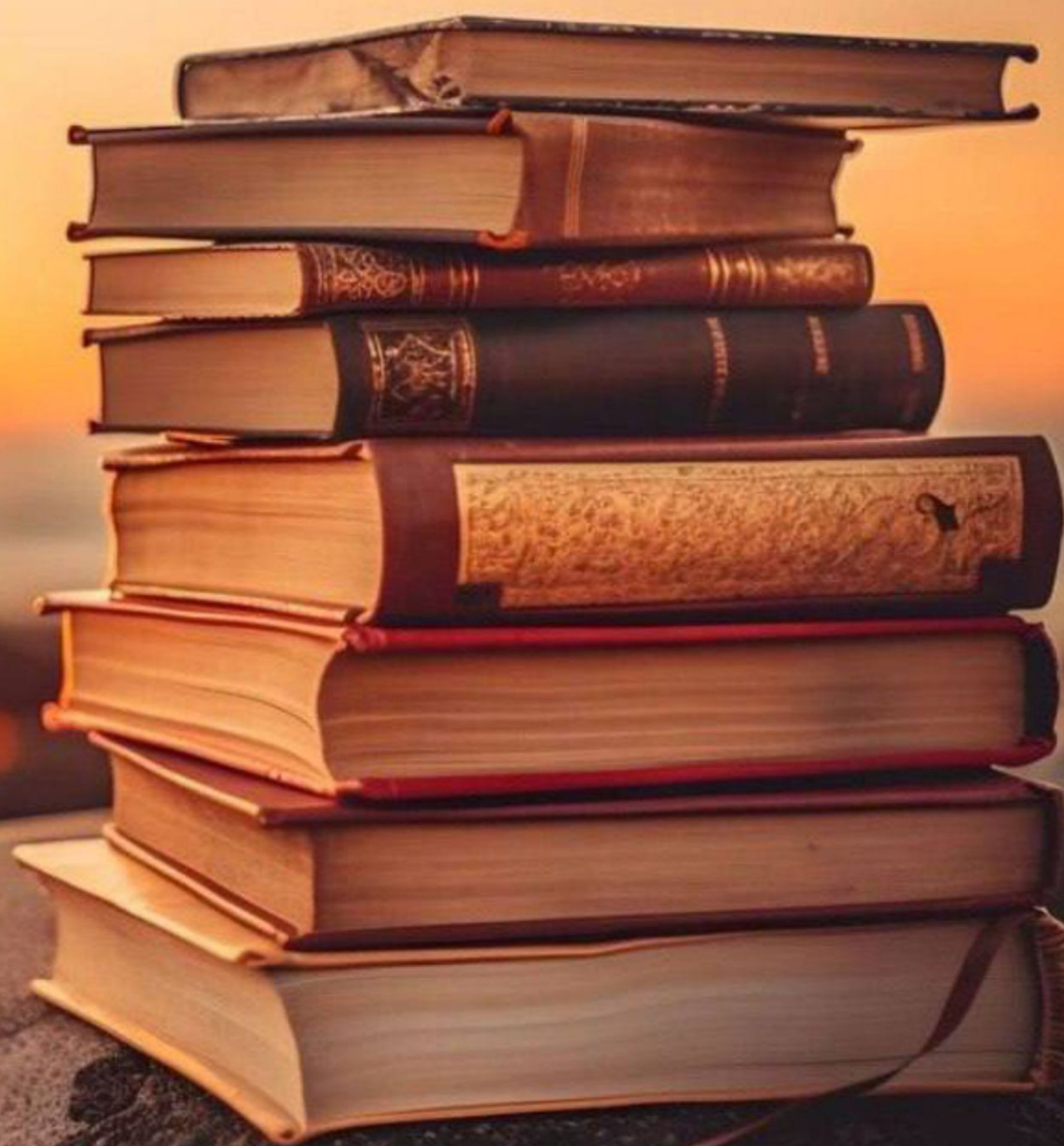


**EVOLUTION OF TERMINOLOGY IN
PEDAGOGICAL SCIENCE:
FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT**



International collective monograph

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

**EVOLUTION OF TERMINOLOGY IN PEDAGOGICAL SCIENCE:
FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT**

International collective monograph

ISBN 978-80-88618-73-7 (E-book)

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27

**Kharkiv-Praha
2024**

UDC 37:001.4-043.86]”654”(02.064)

C 90

*Recommended for publication by the Academic Council
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council
(Minutes № 14 of June 12, 2024)*

Reviewers:

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

Axana Pozdnyakova, head of Belgian Education Council.

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

- C 78 Evolution of terminology in pedagogical science: from the classics to the present:** international collective monograph / edited by G. F. Ponomarova, A.A. Kharkivska, L.O. Petrychenko and other; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. – Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 2024. – 821 p.
ISBN 978-80-88618-73-7 (E-book)

The monograph is devoted to the study of evolutionary changes in the formation and development of scientific concepts and terms. The publication presents the results of dissertation research by scientists of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, which allow us to reveal the versatility of approaches to the analysis of scientific terminology. The scientific views of the authors are aimed at solving relevant professional, pedagogical and methodical issues in the system of professional training of future specialists of various specialties and areas. The materials in the monograph are a valuable source for scientists, pedagogical staff, educators, postgraduate students and students of higher education who are interested in an in-depth study of the evolution of scientific language, improvement of the educational and scientific paradigm.

The publication is assigned with a DOI number: <https://doi.org/10.46489/EOTIPS-24-27>

The publication is available in electronic version on the website: <https://www.oktanprint.cz/p/evolution-of-terminology-in-pedagogical-science>

UDC 37:001.4-043.86]”654”(02.064)

ISBN 978-80-88618-73-7 (E-book)

© G. F. Ponomarova, A.A. Kharkivska,
L.O. Petrychenko and other, 2024

© ME «KhHPA», 2024

CONTENT

FOREWORD	7
Terminological system of educational work in higher pedagogical institutions (<i>Ponomarova H.</i>).....	8
Theoretical foundations of innovative development in higher pedagogical institutions: evolution of concepts (<i>Petrychenko L., Kharkivska A.</i>).....	30
Terminological analysis of the conceptual apparatus of the pedagogical concept of future teachers' education in the digitalization of education (<i>Stepanets I., Prokopenko A.</i>).....	57
Influence of the evolution of terminology in pedagogical science on the essence of formation of future computer science teachers' professional competence (<i>Repko I., Shcherbak I.</i>).....	86
Social and pedagogical support of juveniles released from probation as a modern pedagogical phenomenon (<i>Anholenko V.</i>)	117
The concept of «inclusive environment» in the modern view of the society of equal opportunities in Ukraine and Europe (<i>Andreieva M.</i>).....	151
Conceptual and categorical apparatus for the development of the system of professional development of scientific and pedagogical workers of higher education institutions of Ukraine (the last quarter of the XX - the beginning of the XXI century) (<i>Babakina O.</i>).....	167
The essence of creative self-development of future specialists in preschool education (<i>Bakumenko T.</i>).....	193
Sustainable development of human civilization: cultural and historical conditions for the formation of professional activity (<i>Beskorsa V.</i>).....	219
Historical and pedagogical analysis of the problem of formation of artistic and aesthetic taste (<i>Bludova Yu.</i>).....	234
Harmonious interpersonal relations as a scientific problem: philosophical, psychological and pedagogical aspects (<i>Borzyk O.</i>).....	262
Conceptual and terminological apparatus of formation of instrumental competences of future mathematics and physics teachers in the process of professional training (<i>Broslavska H.</i>).....	289
The essence and types of health-saving technologies in the work of a social pedagogue with preschoolers in pedagogical science (<i>Vasylenko O., Zlatina K.</i>).....	323
The essence of future primary school teachers' readiness for evaluation activities in inclusive education (<i>Volkova K.</i>)	344
Sociolinguistic aspect of the study of the communicative situation (<i>Hariunova Yu.</i>).....	374
Independent work on an artistic image in the process of studying a musical work (<i>Dorosh T., Turukina O., Dubovska O.</i>).....	390
Conceptual and terminological apparatus of the study of information competence formation of future primary school teachers in the process of professional training (<i>Drokin A.</i>)	407

The essence and content of future primary teachers' readiness to educate a culture of gender relations in junior school children (<i>Ilina O.</i>)	422
Essential characteristics of social values of future teachers of preschool education (<i>Kapustina O.</i>).....	455
Applying mind mapping techniques to activate group educational and cognitive activities of future computer science teachers (<i>Kyselova O.</i>)	489
The essence of adaptive management of the quality of high school students' learning achievements in the subjects of artistic and aesthetic cycle (<i>Kolesnikova Ye.</i>)	530
Theoretical justification of the scientific and methodological competence of future managers of the education industry (<i>Kuznetsova O.</i>).....	551
Digitalization of the educational process of municipal higher education institutions (<i>Odarchenko V.</i>).....	571
Ageism: terminological analysis and practical tools of social and pedagogical correction in student youth (<i>Pecherytsia N.</i>).....	589
The essence of the concept of future teachers' creative abilities in psychological and pedagogical theory (<i>Poliakova I.</i>).....	625
Fundamentals of monitoring the development of health-improving motor activity of future physical education teachers in pedagogical theory (<i>Pompa O.</i>)	641
Historical development and classification of modern types of aerobics (<i>Piatnytska D.</i>)	665
Pedagogical historiography of the formation of an individual style of professional activity of an educator (<i>Syrova Yu., Pyvovarenko M., Kolosova S.</i>)...	684
Evolution of the term «control of the formation of methodological competence of future primary school teachers (<i>Upatova I.</i>)	700
The essence and structure of the communicative culture of future preschool teachers in the conditions of master's degree (<i>Kharkivska A.</i>).....	739
The essence of speech and communication culture of future physical education teachers in the theory of pedagogical thought (<i>Chala A., Chalyi V.</i>).....	774
Evolution of terminology in the fitness industry: from the classics to the modern (<i>Shkola O., Fomenko O.</i>).....	804
AFTERWORD	820

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
Понятійний апарат системи виховної роботи у педагогічних закладах вищої освіти (<i>Пономарьова Г.</i>).....	8
Теоретичні засади інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти: еволюція понять (<i>Петриченко Л., Харківська А.</i>).....	30
Термінологічний аналіз понятійного апарату педагогічної концепції едукативної майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти (<i>Степанець І., Прокопенко А.</i>).....	57
Вплив еволюції термінології в педагогічній науці на сутність формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики (<i>Ренко І., Щербак І.</i>).....	86
Соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, як сучасний педагогічний феномен (<i>Анголенко В.</i>)	117
Концепт «інклюзивне середовище» у сучасному погляді на суспільство рівних можливостей в Україні та Європі (<i>Андрєєва М.</i>)	151
Поняттєво-категорійний апарат розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України (ост. чверть ХХ – поч. ХХІ століття) (<i>Бабакіна О.</i>).....	167
Сутність творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти (<i>Бакуменко Т.</i>).....	193
Сталий розвиток людської цивілізації: культурно-історичні умови формування професійної діяльності (<i>Бескорса В.</i>).....	219
Історико-педагогічний аналіз проблеми формування художньо-естетичного смаку (<i>Блудова Ю.</i>)	234
Гармонійні міжособистісні відносини як наукова проблема: філософський, психологічний і педагогічний аспекти (<i>Борзик О.</i>).....	262
Понятійно-термінологічний апарат формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики у процесі професійної підготовки (<i>Брославська Г.</i>)	289
Сутність та види здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога з дошкільниками в педагогічній науці (<i>Василенко О., Златіна К.</i>).....	323
Сутність готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти (<i>Волкова К.</i>)	344
Соціолінгвістичний аспект вивчення комунікативної ситуації (<i>Гарюнова Ю.</i>)	374
Самостійна робота над художнім образом у процесі вивчення музичного твору (<i>Дорош Т., Турукіна О., Дубовська О.</i>)	390
Понятійно-термінологічний апарат дослідження формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки (<i>Дрокіна А.</i>).....	407

Суть та зміст готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів (<i>Льїна О.</i>)	422
Сутнісна характеристика соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти (<i>Капустіна О.</i>)	455
Застосування технології майндмепінгу для активізації колективної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики (<i>Кисельова О.</i>)	489
Сутність адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників із предметів художньо-естетичного циклу (<i>Колеснікова Є.</i>)	530
Теоретичне обґрунтування науково-методичної компетентності майбутніх менеджерів освітньої галузі (<i>Кузнецова О.</i>).....	551
Діджиталізація освітнього процесу комунальних закладів вищої освіти (<i>Одарченко В.</i>).....	571
Ейджизм: термінологічний аналіз та практичні інструменти соціально-педагогічної корекції у студентській молоді (<i>Печериця Н.</i>).....	589
Сутність поняття креативних здібностей майбутніх учителів у психолого-педагогічній теорії (<i>Полякова І.</i>).....	625
Основи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання в педагогічній теорії (<i>Помпа О.</i>)...	641
Історичний розвиток та класифікація сучасних видів аеробіки (<i>Пятницька Д.</i>).....	665
Педагогічна історіографія формування індивідуального стилю професійної діяльності вихователя (<i>Сирова Ю., Пивоваренко М., Колосова С.</i>)	684
Еволюція терміну «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (<i>Упатова І.</i>).....	700
Сутнісна характеристика комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури (<i>Харківська А.</i>)	739
Сутність мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури в теорії педагогічної думки (<i>Чала А., Чалий В.</i>).....	774
Еволюція термінології у фітнес-індустрії: від класики до сучасності (<i>Школа О., Фоменко О.</i>)	804
ПІСЛЯМОВА	820

FOREWORD

Scientific terminology is the basis of any field of knowledge, determining its structure and development. The evolution of scientific concepts and terms is a reflection of the dynamics of scientific progress, which requires a deep and systematic analysis.

The monograph «EVOLUTION OF TERMINOLOGY IN PEDAGOGICAL SCIENCE: FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT» is dedicated to the study of evolutionary changes in the formation and development of scientific concepts and terms, combines the results of dissertation research by scientists of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of the Kharkiv Regional Council, which gives it a special values.

In the modern world, scientific cooperation is becoming more and more complex and demanding, which makes it necessary to constantly update and improve the conceptual and terminological apparatus. The authors of this monograph focused their scientific research on the historical plan, variability and specificity of defining the essence of concepts, as well as on new approaches to their analysis and application in the context of modern scientific paradigms.

Turning to the conceptual and terminological apparatus helps to correctly interpret the results of research, and therefore it is important to clarify the essence of key concepts in scientific research. In addition, the variety of definitions of most concepts testifies to the lack of consistency among domestic and foreign scientists. On the basis of the conducted scientific research, the authors highlight their own view of the problem, determine the specifics, advantages and disadvantages of the existing interpretations, give their own meaning to the outlined concepts and terms.

TERMINOLOGICAL SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK IN HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTIONS

© Ponomarova H.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-01

The article traces the relationship between teaching and upbringing in the educational process of higher education. The analysis of the definition of 'learning' allows us to identify its most essential features, in particular: purposefulness and systematicity, bilateral nature, focus on the formation of knowledge, skills and abilities. At the same time, the author emphasises the importance of the educational aspect of education, which is also its essential feature. A thorough analysis of key concepts related to the research problem is carried out, in particular: education, system, pedagogical system. Different views of scientists on the definition of 'education' emphasise the practical complexity and versatility of this phenomenon: education can be studied as a social phenomenon, activity, process, value, interaction, socialisation, etc. The author defines a system as an integral complex of interconnected elements that constitutes a special unity, a certain relationship with the environment; it is an element of a higher order system, and often individual elements themselves can be subsystems in relation to the overall system. To understand the essence of the concept of 'system', it is necessary to take into account its features: objectivity; materiality; variety of level connections and variants of relations; reciprocity of connections in the context of integrity. The pedagogical system is in fact an ordered set of interrelated components (goals, content, methods, means and organisational forms of teaching, upbringing and development) that characterise in the most general, invariant (for different subsystems of education) form all the components of pedagogical activity in certain social conditions. The article is of theoretical value for researchers, teachers and administrators of higher education institutions, as it offers clear guidelines for planning and implementing educational work aimed at the harmonious development of future teachers.

Keywords: education, system, system of education, pedagogical institution of higher education, higher education institution, training.

Пономарьова Г. «Понятійний апарат системи виховної роботи у педагогічних закладах вищої освіти».

У статті простежено зв'язок навчання та виховання в освітньому процесі вищої школи. Аналіз дефініції «навчання» дозволяють визначити його найбільш суттєві ознаки, зокрема: цілеспрямованість і планомірність, двосторонній характер, спрямування навчання на формування знань, умінь і навичок. Водночас наголошено на важливості виховного аспекту навчання, що також є його суттєвою ознакою. Здійснено ґрунтовний аналіз ключових понять, що стосуються проблеми дослідження, зокрема: виховання, система, педагогічна система. Різноманітні погляди вчених до визначення поняття «**виховання**» підкреслюють практичну складність і багатогранність цього явища: виховання можна вивчати як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, взаємодію, соціалізацію тощо. Автор визначає систему як цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що становить особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко окремі елементи самі можуть бути підсистемами щодо загальної системи. Для розуміння сутності поняття «система» потрібно враховувати її особливості: об'єктивність; суттєвість; різноманітність рівневих зв'язків та варіантів відношень; взаємність зв'язків у контексті цілісності. Педагогічна система фактично становить упорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання та розвитку), що характеризують у найбільш загальному, інваріантному (для різних підсистем освіти) вигляді всі складові власне педагогічної діяльності в певних соціальних умовах. Стаття має теоретичну цінність для

науковців, педагогів та адміністрації педагогічних закладів вищої освіти, оскільки пропонує чіткі орієнтири для планування та реалізації виховної роботи, спрямованої на гармонійний розвиток майбутніх педагогів.

Ключові слова: виховання, система, система виховання, педагогічний заклад вищої освіти, заклад вищої освіти, навчання.

Relevance of research. The system of educational work in pedagogical institutions of higher education is an important element of the educational process aimed at the formation of a harmoniously developed, socially active and professionally competent personality.

In today's conditions of transformational changes in society and education, the issue of education is gaining special relevance, because it is the educational aspect that lays the foundations of moral and ethical values, promotes the development of critical thinking and independence of education seekers, as well as improving the professional qualities of future teachers, citizens of an independent Ukrainian state.

Considering that education is defined by such categories as values, spirituality, attitude, behavior, morals and morality, patriotism, citizenship, intelligence, beauty of human action, it is necessary to pay attention to the issue of education of the younger generation.

To implement active and effective educational work in a pedagogical institution of higher education, it is necessary to understand the theoretical foundations of key concepts that will allow to outline the purpose, tasks and effective methods of educational work, as well as to determine its place and role in the general structure of pedagogical activity in an educational institution.

Analysis of basic research and publications. The crisis of education in Ukraine and in the world in general is an urgent problem in scientific circulation among domestic scientists.

I. Krasnoschok studied the peculiarities of educational work in a higher education institution, but did not rely on the specifics of pedagogical institutions of higher education.

O. Durmanenko devoted her research to educational work in a higher education institution in the context of influence on the formation of the personality of future

specialists. However, she also did not take into account the specifics of educational activities in a pedagogical institution.

S. Sayapina and I. Krivoshapko focused their research on the implementation of the model of the educational system in the pedagogical university, but did not pay attention to the detailed justification of the conceptual apparatus of the study.

Educational systems are also studied by I. Ermakov, H. Soroka and others. O. Bartkiv, L. Belova, I. Ermakov, H. Trotsko, B. Chyzhevskiy and others studied systems of educational work with pupils and student youth.

However, scientists did not dedicate separate scientific works to determine the essence of the key concepts of the problem of the system of educational work in pedagogical institutions of higher education.

The purpose of the article is to analyze the key theoretical concepts related to the system of educational work in higher pedagogical institutions, to determine their essence and interrelationships regarding the improvement of educational work in the system of the educational process.

Presenting main material. Increasing the educational potential of the educational process in higher pedagogical institutions and ensuring the conditions for its effective implementation is one of the leading tasks of reforming the structure and content of higher pedagogical education in Ukraine.

The modern educational goal is the prerogative of the state, which is aimed at the broad involvement of the young generation in the formation and formation of a conscious, harmoniously developed personality.

I. Prokop rightly notes that the connection between upbringing and learning is an objective regularity that operates in any era and under any conditions [24]. Therefore, for a detailed study of the education system, it is necessary to identify the existing connection between education and education.

Education in scientific circulation is interpreted as:

- dynamic interaction, cooperation and partnership between the teacher and the student, organization of active educational and cognitive activities of the students,

aimed at mastering the system of scientific knowledge, abilities, skills, development of comprehensive education of the individual (N. Moiseyuk) [17, p. 187];

- purposeful process of interaction between the teacher and students for the purpose of their development, education and upbringing (O. Savchenko) [25].

The analysis of the definition of «education» allows us to determine its most essential features, in particular: purposefulness and planning, two-sided character, orientation of education to the formation of knowledge, abilities and skills. At the same time, researchers pay attention to the importance of the educational aspect of education, which is also its essential feature.

Note that education is a broader and more complex process and phenomenon, because it precedes education, is carried out directly in the process of education and accompanies a person throughout his life. In addition, the results of education are not subject to such operational verification as, for example, the results of training (knowledge, abilities and skills). Education not only takes place in certain conditions, but also creates them, affects a person's consciousness, his emotional and volitional sphere and behavior, all types of activities.

I. Prokop, having carried out a comparative analysis of the definitions of «education» and «education», confirms the well-known pedagogical axiom that education is an integral part of education and at the same time related to it. At the same time, education in the learning process is most often qualified as its principle, function. As components of a dialectical unity, neither education nor upbringing exist in an absolutely isolated state. There are always elements of learning in education, and elements of education are always present in learning. That is, education and training are relatively independent processes that interact only under certain conditions. This is the only process, the implementation of which ensures both the acquisition of knowledge, skills and abilities, as well as the formation of character, moral traits of the individual, etc. [24].

The orientation of the educational process can be traced in regulatory state documents and acts, including the «National Doctrine of Education Development in Ukraine»: «National education should be carried out at all stages of the education of

children and youth, ensure the comprehensive development, harmony and integrity of the individual, the development of his abilities and talents , enrichment on this basis of the intellectual potential of the people, its spirituality and culture, education of a citizen capable of independent thinking, social choice and activity aimed at the prosperity of Ukraine» [23].

Realization of this task is possible only under the condition of unity of three components of education: training, development and education. Education determines the individual executive content of activity, forms competences, and education is aimed at a person's attitude to activity.

Therefore, in the educational activity of a teacher, teaching and education are interconnected.

The direction of education always involves the implementation of the tasks of the organization of a special leading activity that serves the educational purpose. For student youth, it is an educational and professional activity that involves a combination of three blocks: an operational and activity block (a system of goals, actions, operations that form professional competences); block of needs, motives and interests; block of interpersonal and business communication of teachers and students of higher education [28].

At the same time, modern requirements in higher education provide that education cannot be limited to the formation of purely executive functions of consciousness. The task is complicated by the fact that education should contribute to the formation and manifestation of such internal, subjective bases of behavior that embody the personal qualities of a person.

Thus, education revealing to future specialists the world of scientific, artistic, technical, and cultural assets, influencing them with artistic images, scientific knowledge, and the ideological orientation of the content of education. The dynamics of acquired knowledge for the formation of their scientific worldview, citizenship, morality, etc., readiness to be guided by them in their own behavior depends on the activity and conscious attitude of higher education seekers [24].

Full disclosure of the potential of academic disciplines in the educational process in higher pedagogical institutions is possible under the condition that the teacher's pedagogical activity will be carried out as a subject-subject interaction. The educational process then acts as a life activity of higher education seekers, creativity, scientific interests, communication, personal meanings, etc.; a method of mastering the modern cultural tradition, according to which the teacher is not a source of information, but an intermediary between the learner and culture. The main indicator of educational work in higher pedagogical institutions is the culture of self-determination of each of the future specialists. As noted by R. Geyzerska, self-determination in life is a broader concept than only professional or even civil, which characterizes a person as a subject of his own life and happiness, self-realizing his strengths and abilities [12].

Today, the problem of increasing the potential of the educational process in the system of higher pedagogical education is gaining special importance. One of the first places is the task of forming the humanitarian and socio-cultural orientation of the worldview and thinking of higher education students, the formation of professional and personal subjectivity, the intellectual and moral foundations of their spirituality.

The modern system of educational work in higher pedagogical institutions appears to be a complex and multifaceted phenomenon that requires careful theoretical understanding and practical implementation. Education becomes not only a sign of a holistic educational process, but also a condition of qualitative methodological scientific research for the continuous development of the educational paradigm.

Education as a pedagogical phenomenon acts as an integral part of the holistic educational process as an activity during which mastery of the system of knowledge of the basics of sciences and their corresponding competences takes place, the foundations of a worldview are laid, cognitive powers, creative abilities and the emotional and volitional sphere of the individual are developed, and the moral qualities of the future are formed specialists.

Understanding the essence of the concept of «education» requires an understanding of its pedagogical essence, and considering that education is one of the main concepts of pedagogy, there is no generally accepted definition, because the concept is characterized by ambiguity. According to A. Kuzminsky, the traditional understanding of the term «education» is based on four approaches [16]: broad social - the influence of the entire reality - society; broad pedagogical – purposeful activity covering the entire educational process; narrow pedagogical - special pedagogical work; even more narrow - the solution of tasks aimed at the formation of moral and volitional qualities, artistic ideas and tastes.

A similar opinion is held by I. Podlasy, who notes that education in a broad sense is a process of comprehensive personality development, in particular, it involves training and special educational work on the formation of social and various spiritual qualities, and in a narrow sense - the formation of ideological, social, moral and aesthetic qualities [19, p. 82].

According to N. Moysenyuk, education is «a process aimed at the active and diverse activity of the student's personality, his self-realization and self-affirmation in this activity» [17, p. 401].

Education in scientific circulation has the following interpretation: «the formation of personal values that characterize a spiritually developed, educated person» (I. Beh) [3]; «a value-oriented process of human creation, oriented, first of all, to the development of the spiritual and value sphere of self-awareness» (G. Shevchenko) [26].

Various views of scientists on the definition of the concept of «education» emphasize the practical complexity and multifaceted nature of this phenomenon: education can be studied as a social phenomenon, activity, process, value, interaction, socialization, etc. Thus, the educational process becomes an educational construct that develops the physical, mental and spiritual forces of the individual in the direction of his self-development and self-organization.

Since the educational process is a complex systemic phenomenon, it is important to take into account its complexity and the ambiguity of its functioning

from the aspect of possible reactions to changes in education and science, dynamic development of society. A correct understanding of the concept of «system» and «system of educational work» will allow to optimize the educational process, to solve scientific and methodological problems in higher education.

The system, as a general scientific interpretation, is considered as «a combination, a system of formation, a set of qualitatively defined elements between which there is a regular connection or interaction» [8, p. 214].

At the same time, the system can act as a complete object of study, which is characterized by unity, the internal relationship of components and processes, and the connection with external factors should also be traced.

The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language provides the following definitions of the term «system»: «1) a set of any elements, units, parts united by a common feature, purpose; 2) structure, which is a unity of regularly arranged and functioning parts» [8, p. 1126].

According to T. Zasekina, the system acts as: a set of elements, components or parts united by a common goal and task; has a certain structure, which contains regularly arranged and functional parts [29].

Therefore, the system is not a simple combination of separate parts into a single whole, but a complete complex of interconnected elements that constitutes a special unity, a certain relationship with the environment; is an element of a higher-order system, and often individual elements themselves can be subsystems in relation to the overall system.

Summarizing the analysis of the definition of the concept of «system», taking into account the dialectical understanding of connections and relations between elements, it is important to clearly established features, including: objectivity; materiality; variety of level connections and relationship options; reciprocity of connections in the context of integrity.

In modern local scientific and pedagogical literature, the problem of substantiation of the structure of the educational system is given rather little attention.

It is mainly distinguished by analogy with the structure of the educational system (O. Berezyuk [5], G. Soroka [27] and others).

However, some scientists (V. Andrushchenko, I. Beh, I. Voloshchuk and others) highlight the morphological composition of the concept of «educational system»: subjects of training and education; educational institutions; education management; educational science; education methodology; education standards; educational technologies [1, p. 106–107].

We believe that the specified approach to understanding the essence of the structure of the educational system interprets the essence of this phenomenon at the level of national functioning or cultural level.

Thus, O. Berezyuk considers the national educational system as a system of ideas, views, beliefs, ideals, traditions, customs, etc., historically determined and created by the people themselves, which are aimed at organizing the life of young generations, raising the material and spiritual culture of the nation [5, p. 426–433]. At the level of an educational institution, subsystems are distinguished that are related to educational, methodical systems of work with gifted students, parents, groups or classes, etc.

In pedagogical science and practice, the phrase «pedagogical system» occurs, which is mainly used in the sense of scientific or practical activities of practicing teachers, methodical teachers. This includes the pedagogical systems of J. Dewey, Ya. Comensky, A. Makarenko, M. Montessori, V. Sukhomlynsky, R. Steiner, and others. Such systems are aimed at educational or general educational activities at different levels of education (from preschool to adult education).

First of all, the concept of «pedagogical system» for general characteristics and criterial, theoretical assessment is integratively defined as educational (educational), scientific-pedagogical (research) and managerial activity in the relevant social conditions.

V. Dokuchaeva believes that the pedagogical system is an organized collective activity that is standardized, creative and innovative, and its participants become active subjects on the way to achieving a common goal [11, p. 94].

In addition, the pedagogical system actually constitutes an ordered set of interrelated components (goals, content, methods, means and organizational forms of learning, education and development of students), which characterize in the most general, invariant (for different subsystems of education) all components of the actual pedagogical activities in certain social conditions.

Based on the above, we can single out the main features of the concept of «system»: integrity, unity of elements, complexity, orderliness of location and interconnection of its constituent parts, which should be taken into account when developing a structural-functional model of the system of educational work in a pedagogical institution of higher education.

Educational systems presented in modern pedagogical theory and practice are aimed at realizing the requirements of personally oriented education, which provides for the optimal development and self-development of teachers and pupils in the process of their joint creative life activities. However, the lack of universal theories proves the impossibility of their implementation in the organization of educational work in institutions of higher education, because they do not take into account the specifics of the educational process in higher education.

V. Cherkashenko singles out components in the system of educational work of a secondary education institution that can be adapted to the higher level: awareness of the purpose of education; implementation of the principles of educational activity; studying the pupil's personality and the team in which the pupil is; determination of specific goals of educational work; influence on the family, teachers, team, i.e. society, with the aim of educating students of higher education; use of optimal forms and methods of education; creation of favorable conditions for an effective education process; objective management of the education system; analysis of education results at the level of the entire educational institution [9]. In addition, in any educational system there are clearly defined norms regarding the achievement of the goal, in particular, development, preservation, functioning, improvement, efficiency and effectiveness.

The educational system of an educational institution is a set of interconnected components, a component of its integral socio-pedagogical structure [21].

S. Avdeeva [2], G. Hus and T. Adzima [13] are convinced that the educational system is characterized by such features as: the goals of the educational system are personally significant for both the teacher and his pupils; joint life activity of all participants in the educational process, which is based on the principles of humanistic values, intersubjective interaction, mutual respect, trust and benevolence; pedagogical activity is aimed at ensuring the conditions for the manifestation and development of the individuality and subjectivity of the pupil's personality; everyone feels protected, comfortable, and satisfied with life in an educational institution.

Therefore, local scientists interpret the educational system in pedagogy as a complete system of ideas, principles, content, forms, methods, means of influencing the personality in action.

Educating students of higher education is effectively implemented precisely through the creation of an educational system in society and a specific institution, which is confirmed by many years of experience. We believe that a holistic educational process involves the unity of all elements of the system subordinated to the above-mentioned goals of spiritual, cultural and professional development of the personality of the future teacher.

Analysis of scientific and pedagogical sources [2; 5; 9; 10; 15; 23; 26] allows us to identify the grounds for distinguishing two aspects of the systemic vision of educational activity in a pedagogical institution of higher education.

First, a systematic understanding of education provides an opportunity to justify the essence and main directions of a comprehensive approach to its organization. The essence of the approach is to study and organize education as a multi-level system, as a hierarchy of educational systems. There are three levels of this approach of the educational system, society as a whole, its regional systems and pedagogical systems that directly generate the process of education.

Secondly, the systemic understanding of education creates opportunities for a scientifically based approach to determining the content and organization of the

activities of teachers as educators, to revealing their functions in certain pedagogical systems. In our opinion, this provides an opportunity to develop a pedagogically appropriate logic for the activity of scientific and pedagogical workers.

It is in such a system that the educational process can be and is successful, creative, oriented to problems related, in particular, to the specifics of the higher pedagogical institutions, the peculiarities of the region, etc. We believe that it is pedagogical institutions of higher education that should become a center for perspective self-development, self-management, self-discipline, conscious responsibility, a workshop of cooperation and creativity of teachers and students of higher education.

The main essence of the educational system, according to L. Belova, is pedagogical support for personality development, as the arrangement of a whole set of components, the interaction and integration of which determines the ability of an educational institution to purposefully and effectively develop personality. The scientist imagines this ability as: the ability to diagnose the development of the personality of the student; the ability to form and justify the purpose of the educational process; the ability to organize the life activities of the community of young people and adults, to promote the maximum self-realization of subjects of the educational process in joint activities, interaction; the ability to integrate the efforts of subjects of the educational process; the ability to create an effective educational environment, the ability to self-realize, analyze and evaluate the effectiveness of the educational process [6].

The educational system is a pedagogical concept of education that covers the entire pedagogical process, integrating educational activities, extracurricular activities, various activities and communication, the influence of the social, subject-aesthetic environment. According to S. Avdeeva, the educational system is open, capable of self-regulation, constant development, has a complex structure and consists of components that are connected by system connections [2].

The set of components, as noted by A. Kharkivska and O. Kapustina, reflects «the holistic nature of the phenomenon of readiness for pedagogical activity and the

dialectical interrelationship of its components, which gives reason to consider them as necessary and sufficient for the preservation and development of professional training of students of higher pedagogical institutions» [14, p. 214].

The educational system is a social system, the core of which consists of people and their needs, interests, motives, value orientations, actions, attitudes towards the environment and reality. The functioning of the educational system is carried out in accordance with the laws of social development. because it is determined by the social need to provide special conditions for the development of the individual's desire to master and fulfill the necessary social roles, to transform natural and social reality for the benefit of oneself, the environment and society in general [2].

Therefore, educational systems exist in the interpenetration of education. The provision of educational systems is a significant step in the development of both the scientific and pedagogical theory and practice of education, as well as in the history of mankind in general. Thus, experience convinces that the only way to steadily increase the level of efficiency of work with children, adolescents and young people is to ensure optimal organization and functioning of educational systems.

We emphasize that in order to create optimal conditions for educational work, educational tasks must be within the educational process. It is necessary to purposefully and consistently pay attention to the effectiveness and influence of a wide range of forms of educational activity that contribute to the formation of a comprehensively developed personality. It is appropriate to include educational activities, practice, creative studios, excursions, hikes, various forms and types of socially useful work, etc.

The education system at the scale of society ensures the reproduction of socially recognized, predicted, persistently manifested as a result of certain personal properties and qualities.

The education system reflects a specific way of organizing the educational process within any institution or organization.

Summarizing the above, as well as taking into account our own experience in organizing the educational process, we can note that the system of educational work

should be interpreted as a set of components that meet specific educational goals, contribute to the development of the individual and ensure the achievement of the intended result. Thus, the main purpose of the educational system is pedagogical provision and promotion of the personality development of the student of higher education. The system of educational work in a higher education institution is created based on the experience of activity, which reflects the logic of the pedagogical actions of one or another subject in achieving educational goals [22]. Therefore, education is the dominant factor in the professional training of a future teacher, and it is called to ensure the spiritual and cultural orientation of the educational process of training a specialist in a pedagogical institution of higher education, which is aimed at revealing the essence of the profession, its pedagogical justification and humane purpose.

So, the system of educational work in a pedagogical institution of higher education is understood as a system:

- social, functioning in accordance with the laws of social development;
- dynamic, developing, reaching the level of self-organization;
- purposeful, because the goal plays the role of a system-forming and system-integrating factor;
- activity, which is formed and developed in the process of activity of participants - teachers and students of higher education;
- value-oriented, where the goals of educational activities are personally significant for the teacher and students of higher education, and joint life activities are built on the basis of humanistic values;
- holistic, consisting of components, the interconnection and interaction of which allows the system to function as a whole and possess systemic integrative qualities;
- open, which has many connections and relations with the social and natural environment;
- complex and probabilistic [22].

Summarizing the achievements of pedagogical practice, we note that the

system of educational work of pedagogical institutions of higher education is a set of components, parties, connections that are in dialectical contradiction. The driving force is the interconnected activity of educators and students, teachers and students of higher education as subjects of activity. It is this activity that becomes a generalizing factor that ensures the integrity of pedagogical systems, their functioning and development [20].

During the development of the system of educational work, according to A. Denysenko, it is necessary to use expediency, which is manifested in the fact that when using a systemic approach in education, the efforts of subjects of educational activity are integrated, the interrelationship of the components of the educational system (target, content, organizational - operational, technological, effective) [10].

It is necessary to emphasize that the comprehensive and harmonious development of the personality can only be ensured by a holistic educational process, which involves: creating a system of educational work that allows expanding the range of possibilities of educational influence on the personality; the formation of traditions, because they provide stability to the system, increasing its viability; modeling conditions for self-realization and self-affirmation of the individual, which certainly contributes to self-development, creative self-expression, manifestation of unique individuality, humanization of business and interpersonal relationships in the team [18].

This necessitates a theoretical rethinking of the concept of education, its purpose, leading theoretical and methodological principles, content, introduction of spiritually oriented technologies of educational work with students of higher education - future teachers, mastery of diagnostics and determination of criteria for its effectiveness, which constitutes a system of educational work in higher pedagogical institutions.

The system of educational work, according to L. Brodska, exists at the level of the experience of specific subjects of education, reflects the specificity of goals, content, methods of evaluating the effectiveness of their work, the content of which is the education of a person [7].

The corresponding system permeates the pedagogical process, is an element of educational activity. The system of educational work should organize the teacher's actions related to the realization of educational goals.

We consider the system of educational work of an educational institution as a 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 educational process, interaction with the social environment, taking into account the personal interests, abilities of those seeking higher education and the social order of society, the material base and the specifics of the educational institution

Therefore, it is advisable to rethink the task of education in new socio-political conditions. Educational work should not be a separate element of pedagogical activity, it is a necessary organic component of pedagogical activity, integrated into the general process of education. Education in higher pedagogical institutions, focused on the formation of a future specialist, is an integral part of the educational system and acquires an individualized character in higher education, that is, aimed at the development of self-education, self-education and professional orientation of future teachers.

Education in higher education is related to the formation of views, beliefs, values, and abilities of higher education students through self-education, self-development, self-education, and self-control. Education here acquires a professional and social orientation, since in the process of professional training education is determined by the influence on the personality of the future specialist of the entire complex of social relations in the institution of higher education. This confirms a new approach to education in modern higher education as creating conditions for self-development of the individual [26, p. 138].

Educational work involves the substantiation and implementation of the concept, goals, content, methods and organizational and pedagogical forms of activity of students of higher education in a pedagogical institution. The specified concept is aimed at the development of their activity, self-education, self-actualization and self-realization, while performing the following tasks: orientation of the teaching staff of

the educational institution to create a cultural and educational environment aimed at the maximum disclosure of the personal potential of each future teacher; ensuring the relationship between the educational process and educational and scientific work; implementation of a system of measures of complex educational interaction; creation of conditions for comprehensive personality development of teachers and students of higher education; implementation of the system of social protection of future teachers.

Keeping the main properties of the systems (integrity, compatibility with other systems, stability, adaptation, self-improvement), the education system of each higher pedagogical institutions will have a number of features. For higher pedagogical institutions that train teaching staff, these are primarily features of their professional focus, i.e. pedagogical.

Creating a system of educational work requires taking into account such conditions as:

- social order – highly qualified teachers and social workers with a corresponding indicator of professional pedagogical level;
- pedagogical features - most teachers are specialists, educators, psychologists;
- professional pedagogical orientation of higher education students and, accordingly, high requirements for personal qualities, among which we highlight the following: openness of the personality to the world of culture and readiness to perceive, realize and reproduce it; professional focus; socially significant activity.

The systematic approach to the organization of the educational process is based on the following aspects: system-targeted, the essence of which is the determination of strategic goals and tactical tasks of the system of educational work in a higher pedagogical institutions (goal setting); system-complex, which consists in identifying the elements that make up the system of educational work in a pedagogical institution of higher education and ensure its integrity and uniqueness; systemic-structural, which involves the identification of internal connections and the nature of dependence between the elements of the system of educational work, their internal organization; system-functional, which requires the definition of the functions of the

educational work system, their integrity from the point of view of the procedural approach; system-resource, the essence of which is the determination of the resources needed for the optimal functioning of the system of educational work, obtaining positive effects from its implementation; system-communication, based on the detection of the degree of openness of the system, the volume and nature of external relations implemented in the process of educational activity.

The analysis and assessment of educational systems can be carried out both at the theoretical and at the practical level, which involves the selection of a conceptual idea in the pedagogical experience.

The main basic components of the educational system that make up its structure are: the conceptual idea, the goal of activity, specified goals and tasks, principles, content, methods of achieving the goal (forms and methods), the result and subjects of pedagogical interaction.

According to I. Krasnoshchok, «the main indicator of the effectiveness of educational work is the maximum possible expansion of the personal space of the future specialist, which involves the development of interests, opportunities to test oneself in the most diverse spheres of activity, learn the experience of various interpersonal relationships and master broad social functions, which characterizes the process personality formation» [15, p. 88].

Therefore, the education of students is implemented through the creation in society and a specific educational institution of an appropriate system of educational work, the essence of which is determined by a philosophical understanding of the meaning of the social system in general, which is a combination of system-forming elements that are in relations and connections with each other, forming a whole and unity, the main elements of which are people, their norms, interaction. It is necessary to rely on the diversity and variability of the content of educational systems of higher education institutions, which are determined by the type of professional tasks, youth subculture, and their effectiveness. At the same time, educational systems cannot be static, they develop with society, with the emergence of new socio-historical

conditions, changes in the «social order» of the state, aimed at the development of the system of education and upbringing in Ukraine [22].

Conclusions. So, the essence and interrelationship of key concepts, which are the basis of the conscious study of the problem of the educational work system in the pedagogical higher educational institution, and also reflect the specifics of the corresponding educational activity: «education», «system», «pedagogical system» have been analyzed.

The system of education of future teachers in modern conditions takes place on the basis of innovative approaches that define education as a process of human creation, while rethinking the purpose, tasks, principles, and content of education on a spiritual basis, when humanitarian education becomes dominant in its national and humanistic character.

A necessary condition for the implementation of the functions of educational work is the creation of a humanitarian (socio-cultural) educational environment aimed at forming a system of views and personality qualities of the future teacher in various spheres of social-organizational, scientific-cognitive, spiritual-moral and cultural activity.

We believe that the system of education in a pedagogical institution of higher education should be developed and approved both at the national level and at the level of a specific institution, which will contribute to the versatile, harmonious development of students of higher education, solving one of the most important tasks of educating the integral personality of a citizen of Ukraine, being a patriot, a professional and a developed person.

Reference

1. Andrushchenko, V.P., Bekh, I.D., Voloshchuk, I.S. (et al.). (2009). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of Higher Education]. Kyiv : Pedahohichna dumka. 256 [in Ukrainian].
2. Avdieieva, S. V. (2012). Vykhovna systema shkoly tvorchoho zrostantia osobystosti [The educational system of the school of creative growth of the

individual]. *Vykhovna robota v shkoli – Educational work at school*. 8, 20–34 [in Ukrainian].

3. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno-zoriientovane vykhovannia* [Personality-oriented education]. Kyiv, 204 [in Ukrainian].

4. Bereziuk, O. S. (1994). *Formuvannia profesiinykh yakosti maibutnikh uchyteliv za dopomohoiu pedahohichnoho modeliuvannia* [Formation of professional qualities of future teachers by means of pedagogical modelling]. *Psykhologo-pedahohichna osvita v Ukraini – Psychological and pedagogical education in Ukraine*. Kharkiv, 34–36 [in Ukrainian].

5. Bereziuk, O. S. (2012). *Naukovo-praktychna spriamovanist etnokulturolohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh Poliskoho rehionu* [Scientific and Practical Orientation of Ethnocultural Training of Future Teachers in the Polissya Region]. *Stanovlennia i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil: problemy, dosvid, perspektyvy – Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, experience, prospects*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 692 [in Ukrainian].

6. Bielova, L. O. (2004). *Vykhovna systema VNZ: pytannia teorii i praktyky* [Educational of Higher Education Institutions: Issues of Theory and Practice]. *Narodna ukrainska akademiia – National Ukrainian Academy*. Kharkiv. : Vyd-vo NUA, 264 [in Ukrainian].

7. Brodska, L. V. (2005). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do vykhovnoi roboty v shkoli* [Formation of future foreign language teachers' readiness for educational work at school]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

8. Busel, V. T. (Ed.). (2004). *Velykyy tлумachnyj slovnyk suchasnoyi ukrainskoi movy* [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 1400 [in Ukrainian].

9. Cherkashenko, V. S. (2004). *Formuvannia vykhovnoi systemy shkoly* [Formation of the educational system of the school]. Kharkiv : Osvita, 112 [in Ukrainian].

10. Denysenko, A. O. (2008). Orhanizatsiia monitorynhu vykhovnoi systemy vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Organisation of monitoring of the educational system of higher pedagogical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, [in Ukrainian].
11. Dokuchaieva, V. V. (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological bases of designing innovative pedagogical systems]. *Doctor's thesis*. Luhansk, [in Ukrainian]
12. Heizerska, R. A. (2008). Formuvannia profesiino znachushchykh yakostei maibutnikh mahistriv ekonomichnoho profilu u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professionally significant qualities of future masters of economic profile in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Donetsk, [in Ukrainian].
13. Hus, T. Y., & Adzyna, T. M. (2014). Vykhovna systema shkoly rozvytku uspishnoi osobystosti [The educational system of the school for the development of a successful personality]. *Tavriiskyi visnyk osvity – Tavria Bulletin of Education*. 2 (46), 201–210 [in Ukrainian].
14. Kharkivska, A. A., & Kapustina, O. I. (2021). Overview of modern models of training system future teachers. *Educational Dimension*. 211-223 DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.4516> [in Ukrainian].
15. Krasnoshchok, I. P. (2011). Osoblyvosti systemy vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Features of the system of educational work in a higher education institution]. *Naukovi zapysky KDPU – Scientific notes of KSPU*. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 93, 83–88 [in Ukrainian].
16. Kuzminskyi, A. I. (2005). Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]. Kyiv : Znannia, 486 [in Ukrainian].
17. Moiseiuk, N. Ye. (2001). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv : VAT «KDNK», 607 [in Ukrainian].
18. Onopriienko, V. P. (2011). Teoretyko-metodychni zasady ekolohichnoi pidhotovky fakhivtsiv silskoho hospodarstva [Theoretical and methodological

foundations of ecological training of agricultural specialists]. *Doctor's thesis*. Kyiv, [in Ukrainian].

19. Pidlasyi, I. P. (1998). *Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv* [Diagnostics and evaluation of pedagogical projects]. Kyiv, 343 [in Ukrainian].

20. Ponomarova, H. F. (2013). *Porivnialnyi analiz systemy otsiniuvannia riznykh vydiv pedahohichnoi praktyky v pedahohichnomu VNZ* [Comparative analysis of the system of evaluation of different types of pedagogical practice in a pedagogical university]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhia National University*. Zaporizhzhia : Zaporizkyi nats. un-t, 146–153 [in Ukrainian].

21. Ponomarova, H. F. (2014). *Teoretychnyi analiz formuvannia systemy upravlinnia suchasnym vyshchym navchalnym zakladom* [Theoretical analysis of the formation of the management system of a modern higher education institution]. *Innovatsiinyi pidkhid v upravlinni navchalnyimi zakladamy – Innovative approach in the management of educational institutions*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 161–163 [in Ukrainian].

22. Ponomarova, H. F. (2015). *Rozrobka systemy vykhovnoi roboty u vyshchomu pedahohichnomu nachalnomu zakladi – umova stanovlennia maibutnoho fakhivtsia* [Development of a system of educational work in a higher pedagogical educational institution - a condition for the formation of a future specialist]. *Dukhovnyi osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a personality: methodology, theory and practice*. Sievierodonetsk : Vyd-vo SNU imeni Volodymyra Dalia, 2 (65), 127–134 [in Ukrainian].

23. *Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity: Ukaz Prezydenta Ukrainy; Doktryna vid 17.04.2002 № 347/2002* [About the National Doctrine of Education Development: Decree of the President of Ukraine; Doctrine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].

24. Prokop, I. S. (2008). *Rozvytok vykhovnykh tsilei navchannia u dydaktytsi zahalnoosvitnoi shkoly (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)*

[Development of Educational Objectives of Teaching in the Didactics of General Education School (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century)]. *Candidate's thesis*. Chernivtsi, [in Ukrainian].

25. Savchenko, O. Ya. (2009). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoï osvity* [Educational potential of primary education]. Kyiv : Bohdanova A.M., 228 [in Ukrainian].

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

27. Soroka, K. O. (2005). *Osnovy teorii system i systemnoho analizu* [Fundamentals of system theory and system analysis]. Kharkiv : Tymchenko A. M., 288 [in Ukrainian].

28. Sowell, Th. (2005). *Knowledge and decisions*. New York : Basic books, 145 [in English].

29. Zasiékina, T. M. (2009). *Vykorystannia systemy dydaktychnykh zasobiv v umovakh dyferentsiiovanoho navchannia fizyky* [The use of a system of didactic tools in the conditions of differentiated teaching of physics]. *Candidate's thesis*. Kyiv, [in Ukrainian].

UDC 378: 001.31]:001.4''71''(045)

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT
IN HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTIONS:
EVOLUTION OF CONCEPTS**

© Petrychenko L., Kharkivska A.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-02

The article studying the problem of innovative development of a pedagogical institution of higher education in the context of the theoretical framework. Modern teachers and scientists are looking for a clear line between innovation and best pedagogical practices. The definitions of the key concepts of the study are analyzed: «advanced pedagogical experience», «newness», «novelty»,

«innovation». The research defines the innovation process as an innovation that can change the goals, conditions, content, means, scale, methods, forms of activity aimed at addressing modern needs, is absolutely or relatively new, modernized, and is aimed at achieving quality results. The study of the technology of development and implementation of the innovation process in pedagogical institutions of higher education has made it possible to identify the main conditions for the development and implementation of the innovation process: availability of sufficient qualifications of performers; appropriate material and technical base; availability of incentives for developers and participants of the innovation process, professional growth; availability of information necessary for performers, timeliness of its receipt; continuity in the implementation of the innovation process at all stages; availability of feedback between participants and the management of the innovation process. The definition of the structure, stages and technology of the innovation process in a pedagogical higher education institution has been clarified. The results of the study may be useful for researchers, teachers and administration of higher education institutions who are interested in introducing innovative methods and approaches to the educational process.

Keywords: innovation, novelty, innovative development, innovative process, pedagogical institution of higher education, advanced pedagogical experience.

Петриченко Л., Харківська А. «Теоретичні засади інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти: еволюція понять».

У статті порушено проблему інноваційного розвитку педагогічного закладу вищої освіти в контексті теоретичного базису. Сучасні вчителі та викладачі-науковці звертаються до пошуку чіткої межі між інноваціями та передовим педагогічним досвідом. Здійснено аналіз дефініцій ключових понять дослідження: «передовий педагогічний досвід», «новизна», «нововведення», «інновація». Інноваційний процес в межах дослідження визначено як нововведення, що може змінювати цілі, умови, зміст, засоби, масштаби, методи, форми діяльності, які спрямовані на вирішення сучасних потреб, є абсолютно або відносно новими, осучасненими, й спрямоване на досягнення якісних результатів. Дослідження технології розробки та реалізації інноваційного процесу у педагогічних закладах вищої освіти дозволило з'ясувати головні умови розробки та реалізації інноваційного процесу: наявність достатньої кваліфікації у виконавців; відповідна матеріально-технічна база; наявність заохочення для розробників та учасників інноваційного процесу, професійне зростання; доступність необхідної виконавцям інформації, своєчасність її надходження; наступність при реалізації інноваційного процесу на всіх його етапах; наявність зворотного зв'язку між учасниками та керівництвом інноваційного процесу. Уточнено визначення структури, етапів та технології інноваційного процесу в педагогічному закладі вищої освіти. Результати дослідження можуть стати в пригоді для науковців, викладачів та адміністрації закладу вищої освіти, які зацікавлені у впровадженні інноваційних методик та підходів в освітній процес.

Ключові слова: інновація, нововведення, інноваційний розвиток, інноваційний процес, педагогічний заклад вищої освіти, передовий педагогічний досвід.

Relevance of research. Progressive development in education and science dictates the need for constant improvement of the educational system, the search for innovative innovations for purposeful, modern management and increasing the competitiveness of the institution and students of higher education. The more intensive changes are observed in the activities of the institution of higher education, in particular, the pedagogical institution of higher education, the more effective the process of implementing transformations of innovative development becomes.

Particular importance in the context of modern solutions to the problems of theoretical and methodological support of a pedagogical institution of higher education is the need to find ways to overcome the contradiction between the rapid pace of innovative development, the continuous growth of requirements for the personal and professional qualities of future specialists in the field of education, and the insufficient readiness of higher education institutions for appropriate training specialists of the new generation at the European level.

Innovative changes are primarily needed in higher education, which prepares future teachers, because the key task of training is «the formation of competent specialists with value orientations who are aware of academic freedom, motivated for personal and professional self-development, capable of improving their own professional activity, based on the principles of child-centeredness, humanity and tolerance» [7, p. 13].

Analysis of basic research and publications. Local and foreign scientists pay considerable attention to the issue of introducing innovations into the activities of higher education institutions, including: S. Dombrovska studied innovative changes in the context of education reform; conceptual discoveries of innovations were considered by A. Starostina; V. Savitska and I. Bodnarchuk analyzed the provision of an innovative pedagogical process in higher education; the creation of an innovative environment in a higher education institution was studied by K. Horash and A. Bondar.

However, scientists did not aim to reveal contradictions in the theoretical foundations of innovative development of a pedagogical institution of higher education.

The purpose of the article is the theoretical justification of the principles of innovative development of a higher pedagogical institutions.

Presenting main material. The changes caused by the creation of a state in Ukraine are associated with increased interest in innovations in all spheres, in particular in the activities of educational institutions. Modern teachers and scientists often raise the issue of the difference between innovation and advanced pedagogical

experience. Therefore, there is a need to analyze the definitions of a number of concepts: «advanced pedagogical experience», «novelty», «innovation», «innovation». To achieve the goal, it is necessary to find out the definition of the structure, stages and technology of the innovation process in a higher pedagogical institutions.

According to I. Dychkivska, advanced pedagogical experience should be understood as «educational and educational, organizational and pedagogical activity, in the process of which stable positive results in solving current problems are ensured by the use of original forms, methods, methods, means of learning and education, new educational systems or integration of traditional forms, methods, techniques and means» [3, p. 346].

The Ukrainian pedagogical dictionary contains an interpretation of the concept of «advanced pedagogical experience» in the context of the idealization of the real pedagogical process: the identification of a leading pedagogical idea or methodical system that determines the high efficiency of educational activity [5, p. 257].

We believe that advanced pedagogical experience should be adapted to implementation, i.e. based on clear, specific scientific ideas and laws, provide for high sustainable results in solving the tasks.

Pedagogical experience, according to N. Moiseyuk, is a system of pedagogical knowledge, abilities, skills, ways of implementing creative pedagogical activity, manifestation of emotional and valuable beliefs acquired in the process of practical training for educational activities in educational institutions. At the same time, the scientist interprets «advanced pedagogical experience» as the activity of a teacher that ensures the sustainable effectiveness of the educational process by using new forms, methods, methods, means, technologies of teaching and education, or already known, that is, traditional ones, based on their improvement [10, p. 646].

We believe that the mentioned signs of advanced pedagogical experience are also suitable for innovations, in particular massiveness, exemplarity, rationality, innovation [14].

L. Danylenko interprets pedagogical innovation as a novelty that «significantly changes the scope, structure and quality of the pedagogical process» [1, p. 3].

Scientists, in particular L. Buryakova, L. Danylenko and O. Popova, provide different classifications of pedagogical innovations. Thus, O. Popova classifies innovations depending on the scope, scope and method of implementation, mass (width) and depth, nature of origin [14, p. 14–15]. This classification of a scientist is a generalized vision of the researches of various scientists.

According to V. Palamarchuk, pedagogical innovations are the result of a creative search for new, original, non-standard ways of solving various problems [13, p. 86–87].

Therefore, pedagogical innovation is a kind of concept in relation to best practice, and the classifications of pedagogical innovations - in retrospect - are also suitable for research on best pedagogical practice.

O. Popova divided innovations according to various indicators: according to the level of relevance (classical, long-term, temporary); by the field of implementation (in the content of education, in the technology of education and upbringing, in the organization of a holistic educational process, in education management, in educational ecology); by scale of transformations (global, local, modular); according to the method of creation (modification, combinatorial, radical); by the level of depth and completeness (fundamental (deep), systemic, partial, minor); in relation to its predecessor (replaceable, cancelable, opening, retrospective); by the method of implementation (systematic, planned (predicted), random, spontaneous); by the nature of the origin (external and internal) [15, p. 17].

V. Palamarchuk, when researching advanced pedagogical experience, relied on the following criteria: relevance, effectiveness, degree of novelty, stability, scientific reliability, optimality [6, p. 202–203]. In our opinion, the specified criteria should also be taken into account for studying the problem of pedagogical innovation.

In addition, it is important to pay attention to specific indicators of innovation.

First, innovations always contain a new solution to an actual problem.

Secondly, the use of innovations leads to obtaining qualitatively new results, which primarily reflect changes in the level of intellectual development of the individual.

Thirdly, the introduction of innovations causes changes in the structural components of the system. The more radical the innovation, the greater the change.

Innovation is traditionally understood as a process where novelty is a means of its implementation [4, p. 25].

However, scientists determine that pedagogical innovations are a meaningful source of the innovation process, because they contain a scientific idea, a plan and technologies for its implementation. Then the organizational mechanism acts as an innovation.

Innovation is «the process of system transition from one qualitative state to another by using innovations» [4, p. 25].

According to N. Flegentova, innovation should be understood as a special organization of activity and thinking, covering the sphere of education and personnel training. In a narrower sense, innovation is the process of mastering innovations, which is based on: new principles and learning technologies; implementation and dissemination of existing pedagogical systems, individual methods, educational subjects and disciplines; management technologies and innovation process design [4, p. 25]. It is advisable to interpret the innovation as a purposeful change that introduces new stable elements into the content of the activity, which cause the transition of the system from one state to another [4, p. 44].

Innovation, as defined in the «Big Explanatory Dictionary»: «innovation, innovation of education»; «a set of measures aimed at introducing new equipment, technologies, inventions into the economy» [19, p. 400], and innovation, for its part, is something new that was recently or just introduced [17, p. 625]. However, the above-mentioned interpretations of innovations do not take into account the possibility of making changes.

We are impressed by the definition of innovation according to I. Dychkivska: innovation, change, renewal; a new approach, creating a qualitatively new one, using

the known for other purposes [3, p. 340]. Novelty is one of the main criteria for evaluating pedagogical research; the result of the creative process; property and independent value of any innovation. Novelty has a relative character in both personal and historical, social aspects [10, p. 342].

The above interpretations of the concepts of «advanced pedagogical experience», «innovation», «innovation», «novelty» allow us to clarify and study the concept of «innovation» as an implemented change, that is, as a concept identical to innovation; for any change to be recognized as an innovation, this change must have the property of novelty.

It was found that the concepts of «advanced pedagogical experience», «innovation», «innovation» and «novation» cannot be considered without a close relationship with the concepts of «development» and «modernization».

Modernization, according to the Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language, has the following interpretations: 1) changes, improvements, in accordance with modern requirements and tastes; 2) to give the past uncharacteristic modern features [19, p. 535].

I. Dychkivska interprets modification innovations as those related to improvement, rationalization, modification, modernization of what has an analogue or prototype (program, technique, separate development, etc.).

The scientist defines modular innovations as a complex of partially interconnected innovations in relation to a certain group of subjects, age group of students, etc. [3, p. 341]. The transition to modular construction of educational components is an example of modular innovation.

V. Palamarchuk emphasizes that «large-scale innovations include innovations that qualitatively change the purpose, content, tasks and structure of education and, as a rule, are experimented at the all-Ukrainian level; to local - those that qualitatively change the forms, methods, means of education and are experimented at the regional level» [13, p. 99–100].

Analysis of scientific and pedagogical literature [1; 2; 3; 6; 10; 12; 13; 14; 15] made it possible to conclude that large-scale educational innovations include:

humanistic educational paradigm; state education standards; graduate education; variability of educational institutions and forms of education; the strategy of forming the national consciousness of higher education students and involving them in the management of the educational institution, etc.; local educational innovations include: prioritization of personally-oriented training; innovative form of higher education institution management; computer and telecommunication teaching aids, etc.

In the totality of management innovations implemented in institutions of secondary education, it is appropriate to highlight: modernized content, forms and methods of management activity of the head of the institution, public-state, religious, modular, project models of management [11, p. 99].

So, the foundation of educational innovation is a new idea; its source is the research activity of a scientist or the research practice of a teacher, manager, staff of an educational institution; the bearer of innovation is an innovator, a creative person, an experimenter-researcher.

In educational innovation, according to L. Danylenko [2, p. 97], the following components can be distinguished: pedagogical, scientific-industrial and socio-economic. Pedagogical innovations include innovations in education; to research and production - in the field of development of modern material and technical devices for educational institutions (for example, computers, multimedia devices, etc.); to socio-economic - innovations in the legal and economic support of the education system, etc.

Educational innovations in general are improved existing or developed new didactic, educational, management systems or their components; educational technologies that significantly improve the results of educational activities [11, p. 97].

So, the essence of educational innovation activity is to provide the necessary conditions for making systemic changes in the activity of the educational institution, aimed at the motivational and technical development of the team and improving its work to achieve the expected results.

Management innovations include modern economic, psychological, diagnostic, and information technologies that make it possible to create appropriate conditions for prompt and effective decision-making by the manager.

O. Popova aptly noted that the innovation process is determined by the social need for the creation, implementation and dissemination of innovations [15, p. 18].

V. Palamarchuk's analysis of innovation experiments on the territory of Ukraine testified that most of them (98%) are regional in scale; of them, 54% are didactic innovations, 38% are educational innovations, and 8% are managerial innovations [13, p. 99–100].

According to the analysis of psychological and pedagogical sources [1; 2; 3; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 18], we can note that the direct objects of changes can be the goals, conditions, content, means, scales, methods, forms of organization of the relevant processes (see Table 1).

Table 1

The model of the development of the institution of higher education

№	Objects of changes	Model of development of the institution of higher education
1	2	3
1	Goal	modernization of the educational process for the purpose of teacher training
2	Conditions	with a high level of professionalism, competence formation
3	Content of education	variability, constant change of conditions
4	Methods	variability of curricula, in accordance with ECTS
5	Forms	traditional and innovative (staging, use of ICT, application of game technologies, non-standard classes, etc.)
6	Means	ICT (lectures, seminars, independent work, trainings, etc.)
7	Content of management activity	variable, in particular, implementation of innovative management functions: forecasting, political-diplomatic, advisory, managerial, representative functions, introduction of new forms and methods of management (collective and collegial); technical and technological and economic methods of management, etc

It should be emphasized that the traditional model of a higher education institution provides: separation of theoretical and practical training processes; a firm schedule for enrollment and graduation; orientation to the formal spectrum of the economy; centralized education management system. Whereas in the model of development of a higher education institution, the entire educational process is oriented towards: the real demand of the labor market; lifelong education; provision of broad-based qualifications and educational skills for promotion, changing qualifications, finding a new job; integration processes of acquiring theoretical knowledge and practical skills; a flexible and variable approach to determining the terms of study; taking into account the needs of the formal and informal sectors of the economy; work for hire, as well as for an independent enterprise; functions of determining policy in the field of education; control over its development and provision of financial resources.

Note that the concept of «innovation process» is one of the main concepts of this study. Let's highlight the variability of interpretations by local scientists.

However, for a holistic understanding of the essence of innovative processes, it is necessary to pay attention to contradictions, their trends and properties. In general, we agree with the opinion of O. Popova that the main strategic trends in the development of modern innovations are the focus on the intensity and modernization of innovation processes.

L. Vashchenko defines the innovation process as «a cyclical process of transition to a qualitatively different state, with a revision of outdated norms and regulations...» [18, p. 45].

It should be taken into account that innovative processes are caused by a number of contradictions, differing in source, subject origin and complexity. Thus, V. Palamarchuk defines three levels of these contradictions:

– the discrepancy between the old (traditional) and the new (modern), which is generated by both social and pedagogical needs in the formation of educational policy (I level);

- time limitation of training periods and growth of the amount of scientific information to be mastered by future specialists (II level);
- the contradiction between the possibilities of the individual and reality, the desire of the creative individual to search for something new (III level) [12].

According to V. Palamarchuk, it is necessary to pay attention to laws that are of great importance for understanding the general development and contradictions of innovative processes in the educational system:

1. The tendency of diffusion of innovations is that education, according to the laws of synergy, «absorbs» innovations, changing only partially. Therefore, irreversible destabilization of destructive changes in the socio-pedagogical environment does not occur.

2. The process of the emergence of innovations has a spiral character, and they are not always implemented, which depends on many factors (economic, social, political, psychological and pedagogical, etc.).

3. The genetic emergence of innovations depends on social processes, progressive changes, reforms, bursts of solar activity and processes in the noosphere [12].

Taking into account the views of the above-mentioned scientists, we join such an understanding of the innovation process as the study, generalization and implementation of educational innovations with the aim of qualitatively changing the purpose, structure, content, forms and methods of education, upbringing and management.

Based on scientific and pedagogical literature [2; 3; 7; 14; 16; 18], it can be determined that the basis of innovative processes in education are two important components of pedagogy - the study, generalization of the spread of advanced pedagogical experience and the introduction of innovations and innovative achievements of pedagogical science into practice.

Analysis of the differences between traditional and innovative processes by various scientists made it possible to clarify and supplement the characteristics of these processes (Table 2).

Table 2

Comparative characteristics of traditional and innovative processes in educational activities in higher pedagogical institutions

Characteristics of the process	Traditional process	Innovative process
1	2	3
1. The ultimate goal	formation of knowledge, abilities and skills	compliance with the modern requirements of ECTS education, the labor market and society in general; development of professional competence, natural potential of the individual and public needs
2. Ways to achieve the goal	traditional forms of education, invariant curricula, stable salary, stable plan of activity of the institution of higher education in all directions	numerous and not clearly developed activity plans of the institution of higher education in all directions (short-term, medium-term, long-term); the development of strategies for the implementation of educational innovation processes is necessary; alternative curricula, their adjustment is possible depending on the type of innovation process; the possibility of implementing multivariate motivation
3. Risk in achieving the goal	low	high
4. Process type	continuous	discrete or integrated
5. Manageability as a whole, possibility of planning	high	low; strategic management is required
6. Development of the system within which the process is carried out	preservation of this level of development, planned development	transition to a new level of development; it is necessary to develop a program for the implementation of strategic changes
7. The degree of coincidence of interests of the process participants	probably more low than high	probably more high than low
8. Distribution of spheres of responsibility	stable	variable

As we can see, the innovation process as an innovation has the ability to change the goals, conditions, content, means, scales, methods, forms of activity and meets the requirements of modernity. And it is also completely new or relatively new (that is, used in another field), and leads to qualitatively new results.

Note that the result of innovation processes is the use of theoretical and practical innovations, as well as those that are formed on the border between theory and practice.

According to the logic of the research, we consider it expedient to study the structure, content and stages of implementation, which form the technology of development and implementation of the innovative process in a pedagogical institution of higher education.

The goal of implementing the innovation process should be such that, on the basis of its comparison with the obtained results, decisions on implementation can be made.

The content of the innovation process should be aimed at solving the current problems of today.

N. Yusufbekova highlighted the laws of innovation processes: the law of irreversible destabilization of the pedagogical environment (any innovation brings irreversible changes to the pedagogical environment); the law of mandatory implementation of the innovation process (any pedagogical invention must be implemented sooner or later, spontaneously or consciously); the law of stereotyping of pedagogical innovations (any innovation gradually turns into familiar concepts and actions, and is therefore doomed to transform into stereotypes) [11, p. 100].

I. Dychkivska divides the innovation process into such stages as:

1) the stage of the birth of a new idea, the emergence of a new concept of an innovation (start). Conventionally, it can be called the stage of discovery, which, as a rule, is the result of fundamental and applied scientific research or life «enlightenment»;

2) the invention stage. At this stage, the creation of an innovation takes place, i.e., the embodiment of a new idea in a certain object, a material or spiritual model project;

3) stage of implementation of the innovation. Its essence, as a rule, consists in the practical application, adjustment, refinement of the new tool. The stage ends with obtaining a sustainable effect from the innovation, after which it exists autonomously. The prerequisite for the next stage of the innovation process is the openness and receptiveness of the pedagogical community to innovation. It is then that the phase of its use begins;

4) stage of dissemination of the innovation (maturity). Its essence consists in wide implementation, diffusion (penetration) into new fields (educational institutions);

5) saturation stage in a specific industry. At this stage, the innovation is mastered by many people in all spheres of pedagogical and management processes. That is when it loses its novelty (routinization of the innovation). This stage may end with the appearance of an alternative innovation or its absorption by a more efficient system;

6) the decline stage (crisis, finish). Its peculiarity is the exhaustion of the possibilities of applying the innovation in new conditions and industries;

7) irradiation of the innovation. This stage is not inherent in every innovation. It is about the fact that with routinization, the innovation is modernized and reproduced, often significantly influencing the development of the educational institution [3, p. 41–42].

The set of these stages from the emergence of the need for changes to the institutionalization of the introduced innovation forms a complete innovation cycle.

However, in our opinion, the analyzed stages of the innovation process by various authors do not take into account: the need for feedback, checking the effectiveness of innovation implementation; the need to develop methods and technology for introducing innovations [3]; the need for pedagogical expertise of the educational process to be transformed.

Analysis of scientific and pedagogical sources [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16;18] allowed us to come to the conclusion that depending on the criteria chosen as the basis, the relevant logically, meaningfully, organizationally, compositionally and methodically interconnected elements are distinguished in the innovation process. Synthesizing various types of structures makes it possible to see all the complexity of the innovation process and tasks related to its implementation; and by predicting likely problems, avoid them.

To achieve the goal of the research, it is important to consider the methods, techniques and technologies of the implementation of the innovation process in the pedagogical institution of higher education.

According to the Ukrainian pedagogical dictionary, «method» has the following interpretation: a way of organizing the practical and theoretical mastering of reality, determined by the laws of the studied object [5, p. 205].

It is important to emphasize that the method always has a certain structure, according to which various actions are performed, therefore it is the instrumental genesis of the emergence of technology used in educational practice (training technologies, game or dialog technologies). To understand the specifics of this or that method, it is important to understand its structure, which determines the logic of selection and construction of the order of all actions of the subjects of the educational process.

Technology plays an organizational role in building the teacher's professional and pedagogical activity. The main source of the emergence of new technology is most often the generalization of positive innovative practical experience of specific carriers of one or another method of pedagogical activity.

So, the technology represents the experience of a specific subject, which is an asset of self-development and self-education of teachers and a fact of pedagogical skill and creativity in solving a certain type of pedagogical tasks. Only at the level of gradual analysis of this experience and its implementation, the technology gains popularity and widespread use. However, the effectiveness of a specific technology

depends primarily on the ability to cause the necessary, desired, predetermined pedagogical result.

Summarizing the above, we can note that the organization of the stages of the innovation process used can be different [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 12; 15; 14; 16; 18]: a) it is clearly defined who is responsible and for what; b) flexible work organization, in which informal relations between performers are of decisive importance.

The chosen and implemented forms of organization must correspond to the chosen methods, techniques, technologies and available performers.

The most important thing for achieving the desired results of the innovation process is the motivation of the performers.

In the pedagogical dictionary, motivation is «a system of motives or incentives that prompts a person to specific forms of activity or behavior. As motives can appear: representations and ideas, feelings and experiences that express the material or spiritual needs of a person. The same activity can be carried out for different reasons. The value of motives for behavior, activity and formation of a person's personality is very high» [5, p. 217].

However, the mentioned method is not always effective, especially when applied with creatively oriented subordinates who have a high level of intellectual and moral development.

Note that there are many theories of motivation today. Accordingly, this indicates that there is still no theory that would explain all the diversity of human behavior. Within the scope of the research, we are primarily interested in the basics of solving practical tasks of creating the necessary conditions that would encourage participation in innovative activities.

Let's consider some psychological theories about the motives that drive a person to appropriate actions and deeds.

A detailed study of models of the motivation mechanism was carried out by E. Khrykov [9, p. 115–117], who notes that for effective motivation, it is necessary

for the manager to be familiar with the theory of needs of A. Maslow, F. Herzberg, the theory of expectation, the theory of justice, the Porter-Lawler model.

The scientist's view on group motivation is important. The leader must have an idea of the level of group cohesion, attitude to work, moral principles, doubts and difficulties, the level of motivation of each of the participants and in general. In addition, the leader should take into account that personal motives play a decisive role in achieving effectiveness in group activities. If the group meets the employee's expectations, the unifying forces increase. If personal needs are not satisfied, the primary motivation can change to passivity and indifference.

V. Siegert and L. Lang suggest to take into account the rules of success and group morality when joining groups: help the group achieve success; strengthen the trust of group members in each other, in particular in the leader; cultivate a sense of belonging to a group; show interest and desire for prestige; maintain faith in the reality of the goals facing the group; individual and group motivation depends on the motivational environment of the institution; ensuring the necessary conditions (social-pedagogical, organizational-pedagogical, psychological-pedagogical) [11, p. 104–105].

Social and pedagogical conditions for the implementation of educational innovations are achieved by implementing the principles of democratization and humanization of the educational process and its management; development of the creative potential of all participants in the educational process by involving them in experimental and research activities.

In order to create organizational and pedagogical conditions, it is necessary to ensure appropriate financing of innovative activities of the educational institution; creation of a system of social incentives for the implementation of pedagogical innovations; establishment of scientific, legal and economic ties with scientific institutions, organizations, institutions of higher education within the country and abroad; promotion and distribution of products of innovative activity; establishment of mutually beneficial relations with innovation centers, foundations and other

transfer organizations that contribute to the introduction of new educational technologies.

Psychological and pedagogical conditions are achieved by systematically informing the employees of the educational institution on scientific and pedagogical issues; entry of the institution into the innovative infrastructure; ensuring continuous systematic communication of the institution's employees with local and foreign scientists - psychologists, pedagogues, sociologists; scientific and theoretical familiarization of the employees of the educational institution with the basics of experimental and research activity; institutional support of the training process and improvement of the professional level of subjects of the innovation process; willingness of employees of educational institutions to work in an innovative mode; formation of an «innovative culture» in them.

The key conditions for the introduction of innovations include: the availability of sufficient qualifications of the executors; availability of incentives for developers and participants of innovations (material, moral, professional and career growth); availability of necessary information, timeliness of its receipt; continuity in the implementation of innovations; availability of feedback between participants and management during the implementation of innovations, appropriate material and technical base.

In order for innovative processes to take place more effectively, one of the main tasks of the leadership of a pedagogical institution of higher education should be to create conditions for improving the quality of the educational process.

The effectiveness of innovative processes when introducing them into the educational process should ensure an increase in the quality of training of higher education applicants, the innovative potential of the teaching staff, the quality of management of innovative development by the institution of higher education, or reduce costs for achieving the same educational results.

As noted by V. Savitska and I. Bodnaruk, «innovation management in higher education should be considered as an innovative activity reflected in a set of

processes: the educational-scientific-innovative process and the strategic process of forming human potential» [16, p. 257].

The result and goal of the innovation is to increase the efficiency of the educational process. At the same time, the effectiveness of innovations is determined by the effect by which the goal is achieved.

A thorough analysis of various approaches to defining the structure, stages, and implementation of the innovation process made it possible to specify and propose the most appropriate technology for the development and implementation of innovation processes in pedagogical institutions of higher education, in accordance with the general issues of the study. This technology is characterized by specific features:

- studying the relevance of the problem and approaches to its solution;
- analysis of external and internal factors that contribute or do not contribute to changes;
- development of a change strategy and general requirements for an innovative project (prediction of possible results);
- analysis of psychological and pedagogical sources and pedagogical expertise of the educational process subject to transformation;
- theoretical and methodological adaptation of innovations, innovations in relation to solving the problem;
- development of implementation methodology and technology;
- implementation of the implementation technology in accordance with the defined stages, forms, motives, duties, etc.;
- feedback, control and monitoring of innovation implementation efficiency.

Note that the quality of implementation of specific stages of the innovation process is determined by its goals, chosen methods, techniques, technologies and means, the organization of the actions of the performers, their knowledge, abilities, interest in achieving high results, and the nature of the relationships between them. At the same time, achieving the goal of each stage is the basis for the implementation of the next one. Therefore, the previous goals should be coordinated with the following ones.

Thus, the first stage of the innovation process can be implemented when an analysis of changes in the requirements for the educational process and its state is performed, aimed at identifying problems in the training of teaching staff in a higher education institution.

At the second stage, it is important to take into account the fact that if difficulties or «gaps» are found in the implementation of tasks, it is necessary to make operational changes and control the innovation process.

A qualitative assessment will allow finding and making a decision on whether to continue or abandon the implementation of innovations.

Studying the implementation of the innovation process in higher pedagogical institutions, we consider it expedient to pay attention to the requirements for the innovation project, which will determine the compliance of the implementation of the innovation project with the solution of the real problems of the educational institution.

Taking into account the above, the following requirements can be put forward to the innovative project:

- relevance (implementation of the project should lead to the solution of the real problems of the educational institution, increase the quality of the results of its activity);

- realism (the project must be developed taking into account the possibilities of achieving the set goals);

- integrity (the project must include all actions and resources to achieve the set goals);

- controllability (the project must provide for the achieved intermediate and final results, which, in turn, must be subject to qualitative and quantitative measurement) [11, p. 110–111].

The fourth stage begins from the moment of making a decision on the implementation of the innovation process: planning; organization; motivation of performers; the mechanism of control over the implementation of the innovation. Since often an innovation developed externally (at the level of the state, oblast

(region), city, or author's developments of practicing scientists) cannot be transferred without its modification to the conditions of a specific institution of higher education, then such adaptation of the novelty must be carried out at the stage of implementation.

The next stage is evaluation and decision-making. At this stage of gathering information on the discovery of innovation, technology modification, various examinations, discussions, conversations, etc., should be organized in order to assess the advantages and disadvantages of the innovation, the possibilities of its implementation.

We consider it expedient to take into account the material costs and possible resistance of the employees of the higher education institution, which will complicate the implementation of the innovation, when discussing and making relevant decisions.

The process of introducing innovations can be carried out in two stages: preliminary (experimental) and full. Thus, based on the results of preliminary implementation, a decision is made to move to full implementation, or to abandon the innovation. A positive decision contributes to the beginning of mastering, adapting and adjusting the innovation before its mass introduction into the educational process and activities of higher pedagogical institutions.

In addition, several innovative processes can be implemented simultaneously in a higher education institution, which depends on the institution's ability to efficiently and qualitatively ensure their implementation. For this, it is necessary that the administration of the institution creates conditions for the formation of an innovative environment and innovative training, for the implementation of innovative education.

The implementation of innovative processes is achieved in the creation in the structure of a pedagogical institution of higher education of an educational and scientific center, a laboratory of pedagogical innovations; development and implementation of a set of textbooks of a new generation; introduction of new forms of education; introduction of innovations in the organizational structure of the academy's management and educational programs.

Note that any innovative process has risks related to its effectiveness, which are primarily related to the sphere of human activity or pedagogy.

Today's challenges in the context of active changes in the educational strategy involve «the generation of new management approaches and organizational solutions both at the national and regional levels, and at the level of each individual educational institution» [8, p. 157].

Conventionally, they are divided into external and internal. External risks should include possible resistance to innovations on the part of education management bodies [11, p. 119]. Internal risks include unpreparedness for innovative activities, resistance to innovations on the part of the teaching staff, administration, and higher education students [11, p. 120]. The main risks of innovative activity in the pedagogical field include the following [3, p. 51–53]:

1. Potentially effective innovations may be introduced late or not at all, which significantly limits the effectiveness of using the innovation.
2. Popularity, rather than real demand, is often the impetus for the introduction of innovations, which, in turn, can cause significant errors in implementation.
3. The low effect of the introduction of innovation arises as a result of overt or hidden resistance to it or improper organization of innovation processes.
4. A significant excess of costs for the implementation of innovations compared to the projected ones.
5. Excessively long implementation periods.

The highlighted problems, according to I. Dychkivska, are the result of non-compliance with the necessary requirements of pedagogical expertise, i.e. incorrect assessment of the costs of time, financial, organizational, personnel and other resources, insufficiently thought-out implementation technology, failure to take into account psychological factors of innovations, weak willed efforts of their initiators, strong resistance of conservative , routine part of the teaching team [3, p. 51–53].

As noted by V. Palamarchuk, pedagogical expertise in the context of innovative activity is a relatively new direction of pedagogy and is connected with the emergence and development of educational innovation [13, p. 107–114].

The need for expertise is determined by the course of innovative processes in education, the patterns of development of innovations, and the readiness of educators for them. The dynamic development of innovative processes in education requires experimentation and licensing.

In addition, the examination must comply with certain principles and be carried out according to clearly defined criteria. Researchers [2; 3; 9; 10; 12; 15; 16] defined the following parameters (criteria) for evaluating educational projects: objectivity, scientificity, novelty, necessity, effectiveness, reliability, economy, integrity, mobility, independence, perspective.

Therefore, the evaluation of innovation in pedagogical education is an integrated set of scientific-pedagogical and didactic indicators in the educational process.

The diagnostic component of the examination is manifested in the improvement of the results of educational activities - according to new approaches to standards.

The prognostic component of the examination of educational innovations is connected with the emergence of a new field of pedagogy - pedagogical prognostication. The forecast of the life cycle of an innovation depends on the nature and scale of the innovation, its level and other indicators.

Provided that the examination is of an empirical nature, it is carried out through a chain of actions: description - explanation - diagnosis. If the examination is of a scientific, theoretical nature, the forecast is based on the full cycle of pedagogical research. At the methodological level, the forecast is characterized by a constructive and projective nature.

At the stage of implementation, if the experts have predicted the prospects of the innovation, the transforming and evaluative and criterion function of the forecast is realized. At the stage of correction, a reflexive function is implemented [13, p. 107–114].

Let us emphasize that the examination of pedagogical innovations has the following basic structure: assessment – diagnosis – prognosis. However, its options

and technologies significantly depend on many factors [13, p. 107–114]: the nature of the selected basic model; level and scale of innovation; her kind; innovation verification methods; professionalism and level of training of experts, etc.

Table 3

Variative models of pedagogical expertise

№ 3/п	The nature of the base model	Level and scale of innovation	Types of innovation	Verification methods	Experts	Conducting time	Economic factor
1	Empirical	Local	Plans, programs, separate technologies, changes in the content of educational work	Research practice	Heads of the institution, orders, scientific and methodical council, consultants of the institution	Short-term examination (up to 2 years)	It does not provide for significant financing
2	Theoretical	Regional	projects, new training courses, textbooks, manuals, learning technologies, education, management	A complete cycle of scientific research	Expert, scientific and methodical council of district and city educational level,	Medium-term (up to 5 years)	Provides limited
3	Methodological	Country level	concepts, standards of education, significant projects, models, theories, systems, holistic author's methods, educational institutions	With access to the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, the Cabinet of Ministers of Ukraine	Scientific and research institutions of the National Academy of Sciences	Long-term (up to 10 years)	Financing

To prevent negative manifestations in pedagogical innovation activity, it is necessary to observe the conditions for the effective course of the innovation process and all stages, ensuring logic, organization, interdependence and continuity in implementation. An equally important fact is that the innovation must meet the objective demands and needs of society, the professional and financial capabilities of the institution of higher education. Conclusions and perspectives of the study. Summarizing the results of the comparative characteristics of traditional and innovative processes, it is possible to define an innovative process as an innovation that can change the goals, conditions, content, means, scales, methods, forms of activity that are aimed at solving modern needs, are absolutely or relatively new, modernized, and aimed at achieving quality results. The study of the technology for the development and implementation of the innovation process in pedagogical institutions of higher education made it possible to find out the main conditions for the development and implementation of the innovation process, namely: the presence of sufficient qualifications of the executors; appropriate material and technical base; availability of incentives for developers and participants of the innovation process, professional growth; availability of necessary information for performers, timeliness of its receipt; continuity in the implementation of the innovation process at all its stages; availability of feedback between the participants and the management of the innovation process.

A comprehensive analysis of various approaches to defining the structure, stages and implementation of the innovation process made it possible to develop the technology for the implementation of innovation processes in pedagogical institutions of higher education and to reveal that the quality of the implementation of the stages of the innovation process is determined by their goals, methods, techniques, technologies and means, the nature of relationships between them.

References

1. Danylenko, L. I. (2001). Teoretychni aspekty osvithoi innovatyky [Theoretical aspects of educational innovation]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii*,

perspektyvy – Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects. Kyiv : Lohos, 5, 8 [in Ukrainian].

2. Danylenko, L. I. (2004). *Upravlinnia innovatsiinoiu diialnistiu v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Management of innovation activities in general education institutions]. Kyiv : Milenium, 358 [in Ukrainian].

3. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav, 352 [in Ukrainian].

4. Flehontova, N. M. (2008). *Slovnyk-dovidnyk terminiv pedahohichnoho marketynhu* [Glossary of educational marketing terminology]. Kyiv : Osvita Ukrainy, 80 [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnykh slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 376 [in Ukrainian].

6. *Hrani tvorchosti. Knyha dlia vchytelia* [Facets of creativity. A book for teachers]. (1990). M. D. Yarmachenko (Ed.). Kyiv : Red. shk., 200 [in Ukrainian].

7. Kharkivska, A. A., & Molchaniuk, O. V. (2023). *Dyversyfikatsiia profesiinoi pidhotovky pedahohiv pochatkovoï osvity iz pryntsyypamy Novoi ukrainskoi shkoly* [Diversification of professional training of primary education teachers in line with the principles of the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*. 2 (209), 12–19 [in Ukrainian].

8. Kharkivska, A.A., & Luniachek, S.V. (2022). *Transformatsiia protsesiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh voiennoho stanu* [Transformation of the processes of professional development of pedagogical staff under martial law]. *The 11 th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects” (July 24-26, 2022)*. SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 156–158 [in Ukrainian].

9. Khrykov, Ye. M. (2006). *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Management of an educational institution]. Kyiv : Znannia, 365 [in Ukrainian].

10. Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, 656 [in Ukrainian].

11. Osvitnii menedzhment [Educational management]. (2003). L. I. Danylenko, L. M. Karamushky (Eds.). Kyiv : Shkilnyi svit, 400 [in Ukrainian].
12. Palamarchuk, V. F., & Danylenko, L. I. (2003). Suchasni tendentsii rozvytku shkoly v konteksti yevropeiskoho vyboru [Modern trends in school development in the context of the European choice]. *Pedahohichni innovatsii, idei, realii, perspektyvy – Pedagogical innovations, ideas, realities, perspectives*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Palamarchuk, V. F. (2005). Pershoosnovy pedahohichnoi innovatyky [Fundamentals of pedagogical innovation]. Kyiv : Osvita Ukrainy, 504 [in Ukrainian].
14. Popova, O. V. (2001). Stanovlennia i rozvytok innovatsiinykh pedahohichnykh idei v Ukraini u XX stolitti [Formation and Development of Innovative Pedagogical Ideas in Ukraine in the XX Century]. Kharkiv : OVS, 256 [in Ukrainian].
15. Popova, O. V., Ponomarova, H. F., & Petrychenko, L. O. (2009). Osnovy pedahohichnoi innovatyky [Fundamentals of pedagogical innovation]. Kharkiv, 192 [in Ukrainian].
16. Savitska, V.V., Bodnaruk, I.I. (2022). Zabezpechennia innovatsiinoho pedahohichnogo protsesu v zakladakh vyshchoi osvity (ZVO): vymoha chasu [Ensuring an Innovative Pedagogical Process in Higher Education Institutions (HEIs): the Requirement of the Time]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. O. Bartosh (Ed.). Uzhhorod : Hoverla, 1 (50), 256–259 [in Ukrainian].
17. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign language words] (1974). O. S. Melnychuka. (Ed.). Kyiv : Knyzhkova fabryka, 777 [in Ukrainian].
18. Vashchenko, L. M. (2005). Upravlinnia innovatsiinymy protsesamy v zahalnoi serednii osviti rehionu [Management of innovation processes in general secondary education in the region]. Kyiv : Vydavnyche ob'iednannia «Tyrazh», 380 [in Ukrainian].

19. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2001). Busel, V. T. (Ed.). Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 1440 [in Ukrainian].

УДК 378.015.31.091.2:001.4]:047.44:004.77(045)

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

© Степанець І., Прокопенко А.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-03

У сучасній науці та освіті підвищилась увага до модернізації вищої освіти, зокрема педагогічної концепції едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Визначення сутності понять, на яких ґрунтується наукове дослідження, є важливим напрямом у досягненні мети наукової роботи. Здійснення термінологічного аналізу є надзвичайно важливим для забезпечення точності та узгодженості в наукових розвідках, що сприяє більш глибокому розумінню сутності досліджуваних процесів. У статті здійснено термінологічний аналіз і визначено сутнісні характеристики понятійного апарату педагогічної концепції підготовки майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Визначено три групи базових понять науково-термінологічного словника дослідження: загальнонаукові – «концепція», «педагогічна концепція», «педагогічна система», «едукція»; конкретнонаукові – «тьютор», «коуч», «едвайзер», «фасилітатор», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «курукулум»; спеціальні – «діджиталізація», «цифрова освіта», «діджиталізації освіти», подано їх змістове наповнення, а також вперше визначено сутність ключових понять наукової розвідки – «едукція майбутніх учителів», «педагогічна концепція едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти». Здійснено критично-порівняльний аналіз понять «діджиталізації» та «цифрова освіта», результати якого враховано при авторському трактуванні поняття «діджиталізація освіти». Здійснений термінологічний аналіз дозволив усвідомити сутність едукції майбутніх учителів та сформулювати визначення поняття «педагогічна концепція едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти». Результати термінологічного аналізу дозволять правильно спрямувати перебіг дослідження для досягнення її мети та поставлених цілей.

Ключові слова: концепція, педагогічна концепція, едукція, діджиталізація, діджиталізація освіти, майбутні вчителі.

Stepanets I., Prokopenko A. «Terminological Analysis of the Conceptual Apparatus of the Pedagogical Concept of Future Teachers' Education in the Digitalization of Education».

In modern science and education, attention has increased to the modernization of higher education, in particular the pedagogical concept of future teachers' education in the context of digitalization of education. Determining the essence of the concepts on which a scientific study is based is an important direction in achieving the goal of scientific work. The terminological analysis is extremely important for ensuring accuracy and consistency in scientific research, which contributes to a deeper understanding of the essence of the processes under study. The article carries

out a terminological analysis and defines the essential characteristics of the conceptual apparatus of the pedagogical concept of training future teachers in the context of digitalization of education. Three groups of basic concepts of the scientific and terminological dictionary of the study are defined: general scientific – «concept», «pedagogical concept», «pedagogical system», «education»; specific scientific – «tutor», «coach», «adviser», «facilitator», «non-formal education», «informal education», «curriculum»; special – «digitalization», «digital education», «digitalization of education», their content is presented, and the essence of the key concepts of scientific research – «future teachers' education», «pedagogical concept of future teachers' education in - the context of digitalization of education» - is defined for the first time. A critical and comparative analysis of the concepts of «digitalization» and «digital education» is carried out, the results of which are taken into account in the author's interpretation of the concept of «digitalization of education». The carried out terminological analysis made it possible to understand the essence of future teachers' education and to formulate a definition of the concept of «pedagogical concept of future teachers' education in the context of digitalization of education». The results of the terminological analysis will allow to properly direct the course of the study to achieve its purpose and objectives.

Keywords: concept, pedagogical concept, education, digitalization, digitalization of education, future teachers.

Актуальність дослідження. В умовах глобальних змін в системі розвитку науки й освіти в контексті активної інтеграції України до світової та європейської спільнот, а також із впливом цифрових процесів, активізуються професійні вимоги до підготовки кваліфікованих фахівців педагогічної сфери.

Нова генерація майбутнього покоління учителів повинна бути конкурентоспроможним в інформаційно-технологічному, цифровому суспільстві, що відповідно потребує безперервного їх професійного зростання, переосмислення та переорганізацію освітнього процесу на засадах діджиталізації. Головною метою наукового дослідження є розробка та впровадження інноваційної педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти. Для ґрунтовного вирішення проблеми дослідження необхідно зважати на науково-термінологічний словник дослідження, який дозволить усвідомити сутність ключових понять, повніше усвідомити закономірності та зв'язки між ними.

Базові поняття науково-термінологічного словника дослідження об'єднано у три групи: загальнонаукові – розкривають зміст сучасного теоретичного базису педагогічної концепції едукації майбутніх учителів; конкретною наукові – дозволяють зрозуміти специфіку педагогічної концепції

едакації майбутніх учителів; спеціальні – розкривають сутність діджиталізації освіти.

До першої групи відносимо такі поняття: «концепція», «педагогічна концепція», «педагогічна система», «едакація»; до другої – «едакація майбутніх учителів», «тьютор», «коуч», «едвайзер», «фасилітатор», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «курукулум», «педагогічна концепція едакації майбутніх учителів»; до третьої – «діджиталізація», «цифрова освіта», «діджиталізації освіти».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Цілеспрямованих наукових розвідок щодо розкриття термінологічного апарату дослідження педагогічної концепції едакації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти на сьогодні не було виявлено. Проте існують окремі наукові дослідження щодо висвітлення сутності понять і термінів із досліджуваної проблематики.

Так, педагогічні ролі, такі як тьютор, коуч, фасилітатор, едвайзер, аналізували Т. Борова, Т. Ковальова, С. Романишина, С. Сіроткіна, Л. Цветкова, І. Цюпак та інші. Вивчення курикулуму здійснювали І. Борисенко, В. Гуцу, О. Жижко, О. Караманов, О. Матвієнко, Т. Сорочан, Г. Фінін та інші.

Мета статті полягає у термінологічному аналізі та визначенні сутнісної характеристики базових понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. Діджиталізація освіти зумовлює кардинальні зміни в методологічних та організаційних засадах педагогічної діяльності, коли термінологічний аналіз та систематизація й узагальнення понятійного апарату є критично важливими для забезпечення не лише теоретичної, а й практичної реалізації освітніх інновацій. Відповідно до окреслених вище груп ключових понять, висвітлимо їх сутність у науково-педагогічних доробках.

У теорії і практиці сучасної науки не існує однозначного тлумачення поняття «концепція». У філософському енциклопедичному словнику поняття концепції науки визначено як «концепції, що репрезентують феномен науки в культурі тієї чи тієї історичної доби» [30, с. 301]. За трактуванням В. Рижко

концепцію варто розуміти як «систему поглядів, понять про ті чи інші явища або процеси, спосіб їхнього розуміння, тлумачення; основна ідея будь-якої теорії, головний задум; ідея чи план нового, оригінального розуміння; конструктивний принцип художньої, технічної та інших видів діяльності» [25].

Сутнісними характеристиками поняття «концепція» за різними джерелами є феномен науки, система поглядів, система понять, провідна ідея тощо. Окрім того, управлінське «призначення концепції – визначення ключових напрямків діяльності об'єкта управління, яке включає виявлення шляхів і технологій досягнення поставлених цілей з виділенням головних факторів їх досягнення» [10].

Зауважимо, що концепцію не можна обожнювати із тактичним плануванням та стратегіями, адже насамперед концепція передбачає виявлення пріоритетів, напрямів та технологій розвитку об'єкта в довгостроковій перспективі управління.

Тому під концепцією можемо розуміти інтегроване системне бачення напрямів розвитку об'єкта управління від існуючих до напрямів майбутньої інноватики. У такому значенні термінологічне трактування можна віднести до концепції управління.

Ґрунтовний аналіз дефініцій поняття «концепція» (Т. Афонська, В. Рижко, А. Яковлева та інші) засвідчив, що термін «концепція» переважно вживається у двох основних контекстах: внутрішньому (провідна концептуальна ідея або форма реалізації концептів визначеної концепції, що сприяють реалізації поставленої мети/представленню результатів наукового дослідження) чи зовнішньому (загальна теоретична логічно структурована конструкція, яку можна застосовувати при вивченні досліджуваного феномену).

Отже, під поняттям «концепція» розуміємо провідну ідею будь-якої теорії; систему соціально-ціннісних, загальнонаукових поглядів або засіб чи форму розуміння, тлумачення певних явищ, процесів і феноменів у природі та суспільстві.

Відповідно до алгоритму дослідження, здійснимо порівняльний аналіз дефініцій поняття «педагогічна концепція».

У психолого-педагогічній літературі вивченню педагогічної концепції присвячено праці вітчизняних науковців: система «поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» (С. Гончаренко) [4]; «сукупність узагальнених положень або систему поглядів на розуміння суті, змісту, методики і організації навчального процесу, а також особливостей навчальної діяльності суб'єктів у ході його здійснення» (К. Кучина) [16, с. 138] тощо.

У мережі Інтернет висвітлені такі трактування: «педагогічна концепція – складна, цілеспрямована, динамічна система фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти» [11]; «педагогічна концепція – це система поглядів на певне педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» [22].

Слушним є обґрунтування Н. Ничкало педагогічної концепції неперервності в освітньому процесі: «передбачає такий підхід, що детермінований особистісним, соціальним та професійним розвитком та спрямований на удосконалення професійних знань, умінь, навичок і особистих якостей майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників» [18].

Критичне переосмислення дефініцій поняття «педагогічна концепція», доводить, що поняття виступає одночасно орієнтиром будь-якої науково-педагогічної розвідки і засобом, що сприяє ефективному вирішенню проблем і досягненню передбачуваних результатів в умовах сучасної освіти.

Отже, що під педагогічною концепцією будемо розуміти: актуальний, пріоритетний напрям розвитку освіти загалом; передова, авангардна ідея педагогічної науки; процес визначення сутності певних педагогічних феноменів; комплексна взаємопов'язана система поглядів на педагогічний

феномен, що потребує удосконалення, модернізації та упровадження суттєвих інновацій тощо.

Зауважимо, що змістове наповнення категорії «педагогічна концепція» засвідчив тісний зв'язок із поняттям «педагогічна система».

О. Діса визначає педагогічну систему як «сукупність елементів, які перебувають між собою у взаємозв'язку, взаємозалежностях і створюють певну ієрархічну, структуровану цілісність і єдність» [5, с. 15].

На думку Т. Жижко, «педагогічна система – це динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей» [6, с. 148].

Критично-порівняльний аналіз визначень категорій «педагогічна концепція» і «педагогічна система» засвідчив, що поняття «педагогічна концепція» є ширшим за значенням, адже його змістове наповнення містить у собі всі елементи й характерні особливості педагогічної системи.

Відповідно до логіки дослідження, з'ясуємо сутність поняття «едукація».

Для всеохоплюючого аналізу цієї категорії наведемо фрагмент із наукової праці «З досвіду створення едукативного середовища в навчальному закладі» Д. Пащенко: «Термін «едукація» походить від англійського education, у якому воєдино поєднані навчання, виховання і розвиток... професор О. Вишневський не даремно поновив його у вітчизняному науково-педагогічному обігу» [21].

Щодо доцільності введення у науково-педагогічний обіг терміну «едукація», О. Вишневський у праці «Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси» зазначив, що «специфікація понять «навчання», «розвиток» і «виховання» дещо збіднює термін «навчально-виховний процес», бо з нього випадає поняття «розвиток». Цим він обумовлює ідею, що варто замінити вираз «навчально-виховний процес» на поширений у всіх педагогіках світу термін «процес едукації», як триєдиного поняття, що органічно включає в себе «навчання», «розвиток» і «виховання»» [21].

Р. Скульський і М. Стельмахович визначають едукацію як «наукове поняття едукація, котре трактується як «виведення» чогось із гіршого стану до кращого, вищого, досконалішого, «що відповідає вимогам до справжнього виховання – формування досконалішої (елітарної) особистості, «виведення» її вгору по висхідній, піднесення її до культурного стану людства» [27, с. 102].

Тому під поняттям «едукація» розуміємо суцільний триєдиний освітній процес (навчання, виховання, розвиток), що направлений на всебічне становлення особистості.

Беззаперечною є думка К. Ушинського: «зміст едукації є елементом підстановчим, «ненаслідковим», залежним від домінуючої у суспільстві системи цінностей і чутливим до суспільним перемін, а відтак з тієї причини саме він стає предметом дискусій і суперечностей. Кожне покоління пропонує свій зміст – чого навчати, на яких цінностях виховувати і які якості в людині розвивати. Він і «вмонтовується» у стару матрицю едукації, у процесі чого, звісно, відповідно уточнюється і функція її складових (суб'єктів, способу діяльності тощо)» [36, с. 34].

Отже, використання едукації як основи нової педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти сприяє подоланню штучного розмежування понять «навчання», «виховання», «розвиток», що, зі свого боку, демонструє нерозривний взаємозв'язок теорії з практикою. Адже навчання має й виховну спрямованість, а процес виховання не може відбуватися поза використанням навчальних елементів. А розвиток відображається у процесі та результаті навчання та виховання як прояв особистісного та професійного зростання.

Окрім того, навчання є основою забезпечення бажаного, за новою концепцією, результату підвищення освіченості, вихованості, а відтак, і розвитку особистості, що проявляється через дію фундаментального філософського закону переходу кількісних змін у якісні і навпаки. Так, відбувається процес суцільної едукації майбутніх фахівців – майбутніх компетентних спеціалістів відповідної сфери професійної діяльності.

Наступним поняттям, що потребує уточнення сутнісної характеристики, є «педагогічна концепція освіти майбутніх учителів».

О. Вишневецький переконаний, що «процес освіти у вищій школі повинен відбуватись через реалізацію ідеї партнерства викладача і студентів, рівність учасників цього процесу, чітку розмежованість функцій» [3].

Є. Кулик зазначає, що «забезпечення високого рівня якості підготовки можливе за умов запровадження неперервних освітніх заходів, забезпечення їх наступності й системності» [15].

На думку А. Кочубей, «освіта в навчально-виховному процесі допоможе подолати комплекс меншовартості, провінційності, маргінальності, позбутися бездуховності та манкуртизму» [12, с. 34].

Уважаємо за доцільне наголосити, що освіта у закладах вищої освіти передбачає формування загальних, професійних та фахових компетентностей майбутніх учителів.

У сучасній вітчизняній та світовій науково-педагогічній скарбниці існує безліч праць, присвячених формуванню чи розвитку різних видів компетентностей для майбутніх учителів будь-яких спеціальностей.

Так, А. Харківська зазначає, що «інформаційну та технічну компетентності майбутніх учителів необхідно розглядати як інтегральну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип наочно-специфічних знань, дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення у педагогічній діяльності вчителя» [35, с.174].

Водночас, «цифрова компетентність особистості є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури та професійної компетентності» [37, с. 101]. Тому при здійсненні освіти майбутніх учителів

Вивчення сутності поняття «освіта майбутніх учителів» активізує увагу до тезаурусу сучасної педагогіки, зокрема в контексті різних педагогічних

ролей, нових професій: «варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [19, с. 16].

Тьютор (від англ. tutor – учитель) – «особа, що веде індивідуальні або групові заняття із учнями, студентами, репетитор, наставник» [28]; «педагог, котрий працює на основі принципу індивідуалізації та супроводжує побудову індивідуальної освітньої програми» [38]; «педагогічна професія з якісно вищою педагогічною позицією і потенціалом» [1].

Влучно зауважує Ф. Баркер, що роль тьюторства в електронному навчанні потрібно розуміти «як модель викладання і навчання, яка може бути використана як основа для створення нових видів освітньої інфраструктури, заснованої на використанні веб-ресурсів, взаємодії однолітків та онлайн-навчанні» [40, с. 3].

Так, тьюторство є важливою складовою процесу едукативної, що сприяє зростанню особистісного та професійного потенціалу суб'єктів цього процесу, а тьютор є його ключовою фігурою.

Використання в науковому обігу понять «коуч» і «коучинг» набуває все більшої актуальності серед дослідників сучасної наукової, науково-педагогічної і психолого-педагогічної літератури: коуч (англ. coach – персональний тренер) – «професіонал, який, по-перше, вміє бачити і цінити в людині позитивний потенціал і, по-друге, володіє спеціальними знаннями і навичками, що дозволяють йому допомогти людині самій побачити і розвинути цей потенціал за дуже короткий термін» [8]; «допомагає знайти відповіді на власні запитання підопічних, відпрацьовує (відтреновує) до автоматизму різні життєві та професійні ситуації» [39, с. 53]; «провідник у світ самоусвідомлення, творчості, ефективності своєї діяльності, активної життєвої позиції, досягнення успіху» [26, с. 87].

Окрім того виокремлюють професійний коучинг, який можна представити як «безперервні професійні стосунки, які допомагають людям створювати видатні результати у своєму особистому житті, кар'єрі, бізнесі або

організації. За допомогою процесу коучингу клієнти поглиблюють свої знання, покращують свій коефіцієнт корисної дії (ККД) та підвищують якість свого життя» [45].

Отже, під коучингом у межах дослідження розуміємо сучасну технологію координації професійної діяльності й едукції інших людей, у процесі якої відбувається підвищення ефективності професійної діяльності та самооцінки особистості. Водночас головна функція коуча – встановити взаємозв'язок між «персональним тренером» та учасниками процесу едукції, направити їх на знаходження шляхів досягнення бажаної мети, розробивши при цьому певний алгоритм дій щодо її реалізації.

Не менш важливою є професія едвайзера (едвайзора), що в перекладі із старофранцузького «avisen» означає «роздумувати».

Едвайзер – «людина з більшими й глибшими знаннями в конкретній галузі; ... практик, на відміну від викладачів та вчителів, які є більше теоретиками» [31]; «радник, викладач, який виконує функції академічного наставника студента, що навчається за певним напрямом підготовки, та сприяє у виборі його індивідуальної освітньої траєкторії (формуванні індивідуального навчального плану, індивідуального освітнього маршруту) і опануванні освітньої програми. Едвайзер представляє академічні інтереси студентів і бере участь у підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів щодо організації освітнього процесу в ЗВО» [31].

Зважаючи на вищезазначене, дійшли висновку, що, на нашу думку, останнє трактування не достатньо коректно відображає сутність поняття, адже не враховується практична спрямованість професіоналізму фахівця.

Так, роль едвайзера в процесі едукції полягає у наданні консультацій чи порад щодо обрання освітніх компонентів за вибором здобувачів вищої освіти, вибору місця проходження різних видів практики (виробничої, переддипломної, педагогічної тощо), роботи після закінчення ЗВО тощо.

Фасилітатор (англ. Facilitator, від лат. Facilis – «легкий, зручний») – «фахівець, який не зацікавлений у підсумках обговорення, не представляє

інтереси жодної з груп-учасників і не бере участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань [32]; «людина, яка забезпечує успішну групову комунікацію» [29]; «вчитель, основне завдання якого полягає в стимулюванні та направленні процесу самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів» [20].

У контексті особистісно-зорієнтованого підходу функції фасилітатора під час процесу едукативної спрямовані на заохочення, мотивацію та стимулювання здобувачів освіти (здобувачі освіти, науково-педагогічні працівники та інші) до самостійного проведення бенчмаркінгу (системний пошук інформації з метою знаходження найкращих варіантів вирішення того чи іншого питання) та забезпечення ефективної комунікації в групі / колективі з метою досягнення інтелектуальної комфортності для кожного з учасників цього процесу.

Окрім того, фасилітатор виступає лідером, який методично грамотно організовує та проводить зустрічі, зберігає неупередженість, забезпечує сприятливі умови для ефективної інтелектуальної комунікації.

Діяльність тьютора, коуча, едвайзера, фасилітатора пов'язана із прийняттям Національної рамки кваліфікації (НРК), адже кожен кваліфікаційний рівень має свою специфіку і, відповідно, потребує особливих форм і методів комунікації. Тому, у процесі дослідження будемо враховувати вимоги Національної рамки кваліфікацій.

Узагалі в НРК, для оцінювання результатів навчання, виокремлено чіткі дескриптори: знання, уміння/навички, комунікація, відповідальність і автономія. Однак, у запропонованому описі кваліфікаційних рівнів не враховано оцінювання рівнів вихованості та розвитку (як професійного, так і особистісного) здобувачів освіти. Це упущення, на наш погляд, і вирішить розроблення педагогічної концепції едукативної майбутніх фахівців загалом і майбутніх учителів зокрема.

Зважаючи на вимоги до кваліфікаційних рівнів НРК, вважаємо, що доцільно розглянути введення курикулумів замість освітніх програм. Відповідно до розгалуженості та багато вимірності поняття «курикулум», його

впровадження у теоретичну і практичну площину вітчизняної педагогічної науки має на меті забезпечити модернізацію традиційних підходів до впорядкування освітніх траєкторій здобувачів освіти, підвищення рівня ефективності процесу едукції і структурування змісту освіти загалом.

Є. Чернишова, В. Ляхоцький та Н. Гузій влучно зауважують, «що найяскравішою спробою системного опису для позначення існуючого договору між суспільством, державою і сферою освіти є теорія курикулуму (curriculum) [23].

С. Браславскі, представниця ЮНЕСКО в Міжнародному Бюро з Освіти, узагальнила визначення поняття «курикулум» в освіті: «Це існуючий договір між суспільством, державою та фахівцями у галузі освіти щодо курсу навчання, який учні мають пройти у певний період свого життя» [2, с. 1]. Учена зазначає, що «на сучасному етапі курикулум визначає: для чого вчитися; що вчити; коли вчитися; де вчитись; як учитися; з ким учитися» [2, с. 1].

А. Леві виокремив класифікацію рівнів курикулуму: плановий (імплементация суспільної ідеї щодо еталона освіченості випускника школи у форматі нормативних документів); упроваджуваний (досвід та особистість учителя; шкільне середовище; рівень розвитку й особистісні характеристики учня; ті можливості, які надаються учневі для опанування курикулуму); досягнутий (набуття учнем у процесі навчання суспільного досвіду) [47].

Отже, на сучасному етапі розвитку вищої освіти курикулум можна вважати парадигмальною основою розробки змісту освітньо-професійних програм з орієнтацією на кінцеві результати, характеризує специфіку освітнього процесу (терміни навчання; послідовність викладання освітніх компонентів з урахуванням інноваційних технологій, методик, методів, форм і засобів навчання, що мають використовуватися в цьому процесі), визначає необхідні матеріально-технічні й інтелектуальні ресурси, які необхідно використовувати для здійснення результативного процесу едукції особистості.

Дослідження процесу едукції майбутніх учителів наводить на думку про доцільність врахування різних видів освіти, які безпосередньо впливають на

ефективність цього процесу. Зазначимо, що окрім формальної освіти, урахуваючи вимоги сучасності, актуальними є неформальна та інформальна освіта.

Згідно із Положенням «Про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті» 2019 року:

- «неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій»;

- «інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» [24].

Представники Незалежної Освітньої Корпорації «TEACHHUB» надали визначення неформальної та інформальної освіти:

- «неформальна освіта – це освіта, що інституціолізована, навмисна і спланована суб'єктом освітньої діяльності. ... Неформальна освіта зазвичай веде до отримання кваліфікацій, що не визнаються як формальні відповідними національними органами управління освітою, або взагалі не передбачає надання кваліфікацій»;

- «інформальна освіта – це форми здобуття освіти, що є навмисними або свідомими, але не інституціолізованими; ... може охоплювати освітню діяльність, що відбувається в сім'ї, на робочому місці, у локальній спільноті та повсякденному житті на самостійно, сімейно або соціально спрямованій основі» [33].

Л. Лук'янова і О. Аніщенко до наукового обігу вводять такі визначення неформальної та інформальної освіти:

- «неформальна освіта – структуровані програми, які формально не визнаються національними системами освіти, здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час

індивідуальних занять з репетитором, тренером і зазвичай не підтверджується наданням документа»;

- «інформальна освіта – неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід); неорганізоване опанування інформації, що зазвичай не має цілеспрямованості. Здійснюється зокрема через самоосвіту, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, під час подорожей, у ході спілкування з друзями» [17].

Отже, під поняттям «едукація майбутніх учителів» будемо розуміти суцільний триєдиний інтеграційний освітній процес, направлений на всебічний розквіт особистості майбутніх учителів, які спроможні ефективно використовувати набуті загальні, професійні та фахові компетентності під час здійснення професійної діяльності; здатні креативно і гнучко вирішувати проблемні ситуації у професійному чи суспільному середовищах; готові до саморефлексії та саморозвитку; мають розвинену громадянську позицію та почуття патріотизму, шанобливе ставлення до національних і світових культурних, духовних, матеріальних надбань людства.

Зауважимо, що ознаками зазначеного процесу є: інституційна інтеграція, що направлена на взаємозближення різних інституціоналізованих форм (формальна, неформальна та інформальна) освіти; посилення взаємозв'язку між суб'єктами процесу едукації завдяки створенню цілісності процесу навчання-виховання-розвитку.

Підсумовуючи вищезазначене, зокрема аналіз понять першої та другої групи, можемо сформулювати поняття «педагогічна концепція едукації майбутніх учителів».

Так, «педагогічна концепція едукації майбутніх учителів» – авангардна ідея педагогічної науки, що реалізується через пріоритетний напрям осучаснення освітнього процесу, метою якого є всебічний розквіт особистості майбутніх учителів. Водночас, усебічний розквіт характеризується триєдиною метою:

- освіченість – ефективне використання набутих загальних, професійних та фахових компетентностей під час здійснення професійної діяльності; здатний креативно й гнучко вирішувати проблемні ситуації у професійному чи суспільному середовищах;

- вихованість – розвинена громадянська позиція, свідоме почуття патріотизму, шанобливого ставлення до національних і світових культурних, духовних, матеріальних надбань людства;

- розвиток – саморефлексія та саморозвиток.

Зважаючи на специфіку й мету наукового дослідження, необхідно розкрити сутність діджиталізації освіти.

Слово «діджиталізація» стало словом року в Україні у 2019 році. Це пов'язано із подіями в країні, зокрема вимушений масовий та досить динамічний процес активізації діджиталізації в усі сфери діяльності людини. Наведемо дефініції поняття «діджиталізація» (табл. 1).

Таблиця 1

Дефініції поняття «діджиталізація»

№ з/п	ПІБ науковців	Дефініція
1	С. Бренен, Д. Крайс	запровадження або збільшення використання організаціями, в певній галузі, країні тощо цифрових і комп'ютерних технологій [42].
2	Ж.-П. де Клерк	полягає у використанні цифрових технологій та даних (оцифрованих (діджитизованих) та існуючих у цифровій формі спочатку) з метою одержання прибутку, поліпшення бізнесу, зміни/трансформації бізнес-процесів (відмінних від суто діджиталізації останніх) та створення належного середовища для їх реалізації, в основі якого – використання цифрової інформації [44].
3	О. Халапсіс	масове поширення цифрових технологій та процес, який умовно можна назвати «оцифруванням буття» і який пов'язаний з тенденцією перекладу в електронний вигляд самих різних типів використовуваної людиною інформації. Оцифроване буття, вірніше, інформація про буття, володіє як набором відмінних експлуатаційних характеристик, так і властивостей, що виявляються в процесі оцифровки. Діджиталізація знаменує собою перемогу над простором, оскільки «цифра» майже повністю нейтральна по відношенню до території та відстані [34].
4	Оксфордський словник	процес перетворення даних в цифрову форму, яка може бути легко прочитана і оброблена комп'ютером [50].
5	Л. Тамбирадж	процес інтеграції оцифрованих об'єктів в технологічний процес [49].

6	С. Бренен, Д. Крайс	спосіб, за допомогою якого багато сфер соціального життя реструктуруються навколо цифрової комунікації і медіа інфраструктур [43].
7	ІТ Словник Гартнера	використання цифрових технологій для зміни бізнес-моделі і забезпечення нових можливостей отримання прибутку й створення цінності. Це процес переходу до цифрового бізнесу [45]
8	Джейсон Блумберг	обробка аналогової інформації та її кодування в нулі й одиниці, щоб комп'ютери могли зберігати, обробляти та передавати таку інформацію [47].

Критично-порівняльний контент-аналіз поняття «діджиталізація», довів, що найбільш уживаним є визначення діджиталізації як процесу використання цифрових технологій і перетворювання інформації. Окрім того, дослідники асоціюють діджиталізацію із способом приведення будь-якого різновиду інформації в цифрову форму, процесом інтеграції оцифрованих об'єктів у технологічний процес, обробкою аналогової інформації та її кодування.

Підсумовуючи вищезазначене, під поняттям «діджиталізація» розуміємо масштабний процес запровадження, інтеграції і використання цифрових технологій, оцифрованої інформації у повсякденне й професійне життя з метою формування сучасного інформаційного середовища для забезпечення нових та розширення існуючих можливостей їх використання особистістю.

Для уточнення наступного поняття «діджиталізація освіти», потрібно з'ясувати сутність цифрової освіти.

Таблиця 2

Дефініції поняття «цифрова освіта»

№ з/п	ПІБ науковців	Дефініція
1	К. Краус	освіта, яка головним чином функціонує за рахунок цифрових технологій, тобто електронних транзакцій, які реалізуються шляхом використання Інтернету [13].
2	Концепція розвитку цифрової економіки суспільства України на 2018-2020 роки	об'єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу й активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів [9].
3	С. Карплюк	включає в себе інформаційні ресурси, телекомунікації та систему управління [7].

4	К. Краус, Н. Краус	освіта, яка забезпечує інноваційні можливості комунікацій, обміну знаннями, ідеями і досвідом між викладачем і здобувачем вищої освіти шляхом використання цифрових комп'ютерних технологій [14]
5	Джош Берсін	Забезпечення можливостей для навчання в тому місці, де знаходиться співробітник [41].

На підставі критично-порівняльного контент-аналізу поняття «цифрова освіта» дійшли висновку, що найбільш уживаним є визначення цифрової освіти як сукупність цифрових технологій, цифрові процеси організації освітнього процесу. Тому в процесі діджиталізації освіти необхідно враховувати розвиток цифрової освіти.

Під поняттям «діджиталізація освіти» розуміємо масовий процес запровадження, інтеграції та використання цифрових технологій, оцифрованої інформації з метою формування сучасного освітнього інформаційного середовища й розширення можливостей комунікації, процесів набуття та оновлення знань, обміну інформацією, ідеями й досвідом між науково-педагогічними, педагогічними, науковими працівниками, стейкхолдерами тощо та здобувачами освіти.

Для досягнення мети дослідження необхідно з'ясувати ключове поняття. Ураховуючи вищезазначені трактування суміжних понять, під «педагогічною концепцією едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти» розуміємо провідну ідею педагогічної науки, що реалізується через пріоритетний напрям модернізації освітнього процесу й спрямована на всебічний розквіт (освіченість, вихованість, розвиток) особистості майбутніх учителів в умовах масштабного процесу запровадження, інтеграції і використання цифрових технологій, оцифрованої інформації; а також обґрунтовано змістове наповнення базових понять наукової розвідки.

Висновки. Ґрунтовний аналіз понятійного апарату дослідження дозволив уточнити сутність ключового поняття «педагогічна концепція едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти». Усвідомлення сутності понятійної основи вивчення педагогічної концепції едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти сприяє глибокому дослідженню проблеми,

чіткому розмежуванню між поняттями, направленості на підвищення ролі тьютерів, едвайзерів, коучів в освітній системі та професійної підготовці майбутніх учителів, модернізації змісту освіти у вищій педагогічній школі.

Перспективами дослідження є детальне обґрунтування методологічних підходів до вивчення педагогічної концепції едукації майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 4–10.

2. Браславскі С. Курикулум. Париж : Міжнародне бюро з освіти, 2003. 5 с.

3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Київ : Знання, 2008. 566 с. URL: <https://cutt.ly/SMjyrNU> (дата звернення: 30.05.2024).

4. Гончаренко С. У. Український педагогічних словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

5. Диса О. В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 1(17). С. 13–19.

6. Жижко Т. А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. II : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 3. С. 144–151.

7. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали метод. семінару НАПН України, 4 квіт. 2019 р. / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка ; уклад. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ, 2019. 361 с.

8. Кожухова Т. В. Коуч. *Фармацевтична енциклопедія* : сайт. URL: <https://cutt.ly/lpNzLJs> (дата звернення: 30.05.2024).

9. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 11.06.2020).

10. Концепція. *Stud.com.ua* : сайт. URL: <https://stud.com.ua/18647/menedzhment/kontseptsiya> (дата звернення: 30.05.2024).

11. Концепція. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 30.05.2024).

12. Кочубей А. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.2. С. 32–36.

13. Краус К. М. Імперативи формування цифрової освіти в Україні. С. 49–51. URL: <https://cutt.ly/WY6RS6a> (дата звернення: 30.05.2024).

14. Краус К., Краус Н. Цифрові компетенції в сфері вищої освіти: задум, реалізація, результат. *Економіка та підприємництво*. 2019. № 1(106). С. 132–138.

15. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 34 с.

16. Кучина К. Вітчизняні освітні концепції кінця ХХ – початку ХХІ ст. як стратегічні орієнтири модернізації системи освіти. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 137–141.

17. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.

18. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна*

освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / за ред. І. Я. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. I. С. 35–43.

19. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : ухвалений рішенням колегії МОН 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 30.05.2024).

20. Нові ролі вчителя в парадигмі сучасної освіти. URL: <https://naurok.com.ua/vistup-novi-rol-i-vchitelya-v-paradigmi-suchasno-osviti-31224.html> (дата звернення: 30.05.2024).

21. Пашенко Д. З досвіду створення едукативного середовища в навчальному закладі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 22. С. 198–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_22_34 (дата звернення: 30.05.2024).

22. Педагогічна концепція і методична система музичного виховання Д. Б. Кабалецького. URL: <http://www.wikipage.com.ua/1x1d6f.html> (дата звернення: 30.05.2024).

23. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. / за наук. ред. Є. Р. Чернишової ; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.

24. Положення про порядок визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті : постанова вченої ради від 23.12.2019 № 16 / Вінницький торговельно-економічний ун-т. Вінниця, 2019. URL: http://www.vtei.com.ua/doc/2020/pol/pol_2.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

25. Рижко В. А. Концепція. Енциклопедія Сучасної України : електронна версія / гол. редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Ін-т енциклопедичних досліджень НАН України, 2006. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256 (дата звернення: 30.05.2024).

26. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Педагогіка. Психологія.* 2010. № 3. С. 83–87.
27. Скульський Р. П., Стельмахович М. Г. *Методика викладання народознавства в школі.* Івано-Франківськ, 1995. 154 с.
28. Тьютор. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : сайт. URL: <https://cutt.ly/MpX1jYe> (дата звернення: 30.05.2024).
29. Фасилітація. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : сайт. URL: <https://cutt.ly/4pC8zHR> (дата звернення: 30.05.2024).
30. *Філософський енциклопедичний словник* : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
31. Фінін Г. І. Специфіка розробки курикулуму в сучасній освіті та інноваційний потенціал курикулярних пропозицій. *Філософія.* 2019. С. 86–95.
32. Фісун О. В. Реалізація ідей фасилітації в діяльності вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі.* 2009. № 2. С. 385–391.
33. Формальна, неформальна та інформальна освіта: що вибрати та як поєднати? *TEACHHUB. Незалежна Освітня Корпорація* : сайт. URL: <http://teach-hub.com/formalna-neformalna-ta-informalna-osvita-vchitelya/> (дата звернення: 30.05.2024).
34. Халапсіс О. В. Сучасна цивілізаційна ситуація і метрико онтологічні параметри історичного буття. *Науковий вісник Чернівецького університету.* 2006. Вип. 301-302. С. 95–99.
35. Харківська А. А. Розвиток інформаційної та технічної компетентностей майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 4. С. 171–177.

36. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. статей за матеріалами ХХVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород ; Будапешт, 26-29 листоп. 2013 р. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

37. Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. 2020. № 66. С. 98–105.

38. Цветкова Л. Тьюторство як форма педагогічного супроводу руху учня за індивідуальною освітньою траєкторією. *Освітня політика. Портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1289-tyutorstvo-yaq-forma-pedagogichnogo-suprovodu-rukhu-uchnya-za-individualnoyu-osvitnoyu-traektorieyu> (дата звернення: 30.05.2024).

39. Цюпак І. М. Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи* : зб. матеріалів Всеукр. з Міжнар. участю наук.-практ. конф. Херсон : ТОВ «Борисфен-про», 2018. 393 с

40. Barker P. On being an online tutor. *Innovations in Education and Teaching International*. 2002. № 39(1). P. 3–13.

41. Bersin J. The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned. URL: <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-tenthings-we-have-learned/2017> (дата звернення: 30.05.2024).

42. Brennen S., Kreiss D. Digitalization and Digitization. *Culture digitally*. 2014. Vol. 8. URL: <http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/> (дата звернення: 30.05.2024).

43. Brennen S., Kreiss D. Digitalization. *The international al encyclopedia of communication theory and philosophy*. 2016. P. 1–11.

44. DeClerck J.-P. Digitization, digitalization and digitaltrans formation: the differences. URL : <https://www.i-scoop.eu/digitization-digitalization-digitaltransformation-disruption/> (дата звернення: 30.05.2024).

45. Gartner Glossary. URL: <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/digitalization> (дата звернення: 30.05.2024).
46. International Coach Federation (ICF). URL: <http://www.coachfederation.org/ICF71> й(дата звернення: 30.05.2024).
47. Bloomberg J. Digitization, Digitalization, And Digital Transformation : Confuse Them At Your Peril. 2018. URL: <https://www.forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitization-digitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-your-peril/> (дата звернення: 30.05.2024).
48. Lewy A. National and School-Based Curriculum Development (Fundamentals of Educational Planning). Paris : UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1991. 260 p.
49. Logarajah Thambyrajah. Digital Transformation. 2019. URL: <https://www.kognifi.my/digital-transformation/> (дата звернення: 30.05.2024).
50. Oxford English Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/digitalization?q=digitalization> (дата звернення: 30.05.2024).

Reference

1. Boiko, A.M. (2011). Tiutor – yakisno vyshcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovno-moralnoi vzaiemodii [Tutor - a qualitatively higher pedagogical position and a new space of spiritual and moral interaction]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*. Poltava, 4–10 [in Ukrainian]
2. Braslavski, S. (2003). Kurykulum [The curriculum]. Paryzh : Mizhnarodne biuro z osvity, 5 [in Ukrainian].
3. Vyshnevskiy, O. (2008). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Kyiv : Znannia, 566 Retrieved from <https://cutt.ly/SMjyrNU> [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnykh slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 376 [in Ukrainian].

5. Dysa, O. V. (2019). Pedagogichna systema yak osnova rozvytku osobystisnoi zrilosti studentiv [Pedagogical system as a basis for the development of students' personal maturity]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel University*. 1(17), 13–19 [in Ukrainian].

6. Zhyzhko, T. A. (2005). Pedagogichna systema odyh iz chynnykiv vprovadzhennia idei intensyfikatsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv [Pedagogical system as one of the factors of implementation of the idea of intensification in the professional training of future specialists]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Kyiv, 3, 144–151 [in Ukrainian].

7. Karpliuk, S. O. (2019). Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Features of digitalisation of the educational process in higher education]. *Informatsiino-tyfrovyyi osvittii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku – Information and digital educational space of Ukraine: transformation processes and development prospects*. Kyiv, 361 [in Ukrainian].

8. Kozhukhova, T. V. (n.d.). Kouch [Coach]. *Farmatsevtychna entsyklopediia – Pharmaceutical encyclopaedia*. Retrieved from <https://cutt.ly/lpNzLJs> [in Ukrainian].

9. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018-2020 roky [Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020] : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 17 sichnia 2018 r. № 67-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukrainian].

10. Kontsepsiia [Concept]. (n.d.). Stud.com.ua. Retrieved from <https://stud.com.ua/18647/menedzhment/kontsepsiya> [in Ukrainian].

11. Kontsepsiia [Concept]. (n.d.). *Vikipediia. Vilna entsyklopediia – Wikipedia. The free encyclopaedia*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F> [in Ukrainian].

12. Kochubei, A. (2013). Edukatsiia yak efektyvnyi zasib tsilisnosti navchalno-vykhovnoho protsesu v tekhnichnomu VNZ [Education as an effective means of integrity of the educational process in a technical university]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*. 1.2, 32–36 [in Ukrainian].
13. Kraus, K. M. (n.d.). Imperatyvy formuvannia tsyfrovoi osvity v Ukraini [Imperatives for the formation of digital education in Ukraine]. 49–51. Retrieved from <https://cutt.ly/WY6RS6a> [in Ukrainian].
14. Kraus, K., & Kraus, N. (2019). Tsyfrovi kompetentsii v sferi vyshchoi osvity: zadum, realizatsiia, rezultat [Digital competences in higher education: conception, implementation, outcome]. *Ekonomika ta pidpriemnytstvo – Economics and entrepreneurship*. 1(106), 132–138 [in Ukrainian].
15. Kulyk, Ye. V. (2006). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do pedahohichnoi doslidnytskoi diialnosti [Theory and practice of preparing future teachers of labour training for pedagogical research activity]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
16. Kuchyna, K. (2014). Vitchyzniani osvitni kontseptsii kintsia KhKh – pochatku KhKhI st. yak stratehichni oriientyry modernizatsii systemy osvity [Domestic educational concepts of the late XX - early XXI century as strategic guidelines for the modernisation of the education system]. *Nova pedahohichna dumka – A new pedagogical thought*. 4 (80), 137–141 [in Ukrainian].
17. Luk'ianova, L. B., & Anishchenko, O. V. (2014). Osvita doroslykh : korotkyi terminolohichnyi slovnyk [Adult education : a short glossary of terms]. Kyiv ; Nizhyn : PP Lysenko M.M., 108 [in Ukrainian].
18. Nychkalo, N. H. (2001). Teoretyko-metodolohichni problemy i perspektyvy rozvytku doslidzhen z neperervnoi profesiinoi osvity [Theoretical and methodological problems and prospects for the development of research on continuing professional education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing professional education: theory and practice*. Kyiv, 1, 35–43 [in Ukrainian].

19. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform] : ukhvalenyi rishenniam kolehii MON 27.10.2016. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

20. Novi roli vchytelia v paradyhmi suchasnoi osvity [New roles of teachers in the paradigm of modern education]. (n.d.). Retrieved from <https://naurok.com.ua/vistup-novi-rolivchytelya-v-paradigmi-suchasno-osviti-31224.html> [in Ukrainian].

21. Pashchenko, D. (2007). Z dosvidu stvorennia edukatsiinoho seredovyscha v navchalnomu zakladi [From the experience of creating an educational environment in an educational institution]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural school.* 22, 198–205. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_22_34 [in Ukrainian].

22. Pedahohichna kontsepsiia i metodychna systema muzychnoho vykhovannia D. B. Kabalevskoho [Pedagogical concept and methodological system of music education by D. B. Kabalevsky] (n.d.). Retrieved from <http://www.wikipage.com.ua/1x1d6f.html> [in Ukrainian].

23. Chernyshova Ye. R. (Ed.). (2014). Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadrov u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: zmist, orhanizatsiini formy, tekhnolohii [Training of scientific and pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education: content, organisational forms, technologies]. Kyiv : DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy, 318 [in Ukrainian].

24. Polozhennia pro poriadok vyznannia rezultativ navchannia, otrymanykh u neformalnii osviti [Regulations on the procedure for recognising learning outcomes obtained in non-formal education] : postanova vchenoi rady vid 23.12.2019 № 16. Vinnytsia. Retrieved from http://www.vtei.com.ua/doc/2020/pol/pol_2.pdf [in Ukrainian].

25. Ryzhko, V. A. (2006). Kontsepsiia [Concept]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy – Encyclopaedia of Modern Ukraine.* Kyiv : In-t entsyklopedychnykh

doslidzhen NAN Ukrainy. Retrieved from https://esu.com.ua/search_articles.php?id=3256 [in Ukrainian].

26. Romanova, S. M. (2010). Kouchynh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti [Coaching as a new technology in professional education]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu – Proceedings of National Aviation University*. 3, 83–87 [in Ukrainian].

27. Skulskyi, R. P., & Stelmakhovych, M. H. (1995). Metodyka vykladannia narodoznavstva v shkoli [Methods of teaching ethnography at school]. Ivano-Frankivsk, 154 [in Ukrainian].

28. Tiutor [Tutor]. *Vikipediia. Vilna entsyklopediia – Wikipedia. The free encyclopaedia*. Retrieved from <https://cutt.ly/MpX1jYe> [in Ukrainian].

29. Fasylytatsiia [Facilitation]. *Vikipediia. Vilna entsyklopediia – Wikipedia. The free encyclopaedia*. Retrieved from <https://cutt.ly/4pC8zHR> [in Ukrainian].

30. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopaedic dictionary]. Kyiv : Abrys, 742 [in Ukrainian].

31. Finin, H. I. (2019). Spetsyfika rozrobky kurykulumu v suchasni osviti ta innovatsiinyi potentsial kurykuliarnykh propozyysii [The specificity of curriculum development in modern education and the innovative potential of curriculum proposals]. *Filosofiiia – Philosophy*. 86–95 [in Ukrainian].

32. Fisun, O. V. (2009). Realizatsiia idei fasylytatsii v diialnosti vchytelia [Implementation of facilitation ideas in teacher's activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnii shkoli – Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary education*. 2, 385–391 [in Ukrainian].

33. Formalna, neformalna ta informalna osvita: shcho vybraty ta yak poiednaty? [Formal, non-formal and informal education: what to choose and how to combine?] *TEACHHUB. Nezalezhna Osvitnia Korporatsiia – Independent Educational Corporation*. Retrieved from <http://teach-hub.com/formalna-neformalna-ta-informalna-osvita-vchitelya/> [in Ukrainian].

34. Khalapsis, O. V. (2006). Suchasna tsyvilizatsiina sytuatsiia i metryko ontolohichni parametry istorychnoho buttia [Modern civilisational situation and

metric and ontological parameters of historical being]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu – Scientific Bulletin of Chernivtsi University*. 301-302, 95–99 [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A. A. (2009). Rozvytok informatsiinoi ta tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv yak pedahohichna problema [Development of information and technical competences of future teachers as a pedagogical problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University*. Kyiv. 4, 171–177 [in Ukrainian].

36. Kharkivska, A. A. (2014). Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedahohichnii nauksi [Systematic approach and innovations in modern pedagogical science]. *Mizhnarodnyi naukovyi visnyk – International scientific bulletin*. Uzhhorod : DVNZ «UzhNU», 8 (27). 31–35 [in Ukrainian].

37. Kharkivska, A. A. (2020). Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu [Formation and development of digital competence of a teacher in the system of lifelong learning is a requirement of the time]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*. 66. 98–105 [in Ukrainian].

38. Tsvietkova, L. (n.d.). Tiutorstvo yak forma pedahohichnoho suprovodu rukhu uchnia za indyvidualnoiu osvitnoiu traiektoriieiu [Tutoring as a form of pedagogical support of a student's movement along an individual educational trajectory]. *Osvitnia polityka. Portal hromadskykh ekspertiv – Educational policy. Portal of public experts*. Retrieved from [http://education-ua.org/ua/articles/1289-tyutorstvo yak-forma-pedagogichnogo-suprovodu-rukhu-uchnya-za-individualnoyu osvitnoyu-traektorieyu](http://education-ua.org/ua/articles/1289-tyutorstvo-yak-forma-pedagogichnogo-suprovodu-rukhu-uchnya-za-individualnoyu-osvitnoyu-traektorieyu) [in Ukrainian].

39. Tsiupak, I. M. (2018). Sutnist definity «tiutor» u suchasnomu prostori doshkilnoi osvity [The essence of the definition of "tutor" in the modern space of preschool education]. *Pidhotovka suchasnoho pedahoha doshkilnoi ta pochatkovo osvity v umovakh rozbudovy Novoi ukrainskoi shkoly – Training of a modern teacher*

of preschool and primary education in the context of the development of the New Ukrainian School. Kherson : TOV «Borysfen-pro», 393 [in Ukrainian].

40. Barker, P. (2002). On being an online tutor. *Innovations in Education and Teaching International*. 39(1), 3–13 [in English].

41. Bersin, J. (n.d.). The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned. Retrieved from <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption-of-digital-learning-tenthings-we-have-learned/2017> [in English].

42. Brennen, S., & Kreiss, D. (2014). Digitalization and Digitization. *Culture digitally*. 8. Retrieved from <http://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/> [in English].

43. Brennen, S., Kreiss, D. (2016). Digitalization. *The international encyclopedia of communication theory and philosophy*. 1–11 [in English].

44. DeClerck, J.-P. (n.d.). Digitization, digitalization and digitaltransformation: the differences. Retrieved from <https://www.i-scoop.eu/digitization-digitalization-digitaltransformation-disruption/> [in English].

45. Gartner Glossary. (n.d.). Retrieved from <https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/digitalization> [in English].

46. International Coach Federation (ICF). (n.d.). Retrieved from <http://www.coachfederation.org/ICF71> [in English].

47. Bloomberg, J. (2018). Digitization, Digitalization, And Digital Transformation : ConfuseThemAtYourPeril. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitization-digitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-your-peril/> [in English].

48. Lewy, A. (1991). *National and School-Based Curriculum Development (Fundamentals of Educational Planning)*. Paris : UNESCO- International Institute for Educational Planning, 260 [in English].

49. Logarajah Thambyrajah. (2019). Digital Transformation. Retrieved from <https://www.kognifi.my/digital-transformation/> [in English].

50. Oxford English Dictionary. (n.d.). Retrieved from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/digitalization?q=digitalization> [in English].

