитина дійсно цього потребує і не може сама зробити щось, створення ситуацій успіху,

в) навчання навичкам та умінням долаття труднощів,

г) не заперечення проти виявлення як позитивних так і негативних емоцій з подальшим програванням їх формі гри;

д) навчання навичкам та умінням розпізнавання емоцій особливо якщо це стосується реагування інших,

е) допомога у сфері уникнення надлишку емоцій дитини,

ж) не заперечення проти сльоз марності у випадку розочарувань,

з) любов до дитини та постійне нагадування їй про це. [4].

Визначення ступеню психологічної стійкості школярів потребує врахування ряду моментів зокрема таких:

– визначення почуттів дитини під час невдач, складнощів, збереження відчуття внутрішньої в собі впевненості. Особливо у випадку злості, смутку, частота та інтенсивність відповідних моментів. визначення самотності, рішучості та винахідливості дитини.

– визначення того чи проживає така особа емоцію невдачі і чи вдається такій дитині відпустити, або ж вона навпаки застрягає у відповідній емоції, витісняючи її у підсвідомість. відношення до перешкод чи складнощів.

– визначення чи вдається дитині помітити відповідні складнощі та перешкоди, чи є у неї бажання уникнути таких емоцій, як саме вдається вирішувати складні ситуації.

– визначення наскільки уміло дитина може попросити про допомогу і яка форма обирається для такого прохання.

– визначення яким чином відбувається надання підтримки іншим дітям.

– визначення яким чином здійснюється реагування на відмову, чи вдається дитині прийняти таку відмову.

– визначення яким чином відбувається реагування на успіх інших дітей, дорослих, а також на свій власний.

При цьому варто пам'ятати, що основними **напрямами формування психологічної стійкості** у дітей дошкільного віку є:

Формування віри, оскільки вона є серйозним фундаментом психоемоційної стійкості, що розглядається як інтелектуальний, вольовий, психоемоційний феномен. Значення віри у дослідженнях видатних вчених є наступне можна пояснити наступною тезою: «віра – це стійкість – спокійна впевненість у своєму виборі, що не вимагає опори на думку навколишніх...» [1, с. 506]. Дана категорія зумовлена властивостями психіки людини та направлена на внутрішнє оновлення її психіки, що може проявлятися у вірі у власні сили, світле майбутнє, успіхи, переконання, що все добре. Якщо віра сформована гарно, то і психоемоційна стійкість будо в рази міцна, а якщо ні то, і віра може бути втрачена, і психологічна стійкість буде послаблена.

Подолання дитячих страхів. Окрему увагу слід приділити дитячим страхам, що можуть знижувати психічну стійкість та здебільшого є вродженими у дитини емоціями. Їх можна класифікувати на наступні види: сні та жахіття про чудовиська, страхи щодо головних героїв мультфільмів та казок, побоювання темноти, острах розлуки з близькими людьми наприклад батьками, родичами, опікунами, тварин тощо. При цьому важливим є своєчасне виявлення і уміння прийти на допомогу при їх подоланні. Це слід здійснювати м'яко, розважливо, спокійно та з терпінням з огляду на те, що для того, що б долати дитячі страх необхідний запас часу.

Інформування про труднощі та завдання у питаннях формування у дітей психологічної стійкості дорослих та членів сімей таких дітей. Тут важливо відмітити, що формування психоемоційної стійкості дошкільника починається із сім'ї, що надає базові потреби для дитини, чергу перш за все комфорт і психоемоційну підтримку, душевну рівновагу, а також формує мікроклімат, що є позитивним і приємним для

цієї дитини. При цьому, часто може спостерігатися виникнення дисгармонії у психоемоційному стані дитини. Це може відбутися при комфорту, психоемоційної підтримки, душевної рівноваги, натомість може спостерігатися конфліктність, тривожність, насмішки, критика, непослідовність у вимогах батьків, гіперопіка, порівняння, які можуть бути недоречними із іншими дітьми, що очевидно послаблює психоемоційну стійкість дитини. Все це може стосуватися і впливів виховного характеру на дитину (з боку помічника вихователя або і самого вихователя). Жан Жак Русо з цього приводу говорив: «дорослі можуть тільки зіпсувати благородну душу дитини» [2, с. 99], якщо ми говоримо про нетактовну та непрофесійну поведінку. Саме тому, кожний дорослий має знати, що має бути досягнутий баланс у питаннях формування у дитини самостійності і забезпеченням надійного контролю за поведінкою дитини. При цьому дорослий має підтримати її починання, в той же час створюючи їй умови виконання бажаних для неї дій, а також дорослий має розуміти, яким чином доречно визначити алгоритми, механізми подібних дій при цьому наочно показати, яким чином дитині варто виконати необхідні для неї дії, заохочуючи її бажання до активної діяльності. При цьому слід пояснити, чому вийшло так, а не інакше або ж не вийшло взагалі. Крім того, якщо виникає необхідність допомоги дитині то в цьому випадку доречним буде надання необхідної допомоги з боку особи, що здійснює щодо неї навчання чи виховання. В цьому випадку психоемоційний стан дитини буде перебувати у нормі, а стресостійкість буде формуватися виходячи із стійкої впевненості у можливості долати складні життєві перешкоди самостійно.

Моделювання. В цьому випадку ми говоримо про моделювання ситуацій в яких дитина дошкільного віку розвиває власну стійкість до життєвих ситуацій, моделювання випадків з життя, формування конкретного уявлення про ті чи інші форми поведінки в певних випадках, відпрацьовує прийоми подолання страху, тривоги, сорому та інших поведінкових форм реагування, що можуть суттєво вплинути на її подальші дії та обумовити негативне виконання власних функцій. Метод моделювання може з успіхом використовуватись у таких сферах діяльності зокрема пізнавальній та має позитивний вплив на активність діток, сприяє розвитку та формуванню логічного мислення, розвивається пам'ять, виховується самостійність, підвищується інтерес до навколишнього світу, формується уява.

Крім того, для формування психоемоційної стійкості до стресу та стресостійкості у складних умовах психологам доцільно проводити з дітьми ефективні тренінги, які можна здійснювати у ігровій формі, однак із застосуванням елементів найбільш доцільних заходів, спрямованих на вироблення у дитини стійких умінь та навичок протидії негативним психоемоційним реакціям, які можуть у них виникати під час перебування у стресових умовах.

Психолог має ретельно підбирати вправи під індивідуальні запити та проблеми більшості дітей в групі. Для цього він має розуміти особистий настрій, психоемоційний стан, характерологічні особливості кожної дитини та прогнозувати яким чином вибрані ним вправи можуть вплинути на розвиток стресостійкості кожної дитини та групи в цілому. Попередні результати психодіагностичних досліджень можуть допомогти йому встановити індивідуальну стратегію побудови найбільш ефективного тренінгу, результати якого в тій чи іншій мірі вплинуть на особистість кожної дитини, що буде виражено у позитивній динаміці якісних та кількісних показників.

Загальними **рекомендаціями** щодо формування психологічної стійкості у дітей можна визначити такі:

1. Створення дружньої, спокійної атмосфери у групі на базі уявлень про взаємопорозуміння та взаємоповагу, проведення роботи у сфері подолання страхів дітей.

2. Формування прагнення у дітей самостійності повторюючи дитині, що дорослий, який здійснює опіку, виховання чи навчання дитини вірить у те що у неї це виходить гарно, що дозволяє їй спрямовувати зусилля на виконання тієї чи іншої дії при цьому вироблення можливості їй повірити у власні можливості та сили.

3. Розвиток активності у дитини, формування у неї адекватної самооцінки.