УДК 378.011.3-051:004]:005.336.2(045)

ВПЛИВ ЕВОЛЮЦІЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ НА СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

© Репко І., Щербак І.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-04

У статті досліджується вплив еволюції термінології в педагогічній науці на процес формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики. В умовах швидкого розвитку інформаційних технологій та зміни освітніх парадигм, педагогічна термінологія зазнає значних змін, що, зі свого боку, впливає на зміст і методи підготовки вчителів інформатики. Автор досліджує основні тенденції в еволюції педагогічної термінології, аналізуючи їх вплив на освітні стандарти, навчальні програми та методiku викладання інформатики. У статті обґрунтовується, що зміни в термінології відображають не тільки розвиток науки, але й зміну підходів до підготовки педагогічних кадрів.

Автори підкреслюють важливість адаптації навчальних програм до сучасних вимог, що включає оновлення змісту курсів, застосування інноваційних методів навчання та активне залучення здобувачів освіти до практичної діяльності. Використання сучасної термінології сприяє глибшому розумінню професійних стандартів, формує у майбутніх фахівців почуття належності до професійної спільноти та мотивує до активної участі у професійному житті.

Стаття підкреслює, що еволюція педагогічної термінології є важливим чинником у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів інформатики, і висвітлює конкретні шляхи для покращення цього процесу в умовах сучасної освіти.

Ключові слова: еволюція термінології, формування професійної компетентності, майбутні вчителі інформатики, інформаційні технології.

Репко І., Shcherbak I. «Influence of the evolution of terminology in pedagogical science on the essence of formation of future computer science teachers' professional competence».

The article examines the impact of the evolution of terminology in pedagogical science on the process of forming the professional competence of future computer science teachers. In the context of rapid development of information technologies and changes in educational paradigms, pedagogical terminology is undergoing significant changes, which, in turn, affects the content and methods of training computer science teachers. The author explores the main trends in the evolution of pedagogical terminology, analyzing their impact on educational standards, curricula, and methods of teaching computer science. The article substantiates that changes in terminology reflect not only the development of science but also changes in approaches to teacher training.

The authors emphasize the importance of adapting curricula to modern requirements, which includes updating course content, using innovative teaching methods, and actively involving students in practical activities. The use of modern terminology contributes to a deeper

understanding of professional standards, fosters a sense of belonging to the professional community, and motivates students to actively participate in professional life.

The article emphasizes that the evolution of pedagogical terminology is an important factor in the formation of professional competence of future computer science teachers and suggests specific ways to improve this process in modern education.

Key words: evolution of terminology, formation of professional competence, future computer science teachers, information technology.

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується необхідністю підвищення компетентності майбутнього фахівця відповідно до запитів суспільства, тому що в умовах сьогодення виникає неминуче перетворення знань у товар, а цінність будь-якого освітнього і наукового досягнення визначається ринковою ціною, попитом на нього. Основною вимогою до освіти стає формування мобільної, усебічно розвиненої особистості, здатної адаптуватися до соціально-економічних змін та успішно реалізовуватися в умовах інформатизації суспільства.

Так, майбутній учитель інформатики «повинен володіти такими мобілізаційними знаннями, вміннями і навичками: знаннями основ наукової організації розумової діяльності; вміннями розвивати у школярів стійку увагу до об'єкта пізнання; вміннями систематизувати знання учнів; уміннями навчити здобувачів освіти застосовувати знання, а також засоби інформаційно-комунікаційних технологій під час самостійної роботи, у повсякденному житті, в майбутньому освоєнні професій, затребуваних на сучасному ринку праці» [26, с. 356].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць свідчить, що проблеми змісту педагогічної освіти вивчали – І. Зязюн, М. Лазарєв, В. Луговий, Н. Ничкало; педагогічну компетентність як сукупність якостей, що визначають ефективність професійно-педагогічної підготовки – В. Желанова, Л. Калініна, О. Козлова, В. Моторіна, Л. Хоружа; формування знань, умінь і навичок учителя інформатики – Ю. Горошко, О. Меньяйленко, Н. Морзе, О. Спирін, Т. Тихонова, Г. Цибко та ін.; професійну компетентність учителя інформатики – Н. Жалдак, А. Кравченя, Я. Сікора, О. Спирін та інші.

Мета статті: висвітлити необхідність розуміння та адаптації нових термінологічних понять для успішного формування професійної компетентності вчителів інформатики у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Зміна концептуальних засад сучасної освіти, що окреслюється в основних положеннях вітчизняних нормативно-правових документів, міжнародних актах, які забезпечують реалізацію Болонського процесу, передбачає перенесення основних акцентів із сфери формування особистості на розвиток її творчих здібностей. Зростає потреба в креативних педагогічних кадрах, спроможних працювати в сучасних умовах розвитку державності України, здатних створити оптимальні умови свого саморозвитку, самоосвіти і самореалізації як упродовж навчання в закладах освіти різних типів і профілів, так і впродовж усього життя.

У Законі України «Про вищу освіту» йдеться про необхідність посилення якості підготовки фахівців, зокрема впровадження та комерціалізацію наукових результатів, якості системи підготовки й підвищення кваліфікації наукових кадрів у закладі вищої освіти.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення професійної педагогічної освіти фахівців науковці визначають урахування трансформацій їхніх професійних компетентностей, що вимагає змін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів [9, с. 107–113].

Модернізація освіти – важливий процес для сучасного етапу розвитку системи освіти. Підвищення професійного рівня вчителя, що відповідає запитам сучасного життя, вимагає оновлення та привнесення гуманітарно-особистісної спрямованості професійної компетентності сучасного педагога.

Відповідно до цього слід зазначити, що показником управління формуванням професійної підготовки та гуманістичної спрямованості фахівця більшість науковців (О. Гура, Г. Єльнікова, А. Харківська, Е. Шорт (E. Short) та інші) вважають «компетентність». Зокрема, йдеться про необхідність розробки узагальненої моделі компетентного фахівця. При такому підході моделі виступали б метою освітніх структур і виконували б роль

утворювального фактора, звертаючи увагу на взаємозв'язок, який становить інтерес для дослідження. Якщо якість освіти є основою освітньої діяльності у професійному закладі вищої освіти, а показником якості — професійна компетентність здобувача вищої освіти, то формування професійної компетентності може бути покладено в основу всієї освітньої діяльності.

Як показує світова практика, якість освіти тісно пов'язана з показниками вчительської діяльності. Зі змінами у суспільстві зростають вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Сьогодні ефективність педагогічної праці залежить не тільки від базової професійної підготовки. А й від інших сучасних компонентів професіоналізму. Саме тому на етапі модернізації сучасної освіти і виховання в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення та розвитку професійної компетентності вчителів. Педагогові доводиться самостійно розв'язувати такі завдання, які раніше не входили до його компетенції: діагностування, прогнозування, проектування, розроблення авторських програм, оптимізація всіх аспектів освітнього процесу тощо. Так, сформувалися вимоги до сучасного педагога:

- висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий і відданий патріот України, тонкий психолог, який володіє інформаційними та педагогічними технологіями [13, с. 15];
- самодостатній, індивідуально високорозвинений, щасливий, який уміє будувати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками [3, с. 5];
- здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу [3, с. 5];
- сформованість лідерських якостей як основних складових професійної компетентності сучасного педагога [29, с. 1];
- володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та використання їх у професійній діяльності [35, с. 31–35].

А. Харківська вважає, що майбутній учитель повинен володіти технологіями інноваційної діяльності: уміти аналізувати проблеми, планувати

експеримент, аналізувати й оцінювати його результати, передавати накопичений досвід [35].

Отже, спираючись на все вищезазначене, можна виділити суть професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Для цього необхідно з'ясувати зміст таких понять, як «професіоналізм», «компетентність», «професійна компетентність».

Термін «професіоналізм» в сучасній психологічній літературі використовується для позначення великої сукупності елементів, що відбивають високопродуктивну професійну діяльність.

Аналіз наукових джерел В. Будак, О. Коваленко, Н. Семенченко та П. Ясінець свідчить, що під професіоналізмом переважно розуміють володіння фахівцем системою спеціальних знань, умінь і навичок, які дозволяють вирішувати поставлені перед ним завдання.

Теоретичний аналіз наукових праць В. Будак, М. Гриценко, В. Кременя, Т. Марценюк й О. Сидоренко показав, що розвиток поняття «професіоналізм» йде у напрямку нарощування (збільшення) кількості факторів (параметрів, що характеризують властивості, якості, здібності тощо).

Професіоналізм – сукупність досягнутих індивідом теоретичних знань, практичного досвіду і професійних навиків у визначеній поділом праці сфері людської діяльності [24, с. 34].

І. Хоржевська розуміє професіоналізм як сполучення загальної освіти з уміннями й навичками, що здобуваються у процесі роботи в конкретній організації, у специфічних умовах її багато в чому унікальної системи розподілу та організації праці [38, с. 112].

Учена визначає професіоналізм як вищий щабель у розвитку людини як суб'єкта пізнання, праці, спілкування. При цьому критерієм його рівня є ступінь відповідності знань, умінь і навичок фахівця сучасним досягненням науки та практики з цієї галузі.

Професіоналізм як найважливіша акмеологічна категорія трактується в широкому контексті у діяльнісному та особистісному виявах. Поза сумнівом,

у процесі становлення професіоналізму діяльності особистість розвивається. Йдеться про професіоналізм, що містить підструктури, які перебувають у діалектичній єдності, професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості [37, с. 10].

Аналіз наведених вище наукових джерел Н. Брюханова, В. Будака, В. Ковальчук й А. Харківська переконує, що професіоналізм особистості має відображати високий рівень фахово важливих або особистісно ділових якостей, здатність до розвитку у професійній галузі та саморозвитку.

Отже, аналіз різних підходів до поняття «професіоналізм» дозволив зробити уточнення та розуміти професіоналізм як володіння спеціальними знаннями й навичками та вміння їх використовувати у своїй фаховій діяльності, а також як якісну характеристику особистості, що відображає ступінь володіння сучасними технологіями ефективного вирішення поставлених завдань.

Доцільним буде проаналізувати поняття «компетентність». В Україні проблеми компетентності досліджували Н. Бібік, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, О. Овчарук, А. Харківська (компетентнісний підхід в освіті); О. Пометун, О. Савченко, С. Клепко (розуміння поняття компетентність); О. Бігич, О. Бірюк, Л. Хоружа (різновиди компетентності). За її межами – І. Зимня, В. Кальней, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов (ключові компетентності); Н. Гришанова, Л. Луценко, О. Субетто, Ю. Татур (проблема компетентності).

На думку А. Харківської, «виділяючи широкий і вузький погляди на компетентність, вузький погляд означає дотримання правил і процедур, використання технічних/професійних навичок для виконання звичайних завдань; широкий погляд передбачає вимоги, які є більшими, ніж потрібно для конкретної роботи, що відповідають найкращій існуючій практиці та майбутнім рынкам праці» [46, с. 9].

Європейське й американське розуміння наукових праць щодо визначення сутності терміна «компетентність», які найбільше відповідають темі дослідження: Закон України «Про вищу освіту» [10] – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних,

світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність та є результатом навчання на певному рівні вищої освіти; Дж. Равен [27] – специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретних дій у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціалізовані знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії; «Словник іншомовних слів» О. Мельничука [18, с. 435] – поінформованість, обізнаність, авторитетність; «Новий тлумачний словник української мови» О. Сліпушко та В. Яременка [33] – добра обізнаність із чим-небудь; С. Гончаренко [5] – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію; Дж. Кондр [45] – специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії; С. Горобець [6, с. 106–109] – поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності; О. Крисан, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко [14] – компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності; О. Овчарук [21] – загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, отриманих завдяки навчанню; Національна рамка кваліфікацій України [20] – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; Проект Tuning [25] – динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей; Roegiers Jonnaert та Вандер Богрт [44] – сукупність ресурсів мобілізації для вирішення проблеми в конкретному контексті; Danuše Nezvalová [43] – призначена

як основа для системи оцінки продуктивності, за допомогою яких вчитель повинен задовільно продемонструвати свої знання та здібності в програмі підготовки вчителів інформатики.

Огляд психолого-педагогічних і словникових джерел доводить, що структурна розмитість і нечіткість поняття ускладнює його використання, а в сучасній літературі немає єдності щодо його змісту, тому кожен з авторів воліє давати власне трактування та характеризувати компетентність за різними ознаками (табл. 1).

Таблиця 1

Диференціація поняття «компетентність» за основними ознаками

№	Ознаки поняття «компетентність»	Учені												
		Законі України «Про вищу освіту»	Дж. Равен	«Словник іншомовних слів» О. Мельничука	«Новий тлумачний словник української мови» О. Сліпущко та В. Яременка	С. Гончаренко	Дж. Кондр	С. Горобець	О. Крисан, О. Овчарук та ін.	О. Овчарук	Національна рамка кваліфікацій України	Проект Tuning	Roegiers, Jonnaert	
1.	Володіння відповідними компетенціями													+
2.	Сукупність	+						+		+				+
3.	Загальна здатність										+	+		
4.	Специфічна здатність		+											
5.	Поінформованість, обізнаність, авторитетність			+	+									
6.	Поєднання психічних якостей							+						
7.	Оволодіння навичками і вміннями					+								
8.	Аспекти поведінки								+					
9.	Комплекс									+				
10.	Перспектива										+			
11.	Динамічна комбінація знань, умінь, навичок	+										+	+	+
12.	Психологічна готовність								+		+			

Проаналізувавши ознаки поняття «компетентність», наведені різними авторами, можна дійти висновку, що компетентність визначають не лише як психологічну готовність до певного виду діяльності, яка дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього, а й як діяльнісну

характеристику особистості; як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних цінностей, здібностей, інтегровано поєднаних із готовністю та здатністю людини впроваджувати їх у свою професійну діяльність.

Водночас, у проєкті Tuning виділяють такі компетентності:

- спеціальні (фахові);
- загальні (знання, розуміння, навички та здатності, якими здобувач вищої освіти оволодіває у рамках виконання певної програми навчання, але які мають універсальний характер).

До спеціальних відносяться компетентності, які:

- є специфічними для конкретної предметної області галузі (напрямку/дисципліни);
- безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області;
- визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

Загальні компетентності:

- інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні й лінгвістичні здатності);
- міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця);
- системні (поєднання розуміння, сприйнятливості й знань) [25].

Проаналізувавши ці компетентності, можна зазначити, що цей перелік може стати підґрунтям для формування професійної компетентності.

Отже, відповідно логіки дослідження потрібно проаналізувати поняття «професійна компетентність».

Феномену дослідження професійної компетентності особистості присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, які зосереджені, насамперед, на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів вищих закладів освіти. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності

та власне професійної компетентності викладачів ЗВО розкриваються в працях В. Кременя, В. Лугового, Г. Пономарьової, А. Харківської та ін.

Як свідчить аналіз наукових доробок цих авторів, професійна компетентність докладно досліджувалась багатьма науковцями у різних аспектах, але професійна компетентність майбутніх учителів інформатики залишається недостатньо дослідженою.

Сутність терміна «професійна компетентність» має такі трактування: Л. Дибкова [8] – певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань; Р. Лісна й В. Тригуб [16] – сукупність рівнів розвитку технології, науки, техніки, економіки, освіти та процесів, що відбуваються в суспільстві; Н. Красицька [15] – сукупність професійних компетенцій; В. Синенко [31] – високий рівень психолого-педагогічних і науково-предметних знань і вмінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку молодого покоління до життя.

Аналізуючи ознаки професійної компетентності, які вищезазначені автори виділяють як основні, можна дійти висновку, що професійну компетентність уявляють не лише як систему компетенцій у сфері професійної діяльності, але й коло професійних питань, досвід, і сукупність яких відбиває соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також якісні особистісні, індивідуальні особливості (здатності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності.

Під професійною компетентністю потрібно розуміти індивідуальну особистісну якість, яка характеризує рівень оволодіння сукупністю необхідних для якісного виконання фахової діяльності професійних компетенцій, здібностей, ціннісних орієнтацій і вмінь їх застосовувати на практиці.

Далі варто уточнити поняття «професійна компетентність майбутніх учителів».

Професійно-педагогічну компетентність вивчали у своїх роботах Л. Зеленська, В. Саюк, О. Спірін та ін.

В. Саюк зазначає, що «структура професійної компетентності вчителя – це складна інтегрована система, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та елементів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний» [28, с. 4].

Л. Зеленська виділяє такі складники професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти, як спеціально-фахову, загальнокультурну, психолого-педагогічну та ауто психологічну [11, с. 10].

Провідні дослідники вітчизняної професійної освіти С. Демченко, В. Ковальчук, О. Крисан, О. Савченко, Н. Сергієнко, І. Хоржевська та інші висвітлюють такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя, як: знання предмета; постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань; наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів.

Слушною є думка Н. Сергієнка, який визначає ключові складові професійної компетентності вчителів (рис. 1) [30].

С. Демченко на підставі аналізу різних підходів до вивчення окремих компонентів професійної педагогічної компетентності робить висновок, що професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів обіймає такі її складові, як: компетентність у самоменеджменті, фахова, операційна, педагогічна, психологічна, методична та загальнокультурна компетентність [7, с. 9].

Отже, професійну компетентність майбутніх учителів можна подати як сукупність особистісно-професійних якостей (терпимість, креативність, стресостійкість, педагогічна майстерність, індивідуальний стиль викладання), яка характеризує рівень оволодіння сукупністю необхідних для якісного виконання фахової діяльності професійних компетенцій, здібностей, ціннісних орієнтацій і вміння їх застосовувати у своїй професійній діяльності відповідно до сучасних досягнень науки й практики в цій галузі.

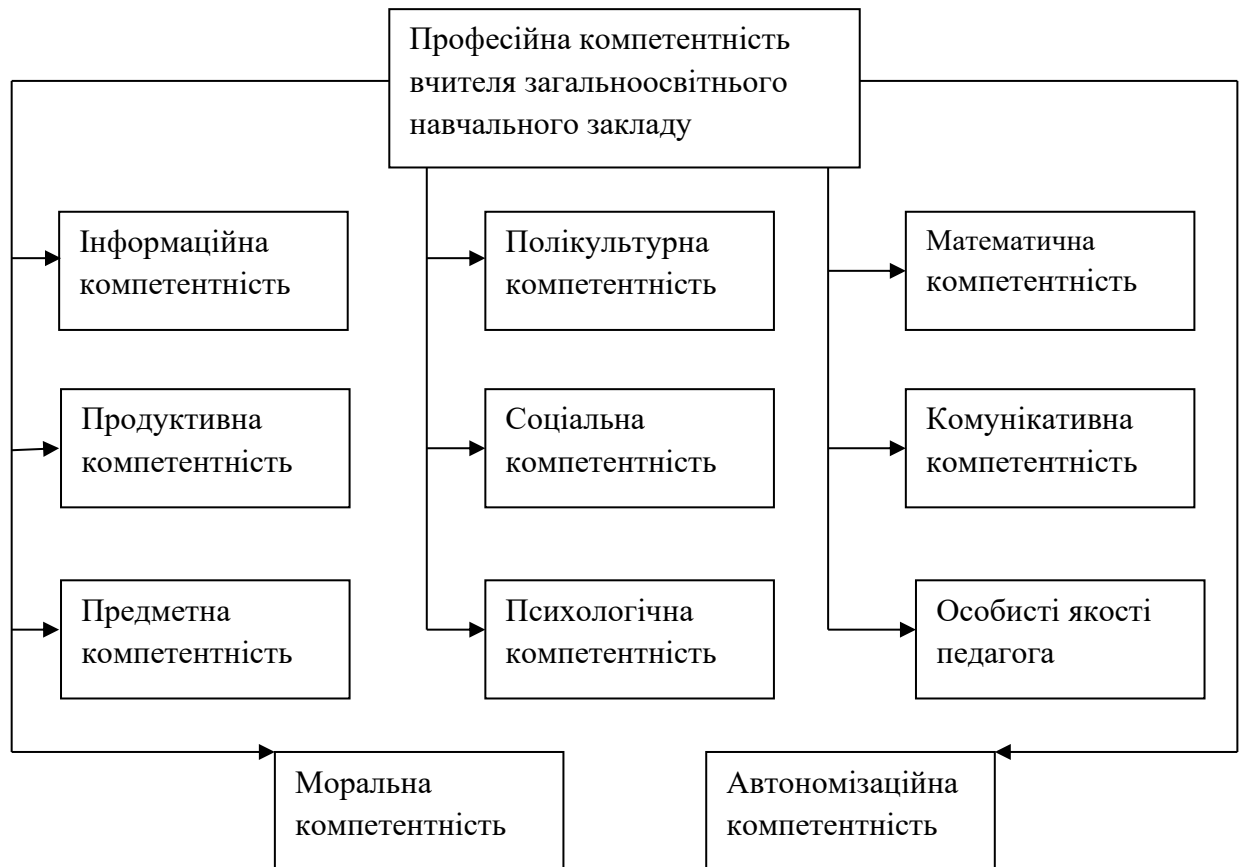


Рис. 1. Ключові компоненти професійної компетентності вчителя (за Н. Сергієнко)

Проаналізувавши поняття «професіоналізм», «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх учителів» перейдемо до аналізу професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Зауважимо, що професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики подається як здатність, що не відповідає розумінню професійної компетентності як сукупності.

Дж. Осборн та Р. Міллер вважають, що вчителі інформатики повинні:

- бути знайомі з науковими ідеями;
- розвивати почуття подиву й цікавості в учнів;
- володіти знаннями наукового потенціалу учнів;
- об'єднувати науку й техніку;

- знати та аналізувати наукові проблеми, що проникають у сучасне життя;
- бути відкритими для дослідження інноваційних практик;
- бути в змозі пристосувати науковий навчальний план до різноманітності інтересів і здібностей учнів [39].

О. Спірін пропонує таку загальну структуру та орієнтовну класифікацію компетентностей учителя інформатики:

- 1) загальні: когнітивні; міжособистісні; суспільно-системні;
- 2) професійно-спеціалізовані: загальнопрофесійні; предметно-орієнтовані або профільно-орієнтовані; технологічні; професійно-практичні [34].

Зі свого боку, Т. Отрошко виділяє у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики такі компоненти: операційно-технологічний; інформаційний, який містить технічну, технологічну, аналітичну компетентність; ціннісно-особистісний компонент [22, с. 40].

Проте слід зазначити, що до професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, входять не лише ці, а ще низка компетентностей.

Для уточнення змісту поняття професійної компетентності майбутніх учителів інформатики потрібно взяти за основу визначення професійної компетентності як сукупності необхідних для якісного виконання фахової діяльності професійних компетенцій, здібностей, ціннісних орієнтацій і вміння їх застосовувати на практиці. У процесі розробки спиралися на низку компетентностей, які були визначені за матеріалами досліджень у західноєвропейських країнах (TUNING, «Initiativ D21», Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz, Меморандум федерального об'єднання німецьких роботодавців з класифікованої структури навчання, Бензель, Вайлер, Бертіл Оскарсон, Об'єднання німецьких інженерів, Юрген Колер та ін.).

Аналізуючи науково-педагогічну літературу Т. Отрошко, Н. Павлової, Г. Пономарьової, О. Спіріна та сучасні спеціальні періодичні видання Р. Лісної, Н. Сергієнка, можна зазначити, що професійна компетентність учителя інформатики забезпечується сукупністю ключових, базових (педагогічних),

інструментальних, системних і спеціальних компетентностей, причому спеціальні відображають специфіку його наочної сфери діяльності.

Отже, професійна компетентність майбутнього учителя інформатики це інтеграція особистісно-ціннісних та професійних якостей, що характеризують рівень оволодіння сукупністю необхідних для виконання фахової діяльності професійних компетентностей (базова, фахова, інформаційна, аналітична, комунікативна, проєктивна, інструментальна (технічна, технологічна) науково-дослідницька, міжособистісна) відповідно до сучасних досягнень науки й практики в цій галузі.

Далі варто з'ясувати сутність та особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі фахової підготовки.

Питання фахової підготовки майбутніх педагогів і формування їхньої професійної компетентності окреслено в працях С. Горобець, Т. Отрошко, Н. Павлова, А. Харківської та ін. Теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутніх учителів досліджували Н. Болюбаш, Л. Даниленко та ін. Проблеми оптимізації змісту й засобів, що сприяють підвищенню майстерності вчителя, стали предметом дослідження таких науковців, як Т. Гуцан, В. Колвальчук, О. Овчарук та ін. Особливостям змісту й організації педагогічної практики здобувачів вищої освіти як засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів присвячені праці В. Ашумова, О. Крисан, А. Харківської та ін.

Для визначення поняття «формування професійної компетентності» важливим є врахування структури освітнього процесу та наявності у ній двох процесів: навчання (діяльність здобувачів вищої освіти) та викладання (діяльність викладача) [2, с. 78].

На думку А. Харківської, формування професійної компетентності має базуватися на новітніх педагогічних технологіях випереджального розвитку творчої особистості, що забезпечує: гармонізований керований інноваційний розвиток, гуманістично-особистісну орієнтацію, варіативність, високу якість

освітніх послуг, характер взаємовідносин викладача й здобувачів вищої освіти, ефективну організацію освітнього процесу [35].

Як зазначає Н. Болюбаш, педагогічна взаємодія викладача та здобувачів вищої освіти, у результаті якої здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців, відбувається через сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мети, змісту, засобів, форм та методів навчання. Так, формування професійної компетентності є процесом, який спрямовано на посилену спільну діяльність викладача та здобувачів вищої освіти у процесі професійного навчання, використання удосконалених змісту, методів, засобів і форм навчання, направлених на формування комплексу ключових компетенцій для цього виду діяльності та професійної компетентності як інтегральної риси особистості [1, с. 30–35].

Отже, формування професійної компетентності є керованим процесом становлення професіоналізму, що полягає в здобутті освіти, процесах самоосвіти та саморозвитку майбутнього фахівця.

Необхідність вивчення проблем освіти з точки зору компетентнісного підходу викликана загальноєвропейською та світовою тенденцією до інтеграції, глобалізації світової економіки, стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди. Крім того, необхідність уведення поняття компетентності й компетентнісного підходу в освіті визначається зміною освітньої парадигми – сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо.

Аналіз літературних джерел Є. Бондарчук, Т. Ковальова, О. Сліпушко, А. Харківської, Л. Штефан дозволяє виявити існування різних підходів до розуміння цього компетентнісного підходу, а саме: компетентнісний підхід дає відповіді на запити виробничої сфери [12, с. 138].

Важливою рисою компетентнісного підходу в процесі формування професійної компетентності вчителів є орієнтація на особистість учителя, його спроможність актуалізувати наявні знання, уміння, навички, досвід для вирішення складних завдань у професійній діяльності. Учителі, на думку І. Зязюн, є найважливішим чинником впливу та взаємодії в освітньому

процесі.

Досліджуючи процес формування теоретичних засад управління формуванням професійної компетентності у майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки, потрібно зазначити, що важливою є думка Я. Сікори, яка виділяє такі принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики: принцип адекватності системи, що моделюється, кінцевим цілям та завданням професійної підготовки вчителів інформатики; принцип інтеграції змісту навчання, який передбачає становлення взаємозв'язків між окремими складовими розділів, отримання єдиного змісту, що вимагає неперервну професійну підготовку; принцип технологічності, згідно з яким професійна підготовка повинна бути представлена як технологічний процес, спрямований на формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики; принцип професійно-педагогічної спрямованості; принцип індивідуалізації, який дозволяє підібрати для певного здобувача вищої освіти індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і нахилів [32, с. 172].

Отже, формування професійної компетентності відбувається в процесі особливого виду діяльності здобувачів вищої освіти – навчально-пізнавальної. Внутрішніми стимулами та складовими діяльності виступають потреби, мотиви, інтереси, воля, емоції, переконання. До зовнішніх складових діяльності можна віднести мету, об'єкт, засоби.

А. Харківська пропонує такі шляхи формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики:

- створення індустрії інформаційно-освітніх послуг, заснованої на інформаційно-освітніх технологіях, технологічних стандартах, нормативно-правовому забезпеченні освітнього процесу;
- визначення педагогіки інформаційних і комунікаційних технологій та модернізація освіти (зміст і методи навчання);

- створення методичних навчальних посібників і підручників на нових цифрових носіях з використанням мультимедіа та web-технологій із забезпеченням контролю якості інформаційно-освітніх продуктів і технологій;

- кадрове забезпечення інформатизації освіти [36, с. 172–174].

Теоретичний аналіз наукових праць довів, що під формуванням професійної компетентності майбутнього учителя інформатики розуміють – цілеспрямований процес оволодіння сукупністю особистісно-ціннісних та професійних якостей, компетентностей (базова, фахова, інформаційна, аналітична, комунікативна, проєктивна, інструментальна (технічна, технологічна) й науково-дослідницька, міжособистісна), що характеризується завершеністю та відповідністю сучасним досягненням науки й практики в цій галузі.

Для оцінки ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики слід обирати оптимальні засоби та методи, які дозволяють охопити всі процеси, направлені на досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності, зокрема слід звернути увагу на формувальне оцінювання.

Більшість науковців під формувальним оцінюванням розуміють інтерактивне оцінювання прогресу здобувачів вищої освіти, що дає змогу викладачеві визначати їхні потреби та відповідним чином адаптовувати процес навчання [4, с. 319].

Швейцарський учений Ф. Перрену трактує формувальне оцінювання як «будь-яке оцінювання, яке допомагає навчатися та розвиватися» [44, с. 50].

Новозеландські науковці Б. Коуві (Bronwen Cowie) та Б. Белл (Beverley Bell) подають формувальне оцінювання як «двосторонній процес між викладачем і здобувачем вищої освіти з метою оптимізації процесу навчання», підкреслюючи аспект співробітництва [42, с. 101].

Британський учений П. Блек (Paul Black) визначає формувальне оцінювання як «діяльність викладачів та студентів, яка надає відомості,

що можуть бути використані як зворотній зв'язок для кореляції освітнього процесу», акцентуючи на ідеї важливості реагування в процесі навчання на запити здобувача вищої освіти [41, с. 7].

Н. Морзе вважає, що формувальне оцінювання, на відміну від традиційного, у якому результати тестів і контрольних замірів знань та умінь є основним джерелом відомостей про рівень навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, здійснюється у тісному зв'язку з тим, як реально відбувався процес навчання [19, с. 45].

Формувальне оцінювання передбачає визначення рівня досягнень здобувачів вищої освіти, виявлення пропусків у засвоєнні елементів змісту задля того, щоб усунути їх із максимальною ефективністю.

Традиційне оцінювання передбачає оцінювання досягнень кожного здобувача вищої освіти окремо, не стимулює прагнення до розвитку, знання оцінюються на конкретному етапі теми.

Спираючись на думки всіх вищенаведених науковців, можна порівняти характеристики традиційного та формувального оцінювання майбутнього вчителя інформатики у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика традиційного та формувального оцінювання майбутнього вчителя інформатики

Традиційне оцінювання	Формувальне оцінювання
Оцінювання базових знань майбутнього вчителя інформатики	Оцінювання результатів проєктної діяльності майбутнього вчителя інформатики
Оцінювання кінцевого результату з фахових освітніх компонентів спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика)	Оцінювання самостійної роботи, співробітництва (студент-студент, студент-викладач) майбутнього вчителя інформатики
Оцінювання викладачем	Оцінювання здобувачами вищої освіти, самооцінювання
Отримання звіту про успішність здобувачів вищої освіти, їх ранжування	Отримання повної картини успішності кожного здобувача вищої освіти не лише в навчанні, а й у подальшій професійній діяльності

Система оцінювання знань здобувачів вищої освіти за дванадцятибальною шкалою	Оцінювання знань здобувачів вищої освіти за європейською системою освіти системою оцінювання ECTS
Оцінювання традиційними методами навчання (усне опитування, письмова робота та ін.)	Оцінювання автоматизованими контролюючими системами
Формування професійної готовності до оцінювання навчальних досягнень	Портфоліо як форма оцінювання майбутніх учителів інформатики

Змінюються цілі, методи та інструменти формувального оцінювання тільки тоді, коли здобувачі вищої освіти аналізують свій процес навчання під час роботи над власним проєктом.

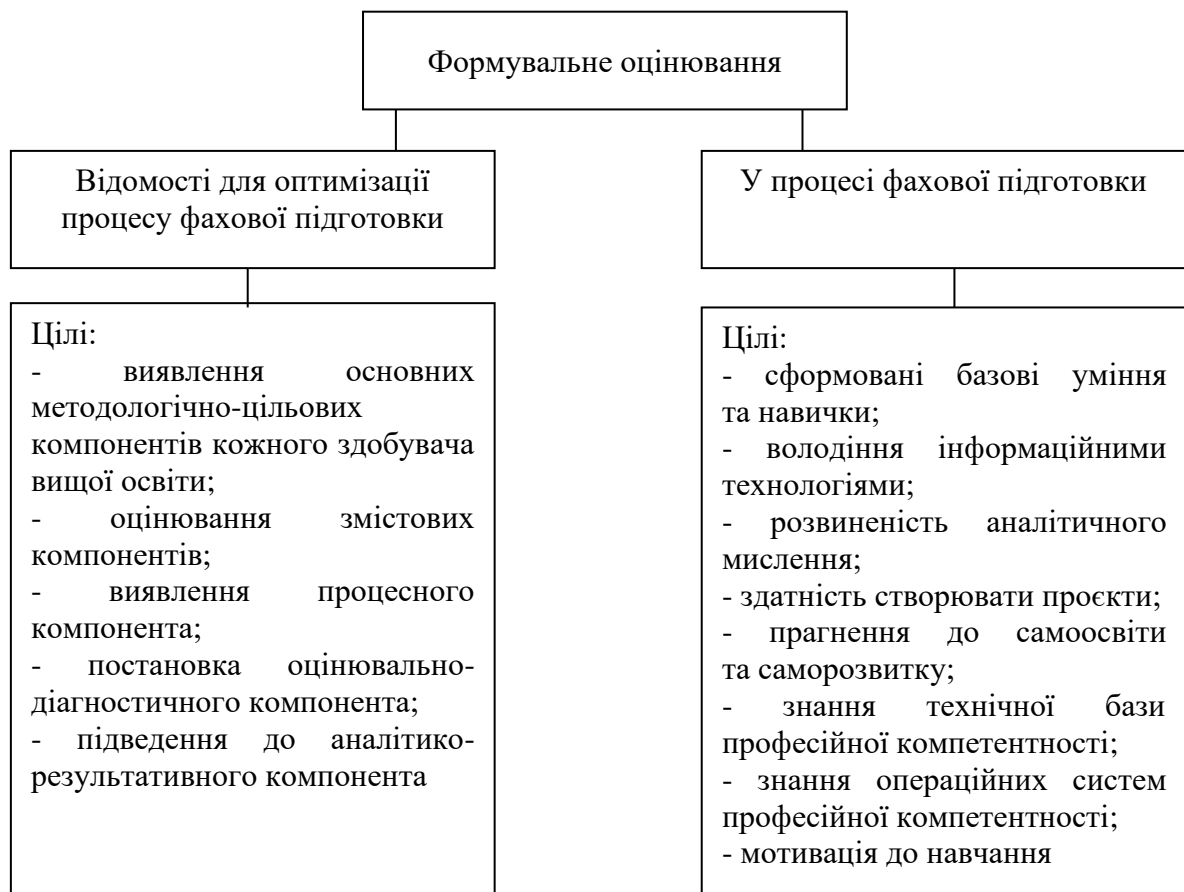


Рис 2. Цілі використання формувального оцінювання майбутніх вчителів інформатики

Саме дії викладача та здобувача вищої освіти перетворюють таку оцінку на «формувальну». Французькі науковці Г. Нуазе (Georges Noizet) та Ж.-П. Каверні (Jean-Paul Caverni) зазначають, що «ключова місія формувального

оцінювання» – допомога учневі у навчанні. Вона пов’язана з такими важливими завданнями: сприяти впевненості учня у власних силах, надавати орієнтири, корисні поради на певних етапах навчання, сигналізувати про складнощі, забезпечувати діалог «учитель-учень», формувати стратегію успішного навчання [40, с. 101].

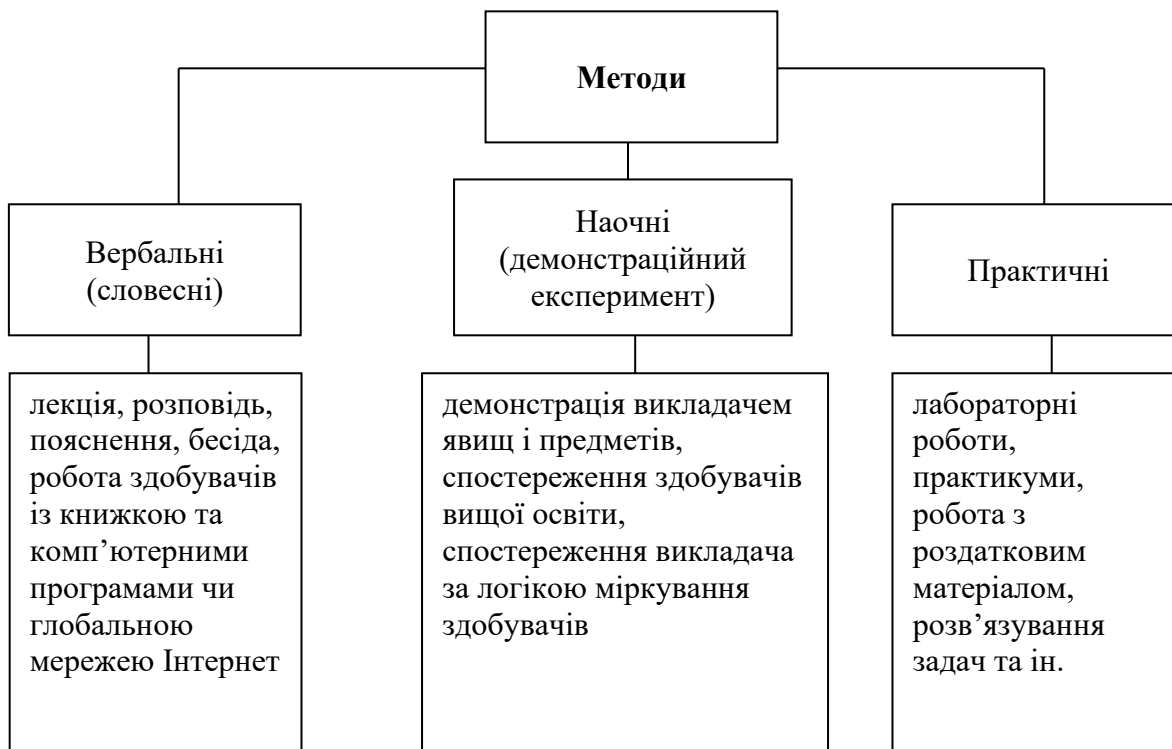


Рис 3. Методи формувального оцінювання формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики

Спираючись на все вищезазначене, можна стверджувати, що формувальне оцінювання як одна зі складових оцінки процесу формування професійної компетентності вчителя інформатики позитивно впливатиме на управління цим процесом.

Висновок. Отже, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури було уточнено поняття: «професійна компетентність майбутніх учителів інформатики» та «формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики». Професійна компетентність майбутніх учителів інформатики визначається як сукупність компетентностей (базова, фахова, інформаційна, аналітична, комунікативна, проєктивна, інструментальна (технічна,

технологічна) та науково-дослідницька, міжособистісна) та якостей, а також відповідності знань, умінь і навичок їх застосування, що здобуваються в процесі фахової підготовки, сучасним досягненням науки і практики в цій області, володіння основами менеджменту та самоменеджменту.

Тому формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики визначено як процес оволодіння сукупністю компетентностей (базова, фахова, інформаційна, аналітична, комунікативна, проєктивна, інструментальна (технічна, технологічна) та науково-дослідницька, міжособистісна) та якостей, а також відповідність знань, умінь і навичок, що здобуваються в процесі фахової підготовки, їх застосуванню, сучасним досягненням науки і практики в цій області, володіння основами менеджменту та самоменеджменту.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів *Наукові праці* : науково-метод. журнал. Миколаїв : МДУ ім. П. Могили, 2009. Вип. 99. Т. 112. С. 88–95.
2. Бондарчук Є. І., Бондарчук Л. І. Основи психології та педагогіки: курс лекцій. Київ: МАУП, 1999. 168 с.
3. Будаєв В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України. *Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку* : зб. статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практ. конф. Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. С. 3–6.
4. Гирка І. В. Вплив особистісно-орієнтованих технологій на становлення професійної особистості майбутнього вчителя інформатики. *Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Удосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення навчального процесу* : тези XI Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 26 вересня 2014 р.) / Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі. Харків : ХДУХТ, 2014. С. 318–320.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

6. Горобець С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2007. Вип. 31. С. 106–109.

7. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.

8. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Інститут вищої освіти. Київ, 2006. 227 с.

9. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.

10. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556–VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/1556-18#Text> (дата звернення: 10.06.2024).

11. Зеленська Л. Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2006. 22 с.

12. Ковальова Т. М. Комплексна статистика наукових досліджень на шляху інтеграції України в ЄС : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2008. 240 с.

13. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2006. 34 с.

14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 189 с.

15. Красицька Н. С. Основні складові професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі*. Донецьк, 2010. № 2 (46). С. 198–205.

16. Лісна Р. П., Тригуб В. О. Формування професійної компетенції у процесі практичного навчання. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики*. 2012. № 2 (13).
17. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.
18. Мельничук О. С. Словник іншомовних термінів. Київ : Вища шк., 1999. 561 с.
19. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45–57.
20. Національна рамка кваліфікацій : додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 10.06.2024).
21. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія формування освіти в Україні*. 2003. № 1. С. 13–41.
22. Отрошко Т.В. Система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2010. 207 с.
23. Павлова Н., Батишкіна Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя інформатики до фахової діяльності : зб. наук. праць. 2011. Ч. 3. С. 217–224.
24. Прикладна етика: навч. посібник / за наук. ред. В. І. Панченко. Київ : «Центр учбової літератури», 2012. 392 с.
25. Проект Tuning. URL: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf (дата звернення: 18.03.2024).
26. Прокопенко А.О. Основні функції багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення завдань виховання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020)

(Категорія «Б»). С. 351–360. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-351-360> (дата звернення: 10.06.2024).

27. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація. Київ, 2012. 165 с.

28. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2007. 22 с.

29. Семенченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2005. 20 с.

30. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: <http://tme.umo.edu.ua> (дата звернення: 15.03.2024).

31. Синенко В.Я. Професіоналізм учителя. *Педагогіка*. 1999. №5. С. 45–51.

32. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного ун-ту імені Івана Франка. Сер. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 47. С. 171–175.

33. Сліпущко О., Яременко В. Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. для студ. вищ. та серед. навч. закладів. Київ : Аконіт, 2000.

34. Спірін О. М. Мета та завдання фахової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною системою. 8 с. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/261/247> (дата звернення: 10.06.2024).

35. Харківська А. А. Системний підхід та інновації в сучасній педагогічній науці. *Міжнародний науковий вісник* : зб. наук. ст. за матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород, 26-29 листопада 2013 року. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 31–35.

36. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.06 /

Луганський національний педагогічний ун-т ім. Шевченка. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. 446 с.

37. Харківська А. А. Модель системи управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ III–IV рівнів акредитації. *Освіта і доля нації. I. Кант та Г. Сковорода: уявний діалог у сучасних соціокультурних аспектах* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 210-й річниці заснування ХНПУ імені Г. С. Сковороди (м. Харків, 26-27 вересня 2014 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2014. С.10.

38. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наукові праці Чорноморськ. держ. ун-ту ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. Державне управління. 2013. Т. 214. Вип. 202. С. 110–113.*

39. Adrienne Kozan Naumescu «Science teacher competencies in a knowledge based society», *Acta Didactica Napocensia. 2008, №1. P. 25–30.*

40. Beverly Bell A Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles. Policy and Practice. 1999. Vol. 6, n. 1 (1 March). P. 101–116.*

41. Black P. Formative Assessment and Curriculum Consequences / Scott David (Editor). Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. P. 7–24.

42. Cowie B. A Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. 1999. Vol. 6, n. 1 (1 March). P. 101–116.*

43. Nezvalová D. Socrates Programme Education, Audivisual and Culture Executive Agency. *Competencies of Constructivist Science Teachers. 2007. P. 4.*

44. Perrenoud P. Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et evaluation en education. 1991. Vol. 13, No. 4. P. 49–81.*

45. Roegiers X. Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement. BIEF, Departement de science de l'education de l'URL, 1998.

46. Kharkivska A., Malykhina V. Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive Management:*

Theory and Practice. Series Pedagogics, 2021. № 11(21). 14 p. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) (дата звертання: 10.06.2024).

References

1. Boliubash, N. M. (2009). Teoretychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Theoretical foundations of the formation of professional competence of future economists]. *Naukovi pratsi – Scientific works*. Mykolaiv : MDU im. P. Mohyly, 99, 112, 88–95 [in Ukrainian].

2. Bondarchuk, Ye. I., & Bondarchuk, L. I. (1999). Osnovy psykholohii ta pedahohiky: kurs leksii [Fundamentals of psychology and pedagogy: a course of lectures]. Kyiv: MAUP, 168 [in Ukrainian].

3. Budak, V. D. (2002). Yakist pedahohichnoi osvity – maibutnie Ukrainy [The quality of pedagogical education is the future of Ukraine]. *Tekhnolohii neperervnoi osvity: problemy, dosvid, perspektyvy rozvytku – Technologies of continuous education: problems, experience, prospects of development*. Mykolaiv : Vyd-vo MF NaUKMA, 3–6 [in Ukrainian].

4. Hyrka, I. V. (2014). Vplyv osobystisno-oriientovanykh tekhnolohii na stanovlennia profesiinoi osobystosti maibutnoho vchytelia informatyky [Influence of personality-oriented technologies on the formation of the professional personality of the future teacher of computer science]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity ta problemy upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv. Udoskonalennia informatsiino-resursnoho zabezpechennia navchalnoho protsesu – Modernisation of higher education and problems of quality management of training. Improvement of information and resource support of the educational process*. Kharkiv : KhDUKhT, 318–320 [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 376

6. Horobets, S. A. (2007). Teoretychni zasady problemy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia-ekonomista [Theoretical foundations of the problem of forming the professional competence of the future

specialist-economist]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu im. I. Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*. 31, 106–109 [in Ukrainian].

7. Demchenko, S. O. (2005). Rozvytok profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin vyshchyykh tekhnichnykh zakladiv osvity [Development of professional and pedagogical competence of teachers of special disciplines of higher technical educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].

8. Dybkova, L. M. (2006). Indyvidualnyi pidkhyd u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnykh ekonomistiv [Individual approach in the formation of professional competence of future economists]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Yelnykova, H. V. (2005). Upravlinska kompetentnist [Managerial competence]. Kyiv. 128 [in Ukrainian].

10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556–VII [Law of Ukraine «On Higher Education»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/1556-18#Text> [in Ukrainian].

11. Zelenska, L. D. (2006). Problema formuvannia profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vchenykh vyshchyykh navchalnykh zakladiv Slobozhanshchyny (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [The problem of forming the professional and pedagogical competence of scientists of higher educational institutions of Slobozhanshchyna (the end of XIX - the beginning of XX century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

12. Kovalova, T. M. (2008). Kompleksna statystyka naukovykh doslidzhen na shliakhu intehratsii Ukrainy v YeS [Comprehensive statistics of scientific research on the path of Ukraine's integration into the EU]. Kyiv [in Ukrainian].

13. Kovalchuk, V. Yu. (2006). Modernizatsiia profesiinoi ta svitohliadno-metodolohichnoi pidhotovky suchasnoho vchytelia [Modernisation of professional and worldview-methodological training of a modern teacher]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

14. Ovcharuk, O. V. (ed.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky [Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: library on educational policy]. Kyiv : K.I.S. 189 [in Ukrainian].

15. Krasnytska, N. S. (2010). Osnovni skladovi profesiinoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [The main components of professional competence of a university teacher]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu ekonomiky i torhivli – Bulletin of Donetsk National University of Economics and Trade*. Donetsk. 2 (46), 198–205 [in Ukrainian].

16. Lisna, R. P., & Tryhub, V. O. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentsii u protsesi praktychnoho navchannia [Formation of professional competence in the process of practical training]. *Finansovo-kredytna diialnist: problemy teorii ta praktyky – Financial and credit activity: problems of theory and practice*. 2 (13) [in Ukrainian].

17. Lokshyna, O. (2009). Innovatsii v otsiniuvanni navchalnykh dosiahnen uchniv u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho soiuzu [Innovations in the assessment of students' learning achievements in school education in the European Union]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative pedagogical studies*. 2. 107–113 [in Ukrainian].

18. Melnychuk, O. S. (1999). Slovnnyk inshomovnykh terminiv [Dictionary of foreign language terms]. Kyiv. 561 [in Ukrainian].

19. Morze, N. V., Barna, O. V., & Vember, V. P. (2013). Formuvalne otsiniuvannia: vid teorii do praktyky [Formative assessment: from theory to practice]. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh – Informatics and information technology in educational institutions*. 6, 45–57 [in Ukrainian].

20. Natsionalna ramka kvalifikatsii : Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 [National Qualifications Framework : Appendix to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-П> [in Ukrainian].

21. Ovcharuk, O. (2003). Kompetentnist yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competence as a key to updating the content of education]. *Stratehiia formuvannia osvity v Ukraini – Strategy for the formation of education in Ukraine*. 1, 13–41

22. Otroshko, T.V. (2010). Systema otsiniuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi navchannia komp'uternykh dystsyplin [The system of assessing the technical competence of future teachers of computer science in the process of teaching computer disciplines]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

23. Pavlova, N., & Batyshkina, Yu. (2011). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnoho vchytelia informatyky do fakhovoi diialnosti [Professional and pedagogical preparation of future teachers of computer science for professional activity]. 3, 217–224 [in Ukrainian].

24. Panchenko, V. I. (ed.). (2012). *Prykladna etyka [Applied ethics]*. Kyiv. 392

25. Proekt Tuning [Project Tuning]. Retrieved from http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf [in Ukrainian].

26. Prokopenko, A. O. (2020). Osnovni funktsii bahatorivnevoho navchannia informatyky ta matematyky maibutnikh uchyteliv u protsesi vyrishennia zavdan vykhovannia [The main functions of multilevel teaching of informatics and mathematics to future teachers in the process of solving educational problems]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*. 28 (1-2020), 351–360. Retrieved from <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-351-360> [in Ukrainian].

27. Raven, Dzh. (2012). Kompetentnist u suchasnomu suspilstvi: vyjavlennia, rozvytok i realizatsiia [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Kyiv. 165 [in Ukrainian].

28. Saiuk, V. I. (2007). Rozvytok profesiinnoi kompetentnosti vchyteliv heohrafiu u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of professional competence of geography teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. 22 [in Ukrainian].

29. Semenchenko, N. O. (2005). Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakostei maibutnykh uchyteliv u pozaaudytornii diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in extracurricular activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

30. Serhiienko, N. F. (n.d.). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Professional competence of the modern teacher]. Retrieved from <http://tme.umo.edu.ua> [in Ukrainian].

31. Synenko, V.Ya. (1999). Profesionalizm uchytelia [Professionalism of the teacher]. *Pedahohika – Pedagogika*. 5, 45–51 [in Ukrainian].

32. Sikora, Ya. B. (2009). Strukturno-funktsionalna model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia informatyky [Structural-functional model of formation of professional competence of the future teacher of computer science]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho un-tu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. 47, 171–175 [in Ukrainian].

33. Slipushko O., & Yaremenko, V. (2000). Novyi tlumachnyi slovnyk ukraïnskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv : Akonit [in Ukrainian].

34. Spirin, O. M. (n.d.). Meta ta zavdannia fakhovoi pidhotovky vchytelia informatyky za kredytno-modulnoiu systemoiu [The purpose and tasks of professional training of a computer science teacher in the credit-module system]. 8. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/261/247> [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A. A. (2014). Systemnyi pidkhid ta innovatsii v suchasni pedahohichnii nauksi [Systematic approach and innovations in modern pedagogical science]. *Mizhnarodnyi naukovyi visnyk – International Scientific Bulletin*. Uzhhorod. 8 (27), 31–35 [in Ukrainian].

36. Kharkivska, A. A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ [Theoretical and methodological principles of managing innovative development of a pedagogical university]. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

37. Kharkivska, A. A. (2014). Model systemy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ III–IV rivniv akredytatsii [Model of the system of management of innovative development of pedagogical university of III-IV accreditation levels]. *Osvita i dolia natsii. I. Kant ta H. Skovoroda: uiavnyi dialoh u suchasnykh sotsiokulturnykh aspektakh – Education and the fate of the nation. I. Kant and H. Skovoroda: Imaginary Dialogue in Contemporary Socio-Cultural Aspects*. Kharkiv : KhNPU, 10 [in Ukrainian].

38. Khorzhevskaya, I. M. (2013). Profesionalizm ta profesiynyi rozvytok osobystosti [Professionalism and professional development of the individual]. *Naukovi pratsi Chornomorsk. derzh. un-tu im. Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» – Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex*. 214, 202, 110–113 [in Ukrainian].

39. Adrienne, Kozan (2008). Naumescu «Science teacher competencies in a knowledge based society». *Acta Didactica Napocensia*. 1, 25–30 [in English].

40. Beverly, Bell, (1999). A Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles. Policy and Practice*. 6, 1, 101–116 [in English].

41. Black, P. (2000). Formative Assessment and Curriculum Consequences. Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 7–24 [in English].

42. Cowie, B. (1999). A Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 6, 1, 101–116 [in English].

43. Nezvalová, D. (2007). Socrates Programme Education, Audivisual and Culture Executive Agency. *Competencies of Constructivist Science Teachers*. 4 [in English].

44. Perrenoud, P. (1991). Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et evaluation en education*. 13, 4, 49–81 [in English].

45. Roegiers, X. (1998). Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement. BIEF, Departement de science de l'education de l'URL [in English].

46. Kharkivska, A., & Malykhina, V. (2021). Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive*

УДК 364.4:343.265.2]-053.6(045)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПОВНОЛІТНІХ, ЗВІЛЬНЕНИХ ВІД ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ З ВИПРОБУВАННЯМ, ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

© Анголенко В.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-05

У статті науково обґрунтовано та охарактеризовано сутність і зміст соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на ресоціалізацію неповнолітніх правопорушників, які звільнені від відбування покарання з випробуванням. Проведено аналіз методів і форм соціально-педагогічного супроводу цієї категорії осіб. Розглянуто сучасні питання, пов'язані з ресоціалізацією та виправленням неповнолітніх правопорушників, які були звільнені від відбування покарання. Завдяки аналізу нормативно-правової бази України визначено завдання, що вирішуються у процесі соціально-педагогічного супроводу цих осіб.

Визначено, що соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням є комплексним процесом, спрямованим на зміну їхньої соціально-негативної поведінки та розвиток позитивних соціальних ролей. Він передбачає надання різноманітної допомоги й підтримки, що включає в себе реабілітаційні, психологічні, соціальні та педагогічні аспекти, із метою досягнення успішної ресоціалізації та адаптації в суспільстві.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, звільненні від відбування покарання, соціально-педагогічний супровід, девіантна поведінка.

Anholenko V. «*Social and pedagogical support of juveniles released from probation as a modern pedagogical phenomenon*».

The article scientifically substantiates and characterizes the essence and content of socio-pedagogical support aimed at the resocialization of juvenile offenders who are released from serving a sentence with probation. An analysis of the methods and forms of socio-pedagogical support of this category of persons was carried out. Contemporary issues related to resocialization and correction of juvenile delinquents who have been released from serving their sentence are considered. Thanks to the analysis of the regulatory and legal framework of Ukraine, the tasks that are solved in the process of social and pedagogical support of these persons have been determined.

It was determined that the social and pedagogical support of juvenile offenders released from serving a sentence with probation is a complex process aimed at changing their socially negative behavior and developing positive social roles. It provides for the provision of various assistance and support, including rehabilitation, psychological, social and pedagogical aspects, with the aim of achieving successful resocialization and adaptation in society.

Keywords: minors exonerated with probation, the minor, social and pedagogical support, deviant behavior.

Актуальність дослідження. Сучасний науковий пошук активно реагує на високий рівень соціальної динаміки та нестабільності в суспільстві, а також на загострення соціокультурних, економічних і політичних проблем, які призводять до збільшення кількості правопорушень скоєних неповнолітніми. Ураховуючи складні умови сучасного світу й особливості неповнолітніх правопорушників, дослідники зосереджуються на розробці та впровадженні ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на реінтеграцію цих молодих людей у суспільство й попередження рецидиву вчинення правопорушень. Особливо актуальним стає пошук оптимальних методів соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, яким властива протиправна поведінка, порушували у своїх працях О. Безпалько, О. Беца, Т. Журавель та ін. Питання пов'язанні з соціально-правовим захистом та відновленням статусу неповнолітніх правопорушників розглядалися в дослідженнях О. Бандурки, П. Вівчар, С. Замули, О. Караман, І. Лебедевої, В. Лютого, В. Оржеховської, В. Приходько, В. Синьова, Ю. Чалий та ін. Основи психолого-педагогічного супроводу й соціальної роботи із соціально дезадаптованими дітьми та їхніми сім'ями, ресоціалізації, соціальної реабілітації дітей досліджували Н. Коношенко, С. Коношенко, О. Могилка, Ю. Чернецька та ін.

Проаналізовані роботи науковців дозволяють зробити висновок, що на сьогоднішній день відсутнє чітке обґрунтування сутності та характеристики соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, які звільнені від відбування покарання з випробуванням.

Мета статті – визначення сутності та характеристики соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, які звільнені від відбування покарання з випробуванням.

Виклад основного матеріалу. Переходячи до розкриття сутності та характеристики соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх,

звільнених від відбування покарання з випробуванням, як сучасного педагогічного феномену, акцентуємо увагу на уточненні досліджуваного поняття – «соціально-педагогічний супровід».

Соціально-педагогічний супровід, за Г. Пономарьовою та А. Харківською, «характеризується спільною діяльністю фахівця та дитини у досягненні єдиної цілі, формуванні чіткої соціальної позиції, самосвідомості, розвитку соціально активної особистості, теоретичному та практичному засвоєнню знань та навичок, що дозволять дітям самостійно виконувати елементарні завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей розвитку» [25, с. 3].

У науковій літературі представлені різноманітні погляди на сутність соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, зокрема: процес передбачення проблем, життєвих труднощів та їх вирішення на основі випереджальної підтримки [2; 11]; підтримка й розвиток природних реакцій, процесів і станів особистості [10]; особлива сфера діяльності, за допомогою якої неповнолітні навчаються соціальним та моральним цінностям [19].

Авторки О. Безпалько, І. Зверєва й Т. Журавель конкретизують дослідження поняття щодо дітей із девіантною поведінкою – забезпечення оптимального соціального розвитку таких неповнолітніх правопорушників та їхньої соціалізації. Соціально-педагогічний супровід витлумачується як сприяння активному самовираженню у житті й підтримки в реальних ситуаціях, які виникають у супроводжуваних, через працівників соціальної сфери, які забезпечують та моделюють таку підтримку [6, с. 112].

У роботі О. Шароватової визначено сутність соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників як процесу, що не передбачає гіперопіки щодо супроводжуваного, а натомість спрямований на стимулювання його свідомої, цілеспрямованої активності у самовиявленні при виникненні різних проблемних ситуаціях. Соціально-педагогічний супровід надає можливість максимально реалізувати потенціал доцільного самовираження

супроводжуваного, сприяє стимулюванню успішної поведінки вихованця та взаємодії з його батьками у процесі розвитку й формування особистості.

Крім того, соціально-педагогічний супровід сприяє соціалізації супроводжуваного, накопиченню ним позитивного соціально значущого досвіду у різних ситуаціях життя. Це допомагає неповнолітнім правопорушникам вирішувати життєві завдання, розвивати соціальні навички та адаптуватися до суспільства, що відображає актуальні потреби сучасного виховання та підтримки дітей у важкі періоди їхнього життя. [27, с. 93].

Систематизація висловлених вище точок зору вчених дозволила, відповідно до індивідуального підходу, зрозуміти сутність соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, що звільнені від відбування покарання як процес, який передбачає взаємодію та допомогу як суб'єкта, так і об'єкта супроводу, засновану на передбаченні перспектив поведінки неповнолітнього правопорушника та оцінці її самовиражень. Мета соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання полягає в наданні необхідної допомоги, підтримки та стимулювання усвідомлення неповнолітнім правопорушником своєї особистості, забезпечення його соціально прийнятної поведінки та комунікації, а також допомоги у навчанні та отриманні професії, необхідних для повноцінного життя та професійного самовизначення. Супровід також спонукає до самостійності, засвоєння нових соціальних ролей, накопичення досвіду соціальної поведінки у неповнолітніх правопорушників.

Вивчення нормативно-правової бази та соціально-педагогічної літератури дозволило розшифрувати поняття «соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням» як спеціальну форму надання особі соціально-педагогічної та психологічної підтримки, патронажу неповнолітнього правопорушника і його сім'ї. Це комплексний соціально-педагогічний процес, що ґрунтується на розумінні індивідуальних особливостей дитини, яка досягла віку кримінальної відповідальності (загальний вік 16 років і 14 років за окремі

злочини), і спрямований на зміну соціально-негативних суспільно-значущих поглядів, інтересів, цілей, сформованих у неповнолітнього правопорушника раніше під впливом небажаних чинників соціалізації, на соціально позитивні.

Із застосуванням дослідниками системно-структурного підходу розглянемо соціально-педагогічний супровід неповнолітніх як систему, що має певну структуру (об'єкт, суб'єкт, мету й завдання, зміст, форми, методи тощо).

Під час соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням (об'єкт), увага спрямовується не лише на самого неповнолітнього, але й на його сім'ю та оточення. Важливою складовою цього процесу є аналіз внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на ефективність супроводу.

До внутрішніх чинників відносяться:

- вікові особливості: вік неповнолітнього може впливати на його сприйняття та усвідомлення ситуації, а також на здатність до змін і виховних впливів;

- індивідуальне світобачення: як особливості уявлення про світ впливають на усвідомлення правопорушень і готовність до змін;

- спосіб життя до здійснення правопорушення: попередня поведінка й стиль життя можуть вказувати на можливі причини та способи протидії повторним правопорушенням;

- наслідки виховання: вплив родинної ситуації та виховання на формування особистості й поведінку;

- внутрішня схильність до самопрояву: індивідуальні особливості, які можуть впливати на вибір поведінкових стратегій;

- направленість та інтенсивність самоактивності: здатність і готовність неповнолітнього до активної участі у власному вихованні й розвитку.

Зовнішні чинники включають в себе:

- соціокультурне середовище: вплив соціокультурних чинників, таких як норми, цінності та стереотипи, на поведінку й усвідомлення неповнолітнім;

- морально-психологічна атмосфера під час супроводу: створення

підтримуючого та стимулюючого середовища для саморозвитку й самопізнання;

- дієвість виховної та корекційної роботи: ефективність методів і програм виховної та корекційної діяльності;

- педагогічна культура працівників соціальної сфери: рівень професійної підготовки й компетентності фахівців, їхні підходи до роботи з неповнолітніми.

Ці чинники породжують характерні труднощі соціально-педагогічного супроводу, які пов'язані зі своєрідністю правопорушника, у сприйнятті морально-правових норм, у конструктивнім самопрояві, у відносинах із однолітками та соціумом, соціокультурному середовищі виховання, дієвістю виховної та корекційної взаємодії. При вивченні проблеми здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, які звільнені від відбування покарання з випробуванням, важливо враховувати специфічні індивідуальні характеристики означеної категорії, зокрема їхню поведінку.

Для того, щоб краще розуміти ці характеристики, необхідно провести узагальнення та уточнення визначень поняття «девіантна поведінка» (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз наукових підходів до розуміння сутності та змісту поняття девіантної поведінки

Автори та концепції	Сутність та зміст
Е. Дюркгейм (концепція аномії)	як результат відчуття розриву між індивідуальними або груповими цілями та соціальними нормами, що регулюють поведінку в суспільстві. Аномія виникає внаслідок відчуття невпевненості та недоліку в соціальних цінностях та цілях, що може призвести до відхилення від ustalених норм та відчуття відчуження від суспільства. У цьому контексті девіантна поведінка розглядається як вираз аномічних умов, коли індивіди відхиляються від норм, які регулюють їхню поведінку, через відчуття нестабільності або відсутності цілей та значення в соціальному житті
В. Томас, Ф. Знанецький (соціальна патологія)	як будь-яку діяльність або вчинок, який відхиляється від норм та цінностей, прийнятих в конкретному суспільстві. Це може охоплювати широкий спектр поведінкових проявів, від незначних порушень до серйозних правопорушень. Девіантна поведінка може бути обумовлена різними факторами, включаючи соціальні, економічні, психологічні та культурні чинники. Ці визначення надають можливість розуміти та аналізувати поведінкові відмінності у суспільстві та їхні наслідки для індивідів та суспільства в цілому

<p>Р. Фрис Е. Тирикьян, Т. Шибутані (соціальна дезорганізація)</p>	<p>як результат порушення норм та цінностей у суспільстві, що виникає через недостатню соціальну контрольованість або дезорганізацію соціальних структур. Це може включати в себе різні форми неприйнятної поведінки, яка виходить за рамки соціально прийнятих норм. Згідно з цією теорією, девіантна поведінка виникає внаслідок втрати контролю та відсутності стабільних соціальних структур, які б контролювали та регулювали поведінку членів суспільства</p>
<p>Р. Козер (теорія соціального конфлікту)</p>	<p>як реакцію на соціальні нерівності та конфлікти в суспільстві. За його дослідженнями, девіантна поведінка виникає внаслідок нерівностей у розподілі ресурсів та можливостей між різними групами населення. Іншими словами, він розглядає девіантну поведінку як спробу нерівноправних чи відчужених груп виступити проти домінуючого порядку, щоб виразити свої інтереси та потреби</p>
<p>Р. К. Мертон (концепція аналізу першоджерел девіації)</p>	<p>реакцію на недостатність або відсутність засобів досягнення цілей, встановлених в суспільстві. Згідно з цією концепцією, девіантна поведінка виникає, коли існують конфлікт між соціальними цілями, що прагнуть досягнути, і доступними засобами для їхнього досягнення. Наприклад, якщо індивід має цілі, але не має законних засобів досягнення цих цілей, то він може вибрати альтернативні, незаконні шляхи досягнення своїх цілей, що може виявитися девіантною поведінкою</p>
<p>Р. Клоуард, Л. Оулін (концепція егоїзму)</p>	<p>результат недостатньої соціалізації, а також як прояв егоїстичних тенденцій. Люди навчаються суспільно прийнятому способу досягнення цілей індивідом через соціалізацію, але якщо цей процес не відбувається належним чином або якщо у людини виникає бажання отримати бажане без дотримання суспільних норм і правил, то вона може виявити девіантну поведінку, щоб задовольнити свої потреби, навіть за рахунок інших членів суспільства</p>
<p>Є. Саттерленд (теорія диференційованого зв'язку)</p>	<p>результат різниці в соціальних зв'язках та можливостях між різними групами в суспільстві. Девіантна поведінка виникає, коли індивіди або групи переживають недостатність соціальних зав'язків або відчують недосконалість у впливі соціальних інститутів, таких як сім'я, школа, церква та інші. Основна ідея полягає в тому, що відсутність адекватних соціальних зав'язків або можливостей може спонукати людей до девіантної поведінки як способу вираження себе або задоволення своїх потреб</p>
<p>Г. Беккер, Є. Лемерт, Є. Гофман, Г. Кофнагель тощо. (теорія негативізму)</p>	<p>саме суспільство, його структури та норми, формують та утримують девіантну поведінку через процеси стигматизації, маргіналізації та реакції соціального контролю. Таким чином, девіантна поведінка стає результатом взаємодії між індивідом та суспільством, а не лише виразом індивідуальних властивостей</p>
<p>Т. Парсонс (теорія соціальних зв'язків)</p>	<p>як відхилення від загально прийнятих соціальних норм і цінностей у суспільстві. Суспільство має систему цінностей і норм, які регулюють поведінку індивідів. Девіантна поведінка виникає, коли індивід або група відхиляється від цих прийнятих стандартів. Девіантна поведінка може бути наслідком дефектів в соціалізації, неадекватної адаптації до вимог суспільства або виявом невідповідності між індивідуальними цілями та соціальними очікуваннями</p>
<p>Я. Гілінський</p>	<p>вчинок, дія, що не відповідає офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві (соціальній групі) нормам та</p>

	очікуванням; соціальне явище, що виражається у відносно масових і стійких формах людської діяльності. Під соціальними девіаціями розуміються соціальні процеси, в основі яких лежить девіантна поведінка індивідів і груп. Це кризи, війни, революції тощо
М. Фіцула	як психічну готовність до правопорушення, повторювані асоціальні вчинки і дії, формування негативно спрямованих особистісних установок.
О. Лящук	це поведінка, яка відхиляється від соціальної норми; відхилення, які не тягнуть за собою кримінального покарання.
А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола	це система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечить соціальним нормам психічного здоров'я, моралі, культури, права, або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки.
Н. Максимова	тривале незадоволення життєво важливих потреб особистості може призвести до активізації психологічних захистів, результатом чого є формування особистісних новоутворень, що викривлюють сприйняття довкілля на користь уявлень, які задовольняють суб'єкта. Поведінка в цьому випадку стає сурогатом тієї соціально цінної діяльності, яка б дійсно призвела до задоволення життєво важливих потреб.
Е. Панасенко, А. Макаренко	розуміється таке порушення психічно здоровою людиною морально-етичних правил та норм поведінки в суспільстві, що носить дозлочинний характер
Т. Федорченко	це складний соціальний та психолого-педагогічний феномен, який виходить далеко за рамки однієї науки і є територією вивчення наук, об'єктом яких є людина, і яка в силу складності поведінкових порушень вимагає добре організованої системи впливів
Н. Савельєва	стійка поведінка особистості, яка відхиляється від найбільш значущих соціальних норм і спричиняє реальні збитки суспільству або самій особистості та супроводжується її стійкою дезадаптацією. Відповідно, соціальна норма визначає межі, міру допустимої (дозволеної або обов'язкової) поведінки, діяльності індивідуумів, соціальних груп та соціальних організацій, які історично склалися в конкретному суспільстві. Виявляється девіантна поведінка у вигляді незбалансованості психічних процесів, дезадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді ухиляння від етичного і естетичного контролю над власною поведінкою

Аналізуючи представлені в таблиці 1 узагальнення, виявляємо, що в науковій літературі як вітчизняній, так і зарубіжній, ще не сформувався єдиний підхід до визначення терміну «девіантна поведінка». Незважаючи на те, що визначення, що близькі за змістом, існують, їхня термінологія варіюється: крім «девіантної поведінки», зустрічаємо синоніми, такі як «поведінка, яка відхиляється від соціальних норм». Зазвичай таку поведінку називають антисоціальною, асоціальною, делінквентною, дезадаптивною, деструктивною, саморуйнівною, адиктивною, психопатичною, акцентуйованою, неадекватною,

нестандартною, соціально неадаптованою та іншими варіантами. Неповнолітніх, які демонструють таку поведінку, називають по-різному: девіантні підлітки, неповнолітні правопорушники, підлітки «групи ризику», «важкі» діти, педагогічно занедбані або соціально занедбані діти, важковиховувані підлітки [3; 4; 5; 8; 17; 19; 22 та ін.].

Виходячи з проведеного аналізу Т. Журавель, Н. Максимова, В. Оржеховська, І. Чепендюк, В. Яремчук та ін., уточнюємо поняття «девіантної поведінки» щодо досліджуваної проблеми як дії дитини, що не відповідає соціально схвалюваним нормам, цінностям, культурі поведінки, що склалися в умовах соціальної дезорганізації з переважанням таких факторів-детермінантів, як насильство, аморальність, ізолюваність від соціально культурного середовища, що нерідко пов'язано з обмеженням здатності нервової системи дитини до адекватної реакції на подразнювачі, не розвиненістю зовнішнього й внутрішнього контролю, низьким рівнем вихованості та загальної культури [1, с. 59-60].

Уважаємо, що при розробці проблеми соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, слід зупинитися на класифікації девіацій, що спостерігаються у неповнолітніх правопорушників як об'єктів соціально-педагогічного впливу.

Аналіз наукових праць вітчизняних учених [8; 10; 14; 16; 29] дозволяє висвітлити такі класифікації девіацій: радіус прояву девіантності (індивідуальні та групові), сфери прояву (культурні й психічні), рівень відхилення й тип норми, що порушуються (правові, моральні, культурні), характер активності (конструктивний і деструктивний).

Зауважимо, що «радіус девіантності» неповнолітнього правопорушника визначається різноманітними чинниками, уключаючи характер його особистісних проблем, культурний контекст, групові традиції та релігійні норми. Кожна особистість має свій власний набір цінностей, переконань і норм, які визначають межі його поведінки. У випадку індивідуальних відхилень окремий індивід може відхилитися від норм своєї субкультури, проте ці дії

можуть виявитися неприйнятними у ширшому культурному контексті суспільства. Тому розуміння контексту й культурних особливостей є важливим для аналізу та розуміння девіантної поведінки неповнолітніх правопорушників.

Групову девіацію розглядають як конформну поведінку члена девіантної групи щодо її субкультури. Так, підлітки з важких родин, які проводять більшу частину свого життя в підвалах, вважають нормальним таке середовище, керуються своїм моральним кодексом, власними законами та культурними патернами. У цьому випадку спостерігається групове відхилення від панівної культури, тому що підлітки живуть відповідно до норм власної субкультури [16; 29].

Для уточнення теоретичних основ соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, важливо враховувати таку точку зору вчених (О. Безпалько, А. Капська, Н. Максимова, В. Оржеховська, І. Парфанович та ін.), які досліджують проблеми девіацій із погляду вікового підходу й суспільної активності неповнолітніх, на основі чого виділяють чотири групи дітей.

Перша група охоплює важковиховуваних дітей, їм байдуже до навчання, вони часто порушують дисципліну та правила поведінки (відсутність на заняттях, конфлікти, суперечки тощо), а також виявляють певні негативні риси (грубість, недоліки у чесності).

Друга група об'єднує педагогічно заплучених підлітків, які відносяться негативно до навчальної та суспільно корисної діяльності, систематично порушують дисципліну й моральні норми, скоюють проступки (пропуски занять, бійки, куріння, вживання алкоголю) і постійно мають негативні риси характеру (грубість, лінь, нечесність, жорстокість).

Третя група включає важковиховуваних чи педагогічно занедбаних підлітків, які скоїли правопорушення (наприклад, крадіжки, хуліганство), порушують адміністративні й інші норми, перебувають під наглядом органів відповідно до справ неповнолітніх.

До четвертої групи належать неповнолітні злочинці – підлітки та юнаки, які скоїли злочин, порушили закони й направлені судом до пенітенціарних установ.

Зауважимо, що для нашого дослідження важливим є науковий доробок В. Оржеховської, у якому розроблене питання девіантної поведінки у контексті їх класифікацій за такими типами:

- конфліктно-ситуаційний тип із переважаючою позитивною спрямованістю (девіантна поведінка виникає внаслідок конфліктних ситуацій, але має позитивну спрямованість, що означає, що її мотивація може бути спрямована на досягнення певних цілей або задоволення певних потреб);

- неврівноважено-ситуаційний тип із переважаючою негативною спрямованістю (девіантна поведінка виникає внаслідок неврівноваженості в ситуаціях, але має негативну спрямованість, означаючи, що вона може призвести до негативних наслідків або шкоди для себе або інших);

- нестійкий тип із переважаючою негативною спрямованістю (девіантна поведінка характеризується негативною спрямованістю та нестабільністю, що означає, що вона може проявлятися несистематично або змінювати свої форми й прояви з часом) [16, с. 67].

Розкриваючи питання дослідження соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, слід також урахувати причини виникнення девіантної поведінки у неповнолітніх правопорушників. Наголосимо, що залежно від причин, що спонукають порушувати норми поведінки, Н. Максимова виділяє чотири групи дітей:

- важковиховувані діти, у яких порушення уявне, неситуативне;
- педагогічно занедбані діти з несформованими моральними уявленнями і звичками, значними прогалинами морально-етичних знань;
- власне важкохворі діти, чиї відхилення у поведінці детерміновані глибинними змінами особистості, пов'язаними з розладом відносин;
- діти, чия поведінка пояснюється особливостями розвитку емоційно-вольової сфери – психопатії, акцентуації характеру, неврози тощо [14, с. 136].

У перспективі подальшого дослідження звернемося до виділення чинників, що впливають на девіантну поведінку підлітків. Чинники девіації розуміються як істотні обставини, що є основою для виникнення конкретних правопорушень або злочинів [11, с.156].

На думку І.Чепендюк чинники девіацій, які сприяють посиленню деструктивних проявів у дітей поділяються на:

- соціально-економічні (низький матеріальний рівень життя, погані житлові умови, безробіття батьків);

- медико-санітарні (несприятливі екологічні умови, хронічні захворювання батьків й ускладнення спадковості, антисанітарія та ігнорування санітарно-гігієнічними нормами);

- соціально-демографічні (неповна чи багатодітна сім'я, із вторинними шлюбами й зведеними батьками);

- соціально-психологічні (сім'ї з деструктивними емоційно-конфліктними відносинами, подружжя з педагогічною некомпетентністю батьків та їх низький загальноосвітній рівень, реформованість ціннісних орієнтацій);

- кримінальні (алкоголізм, аморальний і паразитичний спосіб життя батьків, сімейні суперечки, наявність членів сім'ї, що відбували покарання, схильність до субкультури злочинного світу) [26, с. 217].

Важливо наголосити, що девіантна поведінка неповнолітніх зумовлена тривалим процесом формування особистості, якій передують низка етапів: період інтенсивного накопичення негативного досвіду й засвоєння подібних дій; початковий етап дезорганізації поведінки; перехід від дотримання соціальних норм до їх порушення та скоєння злочинів [9, с. 56].

Дійсно, як зазначено у дослідженнях психологів Л. Виготського й С. Рубінштейна, у дітей відсутня природна схильність до девіантної поведінки, але наявна генетична схильність до середовищних впливів, які здатні зумовити вчинення асоціальних вчинків (саме дія зовнішніх причин обумовлена внутрішніми умовами, причому останні самі формуються в результаті зовнішніх впливів). Серед таких внутрішніх причин, що впливають

на поведінку неповнолітнього, за Н. Максимовою, зокрема визначено, біологічні передумови:

- патологія біологічних потреб, що нерідко стає причиною сексуальних збочень, статевих злочинів;
- нервово-психічні розлади (психопатія, неврастенія, межовий стан);
- спадкові захворювання, особливо підсиленні алкоголізмом;
- психофізіологічні навантаження, конфліктні ситуації, зміна хімічного складу навколишнього середовища, які призводять до різних соматичних, токсичних захворювань, служать додатковим чинником виявлення девіацій і формування кримінальної поведінки неповнолітнього [14, с. 305].

Сучасні наукові досягнення дозволяють стверджувати, що дитиною успадковується не якась форма розладу поведінки, а певні індивідуально-типологічні властивості, особливості характеру, які можуть збільшувати ймовірність розвитку девіантної поведінки підлітків. Однак під впливом соціальних факторів відбувається формування особистості, її світогляду, мотивів поведінки.

Важливо підкреслити, що більшість дослідників не вбачає прямого зв'язку між спадковими характеристиками особистості та її асоціальною поведінкою. Так, девіантну поведінку розглядаємо як результат складних взаємовідносин між суспільством і конкретною особистістю або підлітком.

Зауважимо, що очевидна наявність у суспільстві факторів, які сприяють відхиленням у поведінці, таких як соціальна нерівність, соціальна дезорганізація тощо, підкреслюється через їхній вплив на формування соціального середовища, яке може стати сприятливим або несприятливим для розвитку здорової та адаптивної поведінки. Наприклад, соціальна нерівність може створювати нерівні умови доступу до освіти, здоров'я та інших ресурсів, що може призводити до почуття обмеженості та відчуття непоодинокості у деяких індивідів.

Соціальна дезорганізація, зі свого боку, може відобразитися у втраті стабільності соціальних установ і норм, що може призвести до відчуття

безпорадності та втрати впевненості в майбутньому серед деяких членів суспільства.

Також, не можна знехтувати впливом індивідуальних рис особистості на її соціалізацію. Кожна особистість має унікальний набір характеристик, які визначають її сприйняття та реагування на навколишнє середовище. Індивідуальні риси, такі як характер, темперамент, рівень емоційної стабільності й самооцінка, мають великий вплив на те, як особистість сприймає та взаємодіє з соціальними умовами. Наприклад, люди з високим рівнем самоконтролю можуть бути менш схильні до девіантної поведінки, навіть у негативному соціальному середовищі, оскільки вони здатні краще контролювати свої імпульси та вибирати адаптивні поведінкові стратегії. Тому, розуміння взаємодії між соціальними та індивідуальними факторами є ключовим для аналізу девіантної поведінки й розробки ефективних стратегій її запобігання та корекції.

Серед зовнішніх факторів, що впливають на девіантну поведінку, можна відзначити такі явища соціального оточення: соціально-економічну ситуацію, традиції, молодіжні субкультури, особливості сімейного виховання, вплив друзів та інших значущих осіб. Зміни в соціально-економічному житті суспільства можуть негативно впливати на життя підлітків, які можуть втратити звичні орієнтири, віру в духовні цінності, а також стати свідками зниження родинних зв'язків, що призводить до обмеження можливостей соціального контролю. Наприклад, високий рівень безробіття та економічної нестабільності може призвести до поширення бідності та соціальної виключеності, що створює сприятливий ґрунт для зростання девіантної поведінки серед молоді. Такі соціальні та економічні умови можуть знизити доступ до можливостей розвитку та зростання, а також збільшити вплив негативних факторів на формування особистості та молодіжну культуру загалом.

Виникнення девіантної поведінки неповнолітніх є результатом взаємозв'язку та взаємовпливу внутрішніх (суб'єктивних) і зовнішніх умов.

Суб'єктом процесу соціально-педагогічного супроводу є фахівець у сфері соціальної роботи, який має за мету сприяти соціалізації особистості неповнолітнього правопорушника через активне втручання у його життєдіяльність. Це спрямовано на стимулювання процесу ресоціалізації та формування стійкої адаптації до соціокультурного середовища супроводжуваної особи. У зв'язку із реформуванням кримінально-виконавчої системи та переходом до служби пробачії, з'являються нові учасники соціально-педагогічного супроводу, такі як соціальні працівники та волонтери, які також беруть активну участь у підтримці ц адаптації неповнолітніх у суспільстві.

Так, важливо відзначити, що передбачається такий новий вид професійної діяльності працівників соціальної сфери як участь у складанні досудової доповіді щодо обвинуваченого. Зазначений документ забезпечує суд інформацією, що характеризує обвинуваченого, із метою прийняття судом рішення про міру його відповідальності – наглядова та пенітенціарна пробачія [21].

Очевидно, що складання досудової доповіді потребує від фахівця вмінь щодо встановлення контакту з неповнолітнім, вивчення його особистісних характеристик та соціальної ситуації. Зокрема відзначимо, що досудова доповідь, згідно з Законом України «Про пробачію» (п. 2 ст. 1), це письмова інформація для суду, що характеризує обвинуваченого [21]. Так, досудова доповідь тісно пов'язана з процедурою подальшого призначення обвинуваченому покарання.

Досудова доповідь уміщує інформацію щодо: соціально-психологічної характеристики обвинуваченого; оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення; висновок про можливість виправлення без обмеження волі або позбавлення волі на певний строк. Цей зміст деталізовано у п. 3 Порядку складення досудової доповіді від 27 січня 2017 року [21].

Для збору відомостей щодо неповнолітнього правопорушника працівник соціальної сфери повинен мати розгорнуті знання про можливості державних соціальних інституцій і місцевої громади, які можуть надавати реабілітаційні послуги та контролювати процес їх надання суб'єкту пробації. Крім того, він повинен володіти такими навичками:

- уміння використовувати технології пробаційної діяльності, такі як кейс-менеджмент, оцінка ризиків і потреб, мотиваційне інтерв'ювання та консультування, методика ведення випадку;
- уміння застосовувати прийоми для збору інформації про криміногенні потреби правопорушника;
- здійснювати індивідуальну профілактику та запобігати вчиненню повторних кримінальних правопорушень;
- реалізувати пробаційні програми;
- проводити наглядові та соціально-виховні заходи з суб'єктами пробації;
- визначати рівень необхідного втручання і, за потреби, регулювати його інтенсивність;
- залучати до співпраці волонтерів, які можуть надати допомогу в роботі з суб'єктами пробації та інші аспекти.

Досудова доповідь містить в собі об'єктивно неупереджену інформацію про соціально-психологічний портрет неповнолітнього правопорушника. Її основною метою є надання судові всебічної інформації про особистість підлітка, його умови життя, психологічний стан, ставлення до скоєного правопорушення та його можливу реабілітацію. Ця інформація є важливою для суддів у процесі вирішення справи, допомагаючи їм зробити об'єктивне і компетентне рішення. Тому досудова доповідь виступає ключовим етапом у забезпеченні справедливості й ефективності судової системи та відіграє значну роль у житті неповнолітнього правопорушника.

Інший вид пробації – наглядова – призначається за умови виконання вироків судів стосовно осіб, засуджених із застосуванням ст. 55, 56, 57, 61, 75

Кримінального кодексу України; здійснювати контроль за засудженими, звільненими від відбування покарання з випробуванням у порядку передбаченому ст. 163-166 Кримінально-виконавчого кодексу України, звільненими умовно-достроково з місць позбавлення волі на підставі ст. 81 Кримінального кодексу України; виконувати постанови суду відносно осіб покараних в адміністративному порядку до громадських робіт за порушення правил дорожнього руху, призначені ст. 121-123, 127, 130, 132 Кодексу України про адміністративні правопорушення.

Наглядова пробація – це здійснення наглядових та соціально-виховних заходів щодо засуджених до покарань у виді позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю, громадських робіт, виправних робіт, осіб, яким покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк замінено покаранням у виді громадських робіт або виправних робіт, осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням, звільнених від відбування покарання вагітних жінок і жінок, які мають дітей віком до трьох років, а також направлення засуджених до обмеження волі для відбування покарання до виправних центрів [21].

Пенітенціарна пробація (призначається за скоєння злочинів середньої тяжкості та тяжкі злочини, а також за скоєння рецидивних правопорушень) – це підготовка осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, до звільнення з метою трудового й побутового влаштування таких осіб після звільнення за обраним ними місцем проживання [21]. Зауважимо, що зазначений вид пробації не стосується порушеної проблематики дослідження.

Існування в Україні служби пробації є дійсним свідченням того, що держава не обмежує свободу людини без необхідності, система покарань не має характеру помсти, кожна людина для суспільства є цінністю і її доля небайдужа державі.

Вивчення праць учених [2; 13; 15; 18; 23; 24 та ін.] й Закону України «Про пробацію», наказів Міністерства юстиції України «Про затвердження

Типового положення про уповноважений орган з питань пробації та Типового положення про сектор ювенальної пробації» та «Про затвердження Положення про організацію діяльності волонтерів пробації» дозволяє виділити функції суб'єктів соціально-педагогічного супроводу, що важливо враховувати, розглядаючи соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, як сучасний педагогічний феномен, та висвітлюючи сутність підготовки фахівців соціальної сфери до його здійснення. До таких функцій належить:

1. Вивчення соціальним робітником пробації особи злочинця, який притягується до кримінальної відповідальності, і надання відповідних рекомендацій суддям щодо міри покарання (так звані досудові доповіді). Стандартна доповідь містить у собі такі підрозділи:

- 1) вступна частина;
- 2) аналіз конкретного правопорушення;
- 3) інформація про особу правопорушника;
- 4) оцінка ризику скоєння правопорушником нових злочинів;
- 5) ступінь небезпеки можливих рецидивних злочинів;
- 6) висновок.

Треба зазначити, що досудова доповідь про обвинуваченого неповнолітнього додатково повинна містити: інформацію про вплив криміногенних факторів на поведінку особи; рекомендації щодо заходів, спрямованих на мінімізацію ризику повторного вчинення неповнолітнім кримінальних правопорушень [21].

2. Соціальні робітники пробації за допомогою волонтерів пробації виконують функції соціально-педагогічної роботи (соціально-виховна робота, складання індивідуального плану роботи, реалізація пробаційних програм, візити до дому злочинця, кооперацію з установами з питань працевлаштування та охорони здоров'я, релігійними організаціями й іншими соціальними службами).

Аналіз Закону України «Про пробацію», Пробаційних програм

для неповнолітніх та праць вчених (Т. Журавель, О. Караман, В. Лютого, І. Парфанович, І. Стеценко та ін.) дозволив визначити завдання, що виконуються у процесі соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням:

1. Соціально-педагогічна та психологічна реабілітація неповнолітніх правопорушників (відновлення соціально-педагогічних та психологічних функцій неповнолітнього, спрямоване на його адаптацію та успішну інтеграцію в суспільство; робота над розвитком позитивних соціальних навичок, відновленням довіри до себе та інших; подолання негативних рис особистості, формування позитивних якостей, ціннісних орієнтирів; допомога у налагодженні стосунків з сім'єю, друзями, однолітками тощо; подолання психологічних проблем, тривожних станів, страхів, комплексів, формування стресостійкості; попередження повторних правопорушень, формування законослухняної поведінки).

2. Надання своєчасної, кваліфікованої, комплексної допомоги неповнолітнім правопорушникам, спрямованої на відновлення соціально-педагогічної корекції психічних функцій і станів особистості (соціальна допомога, підтримка у вирішенні побутових проблем, оформленні документів; допомога у навчанні, профорієнтація, підготовка до вступу до фахових передвищих та вищих навчальних закладів).

3. Забезпечення прав та законних інтересів неповнолітніх правопорушників у сферах життєдіяльності (допомога при захисті майнових прав, представництво в суді та інших органах; допомога у відновленні навчання, переведенні до іншого закладу освіти, отриманні додаткової освіти; допомога у пошуку роботи, адаптації до трудового колективу; допомога у вирішенні житлових проблем, оформленні субсидій тощо).

4. Взаємодія з родиною для мінімізації рецидивних правопорушень і встановлення відносин, що базуються на довірі й повазі (залучення родини до процесу соціально-педагогічного супроводу; консультування батьків чи законних представників із питань виховання дітей, навчання батьківських

навичок; допомога у вирішенні сімейних конфліктів, налагодженні стосунків між членами сім'ї).

Супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням, є важливим етапом у їхньому житті, оскільки він відкриває перед ними нові можливості особистісного зростання і відновлення їхнього місця в суспільстві. Основна мета соціально-педагогічного супроводу полягає в створенні сприятливих умов для того, щоб ці молоді люди могли знайти себе та уникнути повторних порушень закону й асоціальної поведінки. У цьому процесі працівник соціальної сфери створює потрібні умови та надає необхідну підтримку, щоб допомогти їм перейти від відчуття безсилля до впевненості в своїх можливостях і здатності вирішувати життєві проблеми самостійно. Для досягнення цієї мети працівник соціальної сфери здійснює комплексні заходи, спрямовані на підтримку та розвиток навичок самостійного функціонування у неповнолітніх правопорушників, через проведення індивідуальних консультацій, розробку особистісно орієнтованих програм, організацію групових занять із розвитку соціальних навичок, а також сприяння у виявленні й розвитку інтересів та здібностей кожного супроводжуваного.

Крім того, важливою частиною соціально-педагогічного супроводу є створення позитивного соціального середовища, де неповнолітні правопорушники можуть відчувати підтримку та визнання, а також мати можливість взаємодіяти з рівними й наставниками, які можуть бути для них прикладом і підтримкою у складних ситуаціях. Такий підхід дозволяє забезпечити індивідуалізований та ефективний процес реінтеграції неповнолітніх правопорушників у суспільство й запобігти їхньому подальшому відчуженню від нього.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити основоположні принципи, на яких ґрунтується соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання, та що саме впливає на його ефективність. Серед них виділяються наступні принципи:

1. Соціально-політичні – охоплюють законність і права неповнолітніх,

державний підхід до організації діяльності супроводу та адаптацію до конкретних умов життєдіяльності кожної особистості неповнолітнього правопорушника.

2. Психолого-педагогічні – сприяння самореалізації особистості неповнолітніх правопорушників у всіх сферах життєдіяльності, застосування диференційованого й індивідуального підходу, цілеспрямованість і системність у роботі.

3. Організаційні – компетентність персоналу, інтеграцію різних видів підтримки, контроль та перевірку виконання програм.

4. Специфічні – гуманізм, демократизм, незалежність, клієнтоцентризм, опора на потенційні можливості неповнолітніх правопорушників, конфіденційність, толерантність і максимізація соціальних ресурсів [13; 15; 22; 23; 24 та ін.].

Аналізуючи зміст соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, не можна не звернутися до пробаційних програм, які відповідно до Закону України «Про пробацію» спрямовані на забезпечення нормального фізичного і психічного розвитку, профілактику агресивної поведінки, мотивацію позитивних змін особистості та поліпшення соціальних стосунків неповнолітніх правопорушників. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 24 від 18.01. 2017 року «Про затвердження Порядку розроблення та реалізації пробаційних програм», пробаційна програма – це програма, що призначається за рішенням суду особі, звільненій від відбування покарання з випробуванням, та передбачає комплекс заходів, спрямованих на корекцію соціальної поведінки або її окремих проявів, формування соціально сприятливих змін особистості, які можна об'єктивно перевірити [23].

Пробаційні програми реалізуються у порядку, визначеному законодавством України, зауважимо, що уповноважений орган із питань пробації під час здійснення пробаційних програм може залучати установи, організації, незалежно від форми власності, об'єднання громадян, окремих

громадян (волонтери пробації), які можуть надавати послуги, необхідні для реалізації пробаційних програм. Так, реалізація пробаційних програм з неповнолітніми правопорушниками може здійснюватися разом із суб'єктом, що надає соціальні послуги, визначені Законами України «Про соціальні послуги» та «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю».

У цілому реалізація пробаційної програми з неповнолітніми правопорушниками включає в себе такі кроки: складання графіку виконання пробаційної програми; здійснення заходів, передбачених у програмі; оцінку результатів проходження пробації; формування висновку щодо виконання заходів, передбачених у програмі. Перед початком упровадження пробаційної програми куратор ознайомлює неповнолітнього з цілями програми, очікуваними знаннями ц навичками, які він може отримати в результаті участі, а також з графіком впровадження програми (підписуючи його) та попереджає про відповідальність за невиконання обов'язків, встановлених судом, відповідно до статті 166 Кримінально-виконавчого кодексу України.

Міністерством юстиції затверджені пробаційні програми для неповнолітніх суб'єктів пробації (наказом Міністерства юстиції України від 11.06.2018 № 1797/5), а саме:

- «Зміна прокримінального мислення» – розвиток та підтримка у неповнолітнього навичок конструктивного та критичного мислення, формування навичок рефлексії, планування та постановки цілей, а також сприяння розвитку соціально прийнятних норм поведінки й навичок співпраці у взаєминах з оточенням. Програма складається з 10 занять для підлітків, загальною кількістю 15 годин;

- «Подолання агресивної поведінки» – розвиток навичок саморегуляції психоемоційних станів, управління гнівом та агресивною поведінкою, розширення інструментів ефективної взаємодії, формування готовності дотримуватися соціально прийнятних норм і ненасильницьких моделей поведінки. Програма складається з 11 занять для підлітків, загальною кількістю 18 годин;

- «Попередження вживання психоактивних речовин» – розвиток та підтримка навичок ефективного самоконтролю, усвідомлення необхідності стратегій зменшення шкоди від вживання психоактивних речовин та підвищення вмотивованості до відмови від їх вживання. Програма складається з 12 занять для підлітків, загальною кількістю 18 годин [23].

Зауважимо, що пробаційні програми для неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, повинні бути сформовані відповідно до основних задач і специфіки підліткового віку і зорієнтовані на те, що когнітивна, емоційна, поведінкова та соціальна сфери неповнолітнього активно формуються. Тому, під час реалізації пробаційних програм щодо неповнолітніх повинні бути використані поведінкові техніки та ігрові методики, які б досягали найбільш ефективної ресоціалізації.

Аналізуючи теоретичні здобутки вітчизняних вчених (О. Безпалько, О. Бандурка, С. Болтівець, Т. Журавель, І. Зверєвої, А. Капської, І. Лебедева, Н. Максимова, В. Оржеховської, І. Парфанович та ін.) наголосимо, що соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням, реалізується за такими напрямками:

1. Соціально-педагогічний – вивчення індивідуальних особливостей правопорушника, його життєвого шляху, соціального оточення, причин та обставин правопорушення; комплексну оцінку потреб задля подальшого планування роботи з ним та створення умов для всебічного розвитку; розробка індивідуального плану соціально-педагогічного супроводу з урахуванням виявлених особливостей і потреб правопорушника; забезпечення умов для всебічного розвитку особистості правопорушника, його педагогічного, правового, морального виховання, а також захисту його прав.

2. Соціально-психічний – визначення особливостей психічних процесів (пам'ять, мислення, уява тощо), емоційно-вольової сфери, мотивації правопорушникам; психологічних проблем неповнолітнього правопорушника, його ступінь конфліктності та агресивності, наявність лідерських якостей тощо;

надання психологічної допомоги та проведення корекційної роботи з метою подолання психологічних проблем правопорушника; формування навичок спілкування, співпраці, вирішення конфліктів, самоконтролю тощо.

3. Соціально-медичний – створення умов щодо збереження й охорони здоров'я, його зміцнення, надання йому необхідної медичної допомоги; профілактики алко- та наркозалежності, а також роботу з тими, хто є залежним від психоактивних речовин; мотивування їх до лікування та реабілітації.

4. Валеологічний – формування знань у неповнолітнього правопорушника про здоровий спосіб життя, шляхи збереження та зміцнення фізичного й психічного здоров'я, а також розвиток санітарно-гігієнічних умінь і навичок; ознайомлення з основами раціонального харчування, фізичної активності.

5. Соціокультурний – створення умов для всебічного художньо-естетичного, морального розвитку (гуртки за інтересами, культурно-масові заходи, тематичні вечори тощо); проведення концертів, вистав, екскурсій, інших культурно-масових заходів із метою соціалізації та духовного розвитку; формування у правопорушника моральних цінностей, поваги до людей, закону, суспільства.

Отже, використання вище означених напрямів соціально-педагогічного супроводу з неповнолітніх правопорушниками допоможе їм подолати негативний досвід, здобути нові знання та навички, адаптуватися до життя в суспільстві й стати законослухняними.

Соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, – це насамперед сприяння їхній соціалізації через соціальне виховання та розвиток задля їх підготовки до подальшого життя в суспільстві, а також педагогічна корекція, необхідна для ліквідації соціально-педагогічної занедбаності, затримки інтелектуального розвитку, і сприяння відповідальному ставленню неповнолітніх правопорушників до свого фізичного та психічного здоров'я [1, с. 73].

У взаємодії працівників соціальної сфери з неповнолітніми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, важливо враховувати їхні

можливості та розкрити потенційні здібності правопорушників. Супроводжуючи неповнолітніх, слід також активно сприяти розвитку їхніх соціальних і комунікативних навичок через спільні заходи та проєкти з іншими учасниками, що допоможе зберегти й підтримати їх соціальні зв'язки, а також навчити їх конструктивним способам взаємодії в групі. Додатково, важливо створити умови для самовираження та самовдосконалення неповнолітніх правопорушників, наприклад, через мистецькі, спортивні або творчі заняття, це сприятиме розвитку талантів та інтересів, підвищує самооцінку та впевненість у власних силах. Також важливо активно залучати їх до професійної орієнтації та підтримувати їх у виборі кар'єрного шляху, сприяючи їхньому успішному впровадженню в суспільство після завершення періоду випробування.

Ефективність та результативність соціально-педагогічного супроводу цих неповнолітніх залежить від вміння обирати відповідні форми й методи роботи, які найбільш відповідають їхнім потребам і можливостям.

Спираючись на аналіз праць учених О. Безпалько, П. Вівчар, О. Караман, І. Козубовська, В. Лютий, Л. Міщик та ін., можна виділити деякі форми та методи роботи, які є доречними у процесі соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх правопорушників, а саме :

- групові (проведення тренінгів із розвитку соціальних навичок, навичок спілкування, вирішення конфліктів, протидії негативному впливу, планування життя тощо; організація роботи гуртків за інтересами, спортивних секцій, творчих об'єднань; проведення бесід з актуальних питань, що цікавлять правопорушників (про дружбу, кохання, відповідальність, сенс життя тощо); проведення групових психотерапевтичних занять із метою корекції девіантної поведінки, подолання психологічних проблем, формування позитивних особистісних якостей; проведення тематичних заходів, конкурсів, вікторин, спрямованих на формування правової свідомості, поваги до закону, моральних цінностей; організація спортивних змагань, днів здоров'я, інших заходів, що сприяють популяризації здорового способу життя);

- індивідуальні (соціально-педагогічне консультування – надання індивідуальних консультацій з питань навчання, виховання, профорієнтації, особистого розвитку тощо; соціально-педагогічна корекція – проведення індивідуальних корекційних заходів з метою подолання психологічних проблем, девіантної поведінки, формування позитивних особистісних якостей тощо).

У ході реалізації вищезазначених форм роботи соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, очікується зростання позитивних змін у поведінці неповнолітніх правопорушників, їхніх взаємовідносинах із родиною та оточуючими, суспільством; зменшення факторів ризику, що призводять до рецидивних правопорушень та бродяжництва; формування у неповнолітніх правопорушників морально-етичних цінностей, що дозволить сформувати в них ефективні стратегії поведінки, досвід прийняття самостійних рішень у різних життєвих обставинах, навички відповідальності за самостійно прийняті рішення.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, репрезентує собою складний процес, що містить такі етапи:

- діагностико-прогнозуючий етап включає в себе збір і аналіз інформації про особистість неповнолітнього, його потреби, погляди, проблеми, а також прогнозування його можливого розвитку та реакції на різноманітні ситуації;

- проєктувальний етап передбачає розроблення і планування стратегій для подолання виявлених проблем та труднощів, залучаючи самого неповнолітнього у процес прийняття рішень;

- визначення супроводу орієнтований на визначення специфічних методів та підходів, які будуть застосовані для підтримки неповнолітнього у його розвитку як повноцінної особистості;

- реалізаційний етап передбачає активне забезпечення соціально-

педагогічного супроводу для конкретного неповнолітнього, що включає морально-правове виховання, навчання, професійну підготовку, інтеграцію в суспільство та стимулювання активної участі в громадському житті;

- результативно-оціночний етап охоплює оцінку досягнутого прогресу й ефективності соціально-педагогічного супроводу, а також визначення подальших напрямків діяльності.

Цей комплексний підхід до супроводу неповнолітніх покликаний сприяти адаптивному розвитку й інтеграції в суспільство неповнолітніх, які скоїли злочин, а також зменшити ймовірність повторних правопорушень.

Отже, соціально-педагогічний супровід неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, є першочерговою мірою для спрямування їх на шлях соціалізації, що досягається через соціальне виховання та стимулювання їхнього розвитку з метою підготовки до життя у суспільстві. Під час соціально-педагогічного супроводу важливо проводити педагогічну корекцію, яка спрямована на усунення соціально-педагогічної занедбаності, вирішення затримок у інтелектуальному розвитку та формування відповідального ставлення неповнолітніх правопорушників до свого фізичного та психічного здоров'я.

Успішність проведення соціально-педагогічного супроводу значною мірою залежить від здатності працівника соціальної сфери вибирати належні форми і методи роботи з кожним конкретним неповнолітнім правопорушником.

Необхідно розуміти, що соціально-педагогічний супровід не обмежується лише виправленням недоліків. Він також включає активний пошук та розкриття прихованих ресурсів розвитку особистості неповнолітніх, заснований на їхніх внутрішніх можливостях, що сприяє створенню сприятливих умов для успішної ресоціалізації та адаптації у суспільстві.

Висновки. Отже, детально проаналізувавши нормативно-правову документацію, соціально-педагогічну та психологічну літературу можемо стверджувати, що соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням,

є складним процесом взаємодії та взаємодопомоги між суб'єктом (педагогічними й соціальними працівниками) та об'єктом супроводу (неповнолітнім правопорушником). Цей процес орієнтований на прогнозування поведінки неповнолітнього й оцінку його самопроявів із метою надання необхідної допомоги, підтримки та стимулювання його розвитку як особистості.

Сутність соціально-педагогічного супроводу полягає в сприянні соціалізації неповнолітнього через виховання та розвиток, що підготовлює його до подальшого життя в суспільстві. Також він передбачає педагогічну корекцію для усунення соціально-педагогічної занедбаності та сприяння відповідальному ставленню неповнолітніх до свого фізичного та психічного здоров'я. Ефективність такого супроводу залежить від правильного вибору форм і методів роботи, а також від розуміння індивідуальних особливостей кожного неповнолітнього правопорушника.

Робимо висновок, що соціально-педагогічний супровід неповнолітніх правопорушників, звільнених від відбування покарання з випробуванням є комплексним процесом, спрямованим на зміну їхньої соціально-негативної поведінки та розвиток позитивних соціальних ролей. Він передбачає надання різноманітної допомоги та підтримки, що включає в себе реабілітаційні, психологічні, соціальні та педагогічні аспекти, з метою досягнення успішної ресоціалізації та адаптації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Анголенко В. В. Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2018. 302 с.

2. Антонян Ю. М., Самічев Е. Г. Несприятливі умови формування особистості в дитинстві і питання попередження злочинності. 1983. 271 с.

3. Болтівець, С. І. Домашнє насилля як підгрунття девіантної поведінки підлітка. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 10. С. 38–39.

4. Герасимова Е. М. Соціальна робота зі спеціальними групами клієнтів : навч. посіб. Чернігів : ЧНТУ, 2015. 153 с.
5. Дуванська К. О. Передумови виникнення делінквентної поведінки в середовищі неповнолітніх. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2014. № 5(1). С. 157–163.
6. Журавель Т. В. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми в установах пенітенціарної системи. *Соціальна педагогіка* : навч. посібник / за заг. ред. О. В. Безпалько; авт.-кол. О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко [та ін.]. Київ : Академвидав, 2013. 312 с.
7. Засоби виправлення і ресоціалізації засуджених до позбавлення волі : монографія / А. Х. Степанюк, І. С. Яковець, О. В. Лисодєд [та ін.] ; за заг ред. А. Х. Степанюка. Харків, 2011. 326 с.
8. Зінченко С. М. Девіантна поведінка. *Медична психологія* : навч. посібник. Київ : КІСКЗ, 2006. 108 с.
9. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 448 с.
10. Клішевич Н. А. Організація соціально-педагогічної роботи з делінквентними підлітками в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2010. Вип. 54. С. 145–148.
11. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ужгородський держ. ун-т. Ужгород, 1996. 422 с.
12. Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2014. 20 с.
13. Лютий В. П., Куля В. О. Соціальна підтримка осіб, які перебувають на обліку органів пробації: сучасний стан, проблеми та шляхи їх подолання.

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 83. С.113–118.

14. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посібник. Київ : Либідь, 2011. 520 с.

15. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічні аспекти діяльності служби пробації. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : ЖДУ, 2013. Вип. 32. С. 137–143.

16. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-методичний посібник. Київ : ВіАн, 1996. 351 с. (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

17. Оржеховська В. М. Девіантна поведінка неповнолітніх та міжсекторальна стратегія її профілактики. *Педагогічна і психологічна наука в Україні* : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5-ти т. / ред. В. Г. Кремень [та ін.]. Київ, 2007. Т. 1. С. 349–358

18. Основи професійної діяльності персоналу органу пробації : навч. посібник для персоналу органу пробації / О. Янчук, Д. Коваленко, О. Суботенко та ін. ; за ред. Дж. Седхема, М. Октігана. Київ, 2017. 242 с.

19. Парфанович І. І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тернопільський держ. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 218 с.

20. Про пробацію: Закон України від 05.02.2015 № 160-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/160-19> (дата звернення: 03.05.2024).

21. Пробаційні програми для неповнолітніх. URL: http://www.probation.gov.ua/?page_id=150 (дата звернення: 01.05.2024).

22. Профілактика деструктивної поведінки підлітків / за ред. Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ : ФОП Буря О.Д. 2022. 144 с.

23. Соціальна та виховна робота із неповнолітніми правопорушниками: навч. посіб. / Третяк О. С. та ін. ; Чернігівський юридичний коледж ДПтС України. Чернігів : Видавець Лозовий В.М., 2012. 228 с.

24. Стеценко І. М. Формування готовності майбутніх працівників пенітенціарної служби до виконання покарань, не пов'язаних з позбавленням волі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. Ун-т «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка». Чернігів, 2018. 342 с.

25. Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2024. 9 с. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-10> дата звернення: 03.05.2024).

26. Чепендюк І. М. Система соціальної роботи з молоддю девіантно-кримінальної поведінки, що склалась в Україні. *Правова свідомість молоді в умовах розбудови правової демократичної держави: матеріали 4-ї Всеукраїнсько-курсантсько-студентської конференції* (м. Івано-Франківськ, 22 квітня 2010 р.). Івано-Фрвнківськ, 2010. С. 216–221.

27. Шароватова О. П. Формування культури безпеки неповнолітніх правопорушників як складова їх соціально-педагогічного супроводу. *Інноваційна педагогіка: вісник ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*. Одеса, 2018. Вип. 4. С. 91–94.

28. Ягунов Д. В. Служба пробації: концепція, засади діяльності, організаційна структура. URL: <http://dmytro-yagunov.at.ua/publ/1-1-0-2> (дата звернення: 04.05.2023).

29. Яремчук В. В. Психокорекційна робота з підлітками, схильними до девіантної поведінки. *Філософія, соціологія, психологія* : зб. наук. праць. Івано-Франківськ : Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника. 2013. Ч. 2. С. 187–193.

References

1. Anholenko, V. V. (2018). *Pidhotovka maibutnikh pratsivnykiv sotsialnoi sfery do zdiisnennia sotsialno-pedahohichnoho suprovodu nepovnolitnikh, zvilnenykh vid vidbuvannia pokarannia z vyprobuvanniam* [Training of future social workers to provide social and pedagogical support to juveniles released from serving a sentence of probation]. Candidate's thesis. Sloviansk, 302 [in Ukrainian].

2. Antonian, Yu. M., & Samichev, E. H. (1983). Nespriyatlyvi umovy formuvannia osobystosti v dytynstvi i pytannia poperedzhennia zlochynnosti [Unfavorable conditions for the formation of personality in childhood and the issue of crime prevention]. 271 [in Ukrainian].
3. Boltivets, S. I. (2009). Domashnie nasyllia yak pidhruntia deviantnoi povedinky pidlitka [Domestic violence as a basis for deviant behavior of adolescents]. *Prakt. psykholohiia ta sots. Robota – Practical psychology and social work*. 10. 38–39 [in Ukrainian].
4. Herasymova, E. M. (2015). Sotsialna robota zi spetsialnymy hrupamy kliientiv [Social work with special groups of clients]. Chernihiv : ChNTU, 153 [in Ukrainian].
5. Duvanska, K. O. (2014). Peredumovy vynyknennia delinkventnoi povedinky v seredovyshchi nepovnlitnikh [Prerequisites for the emergence of delinquent behavior among minors]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. 5(1). 157–163 [in Ukrainian].
6. Zhuravel, T. V. (2013). Sotsialno-pedahohichna robota z nepovnlitnymy v ustanovakh penitentsiarnoi systemy [Social and pedagogical work with minors in penitentiary institutions]. *Sotsialna pedahohika – Social pedagogy*. 312 [in Ukrainian].
7. Stepaniuk, A. Kh., Yakovets, I. S., & Lysodied, O. V. (et al.) (2011). Zasoby vypravlennia i resotsializatsii zasudzhenykh do pozbavlennia voli [Means of correction and re-socialization of persons sentenced to imprisonment]. Kharkiv : Krossroud, 326 [in Ukrainian].
8. Zinchenko, S. M. (2006). Deviantna povedinka [Deviant behaviour]. *Medychn psykholohiia – Medical psychology*. 108 [in Ukrainian].
9. Karaman, O. L. (2012). Sotsialno-pedahohichna robota z nepovnlitnymy zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy [Social and pedagogical work with juvenile prisoners in penitentiary institutions of Ukraine]. Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 448 [in Ukrainian].

10. Klishevych, N. A. (2010). Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z delinkventnymy pidlitkamy v tsestrakh sotsialnykh sluzhzb dlia simi, ditei ta molodi [Organisation of social and pedagogical work with delinquent adolescents in centres of social services for families, children and youth]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu im. I. Franka – Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Sciences*. 54, 145–148 [in Ukrainian].
11. Kozubovska, I. V. (1996). Rannia profilaktyka protypravnoi povedinky nepovnolitnykh (psykholoho-pedahohichni aspekty) [Early prevention of juvenile delinquency (psychological and pedagogical aspects)]. *Doctor's thesis*. Uzhhorod, 422 [in Ukrainian].
12. Kozubovskyi, R. V. (2014). Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktyky deviantnoi povedinky sered uchnivskoi molodi v protsesi volonterskoi praktyky [Preparing future social workers for the prevention of deviant behaviour among students in the process of volunteer practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil, 20 [in Ukrainian].
13. Liutyi, V. P., & Kulia, V. O. (2021). Sotsialna pidtrymka osib, yaki perebuvaiut na obliku orhaniv probatsii: suchasnyi stan, problemy ta shliakhy yikh podolannia [Social support for persons registered with probation authorities: current state, problems and ways to overcome them]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*. 83, 113-118 [in Ukrainian].
14. Maksymova, N. Yu. (2011). Psykholohiia deviantnoi povedinky [Psychology of deviant behaviour]. 520 [in Ukrainian].
15. Maksymova, N. Yu. (2013). Sotsialno-psykholohichni aspekty diialnosti sluzhby probatsii [Social and psychological aspects of the probation service]. *Aktualni problemy psykholohii – Topical issues of psychology*. 32, 137–143 [in Ukrainian].
16. Orzhekhovska, V. M. (1996). Profilaktyka pravoporushen sered nepovnolitnykh [Prevention of juvenile delinquency]. 351 [in Ukrainian].

17. Orzhekhovska, V. M. (2007). Deviantna povedinka nepovnlitnikh ta mizhsektoralna stratehiia yii profilaktyky [Deviant behaviour of minors and intersectoral strategy of its prevention]. *Pedahohichna i psykhologichna nauka v Ukraini – Pedagogical and psychological science in Ukraine*. 349 – 358 [in Ukrainian].
18. Yanchuk, O., Kovalenko, D., & Subotenko, O. (et al). (2017). Osnovy profesiinoi diialnosti personalu orhanu probatsii : navchalnyi posibnyk dlia personalu orhanu probatsii [Basics of professional activity of probation staff]. 242 [in Ukrainian].
19. Parfanovych, I. I. (2002). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady vykhovnoi roboty z umovno zasudzhenymy nepovnlitnymy [Organizational and pedagogical principles of educational work with conditionally convicted minors]. *Candidate's thesis*. 218 [in Ukrainian].
20. Pro probatsiiu: Zakon Ukrainy vid 05.02.2015 № 160-VIII [On probation: Law of Ukraine of 05.02.2015 160-VIII]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/160-19> [in Ukrainian].
21. Probatsiini prohramy dlia nepovnlitnikh [Probation programs for minors]. Retrieved from http://www.probation.gov.ua/?page_id=150 [in Ukrainian].
22. Profilaktyka destruktyvnoi povedinky pidlitkiv (2022). T. Zhuravel, Yu. Udovenko (Eds.). Kyiv : FOP Buria O.D. 144 [in Ukrainian].
23. Tretiak, O. S. (et al.). (2012). Sotsialna ta vykhovna robota iz nepovnlitnymy pravoporushnykamy [Social and educational work with juvenile offenders]. Chernihiv: Vydavets Lozovyi V.M., 228 [in Ukrainian].
24. Stetsenko, I. M. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh pratsivnykiv penitentsiarnoi sluzhby do vykonannia pokaran, ne poviazanykh z pozbavleniam voli [Forming the readiness of future penitentiary employees to carry out non-custodial sentences]. Chernihiv, 342 [in Ukrainian].
25. Ponomarova, H.F., & Kharkivska, A.A. (2024). Sotsialno-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v tsentrah dennoho perebuvannia [Social and pedagogical support of children with special educational needs in day

care canters]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 9. Retrieved from <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-8-10> [in Ukrainian].

26. Chependiuk, I. M. (2010). Systema sotsialnoi roboty z moloddu deviantno-kryminalnoi povedinky, shcho sklalas v Ukraini [The system of social work with young people of deviant-criminal behavior that has developed in Ukraine]. *Pravova svidomist molodi v umovakh rozbudovy pravovoi demokratychnoi derzhavy* [Legal consciousness of young people in the context of building a democratic state governed by the rule of law]. 216– 221 [in Ukrainian].

27. Sharovatova, O. P. (2018). Formuvannia kultury bezpeky nepovnitnikh pravoporushnykiv yak skladova yikh sotsialno-pedahohichnoho suprovodu [Formation of a culture of safety of juvenile offenders as a component of their socio-pedagogical support]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. 4, 91–94 [in Ukrainian].

28. Iahunov, D. V. (n.d.). Sluzhba probatsii: kontseptsii, zasady diialnosti, orhanizatsiina struktura [Probation service: concept, principles of activity, organizational structure]. Retrieved from <http://dmytro-yagunov.at.ua/publ/1-1-0-2> [in Ukrainian].

29. Iaremchuk, V. V. (2013). Psykhokorektsiina robota z pidlitkami, skhylnymi do deviantnoi povedinky [Psychocorrectional work with adolescents prone to deviant behavior]. *Filosofia, sotsiologhiia, psykhologhiia – Philosophy, sociology, psychology*. 2, 187–193 [in Ukrainian].

УДК 37.043.2:316.3(477:4)''20''(045)

КОНЦЕПТ «ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ» У СУЧАСНОМУ ПОГЛЯДІ НА СУСПІЛЬСТВО РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ

© Андреева М.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-06

Стаття присвячена концептуалізації поняття інклюзивне середовище з урахуванням євроінтеграційних тенденцій розбудови суспільства рівних можливостей. Визначаються

поняття «інклюзія» та «інтеграція», їх взаємозв'язок і відмінності. Досліджується зарубіжний досвід створення інклюзивних закладів освіти. Характеризуються сучасні тенденції в українському законодавстві та суспільстві із забезпечення рівних прав і можливостей усіх громадян незалежно від рівня здоров'я.

У дослідженні визначаються погляди на пострадянське суспільство, що перебуває у стані не надто динамічної та сповненої протиріч трансформації завдяки традиції сімейного та соціального виховання, що створюють специфічні умови, які заважають становленню суспільства рівних можливостей. До таких проблем автор відносить: відсутність політичної волі до утвердження паритетності у владних відносинах і прийнятті рішень; брак настанов на рівні стосунки у суспільній свідомості всіх соціальних суб'єктів без виключень; засилля стигматизуючих стереотипів у суспільній свідомості та їх активний негативний вплив на формування партнерських відносин між громадянами країни. Вирішенню цих проблем і присвячується наукова публікація, та авторкою пропонуються шляхи їх вирішення з урахуванням тенденцій сьогодення та найкращого Європейського досвіду.

Ключові слова: інклюзія, інтеграція, суспільство рівних можливостей, стереотипи, стигматизація.

Andreieva M. «The Concept of «Inclusive Environment» in the Modern View of the Society of Equal Opportunities in Ukraine and Europe».

The article is devoted to the conceptualization of the concept of an inclusive environment, taking into account the European integration trends of building a society of equal opportunities. The concepts of «inclusion» and «integration», their relationship and differences are defined. The foreign experience of creating inclusive educational institutions is studied. Modern trends in Ukrainian legislation and society to ensure equal rights and opportunities for all citizens regardless of health status are characterized.

The research defines views on the post-Soviet society, which is in a state of not too dynamic and full of contradictions of transformation due to the traditions of family and social education, which create specific conditions that prevent the formation of a society of equal opportunities. The author relates such problems, in particular, the lack of political will to establish parity in power relations and decision-making; lack of guidelines for equal relations in the public consciousness of all social subjects without exception; the transmission of stigmatizing stereotypes in the public consciousness and their active negative influence on the formation of partnership relations between citizens of the country. This scientific publication is devoted to the solution of these problems, and the author proposes ways to solve them, taking into account current trends and the best European experience.

Key words: inclusion, integration, society of equal opportunities, stereotypes, stigmatization.

Актуальність дослідження. Демократичні перетворення, що охопили сучасну Україну поставили громадян нашої держави перед складним вибором – принципово переосмислити й змінити власну пострадянську ідеологію та рухатись впевненим кроком до демократичних змін або й надалі репродукувати соціальні стереотипи минулої доби. Значно підсилила усвідомлення цієї необхідності повномасштабна війна розпочата росією у лютому 2022 року й початок військової агресії у 2014 році.

Очевидно, що першим соціальним кроком на шляху демократичних перетворень має бути визнання та розбудова суспільства рівних можливостей –

духовно-соціального простору, де кожна особистість має можливості для самореалізації, саморозвитку незалежно від своєї статі, віросповідання, рівня здоров'я та національності.

Україною вже ратифіковано низку міжнародних документів щодо встановлення у суспільстві гендерної рівності («Загальна декларація прав людини ООН» (1948 р.), Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» (1979 р., ратифікована Україною 1981 р.), «Декларація щодо рівності жінок та чоловіків» (1988 р.), «Віденська декларація прав людини» (1993 р.), «Пекінська декларація та Платформа дій щодо поліпшення статусу жінок» (1995 р.)) й упровадження інклюзивної освіти (Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Декларація про права інвалідів (1975 р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї (1993 р.), Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами (1994 р.), а також прийнято ряд законів та програм загальнонаціонального рівня (Закони України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання», «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»).

Отже, українське суспільство стоїть на порозі якісних змін, які починаються у свідомості кожного громадянина й позначають шлях до побудови інклюзивного середовища у нашому суспільстві.

Мета статті. Зазначене актуалізує наукову розробку поняття «інклюзивне середовище», зумовлюючи необхідність його концептуалізації у вітчизняній науковій думці. Стаття присвячена розв'язанню цієї проблеми у процесі розбудови суспільства рівних можливостей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Ґрунтовної наукової розробки отримала проблема розбудови суспільства рівних можливостей, яка аналізувалась дослідниками переважно у гендерному аспекті (І. Бондаровська, Т. Говорун, О. Кікінеджи), хоча, на нашу думку, зазначена проблема є більш багатогранною та різноаспектною, і соціальна інклюзія є однією із не менш фундаментальних базисних категорій у контексті її вирішення.

Дослідження різних аспектів упровадження інклюзії в освітнє та соціальне середовище входить до проблемного поля багатьох наук й відбувається у різних дослідницьких напрямках, зокрема у контексті методологічного обґрунтування основних положень філософії інклюзивної освіти (В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, П. Таланчук та ін.); вивчення особливостей і механізмів упровадження у закладах освіти навчання для осіб з обмеженими можливостями (І. Гудим, Л. Прохоренко, О. Рассказова, Г. Сіліна, О. Чеботарьова та ін.); дослідження специфіки й змісту соціально-педагогічної роботи, соціального виховання та соціалізації молоді з інвалідністю у русі нових тенденцій розвитку суспільства (Л. Акатов, М. Айшервуд, О. Дікова-Фаворська, І. Іванова, А. Капська, А. Колупаєва, О. Рассказова, В. Тесленко, С. Харченко, О. Ярська-Смірнова та ін.); вивчення основ середовищного підходу у визначенні сутності інклюзивного освітнього та соціального простору (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, М. Чайковський, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.).

Зважаючи на ґрунтовне дослідження різних аспектів упровадження інклюзії в заклади загальної середньої освіти, виникає потреба в концептуалізації поняття «інклюзивне середовище» та дослідженні його саме з погляду розбудови суспільства рівних можливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи питання розбудови суспільства рівних можливостей, варто звернути увагу на Концепцію суспільства рівних можливостей закарбовану у міжнародній нормативно-правовій базі, а саме у міжнародному правовому документі «Теорія і стратегія

суспільства рівних можливостей» ратифікованому Україною у 2003 році. Згідно цієї концепції, ідея суспільства рівних можливостей полягає у розумінні того факту, що всі члени суспільства повинні отримати соціальну гарантію щодо втілення невід'ємних природних прав людини, що відповідно до норм міжнародного права означає можливість кожного члена суспільства реалізовувати своє право в межах соціальної гарантії без будь-яких додаткових формальних умов лише на тій підставі, що ти – людина [10].

Незаперечним постулатом демократії насамперед є можливість усіх членів суспільства реалізувати власний потенціал незалежно від статі, рівня здоров'я, соціального статусу тощо. І зрозуміло, що демократичний розвиток нашої держави неможливий без прийняття та втілення в життя ідей концепції суспільства рівних можливостей, хоча й існує ціла низка перешкод на її шляху, переважно соціально-педагогічного та психологічного характеру.

Взагалі тенденції до маргіналізації, тобто виокремлення із суспільного функціонування певної категорії населення, зокрема осіб з інвалідністю, склалась саме за радянської доби, коли у вітчизняному суспільстві домінувала медична модель інвалідності, яка ґрунтувалась на положенні, що людина з проблемами розвитку – аномальна, неповноцінна, хвора та потребує соціального патронажу й лікування, які найкраще можуть здійснюватися у спеціально ізольованих закладах фахівцями, підготовленими для надання медико-соціальних послуг або взагалі некваліфікованим обслуговуючим персоналом. Під впливом зазначеної концепції майже до другої половини ХХ ст. освіта для дітей з інвалідністю на вітчизняних теренах розвивалась у напрямі суспільної сегрегації [9].

І на сьогодні українське пострадянське суспільство, що перебуває у стані не надто динамічної та сповненої протиріч трансформації відповідно до традицій сімейного та соціального виховання, що створюють специфічні умови, які заважають становленню суспільства рівних можливостей, зокрема:

- відсутність політичної волі до утвердження паритетності у владних відносинах і прийнятті рішень;

- брак настанов на рівні стосунки у суспільній свідомості всіх соціальних суб'єктів без виключень;

- засилля стигматизуючих стереотипів у суспільній свідомості та їх активний негативний вплив на формування партнерських відносин між громадянами країни.

Моделювання нерівних соціальних стосунків відбувалося протягом довго часу, і зміна цих умов неможлива без зміни соціального середовища загалом, свідомості кожного окремого громадянина зокрема. Існує багато прикладів успішного подолання негативних проявів у суспільній свідомості відомих у світовій історії.

Важливо згадати й про соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Так, ключовим завдання педагога стає: «розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних потреб, можливостей, інтересів та цілей, а також задоволення їхніх освітніх та соціально-особистісних потреб, усвідомлення своєї неповторності, свого місця в суспільстві, утвердження соціально активної позиції» [8, с. 6].

Широкого соціального визнання та практичного втілення ідеї суспільства рівних можливостей беруть із початку ХХ століття й тривають до сьогодні, зокрема, боротьба за права жінок, національних меншин, осіб з інвалідністю, представників ЛГБТ, зміни охопили країни Європи, Північної та Південної Америки та Австралії. На тлі глобальних соціальних реформацій відбуваються процеси започаткування суспільних перетворень, які повністю змінюють соціальний рух не тільки окремих країн, але й усього світу. Наочно ці зміни можна простежити на прикладі створення умов для розвитку інклюзії у європейському співтоваристві.

Широкого використання та розуміння поняття «інтеграція» набуло у 60-х роках ХХ століття у Європі й вживалось стосовно осіб з особливими потребами, позначаючи процес їх входження у соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку [12]. Варто зазначити, що ключову

роль у розгортанні інтеграційних процесів в освіті та соціумі відіграла висунута скандинавськими країнами концепція «нормалізації», в основу якої покладено нормалізацію умов соціального життя осіб з інвалідністю відповідно до міжнародних правових актів [6, с. 13].

Проте згодом поняття «інтеграція» було доповнено терміном «інклюзія», водночас, в англomовних країнах (США, Канаді, Великій Британії) термін «інклюзія» майже повністю замінив термін «інтеграція», оскільки точніше відображав сучасний погляд на освіту й на місце людини в суспільстві [7]. На противагу інтеграції інклюзія передбачала збереження відносної автономності кожної групи, і, відповідно до цієї ідеології, уявлення та стиль поведінки, характерні для домінуючої групи, повинні модифікуватись так, щоб допускати плюралізм звичаїв і думок [3].

У США поняття «освітня інтеграція» має подвійний зміст: в окремих програмах, застосовуючи це поняття, акцент роблять на академічній освіті осіб з інвалідністю, в інших (для дітей з важкими формами психофізичних порушень) – на соціальній адаптації. Більшість науковців погоджуються з тим, що інтеграція може здійснюватись у різних формах у процесі навчання в звичайному класі при одержанні додаткової спеціалізованої допомоги. Один із аспектів роботи в умовах інтегрованого навчання полягає у формуванні взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги. Важливим є обов'язок учителя приділяти увагу не лише відхиленням у розвитку, а передусім здібностям дітей і можливостям їх розвитку. У процесі інтеграції встановлюються партнерські відносини між вчителями й батьками, що сприяє успіху навчання, кращій соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, ніж в умовах ізольованого навчання. Інтегроване навчання в США окреслило основні напрями наукового пошуку й умови успішності процесу інтеграції: урахування характеру наявних відхилень; визначення та надання необхідної допомоги; створення адаптивного, адекватного порушенням середовища; встановлення ефективного

співробітництва школи, сім'ї і педагогів, учнів з порушеннями у розвитку і без порушень [5].

Важливо відзначити, що поняття «інтеграція» майже нерозривно пов'язане із дефініцією «інклюзія». Розрізняючи терміни «інтеграція в суспільство» та «соціальна інклюзія», М. Астоянц та І. Россохіна вважають, що інклюзія – це процес, який відбувається з індивідом (групою), а інтеграція – процес, який відбувається в самому суспільстві. Тому інтеграція в цьому розумінні може бути наслідком інклюзії, а не навпаки [1].

На думку Г. Банча, інклюзія потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи й суспільного ладу, оскільки «інклюзія – це не лише одна реформа освіти; вона ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь в усіх сферах життя суспільства» [2, с. 13]. Як зазначає Т. Бут, «якщо ми розуміємо інклюзію як трансформацію, ми повинні докорінно змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яке є в освітній системі. Це різноманіття необхідно розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як певний атрибут реальності, який варто приймати і, окрім того, цінувати. За такого підходу ми відкидаємо сталий погляд на норму, як дещо гомогенне та стабільне. Ми бачимо норму в розмаїтті» [13].

Зазначимо, що інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їх освітня та соціальна інклюзія, є у розвинутих країнах світу педагогічними феноменами, що не лише отримали наукове обґрунтування, а й міцно увійшли до системи освіти й суспільного життя. В умовах інтеграції та інклюзії діти з інвалідністю засвоюють рольову поведінку здорових учнів й основні зусилля спрямовують на входження в освітній простір класу, пристосування до вимог закладу освіти та користуються підтримкою у навчанні. Згідно зі звітами, що стосуються масштабних досліджень у сфері інклюзивного навчання в різних країнах світу (2003 р.), на шляху упровадження інтегрованої та інклюзивної освіти

розвинені держави стикалися з певними труднощами, зокрема: складність досягнення високої ефективності освітнього процесу в умовах різноманіття можливостей учнів; проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з порушеннями розвитку в середніх і старших класах; недостатнє фінансування та ресурси; відсутність конкретних напрацювань у питаннях атестації школярів із проблемами розвитку. Ефективність інклюзивного навчання за даними проведених досліджень забезпечується широким діапазоном знань та умінь педагогічних працівників, володінням адекватними технологіями й методами навчання, наявністю відповідних матеріалів і часу, внутрішньою та позашкільною підтримкою з боку керівництва школи, місцевих органів освіти й громадських організацій; чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти та можливістю гнучкого використання наявних ресурсів; інтенсивною й безперервною підготовкою та перепідготовкою вчителів, особливо з питань розробки й адаптації навчальних програм; реформуванням школи як єдиного цілого [14].

На думку А. Харківської та В. Молчанюк, «передбачає інтеграцію формування компетентностей у всіх освітніх дисциплінах, єдність теоретичної та практичної підготовки, опанування традиційних й інноваційних методів, форм, засобів навчання, продукувати навички працювати в єдиному колективі задля досягнення спільних цілей, перегляд філософії освітнього процесу та власного ставлення до змін, нових викликів суспільства, до самоосвіти й професійного вдосконалення» [11, с. 15]

Слід зауважити, що інтеграція та інклюзія визначаються як поступові, взаємно перехідні, складні процеси, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання. Так, у Німеччині залучення осіб з особливими потребами до інтегрованого та інклюзивного навчання передбачає шість рівнів, з яких три забезпечують зміну до зовнішніх умов, інші три – внутрішніх. Перший рівень – психолого-педагогічний – передбачає таку організацію роботи з інвалідами, коли людина з особливостями психофізичного розвитку залучається до мікросередовища. Це, наприклад, забезпечується шляхом

пристосування шкільних приміщень до потреб дітей, створення необхідних умов для контактів між дітьми, застосування варіативних форм навчання та проведення дозвілля. Другий рівень – понятійно-термінологічний – передбачає вилучення з щоденного застосування дефектологічної термінології та вживання більш гуманної, наприклад, «діти з труднощами в навчанні»; третій – правовий – пов'язаний з наданням школі певних прав і гарантій, що забезпечують інтегроване навчання; четвертий – соціально-комунікативний рівень – пов'язаний з переходом від інтеграції до інклюзії, коли діти з порушеннями розвитку «включаються» в середовище звичайних дітей, спілкуються і взаємодіють з ними. П'ятий – курикулумний рівень (від англ. «curriculum» – навчальний план) – пов'язаний із формуванням програм, що враховують потреби всіх учнів, інтеграція та інклюзія на цьому рівні передбачають оцінку можливостей і працездатності кожного учня та застосування відповідних спеціальних педагогічних і психотерапевтичних заходів. Шостий – навчально-психологічний рівень – полягає у залученні учнів до участі в оцінці власних навчальних досягнень й у використанні задоволеності чи незадоволеності навчанням як індикатора успішності запровадження цього процесу [5]. Застосований підхід дає можливість визначити інтеграцію як процес, що триває в просторі й часі та включає психологічні, соціальні й педагогічні проблеми.

У сучасній Україні, важливим етапом новітніх соціальних змін вважаємо визнання прав осіб з інвалідністю та створення умов для їх інтеграції, а згодом й інклюзії. Цей процес був один із найскладніших, оскільки у нашій державі саме проблема сегрегації цієї соціальної групи завжди відбувалась завуальовано, мотивуючись «хвилюванням за здоров'я» або взагалі «неспроможністю суб'єктів до соціальної реалізації», тим самим у суспільстві створювались помилкові стереотипи стосовно людей з особливими потребами.

Громадянам, що мають особливі потреби, брати активну участь у процесі прийняття рішень і суспільному житті часто неможливо через купу бар'єрів, які існують у нашій громаді. Людина з нормативним рівнем здоров'я, зазвичай

може не помічати, але особам з інвалідністю доводиться долати їх щоденно. І йдеться не тільки про фізичні бар'єри – відсутність пандусу до соціальних об'єктів чи недоступний громадський транспорт. Бар'єрів значно більше. Це інституційні та стратегічні бар'єри, коли на рівні держави не створені умови для залучення людей у суспільне життя, а ще оціночні судження та стереотипи, які часто породжуються нестачею інформацією про певну категорію населення чи відсутністю комунікації з нею. Раніше інтереси вразливих груп населення не бралися до уваги, а тому складалося враження, що їх не існує, звідси – повна непристосованість інфраструктури до їхніх потреб та несприйняття соціумом осіб з інвалідністю як громадян і особистостей.

На сьогодні термін «інклюзія» частіше вживається стосовно освіти й навчання дітей з особливими освітніми потребами. Уважаємо, що освітня та соціальна інклюзія осіб з інвалідністю є єдиним процесом й, аналізуючи питання концептуалізації поняття «інклюзивне середовище», необхідно розуміти соціально-освітню інтеграцію цієї категорії осіб як залучення їх до життєдіяльності суспільства, а також створення умов для здобуття ними освіти. Як зазначалось вище – у розвинутих країнах світу, де проблема інтеграції та інклюзії людей з інвалідністю у соціальне та освітнє середовище почала розроблятися значно раніше, ніж в Україні, ця думка вже набула теоретичного підтвердження та практичної реалізації.

Інклюзивне суспільство помилково вважають сукупністю умов виключно для людей з інвалідністю, проте насправді це система, де кожна людина відчувається безпечно й комфортно. Існує принциповий момент – в інклюзивному суспільстві кожен і кожна відчуває себе комфортно, голос кожного почутий, оскільки важливим є сама особистість, а не її соціальний статус, стать або рівень здоров'я.

Зазначимо, що для України ці ідеї сьогодні є гостро актуальними, тому для її розбудови необхідно розпочинати роботу з молодими громадянами з перших етапів, тобто з дитинства. Школа має стати початковим осередком реалізації ідеї рівних можливостей, у якому всі діти не залежно від рівня

здоров'я та статі будуть усвідомлювати й поважати свої права людини та зможуть в майбутньому транслювати ці ідеї в соціум, а також навчатися розуміти власні обов'язки перед суспільством, яке надає їм можливості для саморозвитку та соціальної реалізації.

Важливо наголосити на взаємозв'язку між поняттям «можливості» й «обов'язки». Так у юридичній літературі розрізняють загально-соціальні та юридичні обов'язки. Загально-соціальні обов'язки визначаються як суспільно визнана необхідність певної поведінки осіб (міра належного, корисного), що об'єктивно зумовлена потребами існування та розвитку конкретних осіб, соціальних груп, націй, людства. Можна сказати, що дотримання загально-соціальних обов'язків є перепоною на шляху проявів у соціумі свавілля, хаосу, усього того, що заважає нормальному розвитку громадянського суспільства.

Привчаючи людину з дитинства нести відповідальність за свої вчинки, готуємо підґрунтя для розбудови суспільства рівних можливостей, оскільки громадяни самі бережуть і поважають свої свободи, напрями й межі зовнішнього вираження якої визначено в правах. Саме для того щоб зміцнити свої права, громадяни в демократичному суспільстві беруть на себе зобов'язання (ставлять вимоги здійснювати якісні дії, вести себе належним чином) і виконують свої обов'язки. У Загальній декларації прав людини (п. 1 ст. 29) зазначено: «Кожна людина має обов'язки перед суспільством, у котрому лише і є можливим вільний і повний розвиток її особистості» [4].

На нашу думку, першим кроком на шляху становлення суспільства рівних можливостей має стати визнання у свідомості громадськості права усіх дітей на отримання освіти у рівних, доступних кожному умовах, що забезпечується впровадженням інклюзивного навчання в загальноосвітні заклади. У своїх дослідженнях з розвитку соціальності дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, О. Рассказова зазначає, що нині в Україні, як і в багатьох розвинених країнах світу, інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку

визнано основною формою здобуття освіти. Проте дієве включення осіб з обмеженими психофізичними можливостями до освітнього середовища та суспільного життя може відбутися лише поступово, завдяки зусиллям гуманістично спрямованих соціальних вихователів, здатних вплинути на думку суспільства, прищепити дітям та молоді ідеї рівності та толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями [9].

У суспільстві рівних можливостей, де громадянин й особистість поважаються й самореалізуються не залежно від свого походження, статі та рівня здоров'я, інклюзивне середовище можна вважати природнім середовищем.

Висновки. Отже, концептуалізуючи поняття «інклюзивне суспільство» у контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні виділяємо три базові ідеї: згідно з першою концептуальною ідеєю, розбудова суспільства рівних можливостей відбувається під впливом затвердження в Україні низки нормативно-правових документів, спрямованих на створення сприятливих соціальних умов для розвитку кожної особистості без дискримінацій і сегрегації. Особливе місце в цьому процесі посідає упровадження інклюзивної освіти як першого кроку на шляху створення інклюзивного суспільства. «Інклюзивне суспільство» є не тільки суспільством для осіб з інвалідністю, це доступний і комфортний соціальний простір для усіх незалежно від рівня здоров'я, статі, соціального статусу чи гендерної ролі; друга ідея полягає в тому, що демократизація суспільства відбувається поступово й починається зі свідомості кожного окремого громадянина, і цей процес краще розпочинати якомога раніше, у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Інклюзивна освіта покликана створити сприятливі умови для «перебудови» свідомості молодих громадян, які в майбутньому будуть наполегливо працювати у суспільстві рівних можливостей на благо держави, на засадах партнерства й демократії; за третьою концептуальною ідеєю, поняття «можливості» тісно взаємопов'язано з поняттям «відповідальність» і, створюючи в інклюзивному суспільстві всі умови для особистісного розвитку

людини з чітким усвідомленням нею своєї відповідальності перед суспільством, що надало їй таку можливість, можна подолати негативні феномени, пов'язані із агресією, споживацьким способом життя, нетолерантністю тощо.

Список використаних джерел

1. Белова Т. Ситуація з дітьми-інвалідами. *Реформування соціальних служб в Україні : сучасний стан і перспективи* : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 червня 2002 р. Львів, 2003. С. 207–211.
2. Бойко Л.О. Соціально-педагогічні чинники інтеграції дітей-інвалідів у системі освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей. Київ : ВМУРоЛ «Україна», 2007. 484 с.
3. Борбич Н. В. Соціальна компетентність майбутніх фахівців як один із пріоритетних напрямків функціонування сучасної системи освіти. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. № 10. С. 30–35.
4. Загальна декларація прав людини. Київ : Право, 1995.
5. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія. Луганськ : Видво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 448 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей. *Соціальний захист*. 2009. № 1. С. 15.
8. Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 1(8). 9 с. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/18> (дата звернення: 12.06.2024).

9. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія. Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. 468 с.

10. Теорія і стратегія суспільства рівних можливостей. URL: http://www.geocities.ws/equality_base/001_ua.html (дата звернення: 12.06.2024).

11. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Диверсифікація професійної підготовки педагогів початкової освіти із принципами Нової української школи. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журнал. 2023. № 2 (209). С. 12–19.

12. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Університет «Україна», 2015. 435 с.

13. Booth T. The politics of inclusion and exclusion in England: in whose hands is the control concentrated? Textbook for the course «Social exclusion in education». London : Higher School of Social and Economic Sciences, 2003. P. 36–44.

14. Inclusive Education and Classroom Practices. URL: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> (дата звернення: 12.06.2024).

References

1. Belova, T. (2002). Sytuatsiia z ditmy-invalidamy [The situation with disabled children]. *Reformuvannia sotsialnykh sluzhb v Ukraini – Reforming social services in Ukraine*. Lviv. 207–211 [in Ukrainian].

2. Boyko, L. (2007). Sotsialno-pedahohichni chynnyky intehratsii ditei-invalidiv u systemi osvity [Socio-pedagogical factors of integration of disabled children in the education system]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy – Current issues of education and upbringing of people with special needs*. Kiyv : «Ukraine». 484 [in Ukrainian].

3. Borbych, N. V. (2012). Sotsialna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv yak odyń iz priorytetnykh napriamkiv funktsionuvannia suchasnoi systemy osvity [Social

competence of future specialists as one of the priority directions of functioning of the modern education system]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Bulletin of Cherkasy University*. 10, 30–35 [in Ukrainian].

4. Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Universal Declaration of Human Rights] (1995). Kiyv : Pravo [in Ukrainian].

5. Karaman, O. L. (2012). Sotsialno-pedahohichna robota z nepovnolitnymi zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy [Social-pedagogical work with juvenile convicts in penitentiary institutions of Ukraine]. Luhansk : Vyd-vo DZ „LNU imeni Tarasa Shevchenka”. 448 [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A. (2009). Inclusive education: realities and prospects [Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy]. Kiyv. : Sammit-Knyga. 272 [in Ukrainian].

7. Mihalush, A. O. (2009). Inklyuzyvna osvita – shliakh do vsebichnoho rozvytku ditei [Inclusive education - the way to the comprehensive development of children]. *Sotsialnyi zakhyst – Social protection*. 1, 15 [in Ukrainian].

8. Ponomarova, H.F., & Kharkivska, A.A. (2023). Sotsialno-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v tseentrakh dennoho perebuvannia [Social and pedagogical support of children with special educational needs in day care centers]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 1(8). 9. Retrieved from <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/18> [in Ukrainian].

9. Rasskazova, O. I. (2012). Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inklyuzyvnoi osvity: teoriia ta tekhnolohiia [Social development of students in the conditions of inclusive education: theory and technology]. Kharkiv : FOP Sheinina O. V. 468 [in Ukrainian].

10. Teoriia i stratehiia suspilstva rivnykh mozhlyvostei [Theory and strategy of society of equal opportunities] (n.d.). Retrieved from http://www.geocities.ws/equality_base/001_ua.html [in Ukrainian].

11. Kharkivska, A. A., & Molchaniuk, O. V. (2023). Dyversyfikatsiia profesiinoi pidhotovky pedahohiv pochatkovoї osvity iz pryntsypamy Novoi

ukrainskoi shkoly [Diversification of the professional training of primary education teachers with the principles of the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*. 2 (209), 12–19 [in Ukrainian].

12. Chaikovskiy, M. Ye. (2015). Sotsialno-pedahohichna robota z moloddu z osoblyvymy potrebamy v inkliuzyvnomu osvithomu prostori [Social-pedagogical work with youth with special needs in an inclusive educational space]. Kiyv : Universytet „Ukraina”, 435 [in Ukrainian]

13. Booth, T. (2003). The politics of inclusion and exclusion in England: in whose hands is the control concentrated. London : Higher School of Social and Economic Sciences, 36 – 44 [in English].

14. Inclusive Education and Classroom Practices (n.d.). Retrieved from <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> [in English].

УДК 378.091.212:005.963]:001.4’’1975/2000’’(045)

**ПОНЯТТЄВО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ОСТ. ЧВЕРТЬ
XX – ПОЧ. XXI СТОЛІТТЯ)**

© Бабакіна О.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-07

У статті проаналізовано понятійно-термінологічний апарат дослідження проблеми розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО України останньої чверті XX – початку XXI століття. Особлива увага приділяється визначенню основних понять, які є ключовими для глибокого теоретичного аналізу та ефективної розробки освітніх програм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Уточнено сутність і зміст таких понять, як: «науковий працівник», «педагогічний працівник», «науково-педагогічний працівник», «професіоналізм», «кваліфікація», «підвищення кваліфікації». Сформовано авторське тлумачення понять «система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти» та «розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти». Під поняттям «розвитком системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників» автор пропонує розуміти процес тривалих змін кадрової політики уряду загалом і ЗВО зокрема, що реалізують освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. З’ясовано, що важливість правильної інтерпретації змісту понять полягає у якісному досягненні цілей дослідження та забезпеченні

адекватного методологічного підходу. Здобуті результати дослідження, які висвітлені в науковій розвідці, стануть в нагоді для науково-педагогічних працівників, адміністрації закладів вищої освіти й працівників (методистів) наукових установ, центрів тощо з метою забезпечення модернізованої, удосконаленої розробки освітніх програм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, розвиток, система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО, заклади вищої освіти.

Babakina O. «Conceptual and Categorical Apparatus for the Development of the System of Professional Development of Scientific and Pedagogical Workers of Higher Education Institutions of Ukraine (the Last Quarter of the XX - the Beginning of the XXI Century)»

The article analyses the conceptual and terminological apparatus of the study of the problem of development of the system of in-service training of scientific and pedagogical workers of Ukrainian higher education institutions in the last quarter of the XX - the beginning of the XXI century. Special attention is given to the definition of the basic concepts that are key to in-depth theoretical analysis and effective development of educational programs for the professional development of scientific and pedagogical workers. The author defines the content and essence of such concepts as: «researcher», «pedagogical worker», «scientific and pedagogical worker», «professionalism», «qualification», «advanced training». The author's interpretation of the concepts of «system of advanced training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions» and «development of the system of advanced training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions» is formulated. The author proposes to understand the concept of «development of the system of advanced training of research and teaching workers» as a process of long-term changes in the personnel policy of the government in general and higher education institutions in particular, which carry out educational activities in the field of advanced training of research and teaching workers of higher education institutions. It has been found that the importance of correct interpretation of the content of concepts is to achieve the research objectives qualitatively and to ensure an adequate methodological approach. The results of the study, which are highlighted in the scientific research, will be useful for research and teaching workers, administration of higher education institutions and employees (methodologists) of scientific institutions, centres, etc. for modernised, improved development of educational programs for advanced training of research and teaching workers of higher education institutions.

Keywords: advanced training, research and teaching staff, development, system of advanced training of research and teaching staff of higher education institutions, higher education institutions.

Актуальність дослідження. Розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є одним з ключових чинників забезпечення високого рівня якості освіти та науки в Україні, рівня сформованості майбутнього покоління професіоналів – випускників закладів вищої освіти.

Остання чверть XX – початок XXI століття характеризуються суттєвими змінами у соціально-економічному та політичному житті країни, що відобразилося на функціонуванні та розвитку вищої школи. Головним фактором змін стала орієнтація держави на інтеграцію України в європейський освітній простір, активізувалась необхідність підвищення професійної

кваліфікації викладачів та науковців. Окрім того, глобалізація освітнього простору, швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, нові вимоги ринку праці вимагають постійного вдосконалення професійних компетентностей науково-педагогічних працівників.

Водночас, сучасна ситуація в Україні із підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників в умовах воєнного стану характеризується такими рисами, як: «наявність серед педагогічних працівників значної частки переміщених осіб, які були вимушені покинути місця свого постійного проживання, й переїхати до інших регіонів України чи інших країн світу; погіршення стану персонального забезпечення педагогічних працівників комп'ютерною технікою та різними гаджетами, що пов'язано з різними ситуаціями під час яких педагогічні працівники залишали свої домівки; незадовільний психологічний стан багатьох педагогічних працівників, пов'язаний із переїздом, втратою майна, а в деяких випадках – житла; невизначеність подальшого розвитку їх особистої професійної кар'єри тощо» [25, с. 157]. Відповідні умови розвитку науки та освіти, а відтак і зростання науково-педагогічних працівників зумовлюють переосмислення всієї системи підвищення кваліфікації фахівців.

Для подальшого цілеспрямованого, глибоко усвідомленого й чітко обґрунтованого розвитку вітчизняної науки та освіти в Україні необхідно розкрити поняттєво-категорійний апарат системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в умовах трансформаційних процесів вищої освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є актуальною в контексті безперервного вдосконалення та наукового й методичного зростання професіоналів.

Вітчизняні науковці звертались до вивчення системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в Україні, наприклад: Г. Пономарьова розглядала проблему в контексті розвитку на рубежі ХХ-ХХІ

століть; Ю. Чуприна детальніше досліджувала форми професійного розвитку науково-педагогічних працівників; з погляду надання психолого-педагогічної підтримки у розвитку професійної кар'єри для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти аналізували Ю. Олексін, А. Кочубей, Т. Шевчук, С. Якубовська; В. Лунячек та Н. Рубан вивчали підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в сфері інтелектуальної власності тощо.

Проте нами не було знайдено цілеспрямованих наукових розвідок щодо розкриття поняттєво-категорійного апарату розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в Україні.

Мета статті – здійснити аналіз поняттєво-категорійного апарату дослідження проблеми розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України (ост. чверті ХХ – поч. ХХІ століття)

Виклад основного матеріалу. Вивчення теоретико-методологічних основ дослідження розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття має ґрунтуватися на понятійно-термінологічному апараті, що відбиває специфіку та зміст наукової проблематики й містить філософські, загальнонаукові, педагогічні, психологічні, спеціальні поняття, визначення та категорії, від правильного розуміння сутності яких залежить об'єктивне тлумачення отриманих результатів.

Про важливість уточнення понятійно-термінологічного апарату дослідження наголошував Є. Хриков: «понятійна виваженість є важливою умовою розвитку наукового знання. Тобто уточнення понять, які використовує дослідник, їх інтерпретація є обов'язковою умовою педагогічного дослідження» [27, с. 100].

Для досягнення мети дослідження доречно використати комплекси методів: метод термінологічного аналізу, системно-структурного аналізу, класифікація, систематизація та узагальнення.

Для детального аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України необхідним є визначення та уточнення таких понять, визначень і категорій: «науковий працівник», «педагогічний працівник», «науково-педагогічний працівник», «неперервна освіта», «післядипломна освіта», «кваліфікація», «підвищення кваліфікації», «система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти», «розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти».

Насамперед зіставимо дефініції понять «науковий працівник» та «педагогічний працівник».

У науковому обігу поняття «науковий працівник» має такі варіації:

– «учений, який за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно займається науковою, науково-технічною, науково-організаційною або науково-педагогічною діяльністю та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації» [18];

– «особа, яка за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснює наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання» [17];

– «учений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) професійно провадить наукову, науково-технічну, науково-організаційну, науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством» [20].

Водночас, під поняттям «педагогічний працівник» розуміють:

– «особа, яка за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадить навчальну, методичну та організаційну діяльність» [17];

– «особа, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки і здійснює педагогічну діяльність» [29, с. 46].

За змістом зазначених понять можемо зробити висновок, що згадані категорії працівників відрізняються основною сферою трудової діяльності: у наукових працівників переважає наукова діяльність, їх основне місце роботи – наукові установи та ЗВО, а у педагогічних працівників – педагогічна та методична, їх основне місце роботи – ЗДО, ЗЗСО та ЗВО.

Зважаючи на вищевикладене, розкриємо сутність поняття «науково-педагогічний працівник» (табл. 1).

Таблиця 1

Дефініції поняття «науково-педагогічний працівник»

№ з/п	ШБ науковців	Дефініція
1	Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»	учений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством [20]
2	Закон України «Про вищу освіту»	особа, яка за основним місцем роботи у закладі вищої освіти провадить навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність [17]
3	О. Ануфрієва, Н. Гузій, В. Ляхоцький, І. Регейло, В. Саюк, М. Скрипник, О. Снісаренко, Є. Чернишова, М. Чернишова, Г. Штомпель	1) професіонал, який безпосередньо бере участь у підвищенні рівня професійних знань через результат власної науково педагогічної діяльності в напрямі його практичного використання (продуктів, процесів, методів, систем, проєктів, науково-педагогічних джерел); 2) суб'єкт постдипломних кваліфікацій, який професійно поєднує педагогічну та дослідницьку (або науково-технічну) діяльність; 3) освітянин, який одночасно виконує академічне дослідження; 4) освітянин, який одночасно виконує науково-технічне дослідження; 5) дослідник, який одночасно здійснює педагогічну діяльність; б) науково-педагогічний працівник, який по-іншому поєднує освітню й дослідницьку діяльність [14, с. 231]
4	М. Кучер	фахівець із різних галузей знань, який займається не тільки навчально-методичною, але й науково-дослідною роботою. Ця особливість діяльності викладача вищого навчального закладу третього та четвертого рівнів акредитації [11]
5	О. Петрик	фізична особа (громадянин України, іноземець особа без громадянства), яка має вищу освіту ступеня магістра та за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах професійно займається наданням освітніх послуг, викладацькою діяльністю та проводить фундаментальні та (або) прикладні

		наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні результати [13, с. 29]
6	К. Попова	особа (учений), що професійно здійснює педагогічну діяльність (реалізує зміст освітніх програм вищої освіти, післядипломної освіти, додаткової освіти дорослих, здійснює науково-методичне забезпечення освіти чи (або) здійснює керівництво освітньою діяльністю вищого навчального закладу, закладу післядипломної освіти) в поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації [16]
7	Рекомендації щодо статусу НПП (UNESCO)	особа у ЗВО, яка протягом повного або часткового робочого дня займається викладанням, науковою роботою, дослідженнями, та, хто надає освітні послуги особам, які навчаються, або суспільству в цілому [32]

Здійснивши аналіз співставлення змісту зазначених понять, можна стверджувати, що науково-педагогічний працівник – особа, яка обов’язково здобула ступінь «магістр» (краще, якщо матиме науковий ступінь (доктор філософії, доктор наук), учене звання (старший дослідник, доцент, професор)) та провадить у ЗВО педагогічну, наукову або науково-педагогічну, методичну, організаційну діяльність.

Зауважимо, що трактувати поняття «науково-педагогічний працівник» як учений є не логічним. Так, у Законі «Про наукову і науково-технічну діяльність» вказано, що вчений – «фізична особа, яка проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні (прикладні) результати» [20]. А науково-педагогічний працівник здійснює різноманітні наукові дослідження та займається методичною роботою, викладає тощо.

Потрібно звернути увагу, що трудова діяльність науково-педагогічних працівників складається з чотирьох видів: наукової (науково-технічної або мистецької); педагогічної (викладацької); методичної; організаційної.

Тому доцільно уточнити законодавче визначення цих видів діяльності, а саме:

- наукова діяльність – «інтелектуальна творча діяльність науково-педагогічних працівників, спрямована на одержання нових знань та (або)

пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження» [20];

- педагогічна діяльність – «інтелектуальна, творча діяльність науково-педагогічних працівників у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей» [21];

- методична діяльність – «діяльність науково-педагогічних працівників, що включає розробку й підготовку індивідуальних планів методичних матеріалів до конспектів лекційних, семінарських і практичних занять, практик і самостійної роботи здобувачів вищої освіти; підготовку комп'ютерного програмного забезпечення навчальних дисциплін; розробку й впровадження нових форм, методів, методик, технологій і засобів навчання» [10];

- організаційна діяльність – «діяльність науково-педагогічних працівників, спрямована на методичне, організаційне забезпечення та координацію наукової, науково-технічної та науково-педагогічної діяльності» [20].

Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників має відображати особливості цих основних напрямів діяльності.

Крім того, із поняттям «науково-педагогічний працівник» у науці та нормативно-правових документах використовуються поняття «науково-педагогічні кадри», «викладацькі кадри», «професорсько-викладацький склад», «академічний персонал», «науково-педагогічна інтелігенція».

Спираючись на зміст законодавчих актів, зазначені терміни ототожнюють із поняттям «науково-педагогічний працівник».

Отже, під науково-педагогічним працівником закладу вищої освіти будемо розуміти фізичну особу, яка: має освітній ступінь магістра, здобула або прагне здобути ступінь «доктор філософії» і «доктор наук», учене звання «старший дослідник», «доцент» і «професор», уміло поєднує наукову, педагогічну, методичну й організаційну діяльність за основним місцем роботи

(у ЗВО), критично й аналітично мислить, генерує цікаві й оригінальні ідеї; займається високоякісними прикладними, фундаментальними науковими дослідженнями; викладає дисципліну на високому рівні; здатна взяти на себе ініціативу та відповідальність, співпрацювати з іншими суб'єктами освітнього процесу тощо.

Відповідно до Постанови КМУ «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» до категорії науково-педагогічних працівників відносять такі посади: «керівник (ректор, президент тощо), заступник керівника (перший проректор, проректор, перший віце-президент, віце-президент), діяльність якого безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом, керівник філіалу, заступники керівника філіалу (діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом), керівник закладу післядипломної освіти для осіб з вищою освітою, обов'язковість підвищення кваліфікації яких передбачена законом, його заступники (діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом), завідувач кафедри – професор, доцент, старший викладач, викладач, асистент, викладач-стажист, провідний концертмейстер, концертмейстер, декан, заступник декана, керівник навчально-наукового інституту в складі ЗВО, його заступники (діяльність яких безпосередньо пов'язана з освітнім або науковим процесом), учений секретар, завідувач: докторантурою, аспірантурою, ординатурою, інтернатурою, підготовчим відділенням» [19].

На законодавчому рівні чітко окреслені певні зобов'язання науково-педагогічних працівників. Так, у Законі «Про вищу освіту» передбачено, що вони мають: постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність [17].

Професіоналізм можна розглядати як високий рівень ефективності здійснення професійних обов'язків, що спонукає науково-педагогічних працівників до самовдосконалення.

Професіоналізм у науковому обігу має такі трактування: «певний рівень успішності виконання професійної діяльності» [12, с. 300]; «сформована в

процесі навчальної та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що оплачуються; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи» [6, с. 742]; «якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок й умінь, що дає можливість здійснювати діяльність із високою продуктивністю, є джерелом потенціального розвитку держави й суспільства» [3].

Ефективність розвитку національної освіти й науки залежить від професіоналізму науково-педагогічних працівників, тому нині одним із найважливіших завдань державного розквіту є розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у ЗВО України, що може виступати як підсистема безперервної освіти.

В умовах інтенсивної модернізації освітньої системи, зумовленої переходом до цифрового суспільства, орієнтацією освіти на покоління Z (iGeneration, постміленіали), цілеспрямованим інтеграційним уходженням України до єдиного європейського й світового освітнього та науково-дослідницького просторів, академічною мобільністю зростає значення неперервної освіти загалом, і підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників зокрема. Адже вони виступають головними провідниками реформ та творців прогресивних змін в освіті.

Безперервна освіта супроводжує науково-педагогічних працівників упродовж усього життя. Постійний розвиток складається з низки послідовних взаємопов'язаних етапів, на кожному з яких створюються передумови для переходу на новий, вищий рівень розвитку.

На думку Ю. Пултужицького, «сутністю неперервної освіти є розвиток особистості впродовж усього її життя. Це є також основним принципом, що визначає напрям сучасних реформ освіти, що стосуються загальної, професійної та вищої школи, а також підвищення кваліфікації, тих, хто працює, та освіти дорослих, паралельної освіти і виховання в сім'ї та суспільстві.

Головним завданням неперервної освіти є за такого підходу виховання людини нового типу, що характеризується творчим і динамічним ставленням до життя та культури; людини, здатної до самовдосконалення, зміни умов життя та поліпшення їх для блага суспільства» [31, с. 143–144].

Знаходимо важливість організації та впровадження безперервної освіти для науково-педагогічних працівників у базових європейських («Меморандум про неперервне навчання»; «Створення та реалізація європейського простору у неперервну освіту»; Інчхонська декларація «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання впродовж усього життя») і національних (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Національна доктрина розвитку освіти», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»): безперервна освіта – можливість набутти такі компетенції завдяки формальній, неформальній та інформальній освіті, які забезпечать кожній людині затребуваність працедавцем і соціальним середовищем за рахунок її довгострокового ефекту. Тому, освіта протягом усього життя виступає базою для формування людського капіталу.

А. Харківська влучно зазначає: «Час вимагає від людини безперервної освіти. Навчаючись, ми отримуємо здатність робити щось таке, чого ніколи не вміли, навчаючись, ми наново сприймаємо світ і наш зв'язок із ним; ми розширюємо нашу здатність творити, бути частиною плідного світу» [26, с. 145].

Ключовою складовою системи безперервної освіти є система післядипломної освіти науково-педагогічних працівників, що передбачає «набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду» [21].

Нам імпонує позиція О. Самойленко: «Основні зусилля закладів післядипломної освіти традиційно сконцентровано на таких головних

напрямах: підвищення фахової майстерності науково-педагогічних працівників; розширення інтелектуальної обізнаності учасників освітнього процесу; оновлення раніше отриманих знань психолого-педагогічного циклу; вивчення й упровадження нових технологій і методик організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу; проведення науково-педагогічних досліджень, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду; реалізація при підвищенні кваліфікації проєктивної, особистісно орієнтованої педагогіки, у якій слухач є головним пріоритетом і цінністю; підготовка методичних рекомендацій щодо впровадження інноваційних технологій для педагогічних працівників різних категорій» [22, с. 12].

В українському законодавстві післядипломна освіта характеризується такими підсистемами: спеціалізація (профільна спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності); перепідготовка (професійна спеціалізована підготовка з метою оволодіння особою іншою (іншими) професією (професіями)); підвищення кваліфікації; стажування (набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності) [21].

Тому центральною складовою підсистеми післядипломної освіти є система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Для досягнення мети дослідження, потрібно уточнити сутність поняття «кваліфікація». У наукових доробках трапляються такі трактування: «визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)» [17]; «оцінка, визначення якості чогось; ступінь придатності, рівень підготовки особи до певної роботи (професії); спеціальність, професія, фах» [6]; «у сфері праці – відповідно підтверджена сукупність індивідуальних здібностей, професійних умінь і знань, необхідних для виконання завдань на конкретному робочому місці; в освіті – рівень навченості, підготовленості до компетентного виконання певного виду діяльності за здобутою спеціальністю.

Кваліфікація – ключова складова стандарту професійної освіти в Європейському Союзі. Формальне визнання стандарту або набору стандартів у вигляді сертифіката або диплома. Також може означати здатність виконувати конкретну роботу або відповідати вимогам, що пред'являються на конкретному робочому місці; може позначати рівень освіти (навчання або здатність людини справлятися із професійним завданням)» [2].

Висвітливо дефініції поняття «підвищення кваліфікації» (табл. 2).

Таблиця 2

Дефініції поняття «підвищення кваліфікації»

№ з/п	ПІБ науковців	Дефініція
1	Закон України «Про освіту»	набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [21]
2	Глосарій основних термінів професійної освіти	навчальна діяльність, спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою та технологією. Одна із форм освоєння прогресивного досвіду, метою якої є підвищення ефективності праці; підготовка, мета якої полягає в удосконаленні й розвитку набутих раніше знань і навичок [2]
3	Д. Дзвінчук	явище, що пов'язується із частковими змінами або в процес і результат розвитку видів (типів) компетентності фахівця за умов, що: процес – цілеспрямований, гнучкий, активний і керований; результат – здатність ефективно розв'язувати ситуацію, що постають під час виконання службових обов'язків; розвиток – неперервна зміна стану освіченості спеціаліста, що має позитивну тенденцію, управляється, корегується та забезпечується навчанням управлінських кадрів за відповідними програмами збагачення його компетентності [5, с. 20]
4	І. Жорова	спрямоване не тільки на послідовне удосконалення професійних якостей, збагачення й оновлення наявної суми знань і вмінь, а й на розвиток особистісних властивостей, задоволення індивідуальних освітніх потреб, забезпечення соціального захисту та повнішої самореалізації фахівця у процесі професійної діяльності [8, с. 1]

5	Енциклопедія освіти	складова загальної системи безперервної освіти особистості. Головною метою підвищення кваліфікації є приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства на конкретно-історичному етапі соціально економічного розвитку українського суспільства та інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі [6]
6	О. Самойленко	процес досягнення високого професіоналізму фахівця, здатного до освоєння та реалізації професійної діяльності, удосконалення його знань, умінь та навичок щодо використання технологій дистанційного навчання, формування комп'ютерно-мережевої компетентності [22, с. 12]
7	А. Харківська	опанування сучасних методів, методик і технологій викладання дисциплін; ознайомлення з досвідом вітчизняних і закордонних колег; застосування на практиці всього найкращого для того, щоб заняття науково-педагогічного працівника були цікавими, продуктивними й відповідали потребам та інтересам студентів і держави [24]

Спираючись на змістове наповнення поняття «підвищення кваліфікації», визначаємо підвищення кваліфікації науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти як процес досягнення професійної досконалості науково-педагогічних працівників, що надає можливість розширювати та поглиблювати здобуті раніше професійні компетентності, підвищувати рівень професіоналізму із урахуванням вимог сучасності та потенційних освітніх потреб фахівців. Підвищення кваліфікації працівників є найважливішим елементом кадрової політики уряду загалом і ЗВО зокрема, що мають регуляторний характер впливу на їх високий професіоналізм при виконанні наукових, педагогічних, методичних й організаційних функцій та покладених на них завдань.

Науковці Н. Гузій, В. Ляховицький та Є. Чернишова й інші виокремлюють головні принципи регулювання підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників: «гуманізація, демократизація, науковість, єдність, індивідуалізація, інтеграція, неперервність, єдність розвитку з процесом ринкових перетворень; орієнтація на актуальні та перспективні сфери

професійної діяльності згідно з попитом на ринку праці; відповідність державним вимогам та освітнім стандартам» [14, с. 37–38].

У Постанові КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» вказано основні напрями підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників: розвиток професійних компетентностей; створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища; опанування та використання ІКТ, цифрових технологій в освітньому процесі, інформаційну та кібернетичну безпеку; ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, ЗВО тощо [4].

На підставі аналізу нормативних документів [4; 17; 20; 21] можемо виокремити специфічні особливості підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, за ознаками:

- мета підвищення кваліфікації (адаптація до вимог обраної професії, обов'язків за новою посадою, завдань і змісту обраної спеціальності; реалізація змін законодавства й стандартів; упровадження інновацій; кар'єрне просування; удосконалення рівня професіоналізму; особистісний розвиток тощо);

- формальність підвищення кваліфікації (формальне – навчання в аспірантурі, докторантурі, за програмою підвищення кваліфікації у ЗВО або науковій установі; неформальне – навчання за програмами академічної мобільності, стажування, програмами короткострокових курсів підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів, практикумів, вебінарів, майстер-класів тощо; інформальне – самоосвіта);

- форма підвищення кваліфікації (очна-денна, очна-вечірня, заочна, дистанційна, мережева, дуальна, із відривом від виробництва, без відриву від виробництва);

- джерело фінансування підвищення кваліфікації (власні кошти, кошти державного або місцевого бюджету, кошти фізичних або юридичних осіб кошти; кошти ЗВО (наукової установи), кошти міжнародних фондів і фінансових організацій, що надають гранти тощо);

- термін проходження підвищення кваліфікації (короткострокове – до тижня, середньострокове – 2-4 тижні, довгострокове – понад 4 тижні); кількість науково-педагогічних працівників (індивідуальне, групове); місце проходження підвищення кваліфікації (у ЗВО або науковій установі, де працює фахівець, в іншому ЗВО (установі, організації, підприємстві зокрема за кордоном).

Суб'єктами підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників можуть виступати: ЗВО або його структурний підрозділ; наукова установа; юридична особа; фізична особа, зокрема – фізична особа-підприємець [4].

Головні завдання суб'єктів підвищення кваліфікації здійснюються за кількома напрямками:

- навчальна робота – здійснення освітньої діяльності щодо підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

- наукова робота – здійснення фундаментальних, прикладних, практичних наукових досліджень із проблем розвитку вищої, післядипломної освіти та системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у ЗВО, участь у виконанні державних, галузевих і регіональних цільових науково-технічних, педагогічних та соціальних програм;

- науково-методична робота – здійснення науково-методичного супроводу освітнього процесу у ЗВО чи науковій установі, розробка й упровадження інновацій у практику роботи цих освітніх установ; розробка посібників, підручників, науково-методичних рекомендацій, укладання збірників наукових праць, періодичних видань тощо;

- методична робота – удосконалення методичної роботи з науково-педагогічними працівниками на основі нових досягнень відповідно до потреб і запитів сучасності; аналіз, систематизація, узагальнення та поширення ефективного науково-педагогічного досвіду й інновацій, створення гнучкої системи інформування науково-педагогічних працівників про світові та вітчизняні здобутки науки й практичного досвіду;

- організаційна робота – організація роботи експериментальних майданчиків, закладів освіти для підвищення кваліфікації науково-педагогічних

працівників та апробування на практиці нових форм, методів, методик, технологій системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО.

Підсумовуючи вищезазначене, під системою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти розуміємо цілісну підсистему кадрової політики уряду загалом і закладів вищої освіти зокрема, що поєднує сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених організаційних структурних форм підвищення кваліфікації, функціонування яких спрямовано на всебічне забезпечення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та розвитку їх професіоналізму й кар'єрному розвитку.

Уважаємо, що сучасна система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО в Україні характеризується демократизацією, гнучкістю, варіативністю, свободою вибору напрямів підвищення кваліфікації, матеріальним і соціальним стимулюванням; має складну будову й включає загальнодержавний та університетський і самоосвітній рівні.

На рівні університету, академії, інституту, наукової установи діють відповідні відділи, підрозділи, центри підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Спрямованість таких установ і відділень полягає в органічній єдності й взаємозв'язку науки, викладання та навчання, що спрямована на досягнення цілей підвищення кваліфікаційного рівня науково-педагогічних працівників. Окрім того, можливо самостійно підвищити кваліфікацію науково-педагогічних працівників в установах післядипломної освіти.

Проте діяльність таких установ спрямована на підвищення кваліфікації педагогічних працівників та науково-педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Спираючись на характеристику системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО, потрібно з'ясувати сутність розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО.

Розвиток тлумачиться науковцями у різних варіантах, відповідно до специфіки власних наукових поглядів. Тому вважаємо за доцільне зіставити дефініції поняття «розвиток» за різними науковцями (табл. 3).

Таблиця 3

Дефініції поняття «розвиток»

№ з/п	ПІБ науковців	Дефініція
1	Великий тлумачний словник сучасної української мови	процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чогонебудь, перехід від одного якісного стану до іншого вищого [1]
2	Г. Єльнікова	увесь процес змін сталого стану системи у просторі й часі; спрямований процес кількісних і якісних змін у структурі матеріальних об'єктів [7, с. 194]
3	Короткий словник актуальних педагогічних термінів	інноваційний процес, процес закономірних змін, переходу з одного стану в інший; створення й освоєння нововведень, тобто рух до якісно нового стану, об'єктивно необхідного [9]
4	Р. Побережний	процес закономірного змінювання переходу з одного стану в інший, що є більш досконалим, або перехід від старого якісного складу до нового більш прогресивного [15, с. 13]
5	Л. Сергєєва	специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного [23, с. 24]
6	Л. Шимановська-Діанич	процес самопросування від низового рівня (простого) до вищого (складного), унаслідок якого відбуваються розкриття і реалізація внутрішніх тенденцій та сутності явищ, що, своєю чергою, веде до виникнення нового й зумовлює будь-які зміни в різноманітних формах матерії [28]
7	Cambridge English Dictionary	процес, у якому хтось або щось росте або змінюється та стає більш просунутим [30]

Науковці переважно визначають розвиток як процес і результат змін, що призводить до нових прогресивних або регресивних утворень.

Так, на думку Г. Єльнікової, «розвиток для кожної системи особливий, унікальний і в умовах свідомого управління процес розвитку потребує супроводжуючого відстеження для попередження перетворення утворювальної сили на руйнівну» [7, с. 194].

Вивчення базових понять дослідження дозволяє подати трактування ключового поняття дослідження.

Так, розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників – процес тривалих змін кадрової політики уряду загалом і ЗВО зокрема, що реалізують освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Висновки. З'ясування сутності поняттєво-категорійного апарату дослідження проблеми розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО України має ключове значення для розуміння змісту та результатів дослідження.

Аналіз понятійно-термінологічного апарату дослідження дав змогу висвітлити зміст базових понять дослідження («науковий працівник», «педагогічний працівник», «науково-педагогічний працівник», «неперервна освіта», «післядипломна освіта», «кваліфікація», «підвищення кваліфікації», «система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти») та визначити сутність ключового поняття «розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти».

Результати наукової розвідки надає змогу чіткому формулюванню завдань, методів та етапів дослідження, що, зі свого боку, підвищує ефективність розробки та впровадження нових освітніх програм підвищення кваліфікації.

Інтерпретація результатів у контексті спрямованості теми наукової роботи дозволяє виявити тенденції та закономірності розвитку системи підвищення кваліфікації, що є необхідним для подальшого вдосконалення освітньої діяльності в Україні.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Глосарій основних термінів професійної освіти / упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2009. 192 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинський оберіг, 2011. 552 с.
4. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 31.05.2024).
5. Дзвінчук Д. І. Психолого-методичні засади розробки програм підвищення кваліфікації державних службовців (освітня сфера) : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.05 / Українська Академія державного управління при Президентові України. Київ, 1999. 25 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганськ. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 446 с.
8. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної освіти України (1940-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 41 с.
9. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н. М. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.
10. Красюк Т. В. Проблемні аспекти визначення поняття «науково педагогічний працівник». *Право і суспільство*. 2015. № 6.2(2). С. 89–95.
11. Кучер М. М, Роздобутько Е. В. До питання оцінки результатів праці науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів. *Вісник НТУ «ХПІ»*. 2010. № 7.
12. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.

13. Петрик О. Л. Державне регулювання гарантій науково педагогічних працівників та механізми їх реалізації : дис. ... канд. наук з держ. управл. : 25.00.02 / Чернігівський нац. технолог. ун-т. Чернігів, 2015. 208 с.

14. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. /авт. кол. : Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін. ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової ; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.

15. Побережний Р. О. Формування стратегії розвитку машинобудівного підприємства на основі збалансованої системи показників : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04 / Нац. техн. ун-т «Харківський політехнічний інститут». Харків, 2015. 363 с.

16. Попова К. О. Щодо проблем законодавчого визначення поняття «науково-педагогічний працівник». *Право*. 2014. Вип. 21. С. 76–84.

17. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 31.05.2024).

18. Про внесення змін до Закону України «Про наукову і науково технічну діяльність» : Закон України від 06.04.2000 р. № 1646-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1646-14/ed20000516#Text> (дата звернення: 31.05.2024).

19. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково педагогічних працівників : Постанова КМУ від 14.06.2000 р. № 963 (зі змінами). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text> (дата звернення : 31.05.2024).

20. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 15.07.2019).

21. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 31.05.2024).

22. Самойленко О. О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. вищий навч. заклад «Університет менеджменту освіти» Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2015. 253 с.
23. Сергєєва Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу : теорія та методика : монографія / за наук. ред. В. В. Олійника. Київ ; Херсон : Айлант, 2013. 452 с.
24. Харківська А. А. Аналітичний огляд он-лайн платформ як інноваційних технологій післядипломної освіти для підвищення кваліфікації вчителів. *Обрії: часопис*. 2015. № 1 (40). С. 95–99.
25. Харківська А.А., Лунячек С.В. Трансформація процесів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах воєнного стану. *Modern science: innovations and prospects* : The 11 th International scientific and practical conference (July 24-26, 2022). SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. P. 156–158.
26. Харківська А. А. Life long learning – сучасні проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. / Харків. держ. акад. дизайну і мистец. Харків : ХПІ, 2008. № 9. С. 145–151.
27. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.
28. Шимановська-Діанич Л. М. Управління розвитком персоналу організації: теорія і практика : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2012. 462 с.
29. Юридична енциклопедія : у 6 т. / редкол. : Ю. С. Шемшученко та ін. Київ : Укр. енцикл., 2002 Т. 4 : Н.-П. 720 с.
30. Development. *Cambridge Dictionary: Meanings & Definitions*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/development> (дата звернення: 31.05.2024).
31. Pólturzycki J. Akademyka edukacja dorosłych. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1994. 240 p.

32. The Higher Education Act 2004. Legislation.gov.uk : website. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/8/contents> (дата звернення: 31.05.2024).

Reference

1. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 1728 [in Ukrainian].

2. Nychkalo, N. H. (Ed.). (2009). Hlosarii osnovnykh terminiv profesiinoi osvity [Glossary of basic terms of vocational education]. Kyiv : ArtEk, 192 [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S. U. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopaedic dictionary]. Rivne : Volynskyi oberih, 552 [in Ukrainian].

4. Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers]: Postanova KМУ vid 21.08.2019 r. № 800 (zi zminamy). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

5. Dzvinchuk, D. I. (1999). Psykholoho-metodychni zasady rozrobky proham pidvyshchennia kvalifikatsii derzhavnykh sluzhbovtziv (osvitnia sfera) [Psychological and methodological bases of development of programmes of advanced training of civil servants (educational sphere)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopaedia of education]. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 [in Ukrainian].

7. Yelnykova, H. V. (2005). Naukovi osnovy adaptyvnoho upravlinnia zakladamy ta ustanovamy zahalnoi serednoi osvity [Scientific basis of adaptive management of institutions and establishments of general secondary education]. *Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

8. Zhorova, I. Ya. (2015). Rozvytok profesionalizmu vchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin u systemi pisliadyplomnoi osvity Ukrainy (1940-i rr. KhKh – pochatok

KhKhI st.) [The development of professionalism of teachers of natural disciplines in the system of postgraduate education of Ukraine (1940s - the beginning of the XXI century)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

9. Flehontova, N. M. (Ed.). (2013). *Korotkyi slovnyk aktualnykh pedahohichnykh terminiv* [A short dictionary of current pedagogical terms]. Kyiv : KNUTD, 55 [in Ukrainian].

10. Krasiuk, T. V. (2015). Problemni aspekty vyznachennia poniattia «naukovo pedahohichni pratsivnyk» [Problematic aspects of defining the concept of «scientific and pedagogical worker»]. *Pravo i suspilstvo – Law and Society*. 6.2(2), 89–95 [in Ukrainian].

11. Kucher, M. M, & Rozdobutko, E. V. (2010). Do pytannia otsinky rezultativ pratsi naukovo-pedahohichnykh kadriiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv [To the question of assessment of the results of work of scientific and pedagogical staff of higher educational institutions]. *Visnyk NTU «KhPI» – Bulletin of the National Technical University «KhPI»*. 7 [in Ukrainian].

12. Funtikova, O.O. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly : slovnyk-dovidnyk* [Pedagogy of higher education: a dictionary-reference]. Zaporizhzhia : HU «ZIDMU», 404 [in Ukrainian].

13. Petryk, O. L. (2015). *Derzhavne rehuliuвання harantii naukovo pedahohichnykh pratsivnykiv ta mekhanizmy yikh realizatsii* [State regulation of guarantees of scientific and pedagogical workers and mechanisms of their implementation]. *Candidate's thesis*. Chernihiv [in Ukrainian].

14. Chernyshova, Ye. R. (Eds.). (2014). *Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadriiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: zmist, orhanizatsiini formy, tekhnolohii* [Training of scientific and pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education: content, organisational forms, technologies]. Kyiv : DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy, 318 [in Ukrainian].

15. Poberezhnyi, R. O. (2015). *Formuvannia stratehii rozvytku mashynobudivnoho pidpriemstva na osnovi zbalansovanoi systemy pokaznykiv*

[Formation of the development strategy of a machine-building enterprise on the basis of a balanced scorecard]. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

16. Popova, K. O. (2014). Shchodo problem zakonodavchoho vyznachennia poniattia «naukovo-pedahohichni pratsivnyk» [On the problems of the legislative definition of the concept of «scientific and pedagogical worker»]. *Pravo*. 21, 76–84 [in Ukrainian].

17. Pro vyshchu osvitu [On higher education] : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

18. Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro naukovu i naukovo tekhnichnu diialnist» [On Amendments to the Law of Ukraine «On Scientific and Scientific and Technical Activities»] : Zakon Ukrainy vid 06.04.2000 r. № 1646-III. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1646-14/ed20000516#Text> [in Ukrainian].

19. Pro zatverdzhennia pereliku posad pedahohichnykh ta naukovo pedahohichnykh pratsivnykiv [On Approval of the List of Positions of Pedagogical and Scientific Pedagogical Workers] : Postanova KМУ vid 14.06.2000 r. № 963 (zi zminamy). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

20. Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist [On scientific and scientific-technical activity]: Zakon Ukrainy vid 26.11.2015 r. № 848-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> [in Ukrainian].

21. Pro osvitu [On education] : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

22. Samoilenko, O. O. (2015). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv na osnovi tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Organisational and pedagogical conditions of professional development of heads of vocational educational institutions on the basis of distance learning technologies]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

23. Serhieieva, L. M. (2013). Upravlinnia rozvytkom profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu: teoriia ta metodyka [Management of development of vocational educational institution: theory and methodology]. Kyiv ; Kherson : Ailant, 452 [in Ukrainian].
24. Kharkivska, A. A. (2015). Analitychnyi ohliad on-lain platform yak innovatsiinykh tekhnolohii pisliadyplomnoi osvity dlia pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv [Analytical review of online platforms as innovative technologies of postgraduate education for teacher training]. *Obrii: chasopys – Horizons: a journal*. 1 (40), 95–99 [in Ukrainian].
25. Kharkivska, A.A., & Luniachek, S.V. (2022). Transformatsiia protsesiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh voiennoho stanu [Transformation of the processes of professional development of pedagogical workers in martial law]. *Modern science: innovations and prospects*. Stockholm, Sweden. 156–158 [in Ukrainian].
26. Kharkivska, A. A. (2008). Life long learning – suchasni problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Life long learning - modern problems and ways of their solution]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. Kharkiv : KhPI, 9, 145–151 [in Ukrainian].
27. Khrykov, Ye. M. (2018). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research]. Kharkiv : TOV «DISA PLIuS», 298 [in Ukrainian].
28. Shymanovska-Dianychn, L. M. (2012). Upravlinnia rozvytkom personalu orhanizatsii: teoriia i praktyka [Managing the development of organisational personnel: theory and practice]. Poltava : PUET, 462 [in Ukrainian].
29. Shemshuchenko, Yu. S. (Eds.). (2002). Yurydychna entsyklopediia [Legal encyclopaedia]. Kyiv : Ukr. entsykl., 4, 720 [in Ukrainian].
30. Development. *Cambridge Dictionary: Meanings & Definitions*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/development> [in English]

31. Półturzycki, J. (1994). Akademyka edukacja dorosłych. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 240 [in English]

32. The Higher Education Act (2004). *Legislation.gov.uk*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/8/contents> [in English]

УДК 378.015.31:7]:373.2(045)

СУТНІСТЬ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

©Бакуменко Т.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-08

У статті порушено проблему необхідності саморозвитку особистості, зокрема творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти. На підстав аналізу науково-педагогічних джерел висвітлено різноманітні погляди на сутність та структурованість творчого саморозвитку. Автор визначає основні риси творчого саморозвитку: послідовність і безперервність, індивідуальність, вільність, активність і складність. З'ясовано сутність поняття «творчий саморозвиток фахівця дошкільної освіти» є комплексним і включає: самопізнання, індивідуалізацію, самоуправління, абнотивність. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури, різних поглядів науковців, а також на специфіку творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти висвітлено структуру творчого саморозвитку у взаємодії таких компонентів: особистісно-світоглядного (науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка), оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка) та технологічні знання (закономірностей, принципів, бар'єрів творчого саморозвитку)); мотиваційно-ціннісного (наявність мотивації до творчого саморозвитку, ціннісні орієнтири й емоційне спрямування особистості); діяльнісно-креативного (здатності до педагогічної імпровізації, до проєктування та самоаналізу власного творчого саморозвитку й розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку, сформовані професійні вміння). Структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти як системи мають власну внутрішню побудову, організацію, сукупність елементів. Зазначено, що всі структурні компоненти творчого саморозвитку взаємопов'язані між собою та становлять повний цикл формування особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Ключові слова: розвиток, саморозвиток, творчий саморозвиток, майбутні фахівці дошкільної освіти, вихователь, професійна підготовка.

Bakumenko T. «*The essence of creative self-development of future specialists in preschool education*».

The article raises the issue of the need for self-development of the individual, in particular, creative self-development of future specialists in preschool education. Based on the analysis of scientific and pedagogical sources, various views on the essence and structure of creative self-development are highlighted. The author identifies the main features of creative self-development: consistency and continuity, individuality, freedom, activity and complexity. The essence of the concept of «creative self-development of a preschool education specialist» is clarified as complex and includes: self-knowledge, individualisation, self-management, abnormality. Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, different views of scientists, as well as the specifics of creative self-development of future preschool education specialists, the structure of creative self-

development in the interaction of the following components is highlighted personal and worldview (scientific and theoretical knowledge (general cultural training), operational knowledge (psychological and pedagogical training) and technological knowledge (patterns, principles, barriers to creative self-development)) motivational and value-based (availability of motivation for creative self-development, value orientations and emotional orientation of the personality); activity-creative (ability to pedagogical improvisation, to design and self-analysis of own creative self-development and development of personal potential of preschool children, formed professional skills). The structural components of creative self-development of future preschool education specialists as a system have their own internal structure, organisation, and set of elements. It is noted that all structural components of creative self-development are interrelated and constitute a complete cycle of personality formation of a future preschool education specialist.

Keywords: development, self-development, creative self-development, future specialists in preschool education, educator, professional training.

Актуальність дослідження. Модернізація освіти спрямована на підготовку креативних, усебічно розвинених особистостей, які усвідомлюють власний потенціал, здібності та можливості самореалізації. Високий професіоналізм, особистісна зрілість, індивідуальний стиль сприяють прояву творчого підходу до власної професійної діяльності.

Загальною вимогою до підготовки фахівців педагогічного профілі є «формування компетентних фахівців із ціннісними орієнтирами, які усвідомлюють академічну свободу, вмотивовані до особистісного й професійного саморозвитку, здатні до вдосконалення власної фахової діяльності, ґрунтуючись на принципах дитиноцентризму, гуманності та толерантності» [11, с. 13].

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства, інтеграції України до світового освітнього простору та реформування системи освіти, перед майбутніми фахівцями дошкільної освіти постає завдання формування у дітей навичок, що сприятимуть їхньому всебічному розвитку, критичному мисленню та здатності до самостійного прийняття рішень.

Творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти є фундаментом для впровадження новітніх методик і технологій, що спрямовані на розвиток творчих здібностей та креативності у дошкільників.

Необхідність вивчення сутності творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти також зумовлена потребою в детальному аналізі понятійного апарату дослідження. Глибоке розуміння теоретичних засад

та концептуальних основ цього феномену дозволить чітко окреслити ключові компоненти структури творчого саморозвитку, виявити взаємозв'язки між різними аспектами цього процесу та визначити ефективні підходи до його реалізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. До проблеми розвитку креативних здібностей, творчого потенціалу майбутніх фахівців, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти постійно звертаються вітчизняні науковці з метою підвищення рівня професіоналізму сучасних фахівців.

Так, Л. Зланевич, О. Курило та О. Попович присвятили свої наукові розвідки розвитку творчого потенціалу майбутніх вихователів у процесі їх професійної підготовки. На розвиток творчого потенціалу у магістрів дошкільної освіти було спрямоване дисертаційне дослідження О. Ємчик.

Я. Пильгун звернулась до проблеми формування творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Педагогічну творчість майбутніх вихователів детально вивчала С. Гаврилюк.

Педагогічні умови професійного саморозвиток майбутніх вихователів аналізувала О. Макаренко. О. Добош також зупинилась на аналізі підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти до професійного саморозвитку. Саморозвиток професійної компетентності майбутніх вихователів вивчала й І. Пукас. І. Синевич та О. Соколова представили аналіз понятійно-термінологічної сутності професійного саморозвитку майбутніх вихователів.

Однак, у науковому дискурсі питання творчого саморозвитку майбутніх вихователів залишається недостатньо вивченим, що й потребує з'ясування сутності ключових понять дослідження.

Мета статті розкриття сутності поняття творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти й висвітлити структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування феномену творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає розкриття його сутнісних характеристик та структурних компонентів.

Творчий саморозвиток педагога – це складне, педагогічне явище, елементами якого виступають, з одного боку, самопізнання педагога у процесі професійної підготовки, а з іншого – самовдосконалення та творча самореалізація у професійній і творчій діяльності.

Проте, за умови, що кожен здобувач освіти має при собі потенційний багаж творчих здібностей, його творчий саморозвиток може плідно відбуватися тільки тоді, коли він зможе здолати всі труднощі, що виникатимуть на його життєвому шляху.

Водночас, головним механізмом як розвитку, так і саморозвитку є розв'язання суперечностей, вирішення особистістю творчих завдань, що постійно ускладнюються.

Уважаємо, що до ознак, що дозволяють розуміти особистість мислячою творчо: здатність знаходити варіанти вирішення поставленого завдання, вміння вникнути в проблему й побачити перспективу, відмова від категоричних суджень та орієнтації на авторитети. Сюди ж належить легкість асоціювання, критичність мислення, здатність до узагальнення, критики, аналізу.

Творчий саморозвиток, як творчий процес, характеризується динамічністю та активністю, залучає всі психічні сторони діяльності особистості. Це супроводжується виникненням нового творчого начала, яке за умови творчої активності зміцнюється, тягне за собою формування творчої особистості, але вже на більш високому рівні творчого саморозвитку.

Аналіз науково-педагогічної літератури [5; 9; 13; 14] дає можливість визначити основні риси творчого саморозвитку:

– послідовність і безперервність: процес творчого саморозвитку можна представити як спіраль, кожен виток якої, прямуючи вгору, є лінією труднощів, подолання якої дозволяє закріпити досягнуте й перейти до нового сходження по витку спіралі – новоутворенням у творчому саморозвитку;

– індивідуальність: процес творчого саморозвитку можливий за наявності неповторних індивідуальних особливостей, своєрідних стилів поведінки та діяльності;

– вільність: творчий саморозвиток педагога завжди супроводжується вільним пошуком, який проявляється у виборі форм і засобів діяльності й комунікації;

– активність і складність: творчий саморозвиток проявляється в процесі активної творчої діяльності на рівні суб'єкта творчості – як складної системи з багатовимірними компонентами, які охоплюють інтелектуальну, мотиваційну, психологічну сфери діяльності.

Доречно зазначити, що до творчого саморозвитку людини входять й особистісні її параметри: яскравий прояв прагнення до нового, пошук, вільний творчий вибір методів, прийомів, засобів діяльності, потреба, інтереси, цілеспрямованість у досягненні кінцевих результатів.

На нашу думку, значних досягнень у творчому саморозвитку може досягнути особистість, яка володіє яскраво вираженою творчою спрямованістю та багатим творчим потенціалом. Це твердження набуває особливого звучання у контексті підготовки майбутнього педагога. Творча спрямованість педагога визначається як його орієнтація на творчість у професійній діяльності, на розвиток себе як творчої індивідуальності й на формування творчого «Я» вихованців. Чим вищий творчий потенціал особистості педагога, тим із більшою ефективністю та системністю застосовуються принципи творчого саморозвитку у своїй цілісній єдності. Наголосимо, що в межах нашого дослідження мова йде про творчий саморозвиток здобувача освіти як майбутнього педагога.

Окрім того, процес творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти має ґрунтуватися на глибокому усвідомленні потреби в досягненні мети самими здобувачами вищої освіти. Це пов'язано з тим, що вихователь як активний суб'єкт і значущий ресурс розвитку дітей виховує культуру їх життєдіяльності, формує усвідомлене та дбайливе ставлення

до свого здоров'я як базової життєвої цінності, забезпечує створення позитивної Я-концепції. Водночас, без здійснення впливу на власну свідомість вихователь, він не буде спроможним до осмислення того, що його вплив на дітей обумовлений його власними якостями, життєвою концепцією, світорозумінням. Якщо цінностями вихователя стає те, що вступає в протиріччя зі змістом і спрямованістю виховання та навчання, виникає ефект неадекватності його професійної діяльності. Як відомо, на позитивну Я-концепцію вихователя впливають фізичний стан, психоемоційне благополуччя, професійне середовище, а також спосіб життя (любов до професії або випадковий вибір, шкідливі звички або здоровий спосіб життя, активність або пасивність, оптимізм чи песимізм). Тому вихователю необхідно прагнути стати управлінцем розвивальної діяльності дитини і самого себе, проєктувальником і конструктором умов і засобів нормального розвитку дитини та власного саморозвитку. Уважаємо, що творчий саморозвиток вихователів закладів дошкільної освіти безпосередньо впливає на творчий розвиток дітей дошкільного віку.

Так, поняття «творчий саморозвиток фахівця дошкільної освіти» є комплексним і включає:

- самопізнання, яке орієнтоване на самоаналіз особливостей власного мислення, пам'яті, уваги, сприятливі й несприятливі умови вирішення проблемних ситуацій, які виникають в освітній і професійній діяльності, завдяки чому розвиваються рефлексивні здібності;
- індивідуалізацію творчої діяльності, адже метою саморозвитку творчих здібностей особистості має бути адаптація загальних методів вирішення завдань з урахуванням особистих здібностей і ситуації;
- самоуправління процесом саморозвитку, серед яких виокремлюємо цілепокладання, планування, самоорганізацію, самоконтроль. Перед майбутнім фахівцем дошкільної освіти постають завдання як глобальні (життєві), так і конкретні (здійснення певної діяльності). Важливим у цьому випадку є розвиток уміння визначати пріоритетність завдань і встановлювати реальні

терміни їх досягнення. У плануванні діяльності важливим є врахування часу, аналіз тимчасових витрат і ступеня їх раціональності. Для підвищення самоорганізації необхідно навчитися приступати до діяльності без зволікання, виконувати завдання якісно, використовувати самонаказ і щодня надавати собі звіт про результати діяльності;

– абнотивність, яка об'єднує в собі якості, необхідні для створення комплексу умов для розвитку дітей з ознаками обдарованості, та актуалізує творчий потенціал і креативні здібності самого вихователя. Це комплексна здатність вихователя до адекватного сприйняття, осмислення, розуміння та прийняття креативної дитини, здатність помітити обдаровану дитину й надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в розвитку її творчого потенціалу, інтегративний показник готовності та здатності педагога до розвитку обдарованих дітей в умовах освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [5; 8; 9; 13; 14] дозволяє говорити про існування різних підходів до виявлення структурних компонентів саморозвитку педагога.

На думку А. Смолук, до компонентів готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи доречно віднести такі:

– когнітивно-пізнавальний (опанування системою педагогічних і психологічних знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку; обізнаність майбутнього педагога із сутністю професійного саморозвитку, його функцій, змісту, особливостями, складовими елементами тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку;

– операційно-діяльнісний (принципи, методи, форми, засоби навчання; активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин; застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії);

– потребово-мотиваційний (розвиток мотиваційної сфери, позитивне ставлення до професійної діяльності, ступінь спрямованості на професійний саморозвиток у педагогічній діяльності та свідоме прагнення

самовдосконалювати себе та свою діяльність; розвиненість волевих якостей, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності майбутнього педагога);

– рефлексивно-ціннісний (ціннісне ставлення до власної професійної діяльності; світоглядна позиція, особистісні пріоритети, інтереси та звички; професійна самореалізація; саморегуляція та професійна рефлексія);

– соціально-комунікативний (система комунікаційних взаємозв'язків між учасниками освітнього процесу; емпатія, сприйняття себе й інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення своєї соціальної ролі тощо, так і на індивідуально-психологічному рівні; уміння встановлювати і підтримувати контакт, зворотний зв'язок; мовна компетентність, культура мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, навички; комунікативні уміння) [8, с. 93–95].

Зі свого боку, Е. Остапенко в готовності майбутніх фахівців до професійного саморозвитку виокремлює:

– мотиваційно-цільовий (ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні й зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності);

– пізнавально-операційний (рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень засвоєння знань);

– професійно-орієнтовний (рівень професійної спрямованості, схильності та інтереси особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа);

– особистісно-регулятивний (відповідальність, самостійність, самоконтроль, упевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості) компоненти [5, С. 44–45].

Н. Шустова, при вивченні особливостей формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки, визначає критерії сформованості здатності до їх професійного саморозвитку:

– критерій загальної здатності до особистісного розвитку (показники: розвинене логічне й критичне мислення; володіння навичками планування, проєктування; пізнавальна активність; уміння використати набуті знання у практичній діяльності);

– критерій здатності здобувача освіти до вдосконалення власної діяльності (показники: здатність до осмислення та оцінювання власних можливостей щодо подолання утруднень, проблем; уміння оцінювати результати своєї діяльності; уміння використовувати прийоми удосконалення власної діяльності; здатність отримати необхідну інформацію шляхом самостійного опрацювання джерел; здатність до визнання помилок і корекції власної діяльності);

– критерій здатності майбутнього вчителя до вдосконалення професійних якостей (показники: усвідомлення необхідності розвиватися в професії; володіння системними професійними знаннями; здатність аналізувати й порівнювати досвід педагогічної діяльності);

– критерій здатності до ефективної самостійної діяльності з метою професійного зростання (показники: ефективність самостійної пізнавальної діяльності; здатність до самостереження та самоаналізу; знання про джерела, форми й способи самоосвіти вчителя);

– критерій здатності до реалізації технології професійного саморозвитку (показники: сукупність знань про професійний саморозвиток вчителя; розуміння методів і прийомів професійного саморозвитку вчителя; здатність самостійно визначити мету й завдання власного професійного саморозвитку; здатність самостійно виділити етапи власного професійного саморозвитку; уміння самостійно підібрати доцільні методи та засоби саморозвитку) [14, с. 85–86].

В. Ільчук пропонує такі компоненти професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищій освіті:

– ціннісно-мотиваційний, який визначає ставлення викладача до професійного саморозвитку; усвідомлення ролі професійного саморозвитку; наявність стійких інтересів в області педагогіки та психології; потребу в самопізнанні й професійному саморозвитку; психологічну готовність викладача до професійного саморозвитку, наявність акмеологічної мети;

– когнітивний, що передбачає забезпечення викладачів психолого-педагогічними, методичними та спеціальними знаннями;

– операційний, що включає володіння викладачем комплексом умінь, необхідним для професійної діяльності, що надалі він за бажанням зможе вдосконалювати: уміння творити життєві цінності й досягати конкретних практичних результатів у педагогічній професії; уміння розрізняти цілі-результати та проміжні цілі-засоби; уміння самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні якості; уміння планувати свою роботу й перебудовувати систему діяльності; уміння, пов'язані з діяльністю щодо самоосвіти, самовиховання;

– рефлексивний, який включає сформовані у викладача вміння здійснювати контрольню-оцінювальну діяльність, спрямовану на себе; уміння усвідомлювати та співвідносити свої можливості з соціальними вимогами; сформованість самосвідомості, рефлексії, самоконтролю, самостійності й адекватної самооцінки [3, с. 70–73].

До основних структурних компонентів готовності майбутнього фахівця до саморозвитку в професійній діяльності І. Шевченко відносить:

– когнітивний (рівень предметних і загальнокультурних знань, що є засобами продуктивного здійснення музичноінтерпретаційної діяльності),

– емоційно-особистісний (особистісне ставлення до процесу опанування образною сутністю музичних творів);

– діяльнісно-поведінковий (озвучення особистіснозначущих інтерпретаційних версій твору) [13].

На думку Г.Топчій, суть професійного саморозвитку майбутнього вчителя як особливого виду його цілеспрямованої діяльності щодо особистісного саморозвитку полягає у формуванні мотиваційно-ціннісної, когнітивної та діяльнісної сфер, зважаючи на структурні елементи саморозвитку, а критеріями творчого саморозвитку є мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, особистісно-рефлексивний [9].

Інтегральними показниками творчого саморозвитку особистості здобувача педагогічного коледжу, за О. Слободян: ставлення до діяльності з творчого саморозвитку особистості; оволодіння механізмами творчого саморозвитку особистості; результативність діяльності щодо самовдосконалення особистості; рівень оволодіння інформаційним інтелектуально-культурним простором; уміння самореалізувати творчий потенціал особистості [6, с. 17].

Аналіз різних поглядів науковців, специфіка творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти в культурно-освітньому просторі педагогічного коледжу дозволяє систематизувати структуру творчого саморозвитку у взаємодії таких компонентів: особистісно-світоглядного, мотиваційно-ціннісного та діялісно-креативного. Розглянемо структурні компоненти детальніше.

Особистісно-світоглядний компонент посідає провідне місце в структурі творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже відображає наявність системних педагогічних знань про саморозвиток, гуманістичний світогляд майбутнього педагога й рівень його творчого мислення.

До змісту системних знань відносимо науково-теоретичні знання (загальнокультурна підготовка), оперативні знання (психолого-педагогічна підготовка) та технологічні знання (закономірностей, принципів, бар'єрів творчого саморозвитку).

Зазначимо, що науково-теоретична підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти передбачає розвиток здібностей до абстрактного мислення, аналізу й синтезу; оволодіння сучасними знаннями й застосуванням

їх у практичних ситуаціях; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку; міжособистісної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.

Здобувачі освіти мають опанувати вміння аналізувати педагогічні явища; виокремлювати в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності; знаходити способи оптимального вирішення педагогічних завдань; забезпечувати індивідуальне, групове й міжгрупове спілкування, запобігати конфліктам; розвивати себе як культурну особистість.

Оперативні знання включають професійні знання, уміння саморегуляції, об'єднуючи конкретні засоби перетворення педагогічної ситуації та індивідуальних можливостей здобувача вищої освіти. Сформованість оперативних знань пов'язуємо з умінням майбутнього педагога співвідносити знання про можливі перетворення в педагогічній діяльності і в самому собі відповідно до професійних вимог, обирати засоби й способи для досягнення поставленої мети, визначати умови, за допомогою яких поставлена мета може бути досягнута, аналізувати причини успіху чи невдач і закріплювати отриманий результат в індивідуальному досвіді. Психолого-педагогічна підготовка передбачає розвиток самоаналізу, самооцінки й самовдосконалення особистості здобувача освіти.

Окрім того, необхідно зазначити, що основою саморозвитку є вищі потреби – самовираження, самовизначення, які формують мотиви, завдяки яким особистість засвоює соціальний досвід і розвивається. Самоствердження, як потреба у втіленні своїх сутнісних сил, є частиною саморозвитку як кращої самореалізації в майбутньому.

До технологічних знань відносимо знання закономірностей, принципів, бар'єрів саморозвитку. Окрім того, потрібно формувати здатність до вибору влучних методів і засобів, необхідних для творчого саморозвитку. У процесі саморозвитку вихователь повинен здійснювати відбір необхідних методів і засобів, що сприяють його самовдосконаленню. Водночас майбутні вихователі

мають здійснювати постійний самоаналіз, діагностуючи наявні недоліки й можливі перспективи подальшого самовдосконалення.

Особистісно-світоглядний компонент характеризується гуманістичним світоглядом майбутнього фахівця дошкільної освіти. Світогляд дозволяє людині формувати власне розуміння сенсу життя, діяльності, власне ставлення до світу, до людей і самого себе, адекватно оцінювати протиріччя соціальної дійсності, дії та вчинки інших людей, визначати моральні орієнтири життєдіяльності й взаємостосунків з іншими людьми, виробляти життєву філософію.

Як зазначила А. Харківська, «важливою соціально-педагогічною проблемою, що порушує багато нагальних проблем розвитку суспільства та сучасної освіти, є формування єдиного освітнього простору багаторівневих інноваційних навчальних закладів гуманістичних поглядів здобувачів освіти, що реалізуються в умовах переходу від традиційного до гуманістичного, особистісно орієнтованого навчання, формування освітнього простору» [10, с. 346]

Гуманістичний світогляд, на думку О. Біліченко та В. Стоянова, визначають як цілісний образ світу та систему стратегічного до нього ставлення. Він виходить із визнання єдності всього суцього та першопричин буття, базується на всебічному уявленні про людину й оточення і відображається в усвідомленні цієї єдності й місця в ній людини [1, с. 169–174].

Уважаємо, що у будь-якій свідомій і цілеспрямованій дії або поведінці виокремлюється внутрішній моральний зміст, який стає мотивом до вчинків. Цей моральний зміст надає гуманістичній спрямованості соціальну орієнтацію майбутнього фахівця дошкільної освіти, розкриваючи тим самим наявність гуманістичного ставлення особистості до світу, людей і самої себе. Гуманістична спрямованість діяльності та спілкування фіксує гуманістичні відносини між вихователем і дітьми. У гуманістичних відносинах знаходять своє вираження потреби та інтереси педагога в справі виховання моральної

доброчесної дитини. Специфіка світогляду загалом і гуманістичного світогляду зокрема полягає в його ціннісно-орієнтаційних властивостях. Гуманістичний світогляд допомагає розкрити внутрішній світ особистості, взаємодію між учасниками освітнього процесу.

У цьому світогляді чітко простежується гуманістична (особистісна) основа до людей, життя та світу. Сутність гуманістичного світогляду полягає в тому, що він акумулює в собі цінності людини, її дій, вчинків, діяльності, орієнтованих на іншу людину, її розвиток і розвиток культури, суб'єктом якої вона є. Гуманістичний світогляд, розглядаючи людину як цінність, її діяльності, стає моральним гарантом діяльності, яка має внутрішньо етичний зміст. Людина співвідносить результати діяльності (передбачувані або досягнуті) з наслідками, до яких вони приведуть: конструктивними чи деструктивними.

Одним із складників особистісно-світоглядного компоненту є творче мислення. Цінним для дослідження є наукові розвідки Дж. Гілфорда, який виокремив чотири основних параметри творчого мислення:

- оригінальність – своєрідність творчого мислення, а незвичайність підходу до проблеми визначається числом окремих відповідей, нестандартним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді);

- гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкта та пропонувати новий спосіб його застосування;

- швидкість – здатність висловлювати якомога більше ідей за короткий проміжок часу;

- точність – вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті [15].

Зі свого боку, Е. Торренс виокремлює у творчому мисленні такі якісні характеристики, як: чутливість до проблем; відчуття незадоволеності й недостатності своїх знань; чутливість до відсутніх елементів, до дисгармонії; пізнання проблем; пошук рішень; здогадки, пов'язані з недостатніми знаннями для вирішення; формулювання гіпотез [16].

Так, до якісних характеристик творчого мислення як складової особистісно-світоглядного компоненту відносимо здатність висловлювати якомога більше ідей за короткий проміжок часу; здатність породжувати нові нестандартні ідеї; здатність до прогнозування невідомого та способів його досягнення, оцінку наявних відомостей і отриманих результатів.

Важливу роль у структурі творчого саморозвитку здобувачів освіти відіграє мотиваційно-ціннісний компонент, до змісту якого відносимо наявність мотивації до творчого саморозвитку, ціннісні орієнтири й емоційне спрямування особистості.

Мотивація до творчого саморозвитку є провідною рушійною силою, яка спонукає і надає головну спрямованість цьому процесу. Пізнання та розуміння себе стають мотивами саморозвитку людини, починаючи з підліткового та юнацького віку. За умови пізнання себе, розуміючи свої потреби та приймаючи індивідуальні особливості, людина може стати краще розуміти інших людей, результативніше будувати відносини з ними. Базовою мотивацією творчого саморозвитку визначаємо прагнення людини до збагачення своїх сутнісних сил.

Самореалізація також є одним із можливих мотивів творчого саморозвитку особистості. Саморозвиток та самореалізація тісно взаємопов'язані, але не тотожні феномени, адже мають різну мотиваційну основу. Так, саморозвиток як виявлення власного Я та прояв її у світі може виступити і як мета, і як мотив творчого саморозвитку.

До саморозвитку може спонукати і самоствердження як прагнення людини до суспільного визнання, усвідомлення свого місця в соціумі. Не менш важливим є й прагнення до самоактуалізації. Людина має знайти свій шлях задоволення своїх потреб, інтересів за допомогою здібностей та реальних можливостей.

В умовах сучасної культури прагнення людини до самореалізації, самоствердження, самовираження, самоактуалізації може реалізуватися за допомогою її професійної діяльності, яка і сама може виступати мотивом

творчого саморозвитку. Адже підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти вимагає цілеспрямованої роботи над собою, створення умов для власного творчого саморозвитку. Мотивами творчого саморозвитку виступають повнота існування, буття і, пов'язана з ними, повнота особистісного функціонування.

Усвідомлення власних мотивів – важливий крок на шляху досягнення справжньої суб'єктності у творчому саморозвитку. Особливо з точки зору орієнтовного значення мотиваційного потенціалу людини. Мотивація має орієнтуватися на систему цінностей людини.

Ціннісні орієнтири процесу творчого саморозвитку й усвідомлення його як сенсу своєї життєдіяльності є складовою мотиваційно-ціннісного компонента. Ціннісне ставлення вихователя до процесу саморозвитку характеризується стійкою й усвідомленою позицією до самовдосконалення, яка розцінюється як важлива складова професійного становлення. Окрім того, педагог повинен прагнути до того, щоб процес його самовдосконалення протікав безперервно, бо процес саморозвитку є самостійною, ціннісноорієнтованою діяльністю щодо безперервності самозмін.

У своїй сукупності система цінностей визначає моральну позицію особистості, спрямованість якій надається гуманістичним світоглядом. До кола таких цінностей відносимо істину, красу, унікальність, лаконічність, досконалість, акуратність, чесність, елегантність, порядок, чистоту, мир, гармонію тощо.

Потрібно розуміти, що цінності не спонукають до дій, а притягують, направляють. Так, Л. Москальова зазначає, що педагогічні цінності слугують для ефективного виконання професійного обов'язку, виступають регулятором для досягнення майбутніми педагогами оптимальних результатів у вихованні морально-етичної культури, особливим механізмом постановки загальної мети професійного й особистісного зростання в соціумі [4, С. 26].

Ядром ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільної освіти постають особистісні сенси, усвідомлення себе як професіонала, значущі

професійні якості, прагнення до творчого засвоєння знань і комплексних умінь; прагнення до успіху, творчих надбань; духовна спрямованість особистості.

Емоційна спрямованість особистості стає важливою детермінантою виховання цілісної особистості. Особливо актуальна емоційна складова в процесі професійного становлення особистості, її творчого саморозвитку.

Емоції з'являються під час діяльності, спрямованої на задоволення основних потреб людини. Такі емоції (або потреби, пережиті у вигляді емоцій) спонукають до подібної діяльності в подальшому. Емоційна спрямованість особистості визначається через домінантні емоції та перевагу певних емоційних переживань.

Під емоційними уподобаннями розуміємо значущість тих чи інших емоцій для майбутнього педагога, а також їх певну індивідуально-особистісну ієрархію. Тому схильності особистості до творчого саморозвитку пов'язані з утворенням постійної мотивації до цього процесу, яка забезпечує суб'єкта «цінними емоціями». Усвідомлення потреби саморозвитку лежить в основі бажання займатися діяльністю, а структура емоційних переваг впливає на вибір цієї діяльності.

Можемо зауважити, що співвідношення домінуючих емоційних переваг і творчого спрямування діяльності. Зокрема В. Зарицька наголошує, що існує чітка залежність успішності функціонування індивіда від точності його емоційної орієнтації, яка особливо важлива в період складного й багатогранного функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму зі всезростаючими в ньому системними змінами, що обумовлює гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації [2].

Крім того, показники емоційного спрямування особистості обумовлені становленням системи пізнавальних інтересів, які виступають як основа творчого саморозвитку. Інтерес до процесу творчого саморозвитку спонукає до відповідної освітньої діяльності, чим породжує схильність або переходить до неї. Отже, емоції та пізнавальні інтереси пов'язані зі структурою потреб

особистості, але водночас і спонукають людину до вибору діяльності, у якій реалізуються її певні схильності.

Емоційне спрямування особистості педагога як складова мотиваційно-ціннісного компоненту творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти розуміємо у межах дослідження з боку наявності емоційно-позитивного ставлення до змісту та процесу творчого саморозвитку; емоційної стійкості й здатності контролювати процес творчого саморозвитку; позитивного сприйняття власного образу «Я» як професіонала; здатності визначати мету, перспективу та докладати емоційно-вольові й інтелектуальні зусилля для її досягнення; наявності пізнавальних інтересів.

Діяльнісно-креативний компонент творчого саморозвитку передбачає наявність здатності до педагогічної імпровізації, до проектування та самоаналізу власного творчого саморозвитку й розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку, сформовані професійні вміння.

Зміст компонента характеризується здатністю до постановки цілей і завдань творчого саморозвитку, планування певної діяльності із самовдосконалення. Правильно поставлені завдання визначають шлях досягнення цілей. Здатність майбутнього педагога до постановки цілей і завдань самовдосконалення є важливою умовою реалізації його діяльності з творчого саморозвитку, бо саме здатність правильно поставити цілі й визначити завдання виступають як початковий етап діяльнісно-креативного компонента.

Спершу зупинимось на сутності педагогічної імпровізації. Так, В. Смиреньський трактує педагогічну імпровізацію як «об'єктивну складову освітнього процесу, що виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів» [8, с. 190].

Нам імпонує позиція Х. Шапаренко, яка визначає педагогічну імпровізацію як вид творчої педагогічної діяльності, що здійснюється під час педагогічного спілкування педагога і дітей та корегує початковий педагогічний

задум (проєкт) відповідно до реальних умов перебігу навчальної діяльності миттєво, без попереднього осмислення й обдумування, на основі попереднього досвіду педагога, накопичених знань, ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, ерудиції, уяви й інтуїції [12].

Зазначимо, що ознаками педагогічної імпровізації науковці називають: збіг процесів творення та виконання або їх мінімальну розбіжність, миттєвість і переважно публічний характер; розвиненість уяви, інтуїції; сформованість уміння застосовувати професійні знання в практичній діяльності; розвиненість комунікативних здібностей та вміння миттєво перевтілюватись й адекватно приймати рішення, органічно переходити від експромту до запланованого виду діяльності.

Зважаючи на той факт, що в дослідженні звертаємо увагу на педагогічну імпровізацію як складову діяльнісно-креативного компонента творчого саморозвитку, виокремлюємо також й операційні, організаційні, рефлексивні та особистісні вміння майбутніх фахівців дошкільної освіти.

До операційних віднесено вміння швидко аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, абстрагувати педагогічну ситуацію; оперативно приймати рішення та миттєво його реалізовувати; швидко, об'єктивно оцінювати процес творчого саморозвитку; органічно перейти від експромту до запланованого; швидко перевтілюватися.

До організаційних належать уміння керувати власними емоціями та почуттями; оперативно мобілізувати власні сили у скрутній ситуації; швидко організовувати творчу діяльність і спілкування; доводити, обґрунтовувати власні судження й висновки.

До рефлексивних входять уміння оперативно аналізувати й адекватно оцінювати саморозвивальну діяльність та емоційний стан власний і дітей; об'єктивно оцінювати готовність до педагогічної імпровізації та власну освітню діяльність з точки зору її доцільності й педагогічної значущості, майстерності публічного перевтілення, плавного переходу до запланованої діяльності.

До особистісних віднесено такі вміння сприйнятливості усього нового, комунікабельність; гнучкість і оригінальність мислення; кмітливості у нестандартних, нестереотипних педагогічних ситуаціях; педагогічна інтуїція та увага; розподілена й одночасно концентрована увага; генерувати ідеї, висувати гіпотези.

Ще однією складовою діяльнісно-креативного компонента є здатність до проєктування та самоаналізу. Зважаючи на те, що саморозвиток є цілеспрямованим процесом активної, послідовної самозміни, треба зазначити, що без активних дій, спрямованих на самовдосконалення своєї особистості, він не можливий. Самостійність діяльності та можливість простежити весь процес від задуму до реалізації дозволяють розкрити і розвинути творчі здібності здобувачів освіти, сформувані вміння проєктувати і реалізовувати творчий саморозвиток шляхом оптимального вибору форм і технологій реалізації цілей і завдань саморозвивальної діяльності.

Варіативний, розвивальний зміст дошкільної освіти висуває нові вимоги до педагога, здатного проєктувати цілісний освітній процес як систему освітніх ситуацій розвитку, інтегрувати предметний зміст різних видів діяльності, активізувати у дитини пізнавальну, дослідницьку, творчу та рухову активність.

Уважаємо, що якісною характеристикою здатності до проєктування та самоаналізу майбутніх фахівців дошкільної освіти є: самостійна інтерпретація умов творчого саморозвитку, уміння проєктувати й реалізовувати творчий саморозвиток шляхом оптимального вибору форм та технологій реалізації цілей і завдань саморозвивальної діяльності, здатність до самопізнання та самооцінки професійної діяльності й власної особистості, самоконтролю ефективності своїх дій.

Професійні вміння є складовою діяльнісно-креативного компоненту, які знаходять своє відображення у спроможності здобувачів у процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу створювати умови для власного творчого саморозвитку та розвитку особистісного потенціалу дітей дошкільного віку.

Організаційні (координаторські) вміння майбутнього вихователя проявляються в самостійному упорядкуванні власних дій у процесі творчого саморозвитку, а також уміння ставити конкретні завдання; раціонально організовувати свій робочий час; планувати етапи й засоби творчого саморозвитку; планувати індивідуальну освітню траєкторію; визначати власні потреби та потреби дітей у формуванні «Я-концепції»; виявляти й підтримувати корисну ініціативу, створювати умови для її реалізації; об'єднувати дітей, педагогів, батьків на основі їхніх спільних інтересів, духовної близькості.

Конструктивні вміння передбачають спроможність до моделювання освітнього процесу, організації самонавчання та самовиховання, а також керувати пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку.

Особливостями комунікативних умінь є спрямованість на розкриття індивідуального комунікативного потенціалу на встановлення професійних стосунків; здійснення індивідуального підходу до дітей; створювати атмосферу комфортності, доброзичливості; викликати довіру в співрозмовників, бути партнером у вирішенні їхніх проблем; дотримуватися конфіденційності в співпраці; спонукати людину до дії, творчості, прояву милосердя; впливати на спілкування, стосунки між людьми в мікросоціумі; правильно сприймати, реагувати на критику.

Гностичні вміння майбутнього вихователя забезпечують можливості розкриття особистісного потенціалу, виявляючи резервні можливості особистості, відкривати позитивне в людині й організовувати процес її самоактуалізації, самореалізації; стимулювати позитивні прояви, гуманність, милосердя у вчинках, поведінці людини; впливати на дітей дошкільного віку засобами педагогічної техніки, передавати їм знання, отримані в процесі професійного навчання та власного самовдосконалення.

Діагностичні вміння проявляються в уміннях самоаналізу й дослідженні особистості дітей; підготовці аналітичних матеріалів стосовно процесів творчого саморозвитку; аналізу соціальної ситуації розвитку дитини,

її психологічних проблем; у здатності планувати, прогнозувати форми та методи творчого саморозвитку особистості.

Проективні вміння в контексті нашого дослідження розуміємо як застосування правил проектування (виділення об'єкта, уявлення концепції, алгоритму діяльності, визначення внутрішніх параметрів), виявлення чинників, що характеризують умови творчого саморозвитку; планування програми взаємодії із педагогами, дітьми; формування мовної культури педагога, застосування елементів мовного етикету; визначати форми і методи реалізації проекту творчого саморозвитку та різнобічного розвитку дітей.

Структурні компоненти творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти як системи мають власну внутрішню побудову, організацію, сукупність елементів. Усі структурні компоненти творчого саморозвитку взаємопов'язані між собою і становлять повний цикл формування особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Усвідомлення здобувачами структури творчого саморозвитку сприятиме організації мотивованої освітньої діяльності через ефективний розвиток культурно-освітнього простору педагогічного коледжу.

Висновки. Творчий саморозвиток майбутніх фахівців дошкільної освіти є одним із головних аспектів у системі професійної підготовки вихователів.

Аналіз змісту саморозвитку та творчого саморозвитку дозволив визначити ключові складові й компоненти, які утворюють структуру творчого саморозвитку, а саме: особистісно-світоглядний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-креативний.

На основі проведеного дослідження встановлено, що творчий саморозвиток є комплексним поняттям, який включає самопізнання, індивідуалізацію, самоуправління, абнотивність. Результати дослідження можуть бути використані у системі професійної підготовки майбутніх вихователів для підвищення рівня їх професійної компетентності та творчого потенціалу.

Перспективою дослідження є вивчення методологічних підходів, принципів та функцій творчого саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Біличенко О., Стоянов В. Гуманістичний світогляд викладача як умова модернізації вищої освіти в духовно-культурному контексті часу. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 169–174.

2. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... д-ра псих. : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 513 с.

3. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. С. 70–73.

4. Москальова Л. Д. Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 41 с.

5. Остапенко Е. О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток». *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. Педагогіка. 2010. Т. 136. Вип. 123. С. 49–53.

6. Слободян О. П. Творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2004. 279 с.

7. Смиреньський В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ : НПУ, 2000. Вип. 4. 300 с.

8. Смолюк А. І. Вплив освітнього середовища педагогічного коледжу на професійний саморозвиток майбутніх вчителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім.Л. Українки. Сер. Педагогічні науки*. 2016. № 1, Т. 2. С. 49–54.

9. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. С. 3.

10. Харківська А. Квінтесенція розвитку єдиного освітнього простору багаторівневних інноваційних навчальних закладів. *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* : зб. матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної інтернетконференції (м. Мелітополь, 24 листопада 2021 р.). Мелітополь : ТДАТУ, 2021. С. 344–346.

11. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Диверсифікація професійної підготовки педагогів початкової освіти із принципами нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. Вип. 2 (209). С. 12–18. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) (дата звернення: 07.06.2024).

12. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів у процесі підготовки до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 174–178.

13. Шевченко І. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. Вип. 93. С. 203–206.

14. Шустова Н. Ю. Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до професійного саморозвитку у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. С. 85–86.

15. Guilford J. P. *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego, Cal. : Robert R. Knapp, Publisher, 1968.

16. Torrance E. P. Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*. 1981. № 6. P. 136–140. URL: <http://www.gisap.eu/ru/node/1326> (дата звернення: 06.06.2024).

References

1. Bilychenko, O., & Stoianov, V. (2009). Humanistychnyi svitohliad vykladacha yak umova modernizatsii vyshchoi osvity v dukhovno-kulturnomu konteksti chasu [The Humanistic Worldview of the Teacher as a Condition for the Modernisation of Higher Education in the Spiritual and Cultural Context of the Time]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University*. 25, 1, 169–174 [in Ukrainian].
2. Zarytska, V. V. (2012). Psykholohiia rozvytku emotsiinoho intelektu u systemi profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv humanitarnoho profilu [Psychology of Emotional Intelligence Development in the System of Professional Training of Humanities Specialists]. *Doctor's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
3. Ilchuk, V. V. (2016). Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv fakhovykh dystsyplin u vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions of professional self-development of teachers of professional disciplines in higher agricultural educational institutions]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
4. Moskalova, L. D. (2011). Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia u maibutnikh uchyteliv moralno-etychnoi kultury [Теоретико-методичні засади виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
5. Ostapenko, E. O. (2010). Doslidzhennia pidkhodiv do vyznachennia poniattia «samorozvytok» [Study of approaches to defining the concept of «self-development»]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» – Scientific works of the Black Sea State University named after Peter Mohyla complex "Kyiv-Mohyla Academy*. 136, 123, 49–53 [in Ukrainian].
6. Slobodian, O. P. (2004). Tvorchyi samorozvytok osobystosti studentiv pedahohichnoho koledzhu v protsesi vyvchennia kulturolohichnykh dystsyplin [Creative self-development of the personality of students of the pedagogical college in the process of studying cultural and pedagogical disciplines].

in the process of studying cultural disciplines]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

7. Smyrenskyi, V. M. (2000). Formuvannia u maibutnikh uchyteliv muzyky hotovnosti do pedahohichnoi improvizatsii [Formation of future music teachers' readiness for pedagogical improvisation]. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky – Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*. Kyiv : NPU, 4, 300 [in Ukrainian].

8. Smoliuk, A. I. (2016). Vplyv osvitnoho seredovyscha pedahohichnoho koledzhu na profesiinyi samorozvytok maibutnikh vchyteliv pochatkovoï shkoly [The influence of the educational environment of the pedagogical college on the professional self-development of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu im.L. Ukrainky – Scientific Bulletin of the East European National University named after L. Ukrainian*. 1, 2, 49–54 [in Ukrainian].

9. Topchii, H. S. (2011). Ihrovi pedahohichni tekhnolohii yak umova profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Game pedagogical technologies as a condition for professional self-development of the future teacher]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Kharkivska, A. (2021). Kvintesentsiia rozvytku yedynoho osvitnoho prostoru bahatorivnevnykh innovatsiinykh navchalnykh zakladiv [The quintessence of the development of a single educational space of multi-level innovative educational institutions]. *Naukovi doslidzhennia ta innovatsii v haluzi suspilno-humanitarnykh nauk – Scientific research and innovations in the field of social sciences and humanities*. Melitopol : TDATU, 344–346 [in Ukrainian].

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

12. Shaparenko, Kh. A. (2018). Osobystisne samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv u protsesi pidhotovky do roboty v inkliuzyvnomu seredovyshchi zakladu doskilnoi osvity [Personal self-improvement of future teachers in the process of preparation for work in an inclusive environment of a preschool education institution]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. 60, 1, 174–178 [in Ukrainian].

13. Shevchenko, I. (n.d.). Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku u maibutnoho pedahoha-muzykanta [Formation of readiness for professional self-development in the future teacher-musician]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. 93, 203–206 [in Ukrainian].

14. Shustova, N. Yu. (2017). Formuvannia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zdatnosti do profesiinoho samorozvytku u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of future primary school teachers' ability for professional self-development in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Vinnytsia, 85–86 [in Ukrainian].

15. Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego, Cal. : Robert R. Knapp, Publisher [in English].

16. Torrance, E. P. (1981). Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*. 6, 136–140. Retrieved from <http://www.gisap.eu/ru/node/1326> [in English].

УДК 316.722(091):378]-043.86(045)

СТАЛИЙ РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

© Бескорса В.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-09

У статті проаналізовано як умови побутування первісної людина призвели до формування первинних родів діяльності (збирання, полювання, пізніше землеробство,

тваринництво). Розглянуто теорії ряду вчених щодо природи людської праці та залежності рівня життєдіяльності від умов та потреби в праці. Досліджено як реалізовувалися функції життєдіяльності людини через формування різноманітних родів діяльності в доісторичний період і стародавні часи перших держав. Зокрема визначено перехід в історії людської цивілізації від родів (сфер) діяльності до протопрофесій та перших професій; визначено точку відліку формування галузей; виявлено взаємозв'язок і залежність процесу формування галузей від цивілізаційних змін. Проаналізовано соціальні й культурні потреби щодо появи нових сфер діяльності на різних цивілізаційних етапах. Висловлено припущення щодо взаємозв'язку між реалізацією основних функцій життєдіяльності людини, появою нових сфер діяльності та початком формування перших промислових галузей.

Ключові слова: людська цивілізація, основні функції життєдіяльності, сфера діяльності, протопрофесія, формування галузей.

Beskorsa V. «Sustainable development of human civilization: cultural and historical conditions for the formation of professional activity».

The article analyses how the living conditions of primitive human beings led to the formation of primary activities (gathering, hunting, later agriculture, animal husbandry). The theories of a number of scientists regarding the nature of human work and the dependence of the level of life on conditions and the need for work are considered. It was studied how the functions of human life were implemented through the formation of various types of activity in the prehistoric period and the ancient times of the first states. In particular, the transition in the history of human civilization from genera (spheres) of activity to proto-professions and the first professions is defined; the reference point for the formation of branches is determined; the relationship and dependence of the process of formation of industries on civilizational changes was revealed. The social and cultural needs for the emergence of new spheres of activity at various stages of civilization are analysed. Assumptions are made regarding the relationship between the implementation of the main functions of human life, the emergence of new spheres of activity and the beginning of the formation of the first industrial sectors.

Keywords: human civilization, basic functions of life, sphere of activity, proto-profession, formation of industries.

Актуальність дослідження. На початку свого розвитку ще зовсім «юне людство» не замислювалося про те, що таке професія та не ставило питання «ким я буду, коли виросту?». У давнину, у доісторичний період, умови побутування привели людство до формування первинних родів діяльності (збирання, полювання, пізніше землеробство, тваринництво), також сформувалися початкові форми управління та забезпечення збереження/виживання суспільства, з'явилися вожді, воїни, шамани й жреці.

Історія людської цивілізації цікавить наукове товариство вже довгі роки. Багато дослідників сучасності (Маршалл Салінс, Боб Блек, Юваль Харарі та ін.) називають доісторичний період «раєм на землі» – життя в достатку, на роботу витрачалося менше 4 годин на день, решта часу – ігри, сон і «радість буття». Хоча не можна забувати, що кліматичні умови на планеті були суворішими,

а також виживання в дикій природі було складною, іноді жорстокою реальністю. Із часом в суспільстві змінилося ставлення до праці й людина стала більше часу приділяти трудовій діяльності. Так частина людства потрапила в «трудова кабала», перейшовши до осілого способу життя та маючи пряму залежність від сільського господарства.

Однак на чому ж базуються теорії про «рай на землі» в доісторичну епоху? Наприклад, мовою мексиканських індіанців тарахумара поняття «праця» і «танець» виражаються одним й тим самим словом. А представники стародавньої натуфійської культури в далекому мезоліті, заселяючи зовсім інший континент у долині річки Йордан, збирали зернові й одна людина могла за 3 тижні зібрати врожай, якого достатньо, щоб протягом року до наступного сезону годувати родину з 3-4-х осіб. То навіщо працювати більше?

Відмовимося ненадовго від звичного для сучасної людини уявлення про професію чи професійну діяльність та уявімо, що кожна професія це лише унікальний прояв певної функції життєдіяльності людини. Наприклад, функція виживання яскраво реалізовується у професії лікаря – лікувати людей (водночас проявляється уточнююча функція: лікування переломів – хірург, лікування застуди – терапевт, лікування очей – окуліст та ін.). А, припустимо, що у народній медицині лікування шлунково-кишкового такту чи судинно-серцевих м'язів – це до травника.

Мета статті. Поставимо за мету в цьому дослідженні простежити, як реалізовувалися функції життєдіяльності людини на певних історичних етапах через формування різноманітних родів діяльності. Для досягнення мети в історичному розрізі пройдемо шляхом від доісторичного періоду до стародавніх часів перших держав та виявимо межу переходу від родів (сфер) діяльності до протопрофесій та перших професій; визначимо точку відліку формування галузей; виявимо взаємозв'язок і залежність процесу формування професії та професійних галузей від цивілізаційних змін.

Виклад основного матеріалу. *Сфери діяльності людини в доісторичну епоху.* Повернувшись до історичного минулого людства та життєдіяльності

людини в доісторичну епоху, згадаємо, що першочерговою функцією було виживання – прогодуватися та зберегти життя в дикій природі. Прогодуватися для первісної людини було можливим за рахунок полювання/рибальства (залежно від місцевості) та збирання. Полювали на диких тварин, а збирали все їстівне: ягоди, плоди дерев, стебла та коріння рослин.

Зокрема, до сьогодні існують окремі людські спільноти, такі як в австралійських пустелях, на болотах Амазонки, в африканських джунглях та в Арктиці, які не знають сільського господарства й до сьогодні здобувають їжу збиранням, полюванням і рибальством. Їх можна вважати останніми представниками первісної культури [1, с. 36].

Отже, реалізація функції виживання призвела до появи першої сфери діяльності – мисливець/рибалка та збирач – так би мовити годувальник. Так певна людина накладає на себе відповідальність не лише за себе, а й за членів родини/племені, через добичу їжі реалізується функції виживання. При цьому людське суспільство (як раніше, так і сьогодні) заради успішного функціонування потребує систематизації життєво важливих процесів та чіткого структурування своїх дій, а тому з'являються перші вожаки – вожді, які накладають на себе обов'язок управління та структурування дій родини/племені. Можемо припустити, що господарювання (пізніше, сільське господарство) та управління є найдавнішими формами життєдіяльності людства.

У палеолітичну епоху (ранньому й середньому палеоліті), коли людина ще не індивідуалізувалася та вела кочовий спосіб життя, не відокремлювала себе від тваринного світу, у такому світі вожді (спочатку просто вожаки зграї), проявивши лідерські якості, встановлювали зручний для них правопорядок. У цьому боротьба за перевагу (лідерство) визначалася за первинними ознаками провідного альфа-самця. Ситуація зберігалася, доки людство не відокремило себе від тваринного світу, зрозумівши свою розумну (інтелектуальну) перевагу.

Зокрема, не забуваємо про матріархальний період в історії людської цивілізації (пізній палеоліт, ранній неоліт), коли жінка як берегиня

та продовжувачка роду займала владні позицій у керівництві. Подібна ситуація зберігалася довгий час, поки наші далекі предки не перейшли до патріархального способу життя у зв'язку з необхідністю територіального захисту й оборони. У цій ситуації перед вождем постала необхідність піклуватися про збереження та процвітання спільноти й продовження роду.

Поступово, із відокремленням від світу тварин, людство зіткнулося з питанням розуміння власного буття та навколишнього світу. Не маючи чітких уявлень про навколишній простір, не знаючи законів природи, людина не могла пояснити, на перший погляд, елементарні речі (зміна часу доби або пори року, наявність опадів, землетруси або урагани, розливи річок тощо), проте цілком залежала від природи. При цьому пізнання природи та її законів дало розуміння того, що людина частина природи й знання про неї можуть допомогти вижити. Зокрема знання світу рослин допомагало як у медицині, так і у фармакології. Отже, реалізувати функцію виживання стало можливим через розуміння процесів лікування хвороб або загоєння ран, що сприяло збереженню та процвітанню свого роду.

Питання, що постійно назрівали у людини, вимагали відповідей. Потрібно було пояснити те, що відбувається в світі природи, тобто дати «опорні знання». Цими поясненнями займалися жреці й жриці, шамани, відуні тощо. Вони ж відповідали за питання законодавчого та релігійного характеру, тоді як силову й адміністративну функції влади здійснювали вожді.

Жреці насамперед були служителями язичницьких культів (посередники між світом богів, духів і людей), також вони відповідали за збереження членів роду (племені), займалися лікуванням і пророцтвом, мали початкові донаукові знання (через усну передачу) [4, с. 266]. При цьому жрець обов'язково володів лідерськими якостями, творчими здібностями, початковими медичними навичками та низкою психосоматичних якостей (для входу в транс і спілкування зі світом духів та предків). У рамках такого роду діяльності (жрецтво) можна вже говорити про формування первісного мистецтва (живопис, музика, танець). Доречно зазначити, що жреці стали початковою

ланкою в процесі формування первісного мистецтва, спочатку як роду діяльності, а згодом професії та цілої галузі культури. Окрім того, з'явилась можливість прояву функції самореалізації.

Стосовно прадавньої доби також доцільно вести розмову про формування первісних форм навчання, як соціальної необхідності в передачі знань, умінь і навичок для збереження традицій роду, передачі інформації та навчання. Що стосувалося збереження та передачі культових знань і традицій роду, то цим займалися ті ж самі жреці, шамани, відуни або берегині. Якщо мова йшла про навички мисливства або рибальства, то таку інформацію молодому поколінню передавали носії цих знань – старші рибалки й мисливці.

Саме в доісторичні часи спостерігаємо формування та планомірний розвиток медичної й фармацевтичної сфер. Збільшення населення та обслуговуваних суспільством територій у зв'язку з розвитком землеробства й скотарства, заради збереження суспільства від хвороби та недугів, від різноманітних травм й ушкоджень, набирають обертів нові сфери діяльності. Уже недостатньо знань та навичок шаманів. Виникла потреба в окремих фахівцях у галузі медицини (знахар, костоправ, повитуха) та фармацевтики (травник). Представники медичної сфери вже повинні були мати спеціальні знання та навички. Тому людина вже не просто реалізує функцію виживання, а й підтримує та намагається покращити якість життя, хоча ще достатньо примітивно.

У цей життєво важливий період історії людства, спостерігаємо формування та розвиток нового роду діяльності – захисної/оборонної. Так, з'являються воїни й перші військові організації. Необхідність у структурованих збройних силах виникла через захисну функцію. Захист, оборона та напад став невід'ємною частиною побутування суспільства. Отже, до сільського господарства й управління, медицини та фармацевтики додаються збройні сили. Посилення та активізація розвитку збройних сил відбулося на момент формування перших держав у світі за тими ж самими причинами – реалізація захисної функції. Згодом, коли захисна функція була виведена на кшталт

військового мистецтва, а пізніше мистецтва ведення війни – з'явилася можливість прояву функції самореалізації.

Не залишилася поза увагою й сфера надання послуг, тобто такий рід діяльності людини, який був сформований для реалізації функції підтримки та постійного покращення якості життя. Кравці, ткачі та перукарі стали своєрідним прошарком населення – ремісниками.

Надалі зміна способу життя суспільства, перехід від кочового до напівкочового, а згодом до осілого способу, розширення оброблювальних територій, одомашнення тварин (розвиток землеробства та тваринництва), розширення використання природних матеріалів (камінь, дерево, кістка, пізніше, глина й метал) – усі ці фактори сприяли розвитку та трансформації сфер діяльності людини.

Відійшовши від кочового способу життя, частина племен стали осілими й набули значних переваг. Виникають малі та великі селища. Цей період можна, напевно, визначити як період формування «протопрофесій». Причиною цього стала соціальна необхідність посилення спеціалізацій у різних сферах життєдіяльності людської спільноти. Адже ще в період кочівництва людина не завжди мала чітко окресленого роду діяльності – сьогодні мисливець, завтра, за потреби, воїн чи збирач, а післязавтра готує їжу або штопає одяг. Спосіб життя та соціальні умови не дозволяли, та й не вимагали, формування окремої сфери діяльності з відповідним функціоналом, набором професійних якостей і технологій. Тобто матеріально-технічні та соціально-культурні умови не потребували поділу праці. То тепер, змінивши спосіб життя на осілий, почавши будувати перші поселення, людина підійшла до межі спеціалізації сфер діяльності. Хтось займався охороною та захистом території, хтось обробляв землю, а хтось будівництвом і ремісництвом (виробництво знарядь праці та зброї, посуду й одягу). З'явилися поля та загони, перші орачі й тваринники, покращилося лікування.

Саме на цій стадії розвитку людської цивілізації (перехід від кочового до осілого способу життя) ми вже можемо говорити про початкове формування

поняття «професія». Перехід до осілості дозволив і потребував формування окремих видів професійної діяльності з чітко сформованим функціоналом, компетенціями й технологіями. І хоча ще не було шкіл та університетів, де навчали професіям, проте враховувалися особисті якості й здібності кожного, помічалися схильності до того чи іншого роду діяльності. Наприклад, міцних фізично сильних хлопчиків не відправляли збирати ягоди чи шити одяг, а вчили полювати чи бути воїнами. На цей час вже відбувся поділ праці, тож кожен займається своїм видом діяльності, який йому підходив за особистісними якостями та здібностями. Також враховувалися потреби й запити суспільства, наприклад, землеробів, тваринників і будівельників потрібно більше, ніж лікарів чи жреців.

На згаданому історичному етапі ще неможливо говорити про наявність тієї чи іншої професії. Скоріше сфери діяльності людей формувалися за їхніми здібностями: сильні швидкі ноги – мисливець; гнучка спина й витримка – збирач, розуміння навколишнього світу – жрець, шаман, а вміння майструвати та здатність до конструювання – будівельник. Отже, сфери діяльності дозволили сформувати протопрофесії – ще не професії в сучасному розумінні, але вже існують якості, властивості, особливості та набір інструментів того чи іншого роду діяльності.

На прикладі доісторичного та стародавнього періодів розвитку людства можемо спостерігати реалізацію загальнолюдських функцій через сферу діяльності. У кожному роді діяльності розкривається функція, але можна піти далі та виділити основні функції. Якщо спочатку для первісної людини головною функцією була лише одна – виживання, то після вирішення питання забезпечення харчування та збереження життя можна виділити 4 основні функції:

- 1) забезпечення стабільного різноманітного продовольства;
- 2) підтримка й постійне поліпшення якості життя;
- 3) оптимізація технологій, спрямованих на поліпшення якості життя;
- 4) самореалізація.

Історичний екскурс у минуле дозволяє зробити висновок щодо функціональності сільського господарства, управлінської сфери та військової діяльності. Усі перелічені сфери життєдіяльності людини відбивають частину означених основних функцій. Саме зародження сільського господарства дозволило людству вижити, підтримувати й поліпшувати якість життя. Зі свого боку, управління та збройні сили дозволили підтримувати й покращувати якість життя та самореалізовуватися. Подальший розвиток людської цивілізації призводить до розширення й трансформації вже існуючих видів діяльності та появи нових.

Відсутність приватної власності та практично загальна рівність у прадавні часи, з одного боку, не дозволяла розширювати спеціалізації, а з іншого – сприяла формуванню та розвитку тільки тих видів діяльності, які були корисні для всіх членів суспільства (мисливець, воїн, лікар, будівельник, кравець тощо), при цьому враховувалися особисті якості та здібності кожного.

Період перших держав. Стародавньою епохою в нашому історичному екскурсі позначимо період формування перших держав і договірних систем, громадянських суспільств, перших політичних устроїв та політико-економічних зв'язків, період появи писемності.

Великі міста сприяють якщо не народженню нових відкриттів та досягнень, однак точно їх розвитку та поширенню. Зробив відкриття, придумав щось нове – їдь у велике місто – так званий «ефект кремнієвої (силіконової) долини» як синонім успіху й багатства [2].

Перш ніж рухатися далі та аналізувати нові сфери діяльності, уточнимо, що в епоху формування перших держав, міждержавних політико-економічних зв'язків та культурних обмінів відбувається у тих сферах, які вже сформувалися раніше. Встановимо, як змінилося сільське господарство, форми управління та військова справа, як розвинулися сфери медицини й фармацевтики, що відбувається в системі освіти та культури, як для реалізації своїх потреб суспільство просунулося у сфері послуг.

Зміна системи управління насамперед пов'язана з новими соціально-територіальними утвореннями – державами. Поки суспільство обмежувалося племенем або племінними союзами, управлінський апарат також мав обмежений формат, хоча зі зростанням поселень у вождя з'явилися помічники, яких можна назвати першими чиновниками. Між поселеннями виник обмін товарами та продовольством – розширився товарообмін та з'явилася торгівля. Так, одна сфера діяльності стимулювала появу іншої. До торгівлі звернемося пізніше. Що ж у стародавні часи відбувалося зі сферою управління та чиновницьким апаратом?

Формування суспільства у перші малі та великі держави відбувається протягом кінця V–III тис. до н.е. З часом історики, соціологи, культурологи й політологи визначили причини формування держав, висловили безліч теорій і припущень (починаючи від Аристотеля, Фоми Аквінського й Августина Блаженного до Джона Локка, Альбрехта Галлера, Жака Маритена та ін.). На думку вчених, причини та умови формування держав пов'язані з різними культурно-історичними подіями, особливостями розвитку суспільної свідомості, ідеологічними та політичними настановами, а також залежали від своєрідності соціально-політичної ситуації різних регіонів й економічного ладу. Спиратимемося лише на теорії, які дозволять виявити процес трансформації управлінської сфери діяльності та появу нових сфер діяльності, а в подальшому й професій.

Наприклад, відповідно до релігійної теорії давньогрецького філософа Платона – держава сформувалося з волі богів в епоху правління Зевса й олімпійських богів: «...постійно що-небудь потребуючи, багато людей збираються разом, щоб спільно жити й допомагати одне одному; таке об'єднане поселення ми називаємо державою...» [3, с. 55]. Зокрема за Платоном в країні Атлантида, яка дісталася Посейдону, було встановлено форму спадкового правління, тобто монархію. Так, отримуємо цивільний обов'язок у вигляді головної влади монарха. Різноманітність форм монархічної влади (фараон, імператор, король тощо) сформується пізніше, через ідеологічні, соціально-

політичні або культурно-історичні особливості різних регіонів світу. Проте будь-яка форма монархічної влади відноситься до сфери управління та представляє чиновника – особу громадянської, державної або військової служби. Наявність держави та її глави, формування громадянського суспільства дозволяє в особі монарха (завдяки володінню всіма формами влади: законодавчою, судовою, виконавчою) проявитися трьома з чотирьох, означених вище основних функцій: забезпечення стабільного різноманітного продовольства, підтримка й постійне поліпшення якості життя, самореалізація.

Так, за часи формування перших держав приріст населення, потреба у поліпшенні якості життя та у стабільному продовольстві призвели до розвитку в рамках сільського господарства землеробства й тваринництва. Розведення сільськогосподарських (одомашнених) тварин із метою отримання продуктів харчування, гужового транспорту, охорони, шкіри, одягу та взуття, породило ряд нових, більш спеціалізованих сфер діяльності – тваринник (коляр, вівчар, птахівник та інших). Уже в наступну історичну епоху, наберуть сили та динаміки розвитку професії кравця, шкіряника, візника тощо, які так само пов'язані з розвитком тваринництва. І хоча за всю історію тваринництва і птахівництва, людство одомашнило близько 30 видів, проте, варто врахувати, що подія тисячолітньої давності – одомашнення тварин – відіграла важливу роль у розвитку ряду суміжних галузевих напрямів, наприклад, харчової промисловості (консервування, копчення, заморожування, сушіння, соління), легкої промисловості (взуттєвої, шкіряної, хутряної), а також фармацевтики (лікарські засоби на основі тваринних жирів, кістково-хрящового борошна) та косметології. Висловимо припущення, що вже тоді, за часів перших держав, можемо ставити точку відліку формування та розвитку промислових галузей.

Розширення землеробства з тієї ж причини – потреба у покращенні якості життя та стабільному продовольстві – сформувало суспільну потребу на орача та косаря, женця та молотильника. Так тривало багато століть, доки не активізувалась нова функція – оптимізація технологій, спрямованих на поліпшення якості життя. Може на початковій стадії стародавні технології

(використання залізного наконечника на плуг або заміна кам'яної сокири бронзовою) здаються представникам сучасного суспільства мегатехнологій дуже наївними. Однак саме ця функція – оптимізація технологій, спрямованих на поліпшення якості життя – за сотні років призвела до сучасних технічних та технологічних досягнень.

У сучасних умовах розвитку землеробства, вирішення багатьох питань перед якими стояла давня людина перекладено на механізми й машини. Відповідні технології та спеціальні програми займаються посівом, обробкою, збиранням урожаю, прогнозуванням і розрахунком перспективних проєктів землеробства; з'являються нові типи землеробства, такі як пермаземлеробство, екоземлеробство. Давно розроблено сільськогосподарську техніку та спеціальні програми, які розраховують глибину оранки для різних культур, ураховують кліматичні умови та якості родючого ґрунту, розвивають спеціальні добрива для збагачення ґрунту, уточнюють час посіву чи відпочинку землі. А пішло все «від сохи» – першої технології.

Надалі в стародавній період виникла потреба у формуванні нового напрямку в сільському господарстві. Чому? Саме заради збільшення та урізноманітнення продуктів харчування. І якщо сьогодні для цієї мети людство синтезує та схрещує продукти, створює гібриди, то в стародавні часи достатньо було користуватися дарами природи й знаходити їстівне. Так, з'явилося бортництво (бджільництво) й виникли бортники. Продуктам бджільництва постійно знаходять нове застосування в медицині та косметології, у кулінарії та харчовій промисловості. Однак після зміни діяльності бортництва на бджільництво (відбулося це через зміну технологій) і донині професія бджоляра більше не трансформувалася протягом останніх 200 років. Ось так розвиток нового напрямку в галузі сільського господарства – бортництво спровокувало розвиток інших галузей – медичної, фармацевтичної, косметологічної та харчової.

Не стоїть на місці в епоху перших держав медицина й фармацевтика, бо через підвищення народонаселення, освоєння нових територій (новий

регіон – новий клімат, що провокує нові хвороби), збільшення масштабів сільськогосподарської діяльності (нові знаряддя праці могли призвести до травм), посилення військової діяльності (відповідно поява більшої кількості постраждалих і поранених) – усі подібні дії призводять до розширення потреб медичних та фармацевтичних послуг.

Проаналізуємо, чи простежується різноманітність у медицині та фармацевтиці, чи стало суспільство потребувати більш кваліфікованого підходу? Як відомо, стародавні ескулапи були здатні на багато здобутків, наприклад, трепанація черепа або лікування переломів кінцівок, деякі з давніх медичних експериментів покриті завісою незвіданого до сьогодні. Медицина завжди представлялася людству досить сакральним видом діяльності. Досить згадати заборони на хірургічні втручання в тіло живої людини у стародавньому Єгипті, але при цьому вилучення органів тіла після смерті було дуже поширеним, навіть законним та обов'язковим заняттям згідно із віросповіданням.

Окрім того, виникає потреба в підвищенні освіченості серед населення. Так, стало відкритим питання доступності освіти, що є важливою гуманістичною вимогою та необхідним елементом розвитку соціальної держави й популізації знань. Заклади освіти «мають сприяти професійному розвитку населення, коли творчий потенціал і людські якості членів суспільства стають основним ресурсом ефективного розвитку» [6, с. 353].

Пізніше в Єгипті македонського періоду, наприклад, в Олександрійській бібліотеці існувало кілька медичних шкіл та спеціальні анатомічні кімнати для проведення досліджень. Відповідно сфера діяльності у медичній галузі розширюється. Тепер уже можемо вести мову про лікарів широкого профілю в Шумері (стоматологія, хірургія), у Єгипті набуває поширення хірургія та травматологія, а ще кочові на той час племена Європи розповсюджують знахарство.

Однак, вивчаючи історичний контекст становлення та розвитку професійної діяльності потрібно зважати на те, що відбувається безперервний,

«тривалий процес поступового переходу від незнання до знання, від вдосконалення одних умінь до появи нових», що пов'язано із соціально-політичними, кліматичними, релігійними, територіальними, технічними та іншими динамічними змінами у життєдіяльності людини [5, с. 100].

Висновки. Отже, дослідивши певні історичні періоди розвитку людської цивілізації, можемо зазначити, що людство постійно вивчає та засвоює планетарні можливості, формує перші сфери діяльності як життєво необхідної потреби й через них реалізує основні функції життєдіяльності. Два млн. років тому пращури лише обробили перший камінь та оволоділи вогнем, і це було початком. Розвиток сфер діяльності людства забезпечило реалізацію первинних функцій виживання та захисту, а також дозволило реалізувати такі функції, як: 1) забезпечення стабільного різноманітного продовольства; 2) підтримка та постійне поліпшення якості життя; 3) оптимізація технологій, спрямованих на поліпшення якості життя; 4) самореалізація.

Еволюція людської цивілізації призводить до еволюції людської діяльності. Так, перехід до осілості спровокував формування окремих видів діяльності з чітко сформованим функціоналом, компетенціями й технологіями, що призвело до появи протопрофесій із набором якостей, особливостей та інструментарієм; дало початок першим методам і формам передачі знань та навичок задля збереження родових традицій, культових знань, технологій праці тощо. А стародавній період будівництва перших держав через збільшення населення та обслуговуваних територій, потребу в збереженні здорового суспільства сприяв розширенню сфери власної діяльності, розпочавши процес будівництва промислових галузей, які остаточно сформується тільки в далекому майбутньому та продовжать трансформуватися й сьогодні.

Список використаних джерел

1. Історія світової культури : навч. посіб. / за заг. ред. Л. Т. Левчук ; 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 400 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Levchuk_Larysa/Istoria_svitovoi_kultury.pdf (дата звернення: 12.07.2024).

2. Наумчук Ю, Померанцева Т, Крітов С. Стартапи, вперед, або кремнієва долина: погляд зсередини. *Дзеркало тижня*. 2012. URL: https://zn.ua/ukr/science/startapi_vpered_abo_kremnieva_dolina_poglyad_zseredini.html (дата звернення: 12.07.2024).

3. Платон. Держава / пер. з давньогрецької та коментарі Д. Коваль. Київ : Основи, 2000. 42–70. с. URL: <http://litopys.org.ua/plato/plat02.htm> (дата звернення: 12.07.2024).

4. Сандюк Л. О., Щубелка Н. В., Шмиголь М. Ф., Сулим О. В. Основи культурології : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 400 с. URL: http://megalib.com.ua/content/6744_142_Ranni_formi_religii.html (дата звернення: 12.07.2024).

5. Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя-вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : Вид-во УПА, 2020. № 66. С. 98–105. URL: <http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/3617> (дата звернення: 15.07.2024).

6. Ponomarova H., Kharkivska A. Evolution of the formation of distance learning in Ukraine and the modern world. *Laplage em Revista (International)*, Sept. - Dec. 2021. Vol.7. № 3. P. 353–362. URL: <http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/2665> (дата звернення: 15.07.2024).

References

1. Levchuk, L. T. (et all.). (2010). *Istoriia svitovoi kultury* [History of world culture]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 400. Retrieved from https://shron1.chtyvo.org.ua/Levchuk_Larysa/Istoria_svitovoi_kultury.pdf [in Ukrainian].

2. Naumchuk, Yu, Pomerantseva, T, & Kritov, S. (2012). Startapy, vpered, abo kremniieva dolyna: pohliad zseredyny [Start-ups, forward, or silicon valley: an inside look]. *Dzerkalo tyzhnia – Mirror of the week*. Retrieved from

https://zn.ua/ukr/science/startapi_vpered_abo_kremnieva_dolina_poglyad_zseredini.html [in Ukrainian].

3. Platon. Derzhava [Platon. State] (2000). (D. Koval, Trans). Kyiv : Osnovy. Retrieved from <http://litopys.org.ua/plato/plat02.htm> [in Ukrainian].

4. Sandiuk, L. O., Shchubelka, N. V., Shmyhol, M. F., & Sulym, O. V. (2012). Osnovy kulturolohii [Fundamentals of Cultural Studies]. 400. Retrieved from http://megalib.com.ua/content/6744_142_Ranni_formi_religii.html [in Ukrainian].

5. Kharkivska, A.A. (2020). Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia-vymoha chasu [Formation and development of the educator's digital competence in a lifelong learning system as a demand of modern times]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*. Kharkiv : Vyd-vo UIPA, 66, 98–105. Retrieved from <http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/3617> [in Ukrainian].

6. Ponomarova, H., & Kharkivska, A. (2021). Evolution of the formation of distance learning in Ukraine and the modern world. *Laplage em Revista (International)*, 7, 3, 353–362. Retrieved from <http://repository.khpa.edu.ua//jspui/handle/123456789/2665> [in Ukrainian].

УДК 37(091)-047.44:[7:111.852](045)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ

© Блудова Ю.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-10

У статті на основі вивчення наукової, історичної, філософської, педагогічної літератури та літератури з естетики розглянуто необхідність естетичного виховання молодого покоління; досліджено історичні аспекти становлення поняття художньо-естетичний смак у філософській та історичній літературі; здійснено структурно-компонентний аналіз досліджуваного поняття; визначено виховний потенціал регіональної культурно-історичної спадщини.

Розкрито історіографію наукових досліджень, яка свідчить, що питання виникнення, розвитку поняття «смак» має давню традицію та знаходило відображення у філософських

концепціях багатьох мислителів різних історичних епох і народів. Серед них провідне місце посідають роботи філософів.

Сучасні аспекти проблеми естетичного виховання, розвитку й формування художньо-естетичного смаку, його ролі в розумінні прекрасного досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці.

Розглянуто підходи щодо трактування поняття «смак» в науковій літературі та словниках. Визначено, що в словниковій літературі він розглядається у двох аспектах: як фізіологічне смакове відчуття, реакція смакових рецепторів на подразники в ротовій порожнині; як естетичне явище, розвинене почуття і розуміння прекрасного, здатність до аргументації і естетичних суджень щодо мистецтва, музики, літератури. У дослідженні розглядали «смак» як естетичне явище.

Ключові слова: художньо-естетичний смак, регіон, культурно-історична спадщина, формування художньо-естетичного смаку, зміст, форми й методи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Bludova Yu. «Historical and pedagogical analysis of the problem of formation of artistic and aesthetic taste».

In the article, based on the study of scientific, historical, philosophical, pedagogical literature and literature on aesthetics, the need for aesthetic education of the young generation is considered; the historical aspects of the formation of the concept of artistic and aesthetic taste in philosophical and historical literature were investigated; a structural and component analysis of the studied concept was carried out; the educational potential of the regional cultural and historical heritage is determined.

The historiography of scientific research is revealed, which shows that the question of the origin and development of the concept of «taste» has a long tradition and was reflected in the philosophical concepts of many thinkers of different historical eras and peoples. Among them, the leading place is occupied by the works of philosophers.

Modern aspects of the problem of aesthetic education, development and formation of artistic and aesthetic taste, its role in the understanding of beauty have been studied by both domestic and foreign scientists.

Approaches to the interpretation of the concept of «taste» in scientific and dictionary literature are considered. It was determined that in the dictionary literature it is considered in two aspects: as a physiological sense of taste, the reaction of taste receptors to stimuli in the oral cavity; as an aesthetic phenomenon, a developed feeling and understanding of beauty, the ability to argue and make aesthetic judgments about art, music, and literature. In the study, we considered «taste» as an aesthetic phenomenon.

Key words: artistic-aesthetic taste, region, cultural-historical heritage, formation of artistic-aesthetic taste, content, forms and methods of formation of artistic-aesthetic taste of children of primary school age.

Актуальність дослідження. Прагнення до прекрасного в природі, у людських стосунках, у побуті, розуміння краси творчої праці – природна властивість людини. Прекрасне не лише приносить насолоду, радує, захоплює, а й надихає її на високі почуття та думки, на великі справи й подвиги. Чудовий світ звуків і кольорів, чарівність літератури, мальовничість природи, краса вчинків та людських справ відкриваються тому, хто має допитливий розум і загострені почуття, хто багато читає, спостерігає, думає, переживає.

Значний потенціал для становлення та розвитку соціально зрілої, духовно багатой, високоморальної особистості міститься у вітчизняній системі естетичного виховання, подальший розвиток якої має стати одним із пріоритетів державної політики у сфері освіти, що знайшло відображення у таких державних документах: Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, серед основних напрямів національно-виховної діяльності якої виокремлено естетичне виховання, спрямоване на розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей та творчої діяльності; на формування у молоді естетичних поглядів, смаків, вироблення вмінь збільшувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Естетичне виховання, що забезпечує формування та розвиток естетичних почуттів, художніх уподобань і смаків, стає одним із першочергових завдань сучасної освіти. Ця проблема знайшла відображення у працях таких науковців як: О. Буров, М. Верб, І. Гончаров, О. Дивниненко, І. Долецька, С. Долуханов, А. Зись, Є. Квятковський, М. Киященко, Д. Козлов, І. Лазарев, Л. Левчук, Н. Лейзеров, Б. Лихачов, П. Мезенцев, Н. Миропольська, Г. Падалка, В. Панченко, Ю. Пастухова, В. Разумний, О. Рудницька, Л. Ритікова, Т. Танько, О. Хом'як, Ю. Шаров, Г. Шевченко, а також зарубіжні автори – Г. Айзенк, М. Бредслі, В. Кенник та ін.

Однією з провідних категорій естетичної культури є поняття «естетичний смак», який знаходиться в діалектичному взаємозв'язку з усіма іншими – естетичним ідеалом, естетичним сприйняттям, естетичними потребами; він зумовлює ціннісне ставлення людини до світу, природи, мистецтва, формує установки, уміння естетичного вибору, визначає принцип діяльності й поведінки, що виражається у «красі людського вчинку».

Різні аспекти формування смаку вивчалися у дисертаційних роботах: історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді

в процесі навчально-виховної діяльності (Н. Калашник); формування художньо-естетичних смаків дітей дошкільного віку (Г. Лазаренко); молодших школярів (В. Зубань, Т. Лісінська, І. Пацалюк); старшокласників (С. Барило, Н. Зацепіна, О. Ігнатович, О. Маленицька, Ю. Мережко, І. Савчук, В. Стрілько); виховання естетичного смаку у студентів (В. Вертегел, Н. Калашник, Ю. Орел-Халік, Н. Попович); формування естетичних та художніх смаків у майбутніх вчителів (Т. Бабенко, О. Берестенко, Л. Гончаренко, С. Гуров, О. Коробко, Г. Падалка, В. Радкіна, О. Хом'як); розвиток художньо-естетичних смаків у процесі знайомства з різними видами мистецтва (Л. Башманівська, Л. Калініна, Н. Мамчур, І. Савчук).

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності художньо-естетичного смаку.

Виклад основного матеріалу. ХХ ст. було наповнене соціальними потрясіннями – революціями, війнами, терором, технічними катастрофами, економічними катаклізмами. Усе це призводило до руйнування краси навколишнього світу і насамперед краси людського духу. Наміри будувати вільне демократичне суспільство можуть бути реальними лише за умов морально-духовної довершеності особистості, де чільне місце має зайняти духовна краса людини. Формувати духовно багату людину, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинуті художньо-естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу і прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного покликана система естетичного виховання. Єдність естетичного та морального виховання, а також виховання громадянського й політичного, гармонія істини, добра та краси є передумовою ефективного естетичного виховання та умовами формування цілісної особистості.

Нині в час зміни ідеалів, коли відбувається стрімка переоцінка цінностей, найменш стійкою стає моральне підґрунтя молодого покоління. Тому однією з актуальних проблем сьогодення є становлення особистості, здатної сприймати, розуміти та примножувати цінності духовної культури. У вирішенні

цієї проблеми суттєве місце посідає художньо-естетичне виховання дітей [4, с. 37–43].

Загалом, культура здійснює важливий виховний процес формування ціннісних орієнтирів у молодого покоління, зокрема: «цілісність, надійність, постійність, стійкість, відданість певним принципам, нормам та ідеалам, здатність до вольових зусиль, смисложиттєва активність; суперечливість ціннісних орієнтацій генерує непослідовність у поведінці особистості» [36, с. 57].

Реформування системи освіти, її концептуальних, структурних та організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, неможливе без виховання і розвитку творчої особистості, здатної спрямувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства й опануванні загальнолюдськими цінностями [9].

Національною концепцією художньо-естетичного виховання дітей в Україні (2004) визначено, що становлення української державності передбачає орієнтацію на Людину, націю, пріоритети духовної культури [18]. А місією Нової школи є допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками, бо кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами й можливостями [18]. Тому спостерігається акцентування уваги на питанні теорії та практики художньо-естетичного виховання як важливого засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатой особистості.

Необхідність розвивати особистість та естетичну культуру, відзначають багато педагогів, психологів, письменників та діячів культури як вітчизняних, так й іноземних (Т. Аболіна (1987) [1], І. Бех (2003) [3], Д. Джола (1998) [10], І. Зязюн (1998) [7], Д. Кабалевський (1981) [13], Т. Кривошея (2013) [19], Л. Левчук (2000) [20], В. Лозова (2002) [21], В. Мазепа (1989) [37], А. Макаренко (1988), С. Мельничук (1995) [22], Н. Миропольська (2003) [23], О. Олексюк (1997) [25], Г. Пономарьова (2010) [26], І. Репко (2011) [28],

М. Роганова (2013) [29], В. Сухомлинський (1976) [33], О. Сухомлинська (2006) [32], К. Ушинський (1953) [35], Г. Шевченко (2013) [11], П. Еббс (AbbsP., 1989) [40], Д. Гібсон (GibsonR., 1988) [41], Л. Рейд (ReidL., 1989) [42], Р. Скратон (ScruttonR., 1989) [43], Е. Сторр (Storr A., 1989) [44] та ін).

Знання того, як виникають смаки в процесі історичного розвитку людства, як вони формуються, набуваючи з часом досконалої форми, як вони поступово усвідомлюються на теоретичному і духовно-практичному рівнях, є достатньо важливими для сучасної філософської та педагогічної науки й практики навчання та виховання молодого покоління [16, с. 11].

Проблеми естетичного виховання дітей та молоді з античних часів і дотепер вивчаються в безпосередньому поєднанні таких наук як філософія, естетика, мистецтвознавство, психологія та педагогіка. Синтез наук допомагає досягнути явище в його психологічній та аксіологічній динаміці, тобто в процесі сходження від спонукального мотиву, мистецької ідеї до вираження в художньому слові, графіці й живописі, архітектурі та інших надбаннях культурної спадщини [5].

Усупереч латинському прислів'ю, яке було відоме ще в Древньому Римі, а в XVIII ст. набуло нового трактування в роботах англійського філософа Девіда Юма, що про смаки не сперечаються, можемо зауважити, що сперечались завжди і досить жваво.

Історія зародження та розвитку художньо-естетичного смаку така ж давня, як й історія людської цивілізації. Художньо-естетичний смак як здатність людини розрізняти прекрасне та потворне, відчувати прекрасне й огидне, розуміти та оцінювати естетичні властивості природи й творів мистецтва, притаманний людині в усі часи. Водночас, точки зору їх змісту, художньо-естетичний смак, як і його усвідомлення на побутовому чи науковому рівнях, є явищем історичним. Він пройшов тривалий складний шлях розвитку, суттєво змінюючись від епохи до епохи [31].

Прояви художньо-естетичного смаку були притаманні людям ще в давнину. Первісні люди втілювали свої смаки й уподобання в оформленні житла, в знаряддях праці, тогочасному одязі, побуті, ритуалах, у наскельних малюнках, ремісничих виробках. На основі аналізу археологічних знахідок можна стверджувати, що вже у ті далекі часи люди в своїй діяльності керувались смаковими критеріями, які передавались від покоління до покоління, формуючи й розвиваючи смакові відчуття та традиції естетичного виховання [16].

Про усвідомлене, цілеспрямоване, а тим більше, про спеціалізоване естетичне навчання та виховання у ті часи говорити немає підстав – воно здійснювалося стихійно, у ході безпосередньої предметно-практичної діяльності людини, було вплетене у цю діяльність, складало її побічний елемент. Освоюючи традиційні, стихійно сформовані способи предметної діяльності (обробка каменю чи кістки), первісна людина водночас сприймала й засвоювала певні елементи примітивного дизайну, аж ніяк не усвідомлюючи його як «елемент естетики»; вона відтворювала його, оскільки так чинили її попередники [16].

Поняття «смак» з'явилося у результаті тривалого історичного розвитку [6]. Генезис думки про художньо-естетичний смак можна простежити з давнього періоду й до наших днів.

Поняття «смак» є досить суперечливим і філософи-дослідники, не дають йому достатньо чіткого визначення. Наприклад, Кант уважав, що «смак» – це «здатність судити про красу». У дослідженнях сучасних учених «художньо-естетичний смак» зазвичай розглядають як здатність людини до естетичної оцінки явищ дійсності та мистецтва [14-17; 27; 30].

Тому постає необхідність розглянути історичні аспекти становлення поняття «художньо-естетичний смак».

Уперше слово-термін «смак» зустрічається ще у III тисячолітті до н.е. в стародавній індійській літературі. Йдеться про лексему «раса», що у буквальному перекладі з санскриту означала «смак». Слід підкреслити,

що в першоджерелі це слово трактувалося як емоційний стан, який викликав у своїх глядачів митець, актор, художник, музикант [16].

Філософи Стародавньої Індії, Китаю звернули увагу на те, що в процесі чуттєвого сприйняття багатьох явищ дійсності у людей виникає безпосередньо-емоційне ставлення до них. Воно виражається в таких переживаннях як: захоплення, огида, співчуття, гнів, гумор і суттєво відрізняється від наукового пізнання, яке передбачає теоретичне осмислення дійсності. У роботах Н. Калашник, яка досліджувала розвиток смаків у цей період, зазначено, що естетичні смаки відображались у складових елементах державної атрибутики, символах влади тощо. У цих державах встановлювались традиції на основі смаків їх імператорів і цілих династій [16].

Поняття краси у роботах філософів Древньої Греції, Древнього Риму вивчалось як усе те, що подобалось та привертало увагу, незалежно від того, про що йшлося: про спостереження краси природи, про духовну та фізичну досконалість людини або про твори мистецтва [34]

Природа естетичних смаків отримала цілісне, класичне вираження саме в цих країнах, де мистецтво, спорт, а також філософська, естетична й педагогічна думка знайшли свій подальший розвиток, а смаки визначали пріоритети в політиці й економіці, стилі державного правління [16].

Фізіологічні смакові відчуття (як і зорові, слухові) описав Аристотель ще в IV ст. до н.е.. Його основними працями були «Никомахова етика», «Евдемова етика», «Сумірність краси». У нього є вчення і про різноманітність, яке за змістом відповідає тому, що сьогодні називається естетичним смаком. Він уважав, що краса полягає у розмірі й порядку, унаслідок чого надто мала істота не може стати прекрасною, оскільки «споглядання відбувається не відразу, бо єдність та цілісність губляться в тих, хто споглядає» [31].

У своєму вченні «Сумірність краси», філософ зазначав, що краса полягає в розмірі, порядку й нормативності. Наявність розвиненого смаку, на думку Аристотеля, визначалась у вмінні добирати одяг та прикраси, спілкуватися, розуміти різні види мистецтва. Тоді смак визначався, хоча й не був названим,

певними сталими правилами та об'єктивним підґрунтям, а момент суб'єктивного, рефлексивного сприймання не мав значення [31].

Естетичне виховання особистості аналізував у своїх роботах «Закони», «Теетет (Теэтет)», «Федр», «Федон», «Філеб» Платон. Філософ у «Законах», які представляли зібрання моральних традицій, розповідав, що на уроках для 10-12 річних дітей їх навчали грати на кифарі, вчили віршам поетів-пісенників, щоб вони були здатні і для промов, і для діяльності [34].

Ідея краси, що входить в цей світ – це зразок, принцип створення прекрасних речей, що чуттєво сприймаються. Усе, що існує – прекрасне, у тій мірі, у якій втілюється ідея краси. Якщо споглядання цієї ідеї доступно філософії, то засобами її втілення служить природа й мистецтво. Мистецтво, на думку Платона, не відрізняється від ремесла. Для нього це те ж ремесло, доведене до досконалості, а тому й прекрасне [12].

Філософ у своїх працях звертав увагу не лише на зовнішню красу людини, а й на внутрішню, яка складалась із гарних навичок, інших чеснот, здатності до самопізнання. На думку Платона, людина може існувати тільки у спогляданні вищої краси [15].

Термін «смак» (*gusto*) уперше зустрічається у творі іспанського мислителя та письменника Бальтасара Грасіана-і-Моралеса «Настільний віщун, або Наука розсудливості». Він увів в обіг смакові відчуття від однієї зі здібностей людського пізнання – творчого духу, логічного судження та смаку, спеціально орієнтованого на розуміння прекрасного у творах мистецтва [2].

Французький філософ Франсуа де Ларошфуко назвав естетичний смак індивідуальною властивістю людини. Він зауважував, що в одних людей більше розуму, ніж смаку, у інших смаку більше, ніж розуму. Людський розум не настільки різноманітний і вибагливий, як смак [14]. Автор зазначав, що важко й майже неможливо виявити такого роду гарний смак, який знав би ціну всьому, умів би завжди розпізнавати достоїнства й був би всеохоплюючим. Автор стверджує, гарний смак свідчить не стільки про розум, скільки про ясність судження [14].

У праці В. Шестакова зазначається, що на думку Ларошфуко, відсутність єдиного критерію в питаннях смаку пояснюється тією обставиною, що він відображає не загальні, а індивідуальні, егоїстичні думки людей [17].

Свої погляди про естетичний смак висловлював й англійський педагог та філософ Джон Локк. Він стверджував, що виховання потрібне, щоб зробити легкими й приємними норми та правила громадської поведінки, досягти гармонії духовного світу та зовнішньої поведінки. Дж. Локк бачив лише один шлях досягнення цього – виховання таких естетичних смаків, які б стали звичними для людини [19]. На думку Н. Калашник (2001), моду та громадську думку, які негативно впливають на смаки людей, Дж. Локк уважав звичкою, якої треба позбутись [15; 16].

Категорія смаків набуває подальшого розвитку у працях англійського філософа Антоні Ешлі Купер Шефтсбері, який у Розумі вбачав єдиний критерій істини. В. Стрілько, проаналізувавши роботи А. Шефтсбері, робить висновок: те, що стосується поняття «смак» філософ прагнув поєднати його з моральністю та добром. Смак у роботах А. Шефтсбері тлумачиться як свідчення гармонії, що має панувати у природі й суспільстві, де людина розвивається та прагне стати творчою особистістю. Адже людська природа всупереч тим, хто вважав її злою та злочинною, насправді є джерелом добра й краси гармонії. Проте естетичне вчення А. Шефтсбері піддавалось значній критиці [31].

Дослідник Шарль Луї Монтеск'є аналізує смак як різновид розуму й визначає його як здатність чуйно та швидко визначати рівень задоволення. Смак – є мірилом задоволення [27]. На думку В. Стрілько (2011), автор дотримувався в основному матеріалістичних поглядів на природу та суспільство й вважав, що стан земної поверхні, клімат та ґрунт активно впливають на менталітет і дух народу; загальні закони історії, зі свого боку, визначаються соціальними чинниками: власністю, виробництвом, принципами державності, звичаями та релігією. Щодо вивчення проблеми смаків, то

Монтеск'є присвятив їй спеціальний трактат «Досвід про смак у творах природи та мистецтва» [19].

У роботі Франсуа Вольтера «Смак» автор зазначав, що від слова «смак», яке означає зовнішнє відчуття, здатність розрізняти властивості їжі, в усіх відомих мовах, треба виокремлювати поняття «смак», що позначає чуття краси та огиди в усіх видах мистецтва [15]. Вольтер підкреслював властивість смаку розбиратись у всіх тонкощах. Він зауважував, що смак краси необхідно відрізняти від смаку забаганки, тобто того, що не стосується вишуканих мистецтв. Саме він вперше висловив судження про «поганий смак» – помилковість поглядів у результаті впливу моди або відсутності освіти. Автор зазначав, що смак подібний до філософії, і тому є досягненням небагатьох обраних [17]. Він не виключав можливості розвитку смаків й у інших людей, але шляхом багатьох зусиль і затрат великої кількості часу. Прекрасний смак – це не тільки здатність упізнавати, чи прекрасний твір, і не те, що твір прекрасний у цілому, а це є здатністю відчувати прекрасне: не лише невловиме хвилювання під час зустрічі з ним, але й уміння розбиратися в найдрібніших деталях [14].