4. Розвиток емоційно-вольової сфери у дитини, розвиток психологічної стійкості, при цьому забезпечуючи тісну співпрацю з батьками.

5. Навчання дітей яким чином побудувати гармонійні стосунки із однолітками, навколишнім світом та світом дорослих.

6. Вирішення проблем дітей за допомогою індивідуального підходу, спокійного та доброзичливого ставлення.

7. Виділення сильних якостей, формування позитивного ставлення дітей до самих себе в першу чергу таких у яких занижена самооцінка, а також формування адекватної самооцінки взагалі.

8. Чіткі вимоги, які мають бути встановлені до дітей, повинні бути проконтрольовані дорослими з метою відслідковування їх подальшого виконання.

9. Перебування на свіжому повітрі, отримання сонячного освітлення, вироблення вітаміну D шляхом перебування на вулиці.

Створити у групі спокійну, дружню атмосферу, на основі взаємоповаги і взаємопорозуміння та проводити роботу щодо подолання страхів у дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладене вище можемо вказати, що формування стресостійкості у дітей важлива віха формування у них правосвідомих устремлінь, а також врахування фактору підготовки до майбутніх проблем, складнощів та негараздів є досить важливою та актуальною темою в контексті сьогодення.

Перспективами для подальшого дослідження можуть стати вивчення кореляційних зв'язків між рівнем стресостійкості та правосвідомістю дитини. З огляду на все вказане можна підвести підсумок, що психологи та педагоги мають докласти максимум зусиль для формування особистості дитини, яка б почувала себе в сучасному суспільстві комфортно не зважаючи на виклики, які готує їй життя, могла радіти йому і постійно розвиватись не лякаючись жодних життєвих негараздів, дотримуючись при цьому правосвідомих утримлінь, які визначають таку життєву стратегію, яка б базувалася на повазі до законів та норм правопорядку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варій М. Й. Психологія особистості. Кив : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ ; Ірпінь : Перун», 2004. 1440 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 548 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навчально-методичний посіб. Київ : НаУКМА, ГЛІФ Медіа, 2017. 208 с.

6. Кравчук Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : збірник наукових праць. Ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018, Випуск 31(41) С. 119-122.

7. Шинкаренко І. О. Небезпека та ризики емоційного стресу у дітей. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві* : матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної інтернет-конференції, м. Миколаїв, 24 листопада 2021 р. Миколаїв : МНАУ, 2021. С. 301-304.

8. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions : A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol. 44. P. 1-21.

9. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N. Y. 1984. 218 p.

REFERENCES:

1. Varii, M. Y. (2008). *Psykhohohiia osobystosti* [Personality psychology]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2004). Kyiv ; Irpin : Perun» [in Ukrainian].

3. Hegel, G. V. F. (2004). *Fenomenohiia dukhu* [Phenomenology of spirit]. Kyiv : Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy» [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].

5. Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiikosti do stresu v ditei doshkilnoho viku ta shkoliariv «Bezpechnyi prostir» [Correctional and developmental program for building stress resistance in preschool children and schoolchildren “Safe Space”] : navchalno-metodychnyi posib. (2017). Kyiv : NaUKMA, HLIF Media [in Ukrainian].

6. Kravchuk, N. P. (2018). *Osoblyvosti formuvannia psykhohohichnoi stiikosti u ditei doshkilnoho viku* [Peculiarities of the formation of psychological stability in preschool children]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 16. Tvorcha osobystist uchytelia : problemy teorii i praktyky – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University. Series 16. Creative Personality of a Teacher : Problems of Theory and Practice*. N. V. Huzii (Ed.). Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, issue 31(41), 119-122 [in Ukrainian].

7. Shinkarenko, I. O. (2021). *Nebezpeka ta ryzyky emotsiinoho stresu u ditei* [Danger and risk of emotional stress in children]. *Aktualni problemy bezpeky zhyttiediiialnosti liudyny v suchasnomu suspilstvi – Actual problems of human life safety in modern society : proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Theoretical Internet Conference*. Mykolaiv : MNAU, 301-304 [in Ukrainian].

8. Lazarus R. S. (1993). From psychological stress to the emotions : A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*. Vol. 44. P. 1-21 [in English].

9. Lazarus R. S., Folkman S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. N. Y. 218 p. [in English].

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.18
UDC 378.091.3:373.2.011.3-051]:001.895-027.561

**READINESS
OF FUTURE
EDUCATORS FOR
INNOVATIVE
PEDAGOGICAL
ACTIVITIES: THE WAY
FROM PROFESSIONAL
SUCCESS TO
PROFESSIONAL
EXPERIENCE**

Raisa Shulyhina

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com*

Abstract. *The article provides a thorough analysis of the problem of readiness of a future teacher-educator for innovative activity from the standpoint of its multidirectional perception in scientific circles and the study of various approaches of scientists to the study of the essence of key concepts, their interconnection, in particular «readiness», «innovative activity», «readiness for innovative pedagogical activity», etc.*

The author considers the connection with the pedagogical activity of a teacher-educator, which is aimed at complying with the norms and provisions that define the state requirements for the level of development, education and upbringing of a preschool child through the prism of state documents, in particular the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», «On Preschool Education», the Basic Component of Preschool Education in Ukraine. It is clarified that the readiness of a teacher-educator for innovative activity is related to the issues of personal development, professional orientation and self-determination, and the contradictions between the internal feelings of professional success and the dissatisfaction of a young specialist with the results of his/her own activity trigger the mechanisms of personal and professional self-improvement, which eventually lead to success. The attention is focused on the integrative, holistic nature of innovative activity, complementary and promising methodological approaches: system-synergetic, personal-activity, cultural, problem-integrative, as well as spiritual and moral, the implementation of which affects the professional competence of future specialists. It is stated that the path from professional success to the professional experience of a future teacher-educator should be accompanied by psychological and pedagogical support, which can be provided in different ways to achieve professional maturity, such as academic mobility, internships, postgraduate education, domestic and foreign project activities, etc.

It is proved that the achievement of professional success, the formation of professional maturity of a teacher-educator is impossible without his/her readiness for innovative activity, since in modern conditions it is innovative activity that is the most important area of activity of a teacher, without which it is impossible to achieve professional experience.

Key words: *motivation, motivational and value-based attitude to professional activity, interdisciplinary integration, innovative nature of pedagogical work, professional success, professional maturity, professional success, self-education, self-realization.*

DOI 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.18

УДК 378.091.3:373.2.011.3-051]:001.895-027.561

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ШЛЯХ ВІД ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ

Шулигіна Р. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-5857-351X>
e-mail: shulyhina@gmail.com

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний аналіз проблеми готовності майбутнього педагога-вихователя до інноваційної діяльності з позиції багатовекторності її сприйняття у наукових колах та вивчення різноманітних підходів науковців до дослідження сутності ключових понять, їх взаємозв'язку, зокрема «готовність», «інноваційна діяльність», «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» тощо.

Розглянуто зв'язок з педагогічною діяльністю педагога-вихователя, яка спрямовується на дотримання норм і положень, що визначають державні вимоги до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку крізь призму державних документів, зокрема Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. З'ясовано, що готовність педагога-вихователя до інноваційної діяльності пов'язана з проблематикою особистісного розвитку, професійної спрямованості та самовизначення, а суперечності між внутрішніми відчуттями професійної успішності та незадоволеністю молодим фахівцем результатами власної діяльності запускають механізми особистісно-професійного самовдосконалення, що з часом призводять до успіху. Зосереджено увагу на інтегративному, цілісному характері інноваційної діяльності, взаємодоповнюючих й перспективних методологічних підходах: системно-синергетичному, особистісно-діяльнісному, культурологічному, проблемно-інтегративному, а також духовно-моральному, реалізація яких впливає на професійну компетентність майбутніх фахівців. Констатовано, що шлях від професійного успіху до професійного досвіду майбутнього педагога-вихователя має супроводжуватись психолого-педагогічною підтримкою, яка для набуття професійної зрілості може відбуватися у різний спосіб, як-то академічна мобільність, стажування, післядипломна освіта, вітчизняна і зарубіжна проектна діяльність тощо.