Філософ зазначає, що кожна нація має смак, який може бути сформований. Він стверджує, що смак поволі виховується в нації, що його не мала, бо вона поступово сприймає дух своїх кращих художників [14].

Особливе значення для трактування поняття естетичний смак мала теорія англійського філософа Девіда Юма, який визначив психологічну природу смаку в книзі «Про норму смаку», пов'язав естетичну проблематику з гносеологією й соціологією. Він дослідив основний зміст свого естетичного вчення з погляду психології художнього сприйняття. Естетичні почуття в його теорії, розглядаються як «спокійні» афекти. Естетичні почуття для Юма – це смаки [39]. Тому, естетику Д. Юма розглядають як вчення про смаки, тобто про емоційні оцінки творів мистецтва їх споживачами.

Проте пізнавальна функція мистецтва зводиться у Д. Юма нанівець. Він абсолютно свідомо відокремлює проблему естетичних почуттів від теорії

пізнання та стверджує, що переживання смаку в естетиці настільки ж погано вкладаються в судження, як і мотивації в етиці, так що питати про істинність або хибність оцінок, у прихованій формі, що містяться в цих почуттях, неправомірно. У своїй праці «Про норму смаку» автор зазначав, що різниця між судженням і почуттям величезна. Кожне почуття правильне, бо воно не відноситься ні до чого поза собою (*beyond itself*) і завжди реальне, аби тільки людина розуміла його [38].

Д. Юм зазначає, що хоча принципи смаку є універсальними і майже однаковими в усіх людей, однак не всі вони здатні сформулювати судження про якийсь твір або утвердити власне переживання почуття як норму прекрасного [39].

Французький філософ Жан-Жак Руссо вважав, що почуття смаку притаманне всім людям, але розвинене у всіх по-різному. Це залежить і від індивідуальних особливостей людини, і від середовища, у якому вона живе. Високого розвитку смак досягає в багатолюдних суспільствах, де можна робити численні порівняння. Предмети, що формують гарний смак, перш за все знаходяться в природі, в поезії та мистецтві. На них і відбувається виховання смаку [36]. Смак – здатність розрізнити прекрасне і потворне в природі й у мистецтві. Складність його розуміння полягає насамперед в об'єкті, на який він спрямований, бо прекрасне – не є об'єктивною властивістю речі. Філософ зазначав, що смак надається всім людям природою, а його розвиток і вдосконалення залежить від виховання й соціального оточення [31].

Філософ зазначає, що прекрасне не є якістю, яка існує в самих речах: воно просто існує в розумі, який ці речі споглядає. Розум кожної людини сприймає прекрасне по-різному [23]. Він стверджує, що один може бачити потворне навіть у тому, у чому інший відчуває прекрасне, і кожен змушений тримати свою думку при собі і не нав'язувати її іншим [22].

Французький естетик Шарль Баттьо зазначає, що смак – вроджена здатність людини, подібна до інтелекту. Та якщо інтелект цікавить істина,

укладена в предметі, то смак цікавиться красою тих же предметів. Смак розуміється Ш. Баттьо як щось, що відповідає як самій природі, так і природі людини. Смак допомагає створювати шедеври мистецтва й правильно оцінювати їх, виходячи з поняття про «прекрасну природу».

Так, проаналізувавши погляди Ш. Баттьо, можна визначити, що смак є вродженою здатністю людини, спрямованою на виявлення прекрасного в природі і в мистецтві, на створення шедеврів мистецтва, що наслідують прекрасну природу (ідеалізовану природу) і на оцінку цих творів мистецтва на основі наданої ними насолоди. Автор переконаний, що існує в загальному лише один гарний смак, але в окремих питаннях можливі різні смаки, що визначаються як різноманіттям природи, так і суб'єктивними характеристиками сприймання. За Ш. Баттьо, смак – здатність розрізняти добре, погане й посереднє. Він уважав, що гарний смак – один, інших – багато [15].

Філософ-енциклопедист Клод Гельвецій у трактаті «Про розум» особливу увагу надавав питанню смаку, індивідуальній та національній своєрідності цієї категорії, історичним умовам формування смаку. На його думку, він має два прояви: 1. Розуміння краси у масовій свідомості (мода, уподобання більшості); 2. Свідомий смак митців, творців і кваліфікованих цінителів їх творів [44].

Підсумовуючи всі фактори, Гельвецій зазначає, що між естетичними смаками й розвитком соціального життя людей існує безпосередній зв'язок [8].

Йоганн Йоахім Вінкельман переконаний, що смак – це здатність відчувати прекрасне. Він дарований усім розумним істотам небом, але різною мірою [4].

Берлінський просвітник Іоанн Георг Зульцер дає трактування дефініції смаку, як одній із об'єктивно існуючих здібностей душі. Смак – по суті не що інше, як здатність відчувати красу, так само як розум – це здатність пізнавати істинне, досконале, правильне, а моральне почуття – здатність відчувати добро. Ця здатність притаманна всім людям, хоча іноді поняття смаку

вживається і у вузькому значенні для позначення цієї здатності тільки у тих, у кого вона вже стала навичкою. Смак, на думку автора, важливий не тільки для мистецтва, але в інших сферах діяльності. Тому він уважав виховання смаку загальнонаціональним завданням [14].

Едмунд Бьорк зазначав, що в цілому, те, що називають смаком у найбільш широко прийнятому значенні слова, є не просто ідеєю, а складається частково зі сприйняття первинних задовольень, що доставляються уявою, і висновків, зроблених щодо різних взаємин, згаданих задовольень та щодо афектів, звичаїв і вчинків людей [17]. Філософ не зводив його до однозначного, того що раціонально трактується, поняття, а підкреслював, що в смаку відображається як спільнота всіх людей, так і особливості кожної людини [16].

Німецька класична філософія кінця XVIII – початку XIX ст. досить глибоко відобразила проблему естетичних смаків. Так, засновнику класичної німецької філософії Іммануїлу Канту належить найбільш стисле й класичне визначення естетичного смаку: смак – здатність судити про красу [19]. І. Кант розумів смак як зіткнення двох суперечливих тенденцій, які він спробував узагальнити введеним у науковий обіг поняттям «антиномії» – суперечності закону або положення самому собі. І. Канту належить думка, що про смаки можна сперечатись, а отже, вони детермінуються певною мірою чимось суб'єктивним, і водночас є підстави вважати їх об'єктивно обумовленими [20].

В. Стрілько (2011), досліджуючи роботи І. Канта доводить, що він виявив та обґрунтував антиномію (суперечність), яка свідчила про те, що смаки одночасно є об'єктивними і суб'єктивними духовними утвореннями:

1. Теза: судження смаку не обґрунтовуються поняттями, адже тоді можна було б дискутувати про їх зміст (тобто вони є об'єктивними).

2. Антитеза: судження смаків обґрунтовуються поняттями, інакше, незважаючи на їх суперечливість, про них неможливо було б сперечатись (тобто вони є суб'єктивними) [31].

Філософ М. Овсянников (1978) відзначає, що в своїй основній праці з естетики – «Критиці здатності судження» – Кант робить спробу визначити

специфіку судження, обмежити сферу естетичного і не тільки від моральності, але й від пізнання, практичної діяльності, від усіх інших видів діяльності суспільної людини [30].

Досліджуючи праці Йоганна Готфріда Гердера, Н. Калашник зазначає, що його філософія історії просякнута ідеєю своєрідності різних епох і цивілізацій, прагненням зрозуміти їх як цілісні культурно-історичні світи, що зростають на певному національному ґрунті із сплаву специфічних природних умов та культурних традицій. У своєму творі «Каллігона» він визначає залежність генія від національного коріння, мінливості смаків, але визнає, що краса також єдина, як і досконалість, як істина; те, що існує ідеал краси для кожного з мистецтв, а також і для вишуканого смаку. У тому, що його попередники бачили лише відхилення від правил та норм гармонії, Гердер вбачав своєрідність смаку та притаманну йому своєрідну логіку мистецтва [16].

Як зазначає М. Овсянников (1964), то автор стверджував, що естетичний смак є вродженою здатністю і притаманний представникам усіх народів і націй. Філософ підкреслив, що на смак значною мірою впливають національні, історичні, кліматичні, особистісні та інші особливості життя людей. Саме тому смаки людей дуже різні, а іноді й протилежні [19].

Георг Вільгельм Фридрих Гегель критично проаналізував теорію І. Канта. Оцінюючи теорію Канта, філософ зазначав, що вона є вихідною точкою для справжнього осягнення прекрасного в мистецтві. Але все ж таки тільки шляхом подолання недоліків кантівського розуміння це осягнення могло прокласти собі шлях як найвище розуміння справжнього поєднання необхідності та волі, особливого та загального, чуттєвого та розумового [17].

Філософ побудував свою теорію смаку на таких аргументах: 1) категорія смаку, якою вона виступала в естетиці класицизму й просвітництва, була і є описовою категорією, вона характеризувала тільки зовнішню культуру і зовнішню структуру художніх творів і мистецтва вцілому; 2) будучи абстрактною та однобічною категорією, смак, однак, виступав як нормативний

принцип, що регулює й обмежує діяльність генія-митця; 3) смак у мистецтві є категорією споглядальною, що належала здебільшого не до створення, а до оцінювання творів, оскільки теорія смаку перетворилася у привілей знавців і відсторонена від справжньої природи мистецтва [12].

Філософ Фрідріх Вільгельм Йозеф Шеллінг розвинув учення про інтелектуальну інтуїцію, споріднену з інтуїцією естетичною. Він уважав, що глибинну сутність речей неможливо осягнути звичайним, раціональним шляхом, – для цього потрібна не логіка, а інтелектуальна інтуїція, притаманна геніям і більш властива творчості митця, ніж творчості вченого теоретика [15]. Н. Калашник (2008) відзначає, що Ф. Шеллінг великого значення надавав дослідженню методів мистецтва, а отже, і естетики, причому естетичний смак, на його думку, посідав тут особливе місце: по суті, для нього він служив засобом вибору істинного, навіть його критерієм [16].

Фрідріх Ніцше, беручи за основу постулат відсутності й неможливості стандарту у смаках, доводив абсолютну суб'єктивність смаку [20]. У своїх дослідження Ніцше доходить висновку, що істинно художній смак – це «смак до життя», що взята в будь-яких проявах – як високих так і низьких, а породжує його приналежність до «касти господ», що забезпечує людям життєві зручності й фізіологічне здоров'я [21].

Представником позитивістської тенденції тлумачення смаку є Грант Аллен. Він підходив до проблеми смаку із суто фізіологічних позицій. Для кожного пересічного індивіда солодке – приємне, а гірке – неприємне, парфуми викликають задоволення, а сморід – неприємне відчуття. Те ж саме можна сказати й про краєвиди та звуки. Коли б це було не так, то мистецтво, яке тримається на загальних смаках, було б неможливе. З цього Аллен робить висновок, що завдяки єдності фізіологічного та естетичного лише елітарним людям, яким властивий вишуканий смак до їжі, може бути притаманний і витончений естетичний смак [24].

Філософ та соціолог Вернер Цигенфусс (Ziegenfuss W., 1949) вказує на кризу мистецтва, на анархію художніх смаків, на відсутність стилю, убачав

основний шлях до розв'язання протиріч художньої культури в подоланні смаку. У суспільстві смак на думку Цигенфусса (Ziegenfuss W., 1949), це вираження відсутності жодного певного напрямку в духовному і суспільному існуванні, відсутність загальної, нормованої тенденції. Перша й рішуча передумова до того, щоб речі художньої діяльності були естетично та практично доцільно пов'язані з сучасним існуванням, – це подолання смаку [45]. Категорія смаку має бути повністю витіснена категорією стилю. Культура, що побудована на смаку, – стверджує Цигенфусс, – заснована на протиріччях. Неможливо піднести смак в основний принцип культури без того, щоб приректи культури на свавілля окремих, зумовлених зовнішнім впливом людей [45].

Дослідник І. Астахов стверджує, що питання естетичного смаку тісно пов'язані з повсякденністю, з проблемами художньої творчості, майстерності, естетичної теорії і практики. Істинним судженням естетичного смаку вважає те, яке об'єктивно визначає естетичні переваги та недоліки предмета [7].

У своїх роботах В. Шестаков визначає категорію смаку як суміжну категорію по відношенню до сфери «естетичного» та «художнього». З одного боку, смак виступає як ознака досконалості, як якість, що необхідна для повноцінного естетичного розвитку особистості, не відносячись до того, чи займається ця особистість мистецтвом чи ні. З іншого боку, протягом багатьох віків у смаку бачили ознаку художнього таланту. Тому автор розкривав цю категорію в двох аспектах: як естетичну і як художню [15].

Академік Г. Шевченко визначає естетичний смак як відносно стійку властивість особистості, у якій закріплені через посередництво естетичної інформації, смак виявляється і як здатність дитини оцінити предмети, явища, ситуації з точки зору їх естетичних якостей [38].

У роботах Л. Левчук естетичний смак є однією з найважливіших характеристик особистого становлення, що відбиває рівень самовизначення кожної окремої людини. Тобто естетичний смак не зводиться до здатності надання естетичної оцінки, оскільки не зупиняється на самій оцінці, а завершується присвоєнням або запереченням культурної естетичної цінності.

Тобто це здатність особистості до індивідуального відбору естетичних цінностей, а тим самим до саморозвитку і самовиховання [20].

Естетичний смак є своєрідним почуттям міри, особистим ставленням до світу культури і цінностей. Наявність естетичного смаку проявляється як відповідність внутрішнього й зовнішнього, гармонія духу та соціальної поведінки, соціальної реалізації особистості. Естетичний смак неподільно пов'язаний із світоглядними, ідеологічними позиціями й моральними принципами школярів [20].

Ознайомившись із відомими роботами, щодо розвитку та становлення поняття естетичного смаку можна стверджувати, що вони пов'язані з різноманітними тенденціями і напрямками в розвитку естетичної думки. Передова естетика виходила, як правило, з демократичного розуміння цілей і задач розвитку мистецтва й загальної художньої культури. Вона пов'язувала проблему смаку з формуванням загальнонародної художньої культури, з просвітою та освітою народу як головними передумовами досягнення високого естетичного смаку.

Аналізуючи праці філософів минулого, можна зробити висновок, що смак трактувався як, вроджена здатність людини, подібна інтелекту, визначальну міру задоволення, дар розрізняти властивості їжі, що позначає чутливість до прекрасного і потворного в мистецтвах.

У дослідженні праць з історії естетики термін «смак» як естетична категорія виділилась у XVII столітті. Фізіологічні смакові відчуття (зорові, слухові, нюхові та дотикові) описані, як вже зазначалось, Аристотелем, Платоном та діячами Стародавньої Індії, Китаю, Древньої Греції, Древнього Риму. Але аспекти «смаку», які мають високий емоційний ступінь задоволення, здатність не тільки розуміти та втішатись мистецтвом, а й мати насолоду від нього виокремлено в епоху пізнього Відродження.

Ріст філософської самосвідомості в німецькій класичній філософській думці кінця XVIII ст. – початку XIX ст. (І. Кант, Г. Гегель, І. Гердер), не зважаючи на різні вихідні методологічні позиції, призвів до нового

поштовху в розумінні проблеми художньо-естетичного смаку – як складника духовності особистості.

Філософи й педагоги XVIII–XIX ст., спираючись на засади класичної філософії, розвинули вчення про естетичний смак, здійснили його теоретичний аналіз, осмислили його особливості як специфічні зв'язки цієї категорії з іншими категоріями естетики і філософської науки, тим самим теоретично обґрунтували місце й роль естетичного смаку у формуванні та розвитку духовного світу людини, а отже, і його значення для педагогічної науки й практики.

І в подальших дослідженнях, у XIX–XX століттях, проблема естетичного смаку привертала до себе увагу дослідників саме тоді, коли вони не обмежувалися з визнанням специфічності естетичних і художніх цінностей, виходила з поля зору теоретиків, як тільки вони починали дивитись на красу як на просте тієї ж істини: так виявлялось, що для сприйняття краси й мистецтва людині достатньо володіти апаратом сприйняття (зором і слухом) та більш-менш розвиненим мисленням, і ніяких підстав для пошуку якогось особливого психічного органу тут не виникає. Представники подібної нерациональної естетики зустрічаються, на жаль, і в наш час, хоча невідповідність подібних теорій реальній практиці художнього життя та естетичного смаку кожної людини очевидно [17].

То ж соціально-політичні події XIX–XX ст. вносили свої корективи в процес формування довершеної людини у контексті мистецтва. Смакові критерії у відборі мистецьких творів ставали дедалі більш визначальними [15].

Висновки. Основними чинниками історичного розвитку естетичних смаків і їх усвідомлення є соціально-економічний та політичний стан суспільства, а також соціокультурні процеси в ньому, зокрема рівень розвитку літератури й мистецтва. Якщо перші опосередковано детермінують естетичні смаки, визначають характер естетичного ставлення людини до дійсності, то останні безпосередньо впливають на естетичні смаки людей, визначаючи їх специфіку, рівень засвоєння та усвідомлення.

Список використаних джерел

1. Аболіна Т. Г, Миропольська Н. Є. Естетичне виховання у школі. Київ : Вища шк., 1987. 94 с.
2. Бальтасар Грасіан. Настільний віщун. Видав. : Наука, Літера Нова, 2009. 368 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
4. Блудова Ю. О. Генезис педагогічних ідей формування поняття «естетичний смак» у філософській та психолого-педагогічній літературі. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. Умань, 2015. Вип. 1. С. 37–43.
5. Блудова Ю.О. Художньо-естетичне виховання як один з основних чинників гармонійного розвитку особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2015. Вип. 40(93). С. 64–71.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
7. Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / І. А. Зязюн [та ін.]. Київ : ІЗМН, 1998. 153 с.
8. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / пер. з фр. В. Підмогильного. Київ : Основи, 1994. 416 с.
9. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 64 с.
10. Джола Д. Б., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 390 с.
11. Духовно-культурні цінності виховання людини : монографія / Г. П. Шевченко [та ін.]. Луганськ : НОУДІДЖ, 2013. 332 с.
12. Естетика : словник / за ред. А. А. Беляєва та ін. Київ : Політиздат, 1989. 417 с.

13. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? Київ : Музична Україна, 1981. 320 с.
14. Калашник Н. Г. Історико-педагогічна генеза формування естетичних смаків учнівської молоді у процесі навчально-виховної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2004. 38 с.
15. Калашник Н. Г. Естетичні смаки: їх витоки і формування : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2001. 343 с.
16. Калашник Н. Г., Гнатенко О. А. Естетичні смаки і формування особистості: психологічні акценти : монографія. Київ ; Запоріжжя ; Луганськ : Альма-матер, 2008. 275 с.
17. Калашник Н. Г., Зацепіна Н. А. Прикладна густосологія: посібник з формування естетичних смаків дітей та молоді. Запоріжжя : Поліграф, 2004. 255 с.
18. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 25.02.2004 № 151/11. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS2281> (дата звернення: 19.04.2024).
19. Кривошея Т. О. Естетичне виховання в сучасному культуротворчому процесі : монографія / Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. Київ, 2013. 272 с.
20. Левчук Л. Т., Кучерюк Д. Ю., Панченко Л. Т. Естетика : підручник. Київ : Вища шк., 2000. 399 с.
21. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / Харків. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. 2-ге. вид., випр. і допов. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
22. Мельничук С.Г. Формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект, 1860-1980 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 383 с.

23. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 2003. 414 с.
24. Миропольська Н. Є. Формувати почуття прекрасного. Київ : Т-во «Знання УРСР», 1987. 32 с.
25. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Київський держ. ін-т культури. Київ, 1997. 333 с.
26. Пономарьова Г.Ф., Бескорса В.М., Малихіна В.М. Історія української культури : навч. посіб. Харків : ХГПІ. 2010. 152 с.
27. Радкіна В. Ф. Формування художньо-естетичного смаку як професійної якості майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ізмаїльський держ. гуманітарний ун-т. Ізмаїл, 2004. 266 с.
28. Репко І.П. Обґрунтування педагогічної проблеми становлення духовного досвіду особистості учнів. *Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. Харків. 2011. Вип. XXVI. С. 157–163.
29. Роганова М.В. Культурологічні аспекти виховання студентів вищих навчальних закладів. *Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, 2013. Вип. 5 (52). С. 196–205.
30. Стрілько В. В. Формування естетичних смаків старшокласників у позакласній роботі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2010. 21 с.
31. Стрілько В. В. Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи. Харків : Колегіум, 2011. 252 с.
32. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. Київ : Добро, 2006. 43 с.
33. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976-1977. Т. 4. 1976. 640 с.

34. Таран І. М. Естетичне виховання молодших школярів на народних музичних традиціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1993. 22 с.
35. Ушинский К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. : пер. з рос. / за ред. О. І. Пискунова. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. 488 с.
36. Харківська А. Виховання ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової освіти. *Danish Scientific Journal*. 2021. № 44. Вип. 2. С. 55–58.
37. Художня культура та естетичний розвиток особистості / за заг. ред. В.І. Мазепа. Київ : Наукова думка, 1989. 296с.
38. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у школі : навч.-метод. посіб. Київ : Рад. шк., 1985. 144 с.
39. Юм Д. Трактат про людську природу: спроба запровадження експериментального методу міркувань про об'єкти моралі / за ред. Е.К. Мосснера, пер. англ. П. Насада. Київ : Всесвіт, 2003. 522с.
40. Abbs P. Aesthetic Education : an Opening Manifest. *The Symbolic Order*. London, 1989. P. 311.
41. Gibson R. The Education of Feeling. *The Symbolic Order*. London, 1988. P. 5361.
42. Reid L. The Arts Within a Plural Concept of Knowledge. *The Symbolic Order*. London, 1989. P. 1220.
43. Scrutton R. Modern Philosophy and the Neglect of Aesthetics. *The Symbolic Order*, Ed. P. Ebbs. London, 1989. P. 2136.
44. Storr A. Individuation and Creative Process. *The Symbolic Order*. London, 1989. P. 183197.
- 45 Ziegenfuss W. Die Überwindung des Geschmacks. Potsdam, 1949. 227 p.

References

1. Abolina, T. H, & Myropolska, N. Ye. (1987). Estetychne vykhovannia u shkoli [Aesthetic education at school]. Kyiv : Vyshcha shk., 94 [in Ukrainian].

2. Baltasar, Hrasian (2009). *Nastilnyi vishchun* [Table fortune teller]. Vydavnytstvo : Nauka, Litera Nova, 368 [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D. (2003) *Vykhovannia osobystosti: u 2 kn.* [Personality education: in 2 books]. Kyiv : Lybid, 2, 344 [in Ukrainian].
4. Bludova, Yu. O. (2015). Henezys pedahohichnykh idei formuvannia poniattia «estetychnyi smak» u filosofskii ta psykholoho-pedahohichnii literaturi [The genesis of pedagogical ideas of the formation of the concept of "aesthetic taste" in philosophical and psychological-pedagogical literature]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny – Collection of scientific works of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*. Uman, 1, 37–43 [in Ukrainian].
5. Bludova, Yu.O. (2015). Khudozhno-estetychne vykhovannia yak odyn z osnovnykh chynnykiv harmoniinoho rozvytku osobystosti [Artistic and aesthetic education as one of the main factors of harmonious personality development]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools*. 40(93), 64–71 [in Ukrainian].
6. Busel, V. T. (2004). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun». 1440 [in Ukrainian].
7. Ziaziun, I. A. (et al). (1998). *Vykhovannia estetychnoi kultury shkolariv* [Education of aesthetic culture of schoolchildren]. Kyiv : IZMN, 153 [in Ukrainian].
8. Helvetsii, K. A. (1994). *Pro liudynu, yii rozumovi zdibnosti ta yii vykhovannia* [About a person, his mental abilities and his upbringing]. Kyiv : Osnovy, 416 [in Ukrainian].
9. Demianchuk, O. N. (1997). *Pedahohichni osnovy formuvannia khudozhno-estetychnykh interesiv shkolariv* [Pedagogical foundations of the formation of artistic and aesthetic interests of schoolchildren]. Kyiv : IZMN, 64 [in Ukrainian].

10. Dzhola, D. B., & Shcherbo, A. B. (1998). Teoriia i metodyka estetychnoho vykhovannia shkoliariv [Theory and methods of aesthetic education of schoolchildren]. Kyiv : IZMN, 390 [in Ukrainian].
11. Shevchenko, H. P. (et al). (2013). Dukhovno-kulturni tsinnosti vykhovannia liudyny [Spiritual and cultural values of human education] (2013). Luhansk : NOUDIDZh, 332 [in Ukrainian].
12. Beliaieva, A. A (Eds.). (1989). Estetyka [Aesthetics]. Kyiv : Polytyzdat. 417 [in Ukrainian].
13. Kabalevskyi, D. B. (1981). Yak rozpovidaty ditiam pro muzyku? [How to tell children about music?]. Kyiv : Muzychna Ukraina, 320 [in Ukrainian].
14. Kalashnyk, N. H. (2004). Istoryko-pedahohichna heneza formuvannia estetychnykh smakiv uchnivskoi molodi u protsesi navchalno-vykhovnoi diialnosti [Historical and pedagogical genesis of the formation of aesthetic tastes of schoolchildren in the process of educational activities]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
15. Kalashnyk, N. H. (2001). Estetychni smaky: yikh vytoky i formuvannia [Aesthetic tastes: their origins and formation]. Zaporizhzhia : Prosvita. 343 [in Ukrainian].
16. Kalashnyk N. H., & Hnatenko, O. A. (2008). Estetychni smaky i formuvannia osobystosti : psykholohichni aktsenty [Aesthetic tastes and personality formation: psychological accents]. Kyiv ; Zaporizhzhia ; Luhansk : Alma-mater, 275 [in Ukrainian].
17. Kalashnyk, N. H., & Zatsepina, N. A. (2004). Prykladna hustosolohiia: posibnyk z formuvannia estetychnykh. smakiv ditei ta molodi [Applied gustosology: a guide to the formation of aesthetic. tastes of children and young people]. Zaporizhzhia : Polihraf, 255 [in Ukrainian].
18. Kontsepsiya khudozhn'o-estetychnoho vykhovannya uchniv u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh [The concept of artistic and aesthetic education of students in general educational institutions] : dodatok do nakazu

Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25.02.2004 № 151/11. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/MUS2281> [in Ukrainian].

19. Kryvosheia, T. O. (2013). Estetychne vykhovannia v suchasnomu kulturotvorchoomu protsesi [Aesthetic education in the modern cultural process]. Kyiv. 272 [in Ukrainian].

20. Levchuk, L. T., Kucheriuk, D. Yu., & Panchenko, L. T. (2000). Estetyka [Aesthetics]. Kyiv : Vyshcha shk., 399 [in Ukrainian].

21. Lozova, V. I., & Trotsko, H. V. (2002). Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia [Theoretical foundations of education and training]. Kharkiv : OVS, 400 [in Ukrainian].

22. Melnychuk, S.H. (1995). Formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh vchyteliv (istoryko-pedahohichnyi aspekt, 1860-1980 rr.) [Formation of aesthetic culture of future teachers (historical and pedagogical aspect, 1860-1980)]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

23. Myropolska, N. Ye. (2003). Formuvannia khudozhnoi kultury uchniv zahalnoosvitnoi shkoly zasobamy mystetstva slova [Formation of artistic culture of secondary school students by means of speech art]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

24. Myropolska, N. Ye. (1987). Formuvaty pochuttia prekrasnoho [Form a sense of beauty]. Kyiv : T-vo «Znannia URSR», 32 [in Ukrainian].

25. Oleksiuk, O. M. (1997). Formuvannia dukhovnoho potentsialu studentskoi molodi v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of the spiritual potential of student youth in the process of professional training]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

26. Ponomarova, H.F., Beskorsa, V.M., & Malykhina, V.M. (2010). Istoriiia ukrainskoi kultury [History of Ukrainian Culture]. Kharkiv : KhHPI. 152 [in Ukrainian].

27. Radkina, V. F. (2004). Formuvannia khudozhno-estetychnoho smaku yak profesiinoi yakosti maibutnoho vchytelia [Formation of artistic and aesthetic taste

as a professional quality of the future teacher]. *Candidate's thesis*. Izmail [in Ukrainian].

28. Repko, I.P. (2011). Obgruntuvannia pedahohichnoi problemy stanovlennia dukhovnoho dosvidu osobystosti uchniv [Justification of the pedagogical problem of forming the spiritual experience of the students' personality]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im.. V.N. Karazina – Scientific Notes of the Department of Pedagogy of V.N. Karazin Kharkiv National University*. Kharkiv. 157–163 [in Ukrainian].

29. Rohanova, M.V. (2013). Kulturolohichni aspekty vykhovannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Cultural aspects of education of students of higher educational institutions]. *Dukhovnyi rozvytok osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spiritual development of the individual: methodology, theory and practice*. Luhansk. 5 (52), 196–205 [in Ukrainian].

30. Strilko, V. V. (2010). Formuvannia estetychnykh smakiv starshoklasnykiv u pozaklasnii roboti zahalnoosvitnoi shkoly [The formation of aesthetic tastes of high school students in the extracurricular work of a comprehensive school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

31. Strilko, V. V. (2011) Formuvannia estetychnykh smakiv starshoklasnykiv u roboti zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of aesthetic tastes of high school students in the work of a comprehensive school]. Kharkiv : Kolehium. 252 [in Ukrainian].

32. Sukhomlynska, O. V. (2006). Dukhovno-moralne vykhovannia ditei ta molodi: zahalni tendentsii y indyvidualnyi poshuk [Spiritual and moral education of children and youth: general trends and individual searches]. Kyiv : Dobro, 43 [in Ukrainian].

33. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory [Selected works]: u 5-ty t. Kyiv : Radianska shkola, 4. 640 [in Ukrainian].

34. Taran, I. M. (1993). Estetychne vykhovannia molodshykh shkolariv na narodnykh muzychnykh tradytsiiakh [Aesthetic education of younger schoolchildren based on folk musical traditions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 22 [in Ukrainian].

35. Ushynskiy, K. D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]. Kyiv : Rad. shkola, 1, 488 [in Ukrainian].
36. Kharkivska, A. (2021). Vykhovannia tsinnisnykh oriientsii maibutnikh uchyteliv pochatkovoï osvity [Education of value orientations of future primary school teachers]. *Danish Scientific Journal*. 44, 2, 55–58 [in Ukrainian].
37. Mazepa, V. I. (1989). Khudozhnia kultura ta estetychnyi rozvytok osobystosti [Artistic culture and aesthetic development of personality]. Kyiv : Naukova dumka, 296 [in Ukrainian].
38. Shevchenko, H. P. (1985). Estetychne vykhovannia u shkoli [Aesthetic education at school]. Kyiv : Rad. shk., 144 [in Ukrainian].
39. Ium, D. (2003). Traktat pro liudsku pryrodu: sproba zaprovadzhennia eksperymentalnoho metodu mirkuvan pro obiekty morali [A treatise on human nature: an attempt to introduce an experimental method of reasoning about the objects of morality]. Kyiv : Vsesvit, 522 [in Ukrainian].
40. Abbs, P. (1989) Aesthetic Education : an Opening Manifest. *The Symbolic Order*. London, 311 [in English].
41. Gibson, R. (1988). The Education of Feeling. *The Symbolic Order*. London, 5361 [in English].
42. Reid, L. (1989). The Arts Within a Plural Concept of Knowledge. *The Symbolic Order*. London, 1220 [in English].
43. Scrutton, R. (1989). Modern Philosophy and the Neglect of Aesthetics. *The Symbolic Order*. London, 2136 [in English].
44. Storr, A. (1989). Individuation and Creative Process. *The Symbolic Order*. London, 183197 [in English].
45. Ziegenfuss, W. (1949). Die Überwindung des Geschmaks. Potsdam, 227 [in German].

**HARMONIOUS INTERPERSONAL RELATIONS AS A SCIENTIFIC
PROBLEM: PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

© **Borzyk O.**

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-11

The article highlights the theoretical substantiation of the problem of harmonious interpersonal relations through the prism of philosophy, psychology and pedagogy. It is emphasised that harmonious interpersonal relations are a complex multidimensional integral category formed by the relatively distinctive concepts of «relations» (forming the basis of the basic concept), «interpersonal relations» (a stable term that is the content centre) and «harmony» (a positive qualitative expression of interpersonal relations). On the basis of the analysis of scientific works in the field of philosophy, psychology, sociology, ethics and aesthetics, and pedagogy, the essence of the basic concepts of the study «relations», «interpersonal relations» and «harmony» is revealed. It is proved that the lexemes «relations», «relations» («interrelations»), «relations» are synonymous, but not equivalent, since they denote different stages of the dynamics of interpersonal relations, the transition to which is accompanied by different quality of feelings and emotions. It is emphasised that in order to emphasise that relations are considered in the «person-to-person» plane and that energy and spiritual exchange is envisaged between the subjects of interaction, it is advisable to use the lexeme «relations» in conjunction with the adjective «interpersonal». It is noted that «interpersonal relations» is now a stable term and appears as a projection of interpersonal interaction, where the latter is the process of performing joint activities in relation to a common material object, mediated by communication of interacting subjects, the main purpose of which is to achieve a common result. The essence of the concept of «harmony» as a philosophical category and its manifestation in interpersonal relations is revealed. The definition of the concept of «harmonious interpersonal relations» is given: the highest degree of manifestation of emotional, spiritual, moral, aesthetic in interpersonal relations, which makes it possible to establish links between individually and psychologically different people in such a way as not to eliminate these differences, but to ensure their unification, thus creating conditions for personal development and growth of all their participants.

Keywords: relations, interpersonal relations, communication, joint activity, interpersonal interaction, harmonious interpersonal relations, future primary school teachers, education.

Борзык О. «Гармонійні міжособистісні відносини як наукова проблема: філософський, психологічний і педагогічний аспекти».

У статті висвітлено теоретичне обґрунтування проблеми гармонійних міжособистісних відносин крізь призму філософії, психології та педагогіки. Наголошено, що гармонійні міжособистісні відносини є комплексною багатоаспектною інтегральною категорією, що утворена відносно самобутніми поняттями «відносини» (становить основу базового поняття), «міжособистісні відносини» (сталий термін, що є змістовим центром) і «гармонія» (позитивно-якісне вираження міжособистісних відносин). На підставі аналізу наукових праць у галузі філософії, психології, соціології, етики й естетики та педагогіки розкрито суть базових понять дослідження «відносини», «міжособистісні відносини» і «гармонія». Доведено, що лексеми «стосунки», «взаємини» («взаємовідносини»), «відносини» є синонімічними, однак не рівнозначними, оскільки позначають різні етапи динаміки міжлюдських зв'язків, перехід на які супроводжується різною якістю почуттів й емоцій. Наголошено: для підкреслення того, що відносини розглядаються у площині «людина – людина» та між суб'єктами взаємодії передбачається енергетично-духовний

обмін, доцільно вживати лексему «відносини» у сполучуваності з прикметником «міжособистісні». Зазначено, що «міжособистісні відносини» на сьогодні є сталим терміном і постають як проєкція міжособистісної взаємодії, де остання – це процес виконання спільної діяльності відносно спільного матеріального об'єкта, що опосередкований спілкуванням взаємодіючих суб'єктів, основною метою якої є досягнення спільного результату. Розкрито суть поняття «гармонія» як філософської категорії та прояв у міжособистісних відносинах. Наведено дефініцію поняття «гармонійні міжособистісні відносини»: якнайвища міра прояву емоційно-чуттєвого, духовного, морального, естетичного в міжособистісних відносинах, що уможливорює установа зв'язків між індивідуально й психологічно відмінними людьми так, щоб не ліквідувати ці відмінності, а забезпечити їх об'єднання, створивши умови для особистісного розвитку та зростання всіх їх учасників.

Ключові слова: відносини, міжособистісні відносини, спілкування, спільна діяльність, міжособистісна взаємодія, гармонійні міжособистісні відносини, майбутні учителі початкових класів, едукація.

Relevance of research. At the present stage of society's development, in the context of martial law in the country, devaluation of human life, economic globalisation, urbanisation and transformation of social structures, various aspects of social disorders, lack of «living», impoverishment of the spiritual and moral world of the individual, massive manifestations of disharmony in the inner and outer world of a person, the problem of forming harmonious interpersonal relations is becoming increasingly relevant. Such realities of today naturally determine new priorities for the professional training of qualified personnel – future primary school teachers, which leads to an increase in the educational impact in order to promote the formation of skills and abilities to establish, maintain and develop harmonious interpersonal relationships in various spheres of life and bring invaluable experience to the professional future.

It should be noted that for a more thorough understanding and comprehension of the process of forming harmonious interpersonal relations of future primary school teachers, there is an urgent need to understand the essence of the basic concept of «harmonious interpersonal relations», which is a complex multidimensional integral category, as it is formed by the relatively distinctive concepts of «relations», «interpersonal relations» and «harmony».

Analysis of recent research and publications. The studies of A. Berhson, M. Bulatov, H. Hegel, M. Horlach, A. Camus, I. Kant, V. Kremen, I. Nahilenko, O. Nazarenko, F. Nietzsche, T. Parsons, V. Tabachkovskiy, J. Franklin,

M. Heidegger, N. Khamitov highlight the philosophical aspects of human existence in the world and society, as well as its harmonious coexistence in the world of people.

Such scientists as I. Bech, Y. Boiko, D. Bruner, V. Volovych, D. Carnegie, L. Lepikhova, E. Mayo, A. Miller, W. Moore, S. Allport, G. Sullivan, I. Saitarly, O. Skrypchenko, A. Trotsko, J. Friedman, K. Horney and others have been involved in the scientific search for the essence, content and structure of interpersonal relations. At the same time, the decisive role and importance of the implementation of educational influences on individuals in the educational environment in order to improve interpersonal relations to their harmonious state is emphasised by I. Bekh, O. Vynoslavskaya, O. Hryhorenko, V. Dub, O. Kyrychuk, T. Kolomiets, O. Maryna, N. Myronchuk, O. Molchaniuk, L. Orban-Lembryk, T. Pernarivska, H. Ponomarova, N. Rudenko, A. Kharkivska, O. Yastrub and others.

The problem of harmonious interpersonal relations is indirectly revealed in the scientific works of D. Akamatsu, F. Brew, T. Vantilborgh, C. Gherghel, V. Dub, J. Du, G. Kudinova, V. Kushnir, K. Leung, O. Marina, N. Myronchuk, L. Potapyuk, N. Rudenko, T. Pernarivska, Yan Zhang, O. Yastrub and others.

Of particular value are the scientific works of pedagogical fields, which highlight the issues of education of future specialists of the new generation, namely: O. Bida, I. Ziaziun, V. Kyrychko, V. Koval, O. Molchaniuk, H. Ponomarova, M. Rohanova, N. Skrypnyk, R. Sopivnyk, O. Stoliarenko, A. Kharkivska, A. Chahovets, H. Shevchenko and others.

An analysis of the scientific literature on this issue gives grounds to assert that the concept of «harmonious interpersonal relations» is a multidimensional category that requires a detailed study.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the problem of harmonious interpersonal relations through the prism of philosophy, psychology and pedagogy.

Presenting main material. The problem of harmonious interpersonal relations has long been revealed through the prism of philosophy, psychology, sociology,

ethics and aesthetics, and, of course, pedagogy, in accordance with the specifics of a particular field of science.

In the context of the research problem, we see the need to update the definitions of the original concepts of «relations», «interpersonal relations», «harmony», which are the basic integral category of «harmonious interpersonal relations». This vision is due to the fact that harmonious interpersonal relations are a holistic integral category based on the concept of «relations». The lexeme «interpersonal» specifies the scope of the phenomenon under study, while «interpersonal relations» as a stable term is the semantic centre of the problem raised, and «harmonious» (derived from «harmony») is a balanced positive-emotional, spiritual, moral, aesthetic and cultural manifestations in the actions, deeds, behaviour of a person in situations of interpersonal interaction.

Following the logic of the study, we will reveal the essence of the concept of «relationship».

It should be noted that in the literature there are concepts: «relations» (O. Ahulova, M. Yevtukh, V. Koval, O. Maryna, O. Molchaniuk), «relationships» (Y. Boiko, O. Kyrychuk, T. Kovbasiuk, N. Myronchuk, N. Rudenko), «relations» (M. Boryshevskyi, M. Yevtukh, N. Rudenko), and also rarely – «mutual relations» (V. Bilousova, O. Zaporozhets). At the same time, some researchers (A. Buriachok, H. Hnatiuk, S. Holovashchuk, L. Mokhnar) consider these concepts to be identical. However, sharing the opinions of V. Bilousova, A. Boiko, M. Yevtukh, O. Zaporozhets, O. Kyrychuk, T. Kovbasyuk, M. Savchyn, T. Moskvina, O. Yastrub, we believe that the concepts of «relations», «relationships», «relations», «mutual relations» are synonymous and not always interchangeable in the context.

In view of the above, it becomes obvious that there is a need to turn to the semantic analysis of these concepts in the Ukrainian language. Thus, in the Academic Dictionary of the Ukrainian Language we find the following interpretations of the concepts:

- relationship – (only plural) connections, relations that arise between people in the process of communication; (rarely) relations, relations between countries, societies, etc;

- relationships – mutual relations between someone, something; interconnection, mutual influence between objects, phenomena [30, p. 345];

- interrelationships – the same as relationships [30, p. 346];

- relations – relations, connections, interactions between someone; (to someone) attitude, manifestation of feelings [30, p. 612].

Based on linguistic and cognitive studies, it has been established that the concept of «relations» is the most stylistically marked and limited in its lexical usage. As for the lexeme «relations», it is the most frequently used and the most neutral (however, this does not exclude its emotional load). It should also be noted that there are no specific recommendations or restrictions on the use of the lexeme «vzayemosyny» («relations») in the Ukrainian language [19].

Given the comparative analysis of the scientific and reference literature on the issue, let us formulate the basic provisions of the study:

1. Relationships are understood as the establishment of a kinship, family, romantic, intimate connection between subjects in the process of real communication, which is associated with physiological (attraction to each other), deep spiritual, subtle psychological and personal needs of individuals and is expressed in emotional reactions and behaviour [15]. Therefore, it is appropriate to use the lexeme «relationship» when we are talking not about any relationship, but about personal mutual connections of people, which are conditioned by a high degree of selectivity of the subject of interaction. Relationships arise between people on the basis of long-term interaction, mutual interest, mutual expression of feelings, etc.

2. The lexeme «relationships» («mutual relations») is used in the context of mutual (positive-emotional) attitudes of people to each other [32]. N. Yaksa emphasises that the concept of "relationship" is used to emphasise that interpersonal relations are the result of mutual perception, cognition, influence, attitudes, assessments, i.e. «a certain ideal product of mutual efforts» [14]. At the same time,

O. Marina argues that «relations» in the «person-to-person» plane reflect a qualitative indicator (reciprocity, degree of symmetry) of relations [21, p. 6]. Sharing the opinion of N. Rudenko, we believe that not all interpersonal connections can be called relationships, since the relationships that people enter into can have both positive and negative emotional manifestations [32]. Thus, the lexeme «relationship» refers to the qualitative result of established interpersonal relations, which is achieved through long-term interaction and necessarily involves mutual interest, focus and attitude of the subjects to each other. At the same time, relationships are always conditioned by a relatively high degree of selectivity of the subject of interaction.

3. The concept of «relationship» is equally used to denote a person's connections with objects of the surrounding reality, events, nature, a group of people, a person, a team and expresses their emotional reactions and behaviour [19]. Depending on this, relationships can have both subject-object (connections between a person and an external object) and subject-subject (connections between a person and a subject: another person, social group, collective) directions. According to the field of study, relations are divided into: class, national, group, family (at the level of social communities); educational, production, creative (at the level of groups engaged in various activities); interpersonal (at the level of relationships between people, in groups); intrapersonal (emotional and volitional attitudes of the subject towards someone) [21]. It should be noted that in pedagogical theory and practice, when studying connections in society, the processes of personality formation in a team, the interaction of subjects of the educational process and the establishment of relations between them, the concept of «relations» is usually used [32]. We are convinced that this is due to the fact that the formation of ties between participants in the educational process is due to time frames, spatial restrictions and a low degree of selectivity of the subject of interpersonal interaction.

Thus, based on the above provisions, the following logic can be traced: the lexemes «relations», «interrelations», «relationships» are indeed synonymous, but not equivalent, since each has a special semantic connotation and, accordingly, they denote different stages of the dynamics of interpersonal relations, the transition

to which is accompanied by different quality of feelings and emotions that affect the behavioural reactions of an individual. Therefore, these concepts should be distinguished and used according to the context.

In order to carry out educational influences on future primary school teachers on the formation of harmonious interpersonal relations in the educational process of higher education institutions, it is advisable to operate with the concept of «relations», which is interpreted as the individual's connections with objects of the surrounding reality, events, nature, a group of people, a person, a team, which express emotional reactions, actions, actions and behaviour. At the same time, the concept of «relations» should be used in lexical combination with the adjective «interpersonal», which is interpreted as occurring between people, taking into account their characteristics and individual personal attributes, traits, qualities [5], thereby emphasising that relations are considered in the «person-to-person» plane. In addition, the lexeme «interpersonal» indicates the energy and spiritual exchange of subjects of interaction, which distinguishes them from relations with inanimate and other categories of living nature [4].

Considerable attention is paid to the study of human existence in the world, interpersonal contacts, the relationship «I – Other», the inclusion of the individual in interpersonal relations by philosophers who have a comprehensive view of man and his existence in the world [3, p. 92]. Thus, according to the views of M. Bulatov, V. Tabachkovskiy, N. Khamitov, interpersonal relationships are the driving force behind the development of mankind. The philosophers emphasise that a person should «assert his/her own «I» not at the expense of the «Other», but, recognising its originality, showing interest in this originality, create not only his/her personal Universe, but also an interpersonal Multiverse, where each 'voice' is valuable in itself...» [36, c. 176].

The ideas of the thinkers had a significant impact on the formation and development of the psychology of interpersonal relations and humanistic psychology. Therefore, it is noteworthy that the nature of interpersonal relations is the object of

study of psychology, so it is possible to understand their essence most thoroughly through the prism of psychological research.

As it has been established, the theory of human relations was developed by psychologists E. Mayo, W. Moore, A. Fayol and J. Friedman in the 20-30s of the twentieth century. Scientists studied the impact of interpersonal relations on the productivity of the production team and the activities of the organization as a whole. They proposed to harmonise interpersonal relations in order to increase and intensify production productivity. The results of the experimental study conducted by the researchers showed that a positive social and psychological climate in the team and emotionally positive relations of employees significantly contribute to the increase in labour productivity.

Today, «interpersonal relations» is a stable term, which in the classical dimension is interpreted as an integral system of selective conscious connections of a person with different aspects of objective reality, which is expressed in the actions, reactions and experiences of a person and reflects his or her basic needs and interests [4]. At the same time, I. Bech understands interpersonal relations as a system of social ties on the basis of which a person's life activity takes place, arguing that «a timely transition from cooperation to collaboration is a form of their personal rapprochement» [1]. According to V. Volovych, interpersonal relationships are established relationships that have a pronounced emotional colouring and are manifested in the nature and methods of mutual influence, the formation and development of which is associated with the emergence of stereotypical mutual expectations and behavioural attitudes that affect the processes of interpersonal perception and evaluation [38]. Scientists emphasise that interpersonal relationships are based on the mutual readiness of subjects for a certain type of informal interaction (communication and joint activities), are accompanied by feelings of sympathy or antipathy, and can be evaluative and effective, i.e. implemented in interaction [37].

Despite the different approaches of scientists to the study of interpersonal relations, absolutely all indirectly or directly indicate that the formation of interpersonal relations is determined by the process of communication, joint

activity and interpersonal interaction, and their nature determines the qualitative result of the latter [20].

The above provisions allow us to represent interpersonal relations as follows (Fig. 1).

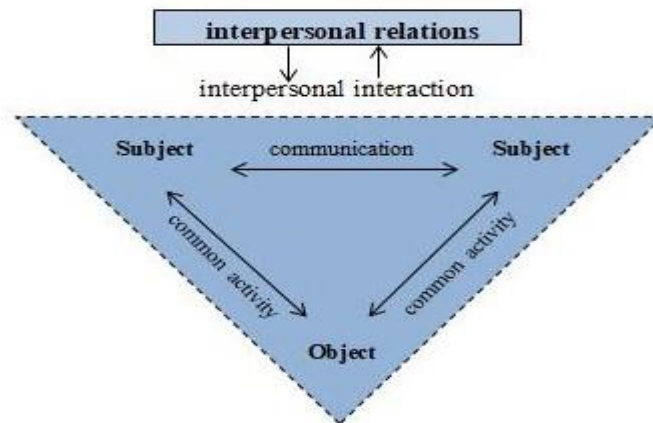


Figure 1. Scheme of establishing interpersonal relationships

It is obvious that in the context of the implementation of educative influences aimed at raising interpersonal relations to their harmonious state, interpersonal relations of a personality are a projection of interpersonal interaction, where the latter is the process of performing joint activities in relation to a common material object, mediated by communication between interacting subjects, the main purpose of which is to achieve a common result.

Considering the correlation of the concepts of «communication», «joint activity», «interpersonal interaction» and their role in the formation of interpersonal relations, we share the opinion of V. Bilousova, O. Linnik, V. Lozova, L. Orban-Lembryk, A. Trotsko that communication and activity of a personality are a single whole, because interaction with objects is simultaneously interaction with people, and therefore they do not exist outside of interpersonal interaction, but are their spiritual and practical side. It should be noted that in the context of the research problem, we consider communication and activity as spiritual and practical tools for organising interpersonal interaction, which determine the nature of interpersonal relations and can ensure the achievement of harmony in interpersonal relations.

It is well known that communication is an integrated process consisting of an organic set of components, in particular

- cognitive (exchange of information, ideas, knowledge, judgements)
- material (exchange of objects, material values and products of activity);
- conditioning (exchange of mental and physiological states);
- motivational (exchange of motives, goals, hobbies, desires, motives, needs);
- activity (exchange of physical actions, skills and abilities);
- spiritual (exchange of spiritual values, information, experience, feelings).

All aspects of the communication process, on the one hand, determine and, on the other hand, influence the general nature of interpersonal relations.

Thus, within the framework of the research problem, communication should be considered as a means of spiritual interaction between a person and another; exchange of emotional states, spiritual values and life experience; information; cognition of each other by the subjects of interpersonal relations; self-expression of the human «I»; a prerequisite for the existence of a person as a social being in society.

Joint activity involves the inclusion of all its participants in the discussion in the process of performing joint actions. According to O. Pinska, it is in the process of joint activity that the richness and diversity of interpersonal relations are generated [28, p. 96].

As a source of ontogeny of interpersonal relations, joint activity is mediated by goals (individual or collective), content (social and value or asocial), values, degree of responsible dependence of participants, principles, rules, value orientations, is the main regulator of human behaviour and affects the degree of formation and overall development of interpersonal relations. At the same time, the higher the degree of commonality in the activity, the more diverse the structure of cooperative and group forms of organising educational and cognitive activities, the more intensive the processes of creating and developing the team as a whole, the more diverse and meaningful the ties of participants in interpersonal relations will

be [25]. Thus, diverse joint activities will ensure the formation of a moral, spiritual, cultural core in individuals for the emergence and development of harmonious interpersonal relations.

As noted, interpersonal relations arise and develop in the process of interpersonal interaction, the integral components of which are communication and joint activities. Depending on a number of subjective and objective factors, including the nature of communication, joint activities and the attitude of the subjects to each other, interpersonal interaction can be polar – from cooperation to competition, from cooperation to rivalry. That is, interpersonal interaction as a dialectical process is a combination of two opposite tendencies: on the one hand, to cooperation and integration, on the other hand, to struggle and differentiation [4]. As O. Marin notes, the formation, development and full functioning of a group of people is impossible without such phenomena as the emergence, prevention and resolution of conflicts. According to the author, the structure of interpersonal relations and the team, being in constant interaction, influence each other and are able to harmonise in the process of constructive interpersonal interaction [22].

Thus, interpersonal relations, which are the content centre of the construct «harmonious interpersonal relations», have a subject-subject character and are considered in two aspects:

- external (objective) – real interpersonal relations that are objectively revealed in the course of interpersonal interaction (communication and joint activities) and manifested in various actions, deeds, behavioural forms of their participants;

- internal (subjective) – consists in the manifestation of interest, emotional and personal attitudes of people to each other based on their ideas, thoughts, knowledge, emotions, feelings, and assessments [4].

We emphasise that the most important specific feature of interpersonal relations is the emotional basis, because in the human-human system, two completely different energies collide, which can be externally manifested in a positive, indifferent or emotionally negative dimension. Accordingly, to the extent

of the consciousness, spirituality and personal qualities of individuals, these energy flows can also balance and counterbalance each other.

When studying the emotional content of interpersonal relationships, which is formed by affects, emotions and feelings, psychologists focus on the expression of *feelings*. Scientists emphasise that a person's feelings are transformed in two opposite trajectories: from conjunctive (positive, unifying), characterised by closeness, tension relief, and approval, to disjunctive (negative, separating), characterised by rejection, tension, and alienation. Also, these groups often include indifferent (neutral) feelings, which are manifested in impartiality, indifference, and ambivalent (contradictory) feelings, which are characterised by inconsistency, duality of feelings that a person experiences simultaneously to the same event, object or subject [34, p. 212].

Of particular value in the context of the study are the judgments of O. Hoshovska, who points out that against an emotional background, interpersonal relationships can acquire a harmonious or disharmonious manifestation [13]. Therefore, the symbolic expression of sensory and emotional manifestations is a powerful lever in the formation and development of interpersonal relationships and it seems especially important to educate the emotional sphere of the individual, to form the ability to empathize, empathy, self-education and self-regulation of emotional reactions, states, which ensures the stability of its emotional manifestations in interpersonal relationships [4].

As noted above, in the course of interpersonal interaction based on feelings and emotional evaluation, subjects of interpersonal relations always reveal their *subjective attitude* to the surrounding reality, to what they know, events, relationships, to themselves, and, of course, to the people with whom they come into contact. In this regard, interpersonal relationships are conditioned by three interrelated elements: the attitude of an individual to another, to himself or herself, and to objects and phenomena of the external world. At the same time, the attitude towards other people forms the «communicative core» in the personality structure and determines both the person's character and his/her relations with other people [4].

That is, on the basis of personally significant needs, self-values, motives, ideals, beliefs and inclinations, subjects of interpersonal relations can demonstrate selfish (manifested in ignoring others, excesses, arrogance, self-confidence, etc.), humanistic (manifested in the attitude to a person as the highest value) and business (manifested in the passion for activity, the desire to learn, interact with others for the sake of business) attitudes [33, p. 54-55]. Sharing the opinion of I. Bech, we are convinced that the strong promotion of positive emotional attitudes of future primary school teachers will ensure the formation of the desire and ability of individuals to hear and understand each other, empathize with joy and grief, and come to the rescue [1].

The interpersonal relations of higher education students are an integral system of emotional connections of a person with other people, which can be expressed in a dual sign dimension (positive – negative) in the actions, reactions and experiences of individuals, reflect their basic needs and interests and are determined by spatial, temporal restrictions and a relatively low degree of selectivity of the subjects of interpersonal interaction. Therefore, the research findings of M. Rohanova are of particular practical importance for the study, which confirm an important pattern for pedagogy: the education of interpersonal relations determines the formation of the internal potentials of the individual and his or her harmonious development [31].

It should be emphasized that the ability to establish and maintain harmonious interpersonal relations is not genetically inherent in a human being, but is formed in ontogeny, in the process of his or her education and upbringing. Therefore, the implementation of appropriate educative influences on the individual in the process of their communication and joint activities should be aimed at combining the efforts of the subjects to achieve common goals and achieve harmony in interpersonal relations.

According to the logic of the study, we will reveal the essence of the phenomenon of «harmony», which will allow us to better understand the essence of the holistic construct «harmonious interpersonal relations».

As is known, the phenomenon of «harmony» is a philosophical category and its understanding in each historical time period is associated with the problems of epistemology, cosmology, ethics, which are based on aesthetic ideals and ideas about the individual, society and the universe. The lexeme «Harmony» first appears in ancient Greek mythology and had a personified character: the images of the parents of Harmony, the god of war Ares and the goddess of love and beauty Aphrodite reflected the philosophers' vision of harmony as a dual category in which two principles are generated and merged: love and war, beauty and struggle [10, p. 4].

In fact, Antiquity formed the idea of harmony (an ideal for a person, an idea for society, perceived through the harmony of mind and feelings at the level of the individual and society) as a *paidea* that reflects spiritual, moral, ethical and aesthetic implications [24]. Thus, in Homer's works, harmony is an agreement, a treaty, a peaceful event. Alcmaeon defines it as the balance of oppositely directed forces. According to the Pythagoreans (who first began to interpret harmony as the unity of opposites), harmony is a synthetic combination of opposites: the limit and the infinite, even and odd, singular and plural, etc. Heraclitus associated harmony with the struggle of opposites and believed that when the contradictory is reconciled, it is the most beautiful harmony [2, p. 28]. The ancient Greek philosopher Guthrie, following Heraclitus, emphasizes that harmony combines opposites and is subject to internal tension, which is the creative force of harmony [9, p. 1]. Socrates argued that only through the knowledge of oneself is an individual able to establish harmony with the world around him. Plato proposed a universal interpretation of harmony, which is created by the mind, will, and feelings united by the idea of good. Aristotle included a measure in the concept of harmony – a middle ground between the extremes of the world [17].

The concept of harmony of ancient Greek philosophers became the fundamental basis for philosophical research in subsequent time periods.

In contemporary Western philosophy, the concept of harmony was viewed with a rationalist orientation as an attempt to restore unity in the triad of «inner world –

human – outer world». Instead, Eastern philosophical thought emphasized the need for harmonious coexistence between humans and nature to establish inner balance and peace of mind. It should be noted that the Confucian classics saw harmony as the main guideline for the establishment and development of interpersonal relations and the prosperity of society [9, p. 1].

At the end of the twentieth century, the notion of harmony was subjected to an ironic, destructive impulse of reduction, which the twenty-first century is called upon to change through the restoration of lost spiritual and moral truths and the education of society [2, p. 29].

In the modern heuristic dimension, the concept of «harmony» is interpreted as:

- connection, consonance, coherence, orderliness, harmony, balance of relations between the constituent parts of the whole [6, p. 8];
- true lasting happiness, as opposed to temporary happiness [7];
- a sense of peace, balance, absence of negative feelings and chaos as manifestations of disharmony [8];
- not a state, but a balancing process that requires establishing relations with the world from the inner self to the outer one [9];
- a cultural attitude that focuses on understanding the universe (both as a whole and its components) and a person from the point of view of understanding their deep internal orderliness [16, p. 13].

We emphasise that the adjective «harmonious» (a, -e, -i), which is derived from the concept of «harmony», is interpreted in the Academic Dictionary of the Ukrainian Language as pleasant to the ear; melodious; in clear accordance with something; full of harmony (*see harmony*); based on the principles of harmony (*see harmony*) [30, p. 33].

Of practical importance for understanding the essence of the concept of «harmony» is the existential approach, according to which harmony in the «person-to-person» plane is not a category, but, first of all, an attitude of individuals. That is, from the standpoint of existentialism, a person purposefully, and sometimes unconsciously, experiencing the contradictions of his or her own existence, strives

for harmony both in the inner world and in the outer world, in particular in relations with others. There are many sources of contradictions on the path to harmony in human life, and where there are contradictions, confrontation is possible. Therefore, the external and internal energy of interpersonal relationships can exist only by interacting and balancing each other. However, this equilibrium cannot be absolutely stable, as in this case movement and development are excluded. Existentialists assure that any contradiction, conflict of energies in interpersonal relationships potentially contains the possibility of constructive development and positive resolution and leads the individual to harmony [2, p. 30].

The analysis of modern scientific literature has revealed that the phenomenon of «harmony» is revealed through the concepts of happiness, beauty, well-being and spirituality.

Thus, harmony is the most common subcategory of the concept of «happiness» in its individual and social manifestations, as it involves the establishment of connections at the internal and interpersonal levels [8]. In this context, harmony is manifested in inner peace, balance, satisfaction of the individual, a balanced and positive relationship between different facets of the personality and psychophysical well-being.

European philosophers consider harmony in parallel with the concept of *beauty*, which is interpreted as a socio-philosophical phenomenon, passed through the existentiality of human existence, combining ethical and aesthetic, philosophical and anthropological dimensions, covering bodily, spiritual, mental and existential-communicative modes of being, and therefore it can be not only external (beauty of the human body), but also internal (socio-moral) [18]. A person's experience of beauty contributes to the development of the soul and opens up new opportunities for him or her. It should be noted that inner beauty, which manifests itself in the socio-moral dimension of human existence, contains the basic qualities of a person, such as perfection, expressiveness, completeness, as well as the beauty of actions, behaviour in interpersonal relationships [2, p. 30].

When studying harmony in a subjective way, scholars point out that it is an experience of *well-being* in the spiritual (a sense of belonging to the spiritual culture of society, awareness of the relationship to the riches of spiritual culture, the ability to accept certain higher values and freely follow them, experience spiritual unity with another person, a certain community of people or all of humanity), psychological (mental comfort, which is the coherence of mental processes and functions, a sense of integrity, inner balance), vital (good physical well-being, bodily comfort, a sense of health, satisfactory physical tone of the individual) and social (satisfaction of the individual with his/her social status, interpersonal relations, etc.) [2, p. 30-31]. Well-being is a generalised and relatively stable experience, especially significant for a person, characterised by a favourable mental state, which contributes to the coordination of mental processes, successful behaviour, supports mental and physical health, and therefore is rightly considered in relation to the concept of harmony.

Through the prism of *spirituality*, the concept of «harmony» means acceptance by a person of himself, his own individuality; acquisition of the best universal traits, values, principles; achievement of perfection and beauty, harmonious coexistence in the world of people [2, p. 30]. In this context, H. Shevchenko's opinion that spirituality is a reflection of the inner harmony of a person, the inspiration of the soul, the great Wisdom, the inner strength of the individual, which contains the beauty and coherence of the world, the unity of thoughts, feelings and actions, moral imperatives is valuable [35]. M. Rohanova points out that the realisation of a person's spiritual potential lies in the need to live and create in accordance with the ideals of truth, goodness and beauty, and spirituality is an indicator of the level of interpersonal relations, feelings, moral and aesthetic civic position, and the individual's ability to empathise and be merciful [31]. According to O. Molchaniuk, spirituality is a holistic process of self-transformation in search of higher values. Under such conditions, a person in his/her relations with the world, nature, and other people will act consciously, inspired and beautifully, which will lead him/her to the path of harmony [23, p. 95]. Based on the above, it becomes obvious that spirituality

is the unity of the functions of consciousness, mind, feelings, will, and individual human traits. It is manifested in stable human and moral values, a positive outlook, ideological beliefs, humane actions that direct the activities of individuals to achieve truth, goodness, beauty and love [2, p. 31]. Spirituality, endowing a person with the best qualities, contributes to the achievement of harmony in the inner and outer world of individuals.

Harmony usually appears as a belief in the ideals of morality, which leads to harmony, inner spiritual comfort; establishing contact with the Absolute Good (God); in interpersonal relations and the individual's relationship with the environment. At the same time, inner harmony is impossible without harmonious relations in society.

It is obvious that harmony in interpersonal relations is achieved through adherence to the Christian postulate: do unto your neighbour as you would have others do unto you. This principle of life implies, first of all, the recognition of the equality of people, the treatment of the individual as the highest value and is the basis for the affirmation of the human in man and his own dignity. In this vein, it seems fair to use the lexeme «harmony» to denote the highest level of spiritual, moral, ethical, humane manifestations in interpersonal relations, as well as in peace, education, culture, and personal development. This proves that at the level of interpersonal relations, harmony is a movement towards truth, goodness, beauty, spirituality, morality, ethical standards and comfortable coexistence in the world of people.

From the foregoing, it becomes obvious that the problem of harmonious interpersonal relations is complex in terms of directions, approaches and aspects of scientific research.

In pedagogy, interest in studying the problem of interpersonal relations in education appeared at the end of the eighteenth century, and in the second half of the nineteenth century, a trend was clearly seen that turned to the study of the social side of the life of students. Pedagogical science, mainly due to its insufficient connection with philosophy and psychology, has been studying

interpersonal relations slowly, with significant subjective and objective difficulties. However, at all times, when researching the problem of interpersonal relations, scientists directly or indirectly point to the need to find effective ways to educate the younger generation not only as harmonious individuals, but also to teach them to establish and establish interpersonal relations for their own life.

It should be noted that, «although extracurricular activities can have a positive impact on the development of critical thinking and teamwork skills, it is important to balance these activities with students' academic efforts. Excessive involvement in extracurricular activities can affect their academic performance. Influence of cultural and educational context. It is important to consider that the relationship between student engagement and their learning outcomes may vary in different cultural and educational contexts» [29].

In the aspect of the research problem, the opinion of M. Horlach is important that interpersonal relations constitute «the practical form of the existence of morality», that is, the actions, deeds and behavior of a person must comply with the laws of *moral goodness*. By moral goodness, the author understands the harmony of the individual and society, the unity of the aspirations of all people and each in particular, the satisfaction of the wishes of every person and the correspondence of the interests of the subjects of interaction [6]. Moral goodness in interpersonal relations is manifested in the morality of actions and actions of their subjects: politeness, sensitivity, tact, delicacy, tolerance, emotional restraint, benevolence, support, care, willingness to help, etc. Based on these considerations, the main mission of education is to promote the development of moral feelings and a positive emotional attitude; ensuring a comfortable atmosphere of communication; the awakening of a benevolent, humane attitude towards the subject of interpersonal interaction.

Over the past decade, a number of Ukrainian and foreign scientific articles and dissertations have been devoted to various aspects of the problem of harmonious interpersonal relations, including D. Akamatsu, G. Bondar, F. Brew, T. Vantilborgh, C. Gherghel, V. Dub, J. Du, T. Kolomiets, G. Kudinova, V. Kuzmych, V. Kushnir,

K. Leung, O. Marina, N. Myronchuk, O. Nazarenko, L. Potapiuk, N. Rudenko, T. Pernarivska, M. Savchyna, A. Kharkivska, Yan Zhang, O. Yastrub and others.

According to L. Wang, S. Wang, Y. Wong and K. Yeh, harmonious interpersonal relationships are characterised by the ability of people to establish and maintain long-term, strong ties that satisfy both subjects of interaction [39]. That is, in order to achieve harmony in interpersonal relationships, individuals must take into account both their own needs, values, beliefs, social norms, and those of others.

O. Nazarenko, studying the ethical aspects of dialogical concepts of culture, points out that the establishment of high-level interpersonal relations is facilitated by dialogical interaction, the moral and ethical principles of which are love, compassion, openness to the other, understanding, tolerance, forgiveness, respect, and non-violence [26].

In the dissertation study of T. Pernarivska, the concept of «harmonious interpersonal relations» is interpreted as a relationship characterized by stability, involves long-term interaction between its participants, evokes positive feelings, and is comfortable for both parties» [27, p. 26]. In addition, as noted by D. Akamatsu and C. Gherghel, in order to achieve harmony in interpersonal relations, the formation of constructive behavior skills and the development of social skills should be ensured [11].

An interesting opinion is I. Bech, who notes that the main measure of a person's morality in his relations with other people is a selfless deed – an action that is not aimed at obtaining a benefit, or is useful for both subjects of interaction. Selfless actions orient an individual towards sincerity, benevolence, mutual assistance, and the good of other people, thereby ensuring the well-being of each of the subjects of interpersonal interaction [1].

Adapting the opinion of O. Molchaniuk to the research problem, we can claim that harmonious interpersonal relations reflect the mutual readiness of subjects for a specific type of interpersonal interaction, which is accompanied by emotional experiences: positive, indifferent or negative. At the same time, readiness for interpersonal interaction is expressed in a person's behavior during

communication and joint activities with others, where the nature of harmonious interpersonal relations is revealed [23, p. 97].

Z. Zhang emphasizes that in the context of the harmonization of interpersonal relations, the behavior of individuals can be aimed at achieving harmony and avoiding disintegration. The desire to achieve harmony reflects the sincere desire of the subjects of interaction to establish interpersonal relations that bring them both satisfaction. On the other hand, the orientation of people to avoid disintegration is manifested as the protection of their own interests through the avoidance of conflicts in interpersonal relations [40, p. 1]. Therefore, understanding these patterns of behavior is crucial for the subjects of interaction to achieve harmony in interpersonal relations.

It should be noted that the negative experience of interpersonal interaction at the previous stages of life inhibits and complicates the process of forming harmonious interpersonal relations in a higher education institution. In addition, a long-term negative experience of interpersonal relations during the student period prevents a young person from establishing harmonious interpersonal relations in the future, feeling comfortable in a production team, and self-realization both in the personal and professional spheres. We are convinced that educational influences on individuals should be carried out casually, gradually building the foundation of humanity, morality, humanity from spiritual bricks, revealing the potential of the individual, awakening inner energy, inspiring to active actions, as a result of which the establishment of harmonious interpersonal relations will rise to the level of personal needs, worldview beliefs, ideals and will become a reality.

So, the essential characteristics of interpersonal relations, which can rightly be called harmonious, are: desire, aspiration, interest, orientation of the individual to establish, maintain and develop interpersonal relations; value orientations of the individual; expressed moral and ethical outlook; knowledge of norms and rules of conduct; knowledge, understanding of oneself and one's partner; moderate expressiveness of approaching and distancing feelings; the ability to regulate one's own emotional state; tolerant, empathic attitude of individuals towards each other;

the ability to adequately assess oneself, one's actions, and others; constructive interpersonal interaction, which is based on the activity of participants in the course of joint activities and effective communication; manifestation of spirituality, morality, humanity in thoughts, judgments, attitudes, actions, deeds and behavior [4].

The above analysis of the scientific literature provides the best possible logical interdisciplinary integrated study of the concept of «harmonious interpersonal relations» as a whole construct and allows it to be interpreted as the highest degree of manifestation of emotional-sensual, spiritual, moral, aesthetic in interpersonal relations, which makes it possible to establish connections between individual and psychological excellent people in such a way as not to eliminate these differences, but to ensure their unification, thus creating conditions for personal development and growth of all their participants.

Conclusions. So, the theoretical analysis of scientific works on pedagogy, philosophy of education, sociology, psychology, modern theoretical and practical research in the context of the problem at hand proves that the interpretation of the concept of «harmonious interpersonal relations» in the scientific discourse has attracted attention for many centuries, where it is revealed not directly, but indirectly. At different times, the issue of forming harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers in the educational process was recognized as important and relevant, the intensity of its study is increasing, but even today it remains incompletely covered.

Harmonious interpersonal relations is a complex multifaceted integral category formed by the relatively original concepts of «relationship» (which forms the basis of the basic concept), «interpersonal relations» (a fixed term that is the content center) and «harmony» (a positive-qualitative expression of interpersonal relations), and is interpreted as the highest measure of manifestation of the emotional-sensual, spiritual, moral, aesthetic in interpersonal relations, which makes it possible to establish connections between individually and psychologically different people in such a way as not to eliminate these differences, but to ensure their unification,

in such a way creating conditions for personal development and growth of all their participants.

References

1. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv ; Chernivtsi : «Bukrek». 320 [in Ukrainian].
2. Borzyk, O. B. (2020). Aspektnyi analiz henezy katehorii «harmoniiia» [Aspect analysis of the genesis of the category "harmony"]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personal spirituality: methodology, theory and practice*. Luhansk : Skhidnoukr. nats. un-tu im. V. Dalia. 4 (97), 25–37 [in Ukrainian].
3. Borzyk, O. B. (2020). Mizhosobystisni vidnosyny yak naukova problema: filosofskyi aspekt [Interpersonal relations as a scientific problem: a philosophical aspect.]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku suchasnoi nauky v krainakh Yevropy ta Azii – Problems and prospects for the development of modern science in Europe and Asia*. Pereiaslav-Khmelnytskyi. 91–93 [in Ukrainian].
4. Borzyk, O. B. (2021). Formuvannia harmoniinykh mizhosobystisnykh vidnosyn maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Busel, V. T. (2009). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv : VTF «Perun». 1736 [in Ukrainian].
6. Chychkov, A. H. (Eds.) (2014). Slovnyk-dovidnyk z kursu «Filosofskoi antropolohii» dlia studentiv 2, 3, 4 kursiv usikh spetsialnostei dennoi ta zaochnoi form navchannia [Dictionary-reference from the course "Philosophical Anthropology" for students of 2nd, 3rd, 4th courses of all majors of full-time and part-time forms of education]. Dnipropetrovsk : DVNZ UDKhTU. 20 [in Ukrainian].

7. Dambrun, M., Ricard, M., Després, G., Drelon, E., Gibelin, E., & Gibelin, M. (et al.). (2012). Measuring happiness: from fluctuating happiness to authentic-durable happiness. *Front. Psychol.* 7, 3, 16 [in English].
8. Delle, Fave A., Brdar, I., & Wissing, M. (et al.). (2016). Lay Definitions of Happiness across Nations: The Primacy of Inner Harmony and Relational Connectedness. *Front Psychol.* 26, 7, 30 [in English].
9. Di, Fabio A., & Tsuda, A. (2018). The Psychology of Harmony and Harmonization: Advancing the Perspectives for the Psychology of Sustainability and Sustainable Development. *Sustainability.* 10(12), 4726 [in English].
10. Franklin, J. C. (2002). Harmony in Greek and Indo-Iranian Cosmology. *The Journal of Indo-European Studies.* 30, 1–2 [in English].
11. Gherghel, C., & Akamatsu, D. (2023). Interpersonal harmony pursuit in Japan and the United States: Culture shapes motivation and goal content. *Current Psychology* (New Brunswick, N.J.). 42, 24, 20474–20484 [in English].
12. Horlach, M. I. (2003). Vybrane [Selected] : u 3 t. Kharkiv : Fakt. 1, 621 [in Ukrainian].
13. Hoshovska, D. (2011). Psykholohichni osoblyvosti kreatyvnoho indyvidualnoho stylu diialnosti y adekvatnoi moralnoi samootsinky studenta-sportsmena [Psychological features of a creative individual style of activity and adequate moral self-esteem of a student-athlete] *Zbirka statei profesorsko-vykladatskoho skladu kafedry psykholohii Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – A collection of articles by the faculty of the Department of Psychology at Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University.* Drohobych : RVV DDP. 121–130 [in Ukrainian].
14. Iaksa, N. V. (2006). Tezaurus z problemy mizhkulturnoi vzaiemodii [Thesaurus on the problem of intercultural interaction]. Zhytomyr : ZhDU imeni I. Franka. 164 [in Ukrainian].
15. Ievtukh, M. B., & Cherkashyna, T. V. (2008). Kultura vzaiemyn. Samopiznannia [Culture of relations. Self-knowledge]. Horlivka : Vyd-vo HDPIIM. 1, 228

16. Kozyrieva, N. V., (Ed.). (2018). Slovnyk-dovidnyk dlia pidhotovky do praktychnykh zaniat ta samostiinoi roboty z navchalnoi dystsypliny «Filosofia» (dlia studentiv dennoi, zaochnoi ta dystantsiinoi form navchannia usikh napriamiv pidhotovky) [Dictionary-reference for preparing for practical classes and independent work in the educational discipline "Philosophy" (for students of full-time, part-time and distance learning of all areas of training)]. Kharkiv : KhNUMH im. O. M. Beketova. 69 [in Ukrainian].

17. Kremin, V. H., & Ilin, V. V. (Eds.). (2005). Filosofii: myslyteli, idei, kontseptsii [Philosophy: thinkers, ideas, concepts]. Kyiv : Knyha, 528 [in Ukrainian].

18. Krylova, S. A. (2011). Krasa liudyny : osobystist, simia, suspilstvo (sotsialno-filosofskyi analiz) [Human beauty: personality, family, society (social-philosophical analysis)]. Nizhyn : TOV «Vyd-vo «Aspekt-Polihraf». 344 [in Ukrainian].

19. Kultura movy na shchoden : Informatsiino-dovidkova systema [Language culture for every day : An information and reference system]. Retrieved from <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/> [in Ukrainian].

20. Linnik, O. O. (2014). Maibutnii uchyitel yak subiekt pedahohichnoi vzaiemodii: pidhotovka do spivrobotnytstva z molodshymy shkoliaramy [The future teacher as a subject of pedagogical interaction: preparation for cooperation with younger schoolchildren]. Kyiv : Slovo. 304 [in Ukrainian].

21. Marina, O. V. (2010). Formuvannia mizhosobystisnykh vidnosyn studentiv-pershokursnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi pedahohichnoho universytetu [Formation of interpersonal relations of first-year students in the educational process of a pedagogical university]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

22. Marina, O. V. (2014). Konflikty i shliakhy yikh poperedzhennia u kolektyvi akademichnoi hrupy studentiv-pershokursnykiv [Conflicts and ways to prevent them in the collective of the academic group of first-year students] *Naukovyi visnyk Donbasu – Scientific Bulletin of Donbas*. 1 (25), 1–13 [in Ukrainian].

23. Molchaniuk, O. V. (2020). Teoretyko-metodolohichni zasady vykhovannia v maibutnikh uchyteliv biolohii tsinnisnoho stavlennia do pryrody [Theoretical and methodological principles of education in future biology teachers of a valuable attitude to nature]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
24. Nahilenko, I. A. (2007). Harmoniia u filosofskykh doslidzhenniakh Serednovichchia [Harmony in philosophical studies of the Middle Ages] *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*. 32, 13–15 [in Ukrainian].
25. Nakonechna, O. V., Ruden, D. M., & Sopivnyk, R. V. (2017). Rehionalni ta vikovi osoblyvosti samoostinky suchasnoi ukrainskoi molodi [Regional and age-related features of self-esteem of modern Ukrainian youth]. *Nauka i osvita – Science and education*. 6. 172–180 [in Ukrainian].
26. Nazarenko, O. A. (2003). Etychni aspekty dialohichnykh kontseptsii kultury [Ethical aspects of dialogical concepts of culture]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
27. Pernarivska, T. P. (2015). Formuvannia u studentiv hotovnosti do harmonizatsii mizhosobystisnykh vidnosyn u pozaaudytornii diialnosti [Formation of students' readiness to harmonize interpersonal relations in extracurricular activities]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
28. Pinska, O. L. (2017). Mizhosobystisni vidnosyny yak psykholohichni chynnyk pedahohichnoi vzaiemodii subiektiv osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli [Interpersonal relations as a psychological factor of pedagogical interaction of subjects of the educational process in higher education] *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of the Alfred Nobel University*. 2 (14), 95–100 [in Ukrainian].
29. Ponomarova, H., Petrichenko, L., Kharkivska, A., Repko, I., & Kolesnikova, Ye. (2024). Mechanisms of forming a connection between the involvement of education seekers in educational and extracurricular activities and the development of competencies. *Relações Internacionais no Mundo Atual*, 43, 247–256. Retrieved from <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/6748> [in English].

30. Publichnyi elektronnyi slovnyk ukrainskoi movy «UkrLit.org» [Public electronic dictionary of the Ukrainian language "UkrLit.org"]. Retrieved from <http://surl.li/hrkzb> [in Ukrainian].
31. Rohanova, M., Rasydov, S., & Rasydova, S. (2023). Cultural and spiritual values of education of future teachers : an interdisciplinary approach. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personal spirituality: methodology, theory and practice*. Luhansk : SNU im. V. Dalia. 3 (107), 103–113 [in English].
32. Rudenko, N. V. (2010). Mizhosobystisni vzaiemyny studentiv yak psykhologo-pedahohichna problema [Interpersonal relations of students as a psychological and pedagogical problem] *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University*. 2, 250–255 [in Ukrainian].
33. Savchyn, M. V. (2007). Pedahohichna psykholohiia [Pedagogical psychology]. Kyiv : Akademvydav. 424 [in Ukrainian].
34. Serhiienko, N. P., & Riabukha, L. V. (2014). Mizhosobystisni vidnosyny ta yikh rol v uchbovii diialnosti studentiv ta kursantiv NUTsZU [Interpersonal relations and their role in the educational activities of students and cadets of NUZZU]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykhologii – Problems of extreme and crisis psychology*. 16, 208–215 [in Ukrainian].
35. Shevchenko, H. P. (2021). Problema dukhovnoho probudzhennia osobystosti [The problem of spiritual awakening of the personality] *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personal spirituality: methodology, theory and practice*. Luhansk : SNU im. V. Dalia. 2 (101), 1, 284–297 [in Ukrainian].
36. Tabachkovskyyi, V. H. (Eds.). (2003). *Filosofia : Svit liudyny. Kurs lektsii* [Philosophy: The human world. Course of lectures]. Kyiv : Lybid, 432 [in Ukrainian].
37. Teplynska, V. V. (2016). Definitysiinyi analiz poniattia «mizhosobystisni stosunky» [Definitional analysis of the concept of "interpersonal relations"] *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*. 6 (1), 57–63 [in Ukrainian].

38. Volovych, V. I. (Ed.). (1998). Sotsiologhiia [Sociology] : korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv, 736 [in Ukrainian].

39. Wang, S., Wong, Y. J., Yeh, K., & Wang, L. (2018). What makes a meaningful life? Examining the effects of interpersonal harmony, dialectical coping, and nonattachment. *Asian Journal of Social Psychology*. 21, 3, 198–204 [in English].

40. Zhang, Z. (2023). Exploring Interpersonal Harmony : A Cross-Cultural Comparison between Eastern and Western Societies. *Arts, Culture and Language*. 1, 4, 1–5 [in English].

УДК 378.016:[51+53]:001.4:005.336.2(045)

**ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ФОРМУВАННЯ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

© Брославська Г.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-12

У статті проаналізовано праці науковців щодо їх розуміння сутності понять «компетенція» та «компетентність», вказано на спільні фактори та відмінності цих понять. Автор звертає увагу на те, що поняття «компетенція» та «компетентність» не є синонімами, а також на найважливішу ознаку компетентності, а саме: будь-яка компетентність має виражати рівень оволодіння особистістю певними компетенціями для вирішення різних професійних і життєвих задач.

У роботі: розкривається проблема того, що не існує чіткого визначення поняття «інструментальні компетентності»; здійснено обґрунтування сутності та структури інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики у процесі професійної підготовки, схарактеризовано їх основні ознаки; побудовано професіограми майбутнього вчителя математики та фізики.

На основі проведених досліджень зроблено висновок: під формуванням інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики

у процесі професійної підготовки треба розуміти керований процес оволодіння сукупністю компетенцій інструментальних компетентностей та розвитку в них особистісних якостей і здатностей через наскрізне використання новітніх інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: компетенція, компетентність, інструментальні компетентності, майбутні учителі математики та фізики, професіограма.

Broslavska H. «Conceptual and Terminological Apparatus of Formation of Instrumental Competences of Future Mathematics and Physics Teachers in the Process of Professional Training».

The article analyses the works of scholars on their understanding of the essence of the concepts of «competence» and «competence», and points out the common factors and differences between these concepts. The author draws attention to the fact that the concepts of «competence»

and «competence» are not synonymous, and also to the most important feature of competence, namely, that any competence should express the level of mastery of certain competences by a person to solve various professional and life tasks.

The paper reveals the problem of the lack of a clear definition of the concept of "instrumental competences"; substantiates the essence and structure of instrumental competences of future teachers of mathematics and physics in the process of professional training, characterises their main features; builds occupational profiles of future teachers of mathematics and physics.

Based on the conducted research, it is concluded that the formation of instrumental competences of future teachers of mathematics and physics

in the process of professional training should be understood as a controlled process of mastering a set of instrumental competences and developing their personal qualities and abilities through the cross-cutting use of the latest information, communication and pedagogical technologies in the process of professional training.

Key words: competence, instrumental competences, future teachers of mathematics and physics, profiogram.

Актуальність дослідження. Сьогодні «людина у центрі уваги. Усі зміни для людей і про людей. Ставка на технології та інновації, щоб українці мали найкращі можливості, а держава – потужний людський капітал» [25]. Необхідно «відійти врешті-решт від радянського спадку в освітній сфері, видалити метастази ідеологічних нашарувань і запропонувати учасникам навчального процесу цікаві заняття, які б не відштовхували від процесу навчання, а навпаки – заохочували до нього» [25] – вважає міністр освіти і науки України Оксен Лісовий.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, зусилля органів управління освітою всіх рівнів, науково-методичних служб за підтримки всього суспільства, були зосереджені на реалізацію пріоритетних напрямів її розвитку, подолання наявних проблем, вирішення перспективних завдань, серед яких головні – оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесуальної до результативної компетентнісної парадигми освіти [17].

Реформам у сучасній вищій педагогічній освіті в Україні сприяють інтеграція в європейський і світовий освітній простір, стрімкий технологічний прогрес, підвищення вимог до професійної підготовки фахівців різних напрямів, їхньої компетентності, відповідності запитам працедавців і міжнародних стандартів.

Уведення поняття освітніх компетентностей до нормативної та практичної складової галузі дозволяє вирішувати типову для української школи проблему, коли студенти опановують теоретичними знаннями, але не можуть їх застосувати у вирішенні конкретних завдань або проблемних ситуацій [30].

Науковцями та практиками, що досліджували сутність понять «компетенція» та «компетентність», були Н. Бібік, С. Бондар, Н. Брюханова, Н. Волкова, М. Головань, Р. Горбатюк, І. Гушлевська, Г. Джонс, І. Єрмаков, Д. Катахан, Т. Каткова, О. Коваленко, О. Козлова, В. Кремінь, М. Лазарєв, В. Луговий, Г. Луценко, І. Нейман, О. Овчарук, Ю. Рашкевич, Л. Романишина, С. Семериков, І. Шоробура тощо.

Уважаємо за доцільне проаналізувати роботи науковців, трактування якими понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «інструментальні компетентності» можуть стати підґрунтям для уточнення ключових міркувань дослідження.

На сайті «Освіта.ua» подано таке визначення поняття «компетенція»: відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки людини, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері [9].

У межах своєї компетенції, зазначає багато науковців, особа може бути компетентною або некомпетентною з певних питань, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання й розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів цієї діяльності й буде набуття людиною набору компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя.

На думку автора поняття «компетенція» можна розуміти, як певні, виявлені особистістю, знання й уміння у визначених областях науки, культури, техніки; а компетентність – реальний показ, демонстрація цих знань і відповідних умінь під час виконання конкретної роботи.

Так, під компетенцією слід розуміти один із основних показників якості освіти, що характеризує здібності використовувати набуті знання, вміння,

навички, особистісні якості для вирішення різних професійних і життєвих задач.

Академік НАПН Н. Бібік вважає, що «компетентність стосовно структури змісту освіти, що побудована у сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах, виводить універсальний метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати [2].

У дисертаційній роботі «Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики» В. Ніжегородцев визначає «компетентність» як сукупність особистісних якостей майбутнього працівника (знань, умінь, навичок, мотивації, ціннісно-сміслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції поведінки), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно-значимій галузі [18, с. 12].

Компетентність – оволодіння, володіння учнем відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) учня, що вже відбулась, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [9]; «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [3, с. 9].

Проте, у поданих визначеннях відсутня найважливіша ознака компетентності, а саме: будь-яка компетентність має виражати рівень оволодіння особистістю певними компетенціями для вирішення різних професійних і життєвих задач.

Дослідники виділяють від 3 до 85 (первісний проєкт Tuning) видів компетентностей. На наш погляд, найбільш виваженим є розподіл розроблений авторами проєкту Tuning. Так, для формування компетентного фахівця – майбутнього вчителя достатньо використовувати два види компетентностей

(за проєктом Tuning): спеціальні (фахові) та загальні (інструментальні, міжособистісні, системні) [4].

Проаналізувавши дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, ми дійшли до висновку, що:

– поняття «компетенція» та «компетентність» не є синонімами;

– компетенція – один із основних показників якості освіти, що характеризує здатність використовувати набуті знання, уміння, навички, особистісні якості для вирішення різних професійних і життєвих задач;

– компетентність виражає рівень оволодіння сформованими певними компетенціями (які динамічно й інтегрально поєднані) щодо вирішення різних професійних та життєвих задач;

– кожен вид компетентності передбачає наявність певного рівня вияву відповідних компетенцій, підґрунтям яких є мотиваційно-ціннісна (бажання вчитися та досягати успіху у професійній діяльності й особистісному житті) та когнітивно-діяльнісна (здатність на практиці використовувати набуті знання, уміння й навички, що можуть бути як універсальними, так і специфічними для певної предметної галузі) основи.

Подальшу дослідницьку роботу було спрямовано на аналіз науковцями поняття «професійна компетентність» майбутнього вчителя.

Енциклопедія освіти професійну компетентність подає як інтегративну характеристику ділових й особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [6, с. 722].

Професійна компетентність – це здатність людини, побудована на знаннях, уміннях, навичках, досвіді та здібностях, отриманих і розвинутих завдяки навчанню, ефективному використанню набутих компетенцій під час трудової діяльності [33].

Науковець Л. Дибкова зазначає, що професійна компетентність – це певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості та забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [5].

Дослідники Р. Лісна та В. Тригуб [14] розглядають професійну компетентність як сукупність рівнів розвитку технології, науки, техніки, економіки, освіти та процесів, що відбуваються в суспільстві.

Проаналізувавши сутність поняття «професійна компетентність» і погоджуючись із науковцями в цілому, зауважимо, що подані визначення не характеризують компетентність як рівень вияву компетенцій, а Р. Лісна та В. Тригуб не враховують одну із найважливіших ознак компетентності – особистісні якості.

Професійно-педагогічна компетентність, як зазначає Н. Кузьміна, – це здібність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби формування особистості учня з урахуванням тих обмежень і умов, яким повинен відповідати навчально-виховний процес [13, с. 18]. У структурі професійно-педагогічної компетентності науковець виділяє такі елементи: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок у тих, хто навчається; диференційно-психологічна – у галузі мотивів, здібностей, направленості студентів; аутопсихологічна компетентність – у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості педагога; соціально-психологічна компетентність – у галузі процесів спілкування [13, с. 63].

Дослідник Т. Отрошко узагальнила підходи до визначення професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, що дозволило автору створити відповідну структуру цих фахівців. Отже, професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів уключає такі компоненти (компетентності): особистісну, соціальну, загальнокультурну, предметну, комунікативну, інформаційну, компетентність особистісного самовдосконалення [21].

Аналіз поданих визначень виявив, що науковці вивчали професійно-педагогічну компетентність лише як здібність, однак сутність цього поняття полягає насамперед у наявності такої ознаки, як інтегрована особистісна якість (рівень досягнення якої має характеризувати ця компетентність).

Під професійно-педагогічною компетентністю вчителя О. Спірін пропонує розуміти «його готовність до реалізації основних видів професійної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення як особистості, так і професіонала, засновану на синтезі прояву (реалізації) його особистісних якостей, предметних і надпредметних знань, умінь і навичок, ціннісного ставлення до них, до себе і своєї професії, потреби в самоосвіті й професійному самовдосконаленні» [26].

Погоджуючись у цілому з визначенням, що компетентність «... заснована на синтезі прояву (реалізації) його особистісних якостей ...», однак зазначимо: звужувати це поняття лише до готовності не коректно.

Для досягнення мети дослідження, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність понять «інформаційна», «технологічна» та «технічна» компетентності майбутніх учителів.

Науковець А. Харківська вважає, що інформаційну та технічну компетентності майбутніх учителів необхідно тлумачити як інтегральну якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип наочно-специфічних знань, дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати й реалізовувати оптимальні рішення у педагогічній діяльності вчителя [30].

Під поняттям «технічна компетентність майбутнього вчителя технологій» О. Корець розуміє інтегральну якість особистості, що базується на системі знань, умінь, навичок та сукупності професійно важливих якостей, сформованість яких дає змогу фахівцеві ефективно реалізувати професійну діяльність щодо володіння типовими виробничими технологіями, вмінням використовувати техніко-технологічне оснащення навчальних майстерень і лабораторій [11].

Зі свого боку, Т. Отрошко технічну компетентність майбутнього вчителя визначає як інтегральну якість особистості, що базується на системі знань, умінь, навичок і сукупності професійно важливих якостей, сформованість яких дозволяє фахівцеві ефективно реалізовувати професійну діяльність

щодо володіння апаратно-технічною складовою комп'ютерної техніки [20].

Як зазначає О. Корець, структуру технічної компетентності утворюють знаннєвий та особистісний компоненти [11]. Їх зміст реалізується через систему знань, умінь та навичок технології обробки матеріалів і реалізації процесу професійної діяльності вчителем технологій (знаннєвий компонент), наявності професійно важливих якостей учителя, його технологічної культури (особистісний компонент). Серед якостей слід виділити такі: організація та структурування власних знань; розв'язання проблемних ситуацій; одержання інформації з різних джерел; установлення причинно-наслідкових зв'язків; представлення критичної оцінки; обґрунтування власної точки зору; робота у колективі; гнучкість; креативність.

Проте О. Корець, визначаючи структуру технічної компетентності та виділяючи лише два компонента, водночас, серед важливих якостей не розрізняє інструментальні, міжособистісні й системні компетентності.

Інформаційно-комунікаційну компетентність, точніше інформаційно-комунікаційно-технологічну компетентність (або ІКТ-компетентність), О. Спірін визначає як підтвержену здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільнозначущих, зокрема професійних задач, у певній предметній галузі. [26]. Він запропонував таку загальну структуру й орієнтовну класифікацію компетентностей учителя інформатики [27]:

I. Загальна компетентність: компетентність щодо індивідуальної ідентифікації й саморозвитку; міжособистісна компетентність; суспільно-системна компетентність.

II. Професійно-спеціалізована компетентність: загальнопрофесійна предметно орієнтована, або профільно орієнтована; технологічна; професійно-практична.

Спираючись на подані вище визначення, обґрунтуємо сутність і структуру інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики (далі ІК МУМФ) у процесі професійної підготовки.

Дослідник О. Кузьменко описує шість фізичних компетентностей, які формуються у здобувачів освіти при вивченні фізики у вищих навчальних закладах: навчальну, інформаційну, розв'язування фізичних задач, експериментальну, дослідницьку, професійну [12].

Уточнюючи поняття професійної компетентності для майбутніх учителів фізики, В. Ніжегородцев визначає її як сукупність ключової, базової і спеціальної компетентностей, підкреслюючи, що ключові компетентності проявляються, насамперед, у здатності розв'язувати професійні задачі на основі використання інформації, комунікації, в тому числі й на іноземній мові, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві; базові компетентності визначають специфіку певної професійної діяльності; спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної або надпредметної сфери професійної діяльності [18].

Науковець виокремлює такі спеціальні компетентності, характерні для вчителя фізики: експериментальні, формування в учнів експериментальних умінь, розв'язування фізичних задач, керування технічною творчістю учнів, укомплектування фізичного кабінету тощо [18].

Однак В. Ніжегородцев, досліджуючи спеціальні компетентності, характерні для вчителя фізики, не враховує сформованість інструментальних компетентностей, які є безперечним підґрунтям для їх професійної діяльності та здійснення саморозвитку.

Методичними компетентностями майбутніх учителів фізики В. Ніжегородцев вважає сукупність особистісних якостей майбутніх учителів фізики (мотивації, знань, умінь, навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції діяльності), які дозволяють продемонструвати готовність, обізнаність, відповідальність за реалізацію власної методичної діяльності у навчанні фізики. Методичні компетентності майбутніх учителів

фізики як особистісні професійні якості вчителя фізики розкриті в межах методичних компетенцій: виконання психолого-педагогічних і методичних досліджень, планування (проектування) освітньої роботи, розробка та використання дидактичних і технічних засобів навчання, проведення навчальних занять, моніторинг результатів навчання і виховання учнів, підвищення педагогічної кваліфікації [18, с. 7]. Структура методичних компетентностей містить п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольова регуляція діяльності вчителя [18, с. 12].

Важливу роль у структурі математичної компетентності вчителя, зазначає М. Марко, відіграє мотиваційний компонент, який спрямований на розвиток: мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх участі в діяльності із розвитку математичної компетентності; інтересу майбутнього вчителя до педагогічної діяльності; самооцінки професійної підготовки. Когнітивний компонент математичної компетентності представляє собою сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (предметних) знань, а також ціннісних орієнтацій, заснованих на педагогічних та математичних цінностях. Операційно-діяльнісний компонент математичної компетентності являє собою сукупність загальнопедагогічних, методичних і спеціальних (предметних) умінь, необхідних для досягнення якості та високих результатів професійної діяльності [15].

Розкриті науковцями сутність і структура професійної компетентності МУМФ не суперечать одна одній, проте, у поданих визначеннях відсутнє виокремлення саме ІК, актуальність формування яких доведена вище.

Отже, аналіз автором психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що не існує чіткого визначення поняття «інструментальні компетентності майбутніх учителів математики та фізики».

У «Стратегії реформування освіти до 2020 року» [28] серед пріоритетних завдань педагогічної освіти була підготовка висококваліфікованих,

конкурентоспроможних фахівців, які володіють не тільки професійними компетентностями, а й загальними компетентностями, зокрема інструментальними.

Поняття «інструментальні компетентності» вперше було надано у звіті із міжнародного проєкту «Tuning» й охоплювало: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації та планування; базові загальні знання; засвоєння основ базових знань з професії; усне й письмове спілкування рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); розв'язання проблем; самостійне прийняття рішень в залежності від ситуації [4].

Автори методології проєкту Tuning інструментальні компетентності вміщують у категорію загальних компетентностей та визнають їх суттєве значення для кожної з предметних областей, що враховано в стандартах вищої освіти (далі СВО) та Національній рамці кваліфікацій (НРК).

Головний експерт групи «Освіта» Реанімаційного пакету реформ В. Бахрушин, дає таке визначення стандарту вищої освіти: «це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» [1].

Відповідно до СВО щодо входження України в європейський освітній простір, розроблено інструмент, який допомагає здійснювати системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів – Національна рамка кваліфікацій (далі НРК).

На думку Л. Гриневич «Національна рамка кваліфікації – це інструмент, який здійснює прив'язку системи освіти до ринку праці. Вона також допоможе нам зрозуміти, як людина буде просуватися у своєму навчанні упродовж життя... НРК фактично є парасолькою, яка об'єднує і середню, і професійно-технічну, і вищу освіту» [16].

Проте у процесі модернізації системи вищої освіти України (процес переходу на дворівневу систему вищої освіти та впровадження НРК) відбулося зменшення кількості годин на предметну підготовку (заклади вищої освіти (далі ЗВО) самостійно стали визначати й обґрунтовувати до 60 % змісту освіти в рамках Державного стандарту), зокрема із математики та фізики. Це вплинуло на цілісність і якість освітньої підготовки здобувачів освіти.

Автор виявила, що якість теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів математики та фізики погіршилась – нею були проведені контрольні роботи та тести, що мали на меті перевірку теоретичного матеріалу, які обов'язково включали завдання на логічне мислення, відтворення алгоритмічних умінь тощо. Нами були проаналізовані відповіді, які сприяли проведенню нашого дослідження, було зафіксовано низький рівень логічного мислення, алгоритмічних умінь тощо (компетенції ІК). Отже, з'ясовано, що ІК МУМФ сформовані не в повному обсязі.

А. Харківська та В. Малихіна влучно зазначили, що «інструментальна компетентність – це сукупність таких компетентностей, як (здатність до аналізу та синтезу; здатність до організації та планування; базові знання в індіферентних галузях; мисленнева підготовка на основі професійних знань; письмова та усна комунікація рідною мовою; знання другої мови; базові навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (вміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); розв'язання проблем; прийняття рішень), які виконують інструментальну функцію. Інструментальні компетентності, тобто компетентності, з яких вони складаються, добре з'ясовані і збігаються з багатьма підходами; наприклад, технологічна компетентність (під якою розуміють використання персонального комп'ютера) або лінгвістична компетентність (усна та письмова комунікація)» [35, с. 6].

Слушною для нас є думка Ю. Рашкевича, який наголошує, що «інструментальні компетентності: ті, які мають інструментальне призначення. Вони включають: когнітивні здатності, здатність розуміти й опрацьовувати ідеї і думки; методологічні здатності впливати на оточуюче

середовище, організувати час і стратегії навчання, приймати рішення або вирішувати проблеми; технологічні навички та вміння, пов'язані з використанням технологічних пристроїв, навички роботи з комп'ютером та управління інформацією; лінгвістичні навички, такі як усне і письмове спілкування або знання другої мови» [24].

Володіння цими компетентностями є обов'язковими вимогами до сучасної професійної діяльності учителів математики та фізики.

Оскільки математика та фізика – предмети, які є важкими для вивчення та розуміння, виникає необхідність у розвитку в майбутніх учителів компетенцій ІК. А саме: здатності не тільки аналізувати певну математичну чи фізичну проблему (наприклад: у багатьох шкільних кабінетах фізики наявне застаріле фізичне обладнання, яке не може конкурувати з сучасним високоефективним обладнанням), а й уміти синтезувати з великої кількості доступної фізико-математичної інформації необхідну для подальшого розв'язання цієї проблеми; здатності до логічного мислення та комунікації мовою математичних (фізичних) символів; здатності до розуміння математичних (фізичних) моделей наявного об'єкта або процесу, готовності й уміння застосовувати майбутнім учителем моделювання для побудови математичних об'єктів, пояснення фізичних явищ і процесів, формулювання та математичного доведення їх властивостей; здатності до організації та планування своєї діяльності під час розв'язування нестандартних математичних задач; здатності самостійно приймати рішення залежно від ситуації, пов'язаної з фізикою чи математикою (наприклад: упровадження елементів сучасної електронної техніки у шкільний фізичний експеримент) тощо.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави для уточнення ключового поняття дослідження. Під інструментальними компетентностями майбутнього вчителя математики та фізики будемо розуміти системну інтегровану особистісну якість, що характеризує рівень оволодіння випускником сформованими компетенціями інструментальних компетентностей (динамічно

й інтегрально поєднаними на мотиваційно-ціннісній та когнітивній основах) щодо вирішення професійних (здатність побудувати математичну (фізичну) модель, геометричну схему, схарактеризувати фізичне явище, довести теореми тощо) та життєвих задач.

Уточнивши ключове поняття, схарактеризуємо його основні ознаки: універсальність – охоплює особистісні якості та здатності майбутніх фахівців, які є одночасно необхідними та достатніми для ефективної професійної діяльності, повноцінної участі у суспільному та особистісному житті; фундаментальність – виступає підґрунтям як для міжособистісних і системних компетентностей (які є частиною загальних компетентностей за Tuning), так і для формування спеціальних компетентностей, та носить міждисциплінарний зв'язок; складність – сформуванню, розвивати, а в разі необхідності скоригувати ІК порівняно з професійними компетентностями, набагато складніше, оскільки вони потребують сформованості розумових здібностей, творчих, аналітичних, соціальних умінь, виробити або змінити які набагато складніше, ніж засвоїти технологію професійної галузі; комунікативність – сприяє оволодінню фізико-математичною промовою, формулюванню думок і вміння донести їх до співрозмовників, здатність сприйняти та тлумачити надану інформацію; інтегративність – єдність компонентів структури інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики (ІК МУМФ).

Виходячи з вищеперерахованих ознак, можна з великою часткою впевненості стверджувати, що ІК є свого роду методологічним інструментом, який, з дидактичної точки зору, сприяє формуванню конкурентоспроможних МУМФ.

Відповідно до алгоритму нашого дослідження проаналізуємо відповідності визначених стандартами вищої освіти (СВО) (проекти) результатів навчання та компетентностей майбутніх учителів математики (табл. 1) та фізики (бакалаврів).

Таблиця 1.

Матриця відповідності визначених проєктом СВО результатів навчання та компетентностей майбутніх учителів математики (бакалаврів)

Програмні результати навчання	Інтегральна компетентність	Загальні компетентності										Спеціальні (фахові, предметні) компетентності															
		ЗК-1	ЗК-2	ЗК-3	ЗК-4	ЗК-5	ЗК-6	ЗК-7	ЗК-8	ЗК-9	ЗК-10	СК-1	СК-2	СК-3	СК-4	СК-5	СК-6	СК-7	СК-8	СК-9	СК-10	СК-11	СК-12	СК-13	СК-14		
Знання																											
ПРН 1	+				+	+									+		+		+								
ПРН 2	+	+	+		+												+										
ПРН 3	+				+												+	+									
ПРН 4	+	+			+							+					+										+
ПРН 5	+	+				+							+		+												
Уміння																											
ПРН 1	+	+			+		+										+		+								
ПРН 2	+				+					+							+	+									+
ПРН 3	+	+	+		+		+			+		+					+										+
ПРН 4	+																+	+						+	+		
ПРН 5	+	+			+		+						+	+			+							+			
ПРН 6	+	+	+		+		+					+		+			+	+		+			+	+			+
ПРН 7	+	+	+		+							+					+	+		+						+	
ПРН 8	+	+	+			+				+		+	+		+											+	
ПРН 9	+	+	+		+	+				+		+	+				+			+			+	+			
Комунікація																											
ПРН 1	+	+	+																								
ПРН 2	+	+	+					+	+																		
ПРН 3	+							+		+			+														
ПРН 4	+	+	+					+				+															
ПРН 5	+	+	+	+		+	+						+														
ПРН 6	+	+																									
Автономія і відповідальність																											
ПРН 1	+	+						+							+												
ПРН 2	+	+						+			+																
ПРН 3	+	+										+			+							+	+		+		
ПРН 4	+	+	+					+				+			+							+	+				
ПРН 5	+	+	+												+												

Проаналізувавши проєкт СВО України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціалізації 014.04 Середня освіта (Математика) [23], з'ясовано, що ОПП для вчителів математики (бакалаврів) містить такі компетентності: інтегральна компетентність; загальні компетентності (10); спеціальні (фахові, предметні) компетентності (14). Із них тільки 12 стосуються інструментальних компетентностей (48 %).

На підставі аналізу проєкту СВО України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціалізації 014.08 Середня освіта (Фізика) [23], з'ясовано, що ОПП для вчителів фізики (бакалаврів) передбачає опанування таких компетентностей: інтегральна компетентність; загальні компетентності (10); спеціальні (фахові, предметні) компетентності (12). Із них лише 6 стосуються інструментальних компетентностей (26 %).

Вивчивши проєкт СВО України для другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 111 Математика [23], побачили, що ОПП для магістрів із математики містить такі компетентності: інтегральна компетентність; загальні компетентності (13); спеціальні (фахові, предметні) компетентності (12). Із них тільки 8 стосуються інструментальних компетентностей (31 %).

Проаналізувавши проєкт СВО України для другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 104 Фізика та астрономія [23], виявлено, що ОПП для магістрів з фізики та астрономії має такі компетентності: інтегральна компетентність; загальні компетентності (13); спеціальні (фахові, предметні) компетентності (12). Із них лише 5 стосуються інструментальних компетентностей (19 %).

Матриці відповідності визначених СВО України результатів навчання та компетентностей майбутніх учителів математики та фізики довели, що у майбутніх математиків будуть краще розвинуті ІК, ніж у фізиків (рис. 1).

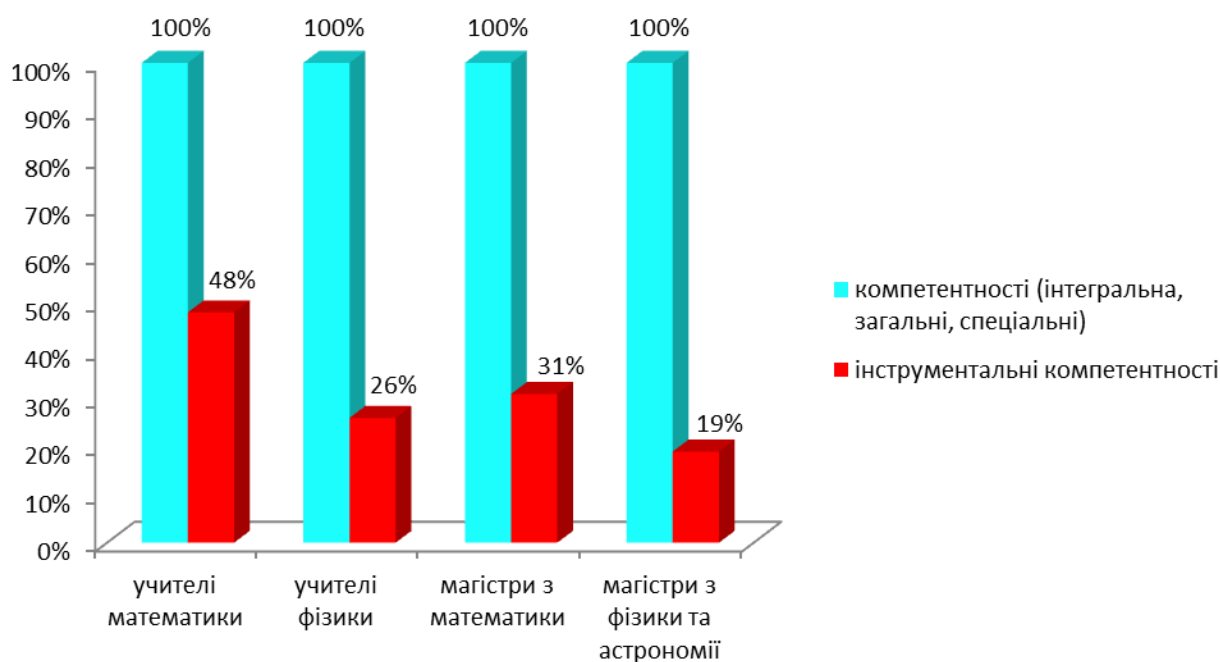


Рис. 1. Співвідношення інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики до загальної кількості компетентностей, згідно із СВО України

Співвідношення ІК МУМФ до загальної кількості компетентностей для першого та другого рівнів вищої освіти згідно із СВО України дозволяє зазначити, що недостатня увага приділяється формуванню ІК в здобувачів освіти – майбутніх учителів математики та фізики (рис. 1).

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань та з метою ефективного формування ІК МУМФ у процесі професійної підготовки, проаналізуємо освітньо-професійну програму (ОПП) та освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) цих професій.

Згідно ОПП КЗ «ХГПА» у випусника-бакалавра, майбутнього вчителя математики, повинні бути сформовані інтегральні, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Кожна із названих компетентностей, окрім інтегральної, складається із певної кількості компетенцій: загальні – з 14, спеціальні – з 20.

Проаналізувавши інтегральну компетентність, вважаємо, що її доцільно було б класифікувати за такими компетенціями: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі; здатність у процесі професійної діяльності застосовувати

як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології та методи педагогіки; знання методики навчання математики; знання основ комп'ютерної техніки й інформаційних технологій (здатність до розробки та використання педагогічних засобів навчання за допомогою прикладних програм).

Якщо цього не зробити, то зміст зазначеної компетентності в ОПП бакалаврів з математики КЗ «ХГПА» буде не зрозумілий, зокрема слова «і характеризується комплексністю та невизначеністю умов».

Проаналізувавши у здобувачів освіти наявні компетенції, виявили, що серед них є такі, що входять до інструментальних компетентностей (ІК), а саме: загальні компетентності (ЗК): 1, 2, 4 – 7, 13; спеціальні (фахові, предметні) компетентності (СК): 18, 20. З аналізу групи СК бачимо, що, згідно з ОПП, формуванню ІК, у зазначеній групі, майже зовсім не приділяється увага (рис. 2).

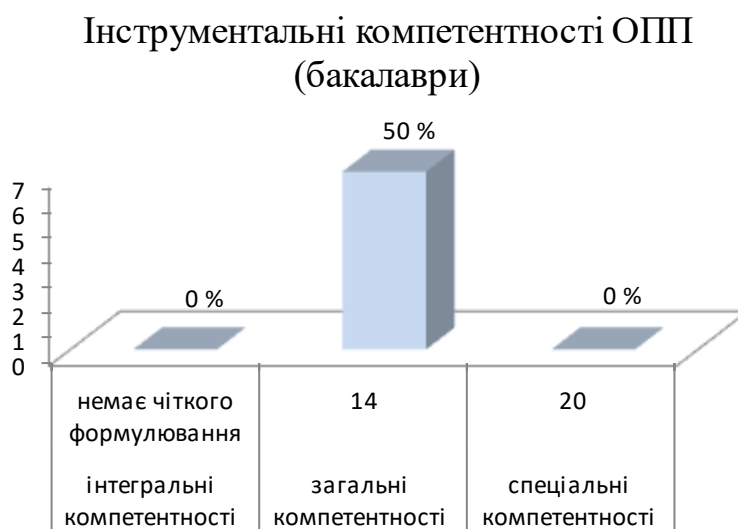


Рис. 2 Формування ІК згідно ОПП студентів-бакалаврів математиків КЗ «ХГПА»

Аналіз ОПП зі спеціальності 014 Середня освіта (Математика) (кваліфікація Магістр освіти. Вчитель математики та інформатики. Викладач математики) Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (ЧНУ ім. Б. Хмельницького) [19] свідчить, щодо компетентностей (загальні, спеціальні (фахові, предметні)

та професійні), які повинні бути розвинуті у випускника-магістра із математики цього закладу освіти, входить 31 компетенція ЗК, до СК – 18 компетенцій; до професійних компетентностей, які складаються з аналітико-синтетичних, моделювально-проектувальних, конструювальних, організаційних, рефлексивно-оцінювальних, інформаційно-технологічних компетентностей, входить 36 компетенцій.

Проаналізувавши ОПП зі спеціальності 014 Середня освіта (Математика) (кваліфікація Магістр освіти. Вчитель математики та інформатики. Викладач математики) ЧНУ ім. Б. Хмельницького [19], з'ясовано, що формуванню ІК у здобувачів освіти приділяється не достатньо уваги, наявні ті ж самі проблеми, що й з ОПП КЗ «ХГПА»: із 31 компетенції ЗК тільки 10 (31 %) стосуються ІК. В інших, наведених у програмі, компетентностях ситуація не з кращих: СК – 6 із 18 (33 %); професійні компетентності – 14 із 36 (39 %) (рис. 3).

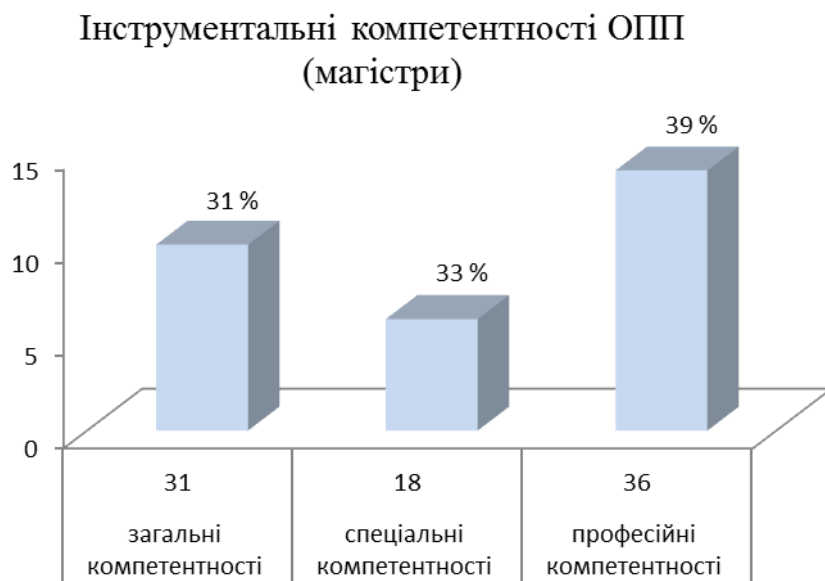


Рис. 3 Формування ІК згідно ОПП студентів-магістрів із математики ЧНУ ім. Б. Хмельницького

Аналіз ОПП КЗ «ХГПА» та ЧНУ ім. Б. Хмельницького виявив, що формуванню ІК у студентів – майбутніх учителів математики не приділяється достатня увага (рис. 2, рис. 3). Зазначені компетентності розглядаються в документах у неповній мірі, а лише окремими компетенціями

(наприклад, для формування загальних компетентностей рекомендовано обирати 5 – 15 варіантів компетентностей із переліку проєкту Tuning).

Проаналізувавши ОПП МУМФ, надалі нам видається доцільним розглянути їх професіограми, ураховуючи відповідні ОКХ.

Професіограма – 1) перелік і опис загальнотрудових і спеціальних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної професійної діяльності. На базі професіограми визначається професійна придатність; 2) технологія вивчення вимог, що висуває професія до особистісних якостей, психічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини [29].

Науковець О. Корець припускає, що «професіограма загально-педагогічна – ідеальна абстрактна модель особистості вчителя, яка комплексно узагальнює (інтегрує) її найсуттєвіші якості, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності, тобто для розв'язання освітньо-виховних завдань у будь-якій педагогічній системі (освітньому закладі)» [11].

На думку А. Єрмоленко, професіограма дозволяє з нової, сучасної точки зору підійти до розуміння й визначення педагогічної професії, уточнити її роль у сучасному світі, донести важливість педагогічної професії до студентів і молодих фахівців, підкріпити їх мотивацію і прагнення знайти себе саме у професії педагога, незважаючи на складності, які відчувають її представники в сучасному світі [7].

Професіограму МУМФ досліджували Д. Адлер, С. Гончаренко, К. Ільніцька, М. Марко, О. Мелікян, Н. Ничкало, І. Новіцька, О. Ордановська, О. Співаковський, Л. Спирін, А. Теплицька, О. Токарчук, О. Школа та інші.

Зокрема М. Марко звертає увагу на те, що математиками повинні ставати ті, хто в цій галузі буде працювати з більшим успіхом [15]. Науковець неодноразово підкреслює, що «викладати математику може тільки людина, яка сама нею володіє, захоплюється і сприймає її, як живу науку, яка розвивається» [15].

Дослідниця О. Школа зауважує, що процес підготовки висококваліфікованого вчителя фізики вимагає вдосконалення і корекції всієї

системи професійної підготовки на основі сучасних освітніх тенденцій – особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів [32, с. 164].

«Робота в школі майбутнього вчителя фізики – це цілісне й багатокомпонентне явище, адже він повинен: володіти методами наукового пізнання та вміти їх застосовувати при навчанні фізики; знати матеріал шкільного курсу фізики; вміти пояснити природу фізичних процесів та явищ, які відбуваються навколо нас; мати змогу розв’язувати різного рівня складності фізичні задачі; проводити лабораторні роботи, фізичний практикум та фізичний експеримент, який є «джерелом знань, критерієм достовірності фізичних закономірностей, засобом розвитку мислення учнів і формування у них практичних умінь» [8, с. 2–3].

Як уважає К. Ільніцька, сучасний вчитель фізики повинен мати відповідні знання та володіти практичними навиками з розробки й розрахунку структурних, функціональних і принципових електричних схем, методів виготовлення друкованих плат, конструювання вузлів електровимірювальних приладів, розробки окремих блоків та деталей таких приладів, способів їх захисту від перегрівання та електромагнітних завад тощо [8, с. 8–9].

«... Професійне становлення майбутнього вчителя фізики передбачає інтелектуальну та емоційну гнучкість, формування готовності до сприймання новітніх ідей фізики XXI сторіччя. Це неможливо без значного запасу загальноосвітніх і спеціальних фундаментальних знань, без широкого наукового світогляду, опанування загальнолюдських і національних духовних цінностей, на що, безумовно, має бути спрямований освітній простір педагогічного ВНЗ» [32, с. 164].

Згідно з ОКХ, у майбутнього вчителя математики/фізики повинні бути сформовані: професійна компетентність (забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності); інформаційна компетентність (забезпечує ефективний пошук,

структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами); комунікативна компетентність (забезпечує ефективний прямий і зворотний зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами); правова компетентність (забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань) тощо.

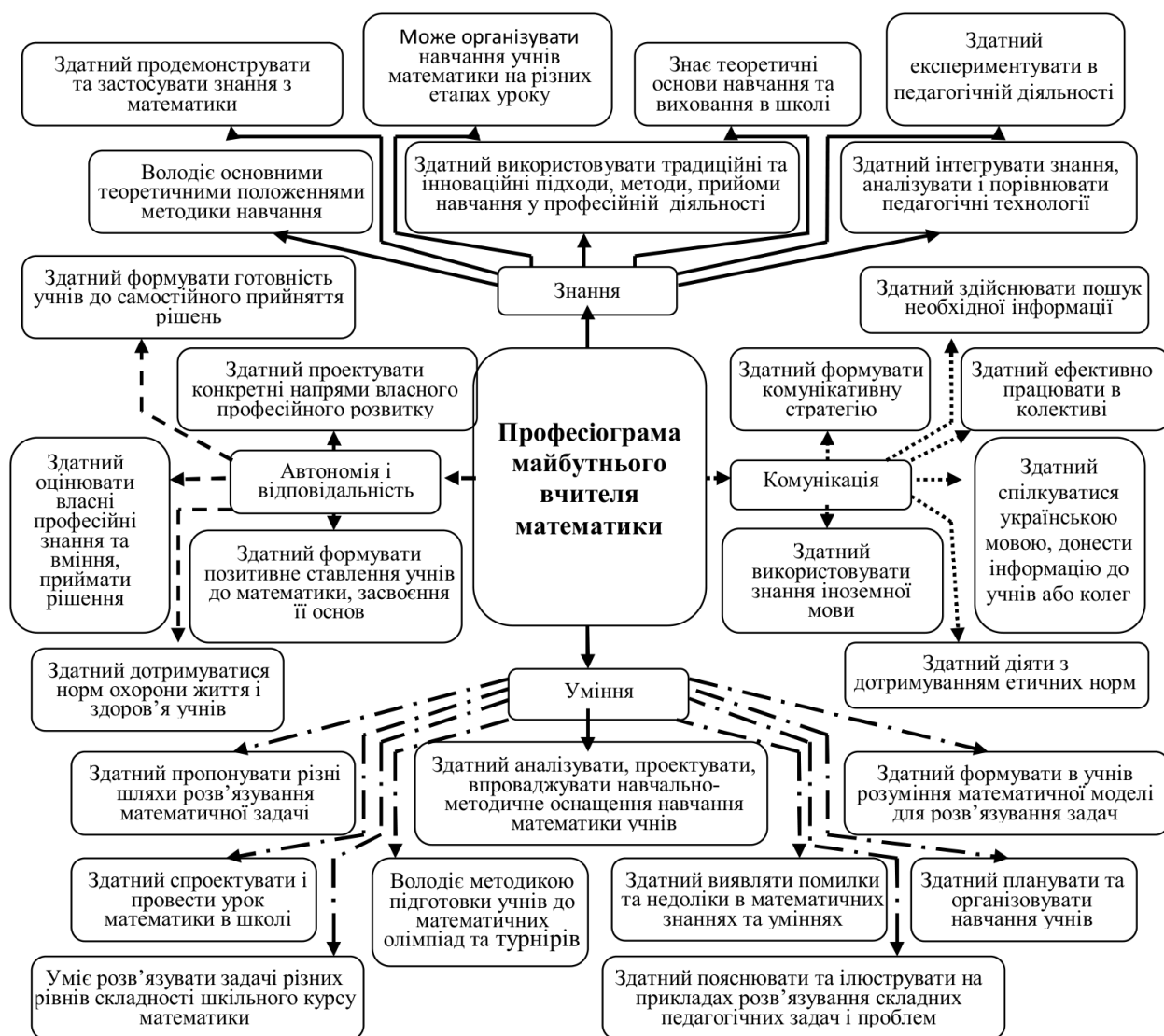


Рис. 4. Професіограма майбутнього вчителя математики

Отже, урахування всього вищезазначеного та власний досвід роботи викладачем математики та фізики дозволив побудувати професіограму майбутнього вчителя математики (рис. 4), предметної спеціалізації 014.04 Середня освіта (Математика).

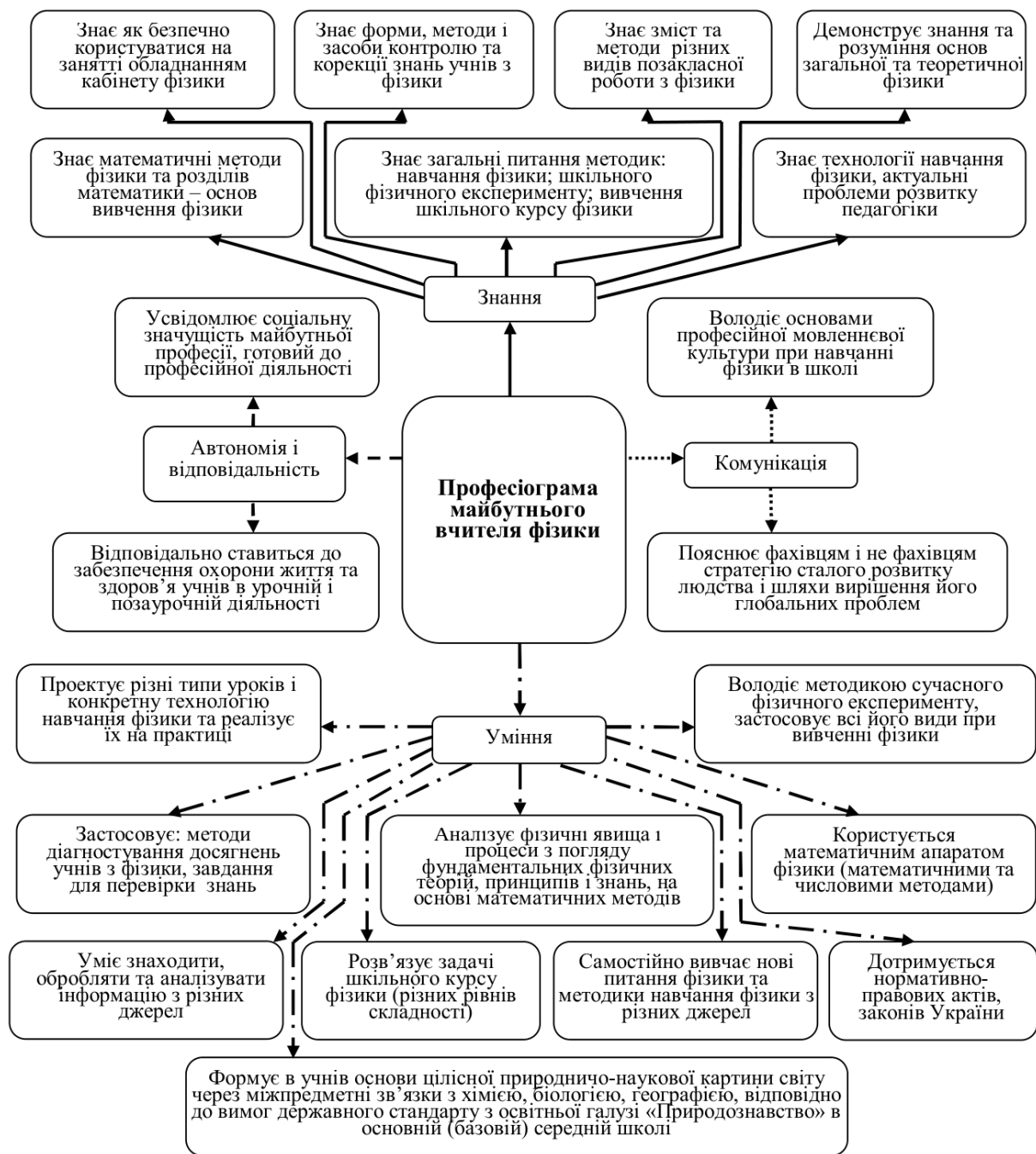


Рис. 5. Професіограма майбутнього вчителя фізики

Запропонована професіограма (рис. 4) наочно показує, що майбутній учитель математики повинен: знати методику викладання предмета; володіти

навичками розв'язування задач шкільного курсу математики (і не тільки) різної складності; розв'язувати практично значущі математичні задачі; застосовувати математичні методи у нестандартних ситуаціях; у нього має бути сформована математична культура (математичні знання та вміння, які безпосередньо впливають на формування особистості) та ерудиція; мати: розвинені математичні здібності, володіти ґрунтовними знаннями основ математики; розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміти будувати математичну модель, досліджувати її математичними методами тощо.

Оскільки математика та фізика – науки, що тісно взаємопов'язані між собою, залежать одна від одної, нами було проаналізовано ОКХ майбутнього вчителя фізики та побудовано відповідну професіограму (рис. 5).

Проаналізувавши професіограми майбутнього вчителя математики та фізики, виявлено, що спорідненість їхніх професіограм дозволяє вирішувати проблему формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики спільно.

За результатами аналізу наявної психолого-педагогічної літератури й існуючих наукових джерел, уточнених понять «компетенція» та «компетентність», уточнено поняття «інструментальні компетентності майбутніх учителів математики та фізики», його ознак та проаналізованих професіограм сучасного вчителя математики та вчителя фізики (рис. 4, рис. 5), уточнено структуру інструментальних компетентностей, яка складається із: мотиваційно-когнітивного, інформаційно-методологічного, технологічно-операційного, комунікативно-лінгвістичного компонентів.

Вимоги сучасного ринку праці, модернізація освітньої системи держави зумовлюють необхідність формування у процесі професійної підготовки високоінтелектуальних, кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців із сформованими компетентностями та компетенціями відповідно до спеціальності, що здобувають.

Формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку [34].

На думку І. Підласого, «формування передбачає деяку закінченість людської особистості, досягнення рівня зрілості та стійкості» [22, с. 28].

Науковець Т. Отрошко під формуванням розуміє процес оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особистості [20].

Проблеми формування компетентностей у майбутніх учителів розглянуто у наукових доробках учених Г. Бібік, О. Білер, М. Голованя, С. Гончаренко, Р. Горбатюка, А. Гордеєвої, Т. Діденко, В. Заболотного, Л. Зданевич, І. Зязюна, О. Козлової, О. Корець, Ю. Краснобокого, Г. Луценко, М. Марко, І. Морквян, О. Овчарук, І. Пальшкової, Г. Пономарьової, Л. Тютюн, Н. Червякової; формування та розвиток інформаційної компетентності педагогів та здобувачів освіти вивчали Р. Горбатюк, В. Григор'єв, О. Коваленко, С. Семеріков, О. Спірін, А. Харківська, В. Шовкун; формування компетентності в галузі комп'ютерних технологій – М. Жалдак, Н. Морзе, Т. Отрошко, Л. Павленко, В. Пілюшенко, О. Співаковський, С. Шокалюк тощо; формування та розвиток ІК педагогів і здобувачів освіти – А. Борейчук, О. Пунтус, Ю. Рашкевич та інші.

Формування професійної компетентності має базуватися на новітніх педагогічних технологіях випереджального розвитку творчої особистості, що забезпечує: гармонізований керований інноваційний розвиток, гуманістично-особистісну орієнтацію, варіативність, високу якість освітніх послуг, характер взаємовідносин викладача та студентів, ефективну організацію навчального процесу [31].

Необхідність формування ІК у майбутніх учителів математики та фізики, вважає О. Корець, зумовлена такими чинниками: багатовекторністю підходів до ролі і місця фізико-математичної підготовки вчителів... і відсутністю усталеного наукового обґрунтування формування змісту фізико-математичних дисциплін та технології реалізації; між зростаючими вимогами до рівня професійної підготовки вчителів і відсутністю концепції пропедевтичної технічної підготовки фахівців у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін; між необхідністю формування технічних компетенцій у майбутніх

вчителів... і відсутністю технології її здійснення саме у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін [10, с. 277].

Спираючись на все зазначене вище, під формуванням інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики та фізики у процесі професійної підготовки будемо розуміти керований процес оволодіння сукупністю компетенцій інструментальних компетентностей і розвитку в них особистісних якостей та здатностей через наскрізне використання новітніх інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій у процесі професійної підготовки; оволодіння методами математичного моделювання, уміннями та навичками наукової, методичної, проектної й управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Бахрушин В. Якими мають бути стандарти вищої освіти? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti> (дата звернення: 19.05.2023).

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

3. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.

4. Вступне слово до Проекту ТЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. 108 с. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 19.07.2023).

5. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України ; Інститут вищої освіти. Київ, 2006. 227 с.

6. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

7. Єрмоленко А. О. Професіограма й професійний портрет сучасного Вчителя історії. *Вісник Чернігівського національного Педагогічного університету*. 2015. Вип. 124. С. 78–81.

8. Ільніцька К. С. До питання про формування технічної компетентності майбутніх учителів фізики у процесі застосування засобів сучасної електроніки й комп'ютерної техніки в навчальному експерименті з фізики. *Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини*. Умань, 2017. 14 с.

9. Ключові освітні компетентності. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/> (дата звернення: 12.01.2024).

10. Корець О. М. Роль фізико-математичних дисциплін у формуванні технічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Педагогіка*. 2014. Вип. 20. С. 277–279.

11. Корець О. М. Умови формування технічної компетентності вчителів технологій у процесі фізико-математичної підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 222–224.

12. Кузьменко О. С. Формування професійної Компетентності студентів вищих навчальних закладів з позиції акмеологічного підходу. *Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. Сер. Педагогіка*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 19. С. 93–95.

13. Кузьміна Н. М., Струтинська О. В. Інформаційні системні технології в економіці : навч. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 249 с.

14. Лісна Р. П., Тригуб В. О. Формування професійної компетенції у процесі практичного навчання. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики*. 2012. № 2 (13). С. 330–334.

15. Марко М. Теоретичні засади формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті реформування освіти. *Молодь і ринок*. 2014. № 11(118). С. 152–156.

16. Національна рамка кваліфікації є ключовим документом для Забезпечення навчання впродовж життя. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/07/05/nacziionalna-ramka-kvalifikacziyi-e-klyuchovim-dokumentom-dlya-zabezpechennya-navchanny/> (дата звернення: 25.05.2023).
17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. *Вища школа*. 2013. № 2. С. 86–106.
18. Ніжегородцев В. О. Формування методичних компетентностей майбутніх учителів фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 22 с.
19. Освітньо-професійна програма. Середня освіта (математика). Магістри / Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. URL: <https://drive.google.com/file/d/0Bz9Pblt6U8UmRHNpVXdUcUo0dTg/view> (дата звернення: 19.06.2023).
20. Отрошко Т. В. Модель технічної компетентності майбутніх вчителів інформатики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2009. № 24–25. С. 177–188.
21. Отрошко Т. В. Система оцінювання технічної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі навчання комп'ютерних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Укр. держ. пед. акад. Харків, 2010. 204 с.
22. Підласий І. Ідеали українського виховання. *Рідна школа*. 1999. № 12. С. 2–4.
23. Проекти стандартів вищої освіти. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoi-osviti.html> (дата звернення: 12.05.2017).
24. Рашкевич Ю. М. Компетентнісний підхід в побудові навчальних програм. URL: http://www.mnau.edu.ua/files/03_05/2012-rashkevych1.pdf (дата звернення: 10.11.2023).
25. Самченко В. Стратегія розвитку освіти і науки до 2030 року: коли і чого очікувати? URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3770487-strategia->

rozvitku-osviti-i-nauki-do-2030-roku-koli-i-cogo-ocikuvati.html (дата звернення: 11.02.2024).

26. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.htm> (дата звернення: 15.11.2023).

27. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

28. Стратегія реформування освіти до 2020 року (проект). URL: <http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/strate2014.pdf> (дата звернення: 15.11.2023).

29. Термінологічний словник. URL: <http://osvita.ua/school/method/348/> (дата звернення: 15.11.2023).

30. Харківська А. А. Розвиток інформаційної та технічної компетентностей майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Проблеми трудової та професійної підготовки* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 4. С. 171–177.

31. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : монографія. Харків : КЗ «ХГПА» ХОР, 2011. 364 с.

32. Школа О. В. Професіограма сучасного вчителя фізики як об'єкт педагогічного проектування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2015. № 21. С. 161–165.

33. Шовкун В. В. ІКТ як каталізатор змін в системі професійної підготовки учителів інформатики. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : XXIII Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (20-21 травня 2016). Переяслав ; Хмельницький, 2016. Вип. 23. С. 115–117.

34. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

35. Kharkivska A., Malykhina V. Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2021. № 11(21). 14 с. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) (дата звернення: 12.06.2024).

References

1. Bakhrushyn, V. (n.d.). Yakymy maiut buty standarty vyshchoi osvity? [What should be the standards of higher education?]. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/articles/689-standarti-vishchoji-osviti> [in Ukrainian].

2. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi Analiz zastosuvannya [Competence-based approach: a reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukrainski perspektyvy – Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv : K.I.S., 112 [in Ukrainian].

3. Bondar, S. (2003). Kompetentnist osobystosti – intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv [Personal competence is an integrated component of pupils' learning achievements]. *Biologhiia i khimiia v shkoli – Biology and chemistry at school*. 2, 8–9 [in Ukrainian].

4. Vstupne slovo do Proektu TIuNINH – harmonizatsiia osvitnikh struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyi protses [Introduction to the TUNING Project - Harmonisation of educational structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process]. 108. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf [in Ukrainian].

5. Dybkova, L. M. (2006). Indyvidualnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv [Individual approach to the formation of professional competence of future economists]. Kyiv, 227 [in Ukrainian].

6. Kremen, V. H. (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopaedia of education]. Kyiv : Yurinkom Inter, 1040 [in Ukrainian].

7. Yermolenko, A. O. (2015). Profesiograma y profesiinyi portret suchasnoho Vchytelia istorii [Professionogram and Professional Portrait of a Modern History Teacher]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho Pedagogichnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. 124, 78–81 [in Ukrainian].

8. Ilnitska, K. S. (2017). Do pytannia pro formuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky u protsesi zastosuvannia zasobiv suchasnoi elektroniky y komp'uternoi tekhniky v navchalnomu eksperymenti z fizyky [To the question of the formation of future physics teachers' technical competence in the process of using modern electronics and computer technology in a physics experiment]. *Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*. Uman, 14 [in Ukrainian].

9. Kliuchovi osvitni kompetentnosti [Key educational competences]. (n.d.). Retrieved from <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/> [in Ukrainian].

10. Korets, O. M. (2014). Rol fizyko-matematychnykh dystsyplin u formuvanni tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [The role of physical and mathematical disciplines in the formation of technical competence of future technology teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Collection of scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University*. 20, 277–279 [in Ukrainian].

11. Korets, O. M. (2016). Umovy formuvannia tekhnichnoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii u protsesi fizyko-matematychnoi pidhotovky [Conditions for the formation of technical competence of technology teachers in the process of physical and mathematical training]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. 46, 222–224 [in Ukrainian].

12. Kuzmenko, O. S. (2013). Formuvannia profesiinoi Kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv z pozytsii akmeolohichnoho pidkhodu

[Formation of professional competence of students of higher educational institutions from the standpoint of acmeological approach]. *Innovatsiini tekhnolohii upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizyko-tekhnolohichnoho profilu – Innovative technologies of quality management of future teachers of physical and technological profile*. Kam'ianets-Podilskyi, 19, 93–95 [in Ukrainian].

13. Kuzmina, N. M., & Strutynska, O. V. (2010). Informatsiini systemni tekhnolohii v ekonomitsi [Information system technologies in the economy]. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 249 [in Ukrainian].

14. Lisna, R. P., & Tryhub, V. O. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentsii u protsesi praktychnoho navchannia [Formation of professional competence in the process of practical training]. *Finansovo-kredytna diialnist: problemy teorii ta praktyky – Financial and credit activity: problems of theory and practice*. 2 (13), 330–334 [in Ukrainian].

15. Marko, M. (2014). Teoretychni zasady formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u konteksti reformuvannia osvity [Theoretical foundations of mathematical competence of future primary school teachers in the context of education reform]. *Molod i rynek – Youth and the market*. 11(118), 152–156 [in Ukrainian].

16. Natsionalna ramka kvalifikatsii ye kliuchovym dokumentom dlia Zabezpechennia navchannia vprodovzh zhyttia [The National Qualifications Framework is a key document for ensuring lifelong learning]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/07/05/nacjonalna-ramka-kvalifikacziyi-e-klyuchovim-dokumentom-dlya-zabezpechennya-navchanny/> [in Ukrainian].

17. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021]. (2013). *Vyshcha shkola – Higher education*. 2, 86–106 [in Ukrainian].

18. Nizhehorodtsev, V. O. (2014). Formuvannia metodychnykh kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky [Formation of Methodological Competences of Future Physics Teachers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

19. Osvitno-profesiina prohrama. Serednia osvita (matematyka). Mahistry [Educational and professional programme. Secondary education (mathematics). Masters]. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0Bz9Pblt6U8UmRHNpVXdUcUo0dTg/view> [in Ukrainian].

20. Otroshko, T. V. (2009). Model tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv informatyky [Model of technical competence of future teachers of computer science]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*. Kharkiv, 24–25, 177–188 [in Ukrainian].

21. Otroshko, T. V. (2010). Systema otsiniuvannia tekhnichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi navchannia komp'uternykh dystsyplin [A system for assessing the technical competence of future computer science teachers in the process of teaching computer disciplines]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

22. Pidlasyi, I. (1999). Idealy ukrainskoho vykhovannia [The ideals of Ukrainian education]. *Ridna shkola – Native school*. 12, 2–4 [in Ukrainian].

23. Proekty standartiv vyshchoi osvity [Draft standards of higher education]. (n.d.). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovometodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoyi-osviti.html> [in Ukrainian].

24. Rashkevych, Yu. M. (n.d.). Kompetentnisnyi pidkhid v pobudovi navchalnykh program [Competence-based approach to curriculum development]. Retrieved from http://www.mnau.edu.ua/files/03_05/2012-rashkevych1.pdf [in Ukrainian].

25. Samchenko, V. (n.d.). Stratehiia rozvytku osvity i nauky do 2030 roku: koly i choho ochikuvaty? [Education and Science Development Strategy until 2030: when and what to expect?]. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3770487-strategia-rozvitku-osviti-i-nauki-do-2030-roku-koli-i-cogo-ocikuvati.html> [in Ukrainian].

26. Spirin, O. M. (2009). Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh

kompetentnostei vchytelia informatyky [Information and communication and informatics competences as components of the system of professional and specialised competences of a computer science teacher]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 5 (13). Retrieved from <http://www.ime.edu-ua.net/em.htm> [in Ukrainian].

27. 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 Informatics Teachers in the Credit-Module System]. Zhytomyr [in Ukrainian].

28. Stratehiiia reformuvannia osvity do 2020 roku (proekt) [Education reform strategy until 2020 (project)] (n.d.). Retrieved from <http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/strate2014.pdf> [in Ukrainian].

29. Terminolohichniy slovnyk [Glossary of terms]. (n.d.). Retrieved from <http://osvita.ua/school/method/348/> [in Ukrainian].

30. Kharkivska, A. A. (2009). Rozvytok informatsiinoi ta tekhnichnoi kompetentnostei maibutnikh uchyteliv yak pedahohichna problema [Development of Information and Technical Competences of Future Teachers as a Pedagogical Problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the Drahomanov National Pedagogical University*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 4, 171–177 [in Ukrainian].

31. Kharkivska, A. A. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom vyshchoho navchalnoho pedahohichnoho zakladu [Theoretical and Methodological Bases of Management of Innovative Development of Higher Educational Institution]. Kharkiv [in Ukrainian].

32. Shkola, O. V. (2015). Profesiograma suchasnoho vchytelia fizyky yak ob'iekt pedahohichnoho proektuvannia [Professionogram of a Modern Physics Teacher as an Object of Pedagogical Design]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Collection of scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University*. 21, 161–165 [in Ukrainian].

33. Shovkun, V. V. (2016). IKT yak katalizator zmin v systemi profesiinoi pidhotovky uchyteliv informatyky [ICT as a catalyst for change in the system of professional training of computer science teachers]. *Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku – National Science at the Turn of the Century: Problems and Prospects for Development*. Pereiaslav ; Khmelnytskyi, 23, 115–117 [in Ukrainian].

34. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv : Lybid, 560 [in Ukrainian].

35. Kharkivska, A., & Malykhina, V. (2021). Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 11(21), 14. Retrieved from [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) [in English].

УДК 364-43:373.2]:613(045)

СУТНІСТЬ ТА ВИДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДОШКІЛЬНИКАМИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

© Василенко О., Златіна К.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-13

Здоров'я посідає головне місце в житті людини, зокрема дитини, що потребує особливої уваги до його збереження та підтримки. Саме здоров'язбережувальні технології стають дієвим інструментарієм у забезпеченні чіткого розуміння сутності та важливості здоров'я для кожного, способів покращення власного здоров'я, уникнення шкідливих звичок і відкритої шкоди для свого здоров'я та інших. У статті здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо розкриття сутності здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога з дошкільниками. Уточнено зміст понять «технологія», «педагогічна технологія», «здоров'язбережувальні технології» та інших. Висвітлено різницю між суттю понять «здоров'язбережувальні технології» та «здоров'яформувальні технології». Автором надано трактування здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога як сукупність операцій та процедур, а також засобів і прийомів, що забезпечують реалізацію соціально-педагогічного підходу до розв'язання проблем здоров'язбереження дітей завдяки алгоритмічному застосуванню та чіткому контролю результативності роботи з формування у вихованців знань, умінь і навичок, якостей, цінностей, стратегій поведінки щодо збереження власного здоров'я та здоров'я оточення. Здоров'язбережувальне середовище закладу дошкільної освіти у межах дослідження визначено як активне соціальне,

педагогічне та просторове оточення закладу щодо здоров'я дитини, під впливом якого відбувається формування в особистості дошкільника здоров'язбережувального аспекту соціальності. Висвітлено типи (власне здоров'язбережувальні; оздоровлювальні; технології навчання здоров'я) та відповідні види (організаційно-педагогічні технології, психолого-педагогічні технології, освітні технології) здоров'язбережувальних технологій, зокрема з'ясовано про важливість власне здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога.

Ключові слова: здоров'я, технології, здоров'язбережувальні технології, соціальний педагог, середовище, простір, дошкільники, заклади дошкільної освіти.

Vasylenko O., Zlatina K. «The essence and types of health-saving technologies in the work of a social pedagogue with preschoolers in pedagogical science».

Health occupies a central place in a person's life, which requires special attention to its preservation and maintenance. It is health technologies that are becoming an effective tool in ensuring a clear understanding of the nature and importance of health for everyone, ways to improve their own health, avoid bad habits and outright harm to their own health and others. The article analyses the scientific and pedagogical literature on the disclosure of the essence of health-saving technologies in the work of a social pedagogue with preschool children. The content of the concepts of «technology», «pedagogical technology», «health-saving technologies» and others is clarified. The difference between the essence of the concepts of «health-saving technologies» and «health-forming technologies» is highlighted. The author provides an interpretation of health-saving technologies in the work of a social pedagogue as a set of operations and procedures, as well as tools and techniques that ensure the implementation of a socio-pedagogical approach to solving children's health problems through algorithmic application and clear control of the effectiveness of work on the formation of knowledge, skills, qualities, values, behavioral strategies to preserve their own health and the health of others. The health-preserving environment of preschool education institution is defined in the study as an active social, pedagogical and spatial environment of the institution in terms of child's health, under the influence of which the health-preserving aspect of sociality is formed in the preschooler's personality. The types (health-preserving; health-improving; health education technologies) and corresponding types (organisational and pedagogical technologies, psychological and pedagogical technologies, educational technologies) of health-preserving technologies are highlighted, in particular, the importance of health-preserving technologies in the work of a social pedagogue is clarified.

Key words: health, technology, health-saving technologies, social pedagogue, environment, space, preschoolers, preschool education institutions.

Актуальність дослідження. Розвиток людства перебуває у постійних змінах, а суспільству притаманні періодично розквіт та занепад у різних сферах життєдіяльності. Здоров'я стає одним із показників динаміки розвитку людини. Початок ХХІ століття засвідчує зниження стану здоров'я, фізичної активності, підвищення рівня захворюваності серед дітей та молоді, що пов'язано із шкідливими звичками, пасивністю, залежністю тощо.

Виникає проблема реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті, зокрема в дошкільній ланці, адже в дитинстві формуються перші стійкі уявлення про здоров'я, гігієну, профілактику, дотримання чистоти та порядку та інше. У системі дошкільної освіти, окремі вихователів, вагоме місце

посідають соціальні педагоги, які піклуються про забезпечення добробуту дітей, їх соціалізації та розвитку.

Робота соціального педагога з дошкільниками потребує усвідомлення сутності здоров'язбережувальних технологій, різноманіття їх видів, що, зі свого боку, дозволить правильно й ефективно організувати власну діяльність на засадах відповідних технологій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Здоров'язбережувальні технології вивчали С. Гаркуша, М. Носко та Ю. Носко, розкрили принципи, форми й методи її реалізації, а Л. Рибалко дійшла висновку, що впровадження здоров'язбережувальних технологій у системі освіти пов'язується з використанням комплексу заходів.

У контексті професійної підготовки майбутніх педагогів ці технології були об'єктом дослідження І. Царенко, яка розглядала їх через призму компетентнісного підходу, що дозволило конкретизувати поняття «здоров'язбережувальної компетентності» і визначити її змістове наповнення.

Н. Пилюк подає різні підходи до трактування понять «здоров'язбереження», «здоров'язбережувальні технології», принципи та напрями діяльності соціального педагога в освітньому середовищі.

Попри те, що вітчизняні науковці намагались віднайти правильне значення поняття «здоров'язбережувальні технології», на сьогодні існує велика кількість дефініцій, які відображають специфіку різних напрямів застосування. Однак, здоров'язбережувальні технології у роботі соціального педагога з дошкільниками малодосліджена.

Метою статі є розкриття сутності здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Довідкова наукова література [2; 3; 6; 13; 15] засвідчує велику кількість тлумачень категорії «здоров'язбережувальні технології», що підтверджує неоднозначність поглядів науковців на родове поняття «технології».

Гене́за поняття «технологія», за І. Дичківською, пов'язана з розвитком виробничої діяльності, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи й засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом, наука про майстерність [8, с. 56]. Учена переконана, що будь-яка технологія має відповідати критеріям технологічності: системність, цілісність, комплексність, логічність, гнучкість, науковість, варіативність, інструментальність, прогнозованість, керованість, відтворюваність, ефективність, оптимальність [8, с. 56-57].

Педагогічний аспект поняття «технології» уточнюється завдяки категорії «педагогічні технології» чи «освітні технології», що в науковому обігу вживається поряд із поняттями «соціально-педагогічні технології», «технології соціально-педагогічної роботи». Як зазначають Л. Петриченко, І. Полякова, Г. Пономарьова, А. Харківська, поняття «педагогічна технологія» в освітній теорії та практиці «відповідає на запитання: як, у який спосіб (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок упровадження різних моделей навчання» [14, с. 69-70].

За загальним визначенням ЮНЕСКО педагогічна технологія трактується як системний підхід до розробки й реалізації освітнього процесу з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація освіти [4, с. 331]. Вітчизняні науковці розуміють педагогічну технологію як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять; змістова техніка реалізації освітнього процесу, із вищим рівнем ефективності, надійності; гарантія результату, ніж за традиційних методів навчання та виховання; своєрідна конкретизація методик, проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці [8, с. 63, 345]; проєкт процесу, що здійснюється в певній системі, зумовлює зміст, методи й форми навчально-пізнавальної діяльності учня [5, с. 69].

Отже, педагогічну технологію доцільно визначити як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу (мета, завдання,

принципи, зміст, форми, методи, засоби тощо), побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, що забезпечує досягнення заздалегідь запланованого результату.

Аналіз науково-педагогічної літератури [6; 19] засвідчив, що термін «здоров'язбережувальні технології» виник спершу в дослідницьких розробках, що стосуються освітніх технологій, тоді як у соціально-педагогічній проблематиці це поняття й сьогодні є досить новим, розуміння його суті не є усталеним і його з'ясування в межах нашого дослідження потребує ґрунтовного аналізу наявних у науці поглядів і технологічних підходів до питань здоров'язбереження молодого покоління.

Проблематиці нашого дослідження відповідають загальні категорії, якими визначається процес технологізації соціально-педагогічної роботи, а саме: «*соціально-педагогічна технологія*» як сукупність способів взаємодії соціального педагога із клієнтом, що забезпечує його соціалізацію (самовизначення та саморозвиток) у природних чи спеціально створених умовах [16, с. 147-150]; «*технологія соціально-педагогічної діяльності*» – практична діяльність соціального педагога, для якої характерна раціональна послідовність запровадження різних методів і засобів із метою досягнення якісних результатів [17, с. 294]; «*технологія соціально-педагогічної роботи*» – система чітких послідовних дій фахівця, що націлені на вирішення певної соціально-педагогічної проблеми [11, с. 42-43].

Зауважимо, що соціально-педагогічна технологія інтегрує в собі якості соціальної та педагогічної технологій. А для розкриття значення здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога з дошкільниками потрібно звернути увагу й на *технології соціальної роботи*. У широкому сенсі згадані технології визначаються в наукових та довідкових джерелах як сукупність взаємозв'язаних процедур і способів професійного впливу на соціальну роботу з метою її покращення, забезпечення оптимізації функціонування за можливості тиражування цієї системи впливу; у вузькому сенсі розуміються як сукупність способів професійного впливу на соціальний

об'єкт, що дає можливість ефективно та вчасно надати допомогу найбільш уразливим категоріям населення в разі можливого виникнення проблем [1, с. 19; 7, с. 501;]. Зазначимо, що розв'язанням будь-якої соціальної проблеми, особливо проблеми здоров'язбереження молодого покоління, передбачається використання низки різних технологій у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

У педагогічному дискурсі поняття *«здоров'язберезувальні технології»* є досить новим, адже розуміння його сутності не є усталеним і визначається по-різному. Загалом, спираючись на наукові праці [2; 6; 19], можемо розподілити тлумачення досліджуваного терміна на два загальні аспекти:

1) як стратегії розробки, відбору й упровадження освітніх технологій на основі визнання пріоритетності здоров'я дітей як найвищої цінності в системі освіти;

2) як локальні алгоритми, способи, методи розв'язання проблеми здоров'язбереження учнів у закладах освіти.

Найбільш типовим у використанні та розумінні є властиве першому аспекту розуміння здоров'язберезувальних освітніх технологій як сукупності всіх запроваджуваних в освітньому процесі прийомів, методів, технологій, завдяки яким не тільки зберігають здоров'я дітей та педагогів від несприятливого впливу факторів освітнього середовища, а й і сприяють вихованню культури здоров'я.

На думку О. Антонової, зарубіжні та вітчизняні науковці під здоров'язберезувальними освітніми технологіями часто розуміють усі педагогічні технології, що не шкодять здоров'ю учнів [2, с. 238].

За таким підходом у тлумаченні здоров'язберезувальних освітніх технологій поєднують усі ті педагогічні прийоми, методи, методики, техніки, в основу яких покладено створення емоційно-підключальної атмосфери, сприятливих умов перебування дитини в закладі освіти, які забезпечують формування в учнів і вихованців позитивного сприйняття освітнього процесу, не шкодять їхньому здоров'ю, забезпечують прищеплення навичок здорового способу життя. Тому здоров'язберезувальними технологіями можна вважати

сукупність різноманітних педагогічних методик і технік, що запроваджуються в освітньому процесі для збереження та відновлення здоров'я підрастаючого покоління.

Отже, здоров'язбережувальні технології охоплюватимуться всі педагогічні методи й технології в системі освіти, що не шкодять прямо чи опосередковано здоров'ю всіх учасників освітнього процесу, забезпечують їм безпечні умови здобуття освіти.

Так, за першим аспектом, поняття «здоров'язбережувальні технології» є складовою частиною та ознакою всієї системи освіти, яка стосується рівня навчання й виховання, а також рівня педагогічної культури фахівців щодо забезпечення безпечного освітнього середовища.

Стосовно змісту другого аспекту, значення здоров'язбережувальних технологій розуміють як локальні алгоритми, способи, методи розв'язання проблеми здоров'язбереження вихованців та учнів у закладах освіти. Тому у науці відзначається, що здоров'язбережувальні технології мають свою специфіку, що полягає в їх тісному взаємозв'язку з медичними здоров'яхоронними та профілактичними технологіями.

Д. Цись влучно зазначає, що впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій пов'язане з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптувальних, екологічних здоров'язбережувальних технологій і технологій забезпечення безпеки життєдіяльності [19]. Учена переконана, що суть здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій полягає в комплексному оцінюванні умов виховання й навчання, які дають можливість зберігати наявний стан здоров'я учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навички здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної

фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища [19].

Окрім того, надто локальний підхід до розуміння досліджуваного поняття не є вичерпним, адже категорією «здоров'язбережувальні технології» об'єднуються не лише фізкультурно-оздоровчі та медико-гігієнічні заходи, а й охоплюються всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я вихованців.

Уважаємо, що в процесі визначення суті та значення здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога з дошкільниками очевидною стає необхідність поєднання різних тлумачень досліджуваного поняття, оскільки впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій у закладі дошкільної освіти пов'язане з використанням цілої низки різноконтекстних соціально-виховних, медико-профілактичних, фізкультурно-загартовувальних, лікувально-оздоровчих, соціально-адаптувальних, еколого-здоров'язбережувальних, психолого-соціально-реабілітаційних та багатьох інших технологій, а також і технологій організації безпеки життєдіяльності, що в сукупності забезпечують здоров'язбереження дошкільнят.

Наголосимо, що поняття «здоров'язбережувальні технології» та «здоров'яформувальні технології» тісно пов'язані за змістом, проте не тотожні. Здоров'яформувальні технології більше зорієнтований на дієвий педагогічний вплив на здоров'я вихованців. Тому в межах дослідження здоров'яформувальні технології будемо розуміти як частину здоров'язбережувальних технологій, оскільки саме завдяки формуванню у вихованців здоров'язбережувального аспекту соціальності, відбувається засвоєння особистістю знань, умінь, цінностей і стратегій соціальної поведінки, що забезпечують збереження та зміцнення їхнього здоров'я.

Отже, визначатимемо *здоров'язбережувальні технології в роботі соціального педагога* як сукупність операцій та процедур, а також засобів і прийомів, що забезпечують реалізацію соціально-педагогічного підходу

до розв'язання проблем здоров'язбереження дітей завдяки алгоритмічному застосуванню та чіткому контролю результативності роботи з формування у вихованців знань, умінь і навичок, якостей, цінностей, стратегій поведінки щодо збереження власного здоров'я та здоров'я оточення.

Спираючись на все вищезазначене, зазначимо, що досліджуване поняття тісно взаємопов'язане з досить значною та розгалуженою низкою дефініцій інших суміжних понять, за допомогою якої описується технологічний підхід до здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти, умови засоби та результати його реалізації в соціально-педагогічному контексті тощо.

До суміжних понять, що стосуються теми нашої наукової праці, є категорії *«здоров'язбережувальний простір»* та *«здоров'язбережувальне середовище»*, якими оперують сучасні вчені та які набувають особливого значення під час дослідження соціально-педагогічних проблем, зокрема проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій у роботі соціального педагога з дошкільниками.

Поняття *«середовище»* і *«простір»* стали використовувати в наукових дослідженнях педагогічного спрямування та термінологічного. О. Керницький влучно зауважує, що сьогодні в науці ще не вироблено єдиної точки зору на співвідношення цих понять [9, с. 45]. Поняття *«освітнє середовище»*, на думку Р. Малиношевського, хоч і близьке за значенням до дефініції *«освітній простір»*, але не тотожне, адже середовище є результатом конструктивної діяльності людини, а простір – як педагогізоване, засвоєне середовище (культурне, соціальне, інформаційне), вторинне стосовно діяльного в цьому середовищі суб'єкта, яким може бути окремий індивід чи група, та пристосоване для розв'язання його освітніх, виховних та інших проблем [10].

У соціальній педагогіці найбільш розробленим є термін *«соціальне середовище»*, яке використовують для позначення оточення людини, матеріальні й духовні умови її існування та діяльності, із погляду сучасних дослідників [7; 11; 16; 17], соціальне середовище в широкому розумінні

відображає суспільно-економічну систему тієї чи іншої країни (виробничі сили, суспільні відносини, інститути, суспільну свідомість, культуру).

Важливою в межах нашого дослідження є думка Л. Ніколенко, яка зазначає, що соціальне середовище відіграє провідну роль у питаннях соціального становлення особистості, бо забезпечує активізацію суб'єктної позиції дитини, стимулює взаємодію та спілкування з однолітками й педагогами, забезпечує формування та корекцію вмінь щодо організації власної діяльності. Водночас, саме в цьому середовищі здобувачі освіти виробляють важливі навички соціальної взаємодії, задовольняють потреби у визнанні та схваленні, емоційних контактах [12, с. 8].

На думку А. Харківської, у сучасних умовах «виникає необхідність захистити, попередити наслідки негативного впливу на особистість зовнішніх факторів, що насамперед проявляються у соціальному середовищі. Одним із таких середовищ є освітнє, адже у ньому відбувається становлення особистості дитини на засадах інтелектуального збагачення, психологічного та емоційного налаштувань, міжособистісних відносин» [18, с. 124].

Спираючись на зазначене вище, визначимо поняття «здоров'язбережувальне середовище» в соціально-педагогічному сенсі. Із соціально-педагогічних позицій будемо розуміти *«здоров'язбережувальне середовище»* як активне щодо здоров'я дитини соціальне, педагогічне та просторове оточення закладу дошкільної освіти, під впливом якого відбувається формування в особистості дошкільника здоров'язбережувального аспекту соціальності, зокрема – формування у вихованця уявлень про здоров'я як цінність, створення позитивної мотивації до ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я та здоров'я родини, яке створюється і функціонує у дитячому просторі завдяки впровадженню в педагогічному процесі здоров'язбережувальних технологій.

Для нашого дослідження цінною є думка, що завдяки впровадженню здоров'язбережувальних технологій забезпечується створення здоров'язбережувального середовища, а також здоров'язбережувального

простору, де відбувається розвиток особистості з урахуванням фізіологічних та інтелектуальних особливостей, задоволення її потреб і можливостей. Для цього необхідною умовою є спеціальна підготовка педагогічного складу закладу освіти до відповідної діяльності, оволодіння ним здоров'язбережувальними технологіями [2, с. 232-241].

Підкреслимо, що взаємозв'язок між поняттями «здоров'язбережувальне середовище» і «здоров'язбережувальний простір» настільки очевидний, що деякі вчені визначають останню категорію дефініцією «середовище».

О. Свиридюк під поняттям «здоров'язбережувальний простір» розуміє спеціально створене фахівцем середовище, умови якого спрямовані на формування, зміцнення та збереження фізичного, соціального, психічного й духовного здоров'я та задоволення людських потреб, здібностей і можливостей у здоров'язбереженні [15, с.125].

Узагальнюючи вищезазначене, *здоров'язбережувальний простір* – цілісне утворення, що складається зі здоров'язбережувальних середовищ різних рівнів, суб'єктів здоров'язбережувальної взаємодії, що характеризується активністю як здатністю підтримувати достатній для всіх учасників такої взаємодії рівень емоціональної, інтелектуальної напруги, стимулювати творчий пошук відповідних засобів і методів. Здоров'язбережувальне середовище закладу освіти, зокрема дошкільної освіти, можна розуміти як складову здоров'язбережувального простору цілісної освітньої системи.

На думку Л. Омельченко та О. Омельченко, найголовнішою ознакою створення здоров'язбережувального середовища освітнього закладу вважається організація здоров'язбережувального освітнього процесу, складовою якого науковці вважають професійно-педагогічну діяльність педагога, «спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я дитини, формування її усталеної мотивації на здоровий спосіб життя, на запобігання негативним впливам навчального процесу» [13, с.23]. Учені зазначають, що найважливішим аспектом здоров'язбережувальної професійно-педагогічної діяльності є усвідомлення педагогом ідей здоров'язбереження та здоров'яформування в освітньому

процесі, а також безпосереднє ознайомлення педагогічних кадрів із практикою здоров'язбережувальня в освіті, із досвідом педагогів-практиків, методистів завдяки організації семінарів, стажувань, педагогічних практик, обміну досвідом.

О. Антонова відзначає важливий напрям роботи педагога зі створення здоров'язбережувального середовища в закладах освіти, а саме створення здоров'язбережувальної інфраструктури. Цей напрям передбачає: обладнання фізкультурної зали, спортивних майданчиків необхідним інвентарем; наявність та оснащеність медичного кабінету; організація якісного харчування; достатня кваліфікація спеціалістів, які забезпечують здоров'язбережувальну роботу з дітьми. Водночас, вагоме значення для підтримання здоров'язбережувального середовища має раціонально організований освітній процес, а також просвітницько-виховна робота з дітьми та їхніми батьками, якою охоплюється система заходів, спрямованих на формування в них понять про цінність здоров'я та здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок [2, с. 232-233].

Виходячи зі вищезазначеного, у науці існує значна кількість класифікацій розроблених здоров'язбережувальних технологій. Так, у праці О. Ващенко та С. Свириденко репрезентовано такі *типи*:

– *здоров'язбережувальні* – технології, якими створюють безпечні умови для перебування, навчання, праці та ті, якими вирішуються завдання раціональної організації виховного процесу (із урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального й фізичного навантажень можливостям організму;

– *оздоровчі* – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я особистості, підвищення потенціалу здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія; технології навчання здоров'я – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними

речовинами, статеве виховання, виховання культури здоров'я, тобто особистісних якостей, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення, підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [6, с. 1-6]

Зауважимо, що існують й інші класифікації, розроблені на альтернативних логічних підставах. Однак, у зазначеній класифікації вчених, різні інтерпретації якої зустрічаються і в інших наукових працях та об'єднуються майже всі напрями діяльності закладу освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей, створення сприятливих умов перебування дитини в закладі. Тому вважаємо буде доцільно здійснити її докладний аналіз при дослідженні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження здоров'язбережувальних технологій у роботі з дошкільниками.

Медико-гігієнічні технології спрямовані на дотримання в закладах освіти належних гігієнічних умов навчання та виховання; контроль і допомогу педагогічним колективам у забезпеченні належних гігієнічних умов, надання консультативної й невідкладної допомоги учасникам освітнього процесу; проведення заходів щодо санітарно-гігієнічної освіти учнів і педагогічного колективу; спостереження за динамікою здоров'я дітей, організацію профілактичних заходів; створення стоматологічного, ароматерапевтичного, фізіотерапевтичного та інших кабінетів, де надається щоденна допомога дітям і педагогам.

Екологічні здоров'язбережувальні технології забезпечують виховання у підростаючого покоління любові до природи, прагнення піклуватися про неї, створення природних, екологічно оптимальних умов для життя та діяльності людей, гармонійних взаємин із природою, залучення дітей до дослідницької діяльності у сфері екології тощо, що сприяє зміцненню їх духовно-етичного здоров'я. У закладах освіти ці технології реалізуються через обладнання пришкольньої території, наявність зелених рослин у класах, організацію «живого куточка», участь дітей у природоохоронних заходах.

Лікарсько-оздоровлювальні технології засновані на запровадженні в педагогічний процес ідей лікувальної педагогіки та лікувальної фізкультури, вплив яких забезпечує відновлення фізичного здоров'я вихованців.

Фізкультурно-оздоровлювальні технології орієнтовані на фізичний розвиток дітей завдяки загартуванню, тренуванню сили, витривалості, швидкості, гнучкості й інших якостей, ними передбачається система дій педагога, певних засобів навчання та виховання, а також способів їх застосування, що спрямовані на фізичний розвиток дітей.

Соціально-адаптувальні та особистісно-розвивальні технології спрямовані на формування та зміцнення здоров'я вихованців, збагачення ресурсів психологічної адаптації особистості, ними передбачається проведення різноманітних соціально-психологічних тренінгів, реалізація програм соціальної та сімейної педагогіки, до участі в яких залучаються не лише діти, а також і їхні батьки й педагоги.

Технологіями дотримання безпеки життєдіяльності передбачається визначення та упровадження в освітній процес рекомендацій фахівців із охорони праці, будівельників, представників комунальних, інженерно-технічних служб, цивільної оборони, пожежної інспекції тощо.

Власне здоров'язбережувальні освітні технології складають основну групу та виокремлюються в такі види: організаційно-педагогічні технології, якими визначається структура освітнього процесу, регламентована санітарно-гігієнічними нормами, і запобігання стану перевтоми, гіподинамії та іншим дезадаптаційним станам; психолого-педагогічні – пов'язані з безпосередньою роботою педагога на занятті й психолого-педагогічним супроводом усіх елементів освітнього процесу; освітні технології, які містять програми, спрямовані на зміцнення здоров'я та формування культури здоров'я дітей, виховання мотивації до ведення здорового способу життя, запобігання шкідливим звичкам тощо.

Так, на підставі наведених вище класифікацій здоров'язбережувальних технологій зазначимо, що найбільш узагальнювальним є виокремлення таких їх

типів: власне здоров'язбережувальні; оздоровлювальні; технології навчання здоров'я.

Відповідного до поглядів учених [3; 6; 13; 15; 19], за допомогою *власне здоров'язбережувальних технологій* створюються безпечні умови для перебування, навчання та праці всіх суб'єктів освітньої діяльності в закладі освіти, вирішуються завдання раціональної організації виховного процесу (із урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), забезпечується відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини тощо.

Оздоровчі технології спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, посилення потенціалу (ресурсів) здоров'я. У сучасних закладах дошкільної освіти, де здоров'язбережувальні технології є особливо необхідними, використовуються оздоровчі технології відповідно до віку дітей, а саме: казкотерапія, пальчикова гімнастика, лялькотерапія, психогімнастика, дихальна гімнастика, фітболгімнастика, валеокорекція, аромота фітотерапія, пісочна терапія, кольоротерапія, сміхотерапія, фольктерапія, уживання кисневих напоїв, різні види масажу (точковий, самомасаж точок обличчя й голови), ігровий тренінг, музико-терапія тощо.

У контексті соціально-педагогічної роботи важливим є *технології навчання здоров'я*, реалізація яких передбачає гігієнічне навчання дітей, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеve виховання. Уважаємо, що технології навчання здоров'я є сукупністю прийомів, методів, способів, набором освітніх і виховних засобів, організаційно-методичного інструментарію педагогічного процесу, результатом запровадження яких є прищеплення цінностей здоров'я, формування здорового способу життя [3]. Такі технології впроваджуються завдяки введенню відповідних тем у систему навчання дітей, організації додаткової освіти; виховання культури здоров'я – удосконаленню особистісних якостей, завдяки яким відбувається збереження та зміцнення здоров'я дітей, формування

уявлень про здоров'я як цінність, посилення мотивації на ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [13, с. 67].

Відповідно до класифікації здоров'язберезувальних технологій, можемо дійти висновку, що вибір їх залежить від програми діяльності закладу освіти, стану здоров'я вихованців, їхніх інтересів і вподобань, психологічної готовності вихователів до перебудови професійної діяльності, самовдосконалення, матеріально-технічного забезпечення (наявність окремого приміщення для проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, фізкультурних куточків у групових кімнатах, фітокімнати тощо), екологічних факторів, а головне, від наявності підготовлених кваліфікованих фахівців.

Висновки. Загалом, на підставі наукового пошуку щодо визначення суті та видів здоров'язберезувальних технологій у роботі соціального педагога з дошкільниками, з'ясували, що *здоров'язберезувальні технології в роботі соціального педагога з дошкільниками* – сукупність і послідовність операцій і процедур, що передбачають відбір та застосування відповідних засобів створення здоров'язберезувального середовища закладу дошкільної освіти, у якому відбувається розвиток соціальності вихованців через формування в них знань про здоров'я та шляхи підтримання його належного стану, здоров'язберезувальних умінь і навичок, ціннісного ставлення до здоров'я, а також засвоєння стратегій поведінки щодо збереження власного здоров'я та здоров'я інших.

Здоров'язберезувальне середовище закладу дошкільної освіти розуміємо як активне соціальне, педагогічне та просторове оточення закладу щодо здоров'я дитини, під впливом якого відбувається формування в особистості дошкільника здоров'язберезувального аспекту соціальності. Необхідною умовою створення такого середовища є спеціальна підготовка соціального педагога – одного з важливих суб'єктів здоров'язберезувальної діяльності в закладі освіти – до використання здоров'язберезувальних технологій у роботі з дошкільниками.

У науці визначаються такі *типи* здоров'язберезувальних технологій: власне здоров'язберезувальні; оздоровлювальні; технології навчання здоров'я. Найбільш доцільним є використання в роботі соціального педагога власне здоров'язберезувальних освітніх технологій, що поділяються на *види*: організаційно-педагогічні технології, якими визначається структура освітнього процесу, регламентована санітарно-гігієнічними нормами; психолого-педагогічні – пов'язані з безпосередньою роботою педагога на занятті та психолого-педагогічним супроводом усіх елементів освітнього процесу; освітні технології, які містять програми, спрямовані на зміцнення здоров'я та формування культури здоров'я дітей, виховання мотивації до ведення здорового способу життя, запобігання шкідливим звичкам тощо.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 2. С. 19–23.
2. Антонова О.Є. Здоров'язбереження учнів початкової школи як засіб досягнення сталого розвитку держави. *Сталий розвиток: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. С. 232–241.
3. Білик С. М. Деякі філософські аспекти теорії та методики здоров'язберезувальної діяльності. *Філософія, методологія, психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження* : зб. тез науково-метод. семінару кафедри філософії та суспільних дисциплін ТДМУ імені І. Я. Горбачевського. Тернопіль : Вектор, 2013. С. 11.
4. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1998. 440 с.
5. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект) : для працівників відділів освіти, керівників та вчителів шкіл, студентів. Харків : Скорпіон, 2000. 120 с.

6. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.

7. Все про соціальну роботу: навчальний енциклопедичний словник-довідник / за ред. В. М. Пічі ; Вид. 3-є, виправлене, перероб. та доп. Львів : «Новий світ – 2000», 2014. 618 с.

8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

9. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. Харків : УПА, 2013. № 38-39. С. 43–49.

10. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять «виховний простір» та «виховне середовище». *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2009. № 2 (200). С. 4–11.

11. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / авт.-укл. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. 2-ге вид. Київ : Слово, 2013. 492 с.

12. Ніколенко Л. М. Формування лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2013. 20 с.

13. Омельченко Л. П., Омельченко О. В. Здоров'ятворча педагогіка. Харків : Основа, 2008. 205 с.

14. Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О., Полякова І. В., Харківська А. А. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів : монографія / Комунальний заклад «Харківська гуманітарнопедагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : Видав. О. А. Мірошніченко, 2019. 272 с.

15. Свиридчук О. Особливості розвитку здоров'язбережувального середовища в умовах поліського регіону. *Парадигма етнокультурологічної спрямованості педагогічного середовища Поліського регіону* : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. С. 120–127.

16. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.

17. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

18. Харківська А.А. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. Вип. 2 (9). С. 123–130.

19. Цись Д. І. Пошуки та реалізація здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутніх учителів педагогічного профілю. *Вісник Глухівського державного педагогічного ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. Вип. 15. Ч. 1. С. 75–78.

References

1. Aliksieienko, T. F. (2004). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi roboty v terytorialnii hromadi [Technologies of social and pedagogical work in the territorial community]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*. 2, 19–23 [in Ukrainian].

2. Antonova, O.Ye. (2013). Zdorov'iazberezhennia uchniv pochatkovoї shkoly yak zasib dosiahnennia staloho rozvytku derzhavy [Health promotion of primary school students as a means of achieving sustainable development of the state]. *Stalyi rozvytok: problemy ta perspektyvy – Sustainable development: problems and prospects*. Zhytomyr, 232–241 [in Ukrainian].

3. Bilyk, S. M. (2013). Deiaki filosofski aspekty teorii ta metodyky zdorov'iazberezhualnoi diialnosti [Some philosophical aspects of the theory and methodology of health promotion activities]. *Filosofiia, metodolohiia, psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia kultury zdorov'iazberezhennia – Philosophy, methodology, psychological and pedagogical aspects of health culture formation*. Ternopil : Vektor, 11 [in Ukrainian].

4. Bohdanova, I. M. (1998). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh vchyteliv na osnovi zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii [Professional

and pedagogical training of future teachers based on the use of innovative technologies]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Vaskov, Yu. V. (2000). Pedahohichni teorii, tekhnolohii, dosvid (dydaktychnyi aspekt) : dlia pratsivnykiv viddiliv osvity, kerivnykiv ta vchyteliv shkil, studentiv [Pedagogical theories, technologies, experience (didactic aspect): for employees of education departments, school managers and teachers, students]. Kharkiv : Skorpion, 120 [in Ukrainian].

6. Vashchenko, O., & Svyrydenko, S. (2006). Hotovnist vchytelia do vykorystannia zdorov'iazbe-rezhuvalnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi [Teacher's readiness to use health-enhancing technologies in the educational process]. *Zdorov'ia ta fizychna kultura – Health and physical education*. 8, 1–6 [in Ukrainian].

7. Pichi, V. M. (Ed.). (2014). Vse pro sotsialnu robotu: navchalnyi entsyklopedychnyi slovnyk-dovidnyk [All about social work: an educational encyclopaedic dictionary-reference]. Lviv: «Novyi svit – 2000», 618 [in Ukrainian].

8. Dychkivska, I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademvydav, 352 [in Ukrainian].

9. Kernytskyi, O. M. (2013). Osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu yak pedahohichni fenomen [Educational environment of a higher education institution as a pedagogical phenomenon]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*. Kharkiv : UIPA, 38-39, 43–49 [in Ukrainian].

10. Malynoshevskyi, R. V. (2009). Vzaiemozv'iazok poniat «vykhovnyi prostir» ta «vykhovne seredovyshe» [Interrelation of the concepts of "educational space" and "educational environment"]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice*. 2 (200), 4–11 [in Ukrainian].

11. Arkhypova, S. P., Maiboroda, H. Ya., & Tiutiunnyk, O. V. (2013). Metody ta tekhnolohii roboty sotsialnoho pedahoha [Methods and technologies of work of a social pedagogue: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv : Slovo, 492 [in Ukrainian].

12. Nikolenko, L. M. (2013). Formuvannia liderskykh yakosti osobystosti v diialnosti studentskykh hromadskykh ob'iednan [Formation of leadership qualities of a personality in the activities of student public associations]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Slov'iansk [in Ukrainian].
13. Omelchenko, L. P., & Omelchenko, O. V. (2008). Zdorov'iatvorcha pedahohika [Health education]. Kharkiv : Osnova, 205 [in Ukrainian].
14. Ponomarova, H. F., Petrychenko, L. O., Poliakova, I. V., & Kharkivska, A. A. (2019). Tekhnolohii rozvytku kreatyvnykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv [Technologies for developing creative abilities of future teachers]. Kharkiv : Vydav. O. A. Miroshnychenko, 272 [in Ukrainian].
15. Svyrydiuk, O. (2013). Osoblyvosti rozvytku zdorov'iazberezhualnoho seredovyshcha v umovakh poliskoho rehionu [Peculiarities of the development of a health-preserving environment in the conditions of the Polish region]. *Paradyhma etnokulturolohichnoi spriamovanosti pedahohichnoho seredovyshcha Poliskoho rehionu – Paradigm of the ethnocultural orientation of the pedagogical environment of the Polissky region*. Zhytomyr, 120–127 [in Ukrainian].
16. Zvierieva, I. D. (2006). Sotsialna pedahohika : teoriia i tekhnolohii [Social pedagogy: theory and technology]. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 316 [in Ukrainian].
17. Zvierieva, I. D. (2008). Sotsialna pedahohika : mala entsyklopediia [Social pedagogy: a small encyclopedia]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 336 [in Ukrainian].
18. Kharkivska, A.A. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoï osvity do orhanizatsii bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha v umovakh voiennoho stanu [Preparation of future teachers of primary education for the organization of a safe educational environment in the conditions of martial law]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 2 (9), 123–130 [in Ukrainian].
19. Tsys, D. I. (2010). Poshuky ta realizatsiia zdorov'iazberihaiuchykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pedahohichnoho profilu [Searches

and implementation of health-preserving technologies in the training of future teachers of the pedagogical profile]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu – Bulletin of the Glukhiv State Pedagogical University*. Hlukhiv : HNPU im. O. Dovzhenka, 15, 1, 75–78 [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:373.3]:37.043.2-047.44(045)

СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

© Волкова К.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-14

У статті порушено проблему реалізації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Майбутні вчителі початкових класів повинні усвідомити роль оцінювання в здобутті освіти для школярів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, вплив оцінки на динаміку розвитку конкретного здобувача освіти, його психоемоційного стану, якісній соціалізації та адаптації до освітнього середовища серед здорових однолітків. Автором простежено історичний контекст упровадження інклюзивної освіти в Україні. Звернено увагу на тлумачення понять «професійна компетентність педагога» та «інклюзивна компетентність», які відображають специфіку формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Висвітлено функції оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти (стимулюючо-мотиваційної, навчальної, виховної, розвивальної, діагностико-корегуючої, рефлексивної, зворотнього зв'язку, соціалізуючої). Визначено, що у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності визначальну роль відіграють психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання фахівця у галузі інклюзивної освіти, знання щодо прогнозування, планування та організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає інтеграційну єдність таких компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний.

Ключові слова: оцінювання, оцінювальна діяльність, інклюзивна освіта, початкова освіта, майбутні вчителі початкових класів.

Volkova K., « The Essence of Future Primary School Teachers' Readiness for Evaluation Activities in Inclusive Education ».

The article raises the problem of implementing assessment activities in the context of inclusive education. Future primary school teachers need to understand the role of assessment in education for students, including children with special educational needs, the impact of assessment on the dynamics of development of a particular student, his/her psycho-emotional state, quality socialisation and adaptation to the educational environment among healthy peers. The author traces the historical context of the introduction of inclusive education in Ukraine. Attention is drawn to the interpretation of the concepts of «professional competence of a teacher» and «inclusive

competence», which reflect the specifics of forming the readiness of future primary school teachers for evaluation activities in inclusive education. The functions of evaluation activities in inclusive education (stimulating and motivational, educational, educational, developmental, diagnostic and corrective, reflective, feedback, socialising) are highlighted. It has been determined that in the process of forming the readiness of future primary school teachers for evaluation activities, the psychological, pedagogical and socio-pedagogical knowledge of a specialist in the field of inclusive education, knowledge of forecasting, planning and organising evaluation activities in inclusive education in accordance with the set pedagogical goals and objectives play a decisive role. The readiness of future primary school teachers for assessment activities in inclusive education involves the integrative unity of the following components: motivational, cognitive, activity and reflective.

Keywords: assessment, assessment activity, inclusive education, primary education, future primary school teachers.

Актуальність дослідження. Сучасна освітня парадигма в Україні зорієнтована на впровадження інклюзивної освіти, яка забезпечує рівні можливості для всіх дітей. Інклюзивна освіта є важливим напрямом освітньої реформи, спрямованої на створення доступного та якісного освітнього середовища, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних або сенсорних можливостей. Це вимагає суттєвих змін у педагогічній діяльності, зокрема в підготовці майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності.

Готовність майбутніх учителів до оцінювальної діяльності є важливим складником їх професійної компетентності. Оцінювальна діяльність у педагогічному процесі виконує ряд ключових функцій, таких як контроль, корекція, стимулювання та діагностика рівня засвоєних знань, опанованих умінь та сформованих навичок у всіх дітей. Вона є невід'ємною частиною процесу навчання, спрямованою на визначення рівня засвоєння знань, умінь та навичок дітьми, а також на виявлення та аналіз їхніх індивідуальних освітніх досягнень. В умовах інклюзивної освіти, оцінювальна діяльність набуває особливого значення, оскільки вона сприяє створенню сприятливого освітнього середовища для кожного, зважаючи на їхні індивідуальні особливості та можливості.

Теоретичне вивчення проблеми готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти потребує детального дослідження сутності базових понять.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Готовність майбутніх фахівців до оцінювальної діяльності в початковій ланці, зокрема в Новій українській школі, звертались Н. Кічук, О. Непокрита, О. Полякова, С. Рикун та інші. Упровадження інклюзивної освіти детально вивчали М. Бевзлюк, Н. Безлюдна, Н. Дудник, А. Колупаєва, О. Мельник, Ю. Найда, Н. Софій та інші. Підготовка майбутніх фахівців до оцінювання навчальної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами вивчали Н. Лалак, І. Ольховська.

Як бачимо, проблема вивчення сутності готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, розкриття понятійного апарату наукової проблематики потребує ґрунтовних та цілеспрямованих досліджень.

Мета статті: обґрунтування сутності готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Вивчення теоретичних аспектів проблеми готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти в контексті визначення сутності та її компонентів потребує врахування сучасних тенденцій у сфері освітньої політики провідних країн світу, що надають інклюзивній освіті пріоритетний напрям у розвитку системи навчання та виховання молодого покоління. Визнання нашою державою гострої соціальної потреби у включенні людей із особливими потребами та обмеженими можливостями до всіх сфер суспільного життя зумовлює необхідність організації інклюзивного освітнього простору в країні.

Провідна роль у реалізації заходів із реформування освітнього процесу у початковій школі, з урахуванням вимог інклюзивного навчання, належить педагогічним кадрам, що потребує нового погляду на сутність підготовки майбутніх учителів початкових класів. Відповідно до Порядку організації інклюзивного [16], із метою реалізації прав дітей із особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі в освітньому процесі освітніх

закладів, повинні створюватися умови для підготовки відповідних педагогічних працівників.

Тому на сучасному етапі розвитку Нової української школи має змінитися зміст і процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. Зважаючи на зазначене вище, у Концепції «Нова українська школа» проголошуються нові ролі учителя – не лише як наставника у здобутті знань, а й як багатофункціонального фахівця (коуча, фасилітатора, тьютора, модератора), що забезпечує проходження дитиною індивідуальної освітньої траєкторії [11, с. 16].

У контексті інклюзії доцільно говорити про інтеграцію. Ці поняття можна вважати взаємно перехідними, складними процесами, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання. Інтеграція та інклюзія в освіті досліджуються як дві невід'ємні фази одного процесу входження людини з інвалідністю у соціальне й освітнє середовища: спочатку забезпечується його присутність (інтеграція) у незмінному, пристосованому до потреб здорових людей, середовищі, а в подальшому відбувається повне включення (інклюзія) людини в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, «підлаштовуючись» до потреб людини з інвалідністю.

Зміни в підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності на засадах інклюзивного підходу має ґрунтуватися на розвитку особистісних та професійних характеристик, якими повинен володіти сучасний фахівець. Погодимось із Л. Коваль, що вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, пов'язано з потребою суспільства в особистості педагога гуманного, дитиноцентрованого, який повинен мати розвинене педагогічне мислення, здатний до перетворювальної, конструктивної діяльності, фахової мобільності. Такий педагог може вільно орієнтуватися в педагогічних інноваціях, користуватися засобами інформаційно-

комунікаційних технологій, глибоко розуміти потреби й умови функціонування початкової освіти [10].

Водночас, особлива увага в процесі професійної підготовки майбутніх учителів має приділятися розвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів, тому що саме початкова школа є основою для формування людини – майбутнього громадянина, що регламентовано на законодавчому рівні (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державного стандарту початкової загальної освіти та інших).

Зауважимо, що впровадження інклюзивного підходу до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами пов'язане з кардинальною зміною соціокультурних умов у суспільстві – соціальною інклюзією.

Цікавим є погляд Ю. Найда й Н. Софій: «Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі» [23]. Тому робота в умовах інклюзивної освіти загалом вимагає зміни соціальної свідомості педагогічної спільноти.

Інклюзія, як зазначає Н. Софій та Ю. Найда, – це процес збільшення активної участі всіх громадян у соціумі, особливо тих, хто має труднощі у фізичному розвитку [23].

У Концепції розвитку інклюзивної освіти України подано трактування інклюзивного навчання як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям із особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, із урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [12]. Так, саме інклюзивна освіта сприяє можливості забезпечити реалізацію принципів рівності й доступності освіти кожній дитині, незалежно від її особливостей, задекларованих у Конституції України, Законі України «Про освіту», Загальній декларації прав людини та інших нормативно-правових документах.

Поняття «інклюзивна освіта» позначає процес навчання дітей із порушеннями здоров'я та розвитку в загальних закладах загальної середньої освіти, а проблематика соціальної інтеграції та інклюзії пронизана педагогічною складовою.

В Україні інклюзивну освіту спершу було експериментально впроваджено як першу альтернативу спеціальній освіті інвалідів під час виконання програми благодійної організації Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», що 1999 року заснована Міжнародним фондом «Відродження». Важливе значення цієї програми мало впровадження демократичних практик у систему освіти та залучення дітей із особливими освітніми потребами й дітей національних меншин до закладів загальної освіти України [5].

Так, ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларації про права людини, про права людей з інвалідністю, Конвенцію про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, до здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Зауважимо, що інклюзивна освіта передбачає створення безбар'єрного освітнього середовища через подолання архітектурних, комунікативних, ціннісно-мотиваційних, когнітивних, індивідуальних та інших перешкод.

На сьогодні в Україні необхідність включення дітей і молоді з особливими освітніми потребами до загальної системи освіти шляхом запровадження інклюзивної освіти, визначається в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм.

На думку М. Чайковського, при упровадженні інтегрованої та інклюзивної освіти перед розвиненими країнами світу виникали певні труднощі, зокрема: складність досягнення високої ефективності навчального процесу в умовах різноманіття можливостей учнів; проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з порушеннями розвитку в середніх і старших класах; недостатнє фінансування й ресурси; відсутність

конкретних напрацювань у питаннях атестації школярів із проблемами розвитку [24, с.114-115].

Як бачимо, проблема оцінювання навчальних досягнень школярів і, відповідно, визначення рівня їхніх шкільних успіхів і ефективності освітнього процесу у цілому є однією з найгостріших в інклюзивній освіті.

Ефективність інклюзивного навчання за даними проведених досліджень забезпечується широким діапазоном знань і умінь педагогічних працівників, володінням адекватними технологіями й методами навчання, наявністю відповідних матеріалів і часу, внутрішньою та позашкільною підтримкою з боку керівництва школи, місцевих органів освіти й громадських організацій; чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти й можливістю гнучкого використання наявних ресурсів; інтенсивною та безперервною підготовкою й перепідготовкою вчителів, особливо з питань розробки й адаптації навчальних програм; реформуванням закладу освіти як єдиного цілого.

Уважаємо, що головною умовою професійної компетентності педагогів стає досвід роботи за принципами інклюзивної освіти, сприйняття дітей із особливими освітніми потребами на рівні з іншими; знання та вміння щодо диференційованого включення таких дітей до спільних видів діяльності в класі; залучення дітей з особливими освітніми потребами до колективної форми навчання та групового вирішення завдань; використання широкого спектру стратегій колективної участі – ігри, сумісні проєкти, практичні роботи тощо [5].

Однією з особливостей освітнього процесу в класах, де навчаються діти з особливими потребами, є створення груп, у яких об'єднуються учні із різними здібностями, інтересами, яким комфортно працювати разом. За такої організації навчання створюються умови для співпраці вчителя, асистента, декількох учителів («паралельне викладання»), залучення до процесу логопеда, психолога, соціолога, батьків.

Зважаючи на необхідність підвищення рівня професіоналізму для роботи в умовах інклюзивної освіти в Україні, різні категорії освітян: вихователі, учителі початкових класів, завідувачі дошкільних закладів освіти, директори закладів освіти, представники регіональних відділів освіти, викладачі вищих закладів освіти різних рівнів акредитації – закінчили відповідні курси завдяки сприянню Міжнародного центру розвитку дитини за програмою «Крок за кроком».

У рамках програми «Інклюзивна освіта» Усеукраїнським фондом «Крок за кроком» було реалізовано проекти «Реалізація прав людини через рівний доступ до якісної освіти», «Змінимо світ для дітей з особливими потребами – кроки до партнерства», «Адвокатство батьків – відстоювання права на інклюзивну освіту дітей з особливими потребами», «Розвиток модельних центрів інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами», «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими потребами». Ця програма впроваджувалася у 20 експериментальних закладах освіти, що налічували 40 класів/груп і охоплювали навчанням 178 дітей із особливими освітніми потребами [5].

Серед завдань освітньої програми «Крок за кроком» було ознайомлення педагогів із застосуванням методик особистісно орієнтованого навчання та розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, оскільки безпосередньо це було обов'язковою умовою включення дітей із особливими потребами у звичайні освітні заклади. Завдяки участі у цій програмі вчителі мали змогу переконатися в тому, що залучення дітей із порушеннями у розвитку здобувати освіту із здоровими однолітками є необхідним елементом процесу демократизації освіти [22, с. 10–14].

Отже, у нормативних документах України й наукових джерелах описано варіанти організації інклюзивного навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами, відповідно до яких передбачено: повна інтеграція – спільне навчання в масових закладах як рівноцінних зі здоровими однолітками за місцем навчання та місцем проживання; комбінована форма інтеграції – діти

і молодь із близькими до норми рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку навчаються разом зі здоровими однолітками, у процесі навчання одержують допомогу вчителя-дефектолога; часткова інтеграція – діти і молодь із особливими освітніми потребами, які не спроможні нарівні зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, навчаються в спеціальному класі і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи в масових закладах; тимчасова інтеграція – періодичне об'єднання зі здоровими дітьми для проведення спільних заходів.

Потрібно зазначити, що існує також зворотна інтеграція, що передбачає відвідування спеціальної школи здоровими дітьми, і спонтанна (неконтрольована) інтеграція, коли діти з особливими освітніми потребами відвідують заклади загальної середньої освіти без отримання додаткової спеціальної підтримки. Форми інтеграції залежать від рівня розвитку учнів: повна й комбінована форми є усталеними для дітей із високим чи незначно зниженим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку; часткова та тимчасова форми використовуються для дітей із низьким рівнем розвитку.

Потрібно розуміти, що навчальні досягнення дітей із особливими освітніми потребами в спеціальних класах і тих, хто перебуває у звичайних класах, за умови надання їм підтримки, відповідної до їх потреб, мало відрізняються. Проте рівень соціалізації та адаптації дітей, які навчаються у звичайних класах значно вищий, що сприяє покращенню їх соціального статусу в майбутньому.

Зауважимо, що дитина з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти потребує не лише просторових умов та педагогічного впливу й, навіть не допомоги у навчанні, а реабілітаційних і ресоціалізаційних заходів, що найбільш ефективно реалізуються завдяки співпраці закладу з центрами медико-соціальної реабілітації.

Це пов'язано зокрема й з тим, що дітям із особливими освітніми потребами «властивий підвищений рівень страху самовираження, негативні

емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей» [15, с. 147].

На думку Г. Пономарьової та А. Харківської, освітній процес на засадах соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами «має виражений мультидисциплінарний характер, адже передбачає співпрацю різнопрофільних компетентних фахівців, що дозволяє ретельно вивчити проблеми дітей, урахувуючи їхні індивідуальні особливості, потреби та можливості, спільно розробити комплексну стратегію освітньо-реабілітаційної діяльності» [14, с. 160].

Здобутки, отримані в процесі становлення інклюзивної освіти як за кордоном, так і в Україні, засвідчують, що спільне навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків з нормативним розвитком, організоване з початкової ланки, дає більш ефективні результати протягом усього періоду здобуття ними освіти.

Наукова розвідка О. Рассказової [18] містить узагальнення щодо характерних особливостей розвитку молодшого школяра, що значно впливають на процес його навчання в інклюзивному освітньому середовищі:

- висока еластичність фізичного розвитку залежно від психічних станів і під впливом зовнішніх соціальних впливів як щодо виникнення порушень у розвитку, так і до компенсації наявних раніше психофізичних проблем;
- гнучке сприйняття нових уявлень про норму та девіацію, пов'язаних із цінностями суспільства, відкритого для людей із інвалідністю;
- наслідування (значущої особи насамперед учителя, а також і учня з психофізичною вадою, що дає «штучний» досвід життя з психофізичним обмеженням, корисний для формування гуманізму дитини) і звичка (до учня з інвалідністю як суб'єкта повноцінних соціальних відносин) як провідні соціально-психологічні механізми розвитку соціального досвіду.

Ураховуючи все вище зазначене, потрібно наголосити, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку в представників молодого покоління нових уявлень про особистість, пов'язаних із цінностями

суспільства, відкритого для людей з інвалідністю. Основа для толерантного та прихильного ставлення на фізичну недосконалість, зовнішню відмінність людей із інвалідністю, що має прийти на зміну упередженого ставлення до них, що й досі існує у нашому суспільстві, може бути сформована в молодого покоління саме у молодшому шкільному віці. Для цього достатнім є включення дитини з інвалідністю до колективу на основі рівності, що супроводжується навчанням гуманним стосункам, принципам справедливості й індивідуального підходу в колективі загалом, без виокремлення конкретних осіб як об'єктів гуманного ставлення та пріоритетної підтримки.

На думку О. Рассказової, головними механізмами формування соціальності молодшого школяра є наслідування (копіювання ставлення значущої особи, насамперед вчителя до учня з психофізичною вадою; можливе тимчасове відтворення у поведінці здорової дитини певних вад дітей з особливими освітніми потребами, і відповідно отримання здобуття «штучного» досвіду життя з психофізичним обмеженням) і звичка (до спілкування та спільної діяльності з такою людиною, органічного її сприйняття як члена колективу, суб'єкта повноцінних соціальних відносин) [18].

Так, під час навчання учнів у початкових класах особлива роль належить вчителю, від його професійної готовності залежить успішність включення дитини з особливостями психофізичного розвитку до колективу однолітків; організація індивідуальної динаміки його роботи у класі; формування навичок самооцінки; налагодження міжособистісної взаємодії; тривалість процесу адаптації.

Окрім того, учитель молодших класів має вміти створювати для дитини сприятливе безбар'єрне середовище [18]. Ця проблема є особливо актуальною на початковому етапі навчання в інклюзивній школі, адже вчитель в умовах освітнього середовища найбільш помітно впливає на подальший розвиток соціальності дитини.

Отже, для формування позитивного соціально-педагогічного мікроклімату в класі, сприяння розвитку соціальності провідне місце належить особистості вчителя та його стилю взаємодії з дітьми, зокрема демократії, взаємопідтримці та партнерству.

Отже, упровадження інклюзивної освіти розширює межі професійних обов'язків педагога, зокрема вчителя початкових класів, і передбачає необхідність створення оптимальних умов для професійної підготовки фахівців, здатних забезпечити повноцінне включення дітей із особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору.

Так, у Концепції розвитку інклюзивної освіти наголошується на необхідності спеціальної підготовки кадрів до роботи в системі інклюзивної освіти, спрямованої на забезпечення основного права дітей на освіту й навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти [12].

Для ґрунтовного вивчення обраної теми необхідним є визначення ключового поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти».

Зауважимо, що ефективність навчально-пізнавальної діяльності дітей визначається внутрішніми й зовнішніми критеріями. У якості внутрішніх критеріїв використовують успішність навчання, якість знань, рівень розвитку й навченості особистості. Успішність визначається як ступінь відповідності реальних й очікуваних результатів навчальної діяльності.

Якість знань передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) із елементами змісту освіти й тому, із рівнями засвоєння. Якість знань ураховує такі характеристики: повноту – кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибину – сукупність осмислених тими, хто навчається, зв'язків і відношень між знаннями; систематичність – осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність – осмислення місця знання в структурі наукової теорії; оперативність – уміння

користуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість – уміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах; конкретність – уміння розкласти знання на елементи; узагальненість – уміння виразити конкретне знання в узагальненій формі [6].

Аналіз науково-педагогічної літератури [12; 14; 15; 16; 17; 18; 23; 24] засвідчив, що науковці зводять мету й основні результати інклюзивної освіти до: побутової реабілітації; подолання дискримінації; проведення психологічного консультування з особистісних проблем; вирішення психолого-педагогічних проблем; розвитку потенційних творчих можливостей; духовного виховання, інтелектуального, естетичного й фізичного розвитку, соціальної компетентності; соціальної адаптації серед однолітків; психологічної реабілітації, оздоровлення, організації відпочинку, формування внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз; інтеграції в суспільство, залучення до суспільно корисної діяльності. В умовах інклюзії діти з інвалідністю засвоюють рольову поведінку здорових учнів й основні зусилля спрямовують на адаптацію в освітньому просторі класу, пристосування до вимог закладу освіти та користуються підтримкою у навчанні.

У процесі оцінювальної діяльності вчитель має враховувати динаміку змін в інтелектуальному розвитку, що специфіка процесу та результату здобуття освіти в умовах інклюзивного навчання, пов'язана із фактом включення до загального освітнього середовища дітей, які здатні засвоювати культуру людства та соціальний досвід суспільства лише частково або в іншому темпі чи іншими шляхами. Тому всі звичні освітні процеси набувають нового забарвлення – соціально-реабілітаційного, а їх результат визначається не лише сукупністю здобутих дитиною знань, умінь і навичок чи навіть компетенцій, а можливістю культурної самоактуалізації особистості, її активної роботи із самовдосконалення за допомоги додаткових спеціалістів, залучених до освітнього процесу (асистента вчителя, реабілітолога, корекційного педагога). Уключення дитини з особливими освітніми

потребами до освітнього процесу вимагає розуміння того факту, що хвороба, яка спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері розвитку людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку, що може бути як компенсованою, так і посиленою під час включення дитини до процесу освіти шляхом інтеграції до класного середовища й скорегованою, також за рахунок правильно побудованого процесу оцінювання результатів навчання.

За таких умов традиційна система оцінювання малоінформативна. Через свою заформалізованість і прихованість критеріїв часто не можна відзначити справжній рівень знань і, що найголовніше, не можна визначити вектор подальших зусиль того, що саме потрібно покращити, над чим попрацювати, якою мірою це загалом можливо для конкретної дитини.

Спираючись на власний педагогічний досвід, можемо впевнено зазначити, що таке оцінювання нерідко є знаряддям маніпуляцій і психологічного тиску, що спрямовані, із одного боку, безпосередньо на дитину, із іншого – на батьків, які, зі свого боку, також використовують цей засіб для тиску на дитину. Усе це призводить, як відомо, до зниження інтересу до навчання, збільшення психологічного дискомфорту учня при навчанні, його тривожності і, можливо, навіть до погіршення його фізичного й психічного здоров'я.

В умовах інклюзивної освіти важлива роль належить індивідуальному оцінюванню, яке за визначенням Т. Сак можна представити трьома складниками [20].

Перший складник – охоплює знання про сутність контролю й оцінки навчальної діяльності, зокрема знання про особливості кількісного та якісного оцінювання навчальних досягнень учнів із особливими освітніми потребами, що реалізовані у критеріях оцінювання навчальних досягнень дітей із різними типами порушень психофізичного розвитку. У цьому ж ключі актуальною видається проблема готовності до шкільного навчання дітей із особливими освітніми потребами, безбальне оцінювання й формування самоконтролю у навчальній діяльності молодшого школяра.

Другий складник ураховує знання про індивідуальний навчальний план, як основу оцінювання навчальних досягнень учня з особливими освітніми психолого-дидактичні механізми складання та сутність командного підходу до його розроблення. Важливим видається технологія оцінювання навчальних досягнень, визначених у найближчих і віддалених цілях корекційно-розвивального навчання індивідуального плану, а також питання диференціації освітнього середовища, зокрема адаптація навчально-дидактичного забезпечення до навчальних можливостей дітей із особливостями психофізичного розвитку різних нозологій, що має велике значення у навчальному процесі й оцінці навчальних досягнень учнів.

Третій складник присвячений проблемі індивідуального оцінювання розвитку соціальної компетентності учнів із особливими освітніми потребами. У цьому аспекті визначається проблема соціальної компетентності (соціальних умінь) і особливості її формування в дітей із особливостями психофізичного розвитку різних нозологій. Важливе місце належить формуванню адекватної самооцінки й саморегуляції особистості дитини, технології оцінювання цих психічних новоутворень. Визначається сутність командного підходу до формування соціальної компетентності учнів із особливими освітніми потребами; особливості співпраці вчителя і психолога у визначені й реалізації завдань пов'язаних із формуванням соціальних умінь.

Уважаємо, що в інклюзивних класах особливого значення набуває вербальне оцінювання освітніх досягнень учнів. Такий підхід до оцінювання обумовлений особливостями психологічної готовності до шкільного навчання й початком опанування навчальної діяльності молодшими школярами.

Під час організації освітнього процесу та оцінювальної діяльності при роботі із дітьми з особливими освітніми потребами необхідно усвідомлювати той факт, що за рівнем сформованості складових психологічної готовності до шкільного навчання такі школярі помітно відстають від однолітків із нормативним розвитком. Дітям із затримкою психічного розвитку, із порушенням мовлення, дитячими церебральним паралічем,

розумовою відсталістю, притаманні порушення процесів пізнавальної діяльності – сприймання, пам'яті, мислення. Їм властивий неадекватний рівень сформованості самооцінки, недостатня саморегуляція, словесна регуляція дій. Для більшості з них характерна пасивність, залежність від оточення, схильність до спонтанної поведінки. Вони не вміють адекватно оцінювати власні можливості, при цьому одні з них – недостатньо критичні до своїх можливостей, переоцінюють їх, інші – навпаки їх занижують. У дітей недостатньо сформована мотиваційна сфера. Вони залишаються в колі дошкільних інтересів, переважають ігрові форми поведінки, а шкільні інтереси мають нестійкий і вибірковий характер. У більшості з них несформований основний механізм особистісної готовності до школи у вигляді домінуванням навчальної пізнавальної та соціальної мотивації.

Тому в інклюзивному класі в молодших школярів з особливостями психофізичного розвитку, й у частини молодших школярів із нормативним розвитком, психологічні компоненти готовності до шкільного навчання можуть бути несформовані або сформовані частково.

Для дитини з особливими освітніми потребами вагоміше, ніж для однолітка з нормативним розвитком, коли учитель помічає та заохочує навіть незначні успіхи, що сприяє розвитку у неї віру у власні сили й можливості.

На нашу думку, оцінювальна діяльність в умовах інклюзивної освіти є особливо важливою з огляду на те, що вона повинна не просто сприяти розумінню про суму засвоєних знань, умінь та навичок, а й сприяти формуванню відповідних компетентностей людини, заохочувати та стимулювати до подальшого розвитку.

Актуальності в процесі засвоєння навчальних програм та оцінювання його результатів набуває організація сучасного системного психолого-педагогічного супроводу учня з порушеннями розвитку, корекційної роботи з дитиною у природному для кожного в колективі однолітків на засадах оптимістичного підходу в корекційній роботі з нею; активного залучення

найближчого соціального оточення у систему корекційного впливу; індивідуального та диференційного підходу в умовах колективного навчання. Така діяльність частково реалізується фахівцями (корекційним педагогом, асистентом учителя), проте більшість повсякденної роботи зі сприяння інтеграції дитини з інвалідністю у класне середовище покладена на вчителя початкових класів. Тож професійна діяльність учителя в умовах інклюзивної освіти має певну специфіку, що вимагає більшого навантаження на педагога як організатора взаємодії учнів класу та навчального чи виховного матеріалу.

Освітній процес за своєю сутністю надає певні можливості організації спільної з дорослими особистісно-значущої для дітей діяльності, у структурі якої педагог має високу позицію, є прикладом і наставником. Питанням, що має велике значення для оцінювання навчальних досягнень учнів у класі в контексті освітньої діяльності, є вивчення механізмів становлення в свідомості й поведінці дитини цінності навколишнього світу й у ньому насамперед – цінності іншої людини, що призвичаюється дитиною у тій чи іншій соціальній ситуації розвитку.

У процесі оцінювальної діяльності в початкових класах важлива роль належить взаємодії школярів, оскільки саме така діяльність є провідною у цьому віці, а її успішність пов'язана із ефективністю розвитку особистості. Відзначимо, що на ефективність взаємодії однолітків у процесі навчання, окрім психологічної сумісності, може вплинути будь-яка, на перший погляд, незначна деталь, наприклад, наявність чи відсутність необхідних у навчанні інструментів/засобів, зовнішній вигляд, стать, наявність попереднього досвіду формальної або неформальної взаємодії. Тому процес набуття учнями інклюзивної освіти успішного досвіду спільного навчання має бути чітко організованим, керованим і контрольованим педагогом. Зважаючи на важливість оцінювання якості взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти, учитель, урахувавши порядок розміщення дітей за партами, має керуватися не лише життєвими уявленнями, а й ґрунтовними психологічними й соціально-педагогічними знаннями.

Відповідно до логіки дослідження неможливо оминати увагою процес диференціації в навчанні школярів, що набуває особливої значущості в умовах інклюзивної освіти. Освітній процес, за В. Буряк, при диференційованому підході, відрізняється тим, що учень має не тільки навчальні обов'язки (зокрема, засвоїти матеріал на відповідному рівні), а й права, найважливішим серед яких є право вибору – отримати відповідно до своїх здібностей і вподобань підвищену підготовку з предмета чи обмежитися середнім або достатнім рівнями засвоєння матеріалу [3].

У межах нашого дослідження слід акцентувати увагу не на дидактичному аспекті диференційованого навчання, а на його оцінювальному потенціалі, оскільки такий підхід обов'язково передбачає групову діяльність учнів у навчальному процесі, що дає змогу максимально індивідуалізувати вимоги до учнів у класі, створити умови для встановлення колективних стосунків, формування почуття обов'язку та відповідальності за спільну працю. Так, О. Савченко відзначає, що працюючи у групі, учні мають можливість одразу з'ясувати незрозумілі для себе питання, своєчасно виправляти помилки, допущені в процесі виконання вправ, учитися вислуховувати думку свого товариша, відстоювати та обґрунтовувати правильність власних суджень, приймати свідомі рішення [19, с. 58].

Тому показниками ефективності учіння дитини потрібно розуміти особливі системи: перша базується на логіці оцінки успішності засвоєння змісту діяльності, а інша – на логіці розвитку свідомості, тобто на розвитку особистості суб'єкту учіння.

Контроль, перевірка й оцінка результатів в інклюзивному навчанні є невід'ємними елементами освітнього процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем і учнем. У педагогічній літературі виділяються різні функції контролю: В. Бондар зосереджує увагу на освітній, виховній, розвивальній, управлінській та мотиваційно-стимулюючій функціях [2, с.184]. С. Вітвицька наголошує, що контроль забезпечує освітню,

діагностично-керуючу, контролюючу, виховну, розвиваючу, стимулюючо-мотиваційну, управлінську, прогностично-методичну функції [4, с.177].

Під оцінюванням навчальних досягнень учнів європейські науковці розуміють «будь-яку процедуру або діяльність, яка застосовується з метою збирання інформації щодо знань, умінь, ставлень учня або групи учнів» [13]. Конкретизуючи мету, Американська федерація вчителів визначають оцінювання як «процес збирання інформації, що використовується для прийняття педагогічних рішень щодо прогресу учнів у навчанні, для зворотного зв'язку, щодо ефективності навчального процесу і адекватності курикулуму, а також розробки освітньої політики» [13, с. 222].

На думку О. Локшиної, до переваг формувального оцінювання доцільно відносити розвиток в учнів уміння вчитися, а також загальної культури оцінювання вчителів. Розвиткові уміння вчитися, за визначенням дослідниці, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як акцентація самого процесу навчання та включення у нього учнів; формування вмінь самооцінювання та оцінювання ровесниками один одного (peer assessment); сприяння усвідомленню учнями важливості навчання, як і розробки та реалізації його стратегії. А формування культури оцінювання вчителів обов'язково включає краще усвідомлення цілей навчання і цілей оцінювання [13, с. 226].

А. Сбруєва до ключових шляхів розвитку формувальної функції відносить: встановлення повноцінного зворотного зв'язку, який має стосуватися якості навчальної діяльності учнів та спрямовуватися на надання їм допомоги в усуненні недоліків та можливостей для виправлення, при цьому порівняння з роботами інших учнів не є доцільним; розвивати у школярів навички самооцінювання, оскільки вони сприяють кращому усвідомленню дітьми цілей навчання та шляхів досягнення цих цілей; зворотний зв'язок повинен стосуватися всього змісту роботи дитини в інклюзивному освітньому середовищі [21, с. 198].

Отже, можемо виокремити функції оцінювальної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах інклюзивної освіти, такі як: стимулюючо-мотиваційна, навчальна, виховна, розвивальна, діагностико-корегуюча, рефлексивна, зворотного зв'язку, соціалізуюча. Реалізація цих функцій дозволяє методично доцільно й обґрунтовано організовувати освітній процес і здійснювати якісну педагогічну діяльність.

Уважаємо, що для висвітлення сутності готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти важливим є аналіз сучасних напрямів компетентнісного підходу у формуванні готовності педагогічних працівників й поняття «інклюзивна компетентність педагога», що досліджується в науковій літературі по-різному.

Зазначимо, що компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти сьогодні є концептуальною основою освітнього процесу й базується на формуванні та розвитку ключових, предметних і міжпредметних компетентностей особистості.

Компетентність, на думку І. Богданової, – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню. Поняття компетентності належить до сфери складних умінь і якостей особистості [1, с. 5].

До основних груп компетентностей, необхідних для сучасного життя, І. Богданова та І. Зарубінська відносить [1; 8]:

– професійні, що полягають в оволодінні знаннями, вміннями та навичками відповідно до вимог державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки фахівців і в здатності застосовувати їх у різних сферах своєї діяльності;

– соціальні, що пов'язані з готовністю бути відповідальним, активним у прийнятті рішень, у суспільному житті, урегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;

- полікультурні, що стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо;
- комунікативні, що передбачають опанування важливого в роботі й суспільному житті усного та писемного спілкування, оволодіння кількома мовами;
- інформаційні, що зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію;
- саморозвитку та самоосвіти, що пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому та суспільному житті.

Компетентності є комплексним результатом навчальної діяльності й формуються передусім на основі опанування змісту програм освітніх компонентів. Виявити рівень такого опанування, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності покликаний комплексне системне оцінювання на всіх етапах навчання.

Під професійною компетентністю педагога, як зазначає О. Гура, розуміють особистісні можливості вчителя, що дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Бути компетентним – означає вміти застосовувати у певній ситуації набуті знання й досвід. Компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації, адже органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [7].

У контексті нашого дослідження поряд із поняттями «професійна компетентність педагога» вагоме значення має звернення до відносно нової у науці дефініції «інклюзивна компетентність», оскільки це дозволяє нам детальніше визначити сутність досліджуваної проблеми.

До проблеми формування інклюзивної компетентності в майбутніх учителів уперше звернулися відповідно закордонні науковці. Так,

швейцарський досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів засвідчує виокремлення таких пріоритетних напрямів роботи, як сприяння соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини для того, щоб вона відчула себе неповторним і повноцінним учасником суспільного життя [25]. Згідно з програмою підготовки до роботи в закладі з інклюзивним навчанням, учителі мають володіти детальною інформацією про кожну дитину й вміти нівелювати перешкоди, модифікувати освітнє середовище, щоб воно було максимально сприятливим для розвитку й навчання здобувачів освіти. У процесі педагогічної діяльності вчитель має сприяти взаємодії дітей із особливими освітніми потребами з усіма учасниками освітнього процесу [26, с. 241 – 264].

Т. П'яткова, на основі аналізу швейцарського досвіду в інклюзивній освіті, дійшла висновків, що інклюзивна компетентність учителів у цій країні «формується насамперед на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів» [17].

Узагальнений погляд на інклюзивну компетентність педагога знаходимо у праці М. Чайковського. Учений визначає її як інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи освітні потреби учнів із обмеженими можливостями, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію в освітньому середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку [24, с.173-174]. Учений зазначає, що структура інклюзивної компетентності складається з таких компонентів, як: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний та рефлексивно-оцінний [24, с.174].

Висвітлюючи сутність та компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти, акцентуємо увагу на працях Ю. Найди та Н. Софій, вони наголошують,

що при визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на ті елементи, які виявляють її характерні особливості:

- інклюзія – це процес, за яким здійснюється постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, у якому відмінності є позитивним явищем, що стимулює навчання дітей та дорослих;

- інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням, відповідно, вона враховує проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці;

- інклюзія передбачає присутність, участь і досягнення усіх суб'єктів педагогічного процесу, зокрема дітей з особливими освітніми потребами [23].

Водночас, «присутність» характеризується наданням можливостей дітям із різними вадами здоров'я навчатися в закладі загальної середньої освіти, адаптуватися та пристосовуватися до освітнього процесу. Тоді «участь» потрібно розуміти як можливість отримати позитивний досвід у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в досліджуваному процесі. А «досягнення» виступає як комплексний результат навчання впродовж навчального року, а не лише результати, одержані учнем при проходженні стандартних форм контролю (іспити, контрольні роботи, тестовий контроль).

Так, у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти вагоме значення має сформованість мотиваційного компоненту досліджуваної готовності, що враховує особистісно-ціннісну вмотивованість майбутнього учителя початкових класів до творчої організації взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби, об'єктивне й толерантне ставлення до оцінювання компетентностей таких здобувачів освіти.

Нам імпонує позиція Ю. Картави, що на сьогодні досягнення життєвих компетентностей не є результатом навчання і не зазначене у системі оцінювання навчальних досягнень школярів (за чинними критеріями, учитель,

як і раніше, оцінює знання, уміння, навички або нечітко прописані навчальні досягнення). Дослідники відзначають необхідність врахування цього аспекту при розробці нової системи моніторингу якості освіти та за можливості адаптації системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів [9, с. 117].

Зважаючи на це, стверджуємо, що у процесі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності визначальну роль відіграють психолого-педагогічні та соціально-педагогічні знання фахівця у галузі інклюзивної освіти, знання щодо прогнозування, планування та організації оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань. Окрім того, він має володіти методикою оцінювання ключових, предметних і міжпредметних компетентностей учнів початкових класів, використання можливостей оцінювальної діяльності з метою підвищення рівня соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. А також важливим є формування у майбутніх вчителів потреби у рефлексії та прагнення до професійного саморозвитку.

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, дійшли висновку, що готовність учителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти є комплексом особистісно-професійних характеристик майбутнього фахівця, що набуваються у процесі формування інклюзивної компетентності під час професійно-педагогічної підготовки та квазіпрофесійної діяльності й забезпечують ефективне здійснення учителем низки функцій оцінювальної діяльності (стимулюючо-мотиваційної, навчальної, виховної, розвивальної, діагностико-корегуючої, рефлексивної, зворотнього зв'язку, соціалізуючої) в умовах спільного навчання молодших школярів із різними освітніми потребами. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає інтеграційну єдність таких компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний.

З'ясування сутності оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти спрямовує подальше дослідження на розробку моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис.. ... д-ра пед. Наук / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2003.
2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ : Вересень, 1996. 130 с.
3. Буряк В. К. Диференціація навчання на уроці. *Радянська школа*. 1991. № 2. С. 58–61.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ : Центр навч. літ-ри, 2003. 309 с.
5. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: http://www.ussf.kiev.ua/projects/implemented-projects.html?filter_tag%5B0%5D=9.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 206 с.
7. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. 2005. 4 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf> (дата звернення: 05.06.2024).
8. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 39 с.
9. Картава Ю. Теоретичні аспекти формування професійної компетентності педагога. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2012. № 10. С. 115–119.

10. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Інститут педагогіки АПН України, Київ. 2010.

11. Концепція нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

12. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. Київ. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

13. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с.

14. Пономарьова Г. Ф., Харківська А.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в центрах денного перебування. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. № 8. С. 159–168.

15. Пономарьова Г.Ф., Харківська А.А. Особливості переживання нової соціальної ситуації розвитку молодшими школярами із порушеннями слуху. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. Наук. праць. 2024. № 1 (108). С.141–150.

16. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>.

17. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № (1). 6 с. URL: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18691>_(дата звернення: 05.06.2024).

18. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія : монографія. Харків : ФОП О. В. Шейніна. 2012. 468 с.

19. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак-тів. Київ : Генеза., 2002. 368 с.
20. Сак Т. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 167 с.
21. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинутих англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Суми : Вид. «Козацький вал», 2004. 500 с.
22. Софій Н. Демократична освіта – освіта без упереджень та стереотипів. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
23. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб. Київ : Міленіум, 2007. 128 с.
24. Чайковский М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Університет «Україна», 2015. 435 с.
25. Building Capacity of Teachers – Facilitatjrs in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report. Bangkok : UNESCO Dangkok, 2004. 72 p.
26. Linda Allas Moffier Lucie Lopes Formative Assessment. Impraving Lrarning in Secandary Glassrooms. OESD centre for Educational Research and Innovation, Paris : OECD Publshing, 2005. P. 241–264.

References

1. Bohdanova, I. M. (2003). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv na osnovi zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii [Professional and pedagogical training of future teachers based on the use of innovative technologies]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

2. Bondar, V. I. (1996). Dydaktyka: efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv [Didactics: effective technologies for teaching students]. Kyiv : Veresen, 130 [in Ukrainian].
3. Buriak, V. K. (1991). Dyferentsiatsiia navchannia na urotsi [Differentiation of learning in the classroom]. *Radianska shkola – Soviet school*. 2, 58–61 [in Ukrainian].
4. Vitvytska, S. S. (2003). Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly [Fundamentals of higher education pedagogy]. Kyiv : Tsentr navch. lit-ry, 309 [in Ukrainian].
5. Vseukrainskyi fond «Krok za krokom» (n.d.). [All-Ukrainian Foundation "Step by Step"]. Retrieved from http://www.ussf.kiev.ua/projects/implemented-projects.html?filter_tag%5B0%5D=9 [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 206 [in Ukrainian].
7. Hura, O. I. (2005). Sutnist profesiinoi kompetentnosti vykladacha VNZ [The essence of professional competence of a university teacher]. 4. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf> [in Ukrainian].
8. Zarubinska, I. B. (2011). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Theoretical and Methodological Bases of Formation of Social Competence of Students of Higher Educational Institutions of Economic Profile]. *Extended abstract of of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Kartava, Yu. (2012). Teoretychni aspekty formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Theoretical aspects of the formation of professional competence of a teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The origins of pedagogical excellence*. Poltava, 10, 115–119 [in Ukrainian].
10. Koval, L. V. (2010). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do zastosuvannia zahalnonavchalnykh tekhnolohii [A system of professional training of future primary school teachers in the use of general educational technologies]. *Extended abstract of of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

11. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [The concept of a new Ukrainian school] (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

12. Kontsepsiia rozvytku inkluzyvnoi osvity [The concept of inclusive education development]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.10.2010 r. № 912. Kyiv. Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ [in Ukrainian].

13. Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) [The Content of School Education in the Countries of the European Union: Theory and Practice (Second Half of the XX – Beginning of the XXI Century)]. Kyiv : Bohdanova A.M. [in Ukrainian].

14. Ponomarova, H. F., & Kharkivska, A.A. (2023). Sotsialno-pedahohichniy suprovid ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy v tseentrakh dennoho perebuvannia [Social and pedagogical support of children with special educational needs in day care centers]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 8, 159–168 [in Ukrainian].

15. Ponomarova, H.F., & Kharkivska, A.A. (2024). Osoblyvosti perezhyvannia novoi sotsialnoi sytuatsii rozvytku molodshymy shkoliaramy iz porushenniamy slukhu [Characteristics of the experience of the new social situation of development by younger schoolchildren with hearing impairments]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of a Personality: Theory, Methodology and Practicen*. 1 (108), 141–150 [in Ukrainian].

16. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Organising Inclusive Education in General Education Institutions"] vid 15.08.2011 r. № 872. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

17. P'iatakova, T. (2012). Rozvytok inkluzyvnoi kompetentnosti vchytelia : shveitsarskyi dosvid [Development of inclusive teacher competence: the Swiss experience]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative Pedagogical Studies*. (1), 6 c. Retrieved from <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18691> [in Ukrainian].
18. Rasskazova, O. I. (2012). Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkluzyvnoi osvity: teoriia i tekhnolohiia [Development of students' sociality in inclusive education: theory and technology]. Kharkiv : FOP O. V. Sheinina. 468 [in Ukrainian].
19. Savchenko, O. Ya. (2002). Dydaktyka pochatkovoii shkoly [Didactics of primary school] : pidruch. dlia stud. ped. fak-tiv. Kyiv : Heneza., 368 [in Ukrainian].
20. Sak, T. (2011). Indyvidualne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu klasi [Individual assessment of learning achievements of students with special educational needs in an inclusive classroom]. Kyiv : TOV Vydavnychi dim «Pleiady», 167 [in Ukrainian].
21. Sbruieva, A. A. (2004). Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynutykh anhlo-movnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. KhKh – pochatok KhKhI st.) [The article deals with the issues of reforming secondary education in developed English-speaking countries in the context of globalisation (1990s - early XXI century)]. Sumy : Vyd. «Kozatskyi val» [in Ukrainian].
22. Sofii, N. (2000). Demokratychna osvita – osvita bez uperedzhen ta stereotypiv [Democratic education is education without prejudice and stereotypes]. *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo – Steps to competence and integration into society*. Kyiv : Kontekst, 336 [in Ukrainian].
23. Sofii, N. Z., & Naida, Yu. M. (2007). Kontseptualni aspekty inkluzyvnoi osvity. Inkluzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia [Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: peculiarities of organisation and management]. Kyiv : Milenium, 128 [in Ukrainian].
24. Chaikovskyyi, M. Ye. (2015). Sotsialno-pedahohichna robota z moloddu z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkluzyvnomu osvitnomu prostori [Social

and pedagogical work with young people with special educational needs in an inclusive educational space]. Kyiv : Universytet «Ukraina». 435 [in Ukrainian].

25. Building Capacity of Teachers – Facilitators in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report. (2004). Bangkok : UNESCO Bangkok, 72 [in English].

26. Linda Allas Moffier Lucie Lopes (2005). Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. OESD centre for Educational Research and Innovation, Paris : OECD Publishing, 241–264 [in English].

УДК 316.47:81'27]:005.57(045

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СИТУАЦІЇ

© **Гарюнова Ю.**

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-15

Стаття присвячена проблемі використання соціолінгвістичних методів при вивченні комунікативних ситуацій. У статті автор звертається до теоретичного підґрунтя дослідження соціолінгвістичних параметрів категорії оцінки, яка експлікується в межах комунікативної схеми «суб'єкт – об'єкт – підстава». Акцентовано, що добір вербалізаторів аксіологічного значення залежить від соціокультурного позиціонування учасників ситуації спілкування, тому оцінка в засобах вираження може варіюватися в межах соціолінгвістичної змінної. Діалогічна природа мови реалізується в межах діади «мова – мовлення». Дискурс слід розуміти як явище сучасного комунікативного середовища й результат мовленнєво-комунікативної діяльності, сутність якого неоднорідна, оскільки одночасно апелює до вербального й невербального складників. Дискурс є засобом соціальної взаємодії, за допомогою якого здійснюється обмін інформацією. Оскільки природу явища дискурсу зрозуміти досить складно, виникає низка визначень цього поняття та варіантів його типологізації. Тому для аналізу дискурсу доречно використовувати комплексний підхід, який полягає у вивченні як вербальних компонентів цього комунікативного утворення, так і прагматичних особливостей його формування. Теорія мовної комунікації, синтезуючи погляди на мову як комплексну інформаційно-комунікативну систему й засіб пізнання, розглядає вербальне спілкування в динамічному аспекті. Тому комунікативна діяльність, зокрема й у критичному дискурсі, визначається як взаємодія особистостей і груп особистостей, у межах якої відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями. При цьому важливим є той факт, що соціальні характеристики комунікантів впливають на вибір теми спілкування, мовних засобів досягнення комунікативної мети. Ця проблема входить до кола питань, розроблюваних соціолінгвістикою.

Ключові слова: комунікація, комунікативна ситуація, оцінка, соціолінгвістика, соціолінгвістична змінна.

Hariunova Yu. «Sociolinguistic aspect of the study of the communicative situation».

The article is devoted to the problem of using sociolinguistic methods in the study of communicative situations. In the article, the author refers to the theoretical basis of the study of

sociolinguistic parameters of the assessment category, which is treated within the framework of the communicative scheme «subject-object-basis» It is emphasized that the selection of verbalizers of axiological value depends on the socio-cultural positioning of participants in the communication situation, so the assessment in the means of expression can vary within the sociolinguistic variable. The dialogical nature of the language is realized within the language-speech dyad. Discourse should be understood as a phenomenon of the modern communicative environment and the result of speech-communicative activity, the essence of which is heterogeneous, because at the same time it appeals to verbal and non-verbal components. Discourse is a means of social interaction through which information is exchanged. Since the nature of the phenomenon of discourse is quite difficult to understand, there are a number of definitions of this concept and variants of its typologization. Therefore, it is appropriate to use a comprehensive approach to analyze discourse, which consists in studying both the verbal components of this communicative formation and the pragmatic features of its formation. The theory of language communication, synthesizing views on language as a complex information-communicative system and means of cognition, considers verbal communication in a dynamic aspect. Therefore, communicative activity, in particular in critical discourse, is defined as the interaction of personalities and groups of personalities, within which there is an exchange of activities, information, experience, abilities. At the same time, it is important that the social characteristics of communicants influence the choice of the topic of communication, language means of achieving the communicative goal. This problem is included in the range of issues developed by sociolinguistics.

Key words: communication, communicative situation, evaluation, sociolinguistics, sociolinguistic variable.

Актуальність дослідження. Сучасне мовознавство концентрує свою увагу на діяльнісному аналізі мови в широкому соціокультурному контексті, на ролі людського чинника в комунікативному процесі. Мовлення при цьому розглядають як цілеспрямовану соціальну дію, тобто дискурс. Вербальне спілкування в динамічному аспекті досліджує теорія мовної комунікації, яка «синтезує погляди на мову як на комплексну інформаційно-семіотичну систему, засіб комунікації, пізнання та культурний код нації» [13, с. 8].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Важливим досягненням лінгвістичних студій стало визнання комунікації одним із модусів (тобто виявів) мови поряд із мовою і мовленням, оскільки науковці зрозуміли безперспективність системно-структурної парадигми, що повністю ізолювала вивчення мови від учасників спілкування та умов її функціонування [24, с. 8]. Такому висновку передувало зародження ідеї мовного динамізму, що мала витоки в працях В. фон Гумбольдта і поступово розвивалася в роботах О. Потебні, який наполягав на «діалоговому» розумінні сутності людської мови [21, с. 7]. Комунікативна функція мови була визнана найважливішою,

а мовлення почали трактувати як засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й розуміння. Комунікативну діяльність за таких умов визначали як взаємодію особистостей і груп особистостей, у межах якої відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, а також результатами діяльності [18, с. 47]. Засоби спілкування певної мовної спільноти науковці розуміють як коди, до яких можуть належати природні та штучні форми існування мови. Сукупність кодів та їх підсистем (субкодів), які у функційному аспекті доповнюють один одного, становить соціально-комунікативну систему суспільства [18, с. 47]. Окрім того, це дозволить у «процесі спілкування (обговорення, дискусії) конструюють нову модель взаємодій та взаєностосунків» [23, с. 60].

Деякі дослідники, зокрема Ф. Бацевич, використовують термін «комунікативна поведінка» – поведінка людини в процесах комунікації, що регулюється комунікативними нормами й традиціями, яких вона дотримується як учасник спілкування [5, с. 279]. Залежно від ситуації виокремлюють комунікативну поведінку особистості, професійної, гендерної, соціальної, вікової групи, а також етнічну (національну) поведінку. Отже, дослідники розуміють комунікацію, по-перше, як модус існування явищ мови, по-друге, як спілкування особистостей за допомогою мовних і паралінгвістичних засобів із метою передавання інформації, по-третє, як смисловий та змістовий аспект соціальної взаємодії, спілкування [20, с. 285].

Мета статті – провести паралелі між соціолінгвістичною змінною та категорією оцінки в комунікативних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. У ситуації соціальної взаємодії важливе місце посідають певні регулятиви (принципи, правила, конвенції, критерії тощо), які творять комунікативний портрет учасника ситуації спілкування, мовної особистості. Структура цієї мовної особистості передбачає визначення її окремих складових – комунікативної, психологічної, мовної, мовленнєво-риторичної, національно-культурної, а також соціометричної та соціоінтерактивної.

Поняття соціометричної складової пов'язують із соціальним статусом мовця, який Т. Космеда розуміє як «становище індивіда в соціальній системі, що включає його права та обов'язки й пов'язані з ними очікування поведінки» [14, с. 86]. Традиційно соціально зумовлену варіативність визначають або як стратифікаційну, тобто таку, що опосередковано відображає соціальні ознаки комуніканта, або як ситуативну, що демонструє умови ситуації спілкування [14, с. 63]. Соціальні характеристики комунікантів суттєво впливають на вибір теми спілкування, а також мовних засобів досягнення комунікативної мети. Так виникає поняття соціального дейксису, тобто відображення мовними одиницями соціальної дистанції між мовцями, їхніми соціальними ролями.

Соціоінтерактивний складник мовної особистості пов'язаний із реалізацією в міжособистісній взаємодії певних стратегій і тактик, добір яких пов'язаний із двома ціннісними орієнтаціями – ставленням до партнера в ситуації комунікації як до цінності й ставленням до співрозмовника як засобу досягнення мети [18]. Адресат та адресант при цьому використовують мовні засоби для кодування повідомлення (спрямування на референт) і для трансляції інформації про вид міжособистісної взаємодії (інтеракції).

Поняття соціометричної та соціоінтерактивної складових спілкування є предметами досліджень не тільки теорії мовної комунікації, а й соціолінгвістики — «мовознавчої науки, що вивчає соціальну природу мови, її суспільні функції, взаємодію мови і суспільства» [12, с. 7]. Ця дисципліна поєднала поняттєвий апарат і дослідницькі методики двох наук – соціології й лінгвістики – і вивчає мову у зв'язку з соціальними явищами.

Перша школа соціальної лінгвістики виникає у Франції наприкінці XIX століття, її засновником став А. Мейє. Коло інтересів дослідників обмежувалось питаннями діалектології, а також описом механізмів впливу соціуму на мову. Були введені поняття арго та арготичної субмови, які, на думку науковців, суттєво вплинули на формування французької літературної мови [24, с. 57–62].

У 20-х–30-х роках ХХ століття виникає Празька лінгвістична школа. Її учасники (Й. Вахек, Б. Гавранек, В. Матезіус та ін.) цікавилися практичними потребами кодифікації чеської мови після тривалого періоду германізації.

У 60-х роках ХХ століття соціолінгвістика активно розвивалася в різних країнах світу, зокрема у США. Представники нового напрямку мовознавчих досліджень (Р. Белл, Б. Бернстайн, В. Лабов, Т. Роджер, Д. Хаймс та ін.) переглянули погляди структурної лінгвістики на мову як замкнену систему, що не пов'язана з зовнішнім світом і не є формою соціальної поведінки людини [24, с. 11]. Американська соціолінгвістика спиралася на ідеї соціальної, або культурної антропології, згідно з якою всі мовні форми залежать від загальнішої категорії – категорії форм культури. Мову при цьому розуміли як складовий елемент культури, що містить структуру соціальних взаємин [12, с. 9]. В основі цієї теорії лежить концепція етномовної відносності В. Гумбольдта, Е. Сепіра, Б. Лі Ворфа, за якою ставлення людини до явищ дійсності значною мірою спричиняє мова.

Щодо української соціолінгвістики, то Г. Мацюк виділяє чотири етапи її розвитку як окремої дисципліни: 1) з другої половини ХІХ століття до виникнення соціологічного напрямку в мовознавстві (тобто до 20-х рр. минулого століття); 2) у контексті соціологічного напрямку (20–40 рр. ХХ століття); 3) упродовж етапу радянської соціолінгвістики (50–90 рр. ХХ століття); 4) на етапі новітньої соціолінгвістики з 90-х рр. минулого століття і до сьогодні [16].

Перший етап пов'язаний із проблемою розкриття суспільної природи мови у роботах М. Драгоманова, О. Потебні, І. Франка. Ці студії спиралися на ідеї мовознавчої теорії й соціології одночасно. Другий етап представлений розробками Л. Булаховського, О. Курило, О. Синявського, М. Сулими, а також А. Артимоновича, І. Огієнка, В. Сімовича, що цікавилися питаннями суспільної функції літературної мови та її кодифікації, функцій української мови в суспільстві, проблемами мови та релігії, мови й еміграції тощо [14]. Дослідження із сучасної української соціолінгвістики стали послідовним

продовженням студій, розпочатих свого часу в роботах С. Семчинського (розділ «Соціолінгвістика» у підручнику «Загальне мовознавство»), Ю. Шевельова («Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус») тощо [14].

У 60-х роках ХХ століття, на третьому етапі розвитку української соціолінгвістичної науки, в енциклопедії «Українська мова» у статті «Соціолінгвістика» було відбито викривлене розуміння історії цієї галузі російського мовознавства в контексті української ситуації [11, с. 54]. Дослідження наслідків мовної політики радянського режиму щодо витіснення української мови російською, формування масового асиметричного білінгвізму, одnobічного інтерференційного впливу російської мови на українську тощо перебували під забороною. Наукову цінність становили лише праці, що стосувалися вивчення білінгвізму на мовному матеріалі зарубіжних країн, наприклад, «Українсько-англійські міжмовні відносини. Українська мова у США і Канаді» (1964 р.), «Мовні контакти» (1966 р.) Ю. Жлуктенка [12, с. 17].

На сьогодні вітчизняні науковці цікавляться питаннями українсько-російського білінгвізму (Т. Бурда, В. Демченко, Н. Шумарова та ін.), полілінгвізму (О. Палінська), мовної політики в Україні (Л. Лазаренко, Л. Масенко, О. Ткаченко, Г. Яворська та ін.), національно-мовної самоідентифікації через соціологічне опитування (М. Ворона, Є. Головаха, Н. Паніна та ін.) [14, с. 22], зв'язку соціолінгвістики з іншими філологічними дисциплінами (В. Русанівський) [14, с. 3]. Гендерні аспекти в соціолінгвістиці започаткувала Л. Ставицька.

Важливими питаннями українських соціолінгвістичних досліджень, як уважає Л. Масенко, є проблеми білінгвізму інших країн, оволодіння методиками, розробленими в зарубіжній науці, зокрема проведення соціолінгвістичних і психолінгвістичних досліджень [12, с. 27].

Хоча соціолінгвістика є досить розвиненою мовознавчою дисципліною, проте коло її проблем окреслити досить складно. Так, Є. Поливанов до питань цієї науки зараховує: визначення мови як соціально-історичного факту; опис

мов і діалектів із соціологічної точки зору; оцінний характер мови як засобу спілкування; дослідження причинних зв'язків між соціально-економічними й мовними явищами; загальну типологічну схему еволюції мови в контексті історії культури; прикладні питання соціолінгвістики, зокрема мовної політики [20, с. 186]. В. Лабов серед питань соціолінгвістики називає стандартизацію мови і мовне планування, двомовну й багатомовну поведінку, піджинізацію та креолізацію, етнографію спілкування, кінетику й проксеміку, аналіз мови та її соціальне розшарування, стилістику, комунікативні системи, мовні зміни тощо [12, с. 6]. Ю. Дешерієв виділяє серед важливих напрямків соціолінгвістики загальну, синхронну, проспективну й ретроспективну соціолінгвістику, планування мовного розвитку, часткову (конкретну), прикладну, порівняльну соціолінгвістику та інтерлінгвістику [14].

На думку Н. Мечковської, об'єкт соціолінгвістичних студій можна розуміти у трьох вимірах: «по-перше, це всі види взаємодії мови і суспільства (мова й культура, мова й історія, мова та етнос, мова та масова комунікація тощо); по-друге, це ситуації вибору мовцем того чи того варіанта мови (або елемента, одиниці мови); по-третє, соціолінгвістику іноді розуміють як дослідження особливостей мови різних соціальних і вікових груп мовців» [15, с. 5]. Залежно від того, що саме є предметом наукових студій, соціолінгвістика поділяється на три напрямки: макро-, медіо- та мікросоціолінгвістику.

Макросоціолінгвістика досліджує мовні ситуації і мовну політику в умовах дво- і багатомовності в глобальному, континентальному, субконтинентальному, державному й субдержавному масштабах у синхронії та діахронії [15, с. 16]. Медіосоціолінгвістика вивчає мовні ситуації, мовну політику в умовах одномовності в синхронії та діахронії. Проблемами цієї науки є соціально-лінгвогеографічна структура загальнонародної мови, територіальні варіанти мови (діалекти, койне тощо), соціальні варіанти мови (просторіччя, аргі тощо), професійні стилі мовлення в межах нормативного узусу, співвідношення між літературною (стандартною) мовою та субстандартними формами її

існування [15, с. 17]. Мікросоціолінгвістика вивчає соціальні детермінанти та їхні вияви в мовній поведінці й характері мовлення окремої людини. Цей напрям дослідження тісно пов'язаний із мовним портретуванням [15, с. 17].

Деякі науковці поділяють соціолінгвістику лише на макро- і мікросоціолінгвістику. Предметом соціолінгвістики макрорівня вони бачать великомасштабні процеси, які мають місце в мові й мотивовані соціальними чинниками: соціальна диференціація мови, проблеми нормалізації й кодифікації мови, мовні конфлікти тощо [26, с. 246]. На макрорівні розкриваються соціальні умови, сфери використання та основні форми існування мови [1, с. 121], моделюються відносини між мовними спільнотами й мовами різних типів [14, с. 313]. На мікрорівні соціолінгвістика, на думку вчених, досліджує проблеми функціонування мови в малих групах (внутрішня інтеракція) – у сім'ї, професійному колективі тощо.

Операційною одиницею соціолінгвістичних досліджень є «соціолінгвістична змінна», що з'являється там, де мовець стоїть перед вибором однієї мовної форми з двох або більше можливих, тобто за наявності варіантів мовлення [15, с. 15]. Вибір варіанта при цьому соціально мотивований, він «залежить від певної нелінгвістичної змінної соціального контексту: мовця, слухача, аудиторії, ситуації тощо» [13, с. 150]. Виникнення «соціолінгвістичної змінної» пов'язане з питанням мовного варіювання: мовець завжди має можливість вибирати, у який спосіб йому передати інформацію [18, с. 201]. Так реалізується комунікативне маніпулювання. Р. Белл вважає, що слід розмежовувати поняття «змінна» і «варіант». На його думку, змінна – це непослідовність, яку демонструє конкретна мовна форма порівняно з абстрактним стандартом, а варіант – це лише форма змінної [26, с. 36]. Варіативність може виявлятися на всіх мовних рівнях і бути зумовленою, по-перше, соціальними відмінностями між учасниками ситуації спілкування, по-друге, відмінностями в умовах ведення комунікації. Від комунікативних умов залежать стилістичні варіанти, що називають маркерами [26, с. 36]. Отже, варіативність мовних знаків

залежить від параметрів подвійного характеру: від соціальних характеристик носія мови та ситуації мовного спілкування.

Аксіологічна спрямованість детермінована соціокультурними чинниками, найважливішими серед яких є соціокультурний контекст, світоглядні принципи автора й ініціатора (або автора-ініціатора в одній особі) повідомлення, ціннісна система й фонові знання споживачів інформації, мовний код [26]. Для проникнення в аксіологічну сутність медіатексту, зокрема для вивчення специфіки його вербальної варіативності, використовуються різні методи дослідження.

Соціолінгвістика має цілий арсенал методів дослідження вербальних одиниць та особливостей їх функціонування в певних соціокультурних регістрах. Їх поділяють на дві основні групи – метод збирання соціолінгвістичних даних і метод соціолінгвістичного аналізу [18; 26]. Соціолінгвістика вдало поєднує власні методичні досягнення зі здобутками інших наукових дисциплін, зокрема лінгвістики, соціології, етнографії, соціальної психології тощо. Будь-який метод має ряд проблем власної реалізації. Так, збирання соціолінгвістичних даних може бути ускладнене тим, що науковцеві треба враховувати ряд стратифікаційних і ситуаційних особливостей. Реалістичну картину впливу соціальних факторів складно отримати, коли не йдеться про природну мовну поведінку респондента. Тому актуальним залишається метод спостереження [18].

Під час спостережень за професійно-комунікативною діяльністю суб'єктів спостереження важливо звертати увагу також на «мовленнєвий етикет під час здійснення соціально-педагогічної профілактики. У загальноприйнятому розумінні мовленнєвий етикет означає регулярне дотримання правил мовної поведінки, які визначилися в національній культурі та стали обов'язковими в процесі спілкування» [6, с. 385].

Одним із продуктивних методів отримання соціолінгвістичних даних є метод анкетування, або метод питального аркуша. Анкета повинна містити ряд питань, кожне з яких має бути певною гіпотезою дослідника [16].

Щоб досягти бажаного ефекту й уникнути прогнозування очікуваних відповідей, треба уважно планувати тактику опитування. Незважаючи на певні проблеми з опрацюванням отриманих даних, анкетування лишається найширше використовуваним методом соціолінгвістичних досліджень через масовий характер, що є запорукою достовірного фактажу [24, с. 180].

Серед методів соціолінгвістичного аналізу можна назвати різні види кореляційного аналізу. При цьому мовні явища є залежними величинами, а соціальні фактори незалежними. Такі типи експериментів доцільно використовувати за умов, коли важливо довести спільне варіювання мовних і соціальних ознак.

Виділяють прямі й непрямі методики. До першого типу вони зараховують опитування через використання анкет, до другого – способи, які дозволяють приховати від респондента, що його мовлення є предметом соціолінгвістичного дослідження. Також методи поділяють на кількісні та якісні. Перші – це сукупність прийомів і процедур, спрямованих на отримання цифрових показників, що підлягають математичному опрацюванню (статистичному чи нестатистичному). У такий спосіб досліджують експериментальний фактаж, матеріали, зібрані з питальників, результати спостережень, матеріали інтерв'ю. Якісні методи акцентують не на цифрах, а на аналізі змісту висловлювання респондента [18, с. 87]. Серед продуктивних методів соціолінгвістичних досліджень науковці також називають питальники, інтерв'ю, спостереження. Питальники поділяються на відкриті та закриті. Перші містять питання, які дають опитуваному повну свободу у висловленні власної думки, закриті питальники обмежують респондента відповідями «так», «ні». Інтерв'ю має форму питальника, але в усній формі. Недоліком цього методу є те, що таке опитування забирає багато часу. Метод спостереження передбачає фіксування особливостей мовної поведінки носіїв, яких не інформували про факт експерименту. Останній метод вважається досить результативним [18, с. 144–149].

Існують методи соціального прогнозування: екстраполяція, аналогія, моделювання. У таких експериментах дослідник має право обмежити коло можливих варіантів. Розробляються й експериментальні методи, зокрема методика «парних масок», в основі якої лежить принцип оцінювання записаних на плівку голосів одних учасників експерименту групою інших опитуваних [24, с. 180].

Кожна соціолінгвістична проблема вимагає добору особливого методу її дослідження та розв'язання. Науковці дійшли висновку, що найпродуктивнішим є одночасне використання кількох методів. Так, перспективним видається звернення до методу збору мовного матеріалу, зокрема анкетування, та кореляційного аналізу отриманих даних. Метод питальника є результативним через можливість отримати об'ємний мовний фактаж. Висновки такого дослідження достовірні й ґрунтовні. Але закріпити результат можна лише через звернення до методу кореляційного аналізу. Тобто науковець має врахувати соціокультурні умови комунікативної ситуації – стратифікаційні та ситуативні особливості. Поєднання двох методів є досить перспективним, особливо коли йдеться, наприклад, про використання мовних одиниць різними професійними чи віковими групами.

Висновок. Отже, розуміння мовлення як цілеспрямованої соціальної дії є причиною використання комплексного інформаційно-комунікативного підходу до феномену мови. За таких обставин засоби спілкування розглядають як специфічні коди, що реалізуються соціометричною та соціоінтерактивною характеристиками комунікативного портрету мовця. Вербальний складник може варіювати залежно від умов ситуації спілкування, тобто реалізовуватися в межах соціолінгвістичної змінної. Дослідження цього феномену є предметом мікросоціолінгвістики, що звертається до розроблених методик отримання соціолінгвістичних даних і їх аналізу. Використання таких методик актуальне під час вивчення соціокультурних чинників використання мовних засобів у різних типах дискурсу, зокрема кінокритичному.

Діалогічна природа мови реалізується в межах діади «мова – мовлення». Дискурс слід розуміти як явище сучасного комунікативного середовища й результат мовленнєво-комунікативної діяльності, сутність якого неоднорідна, оскільки одночасно апелює до вербального й невербального складників. Дискурс є засобом соціальної взаємодії, за допомогою якого здійснюється обмін інформацією. Оскільки природу явища дискурсу зрозуміти досить складно, виникає низка визначень цього поняття й варіантів його типологізації. Тому для аналізу дискурсу доречно використовувати комплексний підхід, який полягає у вивченні як вербальних компонентів цього комунікативного утворення, так і прагматичних особливостей його формування. Увага дослідників насамперед концентрується на чиннику особистості, що як учасник комунікативної діяльності перебуває в конкретних психологічних, соціокультурних тощо умовах, і це відображається в соціолінгвальному феномені дискурсу.

Формування оцінки як лінгвофілософської категорії пов'язане з ціннісним підходом до сприйняття фрагментів культурного простору. Вона реалізується на різних мовних рівнях, а тому характеризується глобальністю. Категорія оцінки універсальна за своєю сутністю й об'єднує широке коло засобів вираження семантики у всіх її різновидах і варіантах, що диктуються комплексом семантичних категорій із домінантою позитивного чи негативного характеру. Компонентами оцінки є суб'єкт, предмет (об'єкт), характер й основа. Позначеність суб'єктивним чинником, наявність градаційної шкали – обов'язкові особливості оцінки, що сприяють її активному функціонуванню в критичному дискурсі.

Теорія мовної комунікації, синтезуючи погляди на мову як комплексну інформаційно-комунікативну систему й засіб пізнання, розглядає вербальне спілкування в динамічному аспекті. Тому комунікативна діяльність, зокрема й у критичному дискурсі, визначається як взаємодія особистостей і груп особистостей, у межах якої відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями. При цьому важливим є той факт, що соціальні

характеристики комунікантів впливають на вибір теми спілкування, мовних засобів досягнення комунікативної мети. Ця проблема входить до кола питань, розроблених соціолінгвістикою.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 304 с.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики. Львів : Видавництво Львівського університету ім. І. Франка, 2003. 281 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
4. Брицин В. М. Соціолінгвістика. Українська мова. Енциклопедія / Вид. 3-тє, зі змінами і доповненнями. Київ, 2007. С. 654.
5. Загнітко А. П. Основи дискурсології : наук.-навч. видання. Донецьк : ДонНУ, 2008. 194 с.
6. Дмитренко К., Прокопенко А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації у здійсненні соціально-педагогічної профілактики. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 3(9). С. 377–389. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-377-389](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-377-389) (дата звернення: 22.05.2024).
7. Космеда Т. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики : формування і розвиток категорії оцінки. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2000. 350 с.
8. Космеда Т., Бацевич Ф. Філософія мови : історія лінгвофілософських учень. *Мовознавство*. 2008. № 6. С. 78–83.
9. Космеда Т., Халіман О. «Грамматика оцінки» як актуальна проблема сучасного мовознавства. *Лінгвістичні студії*. 2011. № 22. С. 18–23.
10. Кузнєцова Т. В. Аксіологічні моделі мас-медійної інформації : монографія. Суми : Університетська книга, 2010. 304 с.
11. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 243 с.
12. Масенко Л. Українська соціолінгвістика : вивчення проблем мовної

політики. *Українська мова*. 2007. № 1. С. 3–19.

13. Масенко Л. Українська соціолінгвістика : історія, стан, перспективи. *Українська мова*. 2008. № 1. С. 13–23.

14. Мацюк Г. П. До витоків соціолінгвістики : соціологічний напрям у мовознавстві : монографія. Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2008. 432 с.

15. Мацюк Г. П. Етапи розвитку української соціолінгвістичної традиції. *Соціолінгвістичні студії* / за заг. ред. Л. О. Ставицької. Київ : Вид. дім Д. Бураго, 2010. С. 7–22.

16. Мацюк Г. П. Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики : навч. посіб. Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 212 с.

17. Мацюк Г. П. Соціолінгвістика як інтеграційний напрям досліджень в умовах сучасної парадигми : міжнародний досвід й українська перспектива. *Наукові записки НаУКМА*. 2012. Т. 134 Філологічні науки (Мовознавство). С. 28–34.

18. Мечковська Н. Б. Об'єкти і напрями в соціолінгвістичних дослідженнях (досвід систематизації). *Вісник Львів. ун-ту. Сер. Філологія*. 2006. Вип. 38, ч. II. С. 13–20.

19. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження : курс лекцій / 2-ге вид., доп. Київ, 2007. 320 с.

20. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : навч. посібник. Вінниця : Нова Книга, 2001. 168 с.

21. Степаненко М. Історія, граматики, поетика українського слова. Полтава : АСМІ, 2008. 344 с.

22. Хабермас Ю. Комунікативна дія і дискурс. Першоджерела комунікативної філософії. Київ : Либідь, 1996. С. 84–91.

23. Харківська А. Основні шляхи педагогічної взаємодії школи та сім'ї у вихованні молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2020. № 6/185. С. 57–61. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225738> (дата звернення: 22.05.2024).

24. Wierzbicka A. *Semantic Primitives*. Frankfurt am Main : Athenäum-Verl., 1972. 235 p.

25. Woods W. A. An experimental parsing system for Transition Network Grammars. *Natural language processing*. New York : Algorithmics, 1973. 250 p.

26. Wright G. H. von. Norm and Action. *Alogical Enquiry*. New York ; London : The Humanites Press ; Routledge & Kegan, 1963. Vol. 18 214 p.

References

1. Batsevych, F. S. (2011). Vstup do linhvistychnoi prahmatyky [Introduction to linguistic pragmatics]. 304 [in Ukrainian].

2. Batsevych, F. S. (2003). Narysy z komunikatyvnoi linhvistyky [Essays on communicative linguistics]. 281 [in Ukrainian].

3. Batsevych, F. C. (2004). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative linguistics]. 344 [in Ukrainian].

4. Brytsyn, V. M. (2007). Sotsiolinhvistyka [Sociolinguistics]. *Ukrainska mova. Entsyklopediia – The Ukrainian language. Encyclopaedia*. 654 [in Ukrainian].

5. Zahnitko, A. P. (2008). Osnovy dyskursolohii [Fundamentals of Discourse Studies]. 194 [in Ukrainian].

6. Dmytrenko, K., & Prokopenko, A. (2023). Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi komunikatsii u zdiisnenni sotsialno-pedahohichnoi profilaktyky [Forming the readiness of future social educators for professional communication in performing social and pedagogical prevention]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*. 3(9), 377–389. Retrieved from [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-377-389](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-377-389) [in Ukrainian].

7. Kosmeda, T. (2000). Aksiolohichni aspekty prahmalinhvistyky : formuvannia i rozvytok katehorii otsinky [Axiological aspects of pragmalinguistics: formation and development of the category of evaluation]. 350 [in Ukrainian].

8. Kosmeda, T., & Batsevych, F. (2008). Filosofiia movy : istoriia linhvofilosofskykh uchen [Philosophy of language : the history of linguistic and philosophical doctrines]. *Movoznavstvo – Linguistics*. 6, 78–83 [in Ukrainian].

9. Kosmeda, T. A., & Khaliman, O. (2011). «Hramatyka otsinky» yak aktualna problema suchasnoho movoznavstva ["Evaluation Grammar" as an Actual Problem

of Modern Linguistics]. *Linhvistychni studii – Linguistic Studies*. 22, 18–23 [in Ukrainian].

10. Kuznietsova, T. V. (2010). Aksiolohichni modeli mas-mediinoi informatsii [Axiological models of mass media information]. 304 [in Ukrainian].

11. Masenko, L. (2010). Narysy z sotsiolinhvistyky [Essays on sociolinguistics]. 243 [in Ukrainian].

12. Masenko, L. (2007). Ukrainska sotsiolinhvistyka : vyvchennia problem movnoi polityky [Ukrainian sociolinguistics: studying the problems of language policy]. *Ukrainska mova – Ukrainian language*. 1, 3–19 [in Ukrainian].

13. Masenko, L. (2008). Ukrainska sotsiolinhvistyka : istoriia, stan, perspektyvy [Ukrainian sociolinguistics: history, state, prospects]. *Ukrainska mova – Ukrainian language*. 1, 13–23 [in Ukrainian].

14. Matsiuk, H. P. (2008). Do vytokiv sotsiolinhvistyky : sotsiolohichni napriam u movoznavstvi [To the origins of sociolinguistics : a sociological trend in linguistics]. Lviv : VTs LNU im. I. Franka, 432 [in Ukrainian].

15. Matsiuk, H. P. (2010). Etapy rozvytku ukrainskoi sotsiolinhvistychnoi tradytsii [Stages of Development of the Ukrainian Sociolinguistic Tradition]. *Sotsiolinhvistychni – Sociolinguistic studies*. 7–22 [in Ukrainian].

16. Matsiuk, H. P. (2009). Prykladna sotsiolinhvistyka. Pytannia movnoi polityky [Applied sociolinguistics. Issues of language policy]. 212 [in Ukrainian].

17. Matsiuk, H. P. (2012). Sotsiolinhvistyka yak intehratsiinyi napriam doslidzhen v umovakh suchasnoi paradyhmy : mizhnarodnyi dosvid y ukrainska perspektyva [Sociolinguistics as an Integrative Research Area in the Contemporary Paradigm: International Experience and Ukrainian Perspective]. *Naukovi zapysky NaUKMA – Scientific notes of NaUKMA*. 134, 28–34 [in Ukrainian].

18. Mechkovska, N. B. (2006). Obiekty i napriamy v sotsiolinhvistychnykh doslidzhenniakh (dosvid systematyzatsii) [Objects and Directions in Sociolinguistic Research (Experience of Systematisation)]. *Visnuk. Lviv. un-tu – Bulletin of Lviv University*. 38, 13–20 [in Ukrainian].

19. Panina, N. V. (2007). Tekhnolohiia sotsiolohichnoho doslidzhennia. Kurs

leksii [Technology of sociological research : a course of lectures]. 320 [in Ukrainian].

20. Perebyinis, V. I. (2001). Statystychni metody dlia lnhvistiv [Statistical methods for linguists]. 168 [in Ukrainian].

21. Stepanenko, M. (2008). Istoriia, hramatyka, poetyka ukrainskoho slova [History, grammar, poetics of the Ukrainian word]. 344 [in Ukrainian].

22. Khabermas, Yu. (1996). Komunikatyvna diia i dyskurs [Communicative action and discourse]. *Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii – Primary sources of communicative philosophy*. 84–91 [in Ukrainian].

23. Kharkivska, A. (2020). Osnovni shliakhy pedahohichnoi vzaiemodii shkoly ta sim'i u vykhovanni molodshykh shkoliariv [Main ways of pedagogical interaction between school and family in the education of young schoolchildren]. *Molod i rynek – Youth & market*. 6/185, 57–61 [in Ukrainian].

24. Wierzbicka, A. (1972). Semantic Primitives. Frankfurt am Main : Athenäum-Verl., 235 [in English].

25. Woods, W. A. (1973). An experimental parsing system for Transition Network Grammars. *Natural language processing*. New York : Algorithmics, 250 [in English].

26. Wright, G. H. von. (1963). Norm and Action. Alogical Enquiry. New York ; London : The Humanites Press ; Routledge & Kegan, 214 [in English].

УДК 373.3/5:781.5(045)

САМОСТІЙНА РОБОТА НАД ХУДОЖНІМ ОБРАЗОМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

© Дорош Т., Турукіна О., Дубовська О.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-16

У статті висвітлюються проблеми самостійної роботи майбутніх викладачів фахових дисциплін над творами українських композиторів. Представлено три етапи самостійної роботи над музичним твором, що сприяють розкриттю художнього образу. Серед них – перший, ознайомчий, що передбачає «ескізне» ознайомлення з музичною композицією. На цьому етапі доцільно надати коротку характеристику про композитора, розповісти цікаві

факти з його життя, розкрити труднощі виконання, застосовані засоби музичної виразності, що підкреслюють характерні риси художнього образу. Другий етап передбачає детальне опрацювання нотного матеріалу. Серед його основних завдань – визначити технічні труднощі та загальну структуру п'єси, надати темпові характеристики, розкрити засоби музичної виразності для реального втілення в уяві виконавця емоційної характеристики. Третій, заключний, етап перевіряє готовність майбутнього фахівця до сценічного виступу. Розглянуті твори складають педагогічний репертуар для молодших, середніх та старших класів закладів спеціалізованої мистецької освіти, де представлені персонажі є близькими та зрозумілими для виконавців.

Ключові слова: художній образ, самостійна робота, молодші, середні та старші класи, заклади спеціалізованої мистецької освіти.

Dorosh T., Turukina O., Dubovska O. «Independent work on an artistic image in the process of studying a musical work».

The article reveals the problems of independent work of future teachers of professional disciplines on the works of Ukrainian composers for different classes. These plays form the basis of musical material for independent work on an artistic image. Three stages of independent work on a musical work are presented. The first stage is getting to know the piece of music. At this stage, it is advisable to provide a brief description on the composer, understand the applied means of musical expressiveness, and emphasize the characteristic features of the artistic image. The second stage is a detailed study of the sheet music. The main tasks of this stage are to determine the technical difficulties and general structure of the play, to be able to provide tempo characteristics, to reveal the means of musical expressiveness. The third, final stage checks the performer's readiness for a stage performance. The article examines musical works of the pedagogical repertoire for junior, middle and senior classes of specialized art education institutions. The characters presented in the musical works are close and understandable for the performers.

Key words: artistic image, independent work, junior, middle and senior classes, specialized institutions of art education.

Актуальність дослідження. Основним завданням сучасної вищої освіти є підвищення рівня фахової підготовки майбутніх викладачів до роботи в закладах спеціалізованої мистецької освіти (далі – ЗСМО), керівниками ансамблів, які прагнуть до самостійності в досягненні вершин своєї професійної майстерності.

Підвищення «інтересу до музичної творчості, набуття музичних знань та навичок сприятиме розширенню світогляду педагога, підвищенню рівня як професійної так і музичної культури, а також дозволить сформувати відповідального громадянина, патріота України, здатного примножувати культурні цінності й надбання держави» [7, с. 608].

Сьогодні відчувається потреба в таких фахівцях, які мають достатній загальнокультурний рівень, володіють сучасними педагогічними технологіями, самостійно розв'язують проблемні питання, зокрема, у роботі над музичними творами, застосовують набуті знання та вміння на практиці. Тому актуальною є

проблема самостійної роботи над музичною композицією, яка тісно пов'язана з активною позицією здобувача освіти, сприяє розвитку його власних технічних умінь і навичок, формує художньо-творче сприйняття музичних образів, розуміння виконавської інтерпретації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Важливим у нашому дослідженні є праці науковців (М. Демидової, І. Левицької, О. Новської, Т. Жигінас та ін.), які пов'язують організацію освітнього процесу майбутніх фахівців не лише з розвитком їхніх творчих та виконавських здібностей, а й як опанування методикою самостійної роботи над музичним твором. Це питання не втрачає й нині своєї актуальності.

Мета статті – розкрити проблеми самостійної роботи майбутніх фахівців над художнім образом під час вивчення музичного твору.

Відповідно до мети дослідження нами окреслені відповідні завдання:

– здійснити аналіз літературних джерел, де висвітлюються проблеми самостійної роботи здобувачів над художнім образом у процесі вивчення музичного твору;

– розкрити зміст основних трьох етапів самостійного опрацювання музичних композицій;

– обґрунтувати доцільність застосування програмних п'єс, зокрема, українських композиторів, що сприяють розвитку та вдосконаленню прийомів гри на фортепіано, розвивають образну уяву виконавця, його фантазію, збагачують і розширюють світогляд.

Виклад основного матеріалу. Самостійна робота є важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів фахових дисциплін до роботи в закладах спеціалізованої мистецької освіти, керівниками ансамблів. Програмою передбачено різні види творчої самостійної роботи здобувачів, серед яких: опрацювання та виразне виконання різножанрових творів педагогічного репертуару для молодших, середніх і старших класів ЗСМО, ознайомлення з методичною літературою з критичним оцінюванням різних джерел знань, створення відеопрезентації до своєї усної доповіді, участь

у диспутах, круглих столах, де розглядаються питання професійної підготовки майбутніх фахівців, написання наукових статей до науково-практичних конференцій, підготовка до самостійних занять тощо. Самостійна підготовка майбутнього фахівця має на меті:

- виховувати в здобувачів творче ставлення до майбутньої професійної діяльності;

- розвивати самостійність дослідницького мислення учасників освітнього процесу, навчити їх спостерігати, аналізувати, оволодівати програмними матеріалами освітнього компоненту, робити узагальнення;

- підтримувати прагнення здобувачів до постійного вдосконалення своїх знань, умінь, набуття навичок дослідника; розширювати теоретичний та практичний світогляд.

Не менш важливим у самостійній роботі здобувача є інструментально-виконавська підготовка, що передбачає реальне відтворення художнього образу музичного твору, засвоєння логіки побудови музичної композиції відповідно до жанрово-стильових особливостей.

І. Щербак розглядає художній образ у нерозривній єдності об'єктивного та суб'єктивного, логічного й чуттєвого, раціонального та емоційного, абстрактного й конкретного, загального й індивідуального, частини та цілого, змісту й форми тощо. Тобто, художній образ – це вираження митцем свого особистого «Я», власних відчуттів, бачення предмета, явища, усе, що оточує навколо. Це внутрішній стан композитора, який він передає виконавцям та слухачам, – стверджує автор [8, с. 196].

Дослідниця музичного мистецтва В. Петрик наголошує на тому, що художній образ музичного твору живе й розвивається в процесі його виконавського втілення. Тому повертатися кожен раз до музичного твору, вивчати його є закономірним і творчим процесом, у результаті якого проясняється й стає рельєфним уявлений образ, визначаються чіткі контури кожної деталі [5, с. 122, 135].

Колектив авторів навчального посібника з основного музичного інструмента вказують на обов'язкове вміння виконавця володіти звуком, що дозволить не лише проникнути в образний зміст музики, але й ефективно транслювати закладені в музичному тексті художні емоції під час його виконання [1, с. 137].

Самостійну роботу над художнім образом музичного твору можна представити в трьох етапах.

Перший – ознайомчий, що передбачає «ескізне» знайомство з твором, його детальний аналіз. Перед початком роботи над музичною композицією доцільно надати коротку характеристику про композитора, розповісти цікаві факти з його життя, розкрити труднощі виконання, застосовані засоби музичної виразності, що підкреслюють характерні риси художнього образу.

Не зайвим буде й програвання твору на музичному інструменті цілком, від першої до останньої ноти, звертаючи увагу на мелодійну лінію, штрихи, динамічні нюанси. Цей метод сприяє розвитку навичок читання з листа, швидкої орієнтації у нотному тексті. У складних у технічному плані творах можна спростити фактуру, зосередити увагу на мелодичній лінії, щоб одразу сформувані виконавську цілісність у процесі розучування.

Ознайомлення з нотним текстом може відбуватися як за музичним інструментом, так і без нього. Досить поширеним на цьому етапі є метод сольфеджування (спів із диригуванням), у процесі якого перевіряється рухливість мелодії, її поступовий чи скачкоподібний виклад, правильність ритмічного малюнка тощо. Тобто, здійснюється детальний теоретичний аналіз. Так, виконавець отримує перше уявлення про твір. У цей момент важливо його підтримати, виказати довіру, бо це створює міцний фундамент у відношеннях між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Під час самостійного знайомства з новою музичною композицією доречно також прослухати її у виконанні досвідчених музикантів (на YouTube каналі). Щоб запобігти точного копіювання, бажано ознайомитися з розмаїтими варіантами інтерпретації твору у виконанні різних митців, проаналізувати,

порівняти, щоб виявити власну творчу індивідуальність, знайти особистісне розуміння п'єси.

У початковому періоді важливо навчитися спостерігати та самостійно добирати відповідні слова, що підкреслюють емоційну характеристику музичного образу. Серед них і ліричний, і рішучий, і наспівний, і бурхливий, і грайливий. Характеристика музичного твору також надається самим композитором: указується темп, характер та динаміка звучання тощо. Зазвичай музична термінологія представлена італійською мовою, іноді – німецькою, французькою, українською. У цьому контексті варто звернутися до спеціального словника музичних термінів.

Підсумовуючи перший етап самостійного ознайомлення з музичним твором, виділимо основні моменти:

- цілісне охоплення музичного твору за допомогою читання з листа;
- застосування методів сольфеджування (знайомство з музичним твором без інструмента);
- прослуховування відомих виконавців для створення власної виконавської концепції;
- вивчення авторських указівок і ремарок;
- уміння надати словесну характеристику музичного образу.

На закінчення відзначимо, що ігнорування першого етапу роботи над музичним твором може призвести до механічного набору звуків, що не мають ніякої художньої цінності. І це закономірно, оскільки робота над художнім образом підміняється виключно роботою над технічними труднощами, штрихами, динамічними нюансами.

Другий етап – робота над деталями музичного твору – є більш тривалим і клопітким, оскільки в розкритті художнього змісту музичного твору велика роль відводиться аналітичним проблемам: з'ясовуються засоби музичної виразності, що створюють той чи інший настрій, цілісний музичний образ. Аналіз музичного твору має бути художнім, конкретним, зрозумілим. Серед основних завдань варто виділити:

- темпові позначення, технічні труднощі, структуру музичного твору;
- динаміку розвитку, лінії підйому та спаду напруги, кульмінаційні моменти, зміни настрою;
- засоби музичної виразності (мелодія, гармонія, ритм, штрихи тощо), що виконують художньо-виразні функції. Одночасно з цим конкретизується музичний образ, надаються емоційні характеристики, отримується реальне втілення в уяві виконавця.

Якщо акцентувати увагу на технічних труднощах, то варто згадати, що техніка є основою будь-якого мистецтва, яка не відокремлена від звуку. Тому весь комплекс технічних прийомів має бути відпрацьованим як на аудиторних заняттях, так і в цілеспрямованій самостійній роботі. Між художнім осмисленням твору та його технічним освоєнням чимала відстань, подолати яку можна лише за ретельною й клопіткою роботою безпосередньо за інструментом [4, с. 49].

На цьому етапі варто застосовувати такі методи: диригування з одночасним проспівуванням і точним відтворенням ритму, методи асоціацій, порівнянь та співставлень. Так, виразний спів, гнучкість фраз, ритмічне читання тексту можна відтворити за допомогою диригування. У диригентському жесті зберігається метрична пульсація, відчувається вона на паузах, ферматах, довгих тривалостях. У процесі засвоєння музичного матеріалу варто кожному виконавцеві навчитися сольфеджувати нотний текст, а також проспівувати його, не називаючи ноти, а потім залучати до цього процесу свій внутрішній слух. Методи асоціації та порівняння сприятимуть кращому розумінню музики, що призведе до відповідного звукоутворення та звуковедення.

Розглянемо більш детально ці методи. Матеріалом для асоціацій, співставлень і порівнянь можуть бути різні музичні твори. Так, наприклад, пісня «Цвіте терен» і її обробки українськими композиторами. Твір має назву, що пов'язаний з образом рослини, яка допомагає дівчинці перебороти страждання, через те, що її миленький поїхав «іншої шукати». Тобто назва

і зміст твору спрямовують увагу слухачів на його сприйняття. На це особливо слід звернути увагу при самостійному опрацюванні музичного матеріалу.

Цей жанр в українській музиці охоплює як хорове, так й інструментальне виконання (фортепіано). В обробці Т. Сулковської зберігається поліфонічна фактура, начебто звучить багатоголосний хор. Тональність твору g-moll, складний дводольний розмір – 6/8 де кожна доля представляє простий тридольний розмір (3/8+3/8). У розмірі 6/8 такт поділяється на дві частини й початок кожної із них підкреслюється акцентом; при цьому сильна доля такту 1-ої восьмушки виконується ясніше, ніж відносно сильна, що звучить на 4-й долі. Темп стриманий (Sostenuto). Виразне виконання твору досягається завдяки підтекстовки, словам пісні (виразне проспівування мелодії з тактуванням, де співвідносяться наголоси в словах і в музиці). Труднощі виникають через акордові стрибки в лівій руці (після октави на відстані звучать акорди).

У творчості О. Саратського обробка народної пісні стала індивідуальним композиторським прочитанням, де автор яскраво представив у поліфонічній фактурі зміст та образи за допомогою джазових інтонацій. Розвиток пісні відбувається з поступовим збагаченням фактури (до пунктирного ритму додаються пасажі шістнадцятих). Тональність мі мінор, розмір 3/4 – простий тридольний, темп помірний (Moderato). Щоб багатоголосна тема не втратилась серед підголосків, доцільно підключити слуховий контроль, окремо проспівати (із диригуванням) мелодичний голос, підголоски, характерні інтонації, відчути їх індивідуальність, самотність у різних варіаційних проведеннях. У процесі інструментального виконання можливі труднощі виникають через ритмічне розмаїття теми, чітку артикуляцію шістнадцятих пасажів, темброву забарвленість, де домінує не голосне звучання теми на ріано. Уважаємо, що звучність, до якої прагне виконавець, завдяки внутрішньому слуху, має підказати йому застосування належних засобів музичної виразності та відповідного виконавського прийому.

У наведених прикладах слід обережно застосовувати метод асоціацій, щоб не втратити поетичну основу твору, не спотворити композиторський задум. Окрім диригентського прийому можна також запропонувати проплескати, простукати ритмічний малюнок, щоб зберегти єдність темпу, не порушити метричну пульсацію.

Отже, якщо на першому етапі зосереджено увагу на «ескізному» самостійному ознайомленню з твором, детальному аналізу певних засобів виразності, то на другому – особливого значення набуває не тільки аналіз, спостереження, а й активні дії здобувача, його ініціативність.

Підводячи підсумки другого етапу, наголосимо про методи, які варто практикувати в самостійній роботі з музичними творами:

- метод асоціацій, порівнянь і співставлень;
- метод диригування зі співом;
- залучення внутрішнього слуху, слухового самоконтролю.

Третій етап, завершальний, здійснюється після детально проведеної попередньої роботи над музичним твором (опрацьовані складні технічні труднощі, дібрана зручна аплікатура, розставлені логічні акценти у фразах, виявлена динаміка, вивчений напам'ять нотний текст). Цей етап є досить складним, оскільки самостійна робота, розпочата на першому етапі над художнім удосконаленням музичної композиції, не припиняється: поряд із охопленням твору в цілому, відпрацьовуються окремі деталі, виявляються неточності та недоліки, уточнюються нюанси виконання, драматургічний розвиток музичного образу. Тобто, перевіряється готовність виконавця до концертного виступу.

Найскладнішим завданням на цьому етапі – провести всі репетиції, щоб виявити слабкі сторони сценічної гри, відшліфовані компоненти зібрати в одне ціле, перевірити правильність обраних засобів музичної виразності, урахувати акустичні умови концертного залу, де буде відбуватися інструментальна гра. На прогонах уточнюються темп, динаміка, образна характеристика, педаль.

Варто зазначити, що вивчений твір перед його концертним виконанням необхідно перевірити з педаллю, щоб зберегти почуття міри, уникнути перебільшень, зловживань. Педаль цілком індивідуальна, вимагає самостійного слухового контролю. Під час самостійного опрацювання стежити за глибиною натискання ногого важеля, відчувати зміни звучання, різко його не відпускати, щоб запобігти стуку. Слід пам'ятати й про правильно обраний темп, який не повинен спотворити музику, а точно передати всі її тонкощі.

Успіх розучування твору на цьому етапі залежить також від уміння грати різні епізоди або фрагменти з будь-якого місця (не з початку), окремо та одночасно двома руками напам'ять, у рухливих та помірних темпах. Такий підхід демонструє концентрацію уваги виконавця, його вміння швидко орієнтуватися в нотному тексті, вдумливо відтворити кожен елемент п'єси.

Нерідко трапляються моменти, що потребують «вгравання» окремих місць. Це необхідно для побудови логічного розвитку основної думки (почуттів), визначення кульмінаційної вершини. Якщо в окремих розділах твору, окрім головної, є декілька кульмінацій, то необхідно розподілити свої сили та обрати відповідні прийоми виконання так, щоб не втратити образне-художнє значення кожної із них. Варто стежити, щоб під час багатьох і частих програвань музичного твору не загубилося його художньо виразне звучання внаслідок емоційного виснаження виконавця. При цьому доцільно чергувати його гру за інструментом по нотах із грою напам'ять. Це сприятиме ефективному запам'ятовуванню музичного матеріалу та впевненому сценічному виступу.