Доведено, що здобуття професійного успіху, становлення професійної зрілості педагога-вихователя неможливе без його готовності до інноваційної діяльності, оскільки в сучасних умовах саме інноваційна діяльність є найважливішою сферою діяльності педагога, без якого неможливо досягти професійного досвіду.

Ключові слова: мотивація, мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, міждисциплінарна інтеграція, інноваційний характер педагогічної праці, професійний успіх, професійна зрілість, професійна успішність, самоосвіта, самореалізація.

Вступ та сучасний стан досліджуваної проблеми. Зміна соціально-економічних умов життя сучасного суспільства, оновлення системи освіти, що характеризується потужними інноваційними процесами, потребують якісно нового рівня професіоналізму фахівців та, зокрема, фахівців дошкільної галузі, які працюють із дітьми. Сучасним дітям недостатньо надавати знання, важливо навчати користуватися ними, тобто оволодівати необхідними життєвими компетентностями, ціннісними орієнтаціями для успішної самореалізації у майбутньому.

На цьому наголошується у державних документах, пов'язаних з діяльністю педагога-вихователя, зокрема Законах України «Про освіту» [5], «Про вищу освіту» [6], «Про дошкільну освіту» [7], а також Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (далі – БКДО) [2], в якому викладені норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку. Оцінюючи зміст зазначених документів, перед освітою (*авт.* – в контексті підготовки фахівців) постають завдання, пов'язані з формуванням людини, здатної адекватно оцінювати зміни та сприймати їх як невід'ємну складову реальності, самим, бути готовими змінювати себе і оточення [1, с. 44]. Для поступального розвитку економічного життя суспільства вкрай важливо, щоб наявний освітній потенціал відповідав потребам держави у фахівцях певної спеціальності [1, с. 107]. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, готових теоретично та практично вирішувати професійні завдання, які вміють якісно створювати, застосовувати та коригувати власну систему професійної діяльності. Знання необхідні особистості на всіх стадіях життя як один із найважливіших чинників підвищення власного професіоналізму [1, с. 50].

Сьогодні громадське становище, професійний престиж педагога-вихователя значною мірою залежать й від нього самого: від його особистісних якостей, ерудиції, якості виконуваної ним педагогічної діяльності, професійної підготовки, підвищення кваліфікації. Тільки педагог, що постійно розвивається, прагне інновацій, може досягти професійного успіху. Професійна успішність педагога – це наявність стійких високих результатів педагогічної діяльності, авторитет серед вихованців, їхніх батьків та колег, успішне наставництво та випереджальний інноваційний характер праці.

Підготовку майбутніх вихователів до здійснення професійної діяльності в реальних умовах закладу дошкільної освіти вивчали Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Завгородня, Л. Зданевич, З. Плохій, Л. Ткаченко, К. Щербакова; психолого-педагогічну готовність до реалізації фахових компетентностей досліджували І. Бех, Л. Ващенко, Г. Нагорна, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Сухобська, С. Трубачева, А. Хуторський, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.; роль інновацій в освіті, зокрема дошкільної та проблему готовності педагога-вихователя до інноваційної діяльності висвітлювали у своїх працях І. Дичківська, О. Дубасенюк, В. Зягвизинський, І. Зязюн, О. Кіяшко, О. Коберник, Л. Загородня, М. Поташнік; особливості інноваційної педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти вивчали Л. Артемова, Т. Жаровцева, А. Залізник, Л. Зданевич, Н. Денисенко, І. Луценко, Н. Лисенко, О. Листопад, І. Мардарова, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська; проблеми особистісного зростання педагога-вихователя надавали значення І. Алексашина, С. Максименко, С. Мартиненко, І. Підласий, В. Сластьонін та ін.; становлення професійної зрілості педагога відображена у доробках педагогів і психологів А. Асмолова, С. Братченко, Г. Нагорної, Г. Сухобської, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін.

Науковці зосереджують увагу на інноваціях в освіті, що засвідчує накопичений багатий теоретичний матеріал й практичний досвід. Проте заявлена пробле-

ма готовності майбутнього педагога-вихователя до інноваційної діяльності не досліджувалась в контексті пролонгації від успіху до професійного досвіду. Крім цього недостатньо є зорієнтованість на практичну потребу особистісного зростання майбутнього фахівця, його прагнення до самовдосконалення потреби та здатності до культурного самовираження, вияву творчого потенціалу в сучасних умовах нестабільності, в яких перебуває наше суспільство.

Мета статті. Простежити витлумачення ключових понять та підходів до вирішення проблеми готовності майбутнього педагога-вихователя до інноваційної діяльності як пролонгованої мети від професійного успіху до професійного досвіду.

Завдання дослідження передбачають аналіз, багатовекторне вивчення та узагальнення різноманітних підходів науковців до дослідження сутності інноваційної діяльності та готовності майбутнього педагога-вихователя її реалізовувати. **Методами**, що використано у дослідженні є аналіз джерельної бази, на основі якої схарактеризовано та узагальнено підходи до вивчення проблеми готовності майбутнього вихователя до інноваційної педагогічної діяльності з акцентом на міждисциплінарну інтеграцію у підготовці фахівців дошкільної галузі (загальнонаукові методи). Крім цього, вивчення перспектив міждисциплінарної інтеграції для використання інновацій в педагогічній діяльності на шляху від професійного успіху до професійного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній науці «інноваційну діяльність» розуміють як цілеспрямовану діяльність, яка ґрунтується на осмисленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку освітнього процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, упровадження якісної педагогічної практики [13, с. 11-18; 16, с. 41].

Крім зовнішніх атрибутів професійної успішності, є ще й внутрішній – відчуття задоволеності собою, як професіоналом, усвідомлення власної значущості у педагогічній діяльності. Особистісне відчуття професійної успішності пов'язане із зовнішньою оцінкою процесу та результатів педагогічної діяльності й перебуває у діалектичній взаємодії: надмірна задоволеність чи, навпаки, надмірні сумніви у собі, як професіоналі, корелюють із низькими результатами професійної діяльності. Гнучке балансування між внутрішніми відчуттями професійної успішності та незадоволеністю результатами професійної діяльності запускає механізм особистісно-професійного самовдосконалення, що у кінцевому результаті призводить до успіху.

Ефективність процесу формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності як запоруки досягнення професійного успіху залежить від розуміння суті феномену «готовність», «готовність до інноваційної педагогічної діяльності». «*Готовність*» у довідкових джерелах тлумачеться як погодженість виконувати роботу; стан, при якому все зроблено, все реалізовано. Зазначимо, що складність дослідження у галузі педагогіки полягає в тому, що єдиного визначення даних понять не існує, оскільки науковці розглядають їх у різних аспектах. Зосередимо увагу на окремих з них (*див. табл.*) [11; 14, с. 46].

В словнику-довіднику з професійної педагогіки також зазначається, що готовність не є природженою, вона виникає в результаті певного досвіду людини, що базується на формуванні її позитивного відношення до вибраної діяльності, усвідомленні мотивів та потреб в них, об'єктивації її предмету та способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості в цьому випадку виступають конкретним вираженням [15, с. 49].