На цьому етапі слід також торкнутися питання сценічного перевтілення, де виконавець логічно діє відповідно змісту втілюваного музичного образу. Тобто, він орієнтується на конкретний музичний образ, переконаний у правильності своїх дій і цю впевненість передає слухачам і глядачам, підкреслюючи кращі риси власної творчої особистості.

Концертне виконання – самий відповідальний момент у самостійній роботі над музичним твором, оскільки йому передувала тривала й клопітка робота. Головним у цей час має бути усвідомлене слухання та спостережливе відчуття

виконуваного твору ніби збоку, де між виконавцем і слухачами виникає особливий емоційний контакт [6, с. 90]. Цей контакт відбувається завдяки високохудожній інтерпретації п'єси, рельєфному відтворенню всіх її деталей, що знаходять позитивний відгук в аудиторії. Пізнавши це дорогоцінне естрадне почуття, треба дбайливо зберігати його в пам'яті, кожен раз надихатися й захоплюватися музикою, яка виконується.

Уміння слухати себе «зі сторони» й оцінити своє виконання з позиції слухача можна за допомогою мобільного телефону чи будь-якого пристрою: у запису будуть помітні недоліки, на які одразу й не звернули б уваги. Це, наприклад, прискорення чи затягування темпу, занадто голосна динаміка, перебільшення педалі, нервозність тощо.

У процесі прилюдної інструментальної гри виконавець не має права зупинятися, перегравати окремі пасажі, задумуватися над тим, як він грає, яке справляє враження на аудиторію. Його сценічна поведінка має бути впевненою, переконливою, доведеною до автоматизму.

Ефективними формами контролю за самостійною підготовкою здобувачів до концертного виступу є:

- проведення концертної діяльності із залученням учасників освітнього процесу;
- інструментальне виконання однієї із п'єс для молодших (середніх, старших) класів ЗСМО зі словесним, методично адаптованим і цікавим поясненням; при створенні відеопрезентації спиратись на художні аналогії інших видів мистецтва (екранне мистецтво, живопис, поезія, література);
- самостійне опрацювання п'єси (із теоретичним аналізом) для свого інструмента з педагогічного репертуару ЗСМО.

Після концертного виступу важливо підбити підсумки, обговорити всі моменти, критично оцінити свою гру. Ця фіксація має бути націлена на самоаналіз, порівняння свого емоційного стану «до» і «після» виступу, з'ясування кращих моментів, віднайдення нових відчуттів та власних емоцій. Авторка роботи «Методика підготовки майбутніх учителів музики

до концертно-освітньої діяльності» Т. Жигінас наголошує на активізації самоконтролю з боку діяльності не лише викладача, а й майбутнього фахівця, що спонукатиме його до самооцінки, здатності визначати власні переваги та недоліки. Самооцінка активізує прагнення до творчих успіхів, виступає стимулом наполегливої та систематичної роботи, – стверджує вчена [2, с. 96].

Обговорення варто здійснювати на засадах рівноправно-партнерських відносин, без упередженості та тиску з боку викладача. Показником здатності здобувача до концертної діяльності є:

- вимогливість до себе під час опрацювання окремих фрагментів музичного твору;
- бажання продемонструвати свої вміння в концертній діяльності;
- оперативне реагування на непередбачувані обставини в процесі публічного виступу;
- психологічна підготовка та сценічна витримка під час сценічної гри.

Отже, підсумовуючи третій, заключний етап самостійної роботи здобувача над художнім образом музичного твору, окреслимо важливі моменти:

- специфіка відокремлення окремих елементів музичного твору для набуття досвіду художньо-виконавського опрацювання нотного матеріалу;
- програвання музичної п'єси у відповідному темпі з емоційно піднесеним настроєм;
- свідоме опанування сценічною витримкою;
- налагодження творчого контакту зі слухачами в процесі публічного виступу.

Далі розглянемо програмні твори українських композиторів для різних класів ЗСМО, що складають основу музичного матеріалу для самостійної роботи над художнім образом.

Так, найкращим прикладом програмного твору для молодших класів є п'єса «Веснянка» С. Лобзіна. Сергій Сергійович – сучасний український композитор, який здобув вищу освіту й закінчив консерваторію в Кишиневі.

Нині він є викладачем ДМШ м. Києва, де керує оркестром народних інструментів.

У творчому доробку автора є твори для різних музичних інструментів: фортепіано, органу, кларнету, а також вокальні твори. П'єса «Веснянка», написана композитором у поліфонічній мініатюрі, наближена до українських народних пісень.

У цьому контексті не зайвим буде згадати як у сиву давнину побутували такі звичаї – дівчата танцювали й співали, весну закликали, водили хороводи колом чи то в лісі, чи то в полі, чи то понад річку. Убравшись у білі сорочки, прикрасивши голову віночками з квітів, вони бралися за руки, створювали коло й рухалися в ритмі танцю. Саме така вимальовується картина цієї обрядової пісні, яку слід уявити й відтворити під час гри.

При виконанні веснянки уважно вслуховуватися в звучання шістнадцятих у правій руці та низхідні хроматичні звуки в лівій. Виразне інтонування допоможе зрозуміти композиторську музику та проникнути в її таємниці.

Лірична мелодія нагадує вокальний спів і передбачає гру *legato*. Це основний прийом, який потребує значної уваги впродовж усього твору. Самостійна робота майбутнього фахівця над пісенними творами дає можливість:

- закріпити знання та вміння у відтворенні звукових інтонацій цього жанру;
- розвивати слуховий контроль і культуру звуковидобування;
- усвідомлювати побудову кожної фрази, розуміти її розвиток, застосовувати відповідні засоби музичної виразності.

Окрім цього, важливо також знайти емоційну відкритість виконавця. Чуйне ставлення для художнього задуму, емоційного стану, закладеного композитором у музичному тексті, є основою для індивідуального його прочитання виконавцем. Для якісного звучання веснянки, де переважає *legato*, звертати увагу на затактові побудови фраз, що розпочинаються зі слабкої долі. Їх виконання має бути без акценту та натиску. Розставлені автором ліги

допоможуть правильно вибудувати фрази, зберігати їх «дихання». Тут доречно добрати зручну аплікатуру, щоб не втратити їх цілісність і відтворити грамотне фразування (як поєднання окремих звуків твору в одну смислову лінію).

Наступним педагогічним репертуаром для середніх класів є фортепіанна п'єса «Цвіте терен» – українська народна пісня в обробці Т. Сулковської, сучасної української композиторки, яка після закінчення консерваторії присвятила себе викладацькій справі. Нині вона працює викладачем по класу фортепіано та імпровізації у музичній школі міста Києва. Усі обробки українських народних пісень авторка робить сама.

В обробці цієї композиції композиторка вживає різні прийоми – варіаційність, поліфонічність, гармонічне розмаїття, динамічні та темброві контрасти. Після двотактового вступу розпочинається сама пісня, яка має дві часті. Стриманий темп у I частині досягається наспівним звучанням, плавністю рухів. Особливої роботи потребує відпрацювання лівої руки: октави (баси) виділяти опорним звуком, акорди, що розташовані на значній відстані від басу, виконувати цупкими пальцями, але в той же час без форсованого звучання, м'яко занурюючись у клавiши.

II частина урізноманітнює музичний текст, додає шістнадцятими пасажами специфічний колорит до пісенного жанру. Доцільно спрямовувати свою увагу на слуховий контроль, щоб досягти пластичного звуковедіння. Додаткова установка на спостереження за підкладанням першого пальця в пасажах. Ефективним етапом для опрацювання шістнадцятих може стати робота над кистю, яка розкривається в момент великого інтервального ходу. Окремо виконати ці міста у висхідному та низхідному рухах (не завадить багаторазове програвання, яке може бути корисним, якщо з кожним програванням поліпшується якість виконання), зберігаючи однакову аплікатуру.

Для правильної побудови фраз доцільно застосувати метод підтекстовки (слова пісні), що дозволить виконавцю охопити фрази цілком, осмислити їх зміст і розвиток. Дійсно, музичний образ набуває певної «зрозумілості»,

якщо його супроводжує слово. Отже, музика й слово в своїй єдності здатні дати людині конкретніший музичний образ.

Наступним цікавим зразком педагогічного репертуару для учнів старших класів ЗСМО є п'єса «Український романс» О. Бордюгової, сучасної української композиторки, педагога, хормейстера. Вона закінчила Донецьке музичне училище, а пізніше – Донецький музичний педагогічний інститут (нині – Донецька музична академія імені С. Прокоф'єва).

У п'єсі «Український романс» композиторка застосовує наспівні інтонації українського романсу, переважно елегійного характеру (домінує штрих легато, який зберігається впродовж усього музичного твору). Цей стиль характеризується ліричною образністю, мелодійністю, вигадливою ритмікою.

Раніше романс виконували під акомпанемент клавикорду, бандури, пізніше – фортепіано або гітари. Засвоювати цю форму звуковедення доцільно в помірному темпі, звертати увагу на легкий, безперервний звук. Це слід обов'язково враховувати, оскільки мелодія романсу більше залежить від вокальної, ніж інструментальної специфіки виконання.

Специфіка цього жанру вимагає складних засобів виразності. Фахівці вважають *legato* найскладнішою формою звуковедення, тому для опанування зв'язного звучання, особливо в акордових структурах, варто розподілити сили, грати від плеча вільною вагою всієї руки, запобігти їй напруження, досягаючи відповідного тембрального забарвлення. Вдумлива, виразна гра романсу дозволить відтворити почуття ліричного героя, розкрити його внутрішній світ [3].

Артикуляцію в мелодії можна порівняти з вокальною дикцією, де чітко промовляється кожен звук, не порушується цілісна єдність усієї композиції. Основні труднощі в мелодії пов'язані з виконанням акордової фактури, де перевагу надають верхнім звукам (з опорою на 5-му пальці), виразно їх прослуховують. Виконання акордів потребує чіпкості й активності пальців, але в той же час легкого звучання, щоб не втратити еластичність. Звертати увагу на руку (від кисті до передпліччя й плечового поясу), щоб була

ненапруженою, а активною, внутрішньо зібраною. Отже, у романсі досягати пластичного звуковедення, вправної гри акордової структури. Педаль виконувати зі слуховим контролем, щоб не втратити всю красу мелодії.

Висновки. Підбиваючи підсумки, можемо зробити висновки, що музичний репертуар має добиратися із урахуванням вікових можливостей учнів, рівню їх виконавських здібностей, наявності в музичних творах тих персонажів, які близькі й зрозумілі вихованцям. За допомогою якісного музичного матеріалу особистість навчається самовиражатися, відкриває власні якості на оточення, навколишній світ, формує вміння слухати, самостійно аналізувати, сприймати музичні твори, пізнавати цінності композиторської музики.

Дослідження має подальшу практичну перспективу, оскільки майбутньому фахівцю ЗСМО в умовах сьогодення належить бути активним суб'єктом діяльності, уключати в свою самостійну роботу рекомендовану літературу, опрацьовувати її, вивчати нотний матеріал, який постійно оновлюється. Обов'язковим є й уміння технічно оволодівати музичними творами, осмислювати їх, аналізувати та набувати досвід в інтерпретації.

Список використаних джерел

1. Демидова М. Г., Левицька І. М., Новська О. Р. Основний музичний інструмент : навч. посіб. для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем ОПП Середня освіта (Музичне мистецтво), спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво); ОПП Музичне мистецтво, спеціальність 025 Музичне мистецтво. Одеса : Університет Ушинського, 2020. 200 с.

2. Жигінас Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності : навч.-метод. посібник. Київ, 2014. 178 с.

3. Лексикон загального та порівняльного літературознавства ; гол. пед. А. Волков. Чернівці : Золоті Литаври, 2002. С. 497.

4. Надирова Д. С. Робота над музичним твором у класі фортепіано : навч. посіб. Казань, 2014. 55 с.

5. Петрик В. В. Методика викладання гри на народних інструментах (домра) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів культури і мистецтв. Луганськ : Вид-во ЛДШКМ, 2012. 148 с.

6. Світайло С. В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. Київ : Унів. коледж Київського ун-ту імені Бориса Грінченка, 2016. 140 с.

7. Харківська А. А. Розвиток музичної культури у здобувачів вищої педагогічної освіти. *Наука і техніка сьогодні. Сер. Право, економіка, техніка, фізико-математичні науки.* 2023. Вип. 12 (26). С. 602–611.

8. Щербак І. В. Додатковий музичний інструмент (акордеон/баян) : навч.-метод. посібник. Миколаїв, 2022. 235 с.

References

1. Demydova, M. H., Levytska, I. M., & Novska, O. R. (2020). *Osnovnyy muzychnyy instrument : navch. posib. dlya zdobuvachiv vyshchoyi osvity za pershym (bakalavrskym) rivnem OPP Serednya osvita (Muzychne mystetstvo), spetsialnist 014 Serednya osvita (Muzychne mystetstvo); OPP Muzychne mystetstvo, spetsialnist 025 Muzychne mystetstvo [Basic musical instrument : textbook].* Odesa : Universytet Ushynskoho, 200 [in Ukrainian].

2. Zhyhinas, T. V. (2014). *Metodyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky do kontsertno-osvitnoyi diyalnosti [Methods of training future music teachers for concert-educational activities].* Kyiv, 178 [in Ukrainian].

3. Volkov, A. (2002). *Leksykon zahalnoho ta porivnyalnoho literaturoznavstva [Lexicon of general and comparative literature].* Chernivtsi : Zoloti Lytavry, 202 [in Ukrainian].

4. Nadyrova, D. S. (2014). *Robota nad muzychnym tvorom u klasi fortepiano : navch. posib [Working on a piece of music in the piano class: textbook].* Kazan, 55 [in Ukrainian].

5. Petryk, V. V. (2012). *Metodyka vykladannya hry na narodnyyi instrumentakh (domra)* [Methodology of teaching playing on folk instruments (domra)]. Kyiv : Vyd-vo LDSHKM, 148 [in Ukrainian].

6. Svitaylo, S. V. (2016). *Metodyka roboty z dytyachym khorovym kolektyvom* [Methods of working with a children's choir]. Kyiv : Univ. koledzh Kyivskoho un-tu imeni Borysa Hrinchenka, 140 [in Ukrainian].

7. Kharkivska, A. A. (2023). *Rozvytok muzychnoi kultury u zdobuvachiv vyshchoi pedahohichnoi osvity* [Development of musical culture in higher pedagogical education]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today*. 12 (26), 602–611 [in Ukrainian].

8. Shcherbak, I. V. (2022). *Dodatkovyy muzychnyy instrument (akordeon/bayan)* [Additional musical instrument (accordion/bayan)]. Mykolaiv, 235 [in Ukrainian].

УДК 378:001.4]:001.891.3-047.22(045)

**ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

© Дрокіна А.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-17

У статті автором проаналізовано й уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Визначено, що суть поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи» необхідно розуміти як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього вчителя на основі оволодіння необхідними для педагогічної діяльності знаннями, навичками й уміннями, розвитку професійних та особистісно-значущих якостей, що забезпечить максимальну ефективність їхньої педагогічної діяльності.

У контексті наукової розвідки з'ясовано, що ключовим поняттям «інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи» – є системна якість особистості, що відображає теоретичну та практичну здатність майбутнього вчителя початкової школи до

використання ІКТ у процесі реалізації методик навчання здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти, здійснення самоосвітньої діяльності.

Представлено структуру інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що складається з компонентів: інформаційно-когнітивного, інформаційно-методичного, інформаційно-комп'ютерного та психолого-педагогічних професійно важливих якостей майбутніх учителів початкової школи.

Із метою максимальної ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи запропоновано мікродидактичний комплексний метод організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи, який дозволяє здійснювати фахову підготовку здобувачів вищої педагогічної освіти на репродуктивному, продуктивному та творчому рівнях складності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, початкова школа, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна компетентність, компоненти інформаційної компетентності, мікродидактичний комплексний метод організації засвоєння інформації.

Drokina A. «Conceptual and terminological apparatus of the study of information competence formation of future primary school teachers in the process of professional training».

In the article, the author analyzes and clarifies the conceptual and terminological apparatus of the study of information competence formation of future primary school teachers in the process of professional training.

It has been determined that the essence of the concept of «professional training of future primary school teachers» should be understood as an integral pedagogical system, the functioning of which involves creating conditions for the development of the future teacher's personality on the basis of mastering the knowledge, skills and abilities necessary for pedagogical activity, development of professional and personally significant qualities that will ensure maximum efficiency of their pedagogical activity.

In the context of scientific research, it has been found that the key concept of «information competence of a future primary school teacher» should be understood as a systemic quality of a personality that reflects the theoretical and practical ability of a future primary school teacher to use the information and communication technologies in the process of implementing teaching methods for students of the first level of complete general secondary education, and self-education.

The content of the structural components of information competence of future primary school teachers is specified, namely information-cognitive, information-methodical, information-computer and psycho-pedagogical professionally important qualities of future teachers.

In order to maximize efficiency of the process of forming information competence of future primary school teachers, a microdidactic complex method of organizing information assimilation by future primary school teachers is offered, which, at reproductive, productive and creative levels of complexity, allows for professional training of students at pedagogical higher education establishments.

Key words: professional training, future teacher, primary school, information and communications technology, information competence, components of information competence, microdidactic complex method of organizing information assimilation.

Актуальність дослідження. Головною проблемою педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору є підготовка вчителя нової генерації, здатних швидко адаптуватися до зростаючих вимог інформаційного суспільства. Саме тому з'являється необхідність розв'язання проблеми модернізації української освітньої системи,

що спонукає ЗВО до підготовки педагогів, спроможних втілити фундаментальні перетворення в галузі освіти (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про Національну програму інформатизації», «Про інноваційну діяльність», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна рамка кваліфікацій тощо).

Особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх учителів для здобуття початкового рівня повної загальної середньої освіти, пов'язаної з необхідністю якісної реалізації Державного стандарту початкової освіти, Концепції Нової української школи (НУШ) й вимагає від педагогічних ЗВО здійснення пошуку способів удосконалення процесу формування інформаційної компетентності (ІК) у здобувачів вищої педагогічної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Професійну освіту майбутніх учителів початкової школи вивчали вчені О. Акімова, О. Бабакіна, Н. Бібик, О. Комар, О. Кузнецова, В. Одарченко, І. Гавриш, Л. Гриневич, Л. Петриченко, О. Савченко, І. Упатова, Л. Хомич та ін. Специфіка професійної діяльності сучасного педагога початкових класів стала предметом напрацювань дослідниць А. Крамаренко, Н. Нікули, О. Стахової, І. Упатової та ін. Деякими аспектами формування готовності до використання ІКТ в майбутніх освітян зазначеного фаху цікавилися науковці В. Андрієвська, Л. Дзюба-Шпурик, М. Золочевська, М. Ковальчук, Л. Петухова, В. Шакотько, О. Шиман та ін. Зауважимо, що окремі напрями формування інформаційної компетентності майбутніх освітян різного фаху вже вивчалися різними дослідниками, серед яких: Ю. Горишняк, А. Гриценко, Р. Гуревич, О. Дрогайцев, О. Ящук та ін. Проте, не зважаючи на досить значну представленість проблеми в наукових джерелах вищевказаними та багатьма іншими вченими, вона продовжує бути актуальною в умовах інформатизації освітнього процесу та потребує нашого подальшого розгляду.

Мета статті полягає в уточненні й конкретизації понятійно-термінологічного апарату дослідження формування інформаційної

компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна підготовка майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта в педагогічному закладі вищої освіти має здійснюватися згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державними та галузевими стандартами й іншими чинними нормативними документами. Підґрунтям змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є вимоги державних стандартів щодо підготовки фахівців відповідно до суспільних потреб, передового педагогічного досвіду, теорії та практики професійної освіти, зарубіжного досвіду підготовки фахівців, запитів вітчизняного й зарубіжного ринку праці тощо. Особливого значення для якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодні набуває необхідність якісної реалізації Державного стандарту початкової освіти та Концепції Нової української школи [4, с. 27].

Важливим джерелом оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є праці таких науковців, як: О. Акімової, О. Бабакіної, Т. Байбари, Н. Бібик, О. Біди, В. Бондар, М. Вашуленко, І. Гавриш, О. Іонової, А. Крамаренко, Н. Нікули, Л. Петриченко, Л. Петухової, О. Савченко, І. Упатової, Л. Хомич та інших, які розв'язують загальнопедагогічні та методичні аспекти вдосконалення цієї галузі. У працях зазначених авторів визначено закономірності професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, запропоновано характеристику основних наукових підходів до розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до фахової діяльності, етапи та особливості її організації.

Узагальнення теоретичних положень уможливило розкриття суті поняття *«професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи»* як цілісної педагогічної системи, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього вчителя на основі оволодіння необхідними

для педагогічної діяльності знаннями, навичками й уміннями, розвитку професійних та особистісно-значущих якостей, що забезпечать максимальну ефективність їхньої педагогічної діяльності [4, с. 30-31].

У нашій країні проблемам підготовки педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі присвячені дослідження багатьох учених, зокрема В. Андрієвської, В. Барановської, Л. Гризун, М. Жалдака, М. Золочевської, В. Коткової, Н. Морзе, Н. Олефіренко, Л. Петухової, О. Суховірського, Н. Хміль, В. Шакотька, О. Шиман, та ін.

Із метою найбільш глибокого розуміння поняття терміна «інформаційно-комунікаційні технології» проаналізуємо його складові.

Так, технологія (від грец. τεχνολογία, що походить від грец. τεχνολογος; грец. τεχνη – майстерність, техніка; грец. λογος – (тут) передавати) – наука про способи (набір і послідовність операцій) розв'язання задач людства за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів (знарядь праці) [10].

Як зазначають А. Харківська, О. Бабакіна, К. Дмитренко, О. Капустіна та А. Пехарева, «обираючи педагогічні технології, необхідно пам'ятати, що це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і просторі та така, що приводить до запланованих результатів; необхідно враховувати такі критерії: системність, науковість, структурованість, відтворюваність, ефективність, керованість; рівні: концептуальний, технологічний інструментальний, процедурний» [13, с. 409].

Відповідно «інформаційні технології» (ІТ) – це технології, що тією чи іншою мірою реалізують інформаційні процеси: збирання, накопичення, зберігання, передавання, опрацювання та представлення (відображення) інформації. За словником, «інформаційна технологія – сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації» [2].

У контексті досліджуваної проблеми важливим є розкриття поняття комунікація (від лат. communicatio – єдність, передача, зієднання, повідомлення, пов'язаного з дієсловом лат. communico – роблю спільним,

повідомляю, з'єдную, похідним від лат. communis – спільний), що розуміємо як процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації [5]. Щодо слова-складника «комунікаційні» від терміна «інформаційно-комунікаційні технології», то стає очевидним, що воно означає роль комп'ютерних мереж із метою реалізації інформаційних процесів.

При визначенні сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології навчання» варто відмітити, що слово «навчання» вказує безпосередньо на галузь застосування – освіта [12, с. 8]. Саме тому, нам найбільше імпонує визначення, подане В. Шакотьком, що *інформаційно-комунікаційні технології навчання* (ІКТН) – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання [12, с. 8].

Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження та власний досвід дає підстави стверджувати, що термін «інформаційно-комунікаційні технології навчання» усе ще продовжує розвиватися, і в міру виникнення та запровадження нових технологій він набуває нових можливостей в освітньому процесі.

Із метою більш детального вивчення поняття «інформаційна компетентність» у межах дослідження вважаємо за потрібне виявити дефініції «компетентність» і «компетенція».

У Національному освітньому глосарії зазначається, що «слід відрізнити поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [9].

Наукові пошуки в англійських джерелах дають додаткові підстави свідчити, що обидва терміни «компетентність» і «компетенція» англійською мовою позначаються спільним терміном «competence» та «competent», тому досить часто при неправильному перекладі вченими співвітчизниками обидва терміни прирівнюються та втрачається суть поняття. Дослідження різних

аспектів понять «competent», «competence» фахівця привертає увагу сучасних зарубіжних учених. Деякі вчені визначають «компетентність» в освіті та психології як здатність суб'єкта приймати логічні рішення в ідеальних умовах, тобто компетентність у побудові суджень виводиться з прихованого стану за допомогою зовнішніх чинників (Р. Вайт, Е. Стрінгфеллоу, Дж. Равен, Л. Холмс); а дехто – як індивідуальні й організаційні характеристики, що, зі свого боку, тісно пов'язані з ефективною поведінкою або роботою (Д. Макклелланд).

Влучною вважаємо думку Дж. Равена, який трактує компетентність як «комплекс знань, умінь і навичок, які розкриваються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності» [14]. Слушним є погляд і В. Луначека, який визначає компетентність як спроможність ефективно кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Учений акцентує на тому, що формування компетентності здійснюється способом набуття у процесі навчання сукупності компетенцій, які є комбінацією характеристик і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні [8].

На основі проаналізованих підходів до визначення означених понять можна стверджувати, що сутність визначення компетенції більшою мірою багатьма дослідниками розкривається через поняття «знання», «уміння», а поняття компетентності як правило ототожнюється із поняттями «рівень професійної майстерності», «рівень підготовки» і вживається в більш широкому розумінні.

Для формування необхідних загальних, фахових та професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи потрібно зважати на те, що вони «мають володіти теоретичним та практичними знаннями й уміннями формування їх різними способами, володіти сучасними технологіями, інноваційними методами, формами роботи із дітьми індивідуально та в колективі учнів» [11, с. 15].

У нашому дослідженні поняття *«інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи»* розуміємо як системну якість особистості, що відображає її теоретичну та практичну здатність

до використання ІКТ у процесі реалізації методик навчання здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти, здійснення самоосвітньої діяльності [4].

У межах наукової роботи потрібно представити структуру інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи що утворюють *компоненти*, а саме: *інформаційно-когнітивний, інформаційно-методичний, інформаційно-комп'ютерний* та *психолого-педагогічні професійно важливі якості майбутніх учителів початкової школи* (Рис. 1) [4, с.72].

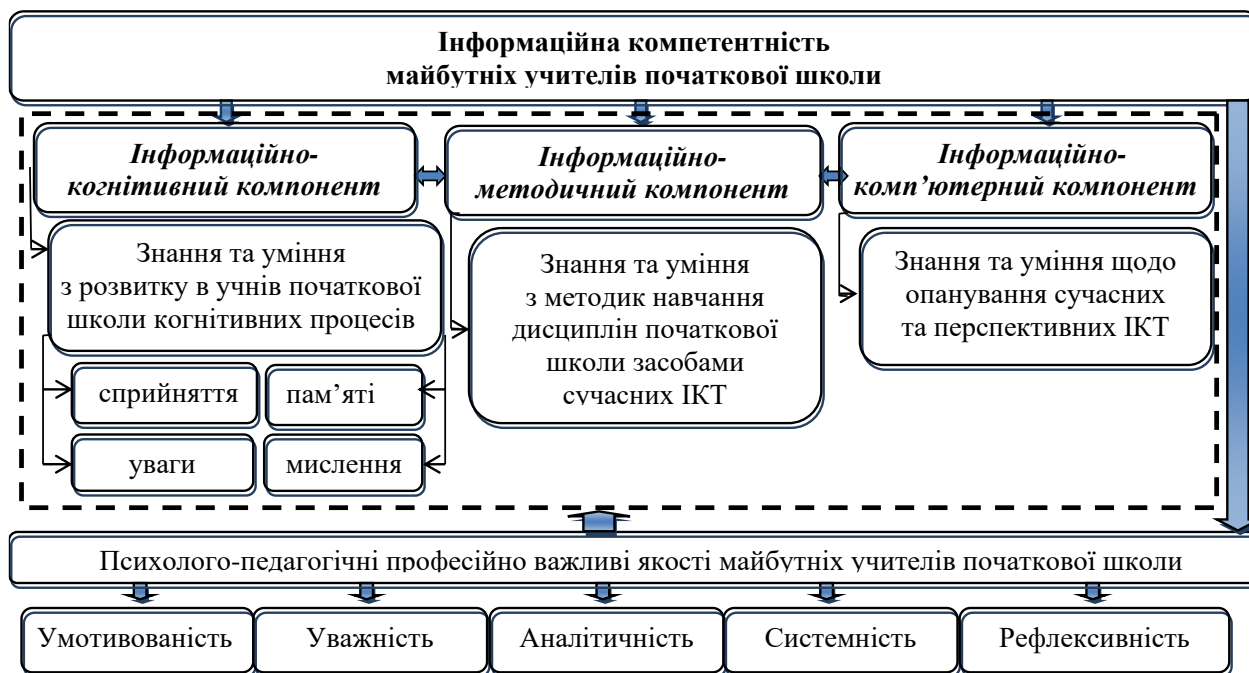


Рис. 1. Структура інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Як бачимо, кожен із зазначених компонентів конкретизується власним змістовим наповненням, що відповідає особливостям фахової діяльності майбутнього вчителя початкової школи в умовах оновлення освіти. За нашим переконанням, усі компоненти є взаємодоповнюючими, формуються комплексно й дозволяють повною мірою врахувати специфіку професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Окрім того, зважаючи на специфіку дослідження, нами виділено психолого-педагогічні професійно важливі якості майбутніх учителів початкової школи, що безпосередньо впливають на формування їхньої

інформаційної компетентності. Так, до них відносяться: умотивованість, уважність, аналітичність, системність, рефлексивність [4]. Уважаємо за необхідне більш детально зупинитися на трактуванні цих важливих понять.

Умотивованість розуміємо як психолого-педагогічну професійно важливу якість майбутнього вчителя початкової школи, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо. Як якість учителя щодо застосування сучасних ІКТ в освітньому процесі початкової школи, умотивованість є виявленням позитивного ставлення, інтересу до використання ІКТ у професійній діяльності, потреби до постійного опанування ІКТ, орієнтація його на самоосвіту. Тому вмотивованість майбутнього учителя, який сам здобуває освіту в умовах інформатизації освіти, постійно зростаючого технологічного процесу, здатна забезпечити на підсвідомому рівні активне використання засобів ІКТ, якісно оптимізуючи в майбутній професійній діяльності освітній процес початкової школи [4].

Уважність – це психолого-педагогічна професійно важлива якість педагога, що дає змогу йому ефективно зосереджуватись у певних моментах діяльності на об'єктах або явищах, власних переживаннях, які мають для майбутнього вчителя початкової школи певне значення. Згадана якість дає змогу побачити в кожній дитині її внутрішній психічний стан, розпізнати її емоції; відчувати інтереси дитини як об'єкта сприйняття та спостереження, і відповідно обрати необхідну стратегію взаємодії з кожною дитиною. Уважність формується в результаті тренування уваги та забезпечує підвищення концентрації уваги на актуальному об'єкті [4].

Аналітичність майбутнього вчителя початкової школи – ключ до здатності за допомогою засобів сучасних ІКТ теоретизувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, а також становить основу загальних професійних здібностей і необхідна для успішного опанування професійно-педагогічною діяльністю. Ця психолого-педагогічна професійно важлива якість

педагога проявляється в професійній поведінці, стратегії дій, світосприйнятті, ставленні до того, що відбувається [4].

Системність, як психолого-педагогічна професійно важлива якість педагога, обумовлюється рівнем розвитку в майбутнього вчителя системного мислення, наявність якого дозволяє йому правильно організувати освітній процес, систематизуючи його за певним алгоритмом, а також вирішити цілу низку професійних проблем. Системність реалізується завдяки здатності майбутнього вчителя початкової школи здійснювати комплексний аналіз педагогічної проблеми з урахуванням її місця, ролі та взаємозв'язків у загальній структурі освітнього процесу початкової ланки. Майбутні вчителі, у яких розвинена така якість як «системність», можуть ефективно відреагувати в нестандартній педагогічній ситуації, зокрема при відсутності досвіду роботи, зробити інтуїтивно-правильні висновки, ґрунтуючись на частковій або суперечливій інформації [4].

Рефлексивність, як психолого-педагогічна професійно важлива якість, забезпечує здатність особистості спрямовувати власну активність на себе та вирізняється критичним мисленням, аналізом й оцінкою власного фахового рівня, є чинником професійного самовизначення майбутнього вчителя початкових класів. Саме рефлексивність дає можливість майбутньому вчителю початкової школи не лише виявити та проаналізувати, а також й усвідомити стратегію власного розвитку, спонукає його до постійного саморозвитку та творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності засобами ІКТ [4].

У межах нашого дослідження «*формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи*» визначено як комплексний педагогічний процес, в основу якого покладено методику формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутніх учителів початкової школи, що формуються з використанням сукупності інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання в педагогічному закладі освіти [4, с. 71].

За нашим переконанням, процес формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи ефективніше вивчати не з макродидактичного, а саме із мікродидактичного аспекту. Саме тому, із метою максимальної ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи пропонується авторський метод, що дозволяє якісно здійснювати фахову підготовку здобувачів вищої освіти на репродуктивному, продуктивному та творчому рівнях складності.

У дослідженні поняття *«мікродидактичний комплексний метод організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи»* розуміємо як детальний алгоритм дій, спрямований на контекстне навчання щодо майбутньої професійної діяльності, що передбачає засвоєння здобувачами освіти знань, навичок, умінь, педагогічного досвіду (розв'язання ситуацій, участь у дидактичних іграх та квазіпрофесійних тренінгах, виконання спеціальних вправ тощо) й, як наслідок, – формування інформаційної компетентності [4, с. 79].

Спираючись на ідеї Т. Байбари [1], С. Вельми [3], М. Лазарєва [6], В. Лозової [7] та інших визначено *алгоритм квазіпрофесійних дій*, передбачених мікродидактичним комплексним методом організації засвоєння інформації майбутніми вчителями початкової школи, який уключає:

- усвідомлення мети навчальних завдань (розуміння, прийняття через мотивацію, спонукання, переконання);
- сприйняття інформації (безпосереднє або опосередковане через канали сприйняття: слухові, візуальні, моторні за допомогою традиційних засобів навчання та засобів ІКТ);
- усвідомлення навчальної інформації (через розумові операції аналізу, синтезу, визначення головного, класифікації й порівняння, абстрагування та конкретизації, структуризації матеріалу, аргументації, доказу; узагальнення);
- закріплення (через складання опорних або логічних схем і таблиць, постановку проблемних запитань);

– застосування інформації (через розгляд та програвання педагогічних ситуацій; розв’язання педагогічних задач; використання отриманих педагогічних знань на практичних і семінарських заняттях, а також різних видів практик);

– самоконтроль, самооцінка обізнаності здобувача освіти (через підсумковий, поопераційний, прогнозуючий самоконтроль; здійснення педагогічної рефлексії) [4, с. 80].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, нині інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи виступає як необхідна характеристика фахівця для подальшої професійної діяльності в умовах інформатизації освіти.

Узагальнення теоретичних положень уможливило висвітлення суті таких важливих понять, як «професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи», «інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи», «формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи» тощо.

У контексті наукової розвідки з’ясовано, що під ключовим поняттям «інформаційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи» необхідно розуміти системну якість особистості, що відображає теоретичну та практичну здатність майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ у процесі реалізації методик навчання здобувачів першого рівня повної загальної середньої освіти, здійснення самоосвітньої діяльності.

Окрім того, в аспекті дослідження визначено, що структуру інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи утворюють компоненти: інформаційно-когнітивний, інформаційно-методичний, інформаційно-комп’ютерний та психолого-педагогічні професійно важливі якостей майбутніх педагогів зазначеного фаху.

Проведене дослідження не вирішує всіх аспектів зазначеної проблеми та є підґрунтям для продовження наукового пошуку. Перспективи подальших розвідок убачаємо у підвищенні рівня інформаційної компетентності науково-

педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посібник. Київ : Веселка, 1998. 334 с.
2. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Вельма С. В. Методика навчання майбутніх інженерів-технологів інформаційних технологій керування та проектування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2010. 20 с.
4. Дрокіна А. С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Укр. інженер.-пед. акад. Харків, 2020. 308 с.
5. Комунікація. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікація> (дата звернення: 07.06.2024).
6. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія. Харків : НФаУ, 2003. 356 с.
7. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-е вид., випр. і допов. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.
8. Лунячек В. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Держава та суспільство*. 2013. № 1. С. 155–162.
9. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш й ін. ; за ред. Д. Табачника і В. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.
10. Технологія. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія* : сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологія> (дата звернення: 06.06.2024).
11. Харківська А. А., Молчанюк О.В. Диверсифікація професійної підготовки педагогів початкової освіти із принципами Нової української школи. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журнал. 2023. № 2 (209). С. 12–

19. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) (дата звернення: 06.06.2024).

12. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Комп'ютер, 2008. 128 с.

13. Kharkivska A., Babakina O., Dmytrenko K., Kapustina O., Piekharieva A. Modern technologies of teacher training for education and upbringing of children with special psychophysical development. *Conhecimento & Diversidade*. 2023. Vol. 15. № 38. P. 401–412. DOI: <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i38.11052> (дата звернення: 07.06.2024).

14. Raven J. Quality of Life, the Development of Competence, and Higer Education. *Higer Education*. 1984. № 13. P. 393–404.

References

1. Baibara, T. M. (1998). *Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching natural science in primary school]. Kyiv : Veselka. 334 [in Ukrainian].

2. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun». 1728 [in Ukrainian].

3. Velma, S. V. (2010). *Metodyka navchannia maibutnikh inzheneriv-tekhnologiv informatsiinykh tekhnolohii keruvannia ta proektuvannia* [Methods of teaching future engineers-technologists of information technologies of control and design]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

4. Drokina, A. S. (2020). *Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v protsesi profesiinoї pidhotovky* [Formation of Future Primary School Teachers' Information Competence in the Process of Professional Training]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

5. *Komunikatsiia* [Communication]. (n.d.). *Vikipediia. Vilna entsyklopediia – Wikipedia. The free encyclopaedia*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Komunikatsiia> [in Ukrainian].

6. Lazariiev, M. I. (2003). Polisystemne modeliuвання зміstu tekhnolohii navchannia zahalnoinzhenernykh dystsyplin [Poly-system modelling of the content of teaching technologies for general engineering disciplines]. Kharkiv : NFaU, 356 [in Ukrainian].

7. Lozova, V. I., & Trotsko, H. V. (2002). Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia [Theoretical foundations of education and training]. Kharkiv : «OVS». 400 [in Ukrainian].

8. Luniachek, V. (2013). Kompetentnisnyi pidkhd yak metodolohiia profesiinnoi pidhotovky u vyshchii shkoli [Competence-based approach as a methodology of professional training in higher education]. *Derzhava ta suspilstvo – State and society*. 1, 155–162 [in Ukrainian].

9. Tabachnyka, D. & Kremenia, V. (Eds.). (2011). Natsionalnyi osvittii hlosarii : vyshcha osvita [National educational glossary: higher education]. Kyiv : TOV «Vydavnychy dim «Pleiady», 100 [in Ukrainian].

10. Tekhnolohiia [Technology]. (n.d.). *Vikipediia. Vilna entsyklopediia – Wikipedia. The free encyclopaedia*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Tekhnolohiia> [in Ukrainian].

11. Kharkivska, A. A., & Molchaniuk, O.V. (2023). Dyversyfikatsiia profesiinnoi pidhotovky pedahohiv pochatkovoii osvity iz pryntsypamy Novoi ukrainskoi shkoly [Diversification of the professional training of primary education teachers with the principles of the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*. 2(209), 12–19. Retrieved from [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) [in Ukrainian].

12. Shakotko, V. V. (2008). Metodyka vykorystannia IKT u pochatkovii shkoli [Methods of using ICT in primary school]. Kyiv : Kompiuter. 128 [in Ukrainian].

13. Kharkivska, A., Babakina, O., Dmytrenko, K., Kapustina, O., & Piekharieva, A. (2023). Modern technologies of teacher training for education and upbringing of children with special psychophysical development. *Conhecimento & Diversidade*. 15, 38, 401–412. Retrieved from <https://doi.org/10.18316/rcd.v15i38.11052> [in English].

14. Raven, J. (1984). Quality of Life, the Development of Competence, and Higher Education. *Higher Education*. 13, 393–404 [in English].

УДК 378.011.3-051:373.3]:305-053.5(045)

СУТЬ ТА ЗМІСТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

© Ільїна О.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-18

Стаття присвячена одній із важливих сучасних педагогічних проблем, що постає перед системою освіти, є виховання молодого покоління з урахуванням гендерного підходу. У Законі України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про збереження рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012 р.) та Наказі Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.) значну увагу приділено вимогам забезпечення рівних прав і можливостей школярів обох статей.

Широке коло досліджень із гендерних питань відображає багатоплановий характер самої проблеми та свідчить про наявність у масовій свідомості ключових характеристик гендерних відносин. На основі аналізу філософської (І. Бойко, В. Пашук) та психолого-педагогічної (Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Луценко) літератури визначено суть понять «гендер», «культура», «гендерна культура», що дало можливість виокремити зміст культури гендерних відносин молодших школярів як сукупності знань, форм мислення, способів діяльності з урахуванням вікових особливостей здобувачів початкової освіти, що спираються на накопичені суспільством статево-рольові цінності гендерної культури.

На сучасному етапі наукових досліджень окремо виділяється проблема гендерних відносин, які стають предметом досліджень гендерної психології, що охоплює такі напрями досліджень: психологія гендерних відмінностей; соціально-психологічні основи гендерної ідентичності; гендерна соціалізація; гендерні ролі та характеристики особистості; прикладні аспекти гендерної психології.

Ключові слова: гендер, культура, гендерна культура, культура гендерних відносин, готовність, професійна підготовка.

Ilina O. «*The essence and content of future primary teachers' readiness to educate a culture of gender relations in junior school children*».

The article is devoted to one of the important modern pedagogical problems facing the education system, which is the education of the young generation taking into account the gender approach. In the Law of Ukraine «On Education» (2017), «On Higher Education» (2014), the National Doctrine of Education Development (2002), the National Education Development Strategy of Ukraine for the period until 2021 (2012), the Law of Ukraine «On preservation of equal rights and opportunities for women and men» (2005) and the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the implementation of the principles of gender equality in education» (2009), considerable attention is paid to the requirements of ensuring equal rights and opportunities for schoolchildren of both sexes.

A wide range of research on gender issues reflects the multifaceted nature of the problem itself and indicates the presence of key characteristics of gender relations in the mass consciousness. Based on the analysis of philosophical (I. Boyko, V. Pashchuk) and psychological and pedagogical (T. Govorun, T. Doronina, O. Lutsenko) literature, the essence of the concepts «gender», «culture», «gender culture» was determined, which made it possible to single out the content of the culture of gender relations of younger schoolchildren as a set of knowledge, forms of thinking, methods of activity, taking into account the age characteristics of primary education recipients, which are based on the gender-role values of gender culture accumulated by society.

At the current stage of scientific research, the problem of gender relations is singled out, which become the subject of research in gender psychology, which covers the following areas of research: psychology of gender differences; socio-psychological foundations of gender identity; gender socialization; gender roles and personality characteristics; applied aspects of gender psychology.

Key words: gender, culture, gender culture, culture of gender relations, readiness, professional training.

Актуальність дослідження. Уходження України до Європейського освітнього простору висуває нові вимоги до навчання та виховання молодого покоління, яке повинне наслідувати кращі досягнення національної та світової культури як в інтелектуальній сфері, так і в формуванні моральності, збереженні фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я нації. Однією з важливих педагогічних проблем, що постає перед сучасною школою, є виховання молодого покоління з урахуванням гендерного підходу. У Законі України «Про збереження рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Конституції України (стаття 24), Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та Наказі Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009 р.) приділено значну увагу вимогам до навчання та виховання молодого покоління щодо їхньої відповідності принципам забезпечення рівних прав і можливостей школярів обох статей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній теорії та практиці посилюється інтерес до проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті формування культури гендерних відносин. Вивчення та аналіз питання виховання культури гендерних відносин дозволили встановити, що науковцями проводились психолого-педагогічні дослідження, присвячені різним аспектам означеної проблеми [6]. Це питання частково досліджується представниками різних наук, зокрема філософами (А. Річ, Г. Рубин, Р. Унгер),

психологами (Г. Гейманса, Х. Дойч, Дж. Лампл де Грут, Х. Томпсон, Л. Холлінгворс та ін.), соціологами (Д. Жилкін, Т. Титаренко та ін.), правознавцями (В. Близнюк, Т. Василевська, Н. Грицяк, Г. Даудова, О. Дашковська та ін.).

Мета статті: розкриття сутності готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Про важливість проблеми виховання культури гендерних відносин зазначається у вимогах нового Державного стандарту початкової освіти до завдань і змісту освітнього процесу школярів. Виховання культури гендерних відносин передбачає формування уявлень про відмінність чоловіків і жінок, норми та стереотипи у взаєминах і ставленні до осіб протилежної статі. Формування культури гендерних відносин у школі повинно реалізовуватися у всіх формах діяльності: урочній, позаурочній і самостійній роботі школярів [35].

За В. Кравцем, гендерне виховання – «процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі» [29, с. 174]. Специфіка цього аспекту організації виховного процесу полягає у дослідженні людини як суб'єкта діяльності й тому для гендерного виховання, з одного боку, може бути використаний будь-який вид діяльності, а з іншого – спеціально організований особливий її вид. Так, автор виділяє провідними завданнями гендерного виховання:

- ознайомлення молодших школярів із цінностями, нормами й правилами міжстатевого спілкування;
- формування адекватного розуміння дорослості (її змісту, істинних ознак, проявів і якостей);
- розкриття особливостей жіночої та чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі;

– формування у вихованців правильного уявлення про стосунки статей, які засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностях [29, с.174].

Необхідно підкреслити особливе місце, що займає технологія гендерного виховання С. Вихор, що спрямована на формування в здобувачів освіти гендерної культури, у межах якої гендерне виховання розглядається як неперервний педагогічний процес, який «не має завершених часових меж, а переходить з однієї стадії в іншу, що спрямовується на усвідомленні учнями цінності кожної статі, взаємодії на засадах гендерної рівності, власної гендерної ролі, пом'якшенні гендерних стереотипів» [8, с. 108]. Гендерною культурою школярів автор визначає результат засвоєння ними знань, цінностей і понять, результат формування їхнього власного ставлення до міжстатевої взаємодії, дотримання принципів гендерної культури демократичного суспільства й усвідомлення гендерних стереотипів, що забезпечує успішність взаємодії на засадах гендерної рівності.

В історичному аспекті проблема формування культури гендерних відносин концептуально спирається на розвиток ідей виховання гендерної культури, які об'єднано у два етапи [14].

Перший етап характеризується закріпленням природного призначення людини через сувору полорольову стратифікацію у всіх сферах життя суспільства, зокрема освіти. При первіснообщинному ладі освіти інтегрували в соціально виробничий процес. Відмінності між чоловіками та жінками завжди цікавили мислителів. Одними з перших звернулися до цього питання давні греки, передусім Платон (427–347 до н. е.) та Арістотель (384–322 до н. е.), які дотримувалися протилежних поглядів на сутність чоловічого та жіночого. Платон, якого вважають автором поняття «андрогін», що означає поєднання однаково сильно виражених фемінних та маскулінних рис в одній особистості, проповідував ідею рівноправності статей [14].

Формування організованої системи освіти пов'язано з появою інституту державної влади в епоху середньовіччя. У середньовічну добу основними

ознаками понять «чоловік» і «жінка» вважали соціальний статус, соціокультурні ролі, а не анатоμο-фізіологічні особливості. В основі цієї системи поглядів на відмінності між статями були релігійні уявлення про тлінність і нестабільність усього тілесного, а також запропонована античним медиком Галеном (130–210 до н. е.) теорія, що проголошувала одностатеву модель людини. Згідно з нею жіночий організм розглядали як недосконалий чоловічий [9].

Із розвитком природничих наук одностатева модель людини поступилася в епоху Відродження місцем двостатевій, за якою психологічні та соціальні відмінності між статями пояснювалися специфікою анатомічної будови чоловічого й жіночого організмів [14].

Біологічну зумовленість відмінностей між чоловіками та жінками вважали незаперечною до кінця XIX ст. Цієї позиції дотримувалися, наприклад, французький мислитель Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), німецькі філософи І. Кант (1724–1804), А. Шопенгауер (1788–1860) та ін.

Трактування особливостей розвитку чоловіків і жінок було докорінно переглянute під впливом феміністичних ідей XVIII–XIX ст., які суттєво сприяли виокремленню гендерних досліджень як самостійного наукового напрямку в суспільних науках [16].

Другий етап розвитку гендерної культури пов'язаний з появою суспільства індустріального типу, відмінною рисою якого стало поступове навіювання соціальних ролей і природних статевих особливостей.

На думку М. Кімелля? у системі гендерних характеристик особистості однаково важливі й значущі три пов'язані між собою чинники:

- ідентичність (identity) – соціальне самовизначення особистості;
- інтеракції (interactions) – стосунки й взаємодія особистості з оточенням;
- інституції (institutions) – державні інститути влади, політичні, економічні, соціальні структури суспільства тощо [44].

Термін «гендер» почав застосовуватись для опису всіх перетворень у суспільстві та державі, оскільки саме на них впливають особистості чоловіка

й жінки та їхні відносини. Сфера застосування терміна дуже різноманітна – соціальні науки, передусім, соціологія, психологія, філософія. Сам термін використовується для опису відмінностей між чоловічою та жіночою поведінкою, що базуються на соціальних передумовах. У цей же час розмежовуються поняття «стать» і «гендер», що вивело на новий рівень теоретичне осмислення соціальних процесів. На початку 80-х років ХХ століття виникають гендерні дослідження як нова та відокремлена галузь гуманітарного знання, результатом яких стало обґрунтування гендерної теорії як системи наукових поглядів на статус чоловіків і жінок у суспільстві, їхні соціально-рольові характеристики та особливості [41].

Поняття «гендер» в активне вживання науковців прийшло лише в 1960-х роках. Зокрема, виділяють дві найбільш поширені версії *походження терміна «гендер»*:

- дослідник Дж. Мані 1955 року використав його у Британському журналі з медичної сексології (British Journal of Medical Sexology);

- більш популярна версія: психоаналітик Р.Столлер 1968 року опублікував статтю, у назві якої вжив слово «гендер»: «Sex and Gender: on the Development of Masculinity and Femininity» [47] .

Актуалізація категорії «гендер» у педагогічному дискурсі має низку специфічних особливостей, оскільки до її появи всі аспекти освіти й виховання, які були пов'язані зі статевою приналежністю особистості, розглядалися у термінах «статева освіта» чи «статеве виховання». Коли ж учені намагалися зробити акцент на соціальному аспекті статі, то вживали терміни «соціостатевий» та «статєво-рольовий» [1]. Використовували ці терміни як рівнозначні багато педагогів ХХ століття, підкреслюючи тим самим взаємодію природного й соціального в становленні жіночності й мужності, необхідність урахування факторів соціального оточення, впливу батьків, однолітків, значимих дорослих, спеціально організованої просвіти для дівчат і хлопців [10]. Усе більшого поширення як у науковому вжитку, так і в політико-правовому аналізі проблем рівності статей, поняття «гендер» та

пов'язана з ним проблематика набуває і в Україні [36].

На думку С. Хрісанової, феномен «гендер» слід розуміти як сукупність трьох суттєвих ознак: 1) поняття про систему реалій і відносин між чоловіками та жінками в суспільстві, яка визначається не стільки біологічним походженням, скільки соціальним, економічним, політичним контекстом і ґрунтується на конструктивній співпраці обох половин суспільства; 2) взаємодії, поряд із конструктивністю стосунків, зумовлюють їхню незворотність і консенсус (на відміну від гострих виявів фемінізму); 3) гендер передбачає не тільки конструктивну, але й справедливу взаємодію обох статей щодо створення таких соціальних норм, які дають імпульс для розвитку суспільних та індивідуальних якостей особистості з метою її повної самореалізації [46].

Упорядкування загальновідомих визначень поняття «гендер» представлено в таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Дефініція поняття «гендер» у наукових працях

№ з\п	Автор, джерело	Трактування поняття «гендер»
1.	Т. Мельник [32].	Система, що містить три позиції: систему знань; гендерну систему суспільства; гендерні практики.
2.	П. Горностай [13].	Змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями, в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічними й культурними константами буття та фіксує уявлення про чоловіка й жінку залежно від їхньої статі.
3.	Т. Марценюк [31].	Має досить критичний характер – тобто... у сучасному суспільстві мало говорити про біологічні відмінності, а слід звернути увагу на відповідні гендерні ролі.
4.	О. Семиколенова [41].	Поняття культурне й соціальне. Воно визначає риси характеру та особливості поведінки, які вважають характерними для чоловіків і жінок у певному суспільстві. Наприклад, у більшості культур жінкам приписують такі риси характеру, як турботливість, поступливість, емоційність, а чоловікам – лідерство, стриманість.

У процесі аналізу літературних джерел було з'ясовано суть поняття «гендер», що тлумачиться як соціально-рольовий статус жінок і чоловіків; система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей і відносин між статями, набутих ними в процесі соціалізації, що визначається їхнім соціальним, політичним, економічним і культурним буттям, розбудована суспільством і підтримана соціальними інститутами [30]. Тому, слушною є думка Л. Малес, що «залишається певна невизначеність та проблемність категорій, на яких ґрунтуються гендерні дослідження – статі та гендеру». А постійне обговорення змісту поняття «гендер» породило досить широкий спектр різних тлумачень, що змусило дослідників зосередити свою увагу перш за все на тому, як і з яких компонентів складається сучасне уявлення про систему стать-гендер [30].

Від народження дитина формується не тільки як біологічний індивід, але й як соціальна особа. Одним із проявів соціалізації особи є її гендерна соціалізація. Поняття «стать» і «гендер» інколи вживають як синонімічні, хоча більшість дослідників їх розрізняють. Перший означає біологічні, другий – соціальні та культурні особливості диференціації індивідів за ознакою статі. Якщо стать характеризує генетичну приналежність індивіда до однієї з двох категорій, то гендер – це стать як продукт виховання, впливу культури – «соціальна стать». Соціальна стать і пов'язана з нею поведінка особистості виступає об'єктом досліджень гендерної психології (грец. *psyche* – душа і *logos* – учення) – галузі психологічного знання, яка вивчає набуті в процесі соціалізації характеристики гендерної ідентичності, що детермінують соціальну поведінку людей залежно від їхньої статевої належності [42].

Дослідник В. Кравець [29], аналізуючи варіативність гендерного підходу в психологічних дослідженнях, виокремлює гендерно-чутливий, гендерно-нейтральний, гендерно-стереотипізований і гендерно-орієнтований підходи.

Гендерно-чутливий підхід передбачає зосередженість досліджень на індивідуальних відмінностях і відмінностях у поглядах чоловіків і жінок на статусну рівність між гендерами [22].

Ідею рівності статей підтримує гендерно-нейтральний підхід. Гендерні відмінності науковці визнають незначними, пропагують гіпотезу про те, що індивідуальні відмінності набагато ширші, ніж гендерні [3].

За гендерно-стереотипізованим підходом відмінності визнаються, а рівність статей заперечується. Уважають, що жінки та чоловіки повинні підтримувати статеві відмінності та відповідати існуючим гендерним нормам, цінностям, правилам, які декларує суспільство [33].

Гендерно-орієнтований підхід не заперечує значення й впливу біологічної статі, але надає перевагу впливу соціуму на формування та розвиток гендерної ідентичності й гендерних відносин особистості [21].

Оскільки концепція дослідження гендерних підходів ґрунтується на розумінні гендеру як змінюваної та соціокультурно зумовленої категорії соціальних умов існування й пояснюється різними тлумаченнями сучасними вченими відповідно до обраної концепції та полем наукового пошуку, то гендер (у педагогічному аспекті) – результат процесу соціалізації, набуття людиною (відповідно до своєї статі) рис, якостей, моделей поведінки, які сформовані суспільством у певний історичний період часу та в певному суспільстві й відображають характер відносин, що пропонують створення суспільства з рівними можливостями управління та соціально-культурної взаємодії «чоловічого» і «жіночого» [21].

Із зазначених підходів саме гендерно-орієнтований найбільшою мірою відповідає сучасному розумінню категорії «гендер» і спрямованості досліджень у цій галузі [17].

У зв'язку із цим у теоретичному обґрунтуванні суті й змісту поняття культури гендерних відносин гендерні відмінності визначались із позиції гендерно-орієнтованого підходу.

На сучасному етапі наукових досліджень окремо виділяється проблема гендерних відносин, які стають предметом досліджень гендерної психології, що охоплює такі напрями досліджень:

а) психологія гендерних відмінностей, що спрямована не так на пізнання відмінностей у психологічних характеристиках та особливостях поведінки чоловіків і жінок, їхній ролі в індивідуальному життєвому шляху, самореалізації чоловіків та жінок, чинників психологічної подібності;

б) соціально-психологічні основи гендерної ідентичності, зокрема проблеми особистісної ідентичності, психологічні теорії гендерної диференціації, етапи формування та види гендерної ідентичності, а також прикладні аспекти (зв'язок жіночої та чоловічої сексуальності з гендерною ідентичністю, інверсія статевої орієнтації тощо);

в) гендерна соціалізація, у полі зору якої перебувають основні етапи, механізми й агенти гендерної соціалізації, роль батьків у вихованні дітей, сімейні та позасімейні джерела гендернорольової соціалізації, гендерні аспекти впливу ЗМІ на формування особистості;

г) гендерні ролі та характеристики особистості, вивчення яких пов'язане з аналізом соціально-психологічних особливостей, норм традиційних (жіночих і чоловічих) гендерних ролей, а також гіперрольової гендерної поведінки, сексизму та його варіацій (гетеросексизму, мовного сексизму), форм дискримінації чоловіків і жінок;

д) прикладні аспекти гендерної психології, зосереджені на практичному застосуванні знань із гендерної психології в різних галузях психологічної науки: віковій психології, психології професійного розвитку, організаційній та економічній психології, політичній психології, психології спорту тощо [17].

Еволюція поглядів і вчень про гендерні відносини призвела до виокремлення поняття гендерної культури, як похідної від культури загалом, що виявляє культурні традиції в специфічній галузі взаємодії статей. У культурі інтегруються матеріальні й духовні цінності, які зберігаються, нарощуються в процесі їхнього засвоєння й передаються майбутнім поколінням [26].

Із метою визначення культури гендерних відносин звернемось до трактування другої складової поняття – культури. Існує багато визначень

поняття «культура», що охоплюють різноманітні аспекти досліджуваного феномена.

Розкриття суті поняття «формування культури гендерних відносин» із опорою на *культурологічний підхід*, як напрям в педагогічній практиці, в основі якого лежить принцип культуровідповідності освіти, котрий жодним чином не суперечить науковому змісту освіти, а доповнює його та збагачує, дозволяє виявити культурну зумовленість згаданого феномену [19]. Цей підхід дає уявлення про можливість створення умов для професійного розвитку здобувача вищої освіти, проєктування множинності культуровідповідних технологій навчання й виховання у закладах вищої освіти та орієнтує майбутніх учителів на генерацію нових елементів культури професійної поведінки й педагогічної діяльності.

Водночас нам імпонує позиція А. Харківської, що «при виборі форм педагогічної взаємодії школи та сім'ї слід враховувати корелятивність форми роботи з батьками (батьки пасивні слухачі / або активні учасники виховного процесу дитини), які в процесі спілкування (обговорення, дискусії) конструюють нову модель взаємодій та взаємостосунків» [45, с. 60].

Так, культурологічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні явища з урахуванням соціально цінного для наступних поколінь досвіду. Зазначений підхід до дослідження проблем формування культури гендерних відносин у молодших школярів орієнтований на створення умов для інтеріоризації й трансляції цінностей взаємин статей, розробці та впровадженню в освітній процес гендерно-орієнтованих технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості [15].

Культурологічний підхід, як загальнонауковий метод дослідження, у якості провідного положення включає розуміння, аналіз об'єкта як культурного явища або процесу [10]. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки, культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні та поясненні педагогічних явищ і процесів. Функціональними принципами культурологічного аналізу педагогічних

проблем слугують системна реконструкція культури; облік суб'єктності культурного розвитку та діяльнісного характеру реалізації суб'єктного начала в культурі; двоєдність нормативного та креативного аспектів буття культури [7].

Феномен культури науковці досліджували в різних його аспектах:

- культура на ранніх етапах розвитку й антична культура;
- культура в епоху середньовіччя та Відродження;
- культура XVII-XX століття;
- культура в педагогічному трактуванні.

Фундаментальною властивістю культури є те, що вона є механізмом, який створено для спадкування та передачі соціальних сил між поколіннями. Діяльність як спосіб розвитку культури містить насамперед культуротворчу активність, у процесі якої створюються та перетворюються цінності культури. Але не будь-яка людська діяльність розвиває й узагальнює культуру, а тільки та, у результаті якої з'являються нові зразки чи цінності матеріального й духовного життя, у результаті чого розвивається та змінюється сама людина [15, с. 35].

Аналіз розвитку поняття «культура» досить повно представлений у сучасній культурології. З великою часткою визначеності встановлена її залежність не тільки від розуміння теоретико-пізнавальних і методологічних причин її еволюції, а й від соціального та професійного світогляду вчених.

Проблемі визначення поняття «культура» в сучасній культурології була спеціально присвячена книга А. Крьобера та К. Клакхона «Культура, критичний огляд визначень» (1952). У ній автори привели близько 150 визначень поняття «культури» [15].

Загальна культура була й залишається культурою певної епохи, народу, класу. Культура (від латинського «cultura» – виховання, освіта, розвиток) – це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини й втілюються в результатах продуктивної діяльності. Досліджуваний феномен є сферою духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему

виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування [21].

Розрізняють матеріальну та духовну культуру. До першої відносять усю сукупність матеріальних благ, засоби їх утворення. Інша (духовна) передбачає сукупність знань, форми мислення, сферу світосприйняття: філософію, науку, етику, право тощо. Для деяких авторів культура є системою збереження та передачі досвіду. Дослідниця Є. Боголюбова називає культуру втіленням творчої сили людства у певних цінностях [37].

Культура характеризується змістом суспільно-історичного процесу, що впливає на формування людини як творчої, активної особи; сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених та розвинених людством у ході історії. Реальне буття культури у неповторно індивідуальних творчих здібностях людей, що формуються та проявляються в безпосередньому й діяльному їхньому спілкуванні, утілюються в способах, засобах, знаряддях і продуктах їхньої діяльності [19].

Культура – одне з найбільш багатозначних, складних і в той же час цікавих явищ, які розглядаються у філософії. У вітчизняній літературі налічується понад 400 визначень культури.

Сучасні дослідження, продовжуючи окреслені в історії філософії традиції та розвиваючи нові погляди, подають різноманітні визначення поняття культури. Багатоманіття трактувань відображає глибину та різноманітність людського буття. Окрім того, культура є об'єктом вивчення різних галузей знання – філософії, соціології, аксіології, культурології, мистецтвознавства тощо. Вони використовують відповідні підходи до визначення культури [4].

Усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що культура надзвичайно різноманітна й виконує в житті суспільства та людини низку функцій:

– людинотворчу (гуманістичну), пов'язану з формуванням самої людини, її духовності;

– інформаційну, що спрямована на трансляцію (передачу) соціального досвіду від старших поколінь молодшим й забезпечує історичну спадкоємність поколінь у розвитку культури;

– пізнавальну (гносеологічну), яка забезпечує накопичення досвіду й знань, що зумовлює можливість їхнього пізнання й освоєння на цій основі світу культури;

– регулятивну (нормативну), підтримуючись мораллю та правом, що подає установки, норми й правила поведінки;

– семіотичну (знакову), що за допомогою засвоєння специфічних мов культури (музика, живопис тощо) забезпечує можливість не тільки оволодіння знаковою системою тієї або іншої культури, але й її розуміння, а також вільно жити в ній;

– ціннісну (аксіологічну), спрямовану на формування в людини цілком певних ціннісних потреб й орієнтацій.

Незважаючи на велику кількість гендерних досліджень, питання виховання культури гендерних відносин молодого покоління ще недостатньо вивчені, а лише частково висвітлюються та розглядаються в межах статево-рольового підходу. Так, синонімічним до поняття «статево-рольове виховання» дітей молодшого шкільного та підліткового віку визначають поняття «гендерне виховання» та розробляють його в межах гендерної соціалізації. Дослідження сучасних науковців (П. Горностай, І. Кльоціної, О. Луценко та ін.) свідчать, що традиційна гендерна соціалізація хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку відтворює патріархальні стереотипи як в суспільній, так і в приватній сферах.

Більшість науковців мету гендерного виховання вбачають у формуванні гендерної культури дітей щодо різної статі, однаково здатних до самореалізації та розкриття потенційних можливостей у сучасному світі, реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмисленні й створенні умов для максимальної самореалізації

та розкриття здібностей хлопчиків і дівчаток у процесі педагогічної взаємодії [18].

Основною функцією культури є процес продукування цінностей. Тому гендерна культура розглядається як система відносин і одночасно процес виробництва й відтворення складових її елементів у ряді поколінь, які змінюють одне одного. Спільними у трактуваннях феномена «гендерна культура» є динаміка, постійний розвиток та збагачення історією змісту і форм, це явище, що чутливо реагує на зміни в реаліях навколишнього світу.

Гендерна культура є важливою сферою життя суспільства. Вона охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують її розвиток та функціонування. Кожна епоха наповнює гендерну культуру новим змістом, що відповідає потребам і завданням суспільства [25].

Тлумачення поняття «гендерна культура» також не є однозначним. В одному трактуванні «гендерна культура» – це сукупність суспільних цінностей, що утворились у тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися в перебігу його історії, і їй повинен відповідати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо чоловіка, і щодо жінки [19]; в іншому трактуванні – це сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм та пов'язаними з ним інституціями [15].

Дефініції поняття «гендерна культура» представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Дефініція поняття «гендерна культура» в наукових працях

№ з\п	Автор, джерело	Трактування поняття «гендерна культура»
1.	С. Вихор [8].	Гендерна культура є наслідком засвоєння особистістю знань, цінностей і понять у напрямі формування її власного ставлення до міжстатевих стосунків, дотримання демократичних принципів та усвідомлення гендерних стереотипів, що забезпечує успішність взаємодії на засадах гендерної рівності.

2.	Т. Говорун та О. Кікінежді [20].	– система соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка і жінки як рівних соціальних істот; – знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як рівних соціальних істот.
3.	Л. Кобилянська та Т. Мельник [33]	Сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлену демократичним устроєм і пов'язаними з ним демократичними інституціями.
4.	В. Москаленко [34]	Система цінностей, що складає таку надіндивідуальну загальнообов'язкову поза-генетично задану програму, яка наказує індивідам відповідати певним соціокультурним очікуванням відносно прийнятих для даного суспільства «зразків» поведінки і зовнішнього вигляду чоловічої або жіночої статі.
5.	М. Пірен [37]	Гендерна культура – це сукупність суспільних цінностей, які склалися в тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися в перебігу його історії, і їй повинен підлягати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо чоловіка, і щодо жінки.
6.	В. Романова [40]	Гендерна культура – це такий аспект культури суспільства, який пов'язаний зі статевими особливостями особистості; це така система форм і способів організації життя, без яких не існує жодне суспільство.
7.	П. Терзі [43].	Особливий спосіб оформлення своєї життєдіяльності, зумовлений прагненням до максимальної реалізації своїх сил та здібностей як представників певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі.

Аналіз наведених у табл. 2 дефініцій поняття «гендерна культура» дозволяє виділити її особливості: 1) гендерна культура поєднує два поняття: «гендер» і «культура», серед яких поняття гендеру є ключовим; 2) гендерна культура є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; використовується суспільством для збереження й передачі накопиченого гендерного досвіду; 3) структурується за чоловічим або жіночим варіантом («культура жінки» й «культура чоловіка»); 4) це особливий вид культури,

властивий як для суспільства в цілому, так і для конкретної людини зокрема; буває патріархатного чи егалітарного типів; 5) передбачає формування уявлень про життєве призначення статей [24].

Оскільки гендерна культура є складовою загальної культури, то вона також є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; є присутньою в усіх аспектах людського життя й використовується суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального (гендерного) досвіду, що є *другою особливістю* досліджуваного поняття [24].

Гендерна культура є однією з ключових категорій гендерних і культурних досліджень, філософським, соціальним, педагогічним, психологічним аспектам, присвячені праці В. Агеєвої, Р. Айвазової, Р. Айслер, О. Андрієнко, М. Воровки, Т. Вороніної, М. Гімбутас, Т. Говорун, Н. Грицяк, Г. Зіммеля, О. Кізь, О. Кікінежді, О. Кісь, І. Клименкової, Л. Кобилянської, Н. Маркової, Т. Мельник, М. Мід, В. Москаленко, Ю. Стребкової, П. Терзі та ін. Сьогодні не існує єдиного визначення цього поняття.

Формування гендерної культури потребує врахування її усталених і змінних компонентів. Україна, як держава, де четверту частину населення становлять національні меншини, має відповідну гендерну різноманітність. Ця різноманітність значною мірою впливає на всі сфери соціального життя. Розуміння жіночості й мужності є неоднаковим у різних етнічних групах, релігійних конфесіях і поколіннях. Упродовж життя в процесі гендерної соціалізації особистість засвоює культурні зразки, уключається у соціальні механізми взаємодії та формує їх відповідно до розуміння свого призначення [23].

Педагогічне переосмислення суті поняття гендерна культура має спиратись на різні його еволюційні аспекти, що відповідатиме логіці передавання складових культурних надбань між поколіннями. З метою всебічного розгляду не тільки різних пластів культури, а й нових процесів і явищ, характерних для неї, потребують висвітлення особливостей поняття «гендерна культура» за найбільш поширеними ознаками.

У процесі визначення змісту поняття «культура гендерних відносин» важливою є запропонована Г. Єльніковою [13] класифікація, у якій позначені шість рівнів гендерної культури: глобальний, універсальний, державний, національний, соціально-стратифікаційний та особистісний. Розглянемо досліджуваний феномен із позицій визначення шляхів виховання культури гендерних відносин.

Глобальний рівень гендерної культури характеризує розвиток усього людства, відображаючи патріархальний світоустрій практично всіх існуючих товариств. Будь-які дії зі зміни гендерного світогляду, що формують основу соціальних відносин, сприймаються як спроба поступового руйнування системи традиційних цінностей. Однак сьогодні інтенсивність процесу взаємопроникнення культур обумовлена прозорістю багатьох кордонів і доступністю інформаційно-комунікативного простору в умовах глобального міжкультурного обміну.

Універсальний рівень гендерної культури відображає процес зближення країн у різних областях геополітичного й культурного співробітництва. Цей процес, що супроводжується поширенням стереотипів поведінки молоді інших країн, можна охарактеризувати як односторонній транснаціональний обмін. Подальша універсальзація загальної культури здатна зробити сильний вплив на гендерну культуру в багатьох країнах.

Державний рівень гендерної культури співвідноситься з системою гендерного світоустрою окремої країни в конкретний історичний період. Гендерна культура держави визначається через досягнення певного гендерного балансу, в основі якого лежить гендерний контракт, який представляє собою «набір прихованих і явних правил управління гендерними відносинами, які формують розподіл праці за статевою ознакою, різні відповідальність і обов'язки жінок і чоловіків на трьох рівнях: культурному (норми і цінності суспільства); інституціональному (сім'я, добробут, освіта та зайнятість) і в процесі соціалізації» [11].

Національний рівень гендерної культури відображає гендерний дисплей та ролі певного етносу. Гендерні ролі – це реальна поведінка чоловіків і жінок, яку ми спостерігаємо в суспільстві. Термін «гендерний дисплей», уведений І. Гофманом, передає різноманіття традиційних уявлень про прояви маскулінного і фемінінного в процесі вербальної та невербальної комунікації [12].

Соціально-стратифікаційний рівень гендерної культури визначає гендерну культуру різних верств суспільства. Тут гендерна культура виступає як багатосегментний феномен із різновекторними тенденціями.

Особистісний рівень гендерної культури виступає квінтесенцією всіх указаних раніше рівнів гендерної культури та надбаного в процесі соціалізації теоретичного й практичного досвіду індивіда, його ставлення до гендерних стереотипів, що реалізується в повсякденній практиці спілкування та впливає на формування соціальної реальності. Для розуміння мотивації людини в галузі освіти й трудових відносин необхідно знати національну культуру та історично сформовані суспільні підвалини, розуміти ціннісні пріоритети, притаманні сформованому в рамках культурних приписів менталітету. Успіх життєвого й професійного шляху більш за все визначається рівнем розвитку гендерної культури кожної людини, своєрідність якої обумовлено тим, що в ній тісно переплетені особистісний та соціальний аспекти, вона невіддільна від правових і моральних норм, історичних традицій і культурної спадщини, моральних підвалин різних держав, доступністю або недозволенністю тих чи інших дій по відношенню до людей протилежної статі. Гендерна культура проєктує цінності та настанови, закладені в свідомості людей з духовної сфери на матеріальну. Сформованість гендерної культури визначає готовність людини до активності, максимальної реалізації свого потенціалу, адекватної самооцінки своїх дій, гідного морального вибору у професійній та громадській життєдіяльності [2].

Отже, теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння суті гендерної культури дозволяє зробити висновок про те, що гендерна культура представляє

складну багаторівневу, багатофункціональну й внутрішньо неоднорідну структуру, вивчення якої ускладнюється відсутністю чіткої та сталої понятійної бази.

Гендерну культуру розглядають як особливий вид «локальної» культури, що властива суспільству в цілому, й конкретній людині, як суб'єктові суспільних відносин – окремо. Як особливе соціальне явище, вона є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, що використовуються суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації, регуляції статевої поведінки його членів, як представників певної соціальної статі – жіночої та чоловічої. Її можна визначити як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів, форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм і пов'язаних із ними інституціями [27].

Отже, «гендерна культура» – це результат гендерного виховання. Вона містить систему поглядів, що обумовлюють поведінку чоловіка та жінки, які виражається у свідомій гармонізації обох статей у соціальному житті, культивують соціальну егалітарну поведінку щодо взаємостосунків.

Поява гендерної теорії, гендерних аспектів вивчення людини, суспільства, культури обумовила дослідження специфіки гендерних відносин. Крізь призму теорії соціокультурного конструювання гендеру гендерні відносини розглядали Р. Айслер, Дж. Батлер, П. Бергер, Т. Бурейчак, О. Вороніна, І. Головашенко, Д. Зіммерман, М. Кімел, Р. Коннел, Н. Лавриненко, Т. Лукман, Л. Малес, Т. Марценюк, С. Оксамитна, М. Скорик, К. Уест, С. Хрисанова, О. Шабурова та ін.; гендерні відносини у крос-культурній та історичній перспективі вивчали Р. Айслер, М. Гімбутас, О. Кісь, О. Маланчук-Рибак, Л. Смоляр та ін. Водночас молододослідженими залишається питання щодо місця культури гендерних відносин у структурі гендерних відносин і гендерної культури особистості.

Інтеграція накопиченого досвіду в межах культурологічного та гендерного підходів змісту гендерної культури й можливостей здійснення виховного впливу з метою формування знань та поглядів дає можливість визначити зміст поняття «культура гендерних відносин молодших школярів», основою якого слугують результати семантичного аналізу поняття «гендер», «гендерна культура», «культура гендерних відносин» (рис. 1) [39].



Рис. 1 Схема формування змісту поняття «культура гендерних відносин молодших школярів»

Культура гендерних відносин молодших школярів – сукупності знань, форм мислення, способів діяльності з урахуванням вікових особливостей здобувачів початкової освіти, що спираються на накопичені суспільством статево-рольові цінності гендерної культури.

Культура гендерних відносин молодших школярів передбачає певну сформованість особистісних характеристик дітей, що характеризується гендерною вихованістю, у проявах себе в якості повноправного учасника суспільних відносин, упевненість у собі, цілісність переживань, стійкість ціннісних установок, ефективність спілкування з представниками своєї та протилежної статі.

У визначенні змісту поняття «готовність» існують певні розбіжності в поглядах науковців. Психологи вивчають особливості та характер зв'язків між станом готовності вчителя та його подальшою ефективною діяльністю, а педагоги займаються дослідженням умов, засобів, прийомів та методів, що впливають на професійне зростання вчителя, починаючи з його формування в студентські роки. Складність проблеми формування готовності психологи вбачають у тому, що успіх не гарантується простим переносом використанням сформованих якостей у нових ситуаціях і вимагає дотримання фахівцем самостійності в процесі професійної діяльності. Натомість, із педагогічної точки зору, професійна готовність проявляється у сукупності професійно зумовлених вимог до вчителя та критерієм результативності процесу підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти, настановою на педагогічну діяльність [7].

Дослідниця А. Капська розкриває поняття «готовність» як позитивне ставлення, інтерес, стійкість мотивації педагогічної діяльності, спрямованість на діяльність; знання та уявлення про особливості діяльності, вимоги до особистості вчителя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівнянь, узагальнень; самооцінювання своєї діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань [28].

На думку О. Пометун, сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до освітнього процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на

розвиток кожної особистості, її підготовку до повноцінного існування та діяльності в суспільстві [38].

Науковець Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства висувуються принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а закладам вищої освіти потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати освітній процес, щоб здобувачі вищої освіти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [36, с. 29–30].

Професійна готовність учителя зумовлює стійку здатність діяти у педагогічній ситуації відповідно до моральних та професійних принципів, самостійно розв'язувати навчально-виховні задачі, творчо втілювати професійні знання та вміння [5].

Висновки. Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити такі узагальнювальні висновки:

1) культура гендерних відносин спирається на сформовану гендерну компетентність, що базується на засадах гендерної культури;

2) культура гендерних відносин пронизує суспільну культуру, суспільний устрій, державні інститути, методи прийняття рішень і стиль мислення. Вона має особливий вплив на мову, звичаї, мистецтво, виробництво;

3) культура гендерних відносин є конструктом культури, відтак функція гендерної культури оновлює систему міжособистісної взаємодії, за допомогою якої створюється, стверджується, підтверджується й відтворюється уявлення про чоловіче та жіноче як базових категорій соціального порядку;

4) на сьогодні вивчення культури гендерних відносин стає одним із елементів осмислення соціальних перетворень у Новій українській школі;

5) представлені компоненти структури гендерної компетентності майбутніх учителів початкових класів є взаємопов'язаним комплексом, що дозволяє врахувати специфіку фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Артем'єва О. О. Гендерні дослідження в контексті постнекласичної раціональності : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 2008. 21с.
2. Байдюк Н. В. Місце і роль осередку гендерної освіти у освітньо-виховному просторі вищого навального закладу. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Херсон : КНВЗ «Херсон. акад. неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 96–101.
3. Безкоровайна О. В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Рівненський держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2010. 460 с.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
5. Беляєв С. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій : монографія. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В. В., 2019. 410 с.
6. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
7. Васильченко О. І. Формування гендерної культури студентів університету. *Педагогіка вищої школи в 21 столітті: сучасний стан, перспективи розвитку* : матеріали доп. на міжнар. наук.-практ. конф., 21 травня 2010 р. Одеса : ВМВ, 2010. Ч. 2. С. 116.
8. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Тернопільський нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2006. 272 с.
9. Воровка М.І. Розвиток гендерної культури студентства у фокусі історико-педагогічного дослідження : монографія. Мелітополь, 2019. 410 с.
10. Всеукраїнська Мережа осередків гендерної освіти : сайт. URL: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php/pro-nas> (дата звернення: 20.04.2024).
11. Гендерні дослідження: прикладні аспекти : монографія. Тернопіль : Наукова книга «Богдан», 2013. 442 с.

12. Гендер для медій : підруч. із гендерної теорії для журн. та ін. соціогуманітр. спец. Київ : Критика, 2017. 432 с.
13. Гендерна абетка для ОГС. Платформа «Маркетплейс» : сайт. URL: <http://cd-platform.org/library/posibniki-ta-metodiki/1714-genderna-abetka-dlya-ogs> (дата звернення: 20.04.2024).
14. Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 27-29 квітня 2011 р. Київ : ПРООН, 2011. 797 с.
15. Гендерна освіта в Україні : витоки та історична перспектива. Гендер в деталях – 19 жовтня 2017 р. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/genderna-osvitav-ukraini-vitoki-ta-istorichna-perspektiva-134196.html> (дата звернення: 20.04.2024)
16. Гендерна психологія : навч. посібник / А. Бондарчук, С. Вихор, В. Кравець, Л. Мозгова та ін. Київ : Академвидав, 2011. 248 с.
17. Гендерна психологія : навч. посіб / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2010. 235 с.
18. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 11-13 груд. 2003 р. НТУУ «КПІ», МФВ. Київ : Фоліант, 2003. 300 с.
19. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рек.: у 2-х ч. Київ : ПРООН, 2011. Ч. 2. 263 с.
20. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2004. 308 с.
21. Гончаренко О. В. Гендерна компетентність педагогічного працівника як складова його професійної компетентності. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал. 2020. Вип. 2. Том 2. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». С. 149–152.
22. Гришак С. М., Харченко С. Я., Шабаєва Н. С. Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика : монографія. Луганськ : ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2013. 258 с.

23. Ільїна О. О. Формування елементів гендерної культури молодших школярів. *Компетентнісно орієнтований підхід до освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 4 грудня 2014 р.).* Харків, 2014. С. 81–82.
24. Ільїна О. О. Основи культури гендерних відносин молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2015. Вип. 40(93). С. 414–421.
25. Ільїна О. О. Культура гендерних відносин як психолого-педагогічна проблема. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : international scientific and practical conference (May 5-6, 2017, Sandomierz). Sandomierz, 2017. P. 176–180.
26. Ільїна О. О. Складові поняття гендерна культура: гендер та культура. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Миколаїв, 2018. № 1(60). С. 92–98.
27. Калько І. В. Формування гендерної культури студентської молоді в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2014. 22 с.
28. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 304 с.
29. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2005. 440 с.
30. Малес Л.В. Біологічні, психологічні та соціокультурні чинники гендеру. *Основи теорії гендеру* : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.
31. Марценюк Т. Поняття гендеру, гендерної структури суспільства і гендерної нерівності. *Гендерна рівність і недискримінація : посібник для експертів і експерток аналітичних центрів.* Київ, 2014. С. 7–25. URL: http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3540/Martsenyuk_Gender_and_non_discrimination%20.pdf?sequence=1 (дата звернення: 03.04.2024).

32. Мельник Т.М. Гендер як наука та навчальна дисципліна. *Основи теорії гендеру* : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. С. 10–29.
33. Мельник Т., Кобелянська Л. 50/50: Сучасне гендерне мислення : словник. Київ : К.І.С., 2005. 280 с.
34. Москаленко В. Гендерна культура суспільства. Гендерні норми. *Соціальна психологія* : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 330–335. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/1_1473_26865900.pdf (дата звернення: 20.04.2024).
35. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.04.2024).
36. Основи теорії гендеру : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.
37. Педагогічний словник. Київ : Педагогічна Думка, 2001. 514 с.
38. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
39. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2008. 22 с.
40. Романова В. Г. Особливості статеворольової соціалізації підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 189 с.
41. Семиколєнова О. «Ми – різні, ми – рівні». Основи культури гендерної рівності : навч. посіб. для учнів 9-11 класів загальноосвіт. навч. закл. Київ : Ніка-Центр, 2010. 176 с.
42. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2 : Г-Ж. 550 с.

43. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 236 с.

44. Урок гендерної грамотності в загальноосвітніх навчальних закладах. *Виховна робота*. 2011. URL: http://lucia-vr.blogspot.com/2011/06/blog-post_5983.html (дата звернення: 24.04.2024).

45. Харківська А. А. Основні шляхи педагогічної взаємодії школи та сім'ї у виховання молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2020. № 6-7 (185–186). С. 57-61.

46. Хрісанова С. Про права людини і гендерну соціологію. *Право України*. 2002. № 8. С. 98–99.

47. The global gender gap report / Edited by R. Hausmann, L. D. Tyson, S Zahidi. Switzerland : World Economic Forum, 2006. 146 p.

References

1. Artem'ieva, O. O. (2008). *Henderni doslidzhennia v konteksti postneklasychnoi ratsionalnosti* [Gender studies in the context of post-nonclassical rationality]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Baidiuk, N. V. (2016). *Mistse i rol osередku hendernoї osvity u osvithno-vykhovnomu prostori vyshchoho navalnoho zakladu* [The place and role of the center of gender education in the educational and educational space of a mass higher education institution]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical almanac*. Kherson. 29, 96–101 [in Ukrainian].

3. Bezkorovaina, O. V. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia kultury osobystisnoho samostverdzhennia v rannomu yunatskomu vitsi* [Theoretical-methodical principles of education of the culture of personal self-affirmation in early youth]. *Doctor's thesis*. Rivne [in Ukrainian].

4. Bezpalko, O. V. (2009). *Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari* [Social pedagogy: schemes, tables, comments]. Kyiv. 208 [in Ukrainian].

5. Bieliaiev, S. B. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv do rozrobky i vykorystannia pedahohichnykh tekhnolohii [Professional training of future teachers for the development and use of pedagogical technologies]. Kharkiv. 410 [in Ukrainian].
6. Bondar, V. I. (2005). Dydaktyka [Didactics]. Kyiv. 264 [in Ukrainian].
7. Vasylychenko, O. I. (2010). Formuvannia hendernoi kultury studentiv universytetu [Formation of gender culture of university students]. *Pedahohika vyshchoi shkoly v 21 stolitti – Pedagogy of Higher Education in the 21st Century: Current Status and Prospects for Development*. Odesa 2, 116 [in Ukrainian].
8. Vykhov, S. T. (2006). Henderne vykhovannia uchniv starshoho pidlitkovoho ta rannoho yunatskoho viku [Gender education of pupils of senior adolescence and early youth]. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
9. Vorovka, M.I. (2019). Rozvytok hendernoi kultury studentstva u fokusi istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia [Development of gender culture of students in the focus of historical and pedagogical research]. Melitopol, 410 [in Ukrainian].
10. Vseukrainska Merezha osередkiv hendernoi osvity [All-Ukrainian Network of Gender Education Centres]. (n.d.). Retrieved from <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php/pro-nas> [in Ukrainian].
11. Genderni doslidzhennia: prykladni aspekty [Gender studies: applied aspects] (2013). Ternopil. 442 [in Ukrainian].
12. Hender dlia medii [Gender for Media]. (2017). Kyiv. 432 [in Ukrainian].
13. Henderna abetka dlia OHS [Gender abetka for OGS]. (n.d.). *Platforma «Marketpleis» – Marketplace platform*. Retrieved from <http://cd-platform.org/library/posibniki-ta-metodiki/1714-genderna-abetka-dlya-ogs> [in Ukrainian].
14. Henderna osvita – resurs rozvytku parytetnoi demokracji [Gender education as a resource for the development of parity democracy]. (2011). Kyiv. 797 [in Ukrainian].
15. Henderna osvita v Ukraini : vytoky ta istorychna perspektyva. Hender v detaliakh – 19 zhovtnia 2017 r. [Gender Education in Ukraine: Origins and

Historical Perspective. Gender in Detail – 19 October 2017]. (n.d.). Retrieved from <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/genderna-osvitav-ukraini-vitoki-ta-istorichna-perspektiva-134196.html> [in Ukrainian].

16. Bondarchuk A., Vykhor S., Kravets' V., Moz'hova L., Terzi P., Yatsenko L. (2011). Henderna psykholohiia [Gender psychology]. Kyiv. 248 [in Ukrainian].

17. Henderna psykholohiia [Gender psychology]. (2010). Luhansk. 235 [in Ukrainian].

18. Hender: realii ta perspektyvy v ukrainskomu suspilstvi [Gender: realities and prospects in Ukrainian society]. (2003). Kyiv. 300 [in Ukrainian].

19. Henderni standarty suchasnoi osvity [Gender standards of modern education]. (2011). 2, 263 300 [in Ukrainian].

20. Hovorun, T. V., & Kikinezhdi, O. M. (2004). Henderna psykholohiia [Gender psychology]. Kyiv. 308 [in Ukrainian].

21. Honcharenko, O. V. (2020). Henderna kompetentnist pedahohichnoho pratsivnyka yak skladova yoho profesiinoi kompetentnosti [Gender competence of a teacher as a component of his/her professional competence]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. 2, 2, 149–152 [in Ukrainian].

22. Hryshak, S. M., Kharchenko, S. Ya., & Shabaieva, N. S. (2013). Henderna osvita i vykhovannia studentskoi molodi v protsesi sotsializatsii: teoriia ta praktyka [Gender education and upbringing of student youth in the process of socialisation: theory and practice]. Luhansk. 258 [in Ukrainian].

23. Ilina, O. O. (2014). Formuvannia elementiv hendernoi kultury molodshykh shkoliariv [Formation of elements of gender culture of junior schoolchildren]. *Kompetentnisno oriietovanyi pidkhid do osvity – Competence-based approach to education*. Kharkiv. 81–82 [in Ukrainian].

24. Ilina, O. O. (2015). Osnovy kultury hendernykh vidnosyn molodshykh shkoliariv [Fundamentals of the culture of gender relations of junior schoolchildren]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh –*

Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools. Zaporizhzhia. 40(93), 414–421 [in Ukrainian].

25. Ilina, O. O. (2017). Kultura hendernykh vidnosyn yak psykholoho-pedahohichna problema [Culture of gender relations as a psychological and pedagogical problem]. *Innovations and modern technology in the educational system:: contribution of Poland and Ukraine*». Sandomierz, 176–180 [in Ukrainian].

26. Ilina, O. O. (2018). Skladovi poniattia henderna kultura: hender ta kultura [Components of the concept of gender culture: gender and culture]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. Pedagogical sciences. 1(60), 92–98 [in Ukrainian].*

27. Kalko, I. V. (2014). Formuvannia hendernoï kultury studentskoi molodi v protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of gender culture of student youth in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis. Slov'iansk, 22 [in Ukrainian].*

28. Kapska, A. Y. (1997). Pedahohika zhyvoho slova [Pedagogy of the lively word]. Kyiv. 304 [in Ukrainian].

29. Kravets, V. P. (2005). Istoriia hendernoï pedahohiky [History of gender pedagogy]. Ternopil. 440 [in Ukrainian].

30. Males, L.V. (2004). Biolohichni, psykholohichni ta sotsiokulturni chynnyky henderu [Biological, psychological and sociocultural factors of gender]. *Osnovy teorii henderu – Fundamentals of gender theory. Kyiv. 536 [in Ukrainian].*

31. Martseniuk, T. (2014). Poniattia henderu, hendernoï struktury suspilstva i hendernoï nerivnosti [The concept of gender, gender structure of society and gender inequality]. *Henderna rivnist i nedyskryminatsiia – Gender equality and non-discrimination. 7–25. Retrieved from http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3540/Martsenyuk_Gender_and_non_discrimination%20.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].*

32. Melnyk, T.M. (2004). Hender yak nauka ta navchalna dystsyplina [Gender as a science and an academic discipline]. *Osnovy teorii henderu – Fundamentals of gender theory*. Kyiv, 10–29 [in Ukrainian].
33. Melnyk, T., Kobelianska, L. (2005). 50/50 : Suchasne henderne myslennia [50/50 : Modern gender thinking]. Kyiv. 280 [in Ukrainian].
34. Moskalenko, V. (2008). Henderna kultura suspilstva. Henderni normy [Gender culture of society. Gender norms]. *Sotsialna psykholohiia – Social psychology*. Kyiv. 330–335. Retrieved from http://www.dut.edu.ua/uploads/1_1473_26865900.pdf [in Ukrainian].
35. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
36. *Osnovy teorii henderu [Fundamentals of Gender Theory]* (2004). Kyiv, 536 [in Ukrainian].
37. *Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical Dictionary]* (2001). Kyiv. 514 [in Ukrainian].
38. Pometun, O. I. (2004). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the issues of introducing a competence-based approach in Ukrainian education]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy – Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv. 112 [in Ukrainian].
39. Prykhodkina, N. O. (2008). Pedahohichni umovy realizatsii hendernoho pidkhodu u fakhovii pidhotovtsi studentiv humanitarnykh spetsialnosteii [Pedagogical conditions for the implementation of a gender approach in the professional training of students of humanitarian specialities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

40. Romanova, V. H. (2002). Osoblyvosti statevorolovoї sotsializatsii pidlitkiv [Peculiarities of sex-role socialisation of adolescents]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
41. Semykolenova, O. (2010). «My – rizni, my – rivni». Osnovy kultury hendernoї rivnosti [«We are different, we are equal». Fundamentals of the culture of gender equality]. Kyiv. 176 [in Ukrainian].
42. Slovnyk ukrainskoї movy [Dictionary of the Ukrainian Language] (1971). Kyiv. 2, 550 [in Ukrainian].
43. Terzi, P. P. (2007). Formuvannia hendernoї kultury studentiv vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of gender culture of students of higher technical educational institutions]. *Candidate's thesis*. Odesa. 236 [in Ukrainian].
44. Urok hendernoї hramotnosti v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Gender Literacy Lesson in Secondary Schools] (2011). *Vykhovna robota – Educational work*. Retrieved from http://lucia-vr.blogspot.com/2011/06/blog-post_5983.html [in Ukrainian].
45. Kharkivska, A. A. (2020). Osnovni shliakhy pedahohichnoї vzaiemodii shkoly ta sim'i u vykhovannia molodshykh shkolariv [The main ways of pedagogical interaction between school and family in the education of younger students]. *Molod i rynok – Youth & market*. 6-7 (185–186). 57-61 [in Ukrainian].
46. Khrisanova, S. (2002). Pro prava liudyny i hendernu sotsiologiiu [On human rights and gender sociology]. *Pravo Ukrainy – Law of Ukraine*. 8, 98–99 [in Ukrainian].
47. Hausmann, R. (Eds.). (2006). The global gender gap report. Switzerland : World Economic Forum, 146 [in English].

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL VALUES OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

© Kapustina O.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-19

Based on the analysis of scientific and pedagogical sources, the meaning of social values for the individual. The essence of the basic research concept «social values» has been clarified. The key concepts of the research are formulated: «social values of future teachers of preschool education» – socially significant things that act as determining principles of society, which determine the education of preschool children as one of the main educational tasks and help future teachers of preschool education evaluate the significance of events in terms of their compliance with the needs of society, social group, child's personality (his aspirations, desires, interests, joys and sorrows, etc.); «education of social values in future teachers of preschool education» is a purposeful process of influencing the system of special methods and means of education on the future teacher of preschool education with the aim of assimilating the determinant principles of society, which determine the beliefs, views, rules of social behavior important for humanity, awareness of the uniqueness of the preschool period of childhood, understanding the importance of amplifying children's development, the ability to develop in preschoolers such personality qualities as discretion, independence, creativity, initiative, freedom of behavior, self-awareness, self-esteem, self-respect. The relationship of social values with generally defined values, as well as the structure of social values in future teachers of preschool education, is specified.

Key words: values, social values, education of social values, future teachers of preschool education, structure of social values.

Капустіна О. «Сутнісна характеристика соціальних цінностей майбутніх педагогів дошкільної освіти».

На основі аналізу науково-педагогічних джерел з'ясовано значення соціальних цінностей для особистості. Уточнено сутність базового поняття дослідження «соціальні цінності». Сформульовано ключові поняття дослідження: «соціальні цінності у майбутніх педагогів дошкільної освіти» – соціально значущі речі, що виступають детермінантами принципами суспільства, які одним із головних освітніх завдань визначають виховання дітей дошкільного віку та допомагають оцінювати майбутнім педагогам дошкільної освіти значущість подій щодо їх відповідності потребам соціуму, соціальної групи, особистості дитини (її прагненням, бажанням, інтересам, радощам і смутку тощо); «виховання соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти» – цілеспрямований процес впливу системи спеціальних методів та засобів виховання на майбутнього педагога дошкільної освіти з метою засвоєння детермінантних принципів суспільства, що визначають значимі для людства переконання, погляди, правила соціальної поведінки, усвідомлення унікальності дошкільного періоду дитинства, розуміння значення ампліфікації дитячого розвитку, здатності до розвитку в дошкільників таких якостей особистості як довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага. Уточнено взаємозв'язок соціальних цінностей із загально визначеними цінностями, а також структуру соціальних цінностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: цінності, соціальні цінності, виховання соціальних цінностей, майбутні педагоги дошкільної освіти, структура соціальних цінностей.

Relevance of research. The reforms taking place in the field of education cause new requirements for the upbringing of future teachers of preschool education, the presence of a value system formed in them that meets the requirements of modern society.

Future teachers of the new formation, who are directly involved in the care, upbringing and development of children of early and preschool age, must be patriots of their country, have universal, national, personal values and educate them in children, which is relevant at the current stage of development of domestic preschool education.

In the Basic component of preschool education (new edition), it is noted that one of the priority tasks of preschool education is to preserve the uniqueness of the preschooler's personality, the development of his education and upbringing. The implementation of the basic component of preschool education (new version) is carried out in the process of learning, upbringing, various kinds of communication of the child in the children's team and with adults. At the same time, the Law of Ukraine «On Higher Education» defines the formation of personality on the basis of patriotic, legal, environmental education, social culture education, and therefore the development of moral values in the participants of the educational process, as one of the strategic tasks of reforming the national education system.

The identified directions were reflected in the National Youth Strategy until 2030, the Strategy of National Patriotic Education, the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education» and other regulatory and legal documents.

In view of this, the process of educating future teachers of preschool education acquires special importance, which should be oriented towards ensuring a high level of education of future specialists, the formation of social, spiritual and cultural values that are inherent in Ukrainian society and that our nation professes. Social values play an important role in educating students. Mastering social values contributes to the ability to constructively build professional relationships, the basis of which are the principles of national orientation, nationalism, democracy, humanization, conformity to nature, unity of upbringing and life activities, etc.

The relevance of the problem of education of social values in future teachers of preschool education and the need to clarify the essence of social values of future teachers of preschool education is determined by the need to implement the educational process on the basis of the above principles and to educate students of both professional and spiritual values, which necessary for implementation in future pedagogical activity.

Analysis of basic research and publications. The analysis of scientific and pedagogical literature allows us to assert that the problems of axiology attract the attention of many scientists. The works of I. Bekh, A. Sbrueva, O. Sukhomlynska, H. Ponomaryova, G. Shevchenko, L. Yaroschuk and others are devoted to the problem of educating future teachers. The scientific works of L. Zdanevich, M. Kaikova, O. Padalka, O. Sokolovska and N. Tkachova are devoted to the problem of values education in future teachers of preschool education. Actually, social values were studied in the works of T. Alekseenko, I. Meizhis, Y. Palekha, and M. Panasyuk; in the works of Yu. Kornytska, R. Kostenko and A. Kharkivska, the process of formation and upbringing of social values in future specialists is considered.

The purpose of the article is to study the essential characteristics of social values of future teachers of preschool education.

Presenting main material. The modern development of the general culture of the individual, the level of his education, which to a certain extent depends on the socio-economic, ideological, political, scientific and technical situation of any country, sets the task of higher education not only to form the general, professional and professional competences of future specialists, but also and to raise true patriots of their homeland, highly moral, spiritually enriched individuals who have a high level of upbringing of universal, national, and family values. Today, during the teaching of educational components in various educational programs, as a result of insufficient attention to the problems of raising social values, future teachers lose their value orientations and spiritual component. The Concept of Spiritual Development of Ukraine emphasizes: «In matters of education

and upbringing, as well as in the realm of politics and economy, clear spiritual principles must be developed. Everyone has to act in his place: in the episcopal or university chair, in the university or school, in the temple or in the parliament – in accordance with our convictions, in accordance with the Word of God and the instructions of our conscience» [19].

K. Ushinsky believed that in the process of personality education, «the education of moral qualities is of particular importance, which is aimed at overcoming negative traits of character and behavior in people and at forming a sense of goodness in them. In the process of personal education, it is necessary to form such moral qualities as love for the Motherland, truthfulness, hard work, humanity, a sense of responsibility, discipline, a sense of self-worth, strong will and character» [56].

We will analyze the interpretation of the phenomena «value», «social values», «social values of future teachers».

In the reference literature, the concept of «values» is considered in various aspects. We will present only those definitions that most accurately reflect the research topic (Table 1.1).

Table 1.1

Definition of the concept of «value» in reference literature

№ з/п	Джерело	Сутність
1	2	3
1	A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (according to V. Busel) [7, p. 1366]	Value – 1. The monetary value of something, price 2. That which has a certain material or spiritual value. 3. Importance, significance of something.
2	Philosophical explanatory dictionary (according to V. Shynkaruk) [57, p. 707]	Value is a term denoting what is proper and desirable, as opposed to real, valid.
3	An explanatory dictionary-reference of moral and spiritual concepts and terms (according to L. Prokopenko) [56, p.179]	Value – positive or negative significance of environmental objects for a person, class, group, society as a whole, which is determined not by their properties in themselves, but by their involvement in the sphere of human life, interests and needs, social relations; criteria and methods of assessing this significance are expressed in moral principles, norms, ideals, guidelines, goals.

4	English Oxford Living Dictionaries [68]	Value – 1. That which deserves importance, value or usefulness. 1.1. The material or financial value of something. 1.2. The value expressed by the price paid or required to be paid. 2 Principles or standards of conduct, judgments about what is important in life.
5	Słownik języka polskiego [66]	Value – 1. Value in material terms. 2. The quality of what is good. 3. What has advantages 4. Principles and beliefs that are the basis of ethical norms adopted in this community.
6	Duden [63]	Value – 1. The quality of a thing that makes it desirable to some extent. 2. A positive meaning in someone's mind.
7	Dictionnaires de français Larousse [67]	Value – that which is defined as true, positive from a personal point of view according to the criteria of society and which is presented as an ideal.

As can be seen from the above table, the key features in the definition of the concept of «values» are such characteristics as «significance» (Dictionnaires de, Reverso Dicciona), «desirable» («Philosophical explanatory dictionary», Duden), «positive» (Słownik języka polskiego, Duden, Dictionnaires de), «principles» (Słownik języka polskiego).

The key features of this concept are interconnected with the value model of the Israeli sociologist Sh. Schwartz, who, having identified 57 values (value indices of the first order) by type of motivational goal in relation to the basic needs of human existence, united them into 10 value orientations (Schwartz Value Survey, SVS) – value indices of the second order. «In turn, these 10 value orientations are combined into four value categories (Innovation, Conservatism, Orientation to others, and Orientation to self) – value indices of the third order, and then integral axes Openness to change – Conservation and Self-transcendence – are built based on the value categories Self-affirmations that form value indices of the fourth order» [65, p. 32–33].

Next, according to the topic of the research, it will be appropriate to analyze how the concept of «values» is interpreted in the scientific literature.

On the one hand, values are considered as a system of ideals (I. Vishnevskiy, O. Nevmerzhitska). Thus, I. Vishnevskiy [8, p. 121] defines values as a certain

hierarchical system of ideals, fundamental concepts and goals by which society lives and in the implementation of which it sees the meaning of its existence. A similar opinion is held by O. Nevmerzheritska [32, p.2]. Considering values as a set of ideals, fundamental concepts and goals, the scientist emphasizes that not only society in general, but also each individual in particular strives for them.

There are other approaches, according to which values are connected with the structure of the personality and with its certain formations (O. Biletska, O. Horbenko, S. Yermakova, L. Nazarenko). In particular, O. Biletska [5] focuses on the fact that values are a complex formation and are contained in the structure of the individual. The work of L. Nazarenko [31, p. 75] discusses values as a complex formation that characterizes each individual, expresses his individuality, uniqueness and originality. The scientist connects values with the internal structure of the individual, considers them to be fixed by his life experience, the whole set of experiences and aspirations.

In the research of O. Horbenko, values are interpreted as one of the central formations of the personality, which are formed and changed under the influence of the social environment. According to the author, they regulate general activity and determine vectors of human behavior and activity [14, p. 8]. S. Yermakova's opinion is also valuable for us, which defines values as realized meaning formations of the individual [18, p. 26].

In the above-mentioned works, values are considered from the standpoint of their significance both for the individual and for society, which leads to the need to define and specify the concept of «social values», that is, values that are important for the individual, social group, society. Values as a phenomenon are defined in their works by G. Aslanov, L. Denisyuk, A. Kadiyevska, and O. Ponomarev. In particular, in the studies of G. Aslanov [2, p. 6], values are considered as the highest phenomenon for people, with which the scientist connects certain ideas that allow people to satisfy their interests and needs. L. Denisyuk calls values a multidimensional phenomenon, which is expressed in a variety of properties, multifacetedness and is formed as a result of subject-object relations [15, p. 38].

We find a similar opinion in the work of I. Kadievskaya [21, p. 25], which, pointing to values as a phenomenon, emphasizes that they, as a complex entity, are contained not only in cognitive processes of social life, culture and human worldview.

O. Ponomarev calls them a special social phenomenon [41, p. 6]. According to the scientist, the essence of values lies in the positive significance of certain things, phenomena and relations in the system of socio-historical activity of people. O. Zolotareva [20] and O. Remenets [44] call values a means of realizing human needs. Thus, according to Zolotareva, values are objects of real reality that contribute to the realization of human needs. In turn, O. Remenets [44, p. 11] emphasizes values as an element of culture that regulates the course of the process of satisfying needs and realizing interests, which are based on the archetypes of culture. At the same time, the above-mentioned works do not indicate the role of values in ensuring the realization of the needs of both an individual and a social group, and society in general.

T. Fursenko's opinion seems interesting to us [58, p. 10] and V. Shakhrai [61, p. 9]. Scientists reveal the concept of «values» through the subject-object relationship, in which the significance of the objects of the surrounding world for the subject as a means of satisfying personal needs is revealed, unfortunately, the authors do not indicate it as a complex entity that includes such components as dignity, honesty, justice, care, respect for oneself and other people, etc. and cannot be only a means of personal needs.

In the course of the research, we conducted a content analysis of the concept of «value» in reference and scientific literature, the results of which are presented in Table 1.2. Therefore, most often the concept of «values» is considered as: significance (V. Busel, English Oxford Living Dictionnaire, Dictionnaires de français, Reverso Dictionario, O. Ponomarev, L. Prokopenko); implementation, satisfaction of needs (G. Aslanov, O. Zolotareva, O. Remenets, T. Fursenko, V. Shakhrai).

Table 1.2

Content analysis of the concept of «values»

№ 3/II	Sign	V. Butsel	L. Prokopenko	V. Shinkaruk	English Oxford Living Dictionaries	Słownik języka polskiego	Duden	Dictionnaires de français	O. Zolotaryova	G. Aslanov	O. Horbenko	T. Fursenko	V. Shakhray	O. Biletska	O. Remenets	I. Kadievska	O. Nevmerzhitska.	L. Nazarenko	O. Vishnevsky	S. Yermakova	L. Denisyuk	O. Ponomaryov	
		1.	Cost	+	+		+	+		+													
2.	Significance	+	+		+			+															+
3.	A term denoting the desired			+			+																
4.	A term denoting positive or negative					+	+	+															
5.	Principles				+	+																	
6.	Phenomenon									+						+					+	+	
7.	Object						+		+			+											
8.	Formation of personality										+			+				+			+		
9.	A system of ideals													+			+	+		+			
10.	Implementation, satisfaction of human needs								+	+		+	+		+								
11.	Compliance with the needs of society											+							+				
12.	What determines human behavior										+	+											

For our research, it is important to clarify the essence of the concept of «social values».

In the dictionary «Social policy and social work: terminological and conceptual dictionary» [13, p. 472, 473] social values are interpreted as fundamental social goods that ensure the functioning and development of society (peace, social justice, human life, personality development, human dignity, proper conditions for life and spiritual development).

A. Gerasimchuk, Yu. Palekha and O. Shiyan [12] consider social values as the significance of phenomena and objects of real reality from the point of view of their compliance or non-compliance with the needs of society, social groups or individuals. According to O. Ponomaryov [42, p. 95], under social values should be understood those socially significant material and spiritual things, phenomena and ideas, those objective and subjective ideas that are positively perceived by the vast majority of people of a certain society and most fully reflect their attitude towards other people and society in general.

The opinion of I. Meizhis is valid for us [28, p. 21], which considers the concept of «social values» from the point of view of the meaning of values for certain social groups. In particular, the author emphasizes that a value is called social when its meaning becomes important for many people.

The given definitions fully clarify the meaning of values for society, but researchers do not connect them with the most essential beliefs as well-defined principles for a community of people.

Social work researchers, I. Zvereva, O. Bezpalko, S. Kharchenko, [51, p. 55] interpret social values as the essence of phenomena and objects of real reality from the point of view of their compliance or non-compliance with the needs of society, social group, and individual; moral and aesthetic requirements developed by human culture, which are products of social consciousness.

In the writings of other scientists, social values are associated with beliefs and principles that are acceptable for a certain social group.

Thus, T. Alekseenko [52, p. 32] defines social values as beliefs shared by society or a social group about goals and the main ways and means of achieving them. According to the scientist, social values play the role of a component of social life, universally binding rules of behavior that set the limits of what is permitted, the violation of which is accompanied by certain sanctions, which gives grounds for comparing social values with norms of social life.

In the above-mentioned works, the connection of social values with the orientations of social life, which are the most important for society, beliefs shared by society, are quite thoroughly reflected, but these beliefs are not considered as determining principles.

Yu. Kornyska's opinion [23, p. 3], which proves that social values act as guiding principles that determine their main and relatively constant attitude towards other people, themselves, help to evaluate social events and phenomena, determine models of social interaction and social behavior. However, this definition does not say that social values help to evaluate not just social events and phenomena, but the most significant ones.

G. Sytnyk, V. Oluyko, and M. Vavrynychuk interpret social values as a measure of evaluation of the actions of society, social groups, and individual individuals from the point of view of their correlation with the system of values adopted by them [48, p. 128].

In our opinion, this definition is not thorough enough, because it only focuses on the conformity of values to the needs of society, a social group, but does not characterize them as a certain system of beliefs.

Important for our research is the work of O. Ostapenko, V. Ryashka [35], which defines the social values of future specialists in the social sphere. Thus, according to scientists, the above-mentioned concept is interpreted as cumulative factors that determine the formation of professional intelligence in the process of training in higher education institutions.

The results of the content analysis of the concept of «social values» are presented in Table 1.3.

Content analysis of the concept of «social values»

№ з/п	Sign	B. Holovaty, M. Panasiuk	A. Gerasimchuk, Yu. Palekha and O. Shiyan	I. Zvereva, O. Bezpalko, S. Kharchenko	T. Alekseenko	Yu. Korniytska	G. Sytnyk, V. Oluyko and M. Vavrynychuk	A. Ostapenko, V. Ryashko	I. Meizhis	O. Ponomaryov
1.	Guiding principles					+				
2.	Cumulative charges							+		
3.	Measure of evaluation of actions					+	+			
4.	Social goods, meaningful things	+	+						+	+
5.	Belief				+					
6.	The essence of phenomena and objects of real reality			+						
7.	Requirement			+	+					

Thus, from a scientific point of view, «social values» are considered as: socially significant goods, things (B. Holovaty, M. Panasyuk, A. Gerasimchuk, Yu. Palekha and O. Shiyan, I. Meizhis, O. Ponomaryov); certain requirements, norms (T. Alekseenko, I. Zvereva, O. Bezpalko, S. Kharchenko); measure of assessment of actions (H. Sytnyk, Yu. Korniytska); cumulative factors (A. Ostapenko, V. Ryashko); guiding principles (Yu. Korniytska); beliefs (T. Alekseenko); the essence of phenomena and objects of real reality (I. Zvereva, O. Bezpalko, S. Kharchenko).

Therefore, there is no common point of view among scientists regarding the definition of the concept of «social values». Summarizing the above, we consider it expedient to clarify the concept of «social values», by which we will understand the most significant social benefits for an individual, a certain social group, society, and therefore-determining principles; certain requirements and norms.

Having analyzed the scientific achievements of domestic researchers, as well as taking into account the essence of the concept of «social values», we found out that social values are part of universal, national, European and personal values.

Universal values are worldview ideals, moral attitudes that reflect the spiritual experience of all humanity, that contribute to the formation of humanity, its self-development, and the solution of the main problems of our time, these are such values that open the possibility of dialogue, strengthen moments of trust and openness [30].

V. Nikitenko in the article «Universal human values as geovalues of a planetary scale: anthropological dimensions» refers to such values: 1) peace, 2) environmental safety, 3) «culture of peace» (benevolent coexistence of world states), 4) elimination of total poverty, avoidance of thermonuclear war, 12) prevention of non-proliferation of nuclear technologies, 13) elimination of unsustainable production and consumption models, 14) exchange of scientific and technical knowledge and expansion of the development of modern projects, 15) cooperation of states in the spirit of global partnership in order to preserve the protection and recreation of a healthy state and integrity of the ecosystem, 16) recognition of the complex and interdependent nature of the Earth [33], which we will rely on in the process of solving the research tasks.

The European community pays considerable attention to human rights and freedoms, and especially to the support and education of values. Social values are not taken away, but their development and upbringing are prescribed in the normative and legal documents of the European community, namely: the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, the European Social Charter, the European Charter of Regional or Minority Languages, the Framework Convention for the Protection of National minorities, etc.

The main values of the European Union, which are prescribed in the Preamble to the Charter of Fundamental Rights of the European Union [60] and the Treaty

on the European Union [16], are defined as: human dignity, freedom, equality, solidarity, democracy, etc.

The Ukrainian analytical center «Laboratory of Legislative Initiatives» has defined basic European values, which are «the foundations of European rights and freedoms and European political institutions, in particular: freedom, responsibility, dignity, rule of law, democracy, citizenship, tolerance, justice» [1].

M. Piren, researching European values, attributes to them: «respect for human dignity; fundamental rights, including the rights of communities and families; freedom (expression of will, freedom of speech, freedom of mass media); democracy; equality of all members of society, including minorities and regardless of gender; rule of law; pluralism of opinions; lack of discrimination; tolerance; justice; solidarity; responsibility; equal gender rights; unity; cohesion» [39].

Agreeing with the above quotations, the most significant social values include: humanity, democracy, freedom of thought and opinion, equality of rights and freedoms, gender equality, rule of law, justice, cohesion, etc.

The assets of the Ukrainian people form the basis of the national values of citizens, which include: «national psychology; national character and temperament; folk morality; ethics; national way of thinking; folk aesthetics; popular legal awareness; national philosophy (ethnosophia); national outlook; national ideology; national consciousness and self-awareness» [46].

In turn, G. Sytnyk defines national values as «values of the individual (personality), values of society and values of the state» [49 p. 123].

Having considered the list of national values proposed by scientists, we consider national morality, national aesthetics, ethnosophy, ideology, dignity, spiritual heritage, national security, patriotism to be of priority within the scope of the research objectives.

According to N. Gai-Nyzhnyk and L. Chuprii, personal values are «morality; religiosity; mutual tolerance; peacefulness; goodwill; hard work; family (family values), etc., which have always been inherent to Ukrainians and reflect the essential principles of the Ukrainian national character» [11].

So, personal values include: personal beliefs, spirituality, family ties, religious views, etc.

In accordance with the research algorithm, the essence and content of the values of the teaching profession in the context of personal, cultural and social significance are covered in detail in the work of L. Moskalova. Thus, the researcher calls the values of the teacher the justice of the teacher, professional honor and dignity, pedagogical authority, pedagogical love, moral responsibility, which in view of their social orientation will be considered as social [29, p.102].

N. Maksymchuk considers the social values of the future teacher, by which he understands the fundamental norms that ensure the integration of society, help the individual to make a socially recognized choice of his behavior in life-important situations [26].

R. Kostenko in his dissertation work «Formation of social values in future history teachers in the process of professional training» characterizes the social values of the future history teacher as socially significant value orientations of the individual, that is, his personal focus on the positive values of modern society (or society) [24, p. 181].

We will analyze the scientific developments, which highlight the issue of education of social values in future teachers of special education.

O. Padalka researched the priority pedagogical values of the future educator, by which the scientist understands the most important norms regulating pedagogical activity. The researcher classified the child, knowledge, humanity, self-development, creativity, communicativeness as priority pedagogical values, that is, those values that can be characterized as social values of future teachers of preschool education [36, p. 85].

In the work of T. Tanko and N. Tararak, the values-qualities of a teacher of early childhood education are highlighted, among which are spirituality, readiness to solve a wide range of professional tasks, to cooperate with colleagues, parents, children, creativity, criticality, the presence of skills of equal interaction in the «educator structure –baby». These values can be considered as social, since they

determine the nature of the relationship between all participants of the educational process: teachers of special education, pupils and parents of pupils [53, p. 6].

O. Tverdohlib characterized the pedagogical values of future teachers of early childhood education, which we will consider in the social context. Pedagogical values are defined as: the child (love and respect for the child, recognition of him as the main subject of the educational process), communicativeness (interaction between the teacher and the child based on love and interest in him), creativity (creative self-realization of the educator), self-development (personal growth), humanity (allows characterizing the teacher's personality as a moral personality) [54, p. 27].

Yu. Volynets emphasizes the importance of values in the life of a future pedagogue, stressing that they determine directions and patterns of activity. The scientist calls values landmarks in the form of ideals of freely accepted patterns of behavior, prototypes of perfect objects that predict a person's choice in favor of the good, beautiful, fair, become the norms of his activity and can be classified as social [9, p. 197].

In view of the above, based on the analysis of scientific sources regarding the definition of the concepts of «value», «social value», the concept of «social values of future teachers of preschool education» will be understood as socially significant things that act as determining principles of society, which are one of the main educational tasks determine the upbringing of preschool children and help future teachers of preschool education evaluate the significance of events in terms of their compliance with the needs of society, social group, child's personality (his aspirations, desires, interests, joys and sorrows, etc.).

However, «During the game, they constantly study and explore the world, processing the information that comes to them and thus gaining new knowledge about the world. An ordinary child responds vividly to everything new: he is interested in learning, trying, taking risks, applying the acquired skills in various situations» [64, p. 407].

Determining the list of relevant social values of future preschool teachers, we will rely on the basic European values, as well as the values defined in the Basic Component of Preschool Education (for understanding the need for their education in the process of future professional activity) and the Conceptual Principles of Secondary Reform «New Ukrainian School», given the need to implement the principle of continuity between preschool and primary education.

In the Basic component of preschool education, the values of preschool education are singled out, including recognition of the self-worth of preschool childhood, its potential and special role in personality development; a happy preschool child's stay as a prerequisite for his full development and further self-realization in life; respect for the child, the peculiarities of his development and individual experience; strengthening the child's physical, mental and social health; value life and well-being as the ability to nurture, support and create favorable conditions for oneself and others in a safe environment in the natural, material and social environment; development of creative endowments, abilities, talents of children; preserving the traditions of the national experience of family and social education to enrich the cultural potential of intergenerational interaction [43, p. 3].

In the Concept of the New Ukrainian School, creativity, curiosity, critical thinking, love of learning, wisdom, courage, perseverance, honesty, energy, love, kindness, social and emotional intelligence, cooperation, justice, leadership are among the values that must be nurtured in students, the ability to forgive, modesty, prudence, self-control, appreciation of beauty, gratitude, optimism, humor and faith [34, p. 55].

Summarizing all of the above, the social values of future preschool teachers include: love, kindness, justice, cooperation, tolerance, creativity, energy, self-control, recognition of the self-worth of preschool childhood, life and well-being, etc.

Having clarified the essence of the concept of «social values» and defined the concept of «social values of future teachers of preschool education», the next

step will be to analyze the works of domestic scientists who considered the structure of social values in order to clarify the structure of social values of future teachers of preschool education.

It is worth noting that «Professional training of students involves equipping future teachers not only with theory, but also with methods of implementing the educational process. If mastering the methodology of the educational process is organically part of the pedagogical training, then preparation for the educational process is associated with mastering the methodology of teaching a specific scientific discipline in the chosen specialty» [59, p. 214].

I. Bech, in the study «Values as the core of personality» notes that «value orientations in the structure of a teacher's professional culture determine not only the internal basis of his attitude to nature as a material and spiritual value, but also form higher dispositions of his personality, which condition a certain «concept» of life and «strategic plan» of professional activity» [4].

O. Padalka, summarizing the three-component structure of the professional and pedagogical culture of the individual and the understanding of pedagogical values in the scientific research «Formation of pedagogical values in future specialists of preschool education in the process of professional and pedagogical training» determines the structural components of the pedagogical values of future teachers: cognitive, motivational and reflective, which according to the researcher, they allow satisfying material and spiritual needs and serve as guidelines for social and professional activity aimed at achieving socially significant humanistic goals» [38].

In the process of clarifying the structure of social values of the future teacher of preschool education, we will take into account these components, because they will provide a holistic view of these values.

Yu. Korniytska in her dissertation «Education of social values in students of higher technical educational institutions» developed a structure of education in students of social values, which includes the following components: cognitive

(knowledge), emotional-value (attitudes, value orientations) and behavioral (social behavior) [23].

We are impressed by the opinion of A. Kravcheny, who believes that the components of the structure should be in interaction, complement each other and be interconnected, and in the aggregate ensure integral functioning; the content of the specified components, if necessary, can be adjusted [25, p. 60].

Having analyzed the works of domestic scientists who studied the structure of values of future teachers, we will distinguish the following components of the structure of social values of future teachers of preschool education according to the research topic: emotional-value, cognitive and reflective.

Let's consider the content of each component in more detail.

The emotional and value component of the structure of social values of future teachers of preschool education. O. Plotnytska [40] notes that high indicators of this component ensure the development of the emotional sphere of the individual, which is significant for future specialists in the pedagogical field.

We are impressed by the opinion of S. Bader, who emphasizes that this component of the structure «reflects the emotional attitude of future educators to the presented values, to the learning process in general» [3].

Therefore, the emotional component of this component acts as a basis for reflecting the inner motives of future teachers of preschool education, because it demonstrates the deep content of the personality of the future educator, his spiritual world, child-centeredness and tolerance in relation to all subjects of the educational process.

Analyzing the work of V. Vakulenko and O. Styagunova, the value component is also important for the structure of social values of future teachers, because «value orientations significantly affect the style of thinking and life of an individual, the course of emotional and motivational processes. Thanks to value orientations, a person solves many vitally important issues of educational, public, professional, socially useful and other types of activities. In them, the results of training and education of the individual in separate age periods of development and

self-development, acquisition of life experience, features of world perception, etc. are embodied» [6].

«Values are the basis of the formation of the personality, the goals of its activities and the development of value orientations. The values that guide the future teacher are related to his worldview position, personal priorities, interests and habits, because they reflect the recognition of professional self-realization as a value, a vital necessity, acceptance of the images of the best educators-masters as guidelines in life and profession» [62].

Therefore, values, as a component of this component, characterize the life position, upbringing of the future teacher of preschool education, because they justify the purpose and goals of life and professional activity and are manifested in both pedagogical and social spheres. Values are not axiomatic and may change depending on circumstances.

So, the emotional-value component of the structure of social values of future teachers of preschool education reproduces the life orientations of the future specialist, determining the motives of his activity in all spheres, communicativeness and child-centrism, spiritual and emotional fulfillment.

Cognitive component of the structure of social values of future teachers of preschool education. The cognitive component, according to S. Semenets, is «the development of personal formations in the functional, genetic, sociological-psychological-individual dimensions for the state of a self-actualized personality, education of the subject of life activity and life creativity» [47].

N. Maksymchuk in the study «Psychological peculiarities of the formation of value orientations of the future teacher in the process of professional training» proves that «the formation of the professional value orientations of the future teacher is closely related to the general level of his self-actualization: the higher the level of self-actualization, the more student-teachers accept professional and high moral and spiritual values» [27, p. 10].

The cognitive component, as noted by M. Yaroslavtseva, «presupposes the expansion of the knowledge system, the improvement of professional abilities

and skills, and contributes to the formation of the professional and pedagogical thinking of the future educator of a preschool educational institution» [62].

Therefore, the cognitive component of the structure of social values of future teachers of preschool education characterizes the level of knowledge about values in general and ideas about the system of own value orientations in accordance with life and professional positions, taking into account the need for knowledge, communication with the subjects of the educational process (administration, scientific and pedagogical workers, colleagues, preschoolers, parents and others), multiplication of abilities and expansion of interests, self-actualization, etc..

The reflexive component of the structure of social values of future teachers of preschool education. N. Gavrish and O. Sushchenko believe that «the ability to reflect allows not only to fully understand the qualities of one's own personality as valuable or undesirable in professional activity, but also to determine ways of their correction and further development through the development and assimilation of new meanings and values. Thanks to reflection, a person is constantly searching for the meaning of life and professional activity, thereby moving towards his own subjectivity» [10, p. 409].

The reflective component, according to O. Padalka, manifests itself «through the future educator's ability to understand the technologies of his activity, during which assessment and reassessment of his abilities and personal achievements are carried out; conscious control of the results of one's professional activity, analysis of real pedagogical situations» [38].

«The reflexive component reflects the skills and abilities of analyzing the pedagogical process, its correction, forecasting development; the ability to foresee possible needs and problems» [17].

Therefore, the expediency of including a reflective component in the structure of social values of future teachers of preschool education is substantiated by: the opportunity for future teachers of preschool education to carry out self-analysis of their own activities and the need to re-evaluate their own knowledge about

education and self-education; adjustment to control the results of professional and social spheres; upbringing of personal value orientations and life position.

Summarizing the content of the above-mentioned components of the structure of social values of future teachers of preschool education, we can come to the conclusion that there is interdependence between them, and their totality contributes to the education of social values of future teachers of preschool education.

Next, according to the research algorithm, we will analyze the scientific works devoted to the education of social values in future teachers of preschool education. In the context of personality development, scientists associate social values with the process of social education. Let's analyze this concept in more detail.

Thus, in the explanatory dictionary [55, p. 26] «social education» is presented as a process and result of purposeful influence on a person to master and assimilate general and special knowledge, social experience with the aim of forming positive value orientations, socially significant qualities.

Thus, social education is considered as planned and orderly assistance to a person in the development of his natural creative forces; equipment for self-improvement, self-development, self-realization of a person in activities, communication, cognition, as a result of which his mental and physical abilities are improved and personal meaning of life is developed.

According to A. Ryzhanova [45, p. 124] social education is interpreted as a process of purposeful creation of favorable conditions (by strengthening and diversifying positive influences and neutralizing or minimizing negative influences of the social environment) for the development of sociality (social: values, emotions and qualities, prosocial behavior) of all social subjects.

However, in our opinion, the concepts of «social education» and «education of social values» are not identical.

Social education is a broader concept, the content of which reveals the process of development of social values, emotions, qualities, formation of positive

value orientations and assimilation of social norms of behavior. It should be emphasized that the issue of education of social values is more narrow, the essence of which consists exclusively in the education of relevant values.

We find confirmation of this opinion in the work of Yu. Korniytska, [23, p. 9] which considers education of social values as an integrative personal education that includes knowledge about the essence of social norms and values, positive experience of them, and prompts to perform certain actions, the ability to implement such actions in real situations of social interaction.

For our research, the works devoted to the education of future teachers of preschool education and the education of values in particular are important.

Thus, in the work of O. Sokolovska [50, p. 330] studied the education of the future educator. By this concept, the researcher understands the in-depth study of pedagogy, psychology, the history of pedagogy and the formation of public activity on this basis by the students of education; arming students of education in theory and in practice with the system of sciences by specialty and developing the ability to apply the acquired knowledge in life, in pedagogical activities. The scientist draws attention to the fact that the formation of value orientations is based on educational activity.

However, O. Sokolovska believes that not every activity of an education seeker in the process of becoming a future specialist leads to the development of value guidelines, which we cannot agree with, since one of the principles of educational activity is defined as the unity of learning, upbringing and development.

In his work, O. Padalka [37, p. 149] studies the process of formation of priority pedagogical values in future educators. According to the scientist, this is a complex, dynamic and multifaceted process, the final result of which is a perfect level of formation of priority pedagogical values (child, knowledge, humanity, self-development, creativity, communication).

However, such values as justice, care, and respect for life, which we consider necessary for personality education, are neglected.

According to Yu. Volynets [9, p. 198] the education of values in future teachers of preschool education is interpreted as a rather complex and long process, which is determined by many factors related to various spheres of the teacher's life, his needs and interests, where the center is the child with his needs, interests, aspirations, joys and sorrows, successes and failures, with his inner spiritual world, natural life optimism.

Researcher M. Kaikova [22, p. 76] defines the concept of the formation of life values of bachelors of preschool education as a systematic, permanent process determined by an axiological approach to the education of education seekers, aimed at mastering by bachelors of knowledge about universal human values, the formation of abilities and skills, beliefs about the uniqueness of preschool childhood and the role of a teacher in life of the child, which the student of education will be guided by in his further pedagogical activity and life.

These statements, in our opinion, are correct, since the result of the formation of values in future teachers of preschool education is associated, first of all, with the awareness of the uniqueness of the preschool period of childhood. At the same time, researchers ignore the concept of amplification of children's development.

Having carried out a scientific and theoretical analysis of the literature [3, 15, 30, 31, 37, 39, 45, 62], we came to the conclusion that the concept of «education of social values in future teachers of preschool education» needs to be defined.

On the basis of the above analysis of the reference and scientific and pedagogical literature, we will define the concept of «education of social values in future teachers of preschool education», by which we will understand the purposeful process of influence of the system of special methods and means of education on the future teacher of preschool education with the aim of assimilating the determinant principles of society, which determine the beliefs, views, rules of social behavior that are significant for humanity, awareness of the uniqueness of the preschool period of childhood, understanding the importance of amplifying children's development, the ability to develop in preschoolers such

personality qualities as arbitrariness, independence, creativity, initiative, freedom of behavior, self-awareness, self-esteem, self-respect.

Conclusions. Based on the analysis of the scientific and pedagogical literature, the essence of the basic research concept «social values» has been specified. The key concepts of the research are defined: «social values in future teachers of preschool education», «education of social values in future teachers of preschool education». The interrelationship of social values with generally defined values (universal, European, national, personal) and the structure of social values of future teachers of preschool education, which includes emotional-valuable, cognitive, and reflective components, has been clarified.

References

1. Amelchenko, N. A. (2013). Tsinnosti ob`iednanoi Yevropy [Values of united Europe]. 45. Retrieved from https://parlament.org.ua/upload/docs/European_Values.pdf [in Ukrainian].

2. Aslanov, H. A. (2017). Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia u studentiv vyshchych medychnykh zakladiv [Formation of a positive attitude towards health among students of higher medical institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. 13 [in Ukrainian].

3. Bader, S. O. (2018). Sutnisna kharakterystyka katehorii «tsinnisno-smyslovi oriiientatsii maibutnikh vykhovateliv» [Essential characteristics of the category «value-meaning orientations of future educators»]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Uzhhorod National University*. 2. 25–29. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2018_2_6 [in Ukrainian].

4. Bekh, I. D. (1997). Tsinnosti yak yadro osobystosti [Values as the core of personality]. *Tsinnosti osvity i vykhovannia – Values of education and upbringing / za zah. red. O.V. Sukhomlynskoj*. Kyiv, 8–11 [in Ukrainian].

5. Biletska, O. I. (2004). Vykhovannia tsinnosti inshoi liudyny v molodshykh pidlitkiv u protsesi rozviazuvannia moralnykh zadach [Cultivation of

the value of another person in younger teenagers in the process of solving moral problems]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Vakulenko, V. M., & Stiahunova, O. O. (2010). Rol hendernoho aspektu u formuvanni tsinnisnykh oriientsatsii na ideiakh narodnoi pedahohiky maibutnikh pedahohiv [The role of the gender aspect in the formation of value orientations on the ideas of folk pedagogy of future teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personality spiritualist: methodology, theory and practice*. 2, 44–54 [in Ukrainian].

7. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] (2001). / V. T. Busel (Ed.). Kyiv : Irpin: VTF «Perun», 1440 [in Ukrainian].

8. Vyshnevskyyi, O. I. (2006). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy]. Drohobych : Kolo, 326 [in Ukrainian].

9. Volynets, Yu. O. (2011). Formuvannia tsinnosti ta tolerantnosti u maibutnoho vykhovatelja dnz u protsesi doslidnytskoi diialnosti [Formation of values and tolerance in the future preschool teacher in the process of research activity]. *Liudski tsinnosti i tolerantnist u suchasnomu sviti: mizhkontynentalnyi dialoh intelektualiv – Human values and tolerance in the modern world: an intercontinental dialogue of intellectuals*. Kyiv, 196–198. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2270/1/Y_Volinec_konf_PI.pdf [in Ukrainian].

10. Havrysh, N. V., & Sushchenko, O. H. (2011). Vykorystannia refleksyvnoho pidkhodu do formuvannia u maibutnikh uchyteliv tsinnosti i smysliv pedahohichnoi profesii [Using a reflexive approach to the formation of future teachers' values and meanings of the teaching profession.]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskoho*. 35, 408–413 [in Ukrainian].

11. Hai-Nyzhnyk, P. P., & Chupryi, L. V. (2014). Natsionalni interesy, natsionalni tsinnosti ta natsionalni tsili yak strukturoformuiuchi chynnyky polityky natsionalnoi bezpeky [National interests, national values and national goals as structural factors of national security policy]. *Hileia: naukovyi visnyk – Gilea: Scientific Bulletin*. 84, 465–471 [in Ukrainian].
12. Herasymchuk, A. A., Palekha, Yu. I., & Shyian, O. M. (2004). Sotsiologhiia [Sociology]. Kyiv : Yevropeiskyyi un-t. 246 [in Ukrainian].
13. Holovatyi, M. F., & Panasiuk, M. B. (2005). Sotsialna polityka I sotsialna robota : terminolohichno-poniatiinyi slovnyk [Social policy and social work: terminological and conceptual dictionary]. Kyiv : MAUP. 560 [in Ukrainian].
14. Horbenko, O. V. (2018). Vykhovannia tsinnisnykh oriientsatsii studentskoi molodi zasobamy skhidnykh yedynoborstv [Education of value orientation of student youth by means of oriental martial arts]. *Candidate's thesis*. Starobilsk. 279 [in Ukrainian].
15. Denysiuk, L. M. (2009). Problema sutnosti tsinnostei u naukovykh doslidzhenniakh [The problem of the essence of values in scientific research]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu – Bulletin of the National Aviation University*. Kyiv : Nats. aviats. un-t «NAU-druk», 2, 132 [in Ukrainian].
16. Dohovir pro Yevropeiskyyi Soiuz : Mizhnarodnyi dokument vid 07.02.1992 r. № 994_029 [Treaty on the European Union: International document dated February 7, 1992 No. 994_029]. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_029 [in Ukrainian].
17. Domaniuk, O. M. (2018). Orhanizatsiino-metodychni aspekty empirychnoho vyvchennia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do formuvannia u doshkilnykiv dobrozychlyvosti [Organizational and Methodological Aspects of Empirical Study of Future Teachers' Readiness to Form Preschoolers' Benevolence]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. 3 (55), 89–92 [in Ukrainian].

18. Iermakova, S. S. (2003). Aksiolohiia vid A do Ya v pochatkovii shkoli [Axiology from A to Z in primary school]. Odesa : PNTs APN Ukrainy, 196 [in Ukrainian].
19. Zhukovskiy, V. M. (n.d.). Metodolohichni zasady pidhotovky pidruchnykiv «Osnovy khrystyianskoi etyky» dlia 5-6 klasiv ZOSh [Methodological principles for the preparation of textbooks «Basics of Christian ethics» for 5th graders]. Retrieved from http://eprints.oa.edu.ua/1375/1/Zhukovsky_120612%20%281%29.pdf [in Ukrainian].
20. Zolotarova, O. V. (2016). Formuvannia tsinnisnykh orientatsii studentiv u protsesi vykhovnoi roboty vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu [The formation of value orientations of students in the process of educational work of a technical educational institution]. *Candidate's thesis*. Sloviansk, 269 [in Ukrainian].
21. Kadiievska, A. I. (2011). Tsinnosti osvithnoho humanizmu v konteksti hlobalizatsii [Values of educational humanism in the context of globalization]. *Extended abstract of doctor's thesis*. 36 [in Ukrainian].
22. Kaikova, M. M. (2017). Formuvannia zhyttievykh tsinnosti bakalavriv doshkilnoi osvity na riznykh typakh zaniat iz muzychnoho mystetstva [Formation of life values of bachelors of preschool education in different types of classes in musical art]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Herald of Cherkasy University*. 17–18, 74–80 [in Ukrainian].
23. Korniytska, Yu. A. (2011). Vychovannia sotsialnykh tsinnosti u studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Education of social values among students of higher technical educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 19 [in Ukrainian].
24. Kostenko, R. V. (2007). Formuvannia sotsialnykh tsinnosti maibutnikh uchyteliv istorii u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of social values of future history teachers in the process of professional training]. *Candidate's thesis*. Odesa, 293 [in Ukrainian].

25. Kravchenia, A. O. (2017). Upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Management of the quality of professional training of future informatics teachers]. *Candidate's thesis*. Starobilsk, 260 [in Ukrainian].
26. Maksymchuk, N. P. (2009). Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia profesiinykh tsinnostei maibutnoho vchytelia u protsesi sotsializatsii [Psychological features of the formation of professional values of the future teacher in the process of socialization]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*. 4, 194–200. Retrieved from <http://tta.org.ua/index.php/2227-6246/article/view/162905/161929> [in Ukrainian].
27. Maksymchuk, N. P. (2000). Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia tsinnisnykh oriientsatsii maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoi pidhotovky [Psychological features of the formation of value orientations of future teachers in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 21 [in Ukrainian].
28. Meizhys, I. A. (2008). Tsinnosti i sotsialna evoliutsiia suspilstv [Values and social evolution of societies]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly – Scientific works of the Black Sea State University named after Petro Mohyla*. 71. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2008_84_71_5 [in Ukrainian].
29. Moskalova, L. Yu. (2011). Sutnist ta zmist tsinnostei pedahohichnoi profesii [The essence and content of the values of the teaching profession]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskoho*. Odesa : PNPi imeni K. D. Ushynskoho, 7-8, 96–103 [in Ukrainian].
30. Murza, H. H. (2020). Naukovo-tekhnichnyi prohres ta suchasna tsyvilizatsiia [Scientific and technical progress and modern civilization]. *Nauka-pershii kroky – Science is the first steps*. 171–172 [in Ukrainian].