Тлумачення поняття «готовність»	Джерело
прояв здібностей (Б. Ананьєв)	[11; 14, с. 46]
комплекс властивостей особистості, який сприяє успішності діяльності (В. Крутецький)	
цілісне динамічне утворення, що набувається внаслідок спеціального навчання (А. Боровков)	
чітке і системне оволодіння певними знаннями й уміннями, стійка переконаність, соціальнозначуща спрямованість особистості (І. Зимня)	
цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність в момент включення в діяльність визначеної спрямованості	
виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній	[8, с. 11-24]
діалектична єдність параметрів діяльності та якостей особистості та їх представленість у конкретній людині (І. Зязюн)	
готовність (readiness) – цілісне утворення, що характеризує емотивнокогнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості (Словник-довідник професійної педагогіки)	[15, с. 49]

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії [9]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної роботи, сприяє її продуктивності. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога [17, с. 41].

Джерела готовності педагога-вихователя до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості та самовизначення (І. Алексашина, І. Бех, І. Дичківська, Ю. Кулюткін, С. Максименко, С. Мартиненко, І. Підласий, Г. Цветкова та ін.). На думку І. Дичківської, сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень до традиційної системи, що передбачає найвищий рівень творчості. Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей [4, с. 28-29];

Останнім часом вивчення проблеми готовності майбутнього педагога-вихователя до інноваційної діяльності, становлення його професійної зрілості, все більше набуває інтегративного, цілісного характеру, поєднуючи та взаємодоповнюючи найбільш узагальнені та перспективні сучасні методологічні підходи. До цих підходів можна віднести:

– системно-синергетичний (С. Вітвицька, І. Дичківська та ін.) [3, с. 92-108; 4, с. 28-29]. Специфічними особливостями інноваційного навчання майбутніх педагогів-вихователів з використанням такого підходу є формування у них здатності до передбачення на основі постійного аналізу освітнянської дійсності та переоцінки цінностей, норм, еталонів; налаштування на прогнозування, конструювання педагогічних дій в оновлених нестандартних ситуаціях. На думку І. Дичківської, сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень до традиційної системи, що передбачає найвищий рівень творчос-

ті. Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей [4, с. 28-29].

– особистісно-діяльнісний (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Є. Бондаревська, В. Краєвський, І. Якиманська та ін.), в основу якого покладена ідея про активність суб'єкта, що пізнає, про навчання, як активну свідому творчу діяльність майбутнього фахівця;

– культурологічний (В. Гура, І. Колмогорова, С. Машкіна, Є. Фортунатова, Л. Хомич та ін.) розкриває головні концептуальні положення цього підходу, принципи розбудови освітнього процесу в умовах підготовки фахівців за різними профілями [16, с. 24-25].

– проблемно-інтегративний. Проблеми інтеграції присвятили свої доробки зарубіжні (А. Етціоні, К. Пурсіайнен, Е. Хаас та ін.) та вітчизняні вчені (О. Антонова, Н. Божко, О. Вошук, І. Гузій, А. Коломієць, Н. Подопрігора, З. Хитра та ін.). Проблема інтеграції розглядається дослідниками, як розроблення теоретико-методологічних основ у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Цей підхід охоплює всі елементи освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню особистості майбутніх фахівців [10, с. 196-197].

Актуальним стає також питання духовно-моральної складової професійної зрілості педагога (О. Дубасенюк, І. Зязюн, Л. Карпова, В. Кричевський, М. Михайліченко, Л. Хоружа та ін.). Це зумовлено насамперед нагальною практичною потребою особистісного зростання, самовдосконалення педагогічних кадрів, відповідно до сучасних соціальних умов і вимог. Тобто потреба суспільства в мобільних професійно зрілих педагогах, які забезпечують високу якість навчання та виховання. Такі виклики впливають на формування вагомих складових професійної компетентності майбутніх фахівців, серед яких провідною є духовно-моральна компетентність [12, с. 131-136].

Останніми роками наростає обсяг і темпи запровадження в освітній процес інновацій, викликаних змінами у суспільних відносинах, проте їх запровадження та освоєння помітно стримує низька професійна готовність педагогів. Для професійного зростання необхідна система науково-методичної та психолого-педагогічної підтримки педагогів-вихователів у всіх формах: післядипломна освіта, стажування, вітчизняна і зарубіжна проектна діяльність, академічна мобільність, які спираються на науково обґрунтованих уявленнях про процес становлення професійної зрілості педагога. Більшість дослідників у наукових колах розглядає професійну зрілість як готовність педагога до інноваційної діяльності, яка є константною характеристикою сучасної освіти, та як критерій якості безперервної освіти педагога, а також його (педагога) готовність до безперервного особистісно-професійного самовдосконалення.

Отже, готовність педагога до інноваційної діяльності на сучасному етапі соціокультурного розвитку вважатимуться необхідним компонентом його професійної зрілості, оскільки процес генерування нововведень та їх запровадження йде із значним прискоренням у всіх сферах життя суспільства. В сучасних умовах інноваційна діяльність педагога має відповідати основним принципам:

1. *Принцип інтеграції освіти.* Передбачає посилену увагу до особи кожної дитини як найвищої соціальної цінності суспільства, орієнтацію формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.

2. *Принцип диференціації та індивідуалізації освіти.* Налаштовує забезпечення умов повноцінного прояви та розвитку здібностей кожного вихованця.

3. *Принцип демократизації освіти.* Дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості вихованців та педагогів. Ре-

алізація цих принципів потребує інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання та виховання. Мета освіти за таких умов – вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості, яка перш за все, створює себе як особистість, яка, перш ніж здійснити будь-яке інноваційне перетворення в об'єктному світі, повинна відповідно змінити свій суб'єктний світ. Духовність – це показник норми, цілісності та завершеності особистісного розвитку особистості, свідчення реалізації та розкриття важливих якостей людини [18, с. 48].

Отже, у структурі професійно спрямованого педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми. Ми погоджуємося з науковцями, які зазначають, що підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні якості:

- розуміння системи моральних цінностей, менталітету фахівців даної професії, орієнтація на гуманістичну систему цінностей, віра в успіх – свій та колективу;
- здатність до самоорганізації та організації інших людей, що включає готовність до самоосвіти протягом життя, до самовиховання та самокорекції;
- здатність до самореалізації (самоствердження та самовираження у творчій морально орієнтованій діяльності);
- самомотивація активності у сфері професійної діяльності, підтримка позитивного ставлення до себе як професіонала, професійний оптимізм;
- здатність до цілепокладання, проектування себе як професіонала;
- вироблення індивідуального стилю професійної діяльності, усвідомлення можливості досягнення успіху на різних рівнях діяльності;
- здатність до відбору та аналізу професійно значущої інформації, професійна компетентність;
- здатність до свіжого, нестандартного сприйняття професійних проблем, занурення у новий вид професійної діяльності;
- здатність до концентрації зусиль та релаксації;
- готовність до системного контролю, до рефлексії, до адекватного аналізу результатів своєї та колективної професійної діяльності;
- використання об'єктивних можливостей для професійного розвитку та вдосконалення, відповідальність за невикористаний шанс;
- здатність до постановки нових завдань, одержання принципово нового продукту, облік соціальних потреб, передбачення, професійна інтуїція;
- авторитет та імідж особистості;
- володіння прийомами роботи у «команді», забезпечення позитивного мікроклімату у колективі;
- здатність до проектування нової професійної сфери, створення нових форм ділового та творчого спілкування;
- конкурентоспроможність, готовність до самопрезентації та презентації «команди».

Зазначені професійні якості можна характеризувати як показники зрілості особистості професіонала. Поряд із професійними якостями ми можемо визначити показники готовності педагога-вихователя до інноваційної діяльності:

- усвідомлення необхідності впровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;

- поінформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи та інноваційних методів;
- орієнтація на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розробки нових. Ці показники проявляють себе не ізольовано, а у різноманітних поєднаннях та взаємозв'язках.

Отже, готовність педагога до інноваційної діяльності можна розглядати і як один із показників готовності до особистісно-професійного самовдосконалення, що передбачає наявність самомотивації та цінності для особистості професійної творчості; здатність до постановки нових цілей та взаємозалежних завдань щодо їх досягнення; вміння бачити протиріччя у професійній сфері та знаходити оригінальні шляхи їх вирішення; здійснювати презентацію, розповсюдження нововведень та адекватну рефлексію власної інноваційної діяльності.

Ми можемо з упевненістю сказати, що професійна зрілість педагога відображатиме якість діяльності педагога, якщо:

1. матиме інтегративний характер і розглядатиме у взаємозв'язку якості педагога, що визначають ефективність його професійної діяльності на індивідуальному, особистісному, когнітивному та процесуальному рівнях;
2. показники професійної зрілості педагога розглядатимуться у динаміці та взаємозв'язку з показниками результативності педагогічної діяльності;
3. показники професійної зрілості педагога відобразатимуть особистісно-професійні якості педагога завтрашнього дня;
4. показники професійної зрілості педагога показуватимуть готовність до безперервного особистісно-професійного вдосконалення з урахуванням соціальних умов, що змінюються.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У якості висновків зазначимо, що професійна зрілість педагога – це вищий рівень оволодіння педагогічною професією, що включає сукупність знань, особистісно-професійних якостей, умінь і навичок, які відповідають сучасним вимогам й поєднуються з особистісним життєвим та професійним досвідом, а також гарантують стабільно високу якість та результативність педагогічної діяльності в умовах сьогодення та у майбутньому. Становлення професійної зрілості педагога-вихователя неможливе без готовності педагога до інноваційної діяльності, оскільки в сучасних умовах інноваційна діяльність – найважливіша сфера діяльності професійного педагога, без якого неможливо досягти професійної зрілості.

Проведений пошук з проблеми вивчення готовності майбутнього вихователя до інноваційної педагогічної діяльності, як пролонгованої мети від професійного успіху до професійного досвіду на сьогодні залишає певні питання, які потребують проведення більш глибоких досліджень на теоретичному та емпіричному рівнях. Зокрема, активізація впровадження інновацій у систему підготовки майбутніх вихователів на засадах міждисциплінарної інтеграції, яка лише розширить межі зацікавленості до порушеної проблеми з боку вітчизняних і зарубіжних вчених та прискорить її динамічні зміни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. П. Феномен освіти : в 5 книгах. Кн. 1 : Поняття освіти : зміст та предметне поле / наук. ред. д-р філос. наук, проф. Н. В. Кочубей. Суми : Університетська книга, 2020. 452 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція (2021). Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/>
3. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта : системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92-108.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с. (Альма-матер).
5. Закон України «Про освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Редакція від 06.04.2022, підстава – 1986-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Закон України «Про вищу освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004). Редакція від 12.05.2022, підстава – 2003-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Закон України «Про дошкільну освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2001, № 49, ст.259). Редакція від 02.04.2022, підстава – 2153-IX. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
8. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11-24.
9. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. URL: <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tekhnologij>
10. Лавніков О. А., Лесик А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти : поняття і особливості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 195-199.
11. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
12. Мачинська Н. І. Теоретичні аспекти духовно-моральної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2012. Вип. 21. С. 131-136.
13. Михайлишин Р. Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності : якісний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. С. 11-18.
14. Онищук І. А. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності як запорука формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (70), Issue : 170, 2018. С. 44-47. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/523324.pdf>
15. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf>
16. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія / С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.
17. Ткачук Р. А., Остапівська А. В. Формування готовності педагога до інноваційної діяльності. *Педагогічний пошук*. 2022. № 4(116). С. 41-49.
18. Dovbnia, S. O., Melnyk, N. I., Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V., Kosenko, Y. M. Diagnosis of creative potential of future teachers as a mental basis for professional self-improvement. *Polish Psychological Bulletin this link is disabled*, 2022. 53(1). P. 47-52. (Web of Science). URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_24.pdf

REFERENCES:

1. Andrushchenko, V. P. (2020). Fenomen osvity : v 5 knyhakh. Kn. 1 : Poniattia osvity : zmist ta predmetne pole [The phenomenon of enlightenment : in 5 books. Book 1 : The concept of education : content and subject field]. N. V. Kochubei [Ed.]. Sumy : Universytetska knyha [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini (2021) (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) [Basic component of preschool education in Ukraine (State Standard of Preschool Education)] new edition. Nakaz MON № 33 vid 12.01.2021 roku. Retrieved from: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/> [in Ukrainian].
3. Vitvytska, S. S. (2015). Systemno-synerhetychnyi pidkhid do pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh mahistriv osvity [System-synergetic approach to pedagogical training of future masters of education]. *Profesiina pedahohichna osvita : systemni doslidzhennia : monohrafiia*. O. A. Dubaseniuk [Ed.]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 92-108 [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies] : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»] (2017). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), № 38-39, st. 380). Redaktsiia vid 06.04.2022, pidstava – 1986-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004). Redaktsiia vid 12.05.2022, pidstava – 2003-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [The Law of Ukraine «On Preschool Education»] (2001). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), № 49, st.259). Redaktsiia vid 02.04.2022, pidstava – 2153-IKh. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> [in Ukrainian].
8. Ziazun, I. A. (2000). Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini [Conceptual foundations of the theory of education in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogics and psychology of trade education, 1, 11-24* [in Ukrainian].
9. Korotkyi terminolohichnyi slovnyk z innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii [A short glossary of innovative pedagogical technologies]. Retrieved from: <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnykh-pedagogichnykh-tekhnologij> [in Ukrainian].
10. Lavnikov, O. A., Lesyk, A. S. (2020). Intehrativnyi pidkhid u systemi vyshchoi osvity : poniattia i osoblyvosti [Integrative approach in the system of higher education : concept and features]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky – Announcer of university of the name of Alfred Nobel. Series are “Pedagogics and psychology”. Pedagogical sciences, 1(19), 195-199* [in Ukrainian].
11. Lynenko, A. F. (1995). Pedahohichna diialnist i hotovnist do nei [Pedagogical activity and readiness for it] : monohrafiia. Odesa : OKFA [in Ukrainian].
12. Machynska, N. I. (2012). Teoretychni aspekty dukhovno-moralnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Theoretical aspects of spiritual and moral competence of future specialists]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Psykhologhiia i pedahohika» – Scientific messages. Series are “Psychology and pedagogics”, 21, 131-136* [in Ukrainian].
13. Mykhailyshyn, R. R. (2016). Profesiina hotovnist pedahoha do innovatsiinoi diialnosti : yakisnyi aspekt [Professional readiness of a teacher for innovative activity: a qualitative aspect]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna – Announcer of the Lviv university. Series are pedagogical, 11-18* [in Ukrainian].
14. Onyshchuk, I. A. (2018). Hotovnist do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti yak zaporuka formuvannia u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity kultury samovyrazhennia

[Readiness for innovative pedagogical activity as a key to the formation of a culture of self-expression in future teachers of preschool education institutions]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (70), issue : 170, 44-47*. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/523324.pdf> [in Ukrainian].

15. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary and reference book on professional pedagogy] (2006). A. V. Semenova [Ed.]. Odesa : Palmira Retrieved from: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> [in Ukrainian].

16. Teoretychni zasady kulturolohichnoho pidkhodu u pidhotovtsi pedahoha do vykhovnoi diialnosti [Theoretical Foundations of the Cultural Approach to Teacher Training in Educational Activities] : monohrafiia (2016). C. V. Mashkina [Ed.] et al. Kyiv : IPOOD NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

17. Tkachuk, R. A., Ostapiovska, A. V. (2022). Formuvannia hotovnosti pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Formation of teacher's readiness for innovative activities.]. *Pedahohichniy poshuk – Pedagogical search, 4(116), 41-49* [in Ukrainian].

18. Dovbnia, S. O., Melnyk, N. I., Shulyhina, R. A., Andrushchenko, N. V., Kosenko, Y. M. (2022). Diagnosis of creative potential of future teachers as a mental basis for professional self-improvement. *Polish Psychological Bulletin this link is disabled, 53(1)*. P. 47-52. Retrieved from: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_24.pdf [in English].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАСИЛЕНКО
Катерина
Сергіївна

викладач кафедри здоров'язбережувальної освіти та фізичної рекреації,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: k.s.vasylenko@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3152-4790

ВАСЮТИНА
Тетяна
Миколаївна

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0253-1932

ГУЛЬБС
Ольга
Анатоліївна

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(Умань, Україна)
e-mail: 1960.09.05m@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5300-8570

ЄВТУШЕНКО
Ірина
Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: eiv7308@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5145-7332

ЖУНЬДУН
Ван

аспірант кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: Leexin05@yahoo.com
orcid.org/0000-0003-0825-9183

ЗОЛОТАРЕНКО
Тетяна
Олександрівна

аспірантка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: t.o.zolotarenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7533-4676

КОЗАК
Ольга
Юріївна

викладач кафедри психології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(Умань, Україна)
e-mail: kozakolha30@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8164-0733

- КОХАНКО Оксана Григорівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: o.g.kohanko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9644-4233
- КУЗЬМЕНКО Ірина Анатоліївна** асистент кафедри дошкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: kuzmenkoirisha30@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6483-7983
- КУШНІРУК Світлана Анатоліївна** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: sakushniruk@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7833-8923
- ЛЕЩЕНКО Наталія Анатоліївна** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: osvitanataliya@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3993-7047
- ЛУК'ЯНЧЕНКО Ольга Миколаївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: o.m.lukianchenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5554-0819
- МАТВІЄНКО Олена Валеріївна** доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: lmatvienko70@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5746-4864
- МИРОНЕЦЬ Сергій Миколайович** доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Державний торговельно-економічний університет (Київ, Україна)
e-mail: s.myronets@knute.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9185-3206
- МИТНИК Олександр Якович** доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)
e-mail: mytnyk1969@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2916-7344

- ПОПОВ
Микита
Олександрович** аспірант кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: n.popov@s-softteam.com
orcid.org/0000-0002-7248-9015
- РАШКОВСЬКА
Ілона
Владиславівна** кандидат психологічних наук, доцент, заступник директора з
наукової роботи НДЦ «Інститут сімейної та молодіжної політики
імені Олександра Яременка» ННІ права та політології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: psychologilona@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2910-1716
- СЕБАЛЮ
Людмила
Ігорівна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової
освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: ludok_08@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6088-8652
- СОРОКА
Олена
Михайлівна** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри навігації і
управління судном,
Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»
(Ізмаїл, Україна)
e-mail: elkazej@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1637-3437
- СТЕПАНЧУК
Олена
Вікторівна** здобувач PhD 011 «Освітні, педагогічні науки» кафедри початкової
освіти та інноваційної педагогіки,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: o.v.stepanchuk@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2807-7603
- ХЛОНЬ
Олександр
Михайлович** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
практичної психології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: AlexKhlon@i.ua
orcid.org/0000-0001-9733-8531
- ШУЛИГІНА
Раїса
Андріївна** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
дошкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(Київ, Україна)
e-mail: shulyhina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5857-351X

AUTORS

**Kateryna
VASYLENKO**

Lecturer at the Department of Health Education and Physical Recreation,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: k.s.vasylenko@udu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-3152-4790

**Tatiana
VASIUTINA**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-0253-1932

**Olga
GULBS**

Doctor of Science in Psychology, Full Professor, Professor of the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)
e-mail: 1960.09.05m@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5300-8570

**Iryna
IEVTUSHENKO**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: eiv7308@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5145-7332

**Wang
RUNDONG**

Postgraduate student of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: Leexin05@yahoo.com
orcid.org/0000-0003-0825-9183

**Tetiana
ZOLOTARENKO**

Postgraduate Student of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: t.o.zolotarenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7533-4676

**Olga
KOZAK**

Lecturer at the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)
e-mail: kozakolha30@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8164-0733

- Oksana KOKHANKO** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: o.g.kohanko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9644-4233
- Iryna KUZMENKO** Assistant of the Department Preschool Education, Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: kuzmenkoirisha30@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6483-7983
- Svitlana KUSHNIRUK** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Associate Professor of the Pedagogy Department, Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: sakushniruk@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7833-8923
- Nataliia LESHCHENKO** Ph.D (Pedagogy), Senior Lecturer of the Pedagogic Department, Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: osvitanataliya@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3993-7047
- Olha LUKIANCHENKO** Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
orcid.org/0000-0002-5554-0819
e-mail: o.m.lukianchenko@npu.edu.ua
- Olena MATVIENKO** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: o.v.matviyenko@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-5746-4864
- Serhii MYRONETS** Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, State University of Trade and Economics (Kyiv, Ukraine)
e-mail: s.myronets@knute.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9185-3206
- Oleksandr MYTNYK** Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)
e-mail: mytnyk1969@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2916-7344

- Mykyta POPOV** PhD student of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: n.popov@s-softteam.com
orcid.org/0000-0002-7248-9015
- Ilona RASHKOVSKA** Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Deputy Director for Research at the Oleksandr Yaremenko Institute of Family and Youth Policy, Institute of Law and Political Science,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: psychologilona@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2910-1716
- Liudmyla SEBALO** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: ludok_08@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6088-8652
- Helen SOROKA** Candidate of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor
of the Department of Navigation and Ship Management, Danube Institute of the National University of «Odesa City Academy»
(Izmail, Ukraine)
e-mail: elkazej@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1637-3437
- Olena STEPANCHUK** Recipient of the Educational Degree PhD 011 «Educational, Pedagogical Sciences» of the of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy,
Drahomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: o.v.stepanchuk@npu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2807-7603
- Oleksandr KHLON** Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: AlexKhlon@i.ua
orcid.org/0000-0001-9733-8531
- Raisa SHULYHINA** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Dragomanov Ukrainian State University
(Kyiv, Ukraine)
e-mail: shulyhina@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5857-351X



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Запрошуємо Вас до публікації матеріалів
у науковому журналі

«ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР»
«EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE»

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія KB 24701-14641 P від 16.02.2021 року*

- Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (**категорія «Б»**) у галузі **педагогічних наук** (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) на підставі наказу МОН №778 від 20.06.2023 р. та галузі **психологічних наук** (053 – Психологія) на підставі наказу МОН №1035 від 23.08.2023 р.