31. Nazarenko, L. M. (2013). Aksiolohiia vykhovannia yak skladova sotsialnoho stanovlennia dytyny [Axiology of upbringing as a component of social development of a child]. Kherson : KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity», 200 [in Ukrainian].
32. Nevmerzhytska, O. V. (2013). Rozvytok aksiolohichnykh idei u vitchyznianomu osvitnomu prostori XIX – pershoi tretyny XX stolittia [The development of axiological ideas in the domestic educational space of the XX – the first third of the 20th century]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Drohobych, 490 [in Ukrainian].
33. Nikitenko, V. O. (2013). Zahalnoliudski tsinnosti yak heotsinnosti planetarnoho masshtabu: antropolohichni vymiry [Universal values as geo-values on a global scale: anthropological dimensions]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii – Humanitarian Bulletin of the Zaporizhzhya State Engineering Academy*. 55, 131–138. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2013_55_14 [in Ukrainian].
34. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school] (2017). N. M. Bibik (Ed.). Kyiv : TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady». 206. Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> [in Ukrainian].
35. Ostapenko, O. I., & Riashko, V. I. (2016). Sotsialni tsinnosti ta orientatsii u profesiinii diialnosti molodykh spetsialistiv, vypusknikov vyshchych navchalnykh zakladiv Ukrainy [Social values and orientations in the professional activity of young specialists, graduates of higher educational institutions of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Yurydychni nauky – Bulletin of the Lviv Polytechnic National University. Legal sciences*. 837. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_66 [in Ukrainian].
36. Padalka, O. I. (2016). Spetskurs «Pedahohichna aksiolohiia» yak zasib formuvannia priorytetnykh pedahohichnykh tsinnostei maibutnikh vykhovateliv [Special course «Pedagogical axiology» as a means of forming priority

pedagogical values of future educators]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika.* 26, 83–87. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_26_16 [in Ukrainian].

37. Padalka, O. I. (2015). Teoretychni zasady formuvannia priorytetnykh pedahohichnykh tsinnosti u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vykhovatelja doshkilnogo navchalnogo zakladu [Theoretical principles of the formation of priority pedagogical values in the process of professional and pedagogical pedagogy of the educational institution]. *Nauka i osvita – Science and education.* 9, 147–151. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_9_31 [in Ukrainian].

38. Padalka, O. I. (2015). Formuvannia pedahohichnykh tsinnosti u maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi osvity v protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity [Formation of Pedagogical Values in Future Specialists of Preschool Education in the Process of Professional and Pedagogical Training Updating the Content, Forms and Methods of Teaching and Education in Educational Institutions]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Updating the content, forms and methods of education and upbringing in educational institutions.* 11 (54), 153–156 [in Ukrainian].

39. Piren, M. I. (2015). Yevropeiski tsinnosti ta yikh realizatsiia u sferi derzhavnoi sluzhby ta kadrovoi polityky Ukrainy [European values and their implementation in the field of civil service and personnel policy of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine.* 1, 78–90 [in Ukrainian].

40. Plotnytska, O. V. (2001). Zmistovo-strukturna kharakterystyka khudozhno- analitychnykh umin maibutnykh uchyteliv muzyky [Content and structural characteristics of artistic and analytical skills of future music teachers].

Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu – Bulletin of Zhytomyr State University. 14, 16–19 [in Ukrainian].

41. Ponomarov, O. S. (2010). *Aksiolohiia osvity [Axiology of education]*. Kharkiv : NTU «KhPI». 52 [in Ukrainian].

42. Ponomarov, O. S. (2015). Fenomen liderstva u prostori sotsialnykh tsinnosti [The phenomenon of leadership in the space of social values]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy – Theory and practice of managing social systems*. 3, 93–101 [in Ukrainian].

43. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponentu doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia (2021). [On the approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition] : Nakaz MON vid 12.01.2021 № 33 [Order of the Ministry of Education, Culture, Sports and Science dated 12.01.2021 №. 33]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].

44. Remenets, O. V. (2011). *Bazovi tsinnosti stanovlennia hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Basic values of the formation of civil society in Ukraine]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. 16 [in Ukrainian].

45. Ryzhanova, A. O. (2018). Aktualizatsiia sotsialnoho vykhovannia yak umova pryskorennia suspilnoho rozvytku Ukrainy [Actualization of social education as a condition for accelerating the social development of Ukraine]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*. 1(1), 123–132 [in Ukrainian].

46. Romaniuk, N. Y. (2001). Zahalnoliudski i natsionalni dukhovni tsinnosti – sertsevyna osvity i vykhovannia [Global and national spiritual values are the core of education and upbringing]. *Visnyk DAAU – Bulletin of DAU*. 1, 343–348 [in Ukrainian].

47. Semenets, S. P. (2015). Metodolohiia i teoriia rozvyvalnoho navchannia matematyky [Methodology and theory of developmental teaching of mathematics]. Zhytomyr : O.O. Yevenok, 236 [in Ukrainian].
48. Sytnyk, H. P., Oluiko, V.M., & Vavrynychuk, M. P. (2007). Natsionalna bezpeka Ukrainy : teoriia i praktyka [National security of Ukraine: theory and practice]. Khmelnytskyi ; Kyiv : Kondor, 78–83 [in Ukrainian].
49. Sytnyk, H. P. (2004). Derzhavne upravlinnia natsionalnoiu bezpekoiu Ukrainy (teoriia i pratyka) [State Administration of National Security of Ukraine (theory and practice)]. Kyiv : NADU, 408 [in Ukrainian].
50. Sokolovska, O. (2013). Formuvannia tsinnisnykh oriietyriv maibutnikh vykhovateliv na zasadakh pedahohichnoi spadshchyny A. S. Makarenka [The formation of value orientations of future educators on the basis of the pedagogical heritage of A. S. Makarenko]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – The origin of pedagogical skill.* 11, 326–331. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_72 [in Ukrainian].
51. Sotsialna robota v Ukraini (2004). [Social work in Ukraine]. I. D. Zvierievoi, H. M. Laktionovoi (Eds). Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 256 [in Ukrainian].
52. Sotsialni tsinnosti maloi hrupy shkoliariv (2012). [Social values of a small group of schoolchildren]. T. F. Aliksieienko (Ed.). Kyiv : Pedahohichna dumka, 180 [in Ukrainian].
53. Tanko, T. P., & Tararak, N. H. (2018). Sotsialno-pedahohichni aspekty formuvannia zahalnoliudskykh tsinnostei u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Socio-pedagogical aspects of the formation of Zahalnolyudsky values in future teachers of preschool education institutions]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work.* 50, 100–114. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2018_50_9 [in Ukrainian].
54. Tverdokhlib, O. M. (2020). Formuvannia pedahohichnykh tsinnostei u maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of pedagogical

values in future teachers of preschool education institutions]. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 83 [in Ukrainian].

55. Tlumachnyi slovnyk-dovidnyk moralnykh ta dukhovnykh poniat I terminiv (2006). [An explanatory dictionary is a guide to moral and spiritual concepts and terms]. L. I. Prokopenko (Ed.). Cherkasy : ChNU im. B. Khmelnytskoho, 244 [in Ukrainian].

56. Tokarieva, L. D. (2012). Formuvannia tsinnisnykh oriantatsii yak chynnyk moralnosti doshkilnykiv u suchasnomu sotsioprostorii [The formation of value orientations as a factor in the morality of preschoolers in the modern social space]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*. Kyiv : Sribna khvyliia, IV. 8, 280–298 [in Ukrainian].

57. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk (2002) [The Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Shynkaruk V. I. (Eds.). Kyiv : Abrys, 742 [in Ukrainian].

58. Fursenko, T. F. (2005). Formuvannia tsinnisnykh oriantatsii pidlitkiv u haluzi muzychnoi kultury v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Formation of value orientations of adolescents in the field of musical culture in out-of-school educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, 20 [in Ukrainian].

59. Kharkivska, A.A. & Kapustina, O.I. (2021). Ohliad suchasnykh modelei systemy pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Overview of modern models of training system future teachers]. *Educational Dimension*, 5, 211–223. Retrieved from <https://doi.org/10.31812/educdim.4516> [in Ukrainian].

60. Khartiia osnovnykh prav Yevropeiskoho Soiuzu (2000). [Charter of Fundamental Rights of the European Union] : Mizhnarodnyi dokument vid 07.12.2000. № 994_524 [International document from 07.12.2000. №. 994_524]. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_524 [in Ukrainian].

61. Shakhrai, V. M. (2003). Formuvannia tsinnisnykh oriantatsii pidlitkiv u diialnosti dytiachoho teatru [The formation of value orientations of teenagers in

the activities of the children's theater]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. 19 [in Ukrainian].

62. Iaroslavtseva, M. I. (2014). Strukturni komponenty profesiinoi samorealizatsii maibutnoho fakhivtsia z doshkilnoi osvity [Structural components of professional self-realization of a future specialist in preschool education]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika – Humanities studies. Pedagogy*. 29(1), 229–239. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29%281%29__26 [in Ukrainian].

63. Duden : webseite. Retrieved from www.duden.de/rechtschreibung/Wert#Bedeutung5b [in German].

64. Kharkivska, A., Babakina, O., Dmytrenko, K., Kapustina, O., & Piekharieva, A. (2023). Modern technologies of teacher training for education and upbringing of children with special psychophysical development. *Conhecimento & Diversidade*. 15, 38, 401–412. Retrieved from https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11052 [in English].

65. Schwartz, S., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*. 38, 230–255 [in English].

66. Słownik języka polskiego : Stronie internetowej. Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/slowniki/warto%C5%9B%C4%87.html> [in Polish].

67. Valeur. Dictionnaires defrançais Larousse : Site Internet. Retrieved from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972?q=valeur#80026> [in in French].

68. Value. *Powered by Oxford LEXICO* : website. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/value> [in in English].

APPLYING MIND MAPPING TECHNIQUES TO ACTIVATE GROUP EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

©Kyselova O.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-20

In the modern conditions of the dynamic development of the information society, the training of specialists in the field of pedagogy, in particular computer science teacher, becomes especially relevant. The priority task of higher pedagogical education is the formation of a new generation of educators, who must possess not only thorough knowledge of the subject, but also developed skills of social interaction, cooperation, teamwork, freely navigate in the information space, use modern electronic didactic tools, specialist services, information resources etc. The article examines the essence of the concepts «group educational and cognitive activities», «collective forms of learning», «electronic cooperation», «mind mapping techniques». The author analyzed the possibilities of mind mapping techniques as a means of visualizing thinking processes and structuring information. The classification of digital tools for creating mind maps (free and licensed programs and webservices) is presented. Their advantages and features, methodological techniques and basic principles of working with them are considered. The practical experience of using mind maps to activate the group educational and cognitive activities of students is presented. The method of using mind maps in the training of future computer science teachers is proposed, which includes: determining the purpose and tasks of using mind maps; choosing an online service for their creation; acquainting applicants with the basic principles of working with mind maps; their performance of practical tasks using mind maps; discussion of the results of tasks and summing up. Practical tasks and samples of the results of students' joint work on creating mind maps within the educational component «School computer science course and its teaching methods» are presented. It was found that the use of mind mapping techniques is a promising method of activating the group educational and cognitive activities of future computer science teachers, which contributes to the formation in them of the necessary competencies for successful professional activities in the conditions of the information society.

Keywords: mind mapping techniques, mind map, group educational and cognitive activities, collective forms of learning, electronic collaboration, future computer science teacher.

Кисельова О. «Застосування технології майндмепінгу для активізації колективної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики».

У сучасних умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства підготовка фахівців педагогічної сфери, зокрема вчителів інформатики, набуває особливої актуальності. Пріоритетним завданням вищої педагогічної освіти стає формування нової генерації освітян, яка повинна володіти не лише ґрунтовними знаннями з предмету, але й розвиненими навичками соціальної взаємодії, співпраці, командної роботи, вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати сучасні цифрові дидактичні засоби, сервіси фахового спрямування, інформаційні ресурси тощо. У статті досліджено сутність понять «колективна навчально-пізнавальна діяльність», «колективні форми навчання», «електронна співпраця», «технологія майндмепінгу». Авторкою проаналізовано можливості технології майндмепінгу як засобу візуалізації процесів мислення та структуризації інформації. Наведено класифікацію цифрових інструментів для створення інтелект-карт (безкоштовні та ліцензійні програми та вебсервіси). Висвітлено їх переваги, особливості, методичні прийоми й основні принципи роботи з

ними. Представлено практичний досвід використання інтелект-карт для активізації колективної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Запропоновано методика використання інтелект-карт у навчанні майбутніх учителів інформатики, яка включає: визначення мети та завдань використання інтелект-карт; вибір онлайн-сервісу для їх створення; ознайомлення здобувачів з основними принципами роботи з інтелект-картами; виконання ними практичних завдань із використанням інтелект-карт; обговорення результатів виконання завдань і підведення підсумків. Висвітлено практичні завдання та зразки результатів виконаної спільної роботи здобувачів вищої освіти щодо створення інтелект-карт у межах освітнього компонента «Шкільний курс інформатики та методика його навчання». З'ясовано, що застосування технології mindmapping є перспективним методом активізації колективної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів інформатики, що сприяє формуванню в них необхідних компетенцій для успішної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: технологія майндмепінгу, інтелект-карта, колективна навчально-пізнавальна діяльність, колективні форми навчання, електронна співпраця, майбутній учитель інформатики.

Relevance of research. Successful professional activity of a modern educator in the dynamic realities of today requires the ability to navigate freely in the informational space, the proficient use of electronic didactic tools, various professional services, informational resources, and so on, as well as developed collaboration skills, social interaction, and teamwork qualities. «Positive transformations in society cannot be achieved within the framework of the traditional learning model. For the educational goals set at this stage, a change in the fundamental principles of learning and the development of effective teaching strategies are necessary» [14, p. 250]. There arises a need to seek such forms of organizing learning that are based on the application of interactive methods and active interaction among students. Collective forms, in particular, deserve special attention as their use allows for varying scenarios of an effective educational process, optimally combining the principles of the traditional educational system with information and communication technologies. The task of activating group educational and cognitive activities of future computer science teachers is becoming more relevant, as it directly impacts the effectiveness of learning, namely: the retention of knowledge, the development of cognitive interest, the formation of independent thought, and preparation for life. Among the many ways to address this issue, it is advisable to pay attention to the techniques of mind mapping, which allows for the visualization of necessary didactic units

using information and communication technologies, and engages students in active collaboration.

Analysis of recent research and publications. General characteristics of educational activities have been analyzed by M. Barboli, B. Korotyayev, Y. Mashbits, V. Titarenko, and other scholars. Cognitive activities has been examined in the works of L. Aleksashkina, V. Alekseev, D. Bogoyavlenska, A. Vvedensky, E. Vyazemsky, B. Gershunsky, V. Davidov, D. Elkonin, V. Ilyin, A. Leontiev, I. Lerner, J. Piaget, N. Talizina, I. Yakimanska, and other philosophers, psychologists, and educators. Works by Y. Babansky, N. Menchinskaya, I. Ogorodnikov, D. Penner, M. Skazkin, and other researchers are dedicated to uncovering the essence, structure, and content of students' educational and cognitive activities. The psychological foundations of activating human cognitive activities have been investigated by L. Aristov, I. Kharlamov, A. Kyrychuk, A. Matyushkin, T. Shamova, G. Shchukina, A. Verbitsky, V. Vergasov, I. Ziaziun, and others. In the context of our research, important sources are scientific works dedicated to the theoretical and practical principles of organizing group educational and cognitive activities (P. Arends, V. Dyachenko, S. Kagan, V. Korneshchuk, V. Kotov, H. Leimet, M. Long, P. Neishn, N. Pozhar, H. Sereda, O. Sernyak, M. Vinogradov, V. Vykhreshch, L. Yavorovska, and others), as well as pedagogical and didactic aspects of activities on the Internet and the didactics of Internet technologies (A. Andreev, S. Bogdanova, V. Burov, Y. Bykhovsky, L. Fedorova, N. Khmil, A. Korovko, E. Patarakin, B. Yarmakhov, M. Zolotsevskaya, and others). Many contemporary studies are devoted to preparing future teachers for the use of information and communication technologies, including Web 2.0 (N. Balik, N. Dimentievskaya, Kaye D. Trammell, N. Khmil, N. Morze, E. Patarakin, Richard E. Ferdig, M. Zheldak, M. Zolotsevskaya, and others).

According to the opinions of many scholars (P. Anokhin, B. Deporter, R. Gurina, M. Khenaki, V. Yakimanska, and others), visualizing educational information contributes to more successful perception and memorization

of the learning material. Researchers have focused on the use of mind mapping techniques in the educational process within the context of the informational-didactic environment (I. Radchenko), the application of intellectual technologies in the professional activities of teachers of natural-mathematical disciplines (M. Byrka), the examination of mind maps as a modern method of thinking and processing learning content (N. Tereshchenko), the comparison of experiences in creating paper-based (PB-MM) and digital mind maps (D-MM) in technological education by future teachers of natural sciences, and identifying their opinions on these techniques, as well as assessing their impact on student learning and motivation, and methods for their effective use in the educational process (M. Debbag, B. Cukurbasi, M. Fidan). The analysis of works exploring various methods of presenting information has allowed for the identification of radiant thinking theory, developed by American psychologist T. Buzan, as the basis for designing an innovative teaching method called mind mapping. However, despite numerous developments in the scientific literature on the problems of students' educational and cognitive activities, the issue of using mind mapping techniques to activate its collective form remains insufficiently explored.

The purpose of the article is to explore the potential of mind mapping techniques as a tool for activating the group educational and cognitive activities of future computer science teachers.

The research methods employed included theoretical (analysis, comparison, and synthesis of scientific findings from psychological and pedagogical literature by both domestic and foreign authors, including electronic publications and internet resources) and empirical methods (observation of the process of using mind mapping techniques to activate the group educational and cognitive activities of future computer science teachers).

Presentation of the main material. The issue of activating cognitive activities among learners has concerned many researchers in recent times. In pedagogical research (V. Davidova, D. Elkonin, P. Galperin, L. Zankova), the activation of cognitive activities is often viewed as organizing the perception of

educational material by students, where knowledge acquisition occurs through uncovering connections between phenomena, comparing new information with known information, specifying, generalizing, and evaluating educational material from different perspectives. It is also noted that activation is an activities aimed at stimulating the process of students' awareness of their common interests and needs as a single group, defining necessary means and active actions to achieve conscious goals [8, p. 30]. Additionally, it is the organization of learning during which educational material and methods of acquisition become subjects of active mental and practical actions [11]. It manifests in the intensity and productivity of activities, driven by sustained interest.

The use and improvement of various forms and methods of teaching primarily stimulate the activation of the educational process, which subsequently leads to the activation of students' cognitive activities. It is believed that the activation of educational and cognitive activities involves not only increasing the intensity of its course but also mobilizing the student's intellectual, emotional-volitional, and physical efforts. This is accomplished by the instructor using certain means and is directed towards achieving specific educational goals. Moreover, the formation of the personality in the educational process occurs through active engagement and communication with the instructor (teacher) and peers, that is, during social interaction.

In turn, students' group educational and cognitive activities is considered a type of organizational activities that involves fulfilling their need for cooperation and communication. This includes their awareness of a common goal, ensuring conditions for joint interaction, combining the efforts of all participants, coordinating actions, purposeful division of labor, interconnection, mutual assistance, and mutual control among students in the process of solving a given task [22]. The collective form of learning is one of the most effective interactive techniques for intensifying students' educational and cognitive activities. The application of collective cooperation among students during classroom sessions

allows for the full realization of the concept of interactivity through the organization of so-called co-learning or mutual learning [3].

The concept of collective learning is implemented through a system of principles, the main one being the principle of mandatory and continuous exchange of knowledge, where all group members share the material they have learned during the educational process. Technologies that transform the student's role from a consumer of ready-made information to a co-creator of «collective knowledge» should be highlighted. These include Web 2.0, following which the concept of «e-collaboration» emerged. E-collaboration is defined as a set of actions aimed at supporting interaction among people electronically via the Internet, who work together to solve common tasks. Its key elements are a common task that can be broken down into subtasks; a list of roles that help accomplish individual subtasks of the overall task; technologies and services for electronic collaboration; people involved in accomplishing the common task; specific competencies possessed by the involved individuals; the physical (material) environment in which these individuals operate; and the social environment [15, p. 641].

In the opinion A. Kharkivska and V. Malykhina, «the manifestation of competence is assessed on the basis of the total graduate's skills formedness (that integratively reflects this competence) and its behavioral (psychological) reactions that are manifested in a variety of situations» [9].

To activate group educational and cognitive activities and to enhance mental processes such as perception, comprehension, memorization, and rapid reproduction of key aspects of information, it is appropriate to seek visual tools and forms of knowledge presentation based on cognitive visualization. Under such conditions, intuitive tools for demonstrating the thinking process and structuring information in visual form, such as mind mapping techniques, can be applied. It is important to emphasize that in the context of an intensive information flow, the importance of knowledge visualization and the use of mind mapping techniques becomes critical for improving the quality and efficiency of the educational process. The education sector must actively implement innovative methods, among

which concept mapping is recognized as one of the promising strategies for activating the educational and cognitive activities of learners. This approach allows for the creation of convenient and interactive learning tools, as well as the development of students' creative and critical thinking, preparing them for the challenges of the 21st century [25].

According to various researchers, mind mapping techniques is a convenient technique for representing the thinking process or structuring information in a visual form; it is a graphical reflection of multidimensional thinking processes. It is used for generating, demonstrating, structuring, and classifying ideas, as well as an auxiliary tool in learning, organizing, problem-solving, decision-making, and document writing. Mind mapping techniques involves the effective creation and use of mind maps and is a specific method that allows the thinking process or information structuring, objects, and connections between them to be presented in a visual form for better understanding [13]. A review of works by T. Buzan, H. Müller, E. Volkov, and others has refined the definition of «mind maps» (knowledge maps, thought maps, intellectual maps, mental maps, memory maps, concept maps) as a convenient technique for representing the thinking process or structuring information in a visual form. According to Tony Buzan, mind mapping is an effective graphical technique that is a universal key to unlocking the brain's potential, and a mind map is an expression of radiant thinking, which is a function of the human brain [5]. In the study [7, p. 49], the authors interpret digital mind maps as a tool that allows the creation, editing, and organization of information using computer software. In digital mind maps, relationships between concepts are automatically established by computer software, which facilitates the process of reviewing, updating, and storing maps. Digital mind maps also allow the addition of multimedia materials, which increases the visual richness of the maps and eases the processes of information correction.

Mind maps address several groups of educational tasks [6]: facilitating meaningful learning (developing meaningfulness and understanding in the learning process); providing additional learning resources; ensuring feedback from learners;

and assessing learning and its success. These groups of educational tasks can be expanded to include those specific to e-learning or blended learning systems – structuring the informational space of a discipline with the aim of visualizing connections between elements of the discipline and various learning objects, enabling automated transitions between various learning objects, and supporting individual educational trajectories (both pedagogically for constructing comprehensive knowledge and technologically for ensuring transitions between objects in the information system) [20].

Therefore, the pedagogical goals of using mind maps in the educational process are:

- The development of the learner's personality, preparing them for life in the modern conditions of informatization and globalization of society.
- The development of thinking, forming a knowledge system that allows structuring one's cognitive activities.
- The formation and development of learners' ability to carry out information processes such as collecting, storing, and archiving information.
- The development of the ability to thoughtfully perceive integrated information.

In the context of students' group educational and cognitive activities, mind maps can be utilized for planning events, creating to-do lists, developing projects of varying complexity, making presentations, effective communication, intellectual development, idea generation, solving group problems, improving relationships among students, analyzing results or events, summarizing information, and organizing interaction in group work or role-playing activities. They can facilitate effective teamwork during brainstorming sessions, decision-making processes, and knowledge management.

The use of mindmapping techniques fosters the development of specific skills and qualities in learners, such as setting cognitive goals, seeking information, forming concepts and establishing connections between them, structuring knowledge, encoding, recoding, and modeling, synthesizing, analyzing,

classifying, systematizing, and generalizing, communicating and interacting, learning in collaboration, and engaging in discussions. Thus, the core technique of using mind maps is based on the principle of «radiant thinking», which pertains to associative cognitive processes with a central object as the starting point or focal point. This illustrates the endless variety of possible associations and the inexhaustible potential of the brain. This method of recording allows the mind map to grow and be supplemented indefinitely.

The process of creating a mind map is quite simple, accessible, and should be characterized by purposefulness, systematization, completeness, simplicity, clarity, conciseness, associativity, and structure [23]. When constructing a mind map, the following principles must be considered: emphasis (focusing attention on the central image); intensive use of graphic images (color schemes, image depth); synesthesia (combining all types of emotional-sensory perception); variation in fonts, line thickness, and graphic scale; optimal placement of elements on the map; presence of arrows to emphasize connections between elements; coding information and using abbreviations; hierarchical lines, with main branches highlighted in bold and connected to the central image; limiting important blocks with lines; and maximum clarity of drawings [5].

For mind maps, it is crucial to use keywords that help recall meanings and details. When creating a map, avoid writing only one keyword over each branch. This will enhance its accuracy and memorability. Constructing mind maps involves the following stages: the preparatory stage, the implementation stage, and the summary stage.

- *Preparatory Stage:* Identify the main topic or central idea of the mind map. Gather relevant information and resources. Choose keywords and concepts that will be used in the map.

- *Implementation Stage:* Start with the central image or main idea in the center of the map. Draw branches radiating out from the central image, each representing a main concept or category related to the topic. Use keywords, images, colors, and symbols to represent these concepts. Ensure that the branches

are logically connected and clearly labeled. Vary the font sizes, line thickness, and colors to highlight different levels of importance and to make the map visually appealing.

- *Summary Stage:* Review the mind map to ensure all relevant information is included and that it is well-organized. Check for clarity, completeness, and consistency. Make any necessary adjustments to improve the overall structure and readability of the map. Use the mind map as a reference tool for studying, problem-solving, or project planning.

By adhering to these principles and stages, mind maps can effectively facilitate the planning of events, task management, project development, presentations, communication, intellectual development, idea generation, group problem-solving, relationship improvement, result analysis, and interaction in group work or role-playing activities. Mind maps also support brainstorming sessions, decision-making processes, and knowledge management, ultimately enhancing the learning experience and fostering collaboration among students.

Given that mind maps are a relatively new tool in the educational process, it is worthwhile to consider the process of creating them. Today, there are numerous digital tools available for this purpose, each with common features as well as different capabilities. It is convenient to classify these tools into the following categories: free, licensed, and web services. Among the free programs, notable examples include FreeMind, ThePersonalBrain, XMind, and others. The next category consists of licensed programs, which include MindManager, ConceptDrawMindMap, iMindMap, MindMapperJr, and others. Web services, such as MindMeister, Bubbl.us, Mindomo, and Mind42, belong to the web services class. This class is interesting to users because it provides the opportunity to work online.

Let's consider the advantages and features of some of them.

Free programs

FreeMind (<https://freemind.sourceforge.io/>). This is a free program for creating mind maps. FreeMind is written in Java and distributed under the

GNU General Public License. The program has advanced export capabilities. XHTML export allows you to create a map-scheme with a branched structure and links to external sources. One of the most common free programs for building mind maps (Fig. 1).

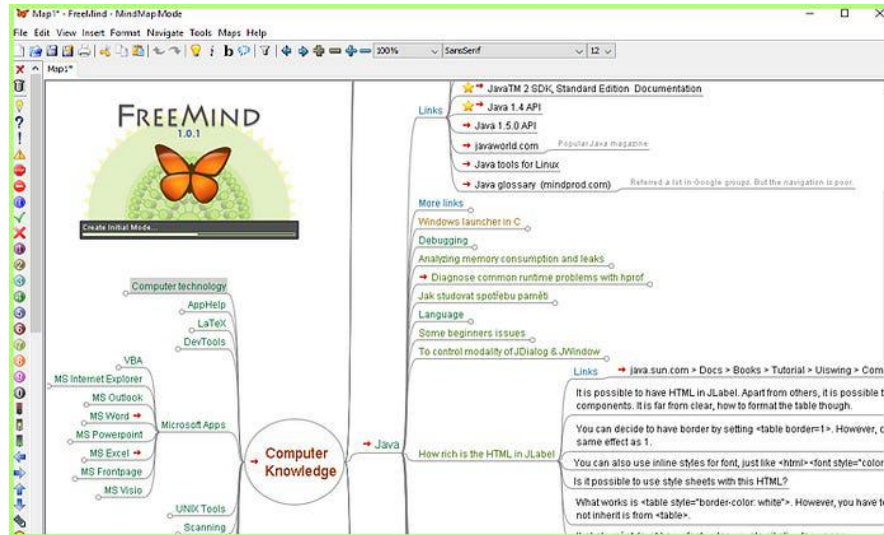


Fig. 1. Mind map created by FreeMind

This program has a number of advantages: intuitive management; availability of basic functionality for building mind maps; the ability to save the map in various formats (JPEG, PDF, HTML, etc.). The features of the program are that it is necessary to install Java before installing the program; it is impossible to attach documents and files to branches; graphic elements are of rather low quality, but you can attach your own [17].

TheBrain (<https://www.thebrain.com/>). TheBrain, formerly PersonalBrain, is a mind mapping and personal knowledge base software from TheBrain Technologies. It uses a dynamic GUI that displays hierarchical and network relationships. The company «Brain» produces four software products, of which only this one is free (Fig. 2). Among the advantages of this program is the ability to look at the map in different planes (viewing in this way allows you to use spatial thinking), the ability to attach files (in various formats), folders and links to the topic; convenience of creating catalogs of pictures: when hovering over the icon attached to the topic of the picture, it increases to its natural size.

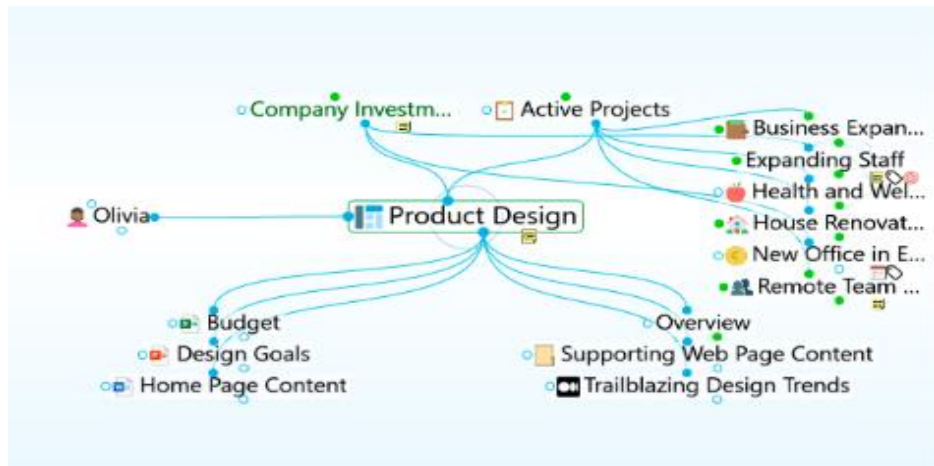


Fig. 2. Mind map created by TheBrain

The features of this program are that there is no own library of graphic elements; it is not possible to see all levels of the map in one space, for this you need to move around the map.

XMind (www.xmind.net). Free program for creating mind maps. This is free software for brainstorming and making mind maps. The program allows the user to record his thoughts, organize them into various diagrams, and use them together with other users. It is enough to register on the website by filling out a small form (Fig. 3) [24]. It has a bright design, opportunities for SWOT analysis, the use of Gantt charts, and is quite effective for team work.

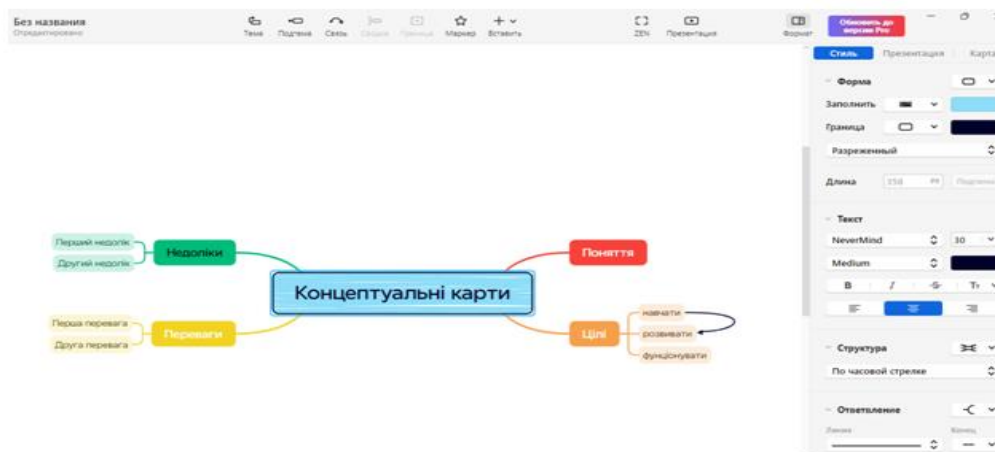


Fig. 3. Mind map created by XMind

The advantages of the XMind program are that after registering on the site, you can post your maps on the Internet resource of the same name; for a small fee,

you can get additional features: audio notes, card sharing, task information, filtering, presentation mode. The features of the program are that the free version does not convert files in PDF format, text document, PowerPoint, MindManager.

EdrawMind (<https://edrawmind.wondershare.com/>). A free program for drawing mind maps, differs from its counterparts in that it is built on the basis of vector graphics. The construction of mind cards in this program resembles the assembly of a constructor: you can add a picture, arrow, theme, etc. to any part of the workspace (Fig. 4).

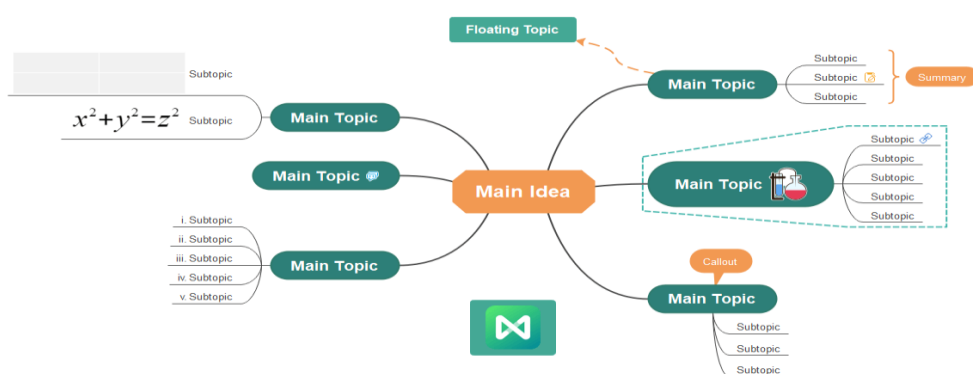


Fig. 4. Mind map created by EdrawMind

The advantages of this program are many design options for graphic elements (arrows, topics, lines, background); a large space for creativity, because elements can be added to any part of the workspace; you can use a «pencil» to draw lines of any shape and size, sign them. Features: the editor is different from the usual work with raster images; if you do not have experience with vector graphics, it will take some time to get used to it.

DropMind (<https://dropmind.uptodown.com/windows/download>). Only the beta version of the program is available for download from the site (Fig. 5).

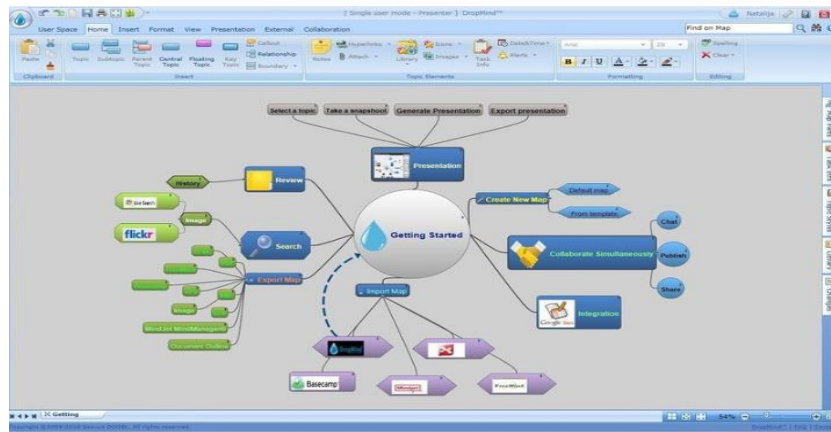


Fig. 5. Mind map created by DropMind tools

The advantages of this program are: a simple interface, convenient navigation, management is similar to MindManager 7 in a shortened version; it is possible to export maps from MindManager (converted without saving pictures). The features of the program are that it is not possible to add pictures from the clipboard, the own collection of pictures is very small; does not integrate with MS Office business programs; download requires registration [17].

Ayoa (iMindMap) (www.imindmap.com). Created by Chris Griffiths, a leading mind mapping expert, and Tony Busan, the inventor of the mind map, it has been a huge success and has been used by millions of people. As a desktop-only program, it limited users' ability to share and collaborate, so in 2019 Chris and the OpenGenius team decided to go beyond simple mind mapping with the launch of Ayoa, a new generation of mind mapping software that delivers the future of work and training. The popularity of this program is quite high. It may be because it was developed for Ukraine. A more accessible and simple (in terms of functionality) analogue of the MindManager program (Fig. 6) [12].



Fig. 6. Mind map created by means of Ayoa

The advantages of this program are: beautiful design of the branches, as if the branches were drawn by hand. You can also change their angle of inclination and add curves; the image can be added not only to a certain place (top or side), but to any place on the map. Pictures can also be freely moved; the program is integrated with MS Office (Word, Outlook, Project); you can import maps in MindManager and FreeMind program formats; the cost is much lower than the Mindjet product. The program offers 4 modes: capturing ideas and thoughts, brainstorming, creating mind maps, converting data into 2D and 3D presentations, pdf files, tables and other formats. Program bonuses include spell checking, adding audio files, and archiving. However, a big disadvantage for the student audience is that the use of this service is not free. The features of the program are that it is not possible to insert diagrams and tables; it is impossible to vary the thickness of the lines; due to the special location of the branches, the map is not compact. Therefore, if you need to record a large amount of information, you will have to spend a little more time on operating the map and navigating on it.

Licensed programs

MindManager (<https://www.mindmanager.com/>). Commercial mind mapping software developed by Mindjet, which describes the maps created with MindManager as «business maps» for use in enterprises, replacing handwritten memory maps. One of the most popular and most functional programs (Fig. 7).

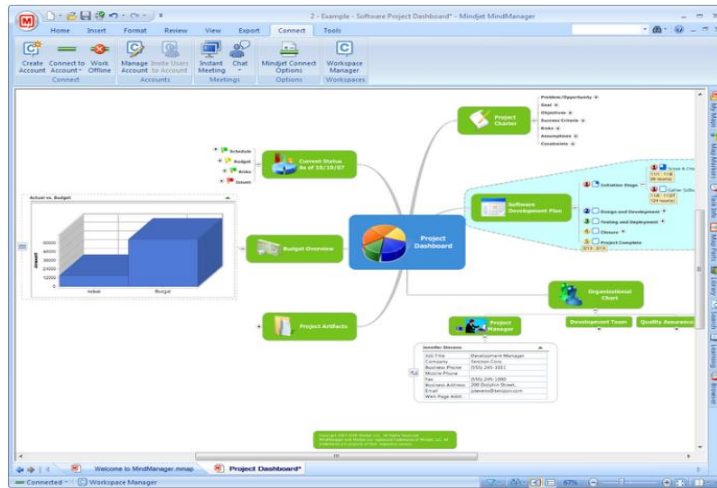


Fig. 7. Mind map created by MindManager

The advantages of this program are that MindManager is integrated with MS Office applications (Word, Excel, Outlook, PowerPoint); the ability to attach any files, links, folders; the interface is similar to Office 2007, intuitive; an incredible number of tools and functionalities. Features of the program are a relatively small number of templates for the appearance of branches; the program has a lot of possibilities, so it will take a little more time to master it; English only.

ConceptDrawMindMap (<https://www.conceptdraw.com/>). Mind mapping and brainstorming software developed by CS Odessa for Microsoft Windows and Apple macOS operating systems. The visual thinking techniques of mind maps was invented by Tony Buzen in the 1960s. The popularity of this program is quite high. It may be because it was developed for Ukraine. A more accessible and simpler (in terms of functionality) analogue of the Mind Manager program (Fig. 8).

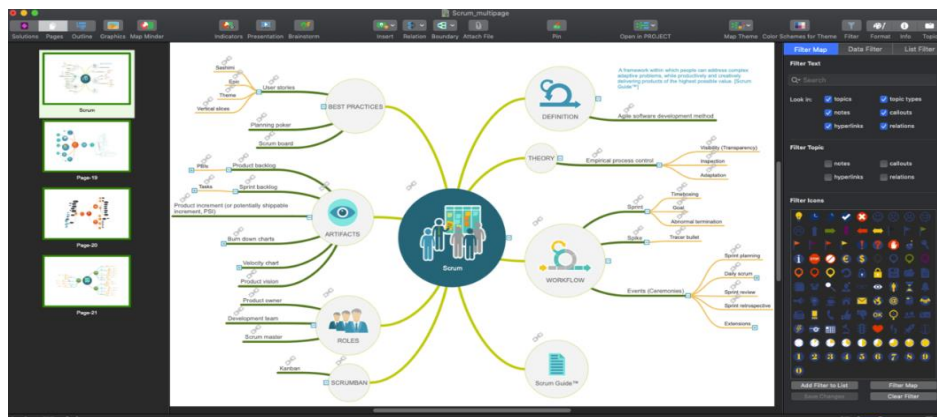


Fig. 8. Mind map created by means of ConceptDrawMindMap

The advantages of this program are: very simple navigation, nothing extra; the ability to attach folder files, links; a powerful graphics module, the ability to draw lines, add beautiful pictures from the library. Features of the program are: it is not possible to insert charts and tables; it is not possible to add a map to the presentation; copies of maps converted to other formats can only be opened in Concept Draw applications (no integration with Microsoft Office), English only.

MindNode (<https://www.mindnode.com/>). Paid application for creating mind maps on Mac/iOS. The program has a modern minimalist design and is very easy to use. It supports integration with all Apple devices, works well both on the iPad and in the mobile version. The application allows you to export the created mind maps in the following formats: JPG, PDF, TIFF, text formats, and also supports the export of mindmaps in the format of the competing program Freemind. For users unfamiliar with the program, a trial version of the program with a limited set of MindNode Lite functions is available (Fig. 9).

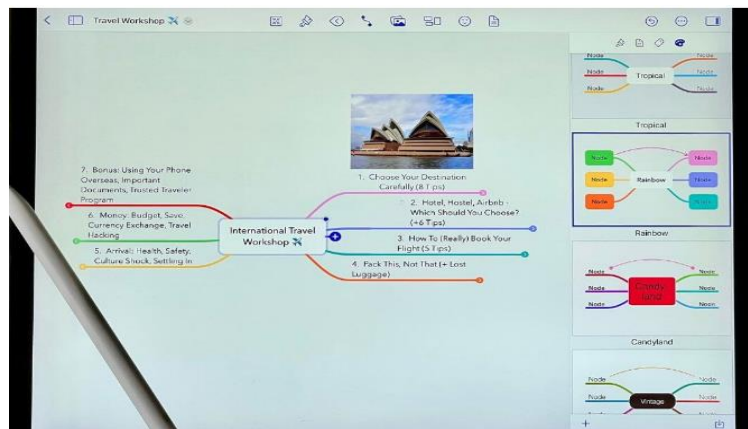


Fig. 9. Mind map created by MindNode tools

Mapul (<https://www.mapul.com/>). Paid online application for creating mind maps. The Mapul service works on a monthly subscription basis. The program is distinguished from all other applications by its whimsical design of mind maps (Fig. 10).



Fig. 10. Mind map created by Mapul

Scapple (<https://www.literatureandlatte.com/scapple/>). Scapple enjoys the distinction of being developed by writers for writers. The group «Literature and Latte» was formed in 2006 with the sole purpose of offering writers a simple way to develop their skills (Fig. 11).

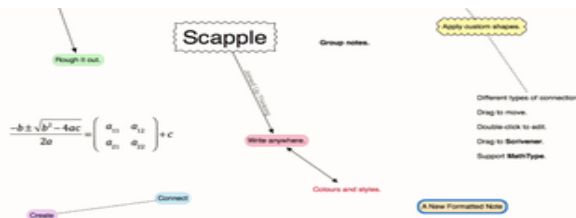


Fig. 11. Mind map created by Scapple

Scapple enjoys the distinction of being developed by writers for writers. The group «Literature and Latte» was formed in 2006 with the sole purpose of offering writers a simple way to develop their skills. The result has been one of the best-known mind map tools on the market today. On first launch, Scapple invites users to double click anywhere on the blank canvas to create a note. You can repeat this process as many times as you wish to offload your initial 'brain dump'. Scapple also supports importing text files, PDF's and even images. You can then work out how to link various ideas together. Scapple has been particularly praised for being easy to master compared to other mind map software due its small number of mind map tools. This does mean however that more advanced features such as embedding audio & video aren't supported. Although the program itself is lightweight, Scapple won't burden your purse too heavily. There's a 30-day

free trial, which only counts down those days on which you actually use the software [4].

Online programs

WiseMapping (www.wisemapping.com). WiseMapping is a free, open source, HTML5 mind mapping online application. The program can be used directly on the developers' website, or you can download the open code of the program and install it on your own web server. The application has the entire set of functions for working with smart card techniques (Fig. 12). This program allows you to export in text format or to Excel, classic image capabilities, but there are difficulties with drawing additional nodes [21].



Fig. 12. Mind map created by WiseMapping

MindMeister (www.mindmeister.com). Collaborative mind mapping software that allows users to visualize their thoughts in the cloud. Program for creating mind maps online (Fig. 13).

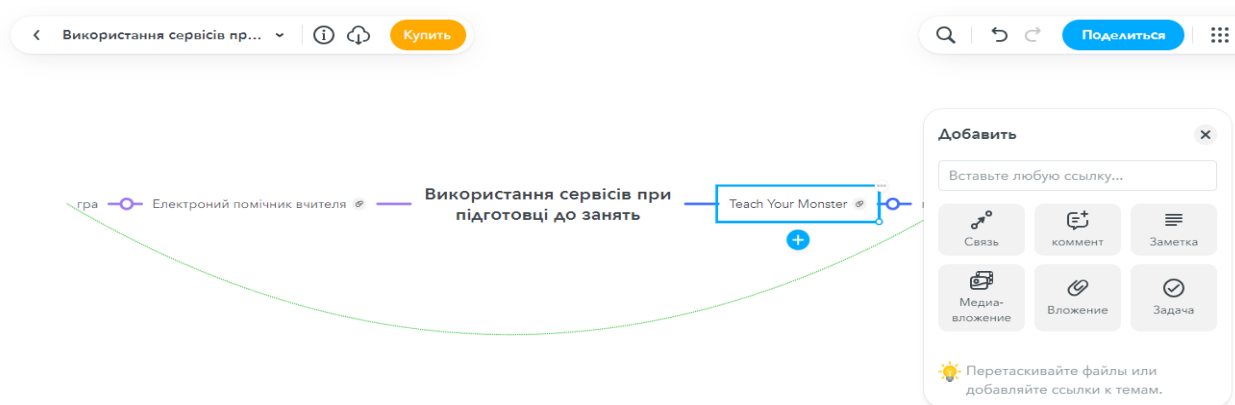


Fig. 13. Mind map created by MindMeister

The advantages of this program are: the ability to import and export maps from MindManager and FreeMind; the ability to save maps on the server and access them from any computer; the ability to attach files to branches; there is a free version of Baisic. Free version (with functional limitations). The features of this program are that the graphic symbols are very small in size, and their selection is small; it is not possible to vary the color of the lines and their shape; registration is required before accessing the resource [17].

Draw.io (<https://www.drawio.com/>). Free online service for creating diagrams and flowcharts, various forms and structures. Features of Draw.io: No registration is required, instead, when you first log in, you have to choose where to save your files. If in the cloud (for example, Google Drive), then authorization through the corresponding service is required. Files are not stored in Draw.io, but in cloud storage – on Google Drive, OneDrive, or your computer's hard drive. A multifunctional tool. In addition to mind maps, you can make flowcharts, infographics, visualize business processes and even design page layouts. There are online and desktop versions. The tool is free without any restrictions (Fig. 14).

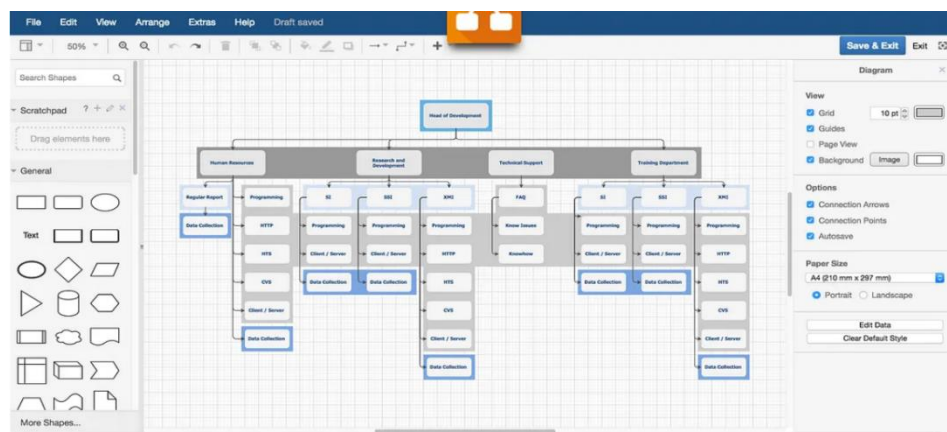


Fig. 14. Mind map created by Draw.io

MindMup (www.mindmup.com) A program for creating mind maps, written mainly in JavaScript and designed to work in HTML5 browsers. It can also be used to create argument maps and concept maps. Features of MindMup: the ability to create a knowledge map from the Google Drive application, all the basic possibilities for creating a high-quality design are present, simple management,

free export to PDF (the link is available within 24 hours), maps are synchronized if there is one acanthus on the devices, import of pictures from disk or cloud in 2 clicks, free package: (users of the free version can create public maps up to 100 KB for a period of 6 months) (Fig. 15). The program contains all the possibilities for high-quality design (for example, the ability to upload photos), is quite simple for beginners, allows you to import pictures from disk or the cloud in 2 clicks. However, the positive effect of free export to PDF is balanced by the fact that the link can only be available for a day [21].

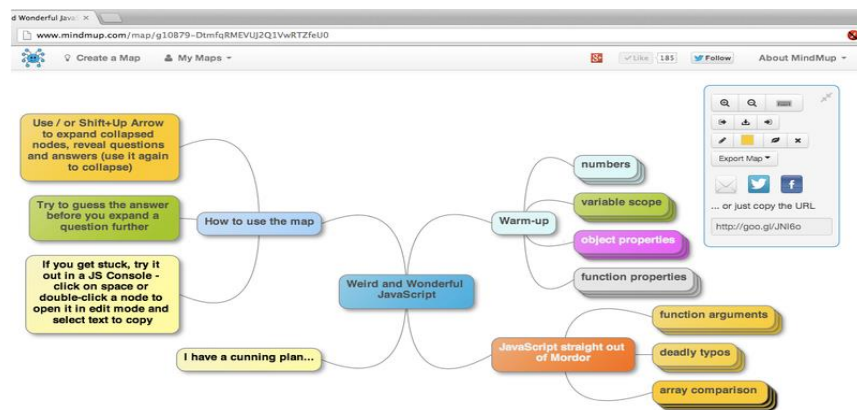


Fig. 15. Mind map created by MindMup

Visme (<https://www.visme.co/>). You can create maps online for free using the Visme editor. The editor offers many templates, among which you will definitely find the one suitable for your ideas. You can always create your card from scratch. Grab the shapes and lines from the Diagramming section of Visme's sidebar and create your own mind map, perfect for your next brainstorming session (Fig. 16).



Fig. 16. Mind map created by Visme

Canva (https://www.canva.com/uk_ua/). An online editor that includes a large set of templates for design. Functionality allows you to create attractive photo collages, presentations, infographics. There is a free version (Fig. 17).

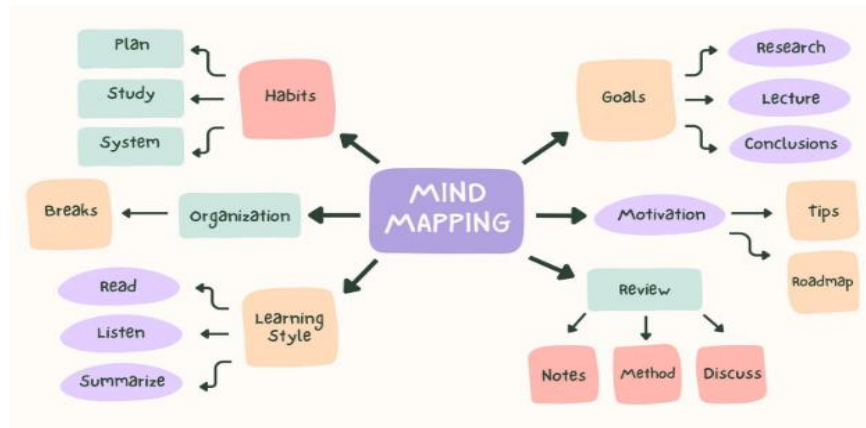


Fig. 17. Mind map created by Canva

Mindomo (<https://www.mindomo.com/>). Free online program for building mind maps with convenient navigation. Ideal for brainstorming (Fig. 18).

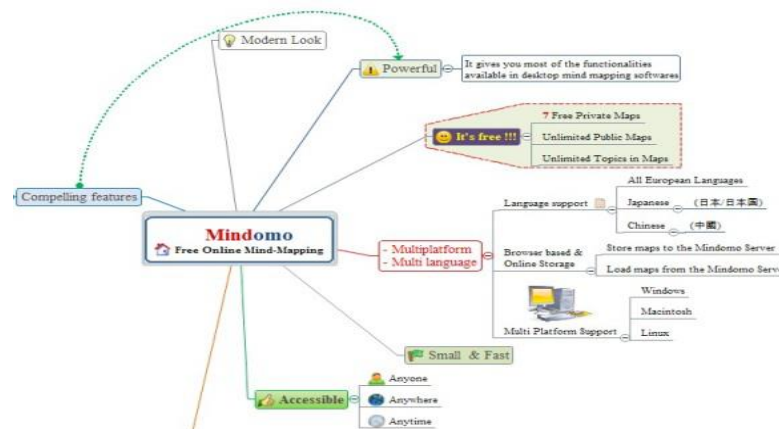


Fig. 18. Mind map, created by Mindomo

The advantages of the program are that it supports most operating systems and browsers; support for several languages; the possibility of importing smart cards in other formats. The features of the program are that it is impossible to remove advertising blocks from the page on which the map is created; the maximum number of cards that can be saved is 7.

Mind42 (www.mind42.com). A free online software application that supports the creation of mind maps. It is a specialized tool for quickly creating,

managing and editing the data structure required for mind maps. Mind42 is useful for creating, organizing and improving ideas in a graphical form (Fig. 19).

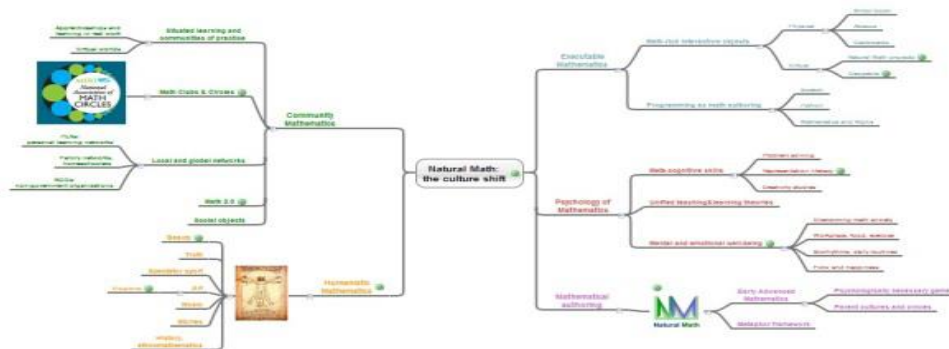


Fig. 19. Mind map created by Mind42

Its charms are the possibility of simultaneous involvement of several people in the creation of the map; the ability to import maps from other programs, integrated image search from Google, Yahoo, Flickr. Disadvantages of the program are the impossibility of downloading to work outside the Internet network connection, the need to register to access the resource, adding pictures only as links [21]. In addition, the advantages of this program are that several people can work on the map at the same time; it is possible to import maps from other extensions: Mind42.com (*.m42), Freemind (*.mm), MindManager (*.ttar; *.XML); integrated image search by Google, Yahoo, Flickr, it is possible and accessible if you click on the icon to add an image. The features of the program are that registration is required before accessing the resource; it is impossible to add pictures from files, only as a link.

Attention should also be paid to other online programs for creating mind maps (Fig. 20-26) [16].



Fig. 20. Mind-map created by Dream-X

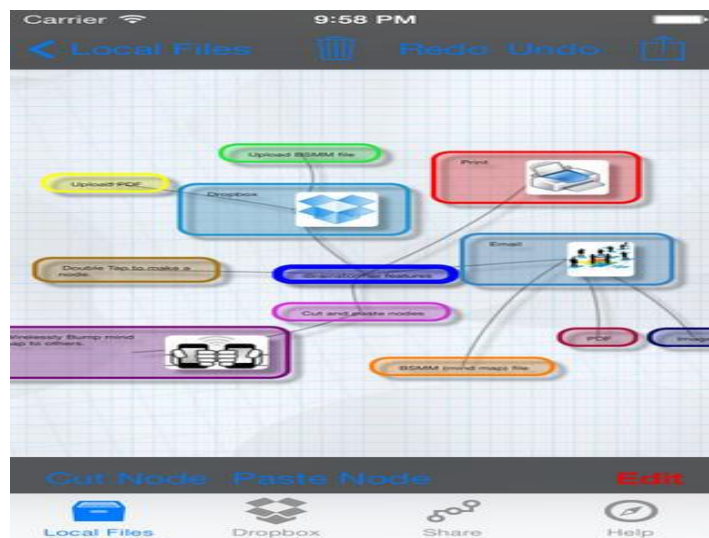


Fig. 21. Mind map created by iBrainstormer

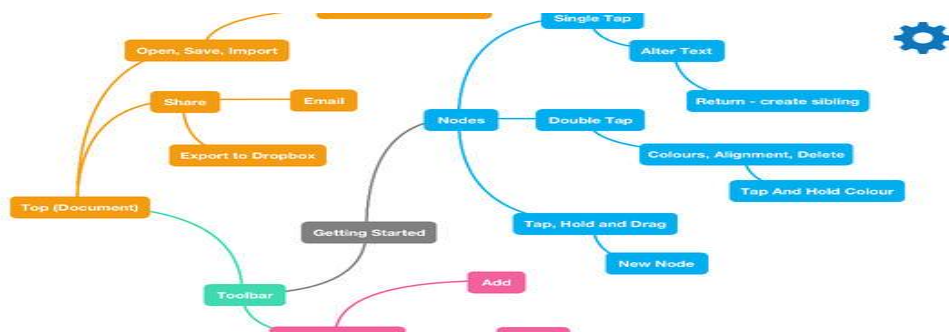


Fig. 22. Mind map created by Fluent Mindmap

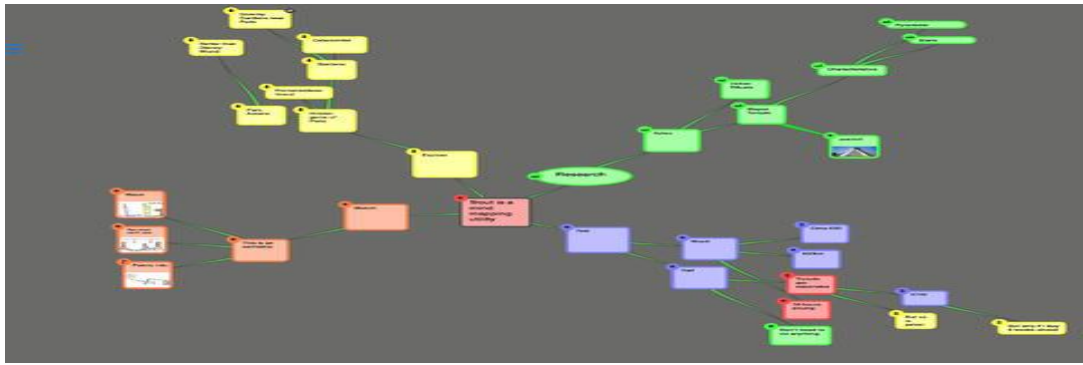


Fig. 23. Mind map created by Trout

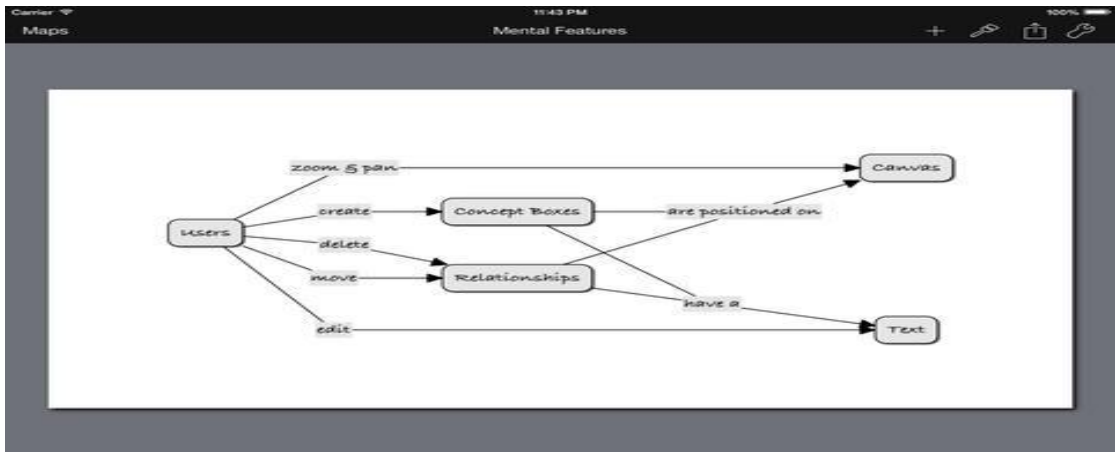


Fig. 24. Mind map created by Mental

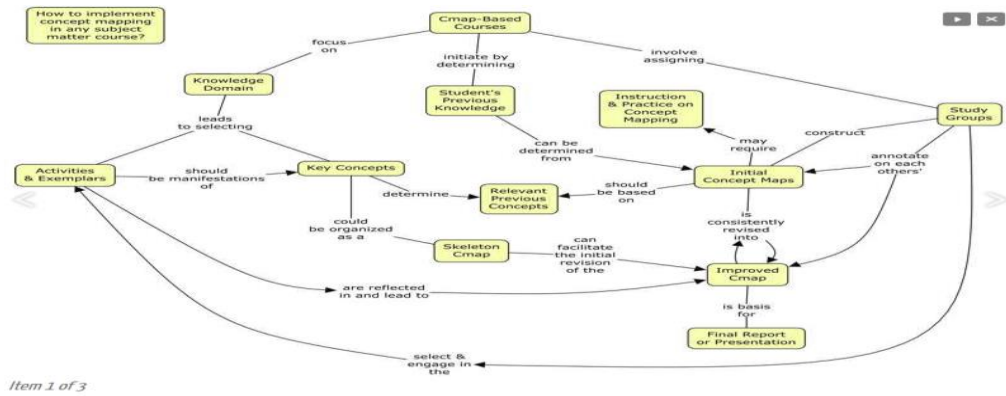


Fig. 25. Mind map created by CmapTools

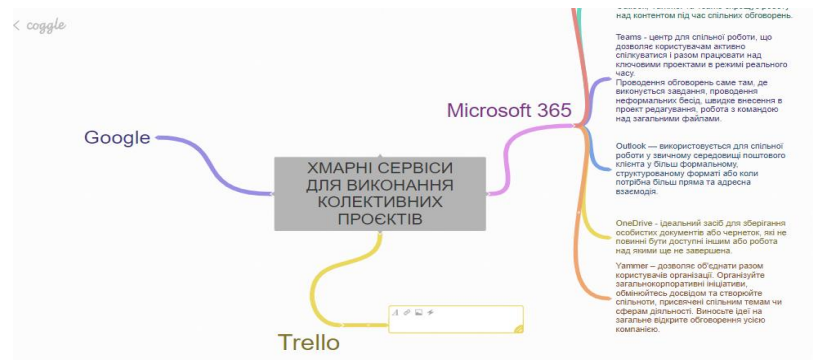


Fig. 27. Mind map created by Coggle

Cacoo (<https://nulab.com/cacoo/>). An online drawing tool that makes it possible to create various types of infographics, including sitemaps, page diagrams, UML (Unified Modeling Language) and network diagrams. The service allows joint work in real time, which means that several users can share with each other and add one diagram to the blog at the same time (Fig. 28) [24].

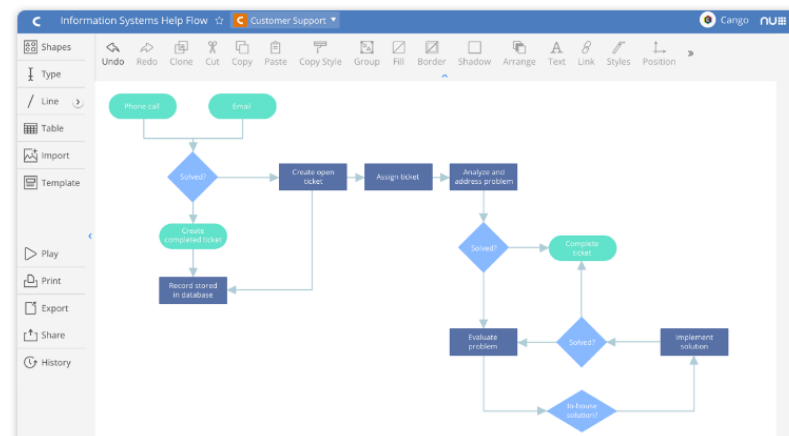


Fig. 28. Mind map created by Cacoo

Visual Paradigm (<https://www.visual-paradigm.com/>) is a comprehensive tool for creating mind maps, characterized by wide functionality and support for various modeling standards. Consider the key features and benefits of Visual Paradigm: modeling and analysis; animation and visual effects; cooperation and communication; templates and privatization (Fig. 29).

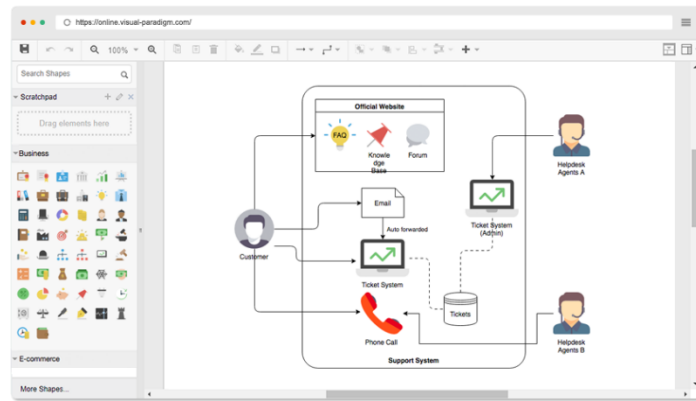


Fig. 29. Mind map created by Visual Paradigm

Popplet (<https://www.popplet.com/>). An easy-to-use and functionally powerful service that allows you to create mental maps. It allows you to add clouds with text, pictures; add videos from YouTube and Vimeo; change the colors of each cloud and the background of the map as a whole; edit the map together; save the map as an image or pdf file; publish a mental map; show the map in presentation mode; make a recording during the demonstration of the finished mental map screen; print the map; work on an iPad (Fig. 30) [10].

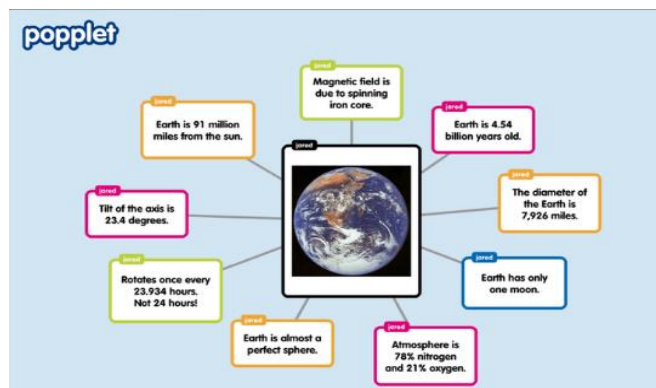


Fig. 30. Mind map created by Popplet

Algor Education (<https://www.algoreducation.com/en>). A service with which you can automatically synthesize your texts and create mind maps in two clicks: you add text, and the system will create a scheme for you, all you have to do is adjust it as needed. In the free version, you can create 3 maps, get 30 AI credits, host 50 MB of materials and trade with your other maps. Use the blog

posts (<https://www.algoreducation.com/blog>) for a better understanding of how to use memory cards in education (Fig. 31) [2].



Fig. 31. Mind map created by Algor Education

Miro (<https://miro.com/>). This is a set of templates that help structure and organize planning or brainstorming. Here you can conduct online lessons, create a work plan or fix tasks that need to be completed. It is possible to invite participants via a link and by e-mail. The interface of the board, although in English, is intuitive. It is convenient to manage it - move the desired templates and other elements with the mouse. The board can be used from a computer or from a smartphone. The advantage of Miro is a variety of tools. Allows you to create endless boards as well as mind maps. You can upload documents, tables, images, draw diagrams and graphs, create collages and much more. Write with a pen or enter text with a change of font, size, color. You can add stickers to the board. Important ideas will remain on the field, users will be able to record ideas or comments, and you will be able to stimulate collaboration and feedback (Fig. 32) [17].

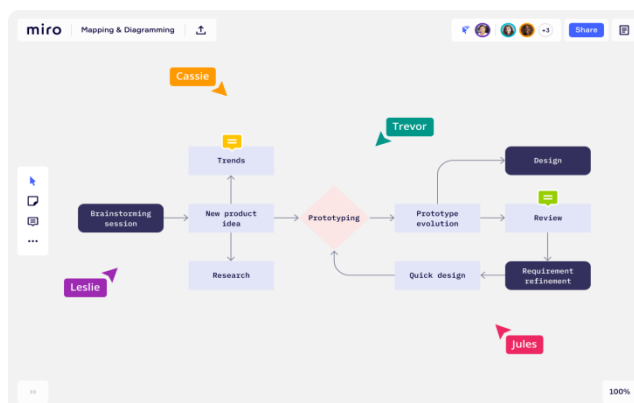


Fig. 32. Mind map created by Miro

Creately (<https://creately.com/>). Creately is a powerful diagramming tool offering unlimited visual collaboration to create diagrams, including mind maps. Since Creately easily integrates with third-party tools, like Microsoft Teams, Slack, and Zoom, it becomes extremely easy for the team to manage their receptive tasks (Fig. 33).

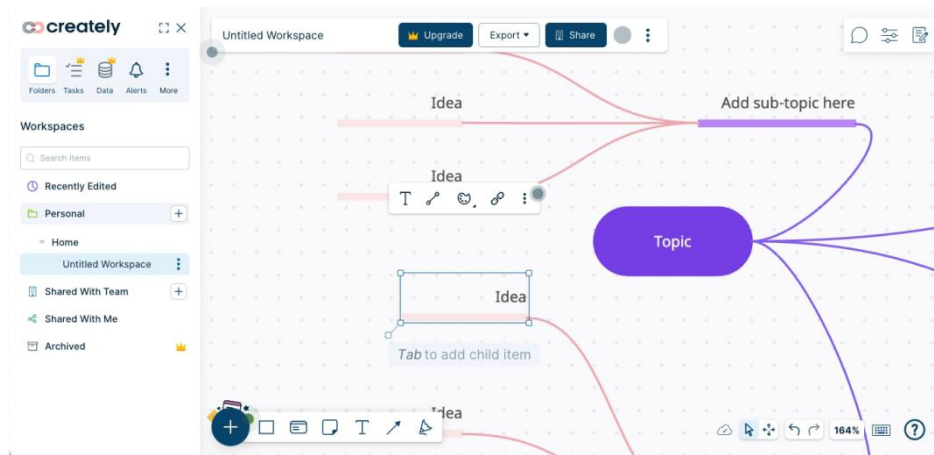


Fig. 33. Mind map created by Creately

Has 70 types of diagramming standards, also provide 200,000+ examples and 8,000+ professional templates. However, the free plan of Creately offers very limited features, encouraging the users to go ahead with either Starter or Business plans. Some beginners might find that there is a learning curve with this tool [1].

Vennage (<https://venngage.com/features/infographic-maker>) is considered one of the best infographic software for everyone. Apart from infographics, Vennage also lets you create timeline diagrams, mind maps, reports, project management, and more – making it a good graphical organizer. What sets Vennage apart from the others is that it has 3+ million stock photos and 40,000+ icons and illustrations. Pros: 7,500+ pre-made infographic templates. A simple drag-and-drop editor that helps in creating extensive diagrams. Cons: since it is an infographic maker, all your mind maps will look like elaborated infographics. The premium version that lets you export the mind maps in PNG format costs \$19 monthly, which is considered a hefty amount for students and beginners (Fig. 34).

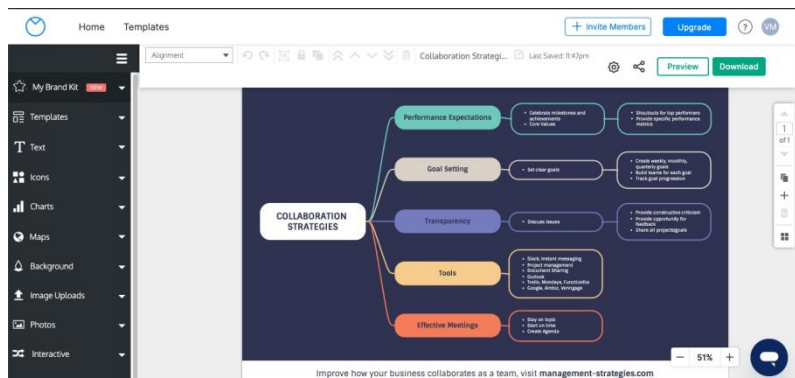


Fig. 34. Mind map created by Venngage

ClickUp (<https://clickup.com/>) is considered one of the best productivity tools out there. From creating tasks to working on different whiteboards, ClickUp offers everything you might require to create dynamic mind maps. Pros: integrates with tools like Zoom, Google, Zapier, Okta, Outlook, and more; offers an automation feature to easily assign tasks and post comments with other tools. Cons: the tool might be a little too complex for beginners and starters who only wish to focus on mind mapping; few users have suggested that ClickUp's customer support team can be improved (Fig. 35) [1].

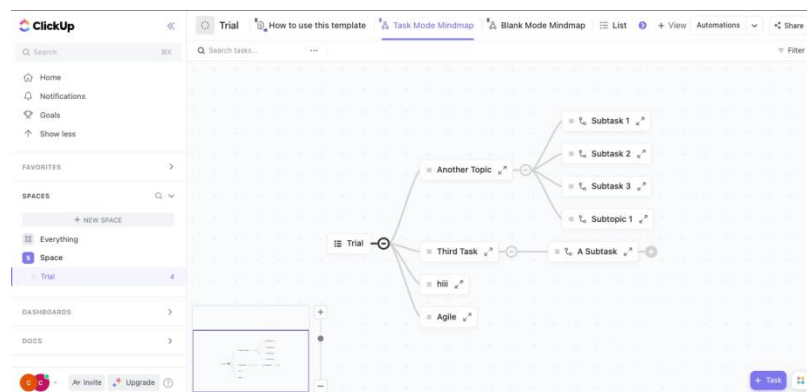


Fig. 35. Mind map created by ClickUp

Boardmix (<https://boardmix.com/>) is an online collaborative tool that offers a whiteboard, which helps the teams to boost their efficiency. With Boardmix, users can create complex mind maps and use it as a brainstorming and Scrum tool. Teams can also use this mind-mapping software to create flowcharts. It lets you create fishbone diagrams, organizational charts, and concept maps. The free version of Boardmix comes with 200 objects per board. However, there is no

online support system. The team uses a third-party chat option (Telegram) to communicate. Video-sharing options are not that intuitive (Fig. 36).

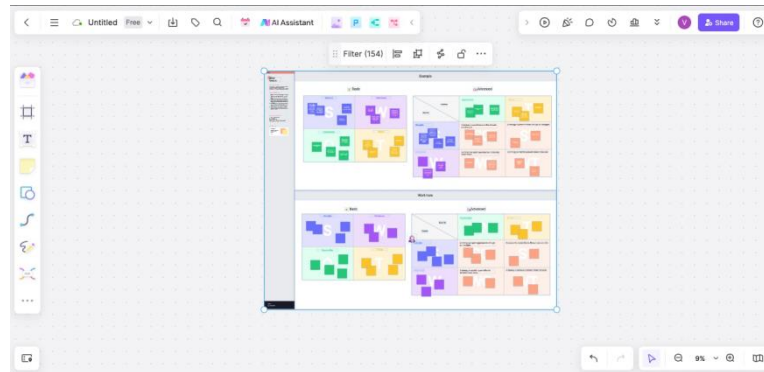


Fig. 36. Mind map created with Boardmix

EdrawMax (<https://www.edrawmax.com/online/>) is a powerful mind-mapping tool that lets you create 280+ other diagrams. From mind maps to network diagrams, flowcharts, floor plans, science diagrams, and HVAC diagrams, you can choose from a wide range of diagrams to make. Pros: EdrawMax provides free cloud storage to all. The tool comes with built-in templates and has 25,000+ vector symbols. Cons: EdrawMax offers online collaboration, but it's not in real-time. The tool has limited mind-mapping functionalities (Fig. 37) [1].

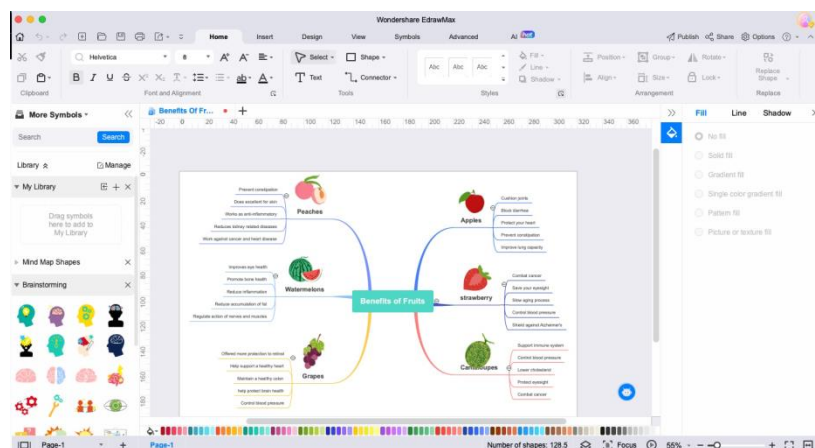


Fig. 37. Mind map created with EdrawMax

In order to choose among such a variety of tools for creating mind maps, it is worth using certain criteria. Yes, to begin with, such a tool should be user-friendly and have detailed online resources to help beginners get started with their first mind mapping scheme. Drag-and-drop features, built-in AI engine, and free

templates are also a few things to look for when choosing a good mind mapping tool. We will list the best software for creating mind maps in 2024, according to Brian Turner, based on a comparison of these tools according to many criteria (from their interface and ease of setup to their customizability and learning curve, also their third-party integrations, collaboration features, and pricing plans) in the following nominations: best overall (Scapple), best all-in-one (Miro), best by features (Mindomo), best for business (MindManager, best for ease of use (Bubbl.us), best free (XMind) [4].

In addition to the above, there are many others that also deserve the attention of educators: Coggle (<https://coggle.it/>), WiseMapping (<https://www.wisemapping.com>), IdeaFlip (<https://ideafliip.com/>), LucidChart (<https://www.lucidchart.com/>), etc.

According to Wondershare, the following are among the top ten programs for creating mind maps: EdrawMind, MindMeister, MindMup, Venngage, Canva, Miro, Creately, ClickUp, Boardmax, EdrawMax [1].

Today, the direction of using services with built-in artificial mind is very relevant. The construction of mind maps is no exception. For example, the **Mapify** (<https://mapify.so/>) (formerly Chatmind) service (Fig. 38) is such an artificial intelligence tool that helps to quickly and easily create intelligent maps. With it, users can enter text, and the tool automatically creates a mind map, highlighting the main points. The platform also allows you to customize the map with colors, images and links, providing a unique experience tailored to the user's needs. Another similar free tool based on artificial intelligence that generates visually attractive chronologies of key events for any topic in the form of timelines or mind maps is **MyLens.AI** (<https://mylens.ai/>) (Fig. 39) [17]. This direction is quite progressive and needs more in-depth research in the future. Of course, artificial intelligence can facilitate the routine work of a teacher, but it is worth observing ethical norms, principles of academic integrity, as well as constantly using critical thinking, since these language models of artificial intelligence can be biased, contain "hallucinations".

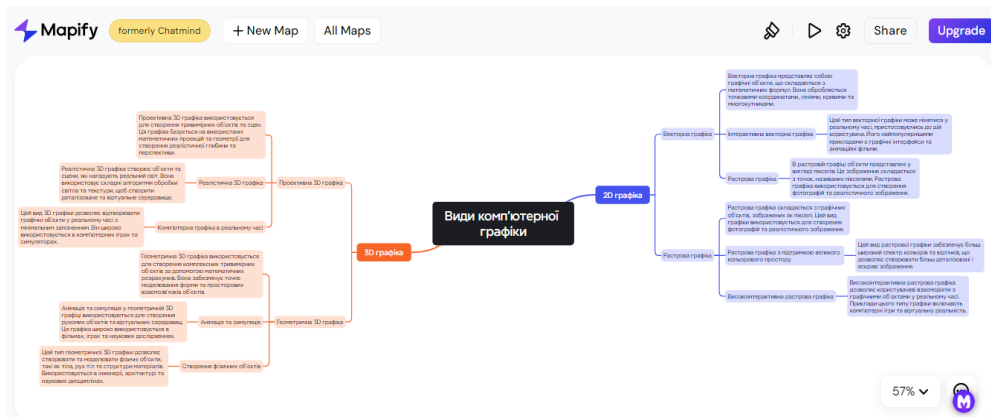


Fig. 38. Mind map created by Mapify

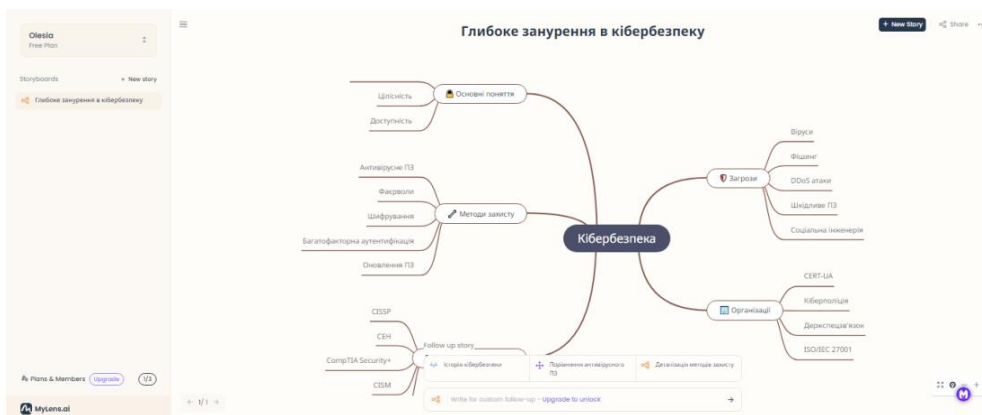


Fig. 39. Mind map created by MyLens.AI

In our opinion, **Bubbl.us** (<https://bubbl.us/>) is a free online program for building mind maps with convenient navigation, the advantages of which are: the ability to print, post the created map on a blog or website; the ability to work on the map for several people at the same time; you can save the map as a picture or send it to e-mail. Its features are that it is impossible to add pictures; can be distinguished only by color or location in space. Ideal for brainstorming (Fig. 40). The relative freeness (only 3 cards) and not very convenient management can be defined as a minus.



Fig. 40. Mind map created by Bubbl.us

When implementing mind mapping techniques in computer science classes, several specific aspects arise that contribute to the activation of the group educational and cognitive activities of students.

Visualization of concepts and relationships. The creation of mind maps allows you to visualize the main concepts of computer science and connect them to the relevant links. For example, higher education students can create a map in which objects, classes, and programming methods are represented as interconnected elements that help build an overall view of the program code.

Systematization of subjects. Mind maps allow you to structure computer science topics by placing them in a logical order. This makes the recognition and learning of information more organized. For example, you can create a map for the topic «Fundamentals of Algorithmization», which will show a series of steps for creating a program (Fig. 41).



Fig. 41. Demonstration of creating an Mind map using Python as an example

Interaction between subjects. With the help of an mind map, students can see the relationship between different subjects of computer science. For example, when creating a map on the topic «Computer networks», you can pay attention to the impact of network technologies on software development and the use of databases.

Project concept. The use of mind maps contributes to the creation of concepts for information projects. Higher education students can use maps to plan and identify the stages of solving specific problems or developing software products.

Assessment of level of understanding. The use of mind maps can be an effective tool for assessing the level of understanding of the material. The teacher can analyze the student's map, determine his depth of knowledge and ability to think logically.

Encouragement of creative thinking. The creation of conceptual maps contributes to the development of students' creative thinking, as they independently determine the coherence and structure of concepts. This can affect the ability to solve non-typical problems in the field of computer science.

Mind mapping techniques can be an effective tool at various stages of studying any topic of the educational component, helping in the formation of skills, control and systematization of knowledge.

We will give examples of mind maps created by students during a practical session within the educational component «School computer science course and its teaching methods», presented in fig. 42-44. Yes, during the explanation of new material on the topic «Computer graphics». the teacher should invite students to jointly create it, gradually adding components (Fig. 42). Thus, this form of work involves the active interaction of participants in the educational process, that is, the student simultaneously acts as a recipient of educational material, a transmitter of knowledge and a generator of new creative ideas.

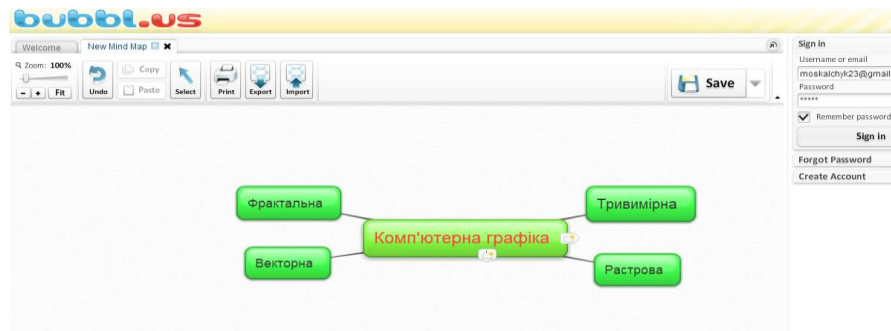


Fig. 42. Mind map with key concepts of the topic "Computer graphics"

To begin with, a key word or phrase is chosen, to which secondary concepts and statements are gradually added. In this case, these are types of graphics. Next, each block should be explained and defined. In addition, you can specify the details if necessary, for example, the expansion of raster formats. As a result, we received a generalized scheme as a result of collective interaction (Fig. 43). During such work, students cooperate, carry out social interaction as a means of constructing knowledge in order to solve a joint educational task, research an important problem and create their own, creative product.

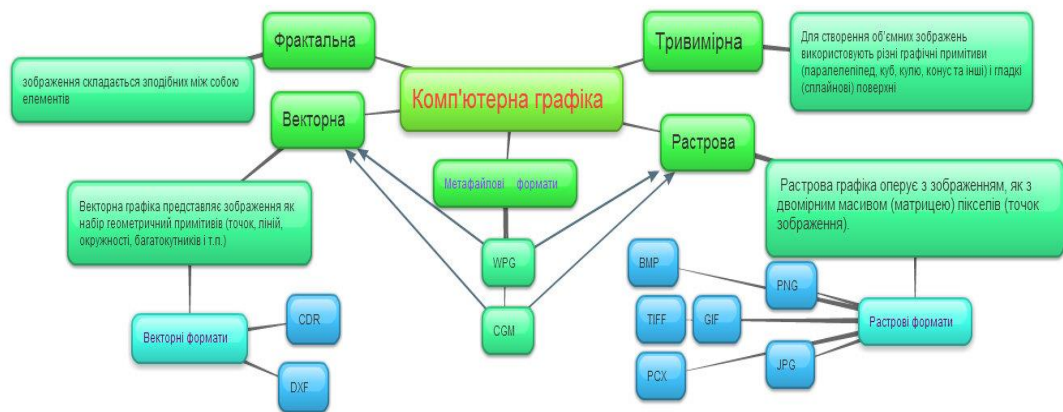


Fig. 43. Generalized mind map on the topic "Computer graphics"

At the stage of knowledge control, students are invited to fill in the mind map template independently, in groups (Fig. 44). For example, students can be given the task of finding errors in connections in a map of the representation of one of the studied concepts; to determine the order of each of the characteristics on the scheme of the concept; removal of the unnecessary in the map with the wrong branch of the main concept. Such training takes place, in which the team

trains each of its members, and each member of the team takes an active part in the training of their comrades in joint educational work [13].

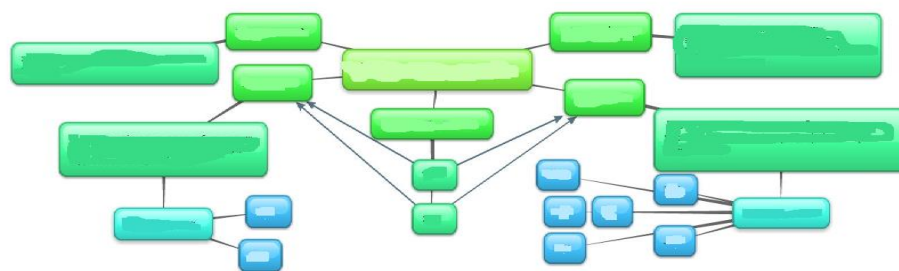


Fig. 44. Mind card for testing students' knowledge

So, in the view of A. Prokopenko, future computer science teachers «should realise that mastery of digital technologies and their application in their own professional activity is an urgent requirement of our time» [19, p. 306].

Conclusion. Thus, the use of mind maps in the context of group educational and cognitive activities contributes to the formation of certain skills and qualities, in particular, informational and communicative competences in those who study. On the basis of the analysis of scientific works and pedagogical experience, we have found out that the use of tools intended for the visualization of complex data structures and their presentation in the form of schemes has a significant didactic potential, which can be successfully implemented in higher pedagogical educational institutions. It is worth noting that the use of mind mapping techniques during the group educational and cognitive activities of future computer science teachers contributes to:

- systematization and deeper understanding of the educational material, transformation of the knowledge of individual students into the achievements of the entire team;
- formation of communication skills;
- development of creativity, critical thinking skills, ability to study and work in a team;

- acquisition of skills of effective interaction and partner exchange of information;
- coordinated cooperation in the process of solving joint educational tasks.

Mindmapping techniques is an effective tool for activating the group educational and cognitive activities of future computer science teachers. Its use will contribute to the formation in them of the competencies necessary for successful professional activities in the conditions of the information society.

The results of this study can be used to improve the methodology of teaching computer science in higher educational institutions, develop new methods and forms of organizing the educational and cognitive activities of future teachers of computer science, and improve the quality of their training.

References

1. 10 Best Mind Mapping Software in 2024 (n.d.). Retrieved from <http://surl.li/ugjed> [in English].
2. Algor Education: onlain-instrument dlia stvorennia mentalnykh kart (n.d.). *Suchasni osvritni tekhnolohii – Modern educational technologies*. Retrieved from <http://surl.li/ugjea> [in Ukrainian].
3. Babatina, S. (2010). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii pid chas hrupovoho navchannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Development of interactive technologies during the process of student's learning in high school]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii – Actual problems of state education, pedagogy and psychology*. Kherson. III, 1 (2), 246–250 [in Ukrainian].
4. Best mind map software of 2024 (n.d.). Retrieved from <http://surl.li/ugjdx> [in English].
5. Buzan, T. (2018). *Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe*. Watkins Media Limited, 224. Retrieved from <http://surl.li/ugjdv> [in English].

6. Daley, B.J. (2010). Concept maps: practice applications in adult education and human resource development. *New horizons adult educ hum resour dev.*, 24, 4, 31–37. Retrieved from <http://surl.li/ugjds> [in English].

7. Debbag, M., Cukurbasi, B., & Fidan, M. (2021). Use of Digital Mind Maps in Technology Education: A Pilot Study with Pre-Service Science Teachers. *Informatics in Education*, 20, 1, 47–68. Retrieved from <http://surl.li/ugjdo> [in English].

8. Dubinin, S. I., & Klepets, O. V. (et al.). (n.d.) Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv na lektsiiakh iz medychnoi biolohii [Activation of students' navigation and cognitive activity when learning medical biology vocabulary]. *Suchasna medychna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka – Modern medical education: methodology, theory, practice*. 76–78. Retrieved from <http://surl.li/ugjdi> [in Ukrainian].

9. Kharkivska, A., & Malykhina, V. (2021). Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 11(21). Retrieved from [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) [in English].

10. Korysni onlain-instrumenty [Useful online tools] (n.d.). Retrieved from <http://surl.li/ugjdg> [in Ukrainian].

11. Krasnopolskyi, V. (2000). Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv zasobamy kompiuternoï tekhniky [Activating students' cognitive activity with the help of computer technology]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

12. Kris, Griffiths, & Melina, Kosti (2020). Posibnyk iz kreatyvnoho myslennia [A guide to creative broadcasting]. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok» : Fabula, 288 [in Ukrainian].

13. Kyselova, O. B. (2018). Aktyvizatsiia kolektyvnoi navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh pedahohiv zasobamy tekhnolohii kartuvannia myslennia [Activation of creative learning and cognitive activity of primary school students using mind mapping technologies]. *Fizyko-matematychna osvita – Physics*

and mathematics education.. Sumy. 4(18), 65–70 [in Ukrainian].

14. Maphalala, M. C., & Adigun, O. T. (2020). Academics' Experience of Implementing E-Learning in a South African Higher Education Institution. *International Journal of Higher Education*. 10, 1. Retrieved from <http://surl.li/ugjdm> [in English].

15. Morze, N., & Varchenko-Trotsenko, L. (2014). Formuvannia navychok efektyvnoi spivpratsi uchniv pry vykorystanni vikiportalu [Formation of students' skills of effective activity when visiting a wikiportal]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technology and life safety*. 40, 2, 92–106 [in Ukrainian].

16. Opys prohram stvorennia intelekt-kart [Description of the programme for creating an online map] (n.d). Retrieved from <http://surl.li/ugjdf> [in Ukrainian].

17. Osina, N. (n.d). Internet-resursy dlia stvorennia intelekt-kart [Online resources for creating electronic maps]. Retrieved from <https://bit.ly/3Nwspw2> [in Ukrainian].

18. Pozdniakova, T. Ye. (2018). Vizualizatsiia ta strukturuvannia informatsii za dopomohoiu mentalnykh kart na urokakh biolohii [Visualisation and structuring of information using mind maps in biology lessons]. Rivne: ROIPPO. 50 [in Ukrainian].

19. Prokopenko, A. (2021). The main aspects of the development of digitalization of education in the theory and practice of pedagogy. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*. 8 (346), 302–311 [in Ukrainian].

20. Pushkar, O., & Zavhorodnia, O. (2018). Vykorystannia kart pamiati dlia strukturuvannia informatsiinoho prostoru navchalnykh dystsyplin u E-Learning [Creating memory cards for structuring the information space of academic disciplines in E-Learning]. *Systemy obrobky informatsii – Information processing systems*. 2(153), 108–116 [in Ukrainian].

21. Romanovskyi, O., Hrynova, V., & Rezvan, O. (2018). Mentalni karty yak innovatsiinyi sposib orhanizatsii informatsii v protsesi vyshchoi osvity [Mind maps as an innovative way of organising information in higher education.]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technology and life safety*, 64, 26 185–196 [in Ukrainian].

22. Serniak, O. (2011). Vykorystannia kolektyvnykh form navchannia pry vykladanni humanitarnykh kursiv u VNZ [Studying collective forms of learning in teaching humanities courses at universities]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka – Scientific Notes of Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. V. Hnatiuk. Ternopil*, 2, 141–147 [in Ukrainian].

23. Tulashvili, Yu., & Oleksiv, N. (2016). Aktyvizatsiia navchalnoi diialnosti inzheneriv-pedahohiv kompiuternoho profilu z vykorystanniam intelektualnykh kart [Intensification of educational activities of computer engineers-teachers with the use of intelligent maps]. *Pedahohichni chasopys Volyni – Pedagogical journals of Volyn.* 46–51 [in Ukrainian].

24. Vchymo [Learn]. Retrieved from <http://surl.li/ugjdk> [in Ukrainian].

25. Yurchenko, A. O. (2017). Vizualizatsiia yak osnova formuvannia znan ta umin maibutnikh vchyteliv [Visualisation of the newly acquired knowledge and skills of future students]. Retrieved from <http://surl.li/ugjdd> [in Ukrainian].

УДК 373.5.014.6-053.6:005.6]:7.011(02.064)

**СУТНІСТЬ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ПРЕДМЕТІВ
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ**

© Колеснікова Є.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-21

Статтю присвячено системі адаптивного управління в закладі загальної середньої освіти з погляду адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників із

предметів художньо-естетичного циклу. З'ясовано, що сьогодні адаптивне управління якістю навчальних досягнень старшокласників із предметів художньо-естетичного циклу малодосліджена, адже в наукових дослідженнях не враховано специфіку освітнього процесу та відповідних навчальних предметів при роботі із підлітками й управлінням закладом. Під адаптивним управлінням у системі закладу загальної середньої освіти автор розуміє цілеспрямоване, системне управління, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу та спрямоване на досягнення кінцевого результату в нестабільній ситуації. З'ясовано, що сутність адаптивного управління полягає в узгоджені дій керівника та виконавців через взаємокоригування їх мети, сполучення цільових функцій, створення умов для досягнення запрограмованих завдань природовідповідним шляхом. Визначено функції адаптивного управління: спільне вироблення реалістичної мети, критеріальне моделювання, кооперація дій і самоспрямування, самомоніторинг процесу й моніторинг за результатом, прогностичне регулювання. Висвітлено закономірності та принципи адаптивного управління, розуміння яких сприяє ґрунтовному усвідомленні суті адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників із предметів художньо-естетичного циклу.

Ключові слова: адаптивне управління, художньо-естетичний цикл, якість, оцінювання, технології, заклади загальної середньої освіти.

Kolesnikova Ye., «The Essence of Adaptive Management of the Quality of High School Students' Learning Achievements in the Subjects of Artistic and Aesthetic Cycle»

The article is devoted to the system of adaptive management in general secondary education in terms of adaptive management of the quality of senior pupils' learning achievements in the subjects of the artistic and aesthetic cycle. It has been found that today the adaptive management of the quality of senior pupils' learning achievements in the subjects of the artistic and aesthetic cycle is little studied, since scientific research does not take into account the specifics of the educational process and relevant subjects when working with adolescents and managing an institution. The author understands adaptive management in the system of general secondary education as a purposeful, systematic management based on open interaction of participants in the management process and aimed at achieving the final result in an unstable situation. It has been found that the essence of adaptive management is the coordinated actions of the manager and performers through mutual adjustment of their goals, combination of target functions, creation of conditions for achieving the programmed tasks in a natural way. The functions of adaptive management are defined: joint development of a realistic goal, criterion modelling, cooperation of actions and self-direction, self-monitoring of the process and monitoring by results, predictive regulation. The regularities and principles of adaptive management are highlighted, the understanding of which contributes to a thorough understanding of the essence of adaptive management of the quality of senior pupils' learning achievements in the subjects of the artistic and aesthetic cycle.

Keywords: adaptive management, artistic and aesthetic cycle, quality, assessment, technology, general secondary education institutions.

Актуальність дослідження. Сучасна освітня система перебуває у постійному розвитку та реформування, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до управління якістю навчальних досягнень здобувачів освіти. В умовах інформаційного суспільства та глобалізації особливої значущості набуває художньо-естетична освіта, яка сприяє формуванню

креативного мислення, емоційної інтелігентності та культурної компетентності старшокласників.

Підготовка молодого покоління до викликів ХХІ століття вимагає не лише знань і вмінь у традиційних академічних дисциплінах, але й розвиненого естетичного смаку, творчих здібностей, культурної свідомості, які є невід'ємною складовою гармонійного розвитку особистості.

Завдяки інтеграції елементів мистецтва у навчальні програми підлітки отримують можливість не тільки виражати свої емоції та почуття, але й формувати критичне мислення, уяву та здатність до самовираження. Проте, ефективне навчання в цьому контексті потребує гнучкого підходу, який би враховував індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні інтереси та здібності.

Адаптивне управління якістю навчальних досягнень має бути спрямованим на створення таких умов, за яких кожен старшокласник може максимально реалізувати свій потенціал. Це передбачає застосування педагогічних технологій, що дозволяють оперативно реагувати на зміни в освітньому процесі, та коригування навчальних завдань відповідно до особистісних потреб і можливостей учнів.

Художньо-естетичний цикл предметів має особливе значення для розвитку старшокласників, оскільки він сприяє розширенню їхнього культурного кругозору, стимулює творчу діяльність та емоційний розвиток. Водночас, традиційні методи навчання часто не враховують індивідуальних відмінностей учнів, що може призводити до зниження мотивації та результативності навчання. Тому впровадження адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників є актуальним і необхідним кроком для забезпечення високих стандартів освіти у цьому напрямку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Адаптивне управління було об'єктом досліджень вітчизняних науковців у різних аспектах, зокрема: В. Ульянова (музична освіта у педагогінчому закладі вищої освіти);

Г. Єльнікова, Г. Полякова (загальна середня освіта); Г. Кравченко (післядипломна освіта); В. Ткач (заклади вищої освіти).

У контексті вивчення проблеми адаптивного управління, учені, зокрема Т. Борова, Г. Єльнікова, Т. Давиденко, І. Лапшина, Г. Полякова спрямовували свої наукові дослідження на визначення сутності поняття про адаптивне управління, виокремлення його закономірностей та принципів; розкриті особливості адаптивного управління в закладі освіти; розробка та реалізація технологій адаптивного управління.

Мета статті полягає у визначення сутності адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

Виклад основного матеріалу. Для повного та ґрунтовного розуміння результатів дослідження необхідно чітко визначити значення ключових понять, які використовуються в контексті адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників із предметів художньо-естетичного циклу.

Поняття «управління» є універсальним, адже охоплює не лише управлінські процеси, а й знання про них, їх організацію, способи досягнення ефективного керівництва та результативності.

Учений В. Бондар [2, с. 1] зазначає, що основною метою управління є надання дієвої допомоги колективу для удосконалення діяльності в реалізації завдань.

Важливою в межах дослідження є позиція В. Ульянової, яка розкриває управління в системі «людина-людина» як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього й зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження та впорядкування її у межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку й дії механізмів самоуправління [16].

Г. Єльнікова вважає, що аналіз якісного стану теорії управління навчальним процесом свідчить про тенденцію переходу від управління

«впливу» до управління «на основі взаємодії», до більшої соціалізації та психологізації в управлінні педагогічними системами, звернення до адаптивних систем навчання [6].

Поняття адаптивного управління з'явилося в 60-х роках минулого століття на підґрунті швидкозмінних зовнішніх умов діяльності організацій, технологій, які стрімко розвивалися. Для того, щоб організації мали можливість реагувати на зміни довкілля та впроваджувати нові технології, були розроблені адаптивні організаційні структури, які можна було модифікувати відповідно до змін довкілля подібно до того, як це роблять живі організми [6].

Зупинимось детальніше на сутності адаптивного управління. Основою адаптивного управління є теорія адаптації. Її значення полягає в тому, що в реальності будь-яка освітня організація здійснює розподіл освітніх послуг між своїми структурними підрозділами, а також створює комбінації найбільш вигідних напрямів дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища.

На думку Г. Єльнікової, адаптивне управління, зокрема у сфері освіти, набуло актуальності у використанні щодо управління відкритими системами у нестабільній ситуації. Це процес взаємовпливу на діалогічній основі, який забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з подальшим поєднанням зусиль і спрямуванням дій на її досягнення [6]. Загалом, поділяємо позицію вченої, яка надає адаптивному управлінню таке трактування: «Процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосадування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення» [6, с. 50]. Так, адаптивне управління засноване на діалогічній адаптації та кооперації дій керуючої та керованої підсистем, викликає відкритість взаємодії й реалізується в умовах невизначеності, що потребує додаткової орієнтації. Уважаємо, що такий

підхід до визначення адаптивного управління ґрунтується на взаємних інтересах людини і довкілля та його вимог.

Освіта також підлягає управлінню, зокрема освітній процес. Як зазначає О. Ельбрехт [3] адаптивне управління освітнім процесом, як вид діяльності, який передбачає усвідомлений вплив на інших учасників цього процесу, сукупність певних дій, що забезпечують функціонування та само/розвитку цілісної системи навчального процесу, і на відносини в процесі взаємодії для організації та узгодження на основі врахування конкретної ситуації діяльності, потреб, можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу на шляху досягнення спільної мети колективу.

Потрібно звернути увагу на визначення адаптивного управління освітнім процесом, яке пропонує Г. Полякова: «Системне, багатомірне та багаторівневе управління, яке охоплює всі елементи педагогічної системи, узгоджує процеси управління і самоуправління, зовнішні вимоги та внутрішні мотиви учасників навчального процесу, задає простір для творчої конкретизації педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів, сприяє саморозвитку та самореалізації адміністрації, педагогічного та учнівського колективів» [13]. Погоджуючись із трактуванням поняття «адаптивне управління освітнім процесом» будемо спиратися на нього у нашому дослідженні.

Зазначимо, що адаптивне управління в системі закладу загальної середньої освіти будемо розуміти як цілеспрямоване, системне управління, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу та спрямоване на досягнення кінцевого результату в нестабільній ситуації.

Так, А. Харківська та А. Прокопенко зазначають, що «управління закладом вищої освіти на засадах внутрішнього партнерства вимагає пошуку та реалізації моделі взаємовідносин для подолання суперечностей, конфліктів поглядів і цілей учасників. Партнерство полягає також в організації середовища, заснованого на гуманістичних орієнтирах, активному залученні до розробки загальної стратегії розвитку закладу, освітньо-професійних

програм, структур і планів діяльності структурних підрозділів, факультетів, кафедр, науково-методичних і вчених рад, індивідуальних програм професійного вдосконалення працівників» [18, с. 38].

Партнерство є надзвичайно важливим при управлінні, оскільки воно забезпечує синергію зусиль різних зацікавлених сторін, сприяє досягненню спільних цілей і підвищує ефективність прийняття рішень. Співпраця між адміністрацією, педагогами, батьками, здобувачами освіти та зовнішніми партнерами дозволяє обмінюватися знаннями, досвідом і ресурсами, що сприяє створенню сприятливого освітнього середовища.

Г. Єльніковою сформовано алгоритм адаптивного управління, що складається з семи послідовних етапів-процесів. Спираючись на них, учена визначає зміст або основні функції адаптивного управління:

I. Процес спільного вироблення реалістичної мети.

1. Поява збуджуючих впливів подразників-активаторів і відгук системи на ці збудження.

2. Збір й аналіз інформації з метою оцінки ситуації; усвідомлення необхідності узгодження дії подразників.

3. Спільне вироблення реалістичної мети та її трансформація у внутрішні мотиви.

II. Моделювання діяльності.

4. Створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, у котрих загальні параметри та критерії виробляються керівними органами, а адаптація на місцеві умови й особливості проводиться виконавцями шляхом добору критеріїв другого порядку.

IV. Кооперація та самоспрямування.

5. Спрямована самоорганізація на виконання завдань шляхом вибору й реалізації адаптивних моделей при кооперації дій та узгодження цільових функцій.

V. Самомоніторинг процесу й моніторинг.

6. Поточне відслідкування процесу виконавцем з самоаналізом і самокоригуванням (самомоніторинг процесу); визначення результативності виконання завдання керівником на основі зіставлення стану справ до і після його виконання (за моделлю «вхід – вихід»).

VI. Прогнозування на основі аналізу результату.

7. Прогностичне регулювання шляхом спільного (керівник-виконавець) прогнозування подальшого розвитку на основі зовнішнього аналізу й самоаналізу результату та внесення змін в існуючу модель діяльності у відповідності з виявленими резервами [6].

Так, до функцій адаптивного управління належать: спільне вироблення реалістичної мети, критеріальне моделювання, кооперація дій і самоспрямування, самомоніторинг процесу й моніторинг за результатом, прогностичне регулювання.

Основним методом здійснення цих функцій є переконання на основі кооперативної діяльності, яка поєднує процеси управління й самоуправління, сполучає цільові функції суб'єктів управлінського процесу. Для адаптивного управління характерною рисою є кооперація дій щодо контролю: поточне відслідковування процесу здійснює виконавець, аналіз результату проводить керівний орган, прогнозування розвитку □ це спільні дії управлінців та виконавців [8].

Узагальнюючи все вищезазначене, сутністю адаптивного управління є узгодження дій керівника й виконавців через взаємокоригування їх мети, сполучення цільових функцій, створення умов для досягнення запрограмованих завдань природовідповідним шляхом.

У структурі систем, що характеризуються адаптивним управлінням, в основі покладено лінійно-функціональну структуру, яка одночасно обов'язково доповнюється кількома органічними структурами залежно від рівня управління та організації, а також здійснюється у програмно-цільовій формі: проєктне управління, адаптаційно-модульне,

субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо.

Уважаємо за доцільне відзначити, що адаптивне управління завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою так:

- за суб'єктом управління – поєднує адміністративне й партисипативне (сукупне, разом) управління;
- за характером впливу – поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням);
- за орієнтацією – процесно-цільове, бо орієнтується на процес, і результат [6].

Ядром адаптивного управління є створення варіативних моделей діяльності та відслідковування процесу їх реалізації за допомогою самомоніторингу й моніторингу результативності діяльності виконавця. Тому для адаптивного управління характерною рисою стає кооперація дій щодо контролю: поточне відслідковування процесу здійснює виконавець, аналіз результату проводить керівний орган, прогнозування розвитку □ це спільні дії управлінців і виконавців [6]. Водночас, провідною ознакою адаптивного управління є взаємоприспособування та органічне поєднання мети керівника й прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей спільної діяльності.

Г. Полякова виокремлює основні характеристики адаптивного управління освітнім процесом, серед яких:

- гнучкість, що сприяє саморозвитку учасників освітнього процесу, спрямовує на самоуправління, пристосовуючи функціонування педагогічної системи до внутрішніх потреб і зовнішніх вимог;
- кооперація та взаємодія адміністрації, вчителів й учнів на всіх етапах управлінського циклу з урахуванням поточних ситуацій;
- багатомірність структури (за підрозділами загальноосвітнього комплексу; ієрархією управління навчальним процесом із боку його

учасників; дидактичним аспектом педагогічної системи; процесуально-функціональною структурою);

- різноспрямованість та узгодженість взаємозв'язків, що забезпечує цілісність системи й сприяє її переходу на новий рівень якості упорядкування за рахунок саморозвитку окремих елементів;

- специфічність механізму реалізації адаптивного управління та самоуправління освітнім процесом шляхом здійснення освітнього моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання [13].

На нашу думку, рушійним фактором розвитку такої управлінської системи має бути баланс інтересів усіх її учасників і підструктур.

Адаптивне управління характеризується змістом (функції), організаційною структурою (напрямок взаємовпливу та порядок взаємодії учасників управлінського процесу), технологією (порядок здійснення та механізм взаємоузгодження) [6; 13].

Спираючись на аналіз науково-педагогічної літератури, до функцій адаптивного управління відносять:

- спільне вироблення реалістичної мети; критеріальне моделювання; кооперація дій і самоспрямування; самомоніторинг процесу та моніторинг результату; прогностичне регулювання (Г. Єльнікова, Г. Полякова) [6; 13];

- технологічні, або власне управлінські функції; спеціальні, або діяльнісні; кадрові; функції матеріально-технічного та ресурсного забезпечення (О. Ельбрехт) [3].

Оскільки адаптивне управління характеризується взаємовпливом, то можна вважати, що цей процес є одночасно і вертикальним, і горизонтальним, а за порядком взаємодії – і субординаційним, і розподіленим [6; 13]. Тому технологія адаптивного управління складається з порядку дій, методів, засобів і способів щодо його організації та здійснення. Механізм взаємоузгодження розкриває способи спрямованого впливу (самовпливу) й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку суб'єктів діяльності [6].

Методологічна основа адаптивного управління бере свої витoki з ситуативного підходу, який зробив великий внесок у теорію управління, використовуючи можливості науки в аналізі конкретних ситуацій та умов. Ситуативний підхід зумовлює можливості адаптивного управління щодо врахування мінливих і нестабільних економічних, соціальних, психологічних та інших процесів у нашому сучасному житті [6; 13].

Такий підхід інтегрує різноманітні підходи залежно від ситуації, передбачає нерозривний взаємозв'язок між управлінськими функціями. Ситуативний підхід створює підґрунтя для розвитку різноманітних ситуативних теорій, які починаючи з 80-х років ХХ століття посідають особливе місце серед наукових напрацювань про управління. Водночас, із школи соціальних систем виділяються ситуативні теорії, серед яких найбільш розробленими виявилися: теорія адаптації, теорія глобальної стратегії та теорія управління за результатами.

Адаптивне управління характеризується відкритістю взаємодії, що попереджує або зовсім виключає стресові ситуації, зближує та взаємозбагачує учасників управлінського процесу, при якому виробляється природовідповідна лінія поведінки.

Доцільно говорити у цьому контексті й про адаптивне керівництво. Це здатність керівника збирати та сполучати різні стилі управління в залежності від ситуації. Підвищення адаптивності керівництва досягається за рахунок переформування творчих груп, зміни завдань, модифікації посадових повноважень тощо [6; 13].

Окрім того, важливою рисою адаптивного управління є спрямування його на самоконтроль, самоаналіз і саморозвиток кожного педагогічного об'єкта, що значно підвищує потенціал кадрової політики, створює умови для розвитку творчості, розкриття талантів та можливостей кожної особистості, робить адаптивну систему відкритою і демократичною [5; 6].

Однією з найважливіших проблем організації освітнього простору, забезпечення високих результатів навчально-пізнавальної діяльності

школярів, відповідність їх знань до освітніх стандартів є створення системи відслідковування результатів на кожному з етапів навчання, у кожного із здобувачів освіти. У педагогічній практиці на сучасному етапі виникла необхідність використання більш об'єктивних способів оцінки знань та вмінь старшокласників, котрі відповідають вимогам освітнього стандарту. Для розв'язування означених проблем застосовується система регулювання якості освіти, а саме дидактичний моніторинг.

Моніторинг у межах дослідження слід розуміти як ефективний та своєчасний засіб отримання інформації, систематизації даних про діяльність освітньої системи загалом та її компонентів зокрема, і, як результат, можливість прогнозування розвитку об'єкта дослідження.

Вихідними положеннями моніторингу є його зв'язок з цілями навчання, що зазвичай передбачені навчальним планом. Тобто, моніторинг пов'язаний з оцінкою реалізації цілей і планів та порівнянням фактичного рівня підготовки із запланованим. Основним завданням моніторингу є зменшення різниці між цими показниками, виявлення та усунення негативних факторів впливу [10].

За своїм призначенням моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку та прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження освітніх процесів; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив [9].

Вивчаючи освітній моніторинг, не можна оминати такі поняття як «засіб проведення освітнього моніторингу» та «засіб проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників».

Засоби навчання спрямовані на формування матеріальної та інформаційної складових освітнього середовища. Вони «впливають на діяльність суб'єктів навчання та організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих, цілей навчання, які можуть характеризувати

якість дидактичного процесу. З іншого боку, засобам завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методів їх використання» [12]

Як зазначає М. Фіцула: «Засіб, навчання – це сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу» [17].

Також засіб навчання можна визначити як об'єкт, який перебуває між учителем та здобувачами освіти й використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань здобувачів освіти, їх розумовий розвиток та професійне становлення. Так, засоби навчання – це різноманітні матеріали й інструментарій освітнього процесу, завдяки яким ефективніше та швидше досягаються визначені цілі навчання.

Щодо засобів проведення моніторингового дослідження І. Опольський зазначає, що «для здійснення освітнього моніторингу спеціально розробляється інструментарій, у ролі якого виступають кваліметричні моделі (стандарти) стану або процесу, що відстежується. Кваліметричні (квалі – якість, метрію – міряти) моделі забезпечують кількісну оцінку якості предметів або процесів» [11].

З. Рябова вважає, що кваліметрія – це наукова дисципліна, котра вивчає методологію та проблематику комплексних оцінок якості будь-яких об'єктів: предметів, явищ або процесів. Основне їх завдання – це комплексна оцінка якості через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі [14, с.6].

Г. Єльнікова висвітлює складові засобів освітнього моніторингу, серед яких: чітко визначений об'єкт моніторингу; задані параметри розвитку об'єкта; критерії оцінювання заданих параметрів; технологія проведення поточного контролю; банк даних з регулювання процесу, спрямованого на досягнення запланованого кінцевого результату [6].

Отже, підсумовуючи все вищезгадане, під засобами проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників розуміємо

інструментарій для оцінки їх фактичних знань, перевірки розуміння навчального матеріалу, з метою уникнення суб'єктивності вчителя під час перевірки знань та умінь школярів.

На підставі аналізу науково-методичної літератури [1; 15], дійшли висновку, що засобами проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників можуть бути:

- чітке з'ясування мети та завдань моніторингу навчальних досягнень старшокласників;
- масштаб проведення моніторингу навчальних досягнень старшокласників: шкільний рівень, пробне тестування як варіант підготовки до ЗНО (НМТ), чи то безпосередньо саме ЗНО (НМТ);
- чіткий варіант стандартизованого тесту;
- задані методи, критерії та показники моніторингу навчальних досягнень старшокласників;
- чітко визначений об'єкт;
- пілотне дослідження задля усунення похибок при основному дослідженні навчальних досягнень школярів старшої школи;
- об'єктивно проведене основне дослідження з дотриманням інструктивно-методичних вказівок;
- підготовка кінцевих статистичних результатів.

Так, процес здійснення моніторингу навчальних досягнень старшокласників неможливий без чітко визначених складових засобів проведення такого виду освітнього моніторингу.

Відповідно до логіки дослідження з'ясуємо методологічні основи теорії адаптивного управління, а саме закономірності й принципи. Закономірностям, визначеним Г. Єльніковою щодо адаптивного управління освітніми системами, властивий всеосяжний характер, і вони містять основні напрями розвитку адаптивного управління.

Учена виокремила закономірності адаптивного управління закладом освіти [4]:

1. Спрямування це є втручання в саморух системи (природний розвиток людини, організації) і ні що інше, як управління.

2. Управління завжди продуктивне, якщо управлінський вплив спрямований на природний шлях розвитку (людини, організації тощо).

3. Ефективність управління завжди підвищується, якщо воно здійснюється з опорою на самоуправління (спрямованого самовпливу).

4. Факт самоуправління завжди має місце, коли зовнішні вимоги (реальна ситуація, розпорядження, наказ та ін.) створюють для людини ситуацію додаткової орієнтації.

5. Самоуправління неможливе без усвідомлення та забезпечення реалістичності мети діяльності.

6. Усвідомлення та забезпечення реалістичності мети відбувається тільки на основі аналізу й узгодження власних спрямувань людини (або організації) з вимогами до неї суспільства, держави та урахуванням реальної ситуації, що складається.

7. Узгодження цілей визначає напрям подальшого розвитку, адаптує існування людини (або організації) на реальні умови, зберігаючи досягнутий рівень розвитку.

8. Розвиток завжди забезпечується узгодженням взаємодії різноспрямованих впливів, які є рушійною силою і мають утворюючу, руйнуючу основу або представлені різносполученими співвідношеннями цих основ.

Тут потрібно зважати на такі співвідношення: Якщо ці впливи спонтанні, рух системи хаотичний, зумовлює вільний розвиток. Якщо впливи упорядковані, рух системи спрямовується у певному напрямку, що забезпечує спрямований розвиток. Якщо упорядкування здійснюється ззовні, має місце адміністративне управління, результатом якого є запрограмований примусовий розвиток. Якщо упорядкування здійснює сама система (людина, організація), має місце самоуправління, результатом якого є спрямований саморозвиток, усвідомлено запрограмований, узгоджений з усіма

зацікавленими сторонами.

9. Реалізація узгоджених цілей на основі самоуправління (спрямованого самовпливу) являє собою спрямовану самоорганізацію та забезпечує спрямований саморозвиток.

Це не що інше, як усвідомлена, цілеспрямована діяльність людини (або організації), ініціатором якої є сама людина (організація). Це організація самого себе на конкретну діяльність (процес упорядкування). Така діяльність необхідно приводить до бажаного результату (досягнення мети).

10. Прогресивний розвиток системи характеризується висхідним шляхом, який забезпечує перехід системи з більш низького рівня на більш високий рівень організації. При цьому розвиток системи у горизонтальному шарі будь-якого рівня можливий до тієї пори, поки система не опанує весь вільний простір. Перехід системи на більш високий рівень змінює її якісний, а продовження розвитку у новому горизонті □ її кількісний склад. Це прогресивний шлях розвитку. Якщо за будь-яких умов системі перепиняється висхідний шлях, її утворюючі сили перетворюються у руйнуючі (система сама себе руйнує). Починається регрес системи.

Тому цілісний процес спрямованої самоорганізації потребує супровідного аналізу й оцінювання для прогнозування шляхів подальшого розвитку, який попереджує перехід утворюючої сили у руйнуючу.

Отже, вказані закономірності цілком співвідносяться з адаптивним управлінням підсистемами закладу освіти з акцентом на подальший професійний розвиток упродовж усього життя.

Принципами адаптивного управління є: пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення; управління через самоуправління; резонансу; мотивації; постійного підвищення компетентності; спрямованої самоорганізації; кооперації; моніторингу; кваліметрії; спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату; відкритості [6; 7].

Так, адаптивне управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу визначаємо як цілеспрямоване, системне управління, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу та спрямоване на досягнення кінцевого результату. Водночас, адаптивне управління якістю навчальних досягнень старшокласників передбачає: формування цілей навчання; вимірювання якості результатів; управління процесом навчання; наявності й реалізації коригувальних програм.

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, дійшли висновку, що адаптивне управління в основному впроваджується у систему управління закладом загальної середньої освіти, проте нині залишаються недостатньо розроблені теоретичні питання адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу. Окрім того, сьогодні недостатньо вивчені шляхи самоорганізації та саморегулювання в процесі розвитку учасників освітнього процесу, а також не визначені особливості адаптивного управління якістю навчальних досягнень старшокласників з предметів художньо-естетичного циклу.

Список використаних джерел

1. Біляковська О.О. Формування громадянської позиції старшокласників засобами оцінювання. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна*. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2006. Вип. 21. Ч. 2. С. 141–146.
2. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : ФАДА, ЛТД, 2000. 191 с.
3. Ельбрехт О. Адаптивне управління навчальним процесом основної школи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2004. 21 с.

4. Єльнікова Г. Закономірності управління загальною середньою освітою в Україні. *Шляхи освіти* : науково-метод. журнал. 2000. № 3. С. 13–16.
5. Єльнікова Г. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою. *Наша школа* : науково-метод. журнал. Одеса : Астропринт, 2000. № 4. С. 33–37.
6. Єльнікова Г. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Харків : Видав. гр. Основа, 2004. Вип. 3 (15). 128 с.
7. Єльнікова Г. Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи. *Наука і сучасність* : зб. наук. праць нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. Ч. 1. С. 69–78.
8. Єльнікова Г. Теоретичні основи адаптивного управління. *Наша школа* : науково-метод. журнал. Одеса : Астропринт, 2000. № 2-3. С. 25–29.
9. Мазуренко Т.І., Бажанова Т.В., Літвинова Л.І., Светлична О.Ф. Адаптивне управління школами району, які знаходяться в режимі розвитку. *Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності* : Матеріали Всеукр. наук.-практ. Конф. (28-29 жовтня 1998 року). Київ : Правда Ярославичів, 1998. С. 95–98.
10. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Харків : Видав. гр. «Основа», 2004. Вип. 1 (13). 96 с.
11. Опольський І. Моніторинг розвитку освіти у загальноосвітньому навчальному закладі. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 32–37.
12. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. Київ : Вища школа. 1997. 349 с.
13. Полякова Г.А. Адаптивне управління навчальним закладом та навчальним процесом на основі моделі педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми й пошуки* : зб. наук. пр. 2002. Вип. 24. С. 50–54.
14. Рябова З.В. Моніторинг навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи. *Науково-пізнавальна діяльність учасників*

освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації : зб. наук. праць. Київ : «Науковий світ», 2002. С. 192–201.

15. Семенюк Т. Оцінювання діяльності середнього загальноосвітнього закладу. *Освіта і управління*, 1998. № 1. С. 55–62.

16. Ульянова В. С. Характеристика еволюційного розвитку науки і практики управління. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2013. № 3 (21). С. 136–143.

17. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

18. Kharkivska A., Prokopenko A. Partnership in the management system of an institution of higher education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 29. P. 36–40. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.36-40> (дата звернення: 12.06.2024).

References

1. Biliakovska, O.O. (2006). Formuvannia hromadianskoi pozytsii starshoklasnykiv zasobamy otsiniuvannia [Formation of senior pupils' civic position by means of assessment]. *Visnyk Lvivskoho universytetu – Bulletin of Lviv University*. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU im. I.Franka, 21, 2, 141–146 [in Ukrainian].

2. Bondar, V. (2000). Teoriia i tekhnolohiia upravlinnia protsesom navchannia v shkoli [Theory and technology of managing the learning process at school]. Kyiv : FADA, LTD, 191 [in Ukrainian].

3. Elbrekht, O. (2004). Adaptivne upravlinnia navchalnym protsesom osnovnoi shkoly z pohlyblenym vyvchenniam predmetiv humanitarnoho tsyклу [Adaptive management of the educational process of primary school with in-depth study of humanities subjects]. *Extended abstract of Candidate's*. Kyiv, 21 [in Ukrainian].

4. Yelnykova, H. (2000). Zakonomirnosti upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v Ukraini [Patterns of general secondary education management in Ukraine]. *Shliakhy osvity [Educational pathways]*. 3, 13–16 [in Ukrainian].

5. Yelnykova, H. (2000). Osvitnii monitorynh v upravlinni zahalnoiu serednoiu osvitoiu [Educational monitoring in the management of general secondary education]. *Nasha shkola – Our school*. Odesa : Astroprynt, 4, 33–37 [in Ukrainian].
6. Yelnykova, H. (2004). Osnovy adaptivnoho upravlinnia (teksty lektsii) [Fundamentals of adaptive management (lecture texts)]. Kharkiv : Vydav. hr. Osnova, 3 (15), 128 [in Ukrainian].
7. Yelnykova, H. (2000). Sutnist adaptivnoho upravlinnia, yoho zakonmirnosti i pryntsypy [The essence of adaptive management, its regularities and principles]. *Nauka i suchasnist – Science and modernity*. Kyiv : Lohos, 2, 1, 69–78 [in Ukrainian].
8. Yelnykova, H. (2000). Teoretychni osnovy adaptivnoho upravlinnia [Theoretical foundations of adaptive management]. *Nasha shkola – Our school*. Odesa : Astroprynt, 2-3, 25–29 [in Ukrainian].
9. Mazurenko, T.I., Bazhanova, T.V., Litvynova, L.I., & Svetlychna, O.F. (1998). Adaptivne upravlinnia shkolamy raionu, yaki znakhodiatsia v rezhymi rozvytku [Adaptive management of district schools in the development mode]. *Upravlinnia natsionalnoiu osvitoiu v umovakh stanovlennia i rozvytku ukrainskoi derzhavnosti – Management of national education in the context of the formation and development of Ukrainian statehood*. Kyiv : Pravda Yaroslavychiv, 95–98 [in Ukrainian].
10. Kacianova, O. M. (2004). Monitopynh v upravlinni navchalnym zakladom [Monitoring in the management of an educational institution]. Kharkiv : Vydav. hp. «Ocnova», 1 (13), 96 [in Ukrainian].
11. Opolskyi, I. (2009). Monitorynh rozvytku osvity u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Monitoring the development of education in a secondary school]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*. 4, 32 –37 [in Ukrainian].

12. Ziaziun, I. A., Kpamushchenko, L. V., & Kpyvonoc, I. F. (et al.). (1997). Pedahohichna maictepnict [Pedagogical Wealth]. Kyiv : Vyscha shkola. 349 [in Ukrainian].
13. Poliakova, H.A. (2002). Adaptivne upravlinnia navchalnym zakladom ta navchalnym protsesom na osnovi modeli pedahohichnoi diialnosti [Adaptive management of an educational institution and the educational process based on a model of pedagogical activity]. *Pedahohika i psykhologhyia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy y poshuky – Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches*. 24, 50–54 [in Ukrainian].
14. Riabova, Z.V. (2002). Monitorynh navchalnoi diialnosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Monitoring the learning activities of secondary school students]. *Naukovo-piznavalna diialnist uchasnykiv osvitnoho protsesu navchalnykh zakladiv riznykh rivniv akredytatsii – Scientific and educational activities of participants in the educational process of educational institutions of different accreditation levels*. Kyiv : «Naukovyi svit», 192–201 [in Ukrainian].
15. Cemeniuk, T. (1998). Otsiniuvannia diialnosti cepednoho zahalnoocvitnoho zakladu [Evaluation of a medium-sized public institution]. *Ocvita i uppavlinnia – Education and management*, 1, 55–62 [in Ukrainian].
16. Ulianova, V. S. (2013). Kharakterystyka evoliutsiinoho rozvytku nauky i praktyky upravlinnia [Characteristics of the evolutionary development of management science and practice]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Zaporizhzhia – Bulletin of Zaporizhzhia National University*, 3 (21), 136–143 [in Ukrainian].
17. Fitsula, M.M. (2010). Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher education pedagogy]. Kyiv : Akademydav, 456 [in Ukrainian].
18. Kharkivska, A., & Prokopenko, A. (2023). Partnership in the management system of an institution of higher education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 29, 36–40. Retrieved from <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.36-40> [in English].

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

© Кузнецова О.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-22

Стаття присвячена проблемі теоретичного обґрунтування науково-методичної компетентності майбутніх менеджерів освітньої галузі. Обґрунтовано актуальність і значущість розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, що пов'язана з їхнім професійно-творчим розвитком, успішне вирішення якої передбачає насамперед визначення провідних положень, на яких можна побудувати науково обґрунтований процес формування науково-методичної компетентності. Розкрито важливість упровадження компетентнісного підходу, що спрямовує освітній процес у закладах вищої освіти на формування та розвиток базових, ключових і предметних компетентностей кожної особистості майбутнього фахівця. Із метою з'ясування та уточнення сутності науково-методичної компетентності розглянуто низку визначень, що розтлумачують поняття «методична компетентність» та «наукова компетентність». Визначено структурні компоненти науково-методичної компетентності: професійні знання, уміння та навички методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу й особистісні якості керівника.

Ключові слова: компетентнісний підхід, науково-методична компетентність, майбутні менеджери освітньої галузі, професійна підготовка, уміння, навички.

Kuznetsova O. «Theoretical justification of the scientific and methodological competence of future managers of the education industry».

The article is devoted to the problem of theoretical substantiation of the scientific and methodological competence of future managers of the educational sector. The relevance and importance of solving the problem of professional training of future education managers related to their professional and creative development is substantiated, the successful solution of which involves, first of all, the definition of the leading provisions on which a scientifically sound process of forming scientific and methodological competence can be built. The importance of introducing a competency-based approach that directs the educational process in higher education institutions to the formation and development of basic, key and subject competencies of each personality of a future specialist is revealed. In order to clarify and specify the essence of scientific and methodological competence, a number of definitions explaining the concepts of «methodological competence» and «scientific competence» are considered. The structural components of scientific and methodological competence are defined: professional knowledge, skills and abilities of methodological and research support of the educational process and personal qualities of the leader.

Keywords: competence-based approach, scientific and methodological competence, future managers of the educational sector, professional training, skills, abilities.

Актуальність дослідження. Сучасний етап соціально-економічного розвитку українського суспільства характеризується глобальними перетвореннями, які переважають у всіх сферах життєдіяльності: економіці,

політиці, соціального життя. Актуальним стає замовлення держави, яке полягає в тому, щоб у вищій професійній освіті здійснювалась ґрунтовна підготовка сучасних освічених, високоморальних, підприємливих фахівців – індивідів, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки, здатних до співпраці, професійно майстерних, мобільних та конструктивних.

У цих умовах освіта стає найважливішим фактором формування нової якості економіки та суспільства в майбутньому, а виклики часу ведуть до зростання вимог підготовки висококваліфікованих менеджерів освітньої галузі, здатних реалізовувати нові освітні стандарти та сучасні методологічні підходи в галузі освіти. Пріоритет надається професійно-компетентним менеджерам, дослідникам, новаторам, які будуть не тільки усвідомлювати основні цілі педагогічної праці, але й здатні до ефективної управлінської діяльності. Тому особливого значення для системи вищої професійної освіти набуває формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, що, зі свого боку, актуалізує пошук ефективних форм і методів формування науково-методичної компетентності майбутніх менеджерів освітньої галузі.

Але, не зважаючи на те, що існує значна кількість наукових розвідок та належне вивчення вченими різних компонентів досліджуваної проблеми, виявлена недостатня кількість досліджень, у яких було б цілісно представлено формування науково-методичної компетентності майбутніх менеджерів освітньої галузі у процесі професійної підготовки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Змістовний внесок у дослідження сутності та особливостей означеної тематики, зокрема методичну як складову структури професійної педагогічної компетентності досліджували вчені: К. Авраменко, Н. Глузман, О. Жигайло, В. Заболотний, Н. Нікула, Ю. Присяжнюк, С. Толочко, Я. Цимбалюк, С. Шевчук тощо. Формуванню методичної компетентності вчителів-предметників та вчителів початкової школи присвячені праці О. Бігич, Н. Нікула, С. Скворцова тощо. Поділяємо наукову думку С. Шевчук [19], який розглядав розвиток

методичної компетентності педагога професійної школи. Предметом вивчення науковиці І. Княжевої [7] стала методична підготовка в умовах магістратури.

Мета статті: розкрити теоретичні особливості формування науково-методичної компетентності майбутніх менеджерів освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. На потребі у перетворенні усталених поглядів педагогічного суспільства на підготовку майбутніх менеджерів сфери освіти наголошується в законодавчих та нормативно-правових документах: Конституції України, Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Дорожній карті з інтеграції науково-інноваційної системи України до Європейського дослідницького простору, Національній рамці класифікацій, Класифікаторі професій, Стандартах вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» тощо.

Важливість розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, пов'язана з їхнім професійно-творчим розвитком та є актуальною і значущою проблемою. Її успішне вирішення передбачає насамперед визначення провідних положень, на яких можна побудувати науково обґрунтований процес формування науково-методичної компетентності.

Крім того, за А.Харківською та О. Молчанюк, для формування загальної та професійної компетентностей сучасного фахівця важливо враховувати важливі чинники: «реформація змісту професійної підготовки; реалізація партнерства в освітньому середовищі; підтримка мотивації до власної професійної свободи й самовдосконалення; дотримання принципу студентоцентризму (дитиноцентризму під час проходження практики); формування загальнолюдських і професійних цінностей; розвиток навичок навчання впродовж життя» [17, с. 17].

Тривалий соціально-економічний та інформаційний прогрес вимагали професійних знань, які набували іншого характеру в зв'язку з мінливістю

напрямів професійної діяльності, що забезпечувалось професійною мобільністю, гнучкістю, готовністю до здійснення професійної діяльності, до постійного підвищення рівня загальної та професійної культури.

Упровадження компетентнісного підходу спрямовує освітній процес у закладах вищої освіти на формування та розвиток базових, ключових і предметних компетентностей кожної особистості серед майбутніх фахівців. У результаті повинна сформуватись загальна компетентність, що об'єднує в собі інтеграцію особистісних якостей і новоутворень.

Науковці вказують на необхідність модернізації сучасної освіти й визначають необхідним обґрунтування та пошук способів реалізації компетентнісного підходу в освіті. Компетентнісний підхід та всі його складові вказують на змістовне та цілісне досягнення нового освітнього результату, що відображає одночасний результат засвоєння змісту освіти й всебічного розвитку особистості здобувача освіти, що опанувала значущий для неї зміст. В умовах компетентнісного підходу здебільшого акцентують увагу на результаті навчання; при цьому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Рада Європи виділяє п'ять базових компетентностей, необхідних сьогодні будь-яким фахівцям, які в контексті підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі, набувають особливого звучання, а саме: політичні та соціальні компетентності, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність; приймати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів; компетентності, що стосуються життя в полікультурному суспільстві; компетентності, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, важливим в роботі та громадському житті; компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації (володіння ІКТ, розуміння їх позитивних і негативних рис тощо); компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя, не тільки в професійному плані, а і в особистому та суспільному житті [6].

Однак, переважна більшість досліджень доводить те, що впровадження компетентнісного підходу в усіх його аспектах і сенсах дає змогу з одного боку – точно окреслити коло назрілих проблем у професійній освіті, з іншого – загострити потребу своєрідного перегляду вітчизняних освітніх традицій у професійній освіті, особливо якщо орієнтуватись на сучасні процеси в професійній освіті європейських країн.

Проаналізувавши літературні джерела, можна дійти висновку, що у сучасній науці спостерігається стійка тенденція до застосування не лише поняття «компетентнісний підхід», а й до осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що розвиток суспільства в цілому залежить не лише від економічних показників розвитку країни, а й від рівня розвитку конкретної особистості. Сучасні доктрини вищої педагогічної освіти побудовані на процесах розвитку особистісного потенціалу та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу. Тому, серед основних засад професійного розвитку майбутніх педагогів та управлінських кадрів освіти основними визначають реалізацію компетентнісного підходу до формування фахової кваліфікації педагогів та керівників закладів освіти, де основою є необхідність переходу від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дозволяє мобільно модифікувати професійну діяльність, яку зумовлюють соціально-економічні зміни й динаміка ринку праці.