Видання **індексується** у міжнародних та національних наукометричних базах:
Google Scholar (2023 р.): <http://bit.ly/3lIDntM>;
Open Ukrainian Citation Index (2023 р.): <https://ouci.dntb.gov.ua/?journal=освітньо-науковий+простір>;

«Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені
В. І. Вернадського НАН України (2023 р.): <http://nbuv.gov.ua/j-tit/educsc>;

Національний репозитарій академічних текстів (електронна версія видання
розміщується в репозитарії УДУ імені Михайла Драгоманова) (2022 р.): <http://enpuir.npu.edu.ua>

- Редакція здійснює присвоєння міжнародного цифрового ідентифікатора **DOI** (Digital Object Identifier) кожному опублікованому матеріалу, що дає змогу авторам знайти свою наукову працю на сайті Open Ukrainian Citation Index (OUCI).

Періодичність виходу журналу: **2 рази** на рік. Прийом рукописів здійснюється на постійній основі до 25 квітня та 25 жовтня щорічно.

Тематична спрямованість:

011 – Освітні, педагогічні науки,
012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта,
015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями),
053 – Психологія

Засновником наукового видання є УДУ імені Михайла Драгоманова та співзасновником ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної, початкової та позашкільної освіти».

Цільовою аудиторією Журналу є: доктори та кандидати наук, молоді науковці (докторанти, аспіранти, здобувачі, магістранти), фахівці-практики, які активно займаються науковими дослідженнями в галузі освіти.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність та не опубліковані раніше в інших наукових виданнях. Автор / співавтор(-и) несуть персональну відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних та географічних назв, та інших відомостей, а також за якість і зміст англomовного блоку й за відсутність в матеріалах даних, які не підлягають відкритій публікації.

Мова рукопису: українська, англійська.

Забороняється використання джерел інформації держави-окупанта або держави-агресора у науковій та науково-технічній діяльності: цитування в тексті, внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в інших країнах та джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території Росії та Білорусі.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

- ✓ електронний варіант рукопису статті зберігати у форматі ***.RTF**, підготовлений у текстовому редакторі **Microsoft Word**;
- ✓ обсяг статті – **12** сторінок;
- ✓ формат аркуша – **A4 (210x297)**, орієнтація сторінки – **«книжна»**;
- ✓ шрифт **Times New Roman**, кегль **14**;
- ✓ інтервал між рядками – **1,5 пт.**, відступ першого рядка (абзац) – **1,25 см.**;
- ✓ параметри сторінки: ліве, праве – **2,5 см.**, верхнє, нижнє – **2 см.**;
- ✓ у тексті не допускається вирівнювання **пропусками**;
- ✓ у тексті використовується **дефіс «-»**, який не відділяється пропусками та **тире «-»**;
- ✓ лапки « ». Якщо є цитата в цитаті або в цитаті міститься слово в лапках, то зовнішні лапки – « », а внутрішні – “ ”.
- ✓ ініціали відділяються від прізвищ **нерозривним пробілом** (комбінація клавіш **Ctrl+Shift+Пробіл**);
- ✓ графіки, рисунки, фотографії слід вставляти в текст статті у відповідному масштабі **як об'єкт**. Положення об'єкта – **«в тексті»**;
- ✓ рисунки, створені у вбудованому у Microsoft Word редакторі рисунків, слід подавати як **згруповані об'єкти**.

СТРУКТУРА СТАТТІ:

рядок 1 – індекс **УДК** (Times New Roman, вирівнювання за лівим краєм);

рядок 2 – пустий рядок;

рядок 3 – назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, великі літери) може містити **до 10 слів** без скорочень, має розкривати сутність проблеми та бути цікавою широкому загалу науковців;

рядок 4 – прізвище, ініціали автора (-ів) статті (не більше трьох осіб); науковий ступінь, вчене звання (за наявністю), посада із зазначенням кафедри / лабораторії / відділення (вирівнювання за центром);

рядок 5 – місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора (вирівнювання за центром); якщо автор не має ORCID-коду, його можна отримати за покликанням <https://orcid.org/>;

рядок 6 – пустий рядок;

абзац 1 – розширена анотація українською мовою курсивом (не менше 1800 знаків без пробілів, міжрядковий інтервал – 1 см., абзацний виступ – 1,25 см.), ключові слова (мінімум 5);

пустий рядок;

абзац 2 – інформація про авторів та статтю **англійською мовою**: назва статті (вирівнювання за центром, напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи / навчання, адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора;

пустий рядок;

абзац 3 – розширена анотація англійською мовою курсивом (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5-10 слів). Переклад англійською мовою повинен бути достовірним.

Редакційна колегія журналу «ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР» **звертає особливу увагу** авторів рукописів до написання анотації / Abstract. Резюме повинно бути «мініатюрою» рукопису автора і коротко охарактеризувати актуальність, мету, методи та результати дослідження. Рекомендовано уникати речень типу: «Було проаналізовано проблему», «Було розглянуто...», «Було розкрито сутність».

Рекомендовано будувати більшість речень за зразком: «Виявлено ...», «З'ясовано ...», «Встановлено ...», «Здійснено...», «Підтверджено» тощо.

У випадку, якщо стаття **англійською мовою**, вся інформація про авторів та анотація подається двома мовами англійською та українською: назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора / авторів, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри / лабораторії, місце роботи / навчання) адреса роботи / навчання, ORCID-код, електронна адреса автора, розширена анотація (не менше 1800 знаків без пробілів) та ключові слова (5 – 10 слів).

Структурні елементи тексту статті (з обов'язковим зазначенням в тексті):

Вступ та сучасний стан проблеми дослідження / Introduction and current state of the research problem.

Важливо у вступній частині чітко сформулювати понятійний апарат, щоб уникнути його неоднозначного трактування. У вступі також викладаються особливості сучасного стану дослідження проблеми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, де указати започаткування розв'язання цієї проблеми, на які опирається автор, а також обов'язкове виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю.

Мета і завдання дослідження / The purpose and objectives of the study.

Мета статті має чітко показувати предмет дослідження та бути конкретною (мета має бути одна!); далі – завдання (мінімум – 2-3).

Висловлюється головна ідея публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює уже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених.

Методи дослідження / Research methods (можуть бути викладені у результатах дослідження).

Методи дослідження передбачають опис їх основного змісту, характеристик і показників, які вони фіксують, та одиниць вимірювання.

Виклад основного матеріалу дослідження / The statement of the main material research (може мати як теоретичну, так й емпіричну частини) здійснюється відповідно до завдань із повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень / Conclusions and perspectives of further researches у цьому напрямі.

Текст статті має бути уважно **вчитаний і перевірений**. Статті друкуються в авторській редакції, тому відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Список використаних джерел / References розміщується після тексту статті в порядку згадування; друкується через 1,5 інтервал, 14 кеглем, шрифтом Times New Roman і оформляється згідно з вимогами державного стандарту ДСТУ 8302:2015. «Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

References оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association (APA) Style)**.

Транслітерація здійснюється незалежно від мови оригіналу відповідно Постанови кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. № 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для української мови). Для автоматизації процесу транслітерації та складання бібліографічних посилань рекомендується використовувати online-сервіси:

для україномовних джерел – <http://ukrlit.org/transliterationsiia#source=0JrQuNGX0LI=>;
словник – <https://slovnyk.ua/index.php>;

– для інших мов застосовуються регіональні сервіси;

– для англійських джерел транслітерація не застосовується

для складання бібліографічних посилань <https://www.citethisforme.com>;

<https://vak.in.ua>

Посилання на джерела в тексті подаються в квадратних дужках [2, с. 25; 5, с. 33-34], у яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою або дефісом [3; 4; 6; 8-10]).

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ:

Для розгляду опублікування статті автору необхідно надіслати на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com наступні матеріали:

- **наукову статтю**, оформлену відповідно вказаним вимогам у форматі *.RTF.,
- **інформаційну довідку** про автора / співавтор(-ів).

З прикладами оформлення статті можна ознайомитися в додатку 1 до інфобуклету або на офіційному сайті видання за покликанням: <https://ess.pnu.edu.ua/index.php/ess/autor>; та інформаційної довідки про автора / співавтор(-ів) у додатку 2, а також через заповнену Google Form за покликанням: <https://forms.gle/Ws8iYbYiEjMnLSMPA> або QR-кодом.

Приклад підпису файлів: **Попова_стаття, Попова_довідка**.



Статті **аспірантів, магістрантів, педагогів-практиків** подаються з **рецензією** наукового керівника, науковця відповідної галузі або **витягом** з протоколу засідання кафедри / лабораторії з рекомендацією статті до друку, оформленою й затвердженою відповідним чином.

Приклад підпису файла: **Попова_рецензія**.

Важливо! Редакційна колегія Журналу здійснює перевірку надісланих матеріалів на унікальність, з використанням відповідного програмного забезпечення та рецензування.

Редакція залишає за собою право на редагування текстів, зберігаючи при тому головні висновки та авторську стилістику.

УМОВИ ОПЛАТИ:

Публікація статей у науковому журналі здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. У разі позитивного рішення, авторам впродовж 3-х робочих днів адресується повідомлення про **прийняття статті** до друку та **реквізити для оплати** публікаційного внеску. В іншому випадку – повідомлення про необхідність доопрацювання або відхилення рукопису.

Після підтвердження про прийняття статті автор надсилає на електронну адресу редакції ESS.journal.21@gmail.com відскановану квитанцію про сплату публікаційного внеску.

Приклад підпису файла: **Попова_квитанція**.

Вартість публікації становить **800** грн. за **12** сторінок тексту включно з анотацією, списком використаних джерел та references. Кожна додаткова сторінка сплачується окремо у розмірі **35** грн. Публікаційний внесок покриває витрати, пов'язані з рецензуванням, коректурою і редагуванням статей, макетуванням журналу та розміщенням його електронної версії у відкритому доступі на сайті видання.

За бажанням автори статей можуть замовити друкований примірник журналу, вартість якого – **600** гривень, які необхідно сплатити додатково до публікаційного внеску. Авторські замовлення на друковані версії журналу будуть направлені адресатам після розміщення поточного випуску на сайті.

**Рукописи, що не відповідають зазначеним вимогам,
розглядатися не будуть.**

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Редакція наукового журналу «Освітньо-науковий простір»: вул. Олександра Кониського, 8/14, УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна, 01054

Графік роботи: Пн.-Пт. 9.00 – 17.00 (крім святкових днів)

Контактний телефон: +38 (050)-698-01-84

E-mail: ESS.journal.21@gmail.com

Web: <https://ess.npu.edu.ua/>

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 373.3:37.015.31:57.081.1

УЧАСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Попова Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Попова Т. В., 2023

***Анотація.** Мовою статті (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).*

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Ключові слова: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

PARTICIPATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN ENVIRONMENTAL WORK AS IMPORTANT CONDITIONS FOR FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE

Tetiana Popova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Dragomanov Ukrainian State University,
Pyrohova Str., 9, Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0931-1947-1074>
e-mail: turbar@gmail.com

© Popova T., 2023

***Abstract.** Англійською мовою (зі збереженням всіх структурних елементів тексту статті).*

Обсяг: 1800 знаків без пробілів (250-300 слів).

Key words: 5-10 ключових слів чи словосполучень.

Текст статті: Наявність екологічної кризи, яка охопила всю планету, свідчить про те, що сучасне суспільство характеризується недосконалістю сформованості у людей екологічної компетентності. Для вирішення цієї проблеми...

Список використаних джерел:

1. Ванцовська О. А. Формування екологічної компетентності дітей в умовах дошкільного навчального закладу. *Таврійський вісник освіти*. 2011. № 1. С. 47-54.
2. Закон України «Про освіту». Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Редакція від 06.04.2022, підстава – 1986-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Червінська І. М. Музейна педагогіка як інструмент взаємодії закладів освіти і музеїв у сучасному соціокультурному просторі. *Освітні обрії*. 2019. № 49(2). С. 48-54. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812>

References¹:

1. Vantsovska, O. A. (2011). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti ditei v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu [Formation of ecological competence of children in the conditions of preschool educational institution]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, 1, 47-54 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»] (2014). Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2014, № 37-38, st. 2004). Redaktsiia vid 12.05.2022, pidstava – 2003-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

3. Chervinska, I. M. (2019). Muzeina pedahohika yak instrument vzaiemodii zakladiv osvity i muzeiv u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori [Museum pedagogy as a tool for interaction between educational institutions and museums in the modern socio-cultural space]. *Osvitni obrii – Educational horizons*, 49(2), 48-54. Retrieved from: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/2327/2812> [in Ukrainian].

¹ Оформлення **References** здійснюється за міжнародним бібліографічним стандартом **APA (American Psychological Association) Style**

Додаток 2

Інформаційна довідка про автора / співавтора(-ів)

Інформація про автора / авторів	Українською мовою	Англійською мовою²
Прізвище, ім'я, по батькові (повністю)		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра / лабораторія (без скорочень)		
Місце роботи, місто: заклад вищої освіти або наукової установи (без скорочень)		
Адреса надсилання видання (відділення «Нової пошти»)		
Електронна адреса		
Номер контактного телефону		
ORCID (http://orcid.org/...) (вказати обов'язково)		
Назва (тема) статті		
Назва тематичної спрямованості журналу		

² Обов'язково для заповнення

Наукове видання / Scientific publication

ОСВІТНЬО-НАУКОВИЙ ПРОСТІР
EDUCATIONAL SCIENTIFIC SPACE

Науковий журнал / Scientific Journal

Випуск 4 (1 – 2023) / Issue 4 (1 – 2023)

Засновник і видавець / Founder and publisher:

Український державний університет імені Михайла Драгоманова /
Dragomanov Ukrainian State University (Ukraine)

Співзасновник / Co-founder:

ГО «Українська асоціація педагогів і психологів дошкільної,
початкової та позашкільної освіти» /
NGO «Ukrainian Association of Teachers and Psychologists of Preschool,
Primary and Extracurricular Education»

Виходить з 2021 р.

Періодичність / Frequency:

2 рази на рік / 2 times a year

Адреса редакції / Editorial office address:

01054, вул. Олександра Кониського, 8/14, педагогічний факультет,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ (Україна) /
01054, 8/14 Oleksandr Konyskyi str., Pedagogical Faculty,
Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Контакти / Contacts:

тел./tel.: +38 (50) 698-01-84
e-mail: ESS.journal.21@gmail.com; web: <https://ess.npu.edu.ua/>

Редагування та коректура / Literary editor

Бібліографічне редагування / Bibliographic editor

Раїса Шулигіна / Raisa Shulyhina

Комп'ютерний дизайн / Computer design

Олена Щербина / Olena Shcherbyna

Підписано до друку 24.11.2022. Формат 60x84 ¹/₈.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура PT Serif.
Умовн. друк. аркушів – 22,78. Обл.-вид. аркушів – 13,75.
Тираж 300 прим.

Видавець і виготовлювач: ТОВ «Видавництво Ліра-К»

Свідоцтво № 3981, серія ДК.

03142, м. Київ, вул. В. Стуса, 22/1

тел./факс (044) 247-93-37; (050) 462-95-48

Сайт: lira-k.com.ua, редакція: zv_lira@ukr.net