На думку А. Прокопенко, «тенденція змін в освіті спрямована на розуміння того, що кожен наступний етап розвитку вищої освіти ґрунтується на позитивних надбаннях минулого, обумовлений актуальними вимогами до підготовки компетентних фахівців, потребує модернізації методичної, технічної бази вищої педагогічної освіти» [13, с. 275].

Проблема підвищення рівня сформованості професійної компетентності менеджера освітньої галузі, активно досліджується насамперед у педагогічній науці. Нині існує значна кількість праць та

наукових доробків, які аналізують згадану проблематику. Це свідчить про те, що, питання присвячені підвищенню рівня професійної компетентності керівників різних закладів освіти мають загальний характер і можуть бути перенесені на діяльність різних закладів освіти – вищої, фахової передвищої, професійно-технічної, загальної середньої тощо. Дослідження вчених у педагогічних, психологічних та філософських галузях вказують на те, що втілення творчих інноваційних механізмів притаманні тим особистостям, що володіють комплексом компетентностей, характерних будь-якій творчій особистості незалежно від роду діяльності.

Задля забезпечення відповідності змісту освіти та освітніх технологій сучасним вимогам і завданням забезпечення конкурентоспроможності нашої держави на світовому ринку відповідних послуг в законодавстві України з'явилася низка законів та постанов уряду, націлених на інтеграцію національної системи освіти в європейський освітній простір, і які спонукали розроблення нового змісту освіти, зокрема вищої. Це посилює увагу до професійної діяльності керівників закладів освіти. Ці нововведення обумовили поступове впровадження компетентнісного підходу в усі ланки системи освіти України, у підготовку майбутніх менеджерів освіти і, водночас, окреслили рівень обов'язкової нормативної реалізації. У Законі України «Про освіту» згідно з пп. 15 п.1 ст.1 це поняття визначено базовим, у якому компетентність визначена як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [11]. Водночас, пп. 16 п.1 ст.1 Закону зазначено шляхи формування компетентностей: «освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей»; а пп. 4 п.1 ст.1 цього ж Закону, що «викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або

фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником ...» [11].

Для нашого дослідження вагомим є Закон України «Про вищу освіту» [12] у якому визначено роль, яку починають відігравати університети, академії, інститути, основним завданням яких, є провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації та використання отриманих результатів в освітньому процесі.

Можна стверджувати, що компетентнісний підхід нині виступає основою як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх фахівців – менеджерів освітньої галузі. На думку багатьох науковців, розвиток професійних компетентностей менеджера освітньої діяльності є складним, багатостороннім процесом. Щоб стати справжнім управлінцем необхідно знати й володіти усіма аспектами психолого-педагогічних наук, соціологічних, культурологічних, бути фахівцем у сфері освітнього менеджменту, а також бути компетентним у різних галузях науки й людинознавства, тобто мати прояв високого рівня науково-методичної компетентності.

У сучасних дослідженнях згадуються різні визначення професійної компетентності менеджерів освіти.

За переконанням В. Жигір, професійна компетентність охоплює такі осередки: загальнокультурний, комунікативний, психологопедагогічний, управлінський та стратегічний [4].

Г. Вдовиченко у своїх дослідженнях встановлює, що професійна компетентність менеджера освітньої сфери має такі складові:

- знання та розуміння природи управлінської праці та процесів менеджменту;
- знання посадових і функціональних обов'язків менеджера світи;

- уміння використовувати інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби комунікацій, необхідні у процесі управлінської праці;
- людинознавча компетентність;
- володіння мистецтвом налагодження зовнішніх зв'язків;
- здатність до самооцінки, уміння робити правильні висновки [2].

Важливе значення для теорії та практики формування професійних компетентностей менеджера освітньої галузі має дослідження Т. Іванової, яка стверджує, що до основних змістових складових професійної компетентності керівника освітньої установи належать:

- спеціальна компетенція: включають відомості про нормативно-правову базу освітньої діяльності, основних засад і положень у менеджменті освіти, його теорій, принципів, правил та завдань, а також вводять практичні уміння для реалізації теорії управління;

- загальна компетенція: це знання та уміння, які містять широкий комплекс напрямів управлінської діяльності, але безпосередньо з педагогічною діяльністю не пов'язані. Ця категорія охоплює знання у галузі економіки, фінансів, менеджменту, маркетингу, психології. Такі знання є комплексним фундаментом, на якому будують основу ефективної управлінської діяльності;

- особистісна компетенція: обумовлена людськими рисами характеру та темпераменту, пріоритетними цінностями, активною громадянською позицією, національно-патріотичним почуттям. Однією із основних рис особистості керівника визначають високу культуру управлінської діяльності, що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність та необхідна для формування педагогічної майстерності. Завдяки цим рисам особистості керівник здатний реалізувати сукупність повноважень (прав, обов'язків) керівника, що визначені не тільки нормами права, а й моралі.

- організаційна компетенція: є особливим критерієм компонентів освітньої діяльності менеджера. Завдяки розвиненим організаційним здібностям керівника ефективно та злагоджено працює весь педагогічний

колектив закладу освіти. Планування роботи закладу, успішна наукова, методична, навчальна, виховна, громадська робота знаходять свій відбиток в організаційній компетенції керівника. Особливо важливими є вміння краще інших вирішувати організаційні завдання, функціональний авторитет, досвід та інші ділові якості, заохочення до застосування інноваційних технологій в освітньому процесі.

– комунікативні компетенції містять знання та вміння налагодження продуктивної комунікативної взаємодії на різних рівнях: із керівниками, педагогічним колективом, учнями, батьками із врахуванням специфіки кожної групи, дотримання норм культури діалогу, професійної етики. Комунікативна компетенція насамперед ґрунтується на знаннях правил організації вербальної та невербальної взаємодії, стилів і рівнів спілкування, технік та прийомів успішної комунікації. На базі таких знань повинні бути сформовані уміння запобігання, вирішення конфліктних ситуацій, визначення та подолання комунікативних бар'єрів [5].

На наш погляд, поява та впровадження певних шаблонів для формування професійних компетентностей менеджера освітньої галузі призведе до розробки єдиних правил визначення ефективності діяльності співробітників; узгодженості їхньої оцінки; можливості визначити сильні й слабкі сторони кожного працівника.

Для визначення та характеристики власного розуміння змісту поняття «науково-методична компетентність» ми спираємось на проаналізовані та загальноприйняті в освітній сфері дефініції «компетентність» та «професійні компетентності менеджера освітньої галузі». Також слід урахувати наукові дослідження у галузі вдосконалення науково-методичної компетентності та зважати на особливості професійної підготовки, управлінської та педагогічної діяльності керівника.

Із метою формулювання власного трактування науково-методичної компетентності менеджера освітньої галузі визначимо науково-методичну

компетентність як основний елемент професійної компетентності, який встановлює залежність формування цієї компетентності від специфічних проявів особистісного чинника керівника організації та якості його освітньої діяльності.

З метою з'ясування та уточнення сутності науково-методичної компетентності розглянемо низку визначень відомих науковців, розтлумачуючи поняття «методична компетентність» та «наукова компетентність».

Проаналізувавши наукові праці складової професійної компетентності менеджера освітньої галузі – методичну компетентність, її можна схарактеризувати так:

– володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів та вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання [1, с. 90];

– інтегровану сукупність знань, умінь, навичок, компетенцій викладача, що актуалізується в процесі педагогічної діяльності, у межах якої проявляється система методичних знань, умінь, навичок, здатностей та особистих вольових якостей [16, с. 43];

– властивість особистості, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів і тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності із навчання учнів предмету (дидактико-методичних компетенцій) [15, с. 255];

Методична компетентність як елемент науково-методичної проявляється в використанні в аналітичних, проєктувальних, діагностичних, моделювальних методик; участі у розробці навчальних планів, програм, концепцій, парадигм; підготовці, рецензуванні й модернізації підручників, навчальних, навчально-методичних, методичних, практичних і наочних

посібників, словників, довідників, хрестоматій, монографій; розробці й використанні нових форм, методів, засобів і технологій, зокрема в управлінні; у створенні методичної складової освітнього процесу тощо.

Після попереднього аналізу методичного аспекту діяльності керівника (методичної компетентності), детальніше розглянемо її науковий (науково-дослідний) компонент.

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 58) окреслені обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників, серед яких: «забезпечувати викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні, провадити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників); підвищувати фаховий рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників)» [12].

Наукова компетентність охоплює широке коло теоретико-методологічних і фахових знань науки, практичних умінь і навичок управління науково-дослідницькою діяльністю. У сферу діяльності керівника також уключено вміння визначати власний науковий інтерес, реалізувати свій потенціал, організовувати результативну наукову та науково-методичну діяльність колективу закладу освіти під час дослідження актуальних наукових проблем. Формування високого рівня наукової компетентності відбувається протягом багатьох років та характеризується наявністю особливого наукового мислення, здатністю до вивчення матеріалів наукових досліджень і перебудови основних теоретичних засад у зміст навчальних дисциплін фахової підготовки.

Для всебічного системного усвідомлення сутності науково-методичної компетентності менеджера сфери освіти необхідно здійснити структурно-змістовий аналіз означеного явища, визначивши його структурні компоненти та проаналізувати їх зміст.

Структурними компонентами науково-методичної компетентності визначено: професійні знання, вміння та навички методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу й особистісні якості керівника. При

цьому важливо підкреслити саме яскраво виражений прикладний характер науково-методичної компетентності, що поєднує спеціально-наукові, психолого-педагогічні, дидактико-методичні знання, уміння та особистий досвід їхнього застосування під час виконання посадових обов'язків. З іншого боку, наявність психолого-педагогічних знань та досвіду їхнього застосування дає змогу розглядати науково-методичну компетентність як системне особистісне утворення, що у своїй структурі поєднує не лише теоретичні, практикозорієнтовані, дослідницькі знання та вміння у професійній сфері управління, а й ціннісне ставлення до вдосконалення результатів своєї управлінської діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку.

Визначається професіоналізм управління насамперед комплексом знань, якими володіє керівник та які дозволяють розпізнавати проблеми й знаходити засоби їх розв'язання, а також, яким чином ці знання структуровані, комбіновані, яку практичну цінність, фундаментальність, стійкість вони мають.

Відомо, що вміння та навички є невід'ємною частиною способів людської діяльності, ще їх називають знаннями в дії.

У тлумачно-словниковій психолого-педагогічній літературі ці поняття трактуються так:

- «Уміння – підготовленість до практичних і теоретичних дій, виконуваних швидко, точно, свідомо, але на основі засвоєних знань і життєвого досвіду. Вивчення кожного навчального предмета, проведення вправ і самостійних робіт озброює учнів умінням застосовувати знання. У свою чергу, придбання умінь сприяє поглибленню і подальшого накопичення знань. Вдосконалюючись і автоматизуючи, вміння перетворюються в навички. Сукупність знань, умінь і навичок забезпечує підготовку до життя і виробничої праці» [3, с. 511];

- «Уміння – вид досвіду особистості, набутий як сукупність знань і гнучких навичок, які дали хороший і позитивний перенос, що забезпечує можливість виконання певної діяльності або дії в нових умовах» [10, с. 157];

- «Уміння – здатність швидко, точно і свідомо виконувати певні дії на основі засвоєних знань і набутих навичок» [14, с. 392].

- «Навичка – доведене до автоматизму вміння вирішувати той чи інший вид завдання. Будь-який новий спосіб дії, протікаючи спочатку як деякий самостійне, розгорнуте і свідоме дія, потім в результаті багаторазових повторень може здійснюватися вже в якості автоматично виконуваного компонента дії, тобто навик у власному розумінні слова. На відміну від звички навик, як правило, не пов'язаний зі стійкою тенденцією до актуалізації в певних умовах» [14, с. 393];

- «Навичка – дія, автоматизованих в результаті вправи, проходить через ряд етапів формування. Навички формуються в процесі діяльності» [9, с. 76].

Говорячи про структуру й зміст різних умінь і навичок у діяльності людини, можна виділити групи:

- розумові (інтелектуальні) – уміння і навички розумової та аналітичної діяльності людини, проведення різних швидких розрахунків, оцінка сформованої обстановки в цілях ухвалення правильного рішення та інше;

- сенсорні – уміння і навички спостереження, прослуховування тощо, пов'язані з швидкістю сприйняття дійсності через органи зору, слуху, нюху, дотику; навички, що оптимізують сприйняття та почуття як психічні процеси людини;

- сенсомовні – уміння та навички володіння мовою;

- рухові (моторні) – набуті в результаті навчання (повторення) вміння вирішувати трудову задачу, оперуючи знаряддями праці з заданою точністю та швидкістю.

Результати нашого теоретичного дослідження показали, що змістовну сторону науково-методичної компетентності керівника можуть становити такі вміння:

- планування спільної діяльності;
- постановка навчально-пізнавальних і виховних завдань;
- розстановка сил та засобів;
- управління конкретними діями колективу;
- делегування доручень і завдань;
- мобілізація дій колективу;
- вимоги своєчасного й точного виконання доручень;
- усунення помічених порушень і відхилень в управлінській діяльності;
- стимулювання, контролю та допомоги в роботі з конкретними учасниками освітнього процесу (уключаючи групу ризику);
- зміцнення згуртованості колективу;
- уміння дотримуватися ввічливості й проявляти витримку в спілкуванні;
- уміння самоорганізації себе як органу управління;
- уміння оцінки результатів своєї діяльності й діяльності інших учасників педагогічного процесу.

Здійснений структурно-змістовий аналіз змісту та структурних компонентів науково-методичної компетентності менеджера освітньої галузі дає можливість для таких висновків:

- у своїй професійній діяльності управлінець повинен реалізувати організаційно-управлінську функцію на основі необхідного й достатнього рівня сформованості у нього первинних організаційних умінь і навичок;
- організаційні навички як засновані на свідомості й доведені до певного автоматизму інтелектуальні, практичні та вольові дії тісно пов'язані з іншими професійними навичками;
- структуру і зміст організаційно-управлінських умінь і навичок можна розглядати як логічну сукупність та послідовність дій, прийомів й операцій,

які оптимізують управлінську діяльність в обстановці рішення навчально-пізнавальних і виховних завдань професійної педагогічної діяльності.

Для менеджера освітньої галузі формування науково-методичної компетентності полягає в організації соціальної та професійної мобільності, у побудові такого інноваційного рівня мислення, яке буде поєднувати у собі творчий характер, готовність до прийняття ризикованих рішень, руйнування застарілих поглядів, із метою їхньої відповідності вимогам і потребам освітнього середовища, що буде сприяти розробленню новітніх підходів до стимулювання працівників та обміну досвідом роботи. Сучасні завдання по формуванню науково-методичної компетентності повинні розв'язуватись шляхом перебудови системи освіти, підготовці та перепідготовці кадрів. Формування науково-методичної компетентності менеджера сфери освіти повинно відбуватись через оновлення змісту освіти, що містить процес оволодіння новими знаннями та професійними навичками й уміннями, що формуються в цьому процесі, а також за рахунок діяльнісної позиції керівника, який бере участь в соціальному, політичному і культурному житті закладу освіти. Процес формування науково-методичної компетентності менеджера сфери освіти відбуватиметься ефективніше, якщо керівник різнобічно використовує інтенсивні, інноваційні методи, форми, засоби управління, активно впроваджує процес самоврядування в закладі освіти, організовує його позанавчальну діяльність. Практичний досвід діяльності засвідчує, що існує необхідність поєднання всіх компонентів діяльності закладу освіти в єдину систему з професійною направленістю, результатом чого є встановлення управлінських моральних установок у свідомості вчителя [18]. А реалізація цієї системи вимагає цілеспрямованих, організованих зусиль з боку керівника та всього педагогічного колективу.

Значна увага приділяється цілісності системи науково-методичної роботи, яка ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході й спрямована на розвиток науково-методичної компетентності, стимулювання самоосвіти вчителів та керівників освітнього процесу [8]. Особлива роль відводиться

здійсненню науково-методичного супроводу інноваційних процесів, що допомагає керівникам закладів освіти й педагогічним колективам переходити на новий рівень діяльності, який задовольнив би соціум та особистість. Творче використання цих матеріалів сприятиме удосконаленню управлінської діяльності, підвищенню ефективності процесів навчання та виховання в умовах упровадження нових державних стандартів освіти. У наш час визначальним чинником конкурентоспроможності освітнього закладу стає ефективний менеджмент і відповідно підготовлені викладачі на всіх ланках освітнього процесу [8].

Висновок. Отже, у сучасних умовах ефективність системи освіти просто неможлива без високого рівня науково-методичної компетентності, а кожна сфера її діяльності має бути підпорядкована загальним цілям, чіткій структурі, особливій системі розподілу ролей, інтеграції, класифікації різних завдань та їх інноваційності. Науково-методична компетентність – це сукупність професійних знань, умінь та навичок методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу та характеристика особистісних якостей керівника, які удосконалюють ефективність освітніх процесів в умовах упровадження нових державних стандартів у закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 22 с.
2. Вдовиченко Г. П. Управлінська компетентність керівника школи. Харків : Основа, 2007. 112 с.
3. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. 4-е вид. випр. та допов. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика» 2007. 400 с.
4. Жигірь В. Управлінська компетентність менеджера освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 4. С. 76–79.

5. Іванова І. Ф. Вплив рівня розвитку комунікативних здібностей на формування професійної спрямованості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*: зб. наук. праць. 2013. Вип. 10 (91). Т. 2. С. 121–125.

6. Ключові компетенції 2000. Програма. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.

7. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 177–182.

8. Коломінський Н. Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення. *Освіта і управління*. 1997. № 2. С. 106–113.

9. Косенко Ю. М. Загальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Маріуполь : ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2008. 280 с.

10. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.

11. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.04.2024).

12. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 25.04.2024).

13. Прокопенко А. Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах діджиталізації освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 7(7). С. 270- 281. DOI:

[https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-7\(7\)-270-281](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-7(7)-270-281) (дата звернення: 25.04.2024).

14. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання. НАПН України / Ін-т пед. освіти

і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т. Київ : Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

15. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 254–259.

16. Толочко С. В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів : дис... канд. пед. наук. Київ, 2012. 309 с.

17. Харківська А. А., Молчанюк О. В. Диверсифікація професійної підготовки педагогів початкової освіти із принципами Нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2(209). С. 12–18. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) (дата звернення: 25.04.2024).

18. Шалаєва В. Соціальне замовлення і діалог процесів. *Управління освітою*. 2007. № 18. С. 3–6.

19. Шевчук С. С. Інноваційні аспекти розвитку методичної компетентності педагога професійної школи у системі післядипломної освіти. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych*. Варшава, 2017. С. 261–268.

References

1. Avramenko, K. V. (2002). *Metodychna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1956-1996)* [Methodical training of primary school teachers in pedagogical educational institutions of Ukraine (1956-1996)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

2. Vdovychenko, H. P. (2007). *Upravlinska kompetentnist kerivnyka shkoly* [Management competence of the head of the school]. Kharkiv [in Ukrainian].

3. Haluziak, V. M., Smetanskyi, M. I., & Shakhov, V. I. (2007). *Pedahohika* [Pedagogical]. Vinnytsia: DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka» [in Ukrainian].

4. Zhyhir, V. (2011). Upravlinska kompetentnist menedzhera osvity [Managerial competence of the education manager]. *Molod i rynok – Youth and the market*, 4, 76–79 [ukr].

5. Ivanova, I. F. (2013). Vplyv rivnia rozvytku komunikatyvnykh zdibnostei na formuvannia profesiinoi spriamovanosti [The influence of the level of development of communicative abilities on the formation of professional orientation.]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho – Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi*, 10(91), 2, 121–125 [in Ukrainian].

6. Kliuchovi kompetentsii 2000. Prohrama. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT [Key competences 2000. Program. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT]. Oxford Cambridge and RSA Examinations [in Ukrainian].

7. Kniazheva, I. A. (2013). Metodychna pidhotovka maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Methodical training of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of the master's degree]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of M. Gogol NSU. Psychological and pedagogical sciences*, 1, 177–182 [in Ukrainian].

8. Kolominskyi, N. (1997). Styl kerivnytstva v osviti: problemy formuvannia ta vdoskonalennia [Leadership style in education: problems of formation and improvement]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*, 2, 106–113 [in Ukrainian].

9. Kosenko, Yu. M. (2008). Zahalna pedahohika [General pedagogy]. Mariupol : TOV «Drukarnia «Novii svit» [in Ukrainian].

10. Kuzminskyi, A. I., & Omelianenko, V. L. (2008). Pedahohika [Pedagogy]. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].

11. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

12. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 roku № 1556-VII [On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

13. Prokopenko, A. (2022). Suchasni tendentsii rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity Ukrainy v umovakh didzhytalizatsii osvity [Current development trends of higher teaching education in Ukraine in the conditions of digitalization of education]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*. 7(7). 270- 281. Retrieved from [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-7\(7\)-270-281](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-7(7)-270-281) [in Ukrainian].

14. Sysoieva, S. O. (2010). Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovooho doslidzhennia [Problems of continuing professional education: thesaurus of scientific research]. Kyiv : Vydavnychi dim «EKMO» [in Ukrainian].

15. Skvortsova, S. O. (2014). Metodychna kompetentnist uchytelia pochatkovoï shkoly [Methodical competence of the primary school teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences*, 65, 254–259 [in Ukrainian].

16. Tolochko, S. V. (2012). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv [Formation of methodological competence of teachers of special disciplines of higher agricultural educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

17. Kharkivska, A. A., & Molchaniuk, O. V. (2023). Dyversyfikatsiia profesiinoi pidhotovky pedahohiv pochatkovoï osvity iz pryntsypamy Novoi ukrainskoi shkoly [Diversification of the professional training of primary education teachers with the principles of the New Ukrainian School]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Pedagogue*. (2(209), 12–18. Retrieved from [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-12-18](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-12-18) [in Ukrainian].

18. Shalaieva, V. (2007). Sotsialne zamovlennia i dialoh protsesiv [Social order and dialog processes]. *Upravlinnia osvitoiu – Management of education*, 18, 3–6 [in Ukrainian].

19. Shevchuk, S. S. (2017). Innovatsiini aspekty rozvytku metodychnoi kompetentnosti pedahoha profesiinoi shkoly u systemi pisliadyplomnoi osvity [Innovative aspects of the development of methodological competence of a professional school teacher in the system of postgraduate education.]. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych. Varshava*, 261–268 [in Ukrainian].

УДК 378.018:004.77]:352(045)

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ КОМУНАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

© Одарченко В.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-23

Стаття присвячена аналізу сучасних тенденцій та практик упровадження цифрових технологій у систему вищої освіти. У дослідженні розглянуто ключові аспекти діджиталізації, які включають інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес комунального закладу вищої освіти, модернізацію освітньої інфраструктури та підвищення якості освітніх послуг.

У роботі основна увага приділена таким аспектам: створення цифрового освітнього середовища; цифрові інструменти для викладачів та здобувачів вищої освіти; адаптація освітніх програм; підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів; проблеми та виклики діджиталізації.

У статті акцентовано увагу на необхідності комплексного підходу до діджиталізації освітнього процесу, що передбачає інвестиції у технологічну інфраструктуру, підготовку науково-педагогічних кадрів та адаптацію освітніх програм. Автор робить висновок, що успішна діджиталізація комунальних закладів вищої освіти сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці й забезпечить більш високу якість надання освітніх послуг.

Ключові слова: діджиталізація, цифровізація, освітній простір, процес, комунальний заклад вищої освіти.

Odarchenko V. «Digitalization of the educational process of municipal higher education institutions».

The article analyzes current trends and practices in the implementation of digital technologies in the higher education system. The study examines the key aspects of digitalization, including the integration of information and communication technologies into the educational process of a municipal higher education institution, modernization of educational infrastructure and improvement of the quality of educational services.

The work focuses on the following aspects: creation of a digital educational environment; digital tools for teachers and students; adaptation of educational programs; professional development of scientific and pedagogical staff; problems and challenges of digitalization.

The article emphasizes the need for a comprehensive approach to the digitalization of the educational process, including investments in technological infrastructure, training of scientific and pedagogical staff, and adaptation of educational programs. The author concludes that the successful digitalization of municipal higher education institutions will help to increase the competitiveness of graduates in the labor market and ensure a higher quality of educational services.

Key words: digitalization, digitalization, educational space, process, municipal higher education institution.

Актуальність дослідження. Діджиталізація спектру професійної підготовки спричинена реальністю нового суспільного життя, яка безпосередньо впливає на зміни в організації освітнього процесу комунальних закладів вищої освіти. Створення онлайн платформ для навчання та викладання, упровадження онлайн ресурсів для проведення моніторингу якості освітнього процесу, залучення професійно компетентних науково-педагогічних працівників до роботи є важливими напрямками розвитку освіти в сучасному цифровому світі.

Слушною для дослідження є думка А. Прокопенко, яка вважає, що діджиталізація – це «масштабний процес запровадження, інтеграції і використання цифрових технологій, оцифрованої інформації у повсякденне і професійне життя з метою формування сучасного інформаційного середовища для забезпечення нових та розширення існуючих можливостей їх використання особистістю» [9, с. 89]. Тому, діджиталізація стає не лише необхідністю, але й важливим етапом розвитку освіти в сучасному світі, значно розширює можливості освітнього процесу, сприяє підвищенню якості освіти через упровадження інноваційних методик навчання, використання інтерактивних матеріалів й індивідуалізацію освітнього процесу.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Підґрунтям дослідження є наукові доробки, у яких презентовано: педагогічні теорії організації, створення та функціонування інноваційно-освітнього середовища (В. Биков, О. Буров, Г. Єльнікова, М. Корець, В. Лапінський, В. Любарєць С. Сисоєва, та ін.); проблеми діджиталізації

освітнього процесу (Г. Алексеева, Л. Горбатюк В. Гриньова, Х. Кортез, Н. Кравченко, А. Прокопенко, В. Сидоренко, А. Харківська та ін.); концептуальні аспекти формування цифрових компетенцій науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (Я. Замора, М. Рутикало, Л. Кучер, О. Марковець та ін.); умови професійної підготовки майбутніх педагогів до використання діджитал-технологій у професійній діяльності (О. Акімова, О. Кузнецова, А. Соломаха та ін.)

Аналіз наукових публікацій доводить, що існує різноманіття наукових підходів до організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. Важливим та актуальним на сьогодні залишається питання діджиталізації освітнього процесу в комунальних закладах вищої освіти.

Метою статті є дослідження різноманітних підходів до організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації та вивчення актуальних аспектів діджиталізації освітнього процесу в комунальних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» пріоритетними завданнями освіти в Україні [10], щодо створення системи освіти нового покоління: підтримка національної та міжнародної академічної мобільності студентів; оснащення сучасних базових навчальних лабораторій і передових науково-дослідних лабораторій закладів вищої освіти обладнанням інформаційних технологій (цифровою інфраструктурою); упровадження результатів наукових досліджень (творчих досягнень) в освітні програми; створення умов для участі здобувачів вищої освіти у наукових дослідженнях, в ініціюванні та реалізації інноваційних проєктів; сприяння використанню інноваційних технологій і новітніх засобів навчання в освітньому процесі, розвиток дослідницьких інфраструктур; підтримка спільних (подвійних) освітніх програм з університетами; залучення іноземних викладачів до українських університетів; відкриття вітчизняного ринку для кращих іноземних університетів; цифрова трансформація процесу вступу іноземних громадян

до закладів вищої освіти України; підтримка співпраці між закладами вищої освіти та науково-дослідними установами, участі в реалізації міжнародних наукових проєктів і програм, насамперед Європейського Союзу; мотивування викладачів до отримання наукових результатів та наукових публікацій високого рівня, участі в патентно-ліцензійній діяльності.

У межах дослідження визначено основні напрями управління комунальним закладом вищої освіти в умовах діджиталізації, зокрема: планування як процес визначення мети, функціонування та розвитку комунального закладу вищої освіти; залучення до роботи в комунальному закладі вищої освіти висококваліфікованих науково-педагогічних працівників, що морально та професійно підготовлені до діяльності в умовах цифрових трансформацій; створення стратегії розвитку комунального закладу вищої освіти відповідно до державних і регіональних запитів; сприяння здійсненню мотиваційної активізації науково-педагогічних працівників до продуктивної професійної діяльності; контроль та аналіз системи управління комунальним закладом вищої освіти в умовах діджиталізації.

Згідно з окресленими напрямками, можемо зазначити, що в умовах діджиталізації освітнього процесу вищої освіти необхідно активно впроваджувати цифрові технології та вдосконалювати управлінські практики.

Сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців за різними галузями побудована на логіці академічного вивчення індивідуальних освітніх компонентів і на практичній діяльності, яка є інтегративною та міждисциплінарною; культивуються технократичні форми контролю над суб'єктами знань, продовжують домінувати масові (лекційні) форми навчання, недостатня кількість практичної діяльності майбутніх менеджерів на базі різних закладів освіти. Ці недоліки визначають необхідність гнучкої відповіді, оперативного оновлення змісту та структури професійної підготовки педагогічного персоналу, урахування динаміку соціокультурної та економічної ситуації, зростаючих вимог до освіти, досягнення психолого-

педагогічних наук та освітньої практики. У контексті переходу до загальної економіки знань це є активним провідником інтеграційної політики в освіті, уключаючи реалізацію концепції безперервної педагогічної освіти.

Саме тому, сучасним комунальним закладом вищої освіти можна вважати інноваційний заклад, для якого потрібна нова доктрина та методологічна модель вищої освіти. Можна зазначити, що в основі сучасного викладання повинні бути визначені постулати: інформаційне й освітнє середовище замість існування закладу як ізольованої інституції; розвиток компетентностей здобувачів освіти на відміну від «життєвого навчання»; навчання для всіх: і здобувачі освіти, і викладачі (навчання разом, навчання один з одним); створення умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторія.

Згідно «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» [10], механізмом управління закладами вищої освіти зазначено загальноосвітні тенденції розвитку менеджменту, трансформаційна динаміка освітніх реалій діджиталізації процесів українського суспільства, масова модифікація новітніх інформаційних управлінських технологій. Інформатизація суспільства вимагає швидкого переходу на підготовку кадрів у сфері економіки України, що потребує нового якісного рівня її діджиталізації. Тобто цифрова економіка висуває додаткові вимоги до кваліфікації спеціалістів та магістрів, де головним ресурсом є цифрові знання, а ключовим ресурсом розвитку – індивідууми [6].

Доступні технологічні ресурси забезпечують безліч варіантів викладання, наприклад, читання лекцій у режимі відео-конференції, обмін матеріалами (слайдами, відео, презентаціями), взаємодія через чати, створення дискусійних форумів або робочих груп, контроль практичної діяльності, оцінка й наставництво здобувачів освіти, запис пояснень завдань тощо. До того ж ці інструменти можуть використовуватись синхронно або асинхронно та інтегруватися. Однак, усі ресурси мають бути підкріплені освітньою методикою, яка буде підтримувати здобувачів освіти

та забезпечувати їхнє залучення до професійного навчання [3]. Отже, ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі потребує не лише наявності різноманітних інструментів, але й глибокого розуміння освітньої методики.

За логікою дослідження визначимо фактори, що обумовлюють ефективність упровадження цифрових інструментів в освітній процес і дають можливість повністю використовувати онлайн-простір. Слушною для дослідження є думка науковців Т. Герлянд та Л. Липської, які зосереджують свою увагу на конкретних факторах, таких як: «...майбутні кваліфіковані фахівці повинні набувати нових навичок та компетенцій, які дозволяють їм повною мірою скористатися дивідендами цифрових технологій; освітні програми повинні оперативно реагувати на зміни у суспільстві та ринку праці; заклади професійної (професійно-технічної) освіти мають стати простором проєктування та пілотування реформ, спрямованих на забезпечення можливості використовувати переваги діджиталізації у суспільстві; необхідно використовувати цифрові інструменти для створення нових освітніх просторів з метою підвищення доступності та якості надання освітніх послуг» [3, с. 2.].

Розкриття потенціалу здобувачів вищої освіти вимагає формування організаційних, комунікативних, творчих якостей, забезпечення високого рівня їх професійних знань, умінь, навичок.

У роботі детально розглянуто проблему застосування викладачами інноваційних технологій в освіті для розвитку професійної компетентності як необхідний крок у розкритті потенціалу особистості.

Автоматизація виробничих процесів вимагає від людини професійних компетенцій, розвитку творчості, комунікаційної діяльності, співпраці в команді, пошуку нових рішень, розвитку інформаційних компетенцій.

Ураховуючи вищезазначене, перед комунальними закладами вищої освіти, що займаються професійною підготовкою майбутніх спеціалістів різних галузей, постає проблема впровадження в освітній процес сучасних

цифрових засобів, а саме її діджиталізації.

На думку А. Харківської – «діджиталізація освіти є сукупністю процесів, що включає: переклад змісту освітніх програм у цифрову форму і створення онлайн-курсів, які дозволяють суб'єктам освітньої діяльності самостійно отримувати знання; оснащення закладів освіти необхідною інфраструктурою, що дозволяє здобувачам освіти, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, співпрацівникам використовувати цифровий інформаційно-орієнтований контент; підвищення кваліфікації/перепідготовку педагогів для ефективного його застосування в освітньому процесі» [11, с. 99]. Тому, діджиталізація освіти вимагає комплексного підходу, який зважає не лише на технічні аспекти, а й на педагогічні та організаційні аспекти, щоб забезпечити ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Відповідно до логіки дослідження розглянемо основні структурні компоненти цифрової освіти (рис. 1).

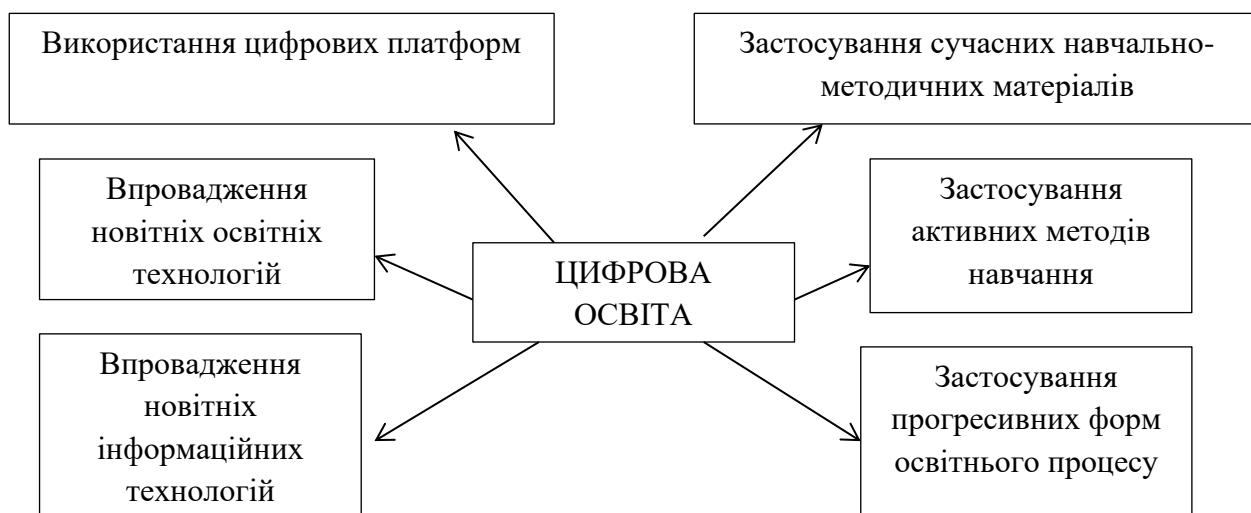


Рис. 1. Структурні компоненти цифрової освіти

Мета діджиталізації освіти полягає у проектуванні єдиного інформаційно-освітнього середовища та розширенні набору інструментарію, методик у повсякденному використанні.

У Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 окреслено

позиції «здобуття громадянами цифрової освіти з використанням інформаційних ресурсів; створення Єдиного державного веб-порталу цифрової освіти «Дія. Цифрова освіта»; підвищення рівня обізнаності громадян щодо небезпек в мережі Інтернет; розроблення заходів щодо впровадження цифрових засобів доведення інформації; забезпечення правового регулювання з питань формування державної політики у сфері розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей; створення індикаторів для моніторингу стану розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей; гармонізація з європейськими та світовими науковими ініціативами», що визначає інтеграцію української науки в європейський дослідницький простір, забезпечення розвитку передових наукових ідей, участь у міждисциплінарних проєктах, які зосереджуються на перспективних ідеях, технологіях й інноваціях, створення цифрових інфраструктур за потребою закладів освіти та науки; створення єдиної освітньої мережі з підключенням до неї освітніх і наукових закладів; надання прозорого доступу до видань та публікацій; створення технологічних «дорожніх карт» державно-приватного партнерства, комерціалізація наукових розробок для промисловості й соціальних викликів; розроблення відкритих та інтероперабельних цифрових рішень для запуску й розвитку інноваційних екосистем у різних секторах промисловості; розроблення прозорих стандартів для використання в сфері послуг [4].

Оскільки освітні контексти все більше збагачуються електронними та цифровими технологіями, дослідження електронного викладання можуть окреслити більш важливі сфери освітньої практики.

«Розвиток наукової цифрової інфраструктури (для закладів науки та освіти) є визначальним для забезпечення відкритого доступу до наукових даних та знань, подальшої комерціалізації наукових досліджень, створення інновацій, продуктів та послуг. Нові знання та розробки, здійснені за рахунок фінансування з державного бюджету, повинні бути у відкритому доступі та стати здобутком суспільства в цілому» [5].

Водночас відсутність доступу до світових наукових цифрових інфраструктур – до світової бази знань, обчислювальних сервісів, консалтингу, досліджень у фундаментальній і прикладній сферах – негативно впливає на українську науку загалом, адже є суттєвим обмеженням для вітчизняних науковців, освітян, інженерів та державних службовців, а також не дає змоги оцінювати можливості української науки, шукати варіанти співпраці в межах міжнародних проєктів тощо, зокрема за тими напрямками, які стосуються цифрових технологій.

Уважаємо, що підключення українських наукових цифрових інфраструктур до Європейської хмари відкритої науки та Європейської інфраструктури даних дасть поштовх до вирішення актуальних українських наукових завдань із мінімальним використанням державних ресурсів.

Україна визнає цінність застосування трансформацій цифрових технологій в освітньому просторі. Значний прогрес у реалізації персоналізованої освіти, збільшення охочих продовжити й здобути нову вищу освіту, зв'язки між освітою та ринком праці, навчання протягом усього життя та інше має велику цінність для розвитку громадян.

Стратегічні зміни, які відбуваються в інституціях й організаціях у галузі освіти, у цифрових технологіях вимагають удосконалення наших чинних на сьогодні освітніх систем.

Аналітичний огляд наукових праць указує на те, що «діджиталізацію» варто вивчати як інструмент, а не як самоціль. При системному державному підході «цифрові» технології будуть значно стимулювати розвиток відкритого інформаційного суспільства як одного з істотних факторів розвитку демократії в Україні, підвищення продуктивності, економічного зростання, створення робочих місць, а також підвищення якості життя громадян України.

Стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює все більшу взаємозалежність соціально-економічного потенціалу держави і такого загальноприйнятого у світовому співтоваристві показника, як рейтинг

розвитку інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Перспектива цифрової технології полягає в тому, що вона може забезпечити потреби кожного учасника освітнього процесу. Зазначена технологія легко реагує на запити та зміни середовища: пошук контенту відповідно до інтересів; задоволення індивідуальних потреб темпу й рівня; постійна модернізація стилю і форм молодіжної культури; зв'язок освітньої та виробничої діяльності.

Цифрові технології являють собою зміщення парадигми з конкретними й множинними впливами на природу знань у суспільстві і на освітнє середовища відповідно.

Цифровою освітою є об'єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, упровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу й активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів [8].

У цифровому вигляді здобувачі освіти не повинні досягати весь інформаційний ресурс загалом. За цих умов важливого значення набуває фактор систематизації інформації представленої у цифровому форматі: а) можливість пошуку інформації за ключовими словами; б) чіткість розміщення файлів у папках; в) логічність побудови рубрик на сайтах. Такий підхід значно прискорює процес пошуку інформації, забезпечує максимальний доступ до всього інформаційного масиву, який є затребуваним користувачем. Так, актуальним питанням є виявлення структури та змісту інформаційно-цифрових ресурсів.

Міністерством освіти і науки України розроблено «Положення про електронні освітні ресурси» [7], що визначає поняття електронних освітніх ресурсів (навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні

для ефективної організації освітнього процесу, у частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами), їхні види, порядок розроблення та впровадження. Структура інформаційно-цифрових ресурсів процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти в Харківській гуманітарно-педагогічній академії представлено як сукупність об'єктивно існуючих умов та засобів, необхідних для досягнення мети (рис. 2).

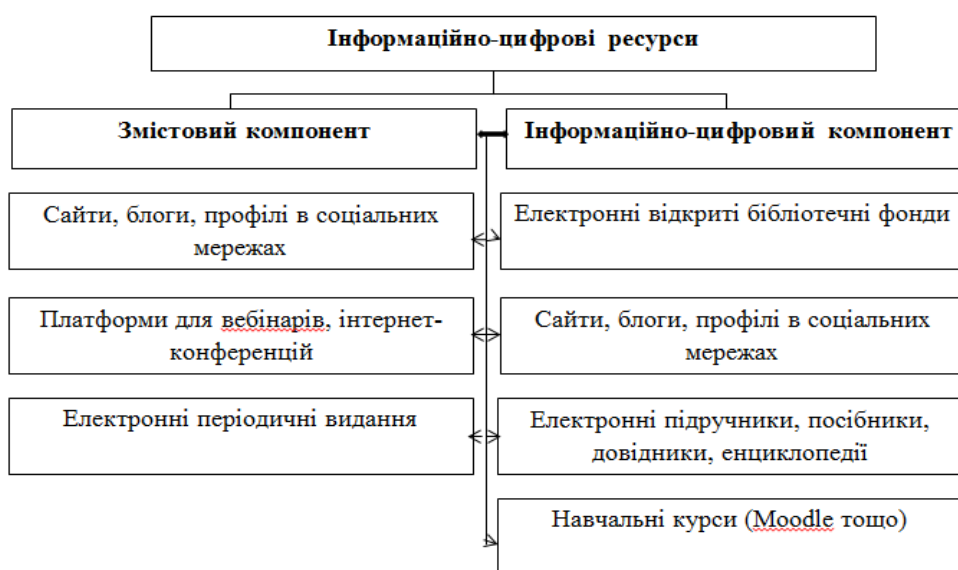


Рис. 2. Структура цифрових ресурсів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

«Інформатизація освіти – це справжня революція в освіті, оскільки функціонування освітньої галузі спрямоване не просто на формування носія знань, а насамперед творчої особистості, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння, працювати з інформаційними ресурсами для успішної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя, власне, для інноваційного розвитку суспільства. Застосування ІКТ докорінно змінює роль і місце педагога та учня в навчальному процесі, сприяє реалізації індивідуального підходу в навчанні – того, чого ще так бракує. У такій моделі вчитель перестає бути просто «ретранслятором» знань, а є співтворцем сучасних, позбавлених повчальності й проповідництва, технологій навчання.

Інформатизація і комп'ютеризація освітньої галузі є одним з найскладніших і найважливіших завдань держави» [2].

Слушною для дослідження є думка науковця В. Бикова, який у своїй праці «Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями» [1] висвітлює важливість інформатизації освіти. Дослідник зазначає, що інформатизація відбувається: як одна з головних умов існування та розвитку інформаційного суспільства; на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а освіта стає більш доступною та ефективною; у контексті реалізації концепцій відкритої та дистанційної освіти, за допомогою ІКТ, підвищуючи її доступність та забезпечуючи екстериторіальність й інтернаціоналізацію; за умови використання програм автоматизованого керування в організації роботи освітніх закладів і сприяє ефективнішому управлінню; через використання методів, прийомів, технологій, засобів керування проектами та наукового інструментарію, що підвищує ефективність проведення екстериторіальних та інтернаціоналізаційних наукових досліджень.

Тому, інформатизація освіти є важливим напрямом розвитку сучасної освітньої системи, яка сприяє підвищенню її якості й доступності, оновленню методів навчання та управління, а також розширенню можливостей для наукових досліджень. Це особливо актуально в умовах сучасних викликів, коли традиційні методи освіти потребують адаптації до нових реалій.

Сучасна особистість в освітньому середовищі отримує задоволення від мотивованої інформації та захоплення освітнім процесом, постійною персональною підтримкою для збереження темпу навчання і такого його рівня, щоб вони відчували себе активно залученими в освітній процес. Особистість, яка задіяна в освітнє середовище, має потрапити у простір, яке повинне бути сумісним із соціальною культурою, а також отримати довгострокову перспективу у навчанні протягом життя.

Згідно Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки [5] основні напрями діджиталізації освіти були спрямовані на:

- створення освітянських ресурсів і цифрових платформ із підтримкою інтерактивного й мультимедійного контенту для загального доступу всіх учасників освітнього процесу;

- розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового освітнього середовища (мультимедійних класів, науково-дослідних STEM-центрів лабораторій, інклюзивних класів, класів змішаного навчання);

- організація широкосмугового доступу до Інтернету учасників освітнього процесу в аудиторіях закладів освіти всіх рівнів;

- розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних і мультимедійних технологій.

Освітні перетворення в епоху цифрової інформації і комунікації, визначають інформаційно-освітнє середовище у новому контексті безперервного професійного розвитку. Безперервність освітнього процесу освітніх організацій потребує об'єднання в єдину мережу, які надають можливість перетинати традиційні інституційні секторальні й навіть національні кордони. Заклади освіти все частіше вбачають необхідність у прозорому й відкритому залученню здобувачів вищої освіти в освітній процес. Діджиталізація освітнього процесу надає можливість трансформувати теоретичні знання учасників у практичні навички.

Розроблення мультимедійних електронно-освітніх ресурсів та інтерактивних курсів з освітніх компонентів є вимогою часу. Електронні освітні ресурси й електронні навчальні матеріали являють собою інформацію (документи) в електронному вигляді, зручному для використання в освітньому процесі. Для їх створення використовуються спеціальні інструменти, функціональні можливості яких існують для унаочненої

та ефективної розробки електронних освітніх ресурсів.

На підставі вище означеного виникає необхідність упровадження цифрових технологій у масштабі всієї системи освіти, що потребує також і формування цифрової компетентності управлінської ланки.

Для діджиталізації освітнього процесу професійної підготовки здобувачів вищої освіти в комунальних закладах вищої освіти використовується підготовчий, мотиваційно-спонукальний, діяльнісний та діагностично-коригувальний етапи цифрових технологій побудови інформаційно-освітнього середовища.

Підготовчий етап цифрових технологій має на меті проведення організаційної та методичної роботи, створення навчальних посібників, глосаріїв, відеозанять, які змістовно будуть відповідати вимогам формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців. Водночас слід провести організаційні заходи щодо втілення їх в освітній процес закладу вищої освіти.

Попередньо необхідно провести консультативну роботу з учасниками освітнього середовища (викладачами й здобувачами вищої освіти) для формування цифрової компетентності у освітньому процесі. Тому має бути посилення аудиторної підготовки здобувачів освіти у напрямі формування інформаційної компетентності.

Мотиваційно-спонукальний етап цифрової технології побудови інформаційно-освітнього середовища спрямований на формування у здобувачів вищої освіти мотивації до необхідності формування у них інформаційної компетентності як важливої частини їх професіоналізму.

Мотиваційно-спонукальний етап упровадження відповідає за реалізацію організаційно-педагогічної складової професійної підготовки в умовах інформаційно-освітнього середовища: конативність професійних мотивів, аксіоми майбутньої управлінської реалізації менеджерів освітньої діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Це здійснюватиметься через динамічний електронний ресурс – кабінет

викладача, матеріали якого в сукупності будуть формувати інформаційну компетентність як складову професійної компетентності майбутніх менеджерів. Значна роль відводиться професорсько-викладацькому складу закладу вищої освіти, який повинен посилити увагу до цієї компетентності у процесі викладання фахових освітніх компонентів, щоб забезпечити відповідний професійний інтерес до неї у всіх учасників освітнього процесу.

Форми реалізації етапу: лекції, семінарські заняття, індивідуальна самостійна робота. Методами реалізації етапу визначено такі: переконання, інтерактивні бесіди в онлайн режимі, кейс-технологія. Засобами реалізації етапу виступають динамічний педагогічний сайт і комп'ютер.

Діяльнісний етап цифрової технології є основою формувального етапу педагогічного експерименту та спрямований на формування у здобувачів вищої освіти необхідних знань, умінь, досвіду діяльності та професійних якостей, які відповідатимуть суті інформаційної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

На цьому етапі відбувається реалізація організаційно-педагогічної умови: формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освітньої діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища в процесі професійної підготовки. Для реалізації цих завдань передбачено використати весь науково-методичний арсенал кабінету викладача. Необхідно посилити роботу викладацького складу закладу вищої освіти через активізацію уваги до формування цієї компетентності.

Формами реалізації етапу є: проблемні лекції; семінарські заняття, індивідуальна, групова й парна робота; вебінари; індивідуальна самостійна робота.

До методів реалізації етапу відносимо: переконання, інтерактивні бесіди та розв'язання кейсів в онлайн режимі, кейс-технологія, власний приклад. Засоби реалізації етапу: кабінет викладача, комп'ютер, кейси.

Діагностично-коригувальний етап цифрової технології має на меті з'ясування якісних змін у сформованості інформаційної компетентності

у майбутніх менеджерів освіти в умовах інформаційно-освітнього середовища та проведення на цій підставі (у разі необхідності) коригувальних методичних заходів. Ця робота буде проводитись на контрольному етапі педагогічного експерименту.

Отже, одним із пріоритетних завдань модернізації системи вищої освіти України є створення умов для якісного навчання. Саме впровадження інформаційно-освітнього середовища дозволить створити умови для формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців, що дозволить їм конкурувати на міжнародному ринку праці та ефективно функціонувати в сфері цифрової економіки.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: україно-польський журнал*. Ченстохов (Польща) : Вид-во вищої педагогічної школи у Ченстохові, 2003. Вид. IV. С. 501–515.

2. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1(15). URL: [http://www.ime.edu-ua.net/em.html](http://www.ime.edu.ua.net/em.html) (дата звернення: 08.05.2024).

3. Герлянд Т.М., Липська Л. В. Перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців з використанням цифрових технологій навчання. 3 с. URL: <http://surl.li/djrxb> (дата звернення: 08.05.2024).

4. Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. URL: <https://everlegal.ua/kontseptsiya-rozvytku-tsyfrovykh-kompetentnostey-do-2025-roku-ta-yuyi-znachennya> (дата звернення: 19.05.2024).

5. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 19.05.2024).

6. Краус Н. М. Парадигмальні засади розвитку та управління цифровою освітою в Україні. *Управління соціально-економічними трансформаціями у сучасному місті* : матер. всеукр. наук.-практ. конфер. (м. Київ, 27 лютого 2018). Київ : КУБГ, 2018. С. 51–54.

7. Положення про електронні освітні ресурси : Наказ МОНУ від 01.10.2012 № 1060. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення: 08.05.2024).

8. Проєкт «Цифрова адженда України – 2020». URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.05.2024).

9. Прокопенко А. А. Теоретико-методологічні засади педагогічної концепції едукції майбутніх учителів в умовах діджиталізації освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Держ. закл. «Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Харків, 2023. 703 с.

10. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. Схвалено розпорядж. Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. Київ. 34 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286-> (дата звернення: 15.05.2024).

11. Харківська А.А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. праць. 2020. № 66. С. 98–105.

References

1. Bykov, V. Yu. (2003). Informatyzatsiia zahalnoosvitnoi i profesiino-tekhnichnoi shkoly Ukrainy: kontseptualni zasady i priorytetni napriamy [Informatization of General Education and Vocational Schools in Ukraine: Conceptual Foundations and Priority Areas]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: ukraino-polskyi zhurnal – Professional education: pedagogy and psychology: Ukrainian-Polish journal*. Cherkash, IV, 501–515 [in Ukrainian].

2. Bykov, V. Yu. (2010). Suchasni завдання informatyzatsii osvity [Modern tasks of education informatization]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby*

navchannia – Information technology and learning tools. 1(15). Retrieved from <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> [in Ukrainian].

3. Herliand, T.M., & Lypska, L. V. Perspektyvni napriamy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z vykorystanniam tsyfrovyykh tekhnolohii navchannia [Promising areas of professional training of future specialists using digital learning technologies]. Retrieved from <http://surl.li/djrx> [in Ukrainian].

4. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovyykh kompetentnosti : rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy [The concept of digital competencies development: the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. 167-r. (2021, May 03). Retrieved from <https://everlegal.ua/kontsepsiya-rozvytku-tyfrovyykh-kompetentnostey-do-2025-roku-ta-yiyi-znachennya> [in Ukrainian].

5. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky [Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020]. 67-r (2018, January 17). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

6. Kraus, N. M. (2018). Paradyhmalni zasady rozvytku ta upravlinnia tsyfrovoyu osvitoiu v Ukraini [Paradigmatic principles of development and management of digital education in Ukraine]. *Upravlinnia sotsialno-ekonomichnymy transformatsiiamy u suchasnomu misti – Managing socio-economic transformations in the modern city*. (pp. 51–54). Kyiv [in Ukrainian].

7. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources] № 1060 (2012, October 01). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> [in Ukrainian].

8. Proiekt «Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020» [The project «Digital Agenda of Ukraine – 2020»]. Retrieved from <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> [in Ukrainian].

9. Prokopenko, A. A. (2023). Teoretyko-metodolohichni zasady pedahohichnoi kontsepsii edukatsii maibutnikh uchyteliv v umovakh didzhytalizatsii osvity [Theoretical and Methodological Foundations

of the Pedagogical Concept of Future Teachers' Education in the Context of Digitalization of Education]. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky [Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032]. 286-r. (2022, February 23). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286-> [in Ukrainian].

11. Kharkivska, A.A. (2020). Formuvannia ta rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha v systemi navchannia vprodovzh zhyttia – vymoha chasu [Formation and development of digital competence of a teacher in the system of lifelong learning is a requirement of the time]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of Engineering Pedagogic Education*. 66, 98–105 [in Ukrainian].

УДК 316.647.82:001.4]:047.44:37.035-057.87

ЕЙДЖИЗМ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

© Печериця Н.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-24

Стаття присвячена вивченню та аналізу феномену ейджизму серед студентської молоді. У статті досліджується проблема ейджизму в студентському середовищі, проаналізовано дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Проводиться термінологічний аналіз поняття «ейджизм», визначаються його основні характеристики та форми прояву в студентському середовищі. Аналізуються причини виникнення ейджизму та його негативні наслідки.

Розкрито сутність, види та специфіку ейджизму. Охарактеризовано соціальні рівні, на яких проявляється ейджизм. Виокремлено особливості прояву ейджизму в молоді у трьох основних компонентах: когнітивному, ціннісному та емоційно-поведінковому у внутрішньоособистісних взаєминах, міжособистісній взаємодії та соціальних взаєминах. Розглянуто специфіку поняття «ейджизм молоді».

Розглянуто вікові рамки, психологічні особливості людей похилого віку та специфіку сприйняття їх у сучасному суспільстві. Наведені статистичні дані, що підтверджують актуальність реалізації саме корекційної діяльності щодо проблеми

ейджизму в Україні. Охарактеризовано причини, які породжують ейджистські установки у молоді. Розглянуто значення терміна «корекція», розкрито основні напрямки корекції.

Окреслено важливість використання саме соціально-педагогічного підходу у корекції зазначеного явища. Сформульовано термін «ейджизм студентської молоді», уточнено сутність поняття «соціально-педагогічна корекція». Запропоновано практичні інструменти соціально-педагогічної корекції ейджизму серед здобувачів вищої освіти, спрямовані на створення толерантного та гармонійного середовища.

Ключові слова: студентська молодь, ейджизм, люди похилого віку, соціально-педагогічна корекція, соціально-педагогічна корекція студентської молоді, практичні інструменти соціально-педагогічної корекції ейджизму серед студентської молоді.

Pecherytsia N. «Ageism: terminological analysis and practical tools of social and pedagogical correction in student youth».

The article is devoted to the study and analysis of the phenomenon of ageism among student youth. The article examines the problem of ageism in the student environment, analyzes the research of domestic and foreign scientists. A terminological analysis of the concept of «ageism» is carried out, its main characteristics and forms of manifestation in the student environment are determined. The causes of ageism and its negative consequences are analyzed.

The essence, types and specifics of ageism are revealed. The social levels at which ageism manifests itself are characterized. The features of the manifestation of ageism in young people are singled out in three main components: cognitive, value, and emotional-behavioral in intrapersonal relationships, interpersonal interaction, and social relationships. The specifics of the concept of «youth ageism» are considered. Age ranges, psycho-age characteristics of the elderly and the specifics of their perception in modern society are considered. Statistical data are provided, which confirm the relevance of the implementation of corrective activities regarding the problem of ageism in Ukraine. The reasons that give rise to ageist attitudes among young people are characterized. Let's consider the meaning of the term «correction», the main directions of correction are revealed.

The importance of using a socio-pedagogical approach in correcting this phenomenon is outlined. The term «ageism of student youth» was formulated, the essence of the concept of «social-pedagogical correction» was clarified. Practical tools for socio-pedagogical correction of ageism among students of higher education aimed at creating a tolerant and harmonious environment are proposed.

Keywords: student youth, ageism, elderly people, socio-pedagogical correction, social-pedagogical correction of student youth, practical tools of socio-pedagogical correction of ageism among student youth.

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві питання вікової дискримінації, тобто ейджизму стає все більш актуальним. Цей вид упередженого ставлення може мати значний негативний вплив на всі аспекти життя особистості. Явище ейджизму поширюється значними темпами у XXI століття та негативно впливає на людей різного віку, але особливо на молоде покоління. Ейджизм може проявлятися у різних формах вияву та підкріплюватися стереотипним й упередженим ставленням. Стрімкий темп розвитку ейджизму в Україні пов'язаний зі певними демографічними змінами, тобто зростанням тривалості життя та старіння населення, швидким

технологічним розвитком, що створив цифровий розрив між поколіннями, що може посилювати ейджизм, а також необхідністю постійного навчання, тобто розвитку уміння адаптуватися до нових умов, що, зі свого боку, може створювати тиск на людей старшого віку, які можуть відчувати себе нездатними до навчання або не встигати за соціальними й технологічними змінами. Ці чинники створюють відповідний розрив між поколіннями та підсилюють різноманітні прояви ейджизму.

Україна, як і багато інших країн, зіткнулася з демографічними змінами, що призвели до збільшення тривалості життя та старіння населення. Це створює додатковий контекст для поширення ейджизму та поглиблення вікових розбіжностей.

Отже, ураховуючи ці чинники, вивчення причин, проявів та наслідків ейджизму стає надзвичайно важливим для розбудови справедливого, рівноправного та гуманного суспільства. Суцільне розуміння цього явища дозволить розробити ефективні стратегії боротьби з ейджизмом і сприятиме створенню толерантного середовища, де кожен член суспільства буде поважати й цінувати інших незалежно від віку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Велика кількість зарубіжних і вітчизняних науковців зосереджують свої дослідження на проблематиці ейджизму. Аналіз наукової літератури вказує на загальний інтерес до розв'язання проблеми різноманітних аспектів ейджизму серед закордонних учених (Л. Аялон, Р. Батлер, С. Бреклер, Я. Гофман, А. Іглі, А. Кадді, С. Максвелл, Е. Палмор, Р. Притчард, Д. Родхівер, Д. Рупп, А. Тракслер, С. Фіск та інші), а також вітчизняних науковців, зокрема у працях О. Березіної, В. Біскупа, М. Євдокимової, І. Кресіної, Н. Кривоконь, Л. Магдисюк, Л. Міщихи, О. Онишка, Н. Печериці, Н. Сейко, Р. Тополевського та інших, відображаються різноманітні аспекти вивчення феномену ейджизму. Крім того, аспект соціально-педагогічної корекції різних негативних соціальних явищ розглядали такі вчені, як Г. Василенко,

Т. Гніда, Н. Заверико, В. Носенко, Т. Окушко, Н. Сейко, Г. Товканець та інші.

Поглиблене вивчення ейджизму набуває особливого значення в сучасному світі, оскільки він є однією з ключових проблем, що впливає на якість життя людей різного віку та може порушувати принципи справедливості та рівності.

Мета статті полягає у дослідженні явища ейджизму серед студентської молоді, розкритті термінологічних аспектів цього явища та розробки практичних інструментів для соціально-педагогічної корекції.

Виклад основного матеріалу. Виникнення терміну «ейджизм» тісно пов'язане з розвитком руху за права людини. На початку 1960-х років люди почали активно боротися за свої права, незалежно від раси, статі, релігії та інших факторів. Зростання свідомості в суспільстві про дискримінацію різних груп людей призвело до появи нових термінів, які описували ці явища.

Етимологічно, поняття «ейджизм» походить від англійського слова «ageism», що означає вік. Уперше використано в 1969 році Р. Батлером, американським психологом і геронтологом у книзі про вікову дискримінацію. Термін став уживатися для позначення дискримінації або упередженого ставлення до людей на підставі їхнього віку [19]. З 1970-х років почалася відбуватися популяризація терміну «ейджизм» на наукових конференціях, публікаціях. Відбулося зростання кількості наукових досліджень у напрямі ейджизму та його впливу на життя людей, а також уключення зазначеного терміну до міжнародних документів про права людини. У кінці ХХ століття та до нині відбувається розширення розуміння поняття «ейджизм», уключаючи вікові стереотипи та упередження до різних вікових груп [9].

Міждисциплінарний аналіз поняття «ейджизм» розкриває його складність і багатоаспектність. З філософської точки зору, це життєва філософія, яка абсолютизує вік та пропагує культ молодості. У психологічному аспекті характеризується ярликуванням, стереотипізацією та

дискримінацією певної вікової групи. Соціологічна інтерпретація розглядає це поняття як сукупність соціальних очікувань щодо якостей і моделей поведінки людей різного віку. Педагогічний напрям визначає ейджизм як дискримінацію людини на основі її віку. З соціально-педагогічної точки зору, ейджизм проявляється як негативний стереотип щодо людей будь-якої вікової групи, але найчастіше в нашій культурі стосується людей похилого віку.

Загалом, міждисциплінарний аналіз поняття «ейджизм» дозволяє глибше розуміти його природу та наслідки для суспільства в цілому, що є важливим для розробки стратегій боротьби з цим явищем і побудови більш справедливого й гуманного суспільства.

Дослідники у наукових працях висвітлюють різнобічні аспекти ейджизму, роблячи акцент на його впливі на людей різних вікових груп.

Учений А. Тракслер пов'язує ейджизм із присвоєнням людям певних соціальних ролей на основі їхнього віку, що формує негативні стереотипи щодо людей похилого віку [22]. Д. Родхівер, досліджуючи ейджизм, виокремлює ще один його прояв, а саме уникнення контактів із представниками дискримінованої групи [20]. Дослідники Д. Рупп, Е. Воданович та М. Креде дослідили ейджизм як стереотип, що ґрунтується на двох шкалах: відчуження та негативної емоційної установки особистості [21]. Н. Кривоконь, аналізуючи дослідження західних учених, звертає увагу на те, що орієнтація суспільства на молодих людей та демонстрація сили через вікові взаємини також є проявом ейджизму [8]. Науковиця І. Кресіна розглядає ейджизм як форму стереотипізації та дискримінації людей похилого віку, подібно до расизму й сексизму [7]. Закордонні науковці Л. Аялон та К. Теш-Ремер визначають ейджизм як комплексне негативне явище щодо людей похилого віку, що проявляється на індивідуальному й соціальному рівнях [18]. Дослідниця О. Березіна акцентує увагу, що в нашому суспільстві переважає негативне ставлення до старості та людей похилого віку, що зі свого боку призводить до їхньої соціально-

психологічної дезадаптації [1]. Учений В. Біскуп зосереджує увагу на напрямках соціальної роботи щодо подолання ейджизму та підвищення іміджу людей похилого віку [2]. М. Єкімова розглядає ейджизм у контексті соціальних очікувань щодо якостей і поведінки людей певної вікової групи [5, с. 223]. К. Познанська досліджує ейджизм в аспекті соціального становища людей похилого віку в сучасному українському суспільстві та розкриває, що ейджизм має латентний, завуальований характер і проявляється у виключенні людей похилого віку з престижних сфер діяльності [13, с. 219-221].

Результати досліджень науковців указують на складність та багатоаспектність явища ейджизму, яке виявляється у різних сферах життя суспільства та впливає на особистість кожної людини. Учені звертають увагу на різні аспекти цього явища, розглядаючи його з філософської, психологічної, соціологічної, педагогічної та соціально-психологічної точок зору.

Зокрема, висвітлено проблему присвоєння соціальних ролей на основі віку, що формує негативні стереотипи щодо людей похилого віку. Деякі дослідники звертають увагу на уникнення контактів з представниками дискримінованої групи, що вказує на широкий спектр проявів ейджизму. Крім того, визначено, що ейджизм може ґрунтуватися на відчуженні та негативних емоціях, а також на соціальних очікуваннях щодо якостей і поведінки людей певної вікової групи.

Дослідження підкреслюють важливість усвідомлення ейджизму для побудови справедливого й гуманного суспільства. Учені розвивають методи соціальної роботи для подолання цього явища та підвищення іміджу людей похилого віку. Також наголошується на необхідності усунення негативного ставлення до старості та людей похилого віку, що сприяє їхній соціально-психологічній дезадаптації.

Загалом, розширений аналіз досліджень підтверджує важливість подальшого вивчення та розуміння ейджизму як складного соціального

явища з метою створення більш толерантного й рівноправного суспільства для людей різних вікових груп.

Так, ейджизм розглядається як комплексне явище, що має широкий спектр проявів у різних сферах життя, негативно впливаючи на людей різного віку.

Для більш глибокого розуміння сутності ейджизму важливо розглянути його види та специфіку.

Ейджизм у широкому розумінні означає одну із форм дискримінації людини чи групи за віковою ознакою. Тому вважаємо логічним зупинитися на висвітлені видів ейджизму в сучасному соціумі. Науковці М. Скімова [5] та Н. Сейко [15] характеризують такі види ейджизму:

1. Едалтоцентризм розглядають, як нерівнозначний рівень егоцентризму дорослого населення щодо молодших і старших поколінь.

2. Едалтизм характеризується, як негативне ставлення дорослих чи людей геронтологічної групи до дітей або молодших за віком, зокрема й членів сім'ї чи референтної групи.

3. Ювенальний ейджизм розуміють, як ігнорування інтересів соціальними інститутами, інституціональна дискримінація неповнолітніх.

4. Адултократія характеризується домінування дорослих людей над молодими.

5. Геронтократія вид олігархічного правління, де править лідер, що значно старший більшості населення.

6. Джейнізм – дискримінація старшого покоління при наданні переваги молоді в різних соціальних сферах.

Феномен ейджизму проявляється на всіх соціальних рівнях, розглянемо їх більш детально.

На макрорівні ейджизм проявляється у вигляді міжособистісної взаємодії, що виражається в негативному ставленні до певної вікової групи, поведінці, дискримінаційних практиках тощо.

На мезорівні, як негативні соціальні стереотипи, наприклад, перевага в працевлаштуванні молодого кандидата на противагу літньому представнику.

На макрорівні ейджизм, підкріплений різноманітними інституційними формами щодо певних вікових обмежень, наприклад, для вступу до закладу вищої освіти, до балотування в президенти країни, вступу в шлюб тощо.

В умовах інформаційного суспільства найпоширенішим видом ейджизму є дискримінація молоддю людей похилого віку.

Погоджуємося з твердженням А. Галичанської, яка зазначає: «у таких умовах немолоді люди виявилися кинутим поколінням, позбавленим співчуття, співпереживання і допомоги з боку молодших членів суспільства. Відбулася зміна багатовікової традиції соціуму, яка стала негативною не тільки для немолодих людей, але і для всієї решти членів суспільства. Зміни, що повністю відкидають досвід попередніх поколінь, ведуть до конфлікту та розриву між поколіннями» [3, с. 36]. Зазначимо, що зміна багатовікової традиції стала негативною не лише для людей похилого віку, але й для всього суспільства загалом. Відкидання досвіду попередніх поколінь веде до конфлікту й розриву між поколіннями взаємодії.

Ейджизм саме в розумінні дискримінації людей похилого віку іншими віковими групами спочатку почали вивчати зарубіжні соціологи й психологи в контексті дискримінації та соціальної нерівності.

Учений Р. Батлер пропонує розуміти «ейджизм» як комбінацію трьох взаємопов'язаних елементів: «негативних систематичних стереотипів щодо старості та процесу старіння, неприязні, презирства, уникнення прямого контакту й дискримінаційних практик на адресу літніх людей у міжособистісній взаємодії людей та на рівні функціонування різних соціальних інститутів» [19].

На наше переконання, логічним є, окрім міжособистісних і соціальних взаємин, виділити також внутрішньоособистісні, на чому наголошували Л. Аялон і К. Теш-Ремер, що виражається в здатності особистості знати

та розуміти механізми, які відбудуться з особистістю в майбутньому, що закладає напрям ставлення спочатку до себе та потім і до інших людей.

Аналізуючи концептуальні положення зарубіжних дослідників Л. Аялон, Е. Воданович, М. Діксон, Н. Кривоконь, М. Маршал, Д. Родхівер, Д. Рупп, К. Теш-Ремер, А. Тракслер та вітчизняних науковців О. Березіної, В. Біскупа, М. Єкімової, К. Познанської та інших, доходимо висновку, що в сучасних умовах нашого суспільства поширена дискримінація старості, людей похилого віку та негативне ставлення до них саме молодого покоління, що в науці та на практиці належить до загального терміна «ейджизм». Також зазначимо, що навіть у закордонних онлайн-словниках зазначається, що поняття «ейджизм» розглядається також як дискримінація осіб похилого віку (негативні упередження, висловлювання, утиски, обмеження щодо людей похилого віку; тенденція розглядати літніх людей як немічних, негідних уваги або як непридатних для будь-якої суспільної користі.

Отже, спираючись на погляди зарубіжних і вітчизняних науковців щодо сутності, видів, рівнів прояву ейджизму, робимо таке уточнення, що поняття «ейджизм» є негативним стереотипом молодого покоління до людей похилого віку, що виявляється в недостатності та перекрученості знань щодо процесів старіння, нівелюванні цінності людей третього віку, відразі до них та в різноманітних дискримінаційних діях у процесі внутрішньоособистісних, міжособистісних та соціальних взаємин.

На основі аналізу праць Р. Батлера, О. Березіної, Я. Гофмана, С. Водановіча, М. Креде, Д. Родхівера, Д. Рупп та інших, а також керуючись соціально-психологічними особливостями молоді, виокремимо прояви ейджизму в молоді.

Когнітивний компонент, що проявляється у внутрішньоособистісних взаєминах – у недостатності знань щодо процесу власного старіння; у міжособистісних – у перекрученості знань про біологічні, психологічні та соціальні особливості процесу старіння, зміну соціального статусу

й особливостей життя літніх людей у реальному та віртуальному просторі; соціальних взаєминах – у браку знань щодо особливостей біологічних процесів старіння організму в представників похилого віку в різних соціальних інститутах (наприклад, закладах соціального обслуговування тощо);

Ціннісний компонент у внутрішньоособистісних взаєминах проявляється у відсутності ціннісного ставлення щодо власного здоров'я та старості в майбутньому; у міжособистісних – у знеціненні представників похилого віку в соціумі (не сприйняття їх цінності, соціального досвіду, а сприйняття їх як хворих, немічних, несповна розуму тощо в реальному та віртуальному просторі); соціальних взаєминах – у зневажливому ставленні медичного персоналу чи інших працівників соціальної сфери до людей похилого віку;

Емоційний компонент у внутрішньоособистісних взаєминах проявляється в панічній тривозі, страху перед майбутньою старістю, почуттям огиди від старечої немічності; у процесі міжособистісних взаємин люди похилого віку викликають надзвичайно сильні негативні емоції (гнів, презирство, ненависть, агресію); у соціальних взаєминах проявляється в роздратуванні, агресивному ставленні медичного персоналу, працівників соціальної сфери чи представників інших соціальних інституцій до людей похилого віку;

Поведінковий компонент у внутрішньоособистісних взаєминах виражається в безвідповідальній поведінці за власну майбутню старість; міжособистісних: у негативній міжперсональній взаємодії (прямих чи непрямих образах, що порушують честь і гідність людей похилого віку, недоброчливості, агресії та навіть протиправних діях); соціальних взаєминах проявляється: у дискримінаційних діях, що порушують честь та гідність людей похилого віку на рівні соціальних інститутів з переважною орієнтацією сучасного інформаційного суспільства лише на молодих людей.

Водночас проблеми ейджизму можуть простежуватися в соціальній негативній поведінці «особистості або групи із декількох осіб, яке ґрунтується на таких чинниках, як конкуренція, влада, заздрість тощо та поширюється на іншу особу або групу людей» [17, с. 4].

Ейджизм проявляється у трьох основних компонентах: когнітивному, ціннісному та емоційно-поведінковому у внутрішньоособистісних взаєминах, міжособистісній взаємодії та соціальних взаєминах. Важливо зазначити, що ейджизм є серйозною проблемою, яка має негативний вплив на життя людей похилого віку. Її подолання потребує комплексних заходів, спрямованих на підвищення рівня обізнаності, формування толерантного ставлення до старіння та літніх людей, а також створення сприятливих умов для їхнього життя в суспільстві.

Отже, ґрунтуючись на сутності «ейджизму» та систематизації його проявів у молоді, окреслимо специфіку поняття «ейджизм молоді». Під ним розуміємо негативний стереотип людей 15 – 35 років щодо представників третього віку, що виявляється в браку та перекрученості знань щодо процесу старіння; знеціненні геронтологічної групи та її життєвого досвіду; страху перед старістю, відразі до людей поважного віку; дискримінаційних діяч, спричинених орієнтацією сучасного суспільства на переваги молодого покоління над старшим, у процесі внутрішньоособистісних, міжособистісних і соціальних взаємин [12].

Зростаюча значущість молоді в інформаційному суспільстві, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дійсно призвели до певного негативного забарвлення сприйняття періоду старості.

Однак важливо зазначити, що люди похилого віку, як і будь-яка інша вікова група, мають не лише недоліки, але й значні переваги.

Виходячи з вище викладеного, логічним є розгляд вікових рамок, психовікових особливостей людей похилого віку та специфіки сприйняття їх у сучасному суспільстві. Відповідно до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я осіб у віці від 60 до 74 років зараховують до категорії

людей похилого віку, від 75 до 90 років – до старих людей, а після 90 років і старших – до довгожителів. Згідно із Законом України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» громадянами похилого віку визнаються особи, які досягли пенсії за віком, нижня межа визначена від 60, а верхня – 65 років з певною низкою уточнень щодо страхового стажу [14].

Зауважимо, що в нашій країні суттєво зросла кількість людей похилого віку. Це підтверджено статистичними даними Всесвітньої організації охорони здоров'я за 2020 рік, Україна посідає 11 місце у світі за рейтингом старіння осіб віком від 60 років і старше. Це означає, що частка людей похилого віку в Україні вища, ніж у більшості інших країн світу. Прогнозується, що до 2025 року Україна підніметься на 9 місце в цьому рейтингу, а люди похилого віку становитимуть 25% від загальної чисельності населення країни. Зростання частки людей похилого віку – це глобальна проблема, яка має як виклики, так і можливості для українського суспільства [23].

Різні аспекти проблем людей похилого віку досліджували: О. Березіна (соціальні проблеми людей похилого віку, зокрема їх соціальну ізоляцію, дискримінацію та доступ до соціальних послуг), Л. Гончарова (психологічні аспекти старіння, зокрема вікові особливості психіки, психічні розлади й адаптацію до пенсійного віку), О. Новікова (економічні проблеми людей похилого віку, зокрема рівень їх доходів, доступ до пенсійного забезпечення та соціальної допомоги), О. Осетрова (демографічні аспекти старіння, зокрема динаміку чисельності людей похилого віку, їхню очікувану тривалість життя та гендерні особливості старіння), О. Поцупко (медичні аспекти старіння, зокрема поширеність хронічних захворювань, доступ до медичних послуг та якість життя людей похилого віку) та інші. Праці цих та інших науковців дозволяють нам глибше зрозуміти проблеми людей похилого віку й розробити ефективні шляхи їх вирішення.

Люди похилого віку відіграють неоціненну роль у житті молодого покоління та суспільства загалом. Їхній досвід, знання, мудрість можуть допомогти молодим людям у багатьох життєвих аспектах.

Розкриємо основні аспекти важливості людей похилого віку для молодого покоління та суспільства.

По-перше, передача соціального досвіду, знань, умінь, культури та традицій. Люди похилого віку протягом життя накопичили багатий досвід, який може бути безцінним для молодих людей. Їхні знання про історію, культуру, традиції та різні сфери життя слугують неоцінним ресурсом для нового покоління. Вони можуть навчити молодь важливим життєвим урокам, допомогти їм уникнути помилок та підготуватися до майбутніх викликів. Їхні поради та настанови можуть направляти та підтримувати молодих людей на їхньому шляху.

По-друге, зв'язок поколінь, оскільки люди похилого віку – це живий зв'язок між минулим, сьогоденням та майбутнім. Вони з'єднують різні покоління, ділячись історіями, традиціями та цінностями, які формують нашу спільну ідентичність. Завдяки їм молодь може краще зрозуміти своє коріння та місце в історії, а також відчутти себе частиною чогось більшого.

По-третє, передача мудрості. З віком люди набувають мудрості й розсудливості, які можуть бути неоцінними для вирішення проблем та прийняття складних рішень. Їхній знання, які базуються на багаторічному досвіді, можуть допомогти молодим людям поглянути на ситуацію з іншого боку та знайти оптимальні шляхи вирішення проблем. Їхня емоційна стійкість та врівноваженість можуть слугувати опорою та підтримкою для молодих людей у складні моменти.

По-четверте, соціальна й емоційна підтримка. Люди похилого віку часто стають джерелом соціальної та емоційної підтримки для своїх близьких, друзів та сусідів. Вони можуть запропонувати слухне вухо, розуміння, співпереживання та емоційну підтримку, коли це необхідно. Їхня

присутність може дарувати відчуття безпеки й стабільності, особливо для людей, які переживають складні життєві періоди.

По-п'яте, збереження культурної спадщини. Люди похилого віку часто є хранителями традицій, ремесел, мови та фольклору, які становлять нашу культурну спадщину. Вони передають ці знання та вміння наступним поколінням, забезпечуючи збереження та розвиток нашої культури. Їхні зусилля допомагають зберегти ідентичність та зв'язок із минулим.

Отже, люди похилого віку є основним джерелом передачі соціального досвіду, знань, умінь, культури, традицій, необхідних для гармонійного становлення людяності молодого покоління та стабільності суспільства. На сьогодні майже в усіх інтернет-джерелах конфігурує інформація про те, що люди похилого віку є «останніми носіями класичної культури межі XIX – XX століть, того часу, у якому понад усе були честь, вихованість, толерантність, тобто ті духовні якості, завдяки яким вони гідно пройшли крізь всі жахи тоталітаризму, голодоморів, репресій та війн. Це люди, найбільше багатство яких – досвід, знання, вміння та мудрість» [6].

Головними функціями, які виконують люди похилого віку в сучасному суспільстві, є формування гуманістичних цінностей, ідеалів, передача соціального досвіду через культурні здобутки, вироблення конструктивних способів спілкування, правил та норм поведінки у молодого покоління. Неповага гідності та знецінення ролі людей похилого віку може призвести до кумулятивного дискримінаційного ефекту, що може стати загрозою соціальній цілісності нашої країни. Для того, щоб наша держава розвивалася за європейськими стандартами, потрібно розв'язати проблему негативного ставлення сучасної молоді до людей похилого віку, застосовуючи саме корекційні технології з метою забезпечення рівних прав і свобод людей похилого віку в нашій демократичній країні.

Стереотипи щодо людей похилого віку в суспільстві мають амбівалентний характер. Але якщо вони підкріплені поодинокими реальними фактами чи негативним досвідом спілкування з людьми похилого віку, то

вони є основним джерелом формування в молодого покоління негативного ставлення до старості та людей третього віку й прояву дискримінаційних дій щодо всіх представників цього віку.

Дослідження, проведене компанією Research & Branding Group у 2022 року, свідчить про те, що 60% людей похилого віку в Україні повідомили, що вони відчували себе дискримінованими в магазинах або інших публічних місцях. Найпоширенішими формами дискримінації були зневажливе ставлення, ігнорування та відмова в обслуговуванні [16].

Представлені статистичні дані ще раз підтверджують актуальність реалізації саме корекційної діяльності щодо проблеми ейджизму в Україні.

В Україні недостатньо досліджується тема ейджизму, особливо у контексті його проявів серед молоді.

Однак, наявні дані, такі як дослідження Т. Непийводи [10], свідчать про те, що ейджизм є серйозною проблемою в українському суспільстві. Це дослідження характеризувало соціальну дистанцію між віковими групами, показало, що 74% молодих людей відчувають «віддаленість» у контактах з людьми похилого віку.

Зростання ейджизму серед молоді стає дедалі тривожнішим питанням у сучасному суспільстві. Щоб краще зрозуміти цю проблему, звернемося до досліджень таких авторів, як Л. Магдисюк, М. Мовчан, Т. Непийвода та К. Познанська та інші.

Їхні наукові розвідки дозволяють виділити декілька ключових причин, які породжують ейджистські установки у молоді, до яких можемо віднести:

- глибоко приховану тривогу молодого покоління щодо процесу старіння (молоде покоління, стикаючись з неминучістю старіння та смерті, може відчувати тривогу й страх, що проєктують на людей похилого віку, формуючи негативне ставлення до них);
- неприязнь, відраза до старості, хвороб та немічності, геронтофобії (негативні стереотипи про старість, пов'язані з немічністю, хворобами

та втратою фізичної привабливості, можуть породжувати огиду та неприязнь до людей похилого віку);

- моду на молодість в інформаційному суспільстві (вплив засобів масової інформації та соціальних мереж, які пропагують культ молодості, може призводити до дискримінації людей похилого віку. Тиск відповідати певним стандартам краси та молодості може посилювати негативне ставлення до тих, хто не вписується в ці рамки);

- зменшення виховних впливів сім'ї, інших соціальних інститутів і збільшення стихійної соціалізації віртуального простору (зміни в сімейних цінностях та послаблення зв'язків між поколіннями можуть призводити до того, що молодь не отримує достатньо знань та досвіду спілкування з людьми похилого віку, а неконтрольований доступ до інформації в Інтернеті може призводити до поширення негативних стереотипів та упереджень щодо людей похилого віку);

- поширення хибних стереотипів у соціумі щодо літніх людей та трансляція їхнього непривабливого образу в засобах масової комунікації (негативні образи людей похилого віку, які часто з'являються в засобах масової інформації, можуть формувати у молоді упереджені уявлення про цю вікову групу, стереотипи про те, що літні люди неактивні, некомпетентні та не цікаві, можуть призводити до їхньої ізоляції та дискримінації).

Отже, на підставі теоретичного аналізу сутності ейджизму та статистичних даних щодо вікової дискримінації в Україні, доходимо висновку, що нині молоде покоління проявляє негативне стереотипне ставлення до людей третього віку та дискримінує їх, що актуалізує потребу в реалізації корекційної діяльності у цьому напрямі.

Розглянемо значення терміна «корекція», що походить від латинського слова «correctio» – виправлення, поліпшення [4, с. 178]. Це поняття досліджено в багатьох науках, але в загальному розумінні під «корекцією» розуміємо дії, спрямовані на виправлення, покращення, усунення чи подолання певного виду відхилення.

У сучасній літературі зазначені такі основні напрямки корекції: правова, медична, психологічна, педагогічна, соціальна. Провівши міждисциплінарний аналіз видів корекційної діяльності, робимо висновок, що правова та медична корекція мають вузький спектр діяльності й не передбачають усебічного розв'язання проблеми ейджизму молоді.

Оскільки правова корекція спрямована на зміну правових знань, цінностей, дій, норм, поведінки, спілкування, вчинків, що відхиляються від правового законодавства, то можливе її поєднання з більш ефективним видом корекційної діяльності.

Медична також передбачає вплив лише на особистість та зміни медико-біологічного характеру (різноманітні захворювання, нормальні та патологічні процеси в організмі людини тощо), тому цей вид корекції для нас не має цінності в процесі корекції явища ейджизму молоді.

Психологічна має на увазі усунення глибинних новоутворень психіки, за допомогою спеціальних психологічних методів, що може бути націлена на зміну поглядів молодого покоління стосовно людей похилого віку та внутрішнього світу сприйняття й поведінки до представників цього віку із застосуванням відповідних спеціальних психологічних методів.

Педагогічна корекція більшою мірою спрямована на виправлення недоліків у розвитку, навчанні (опануванні знаннями, уміннями, навичками), вихованні (формуванні позитивних якостей особистості), вона торкається когнітивного, ціннісного й поведінкового аспекту в корекції ейджизму молоді.

Соціальна корекція спрямована саме на усунення відхилень соціального плану, але, на жаль, жоден з видів корекції самостійно не є ефективним у процесі корекції ейджизму, оскільки для подолання означеної проблеми необхідно здійснювати не лише безпосередню діяльність з молоддю, а й проводити відповідну діяльність через соціальне середовище, залучаючи до корекційної діяльності різноманітні соціальні інститути.

Отже, проблема корекції ейджизму пов'язана з відхиленням у процесі соціального розвитку сучасної молоді та регулюванням відносин у соціумі й має соціально-педагогічний аспект, оскільки розв'язання цього питання сприятиме створенню сприятливих умов для гармонійного розвитку всіх вікових категорій у соціумі. Тому її розв'язання можливо шляхом використання саме соціально-педагогічного підходу.

Соціально-педагогічна діяльність має потужний вплив не лише на окрему особу, але й на її соціальне оточення через співпрацю з різними соціальними інститутами. Це може сприяти гармонізації взаємин між різними поколіннями, стимулювати молодь до свідомого вибору позитивної соціальної поведінки й розвитку її соціальності та суб'єктності без завдання шкоди людям похилого віку.

Виявлення та зміна негативних стереотипів молоді щодо людей похилого віку є критично важливим завданням для гармонізації взаємин між поколіннями та побудови стійкого соціального середовища. Для досягнення цієї мети соціально-педагогічна діяльність має будуватися на таких ключових принципах та напрямках:

1. Спільна робота з різними соціальними інститутами: важливо залучати до процесу зміни стереотипів молоді представників різних сфер: освіти, медицини, культури, громадських організацій та інших. Співпраця з цими інститутами дозволяє створити комплексний підхід до проблеми й максимально охопити цільову аудиторію.

2. Мультисекторний підхід до корекційних заходів: корекційні заходи повинні бути мультисекторними, тобто охоплювати різні сфери життя та діяльності молоді. Це може включати освітні заходи, психологічні тренінги, культурні події, медичну освіту й інші форми впливу.

3. Цілеспрямована координація зусиль: корекційні заходи були цілеспрямовано спрямовані на зміну стереотипів і підвищення свідомості молоді щодо людей похилого віку. Це може вимагати встановлення

спеціальних програм і проєктів, які будуть активно координувати різні інституції та організації.

4. Інформаційна робота й просвітництво: проведення інформаційних кампаній та просвітницьких заходів є важливою складовою соціально-педагогічної діяльності. Це може включати організацію лекцій, семінарів, вебінарів, створення інформаційних матеріалів і медіа-контенту.

5. Стимулювання позитивної соціальної поведінки молоді: важливо не лише змінювати стереотипи, але й стимулювати молодь до позитивної соціальної поведінки у відношенні до людей похилого віку. Це може включати організацію волонтерської діяльності, участь у проєктах з підтримки старших громадян та інші активності.

Загалом, соціально-педагогічна діяльність, спрямована на зміну негативних стереотипів молоді щодо людей похилого віку, вимагає комплексного підходу та співпраці між різними суспільними інститутами й організаціями. Лише за умови цілеспрямованої роботи можна досягти значного прогресу в цьому напрямі та побудувати гармонійні взаємини між поколіннями.

Цей підхід допомагає створювати такі умови в соціальному середовищі, які сприяють зміні негативних стереотипів молоді щодо людей похилого віку, підвищують цінність цієї групи та гармонізують міжпоколінні зв'язки.

Важливою особливістю цього підходу є цілеспрямована координація корекційних заходів різних суспільних груп, молоді й людей похилого віку. Це охоплює медичну, психологічну, правову, педагогічну та соціальну корекцію, спрямовану на подолання недоліків у соціальному розвитку молоді під час її соціального виховання.

Наразі відчутне негативне стереотипне сприйняття молоддю людей похилого віку, що руйнує взаємини між цими віковими групами й може призвести до конфліктів. Розв'язання цієї проблеми вкрай важливе, оскільки відсутність корекційних заходів загрожує міжпоколінним розривом,

соціальною напруженістю та дестабілізацією суспільства. Молодь сучасного інформаційного суспільства не завжди цінує традиції та досвід попередніх поколінь через негативні стереотипи, що ускладнює соціальний розвиток.

Отже, вирішення цих проблем можливе лише за умови використання соціально-педагогічного підходу, спрямованого на гармонізацію взаємин між поколіннями й розвиток суспільства.

Корекція ейджизму молоді є важливим соціальним завданням, оскільки саме від позитивно сформованих соціальних цінностей, якостей і характеру поведінки молодого покоління буде залежати розвиток суспільства загалом. Прояви ейджизму в молоді негативно впливає на процес соціалізації двох полярних вікових груп, порушує міжпоколінну гармонію, а також може призвести до соціального дисбалансу. Саме тому виникає необхідність у соціально-педагогічній корекції, що сприятиме зміні негативних стереотипів щодо людей похилого віку, формуванню поваги та ціннісного ставлення до геронтологічної групи, що забезпечить позитивний соціальний розвиток молодого покоління та його успішну інтеграцію до соціуму, а також посилить цілісність і соціальну стабільність нашої країни. За таких умов виникає необхідність вивчення специфіки соціально-педагогічної корекції не тільки ейджизму молоді, а й студентської, яка навчається в закладі вищої освіти.

Виходячи з вище зазначеного, сформулюємо термін «ейджизм студентської молоді», під яким розуміємо латентну форму негативного стереотипу здобувачів вищої освіти 18 – 25 років до представників похилого віку, що виявляється у внутрішньоособистісних та міжособистісних взаєминах та має такі сутнісні ознаки:

- когнітивні (недостатність і перекрученість знань щодо процесу власної старості; дефіцит достовірних знань про особливості процесу біологічного старіння та зміни соціального статусу людей цього вікового періоду);

- мотиваційно-ціннісні (депреціація ціннісного ставлення стосовно власного здоров'я, старості в майбутньому; знецінення соціального досвіду старшого покоління);

- емоційно-вольові (тривога та страх перед майбутньою старістю; роздратування (чи напруга), відраза до людей третього віку; поведінкові («дитячість» (інфантильність) та демонстративна епатажність у власній поведінці; ігнорування, уникнення людей похилого віку) [12].

Ейджизм серед студентської молоді є не лише відхиленням від процесу соціального розвитку, але й потенційно шкідливим явищем, яке може впливати на формування їхніх цінностей, поглядів та взаємин з іншими членами суспільства. Коли студенти приймають негативні стереотипи щодо людей похилого віку, це може призвести до розколу в суспільстві, обмеження можливостей спілкування та взаєморозуміння між поколіннями, виникнення розривів і конфліктів між поколіннями.

По-перше, ейджизм може спричинити соціальну ізоляцію та відчуження старших громадян, що впливає на їхнє самопочуття та якість життя. Відсутність взаєморозуміння та підтримки може призвести до почуття відкинутості й непотрібності у людей похилого віку.

По-друге, ейджизм може обмежувати можливості взаємодії та обміну досвідом між різними поколіннями. Старші люди можуть мати багатий досвід та цінні знання, які можуть бути корисними для молоді. Відмова від цієї можливості може позбавити суспільство можливості розвиватися та зростати в гармонії.

Отже, важливо працювати над усвідомленням та уникненням ейджизму серед молоді, сприяючи побудові взаємоповаги, розуміння та співпраці між різними поколіннями. Це може забезпечити стабільнішу й гармонійнішу суспільну динаміку.

Проблема гармонійного та позитивного соціального розвитку студентства стає особливо актуальною. Важливо, щоб молодь розвивалася як активні громадяни, здатні до співпраці та розуміння потреб інших соціальних

груп, зокрема людей похилого віку. Це може сприяти побудові гармонійних і рівноправних відносин у суспільстві, а також сприяти загальному соціальному прогресу.

Ейджизм серед студентської молоді не лише перешкоджає процесу соціального розвитку, але й може мати серйозні наслідки для формування їхніх цінностей, поглядів та взаємин з іншими членами суспільства.

Студентство повинно розвиватися як активні громадяни, здатні до співпраці та розуміння потреб інших соціальних груп, включаючи людей похилого віку. Для цього потрібно здійснювати освітні заходи, спрямовані на боротьбу з ейджизмом та підвищення соціальної свідомості студентів. Такі заходи можуть включати в себе тренінги з антидискримінаційної освіти, організацію дискусійних груп та спільних заходів з представниками різних вікових груп.

Отже, вирішення проблеми ейджизму серед студентської молоді важливо для створення позитивного соціального середовища, де кожному людину поважають незалежно від її віку.

Соціально-педагогічна корекція ейджизму серед студентської молоді спрямована на формування у них толерантного ставлення до людей похилого віку, поваги до їхнього досвіду та знань, а також на розбудову емпатії та співчуття. Цей процес передбачає вплив на усвідомлення молоддю значення кожної людини незалежно від її віку, сприяє розкриттю можливостей взаємного навчання та обміну досвідом між поколіннями. Соціально-педагогічна корекція ейджизму не лише спрямована на усунення негативних стереотипів і перешкод у спілкуванні між поколіннями, але й сприяє розвитку відкритості, розуміння та взаємоповаги в сучасному суспільстві.

Крім того, соціально-педагогічна корекція ейджизму сприяє формуванню у студентів навичок ефективної комунікації з представниками похилого віку, ураховуючи їхні потреби й особливості. Цей процес спонукає молодь до активного включення у життя громади та взаємодії зі старшими

поколіннями, що сприяє їхньому особистісному зростанню та розвитку. Важливим аспектом соціально-педагогічної корекції ейджизму є також підвищення самосвідомості студентів щодо їхньої власної старості й моральної відповідальності за стосунки з представниками похилого віку в суспільстві.

На основі вивчення та аналізу концептуальних поглядів науковців щодо визначення поняття «соціально-педагогічна корекція», бачимо їх різноманітність, але основною метою соціально-педагогічної корекції все ж таки визначено зміну, виправлення недоліків у поведінці, розвитку та соціалізації. Акцентуємо увагу на тому, що студентська молодь перебуває у фазі становлення соціальної зрілості й майже всі соціальні значущі цінності, якості в неї сформовані, тому, на нашу думку, доцільно розглядати «соціально-педагогічну корекцію» не як зміну, а саме як соціальне перевиховання, що спрямоване на подолання недоліків у соціальному становленні, розвиток наявних позитивних якостей і формування на цій основі нових позитивно спрямованих соціальних рис та властивостей особистості.

Крім вищезазначеного, соціально-педагогічна корекція ейджизму також покликана сприяти формуванню у студентів навичок міжособистісної комунікації з представниками різних вікових груп. Це включає в себе розвиток умінь слухати та сприймати думки, почуття та переживання інших людей, зокрема, представників похилого віку. Загалом, соціально-педагогічна корекція ейджизму в студентському середовищі сприяє створенню культури поваги, розуміння та взаємопідтримки між різними поколіннями, що є важливим аспектом будівництва гармонійного й солідарного суспільства.

Соціально-педагогічна корекція спрямована на зміну вже сформованих негативних соціальних уявлень про людей похилого віку та на формування або покращення позитивних якостей, цінностей і стереотипів відносно них. Вона сприяє позитивній взаємодії з представниками цієї вікової групи за допомогою різних соціально-педагогічних методів та заходів. Головною

метою цієї діяльності є руйнування негативних стереотипів і формування нових, позитивно налаштованих уявлень про старість та взаємодію з людьми похилого віку.

У процесі корекції важливо ставитися до здобувачів освіти на засадах підтримки, сприяти їхньому розвитку, надавати їм достовірну інформацію про старість і соціальний статус людей похилого віку. Це сприяє усвідомленню та свідомій зміні їхнього ставлення, поведінки.

Соціально-педагогічна корекція використовує різноманітні методи, такі як критика, ігнорування, соціальне навчання та переорієнтація негативних емоцій та стереотипів на позитивні. Ці методи допомагають змінити погляди студентів і сприяють їхній активній участі у соціально корисних діяльностях із людьми похилого віку.

Соціально-педагогічна корекція є важливим інструментом у боротьбі з ейджизмом серед студентської молоді. Деякі методи, які можуть бути використані для зміни поглядів студентів і сприяння їхній активній участі у соціально корисних діяльностях із людьми похилого віку:

1. Соціальне навчання: уключає в себе організацію спільних зустрічей студентів і представників похилого покоління, де можуть відбуватися обмін досвідом, розмови про цінності різних поколінь, спільні проекти тощо. Це дозволяє молоді краще зрозуміти й відчувати цінність старшого покоління.

2. Переорієнтація негативних емоцій та стереотипів: включає в себе використання позитивних прикладів, історій успіху людей похилого віку, а також створення ситуацій, що допомагають молодим людям побачити старших як цінних членів суспільства з багатим досвідом.

3. Критика та ігнорування: ці методи можуть використовуватися для виявлення негативних висловлювань чи поведінки, пов'язаної з ейджизмом, та надання зворотного зв'язку щодо їхньої неприйнятності. Ігнорування може використовуватися для того, щоб позбавити негативних стереотипів уваги і придушити їх поширення.

4. Спільні соціально корисні проєкти: спільні заходи, такі як волонтерська допомога чи спільні культурні заходи, сприяють побудові позитивних взаємин та розумінню між різними поколіннями.

Застосування цих методів сприяє покращенню взаєморозуміння та взаємодії між молоддю та людьми похилого віку, що сприяє формуванню більш толерантного та інклюзивного суспільства.

Система соціально-педагогічних заходів також спрямована на виправлення порушень у різних сферах особистості студентів, таких як когнітивна, емоційно-вольова, мотиваційно-ціннісна та поведінкова сфери. Для цього важливо враховувати особливості студентського віку й залучати їх до активних форм співробітництва з представниками похилого віку.

Загалом, соціально-педагогічна корекція сприяє соціальному перевихованню студентів та формуванню позитивних цінностей та поведінки у ставленні до людей похилого віку, сприяючи гармонізації соціально-виховного потенціалу суспільства.

Соціально-педагогічна корекція націлена на глибоку трансформацію уявлень, цінностей і стереотипів, що стосуються людей похилого віку, у свідомості студентів. Цей процес передбачає не лише позитивне ставлення до старість, але й розуміння важливості та цінності внеску цієї вікової групи в суспільство. Для досягнення цих цілей використовуються різноманітні педагогічні методи та прийоми.

Одним із важливих аспектів соціально-педагогічної корекції є сприяння формуванню емпатії та співчуття до людей похилого віку серед студентів. Це може включати проведення спільних заходів, таких як відвідування домів для літніх людей, організацію взаємодії та обміну досвідом між різними поколіннями. Такі заходи сприяють формуванню позитивних міжособистісних відносин і взаєморозумінню.

Соціально-педагогічна корекція, спрямована на покращення уявлень про людей похилого віку, має широкий спектр методів і підходів. Одним

зі найефективніших є використання позитивних прикладів і моделей, що допомагають студентам побачити активний та цінний внесок, який можуть зробити люди похилого віку у суспільство.

Крім того, важливою складовою соціально-педагогічної корекції є залучення студентів до активної участі в соціальних проєктах та ініціативах, спрямованих на поліпшення якості життя людей похилого віку. Це може включати організацію безкоштовних занять, творчих гуртків, спортивних змагань та інших заходів, спрямованих на підтримку активного й задовільного життя для літніх людей.

Також важливою частиною соціально-педагогічної корекції є створення умов для активного обміну досвідом між студентами та представниками похилого віку. Це може бути здійснено через проведення лекцій, семінарів, а також через взаємні наставницькі й менторські програми. Такі взаємодії сприяють не лише розширенню знань студентів про старість та проблеми, з якими стикаються літні люди, але й сприяють виробленню взаємної поваги та взаєморозуміння.

Усі ці заходи спрямовані на побудову позитивного та взаємовигідного спілкування між різними поколіннями й формування в студентів глибокого розуміння та поваги до людей похилого віку.

Зокрема, соціально-педагогічна корекція передбачає активне використання інтерактивних методів навчання, які сприяють взаємодії та співпраці між студентами й представниками похилого віку. Це можуть бути групові дискусії, рольові ігри, спільні творчі проєкти тощо. Такі активності допомагають зблизити покоління, сприяють обміну досвідом і поглядами, а також сприяють формуванню в студентів розуміння потреб та перспектив представників похилого віку.

Додатково, важливою складовою соціально-педагогічної корекції є розвиток у студентів умінь та навичок ефективної комунікації з людьми похилого віку. Це включає в себе навички слухання, емпатії, співпереживання та вміння висловлювати свої думки й почуття чітко та

поважно. Розвиток таких навичок допомагає побудувати теплі й довірливі взаємини з людьми похилого віку та сприяє взаєморозумінню та підтримці.

Крім того, соціально-педагогічна корекція включає в себе індивідуальні та групові консультації з психологами й соціальними працівниками, спрямовані на підтримку студентів у вирішенні питань, пов'язаних з їхнім ставленням до людей похилого віку та власним емоційним розвитком. Ці консультації допомагають студентам зрозуміти власні переконання та стереотипи, а також знайти конструктивні шляхи вирішення можливих конфліктних ситуацій.

Також, важливим аспектом є впровадження програми менторства, де студенти можуть стати менторами для представників похилого віку. Це сприяє взаємному обміну знаннями та досвідом, а також допомагає студентам розвивати лідерські якості та відчуття відповідальності за благоустрій суспільства.

Соціально-педагогічна корекція є системним підходом, що націлена на комплексне впливання на усвідомлення та поведінку студентів у відношенні до людей похилого віку. Її мета полягає в формуванні позитивних стереотипів і сприянні гармонійним взаєминам у суспільстві. Цей підхід сприяє не лише зміні конкретних вчинків, але й глибокому переосмисленню світогляду та цінностей студентів, спонукаючи їх активно включатися в позитивні взаємодії з представниками похилого віку.

Крім того, соціально-педагогічна корекція сприяє розвитку емпатії та розумінню потреб людей похилого віку серед студентів. Цей процес допомагає студентам виявляти більшу турботливість, уважність та чутливість до потреб і проблем цієї групи людей. Так, соціально-педагогічна корекція сприяє не лише покращенню міжособистісних відносин, а й формуванню повноцінного громадянського ставлення та відповідальності перед суспільством.

Такий підхід до соціально-педагогічної корекції ейджизму сприяє не лише усуненню негативних стереотипів та перешкод у спілкуванні

між поколіннями, але й сприяє розвитку відкритості, розуміння та взаємоповаги в сучасному суспільстві. Це сприяє побудові гармонійних міжпоколінних відносин та створенню більш толерантного й інклюзивного середовища для всіх його учасників.

Погоджуємось із А. Харківською, що необхідно проводити «заняття про толерантність, рівність прав та свобод, звертати увагу на значення індивідуальності та її особливих здібності» [17, с. 8].

Для соціально-педагогічної корекції ейджизму серед студентської молоді можна використовувати різноманітні практичні інструменти, що сприятимуть позитивній зміні ставлення та сприйняттю людей різного віку, серед них виокремлюємо:

1. Тренінги та семінари: організація тренінгів і семінарів з питань міжгенераційного спілкування та взаєморозуміння може допомогти усунути стереотипи й збільшити емпатію серед студентів. Організація спеціальних заходів, які допомагають студентам розуміти процес старіння, відмінності в потребах та можливостях людей різного віку, а також важливість поваги та підтримки літніх людей у суспільстві.

2. Лекції та дискусії: проведення лекцій та обговорень на тему старіння, стереотипів та дискримінації, які допомагають розширити світогляд і поглибити розуміння проблеми ейджизму серед студентів.

3. Групові дискусії: організація групових обговорень на тему вікової дискримінації та її наслідків допоможе залучити увагу студентів до цієї проблеми й змусить їх активно задуматися над шляхами її вирішення.

4. Практичні кейси: використання кейс-ситуацій, де студенти можуть відчувати роль людей різного віку, дозволяє їм краще розуміти перспективу та потреби інших.

5. Проекти спільної діяльності: спільні проекти, які залучають студентів і літніх людей до спільної діяльності, такі як волонтерська робота, спільні культурні заходи, майстер-класи тощо. Це допомагає зближувати покоління та побудувати позитивні взаємини. Такі проекти, які об'єднують

студентів різного віку, можуть сприяти взаєморозумінню та розвитку толерантності.

6. Розробка й поширення медіа й інформаційних матеріалів: розроблення інформаційних кампаній і матеріалів у медіа про важливість поваги до людей різного віку й наслідків вікової дискримінації. Організація медійних проєктів, таких як відеоролики, публікації в Інтернеті та соціальних мережах, статті в студентських газетах, соціальна реклама тощо, спрямованих на поширення усвідомлення проблем ейджизму й позитивного підходу до людей похилого віку.

7. Організація зустрічей: різноманітні заходи, зустрічі студентів із людьми похилого віку, наприклад, у рамках волонтерських проєктів тощо.

8. Волонтерська діяльність: залучення молоді до волонтерської діяльності з людьми похилого віку в процесі професійної практики, що дозволить їм налагодити контакт з цією групою населення, дізнатися про їхні проблеми та потреби.

9. Взаємодія у навчальних закладах: організуйте спільні класи або семінари, де студенти та люди похилого віку можуть вивчати щось разом чи ділитися своїм досвідом.

10. Краудсорсингові ініціативи: залучення студентської громадськості до розробки та впровадження ініціатив, спрямованих на боротьбу з ейджизмом, наприклад, за допомогою онлайн-платформ для збору ідей та реалізації проєктів.

Отже, узагальнюючи наведену вище інформацію, можемо зробити висновок, що для соціально-педагогічної корекції ейджизму серед студентської молоді можна використовувати широкий спектр практичних інструментів. Охарактеризовані інструменти спрямовані на зміну ставлення та сприйняття людей похилого віку й включають такі методи, як тренінги, лекції, групові дискусії, практичні кейси, спільні проєкти, розробка медіа-матеріалів, організація зустрічей, волонтерська діяльність, взаємодія у навчальних закладах та краудсорсингові ініціативи тощо.

Ці методи сприяють позитивній зміні усвідомлення та взаємодії між поколіннями, побудові більш толерантного й рівноправного суспільства. Використання комбінації цих інструментів може ефективно допомогти у вирішенні проблеми ейджизму серед студентів. Здійснення цих заходів може забезпечити формування в молодого покоління розуміння та поваги до людей різного віку, що буде зорієнтоване на розвиток більш гуманного й збалансованого суспільства.

Висновки. Проблема ейджизму серед студентської молоді є актуальною, адже вона негативно впливає на соціальний розвиток як молодих людей, так і людей похилого віку. Її вирішення потребує комплексного підходу, одним із ключових компонентів якого є соціально-педагогічна корекція.

Соціально-педагогічна корекція ейджизму серед студентської молоді спрямована на: зміну негативних стереотипів та уявлень про людей похилого віку, формування позитивних якостей, цінностей і стереотипів щодо літніх людей, сприяє позитивній взаємодії з представниками цієї вікової групи, руйнує негативні стереотипи й формує нові, позитивно налаштовані уявлень про старість та взаємодію з людьми похилого віку тощо.

Використання соціально-педагогічного підходу й різноманітних практичних інструментів може допомогти у подоланні негативних стереотипів та упереджень, а також у формуванні позитивних цінностей і навичок взаємодії з людьми похилого віку. Це сприятиме покращенню взаєморозуміння між поколіннями та створенню більш гармонійного та справедливого суспільства.

Застосування соціально-педагогічної корекції є кроком у напрямку побудови справедливого та толерантного суспільства, де кожна людина, незалежно від віку, відчуває себе поважною та цінною. Розвиток і вдосконалення методів соціально-педагогічної корекції вимагає постійного наукового дослідження та аналізу практичного досвіду як в Україні, так і за її межами. Дослідження вітчизняного та закордонного досвіду з соціально-

педагогічної корекції ейджизму в умовах дистанційного навчання відкриває широкі перспективи для подальших інноваційних підходів і розвитку ефективних стратегій боротьби з цією проблемою. Тільки через поєднання наукових знань, практичного досвіду та широкого суспільного обговорення зможемо досягти значного прогресу у подоланні ейджизму та побудові більш гуманного та інклюзивного суспільства.

Напрямами подальшого дослідження зазначеної проблематики є вивчення вітчизняного й закордонного досвіду з соціально-педагогічної корекції ейджизму серед здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Березіна О. О. Ейджизм у суспільстві: проблеми пізнього віку. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Київ, 2008. Т. 8 : Психологічна теорія і технологія навчання. Вип. 5. С. 3–10.
2. Біскуп В. С. Ейджизм як соціальна проблема та шляхи її подолання. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2008. № 121. С. 38–42.
3. Галичанська А. В. Міжпоколінний конфлікт як спосіб взаємодії представників різних поколінь у сім'ї. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 26. С. 35–38.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
5. Єкімова М. О. Проблема визначення поняття «ейджизм» у сучасній соціології. *Вісник Харківського університету внутрішніх справ* : зб. наук. пр. Харків, 2014. Вип. 4. С. 217–224.
6. З повагою до людей похилого віку. URL: <https://pavlogradmrada.dp.gov.ua/news/z-povagoyu-do-lyudejj-pokhilogo-viku.html> (дата звернення: 28.04.2024).

7. Запобігання дискримінації в Україні в контексті європейської інтеграції : монографія / Кресіна І. О. та ін. Київ : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2015. 384 с.

8. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні особливості розвитку соціальних послуг людям літнього віку. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/9695/2> (дата звернення: 02.05.2024).

9. Лексеми для коректного висвітлення в медіа різних вікових груп. URL: <https://imi.org.ua/advice/leksemy-dlya-korektnogo-vysvitlennya-v-media-riznyh-vikovyh-grup-i33168> (дата звернення: 26.04.2024).

10. Непийвода Т. В. Соціальна дистанція між віковими групами в українському суспільстві. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер. Соціологія* : зб. наук. пр. Київ, 2010. № 1/2. С. 53–57.

11. Онишко О. Б., Тополевський Р. Б. Ейджизм (ageism) як латентна форма дискримінації за віком. *Соціально-правові студії*. 2021. Випуск 2 (12). С. 181–187.

12. Печериця Н. М. Соціально-педагогічна корекція ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО : дис. ... на канд. пед. наук (доктора філософії) : 13.00.05. Харків, 2020. 267 с.

13. Познанська К. В. Соціальне становище літніх людей та ставлення до старості в українському суспільстві очима молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи* : зб. наук. пр. Харків, 2017. Вип. 39. С. 340–345.

14. Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування : Закон України від 9 лип. 2003 р. № 1058 (зі змінами і допов.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1058-15> (дата звернення: 01.05.2024).

15. Сейко Н. А. Ейджизм (ageism). *Енциклопедія прав людини : соціально-педагогічний аспект* : колект. монографія / за заг. ред. Н. А. Сейко.

Житомир, 2014. URL: http://eprints.zu.edu.ua/23740/1/%D0%A1%D0%B5%D0%B9%D0%BA%D0%BE_%D0%9D.PDF (дата звернення: 28.04.2024).

16. Український соціологічний портал. URL: <https://usp-ltd.org/> (дата звернення: 02.04.2024).

17. Харківська А. Запобігання булінгу в закладах загальної середньої освіти: сучасний стан проблеми. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. Вип.. 1 (4). С. 193–205. URL: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/files/article/view/97> (дата звернення: 02.04.2024).

18. Ayalon L., Tesch-Römer C. Introduction to the Section: Ageism – Concept and Origins. *Contemporary Perspectives on Ageism*. International Perspectives on Aging, 2018, vol 19. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-73820-8_1.pdf (дата звернення: 02.04.2024).

19. Butler R. N. Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*. 1969. Vol. 9. P. 243–246.

20. Rodeheaver D. Ageism. *Access modules in teaching the psychology of adult development and aging* / I. Parham, I. Siegler, L. Poon (eds.). New York : Springer, 1990. P. 43–71.

21. Rupp D. E., Vodanovich S. J., Crede M. The multidimensional nature of ageism: construct validity and group differences. *The journal of social psychology*. 2005. Vol. 145, No 3. P. 335–362.

22. Traxler A. J. Let's get gerontologised : Developing a sensitivity to ageing. *The multipurpose senior centre concept : A training manual for practitioners working with the ageing*. Illinois, 1980.

23. World Health Organization. URL: <https://www.who.int/> (дата звернення: 18.04.2024).

References

1. Berezina, O. O. (2008). Eidzhyzm u suspilstvi: problemy piznoho viku [Ageism in society: problems of late life]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*. Kyiv, 8, 5, 3–10 [in Ukrainian].
2. Biskup, V. S. (2008). Eidzhyzm yak sotsialna problema ta shliakhy yii podolannia [Ageism as a social problem and ways to overcome it]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Bulletin of Cherkasy University*. 121, 38–42 [in Ukrainian].
3. Halychanska, A. V. (2014). Mizhpokolinnyi konflikt yak sposib vzaiemodii predstavnykiv riznykh pokolin u simi [Intergenerational conflict as a way of interaction between representatives of different generations in a family]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy*. 26, 35–38 [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 375 [in Ukrainian].
5. Iekimova, M. O. (2014). Problema vyznachennia poniattia «eidzhyzm» u suchasni sotsiolohii [The Problem of Defining the Concept of "Ageism" in Modern Sociology]. *Visnyk Kharkivskoho universytetu vnutrishnikh sprav – Bulletin of Kharkiv University of Internal Affairs*. Kharkiv, 4. 217–224 [in Ukrainian].
6. Z povahoiu do liudei pokhyloho viku [With respect to the elderly]. Retrieved from <https://pavlogradmrada.dp.gov.ua/news/z-povagoyu-do-lyudejj-pokhilogo-viku.html> [in Ukrainian].
7. Kresina, I. O. (et al.). (2015). Zapobihannia dyskryminatsii v Ukraini v konteksti yevropeiskoi intehratsii : monohrafiia [Prevention of discrimination in Ukraine in the context of European integration]. Kyiv : In-t derzhavy i prava im. V. M. Koretskoho NAN Ukrainy, 384 [in Ukrainian].
8. Kryvokon, N. I. (n.d.). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti rozvytku sotsialnykh posluh liudiam litnoho viku [Social and psychological features of the

development of social services for the elderly]. Retrieved from <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/9695/2> [in Ukrainian].

9. Leksemy dlia korektnoho vysvitlennia v media riznykh vikovykh hrup [Lexemes for correct media coverage of different age groups]. Retrieved from <https://imi.org.ua/advice/leksemy-dlya-korektnogo-vysvitlennya-v-media-riznyh-vikovyh-grup-i33168> [in Ukrainian].

10. Nepyivoda, T. V. (2010). Sotsialna dystantsiia mizh vikovymy hrupamy v ukrainskomu suspilstvi [Social distance between age groups in Ukrainian society]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. Kyiv, 1/2, 53–57 [in Ukrainian].

11. Onyshko, O. B., & Topolevskyi, R. B. (2021). Eidzhyzm (ageism) yak latentna forma dyskryminatsii za vikom [Ageism as a latent form of age discrimination]. *Sotsialno-pravovi studii – Socio-legal studies*. 2 (12). 181–187 [in Ukrainian].

12. Pecherytsia, N. M. (2020). Sotsialno-pedahohichna korektsiia eidzhyzmu studentskoi molodi v osvitno-kulturnomu seredovyschi ZVO [Socio-pedagogical correction of student ageism in the educational and cultural environment of higher education institutions]. *Candidate's thesis*. Kharkiv, 267 [in Ukrainian].

13. Poznanska, K. V. (2017). Sotsialne stanovyshe litnikh liudei ta stavlennia do starosti v ukrainskomu suspilstvi ochyma molodi [Social status of the elderly and attitudes towards old age in Ukrainian society through the eyes of young people]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University*. Kharkiv, 39, 340–345 [in Ukrainian].

14. Pro zahalnooboviazkove derzhavne pensiine strakhuvannia : Zakon Ukrainy vid 9 lyp. 2003 r. № 1058 (zi zminamy i dopov.) [On compulsory state pension insurance: Law of Ukraine of July 9, 2003, No. 1058. 2003, No. 1058]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1058-15> [in Ukrainian].

15. Seiko, N. A. (2014). Eidzhyzm (ageism) // Entsyklopediia prav liudyny : sotsialno-pedahohichniy aspekt [Encyclopedia of human rights: social and pedagogical aspect]. N. A. Seiko (Ed.). Zhytomyr, Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/23740/1/%D0%A1%D0%B5%D0%B9%D0%BA%D0%BE_%D0%9D.PDF [in Ukrainian].
16. Ukrainskyi sotsiolohichniy portal [Ukrainian sociological portal]. Retrieved from <https://usp-ltd.org/> [in Ukrainian].
17. Kharkivska, A. (2021). Zapobihannia bulinhu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: suchasnyi stan problemy [Prevention of bullying in general secondary education institutions: current state of the problem]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii – Scientific journal of Khortytsia National Academy*. 1 (4), 193–205. Retrieved from <https://journal.khnra.edu.ua/index.php/files/article/view/97> [in Ukrainian].
18. Ayalon, L., & Tesch-Römer, C. (Rds). (2018). Introduction to the Section: Ageism – Cncept and Origins. *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging*, 19. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-73820-8_1.pdf [in English].
19. Butler, R. N. (1969). Ageism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*. 9, 243–246 [in English].
20. Rodeheaver, D. (1990). Ageism. *Access modules in teaching the psychology of adult development and aging* / I. Parham, I. Siegler, L. Poon (Eds.). New York : Springer, 43–71 [in English].
21. Rupp, D., Vodanovich, S., & Crede, M. (2005). The multidimensional nature of ageism: construct validity and group differences. *The journal of social psychology*. 145, 3, 335–362 [in English].
22. Traxler, A. J. (1980). Lets get gerontologised : Developing a sensitivity to ageing. *The multipurpose senior centre concept : A training manual for practitioners working with the ageing*. Illinois [in English].

23. World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/> [in English].

УДК 378.011.3-051:001.4-026.15]-027.21(045)

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

© Полякова І.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-25

У статті на підставі аналізу науково-педагогічних джерел та професійного досвіду роботи у педагогічному закладі вищої освіти досліджено зміст базових понять щодо розвитку креативних здібностей майбутніх учителів – «креативність» та «креативні здібності». З'ясовано, що креативність пов'язана із здібностями та задатками особистості, які є загальними, тобто універсальними для всіх, та спеціальними, які відображають особливості реалізації певної діяльності й можуть по-різному розвиватися в кожній людини. На розвиток здібностей, зокрема творчих впливають внутрішні (особистісні якості, інтереси, пріоритети тощо) та зовнішні (соціум, реальні можливості та засоби самореалізовуватися) фактори. Креативні здібності – сукупність індивідуальних якостей особистості, що уможливають здійснення успішної творчої діяльності, спрямовуючи всі зусилля на оптимізацію педагогічного процесу, знаходження необмеженої кількості шляхів розв'язання проблеми, можливості вийти за межі стандартної ситуації в освітньому процесі. Автор доходить до висновку, що розвиток креативних здібностей майбутніх учителів потребує використання влучних методів і форм, аби забезпечити компетентнісний, диференційований, особистісно-орієнтований, індивідуальний, творчий підходи у досягненні мети й підготовки фахівців, які здатні до активного саморозвитку, усвідомлюють свої здібності, можливості, прагнуть до самовдосконалення та творчого вирішення різних життєвих і професійних завдань. Перспективою дослідження є вивчення методологічного базису дослідження проблеми розвитку креативних здібностей майбутніх учителів в умовах сьогодення.

Ключові слова: здібності, креативність, креативні здібності, розвиток креативних здібностей.

Poliakova I. «The Essence of the Concept of Future Teachers' Creative Abilities in Psychological and Pedagogical Theory».

The article, based on the analysis of scientific and pedagogical sources and professional experience in a pedagogical institution of higher education, explores the content of the basic concepts of the development of future teachers' creative abilities – «creativity» and «creative abilities». It has been found that creativity is associated with the abilities and dispositions of the individual, which are general, i.e. universal for everyone, and special, which reflect the peculiarities of the implementation of a particular activity and can develop differently in each person. The development of abilities, in particular creative ones, is influenced by internal (personal qualities, interests, priorities, etc.) and external (society, real opportunities and means of self-realisation) factors. Creative abilities are a set of individual qualities that make it possible to carry out successful creative activity, directing all efforts to optimize the pedagogical process, finding an unlimited number of ways to solve a problem, and the ability to go beyond the standard situation in the educational process. The author comes to the conclusion that the

development of future teachers' creative abilities requires the use of appropriate methods and forms to ensure competence-based, differentiated, personality-oriented, individual, creative approaches to achieving the goal and training specialists who are capable of active self-development, aware of their abilities, capabilities, strive for self-improvement and creative solutions to various life and professional tasks. The prospect of the study is to study the methodological basis for researching the problem of developing future teachers' creative abilities in today's conditions.

Keywords: abilities, creativity, creative abilities, development of creative abilities.

Актуальність дослідження. В умовах динамічного розвитку суспільства в економічному, політичному, культурному аспектах життя людини виникають нові виклики в освітній парадигмі. Одним із пріоритетних завдань виступає розвиток компетентної, активної особистості, яка здатна сприймати та ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики, самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі, розкривати свій творчий потенціал, навчатись упродовж усього життя.

Відповідно до Національної Доктрини розвитку освіти України у XXI ст. необхідно підвищити рівень доступності до якісної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки, сучасного розвитку суспільства й кожного громадянина [6]. Так, стратегічним напрямком розвитку освіти є оптимізація структури системи освіти, модернізація змісту, забезпечення наукової та інноваційної діяльності в освіті, безперервного й вільного розвитку здібностей особистості.

У цьому контексті висуваються вимоги до підготовки майбутніх учителів, зокрема їх креативності, здатності до конструктивного нестандартного мислення, усвідомлення власного потенціалу та розвитку власного досвіду, пошуку засобів розвитку креативних здібностей у процесі їх професійної підготовки.

Так у системі професійної підготовки майбутніх учителів потрібно створити необхідне середовище, у якому «відбувається повноцінний розвиток креативних, впевнених та цілеспрямованих особистостей» [12, с. 124].

Для ґрунтового вивчення проблеми розвитку креативних здібностей майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку освіти та суспільства, необхідно уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів різних напрямів (початкової освіти, української мови, музичного мистецтва, фізики, інформатики, фізичного виховання тощо), креативність особистості стали об'єктом дослідження О. Берези, О. Болтаєва, Т. Бузовської, О. Горошкіної, Р. Кухарчук, М. Саврасова, В. Підгурської, В. Фрицюк, М. Шкабаріна та інші.

До аналізу понятійного спектру креативності звертались О. Гладка, Л. Корольова, О. Куцевол, В. Павленко та інші. Проте наукові праці вчених були спрямовані на узагальнення трактування понять, що пов'язані із розвитком креативних здібностей, або навпаки – повністю відображають специфіку окремих напрямів підготовки майбутніх фахівців.

Тому, **метою дослідження** є аналіз науково-педагогічної літератури щодо визначення сутності ключового понять дослідження проблеми розвитку креативних здібностей майбутніх учителів, забезпечить правильну інтерпретацію результатів наукового пошуку та сприятиме якісному формуванню професійних якостей фахівця.

Виклад основного матеріалу. Наукові погляди вітчизняних учених щодо визначення базових понять у розвитку креативних здібностей особистості засвідчують потребу у з'ясуванні дефініцій понять «креативність» та «креативні здібності», які є базисом для трактування загального поняття «розвиток креативних здібностей».

Креативність насамперед є способом самореалізації особистості, адже сприяє умінню бачити розбіжності між цілями та засобами пошуку нового, нестандартного, інноваційного, творчого вирішення завдань.

Креативність, як зазначають М. Садовий та О. Пташко, – це «здатність людини породжувати нестандартні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення», адже вона «не є вродженою

характеристикою індивіда, вона може бути сформованою завдяки особливим умовам виховання та навчання у процесі викладання» [8, с. 29, 30].

Зважаючи на специфіку постіндустріальної доби, людина має бути здатною аналізувати й оперувати інформацією, що стає важливішою за здатність накопичувати її. Тому майбутні вчителі повинні навчитися володіти інформацією, утримувати її у свідомості, а також ефективно використовувати її в проблемних ситуаціях [10].

Уважаємо, що при здобутті освіти важливо розвивати креативність, що, зі свого боку, сприяє швидкій адаптації особистості до викликів сьогодення, дозволяє підготуватися до прогресивного та водночас невідомого майбутнього.

Аналіз науково-педагогічної літератури [2; 7; 8; 9; 11; 15] засвідчив, що феномен креативності є вкрай суперечливим та неоднорідним. Часто вчені пов'язують поняття креативності із природою людини, для якої притаманний безперервний вихід за власні межі, що пояснюється впливом на неї власного Я та оточення. Тому в освітньому процесі креативність наповнює освітній процес можливістю реалізації творчої співпраці у системі «суб'єкт-суб'єкт». За такою взаємодією, здобутками здобувача вищої освіти стає не лише сукупність засвоєної інформації, а й творча робота, у якій інформація стає продуктом креативного процесу (обробки, синтезування, аналіз, переосмислення, власна інтерпретація тощо).

При розв'язанні проблеми розвитку креативних здібностей необхідно звернутися до висвітлення дефініції «здібності» та поглядів науковців щодо їх розвитку.

Під здібностями загальноприйнято [2; 7; 8; 9; 11; 15] розуміти індивідуальні особливості людини, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності. Водночас потрібно зважати на те, що здібності не можна зводити до наявних знань, умінь, навичок особистості.

Так, Н. Заболотна переконана, що «здібності формуються і розвиваються в діяльності; їх розвиток пов'язаний із засвоєнням суспільного досвіду; значуще місце у їх розвитку відіграють процеси навчання, спілкування, виховання» [3, с. 15].

Здібності проявляються у швидкості, міцності оволодіння способами та прийомами роботи, психоемоційній здатності регулювати можливість успішного здійснення відповідного виду діяльності.

Підґрунтям для розвитку здібностей є задатки. Уродженими задатками є анатомо-фізіологічні особливості будови мозку, органів чуття та руху, що становлять природну основу розвитку здібностей. Тоді самі здібності формуються в процесі різноманітної діяльності, у системі взаємодії індивіда з іншими людьми.

Задатки, за О. Моляко та О. Музикою, – «фізіологічні, анатомічні. Вони не диференційовані та не мають прямого відношення до успішної діяльності людини... Різниця між здібностями дорослих зумовлена їх розвитком упродовж життя або відсутністю такого розвитку» [5, с. 37].

Зауважимо, що на сьогодні відсутня загальноприйнята типологія здібностей. Проте розрізняють загальні й спеціальні здібності. Загальні здібності пов'язують із загальними видами людської діяльності, повсякденними: властивості нервової системи, специфіка організації головного мозку, що виявляються в продуктивності психічної діяльності. Спеціальні задатки характерні для окремих видів діяльності, що дозволяють проявляти високу продуктивність чи результативність.

Так, процес розвитку здібностей характеризується сукупністю способів людського пізнання. Окрім того, майстерність, тобто досконалість у конкретному виді діяльності, потребує виходу за межі нормативних вимог, великої та наполегливої праці. Майстерність у будь-якій професії припускає наявність певного професійного досвіду й готовності до творчого вирішення проблем. Із розвитком структури здібностей людини рівень її майстерності в процесі діяльності може змінюватися.

Найвищим рівнем розвитку здібностей вважають геніальність. Науковці, зокрема психологи, стверджують, що геній формується через активність творчої інтуїції. Талант же творить раціонально, спираючись на заздалегідь складений план. Геній – це креатив, творець, а талант – інтелектуал, хоча й ті та інші мають загальні здібності.

Отже, здійснивши аналіз психолого-педагогічних джерел, можемо дійти висновку, що першоосною для виникнення понять креативності та креативних здібностей є творчість та творчі здібності.

Творчі здібності особистості – це інтегральна характеристика властивостей і особливостей, що відображає мотиваційно-творчу активність, інтелектуально-логічні та інтелектуально-евристичні здібності, здібності до самоврядування, комунікативно-творчі здібності, світоглядні, етичні й естетичні особливості.

На нашу думку, рушійною силою людства є творча особистість, а виявлення таких особистостей є першочерговим завданням педагогіки, як і розробка теоретичних основ творчості.

Вершиною вивчення проблеми творчості у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології прийнято вважати початок ХХ століття, коли світ побачив наукові напрацювання Т. Рібо й А. Пуанкаре – за кордоном, а в Україні стали послідовники філософсько-лінгвістичної концепції О. Потебні.

Відтак, виникає нагальна потреба у формуванні та розвитку нового типу особистості, яка б могла гнучко реагувати на суспільні зміни, чутливо та варіативно сприймати соціальні запити, відзначатися оригінальністю мислення та генеруванням великої кількості ідей.

Філософський погляд на «креативність» є здібністю зробити щось новим способом, дібрати нове рішення проблеми, актуальний засіб тощо.

У психологічних дослідженнях щодо мотивації та навчання встановлено, що для високоорганізованих організмів притаманні постійні суперечності між стабільністю та порушенням досягнутої рівноваги задля нових можливостей та відкриттів. Креативна особистість характеризується

високим рівнем розвитку інтелектуальності, раціональність, інтуїтивним мисленням.

Так, американський психолог Дж. Гілфорд [14, с. 179] вивчав творчі здібності через призму традиційних тестів інтелекту, що виявляють особливості конвергентного мислення, що дозволило виокремити проблемні ситуації, що вирішуються за допомогою активізації дивергентного мислення. Зважаючи на зазначене, учений поділяє процес мислення на конвергентне (пошук єдиного правильного розв'язання задачі з-поміж декількох умов) і дивергентне (породження великої кількості рішень, спираючись на однозначні дані). Отже, креативність насамперед ототожнюється із дивергентним мисленням і досліджується як загальна творча здібність.

Дж. Гілфорд спершу виокремив 16 інтелектуальних здібностей, що описують креативність:

- семантична гнучкість (здібність виявити основну якість об'єкта та запропонувати новий спосіб її використання);
- образна адаптивна гнучкість (здатність змінити форму стимулу так, щоб помітити в ньому нові ознаки й можливості його використання);
- семантична спонтанна гнучкість (здатність профільтрувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації);
- оригінальність (здатність знаходити віддалені асоціації, незвичайні відповіді);
- допитливість (чуттєвість щодо проблем у довкіллі);
- здатність до розробки гіпотез, «іррелевантність» (логічна незалежність реакції від стимулу);
- фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією) [14; 15].

Потім учений переосмислює ознаки креативності та зупиняється на шести: здатність до виявлення та визначення проблем; «рухливість думки» (кількісні зміни в генерації ідей); оригінальність (здатність створювати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів,

нестандартно мислити); гнучкість – здатність породжувати нестандартні ідеї; здатність удосконалювати об'єкт, додавати нові деталі, трансформувати у новий витвір; здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу.

Є. Торренс, спираючись на дослідження Дж. Гілфорда, розробив власну програму розвитку творчих здібностей учнів, яка містила кілька етапів. Ключовим явищем у розвитку творчих здібностей, за вченим, є конвергентне мислення, а також – дивергентне мислення [17, с. 631]. На думку Є. Торренса, творчий процес передбачає сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення й формулювання гіпотез, їх перевірку, модифікацію та знаходження результату. Учений дійшов висновку, що креативність найкраще проявляється у віці від 3,5 до 4,5 років, а також підвищується у перші роки навчання в школі. Проте надалі розвиток креативних здібностей ускладнюється, що й потребує від вчителів пошуку дієвих підходів для досягнення мети – розвитку творчих особистостей.

М. Воллах і Н. Коган як учні та послідовники наукової школи Дж. Гілфорда та Є. Торренса піддали критиці їх роботу, адже в дослідженні яскраво простежувалась залежність між рівнем інтелекту й рівнем креативності. Тому вони дійшли висновку, що перенесення тестових моделей виміру інтелекту на вимір креативності призводить до того, що такі моделі лише діагностують рівень інтелекту (IQ).

Тому, дослідники виступили проти жорстких обмежень часу й атмосфери змагальності при оцінці креативності, оскільки для прояву творчості потрібна невимушена вільна атмосфера. Дослідження та тестування творчих здібностей повинні здійснюватися у звичайних життєвих ситуаціях, комфортних умовах і непередбачуваних, без обмежень [18].

С. Тейлор зауважив, що вже в 60-х роках ХХ ст. існувало понад 60 визначень креативності. Вони були поділені на шість типів [16, с. 100]:

- 1) гештальтські, що описують креативний процес як знищення наявного гештальта для побудови кращого;

- 2) інноваційні, що орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту;
- 3) естетичні, або експресивні, що роблять нахил на самовираження творця;
- 4) психоаналітичні, або динамічні, що визначають креативність у термінах взаємин (Воно, Я, Над-Я);
- 5) проблемні, що визначають креативність через низку процесів розв'язання задач, до цього типу належить і визначення Гілфордом креативності як дивергентного мислення;
 - б) визначення, що не потрапили в жоден із згаданих типів.

Підсумовуючи вищезазначене, креативність в науковому обігу має вузьке й широке значення.

Креативність у вузькому значенні – це дивергентне мислення (операції дивергентної продуктивності, за Дж. Гілфордом), що характеризується вмінням висувати значну кількість правильних ідей стосовно одного й того ж об'єкта.

Креативність у широкому значенні слова – це творчі інтелектуальні здібності, зокрема й здібність вносити щось нове у досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах визначення та розв'язання нових проблем (М. Воллах), усвідомлювати прогалини й суперечності, а також формулювати гіпотези стосовно недостатніх елементів ситуації (Є. Торренс), здібність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд).

Так, креативність може виступати як процес (як здібність), як продукт, як особистість та як середовище.

Отже, креативність, на думку зарубіжних дослідників, – це сукупність різних здібностей, кожною з яких індивід може володіти по-різному; це генералізовані інтелектуальні здібності, які можуть бути розвинені шляхом відповідної практики; «комбінація гнучкості, оригінальності, чуттєвості до ідей, що дозволяють особі відійти від звичних стереотипів

мислення і використати інші продуктивні шляхи вирішення окреслених завдань» [15].

У сучасній психології побуває думка, що креативність характеризується не лише рівнем інтелекту, а й іншими факторами: природними задатками й індивідуальними особливостями, впливом оточення, специфікою діяльності, особистісними якостями.

Як зазначає О. Дубасенюк, креативність свідчить про відкритість новому, чутливість до проблем, високу потребу у творчості [2].

А. Терещенко та Р. Шпіца дійшли висновку, що під креативністю розуміють : «внутрішній ресурс людини, її властивість; рушій розвитку особистості; динамічне явище, проявом якого є творча обдарованість людини; творчі можливості та здібності людини, які проявляються в мисленні, почуттях, діяльності; здатність породжувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних алгоритмів мислення» [9, с. 255].

Аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних науковців засвідчив, що креативність виступає як процес та діяльність. Водночас, розвідки [2; 7; 8; 9; 11; 14; 15; 16; 17; 18] доводять, що автори при інтерпретації поняття додають у визначення нові характеристики: здатність до творчості; інтелектуальна творчість; щось нове, оригінальне; віддалені асоціації; реконструювання цілісної системи; дивергентне мислення; результат (або відсутність) внутрішніх конфліктів; вихід за межі накопичених знань; нетрадиційне мислення, що дозволяє швидко вирішити проблемну ситуацію тощо.

Учені влучно зазначають, що розвиток креативності обумовлюється як соціальними (макро, мезо, мікро), специфічними об'єктивними факторами (тип, вид, сфера творчості), так й особливостями симптомо-комплексів креативності: мотиваційний, емоційний, інтелектуальний, естетичний, екзистенційний, комунікативний, компетентнісний.

Наступним етапом у вивченні розвитку креативних здібностей став пошук критеріїв творчих здібностей. Так, у 1950-х роках значну кількість

досліджень спрямовано на пошук шляхів розвитку креативності й виявлення творчих особистостей (креативів).

До критеріїв креативності М. Холодна відносить цілий комплекс властивостей інтелектуальної діяльності [11]:

- 1) швидкість (кількість ідей за одиницю часу);
- 2) оригінальність (здібність породжувати незвичні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових шляхів розв'язання завдань);
- 3) сприйнятливість (чуттєвість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також здатність гнучко і швидко переключатись між ідеями);
- 4) метафоричність (готовність працювати у фантазійному контексті, схильність до використання символічних, асоціативних засобів для вираження власних думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, у складному – просте).

Вітчизняні науковці також пов'язують креативність із інтелектуальною ініціативністю, що виступає інтегральною якістю особистості, яка забезпечує продуктивну діяльність, а також якістю цілісної особистості, що відтворює взаємодію пізнавальних і мотиваційних факторів.

Для творчості в науці важливе значення має структура, психологічний тип засвоєних знань, що визначається типом діяльності, у якій вони набувалися. Так, розвинений внутрішній план дій, дозволяє забезпечити адекватний зв'язок індивіда зі сферою суспільної свідомості, що знаходить відображення у дискурсивній обробці, створює можливість формалізації інтуїтивних рішень. Зазначимо, що внутрішній план дій, перебудовуючи структури зовнішнього плану, істотно розширює можливості інтуїції.

Креативність досить широко визначають «як ціннісно-особистісна творча категорія, будучи невід'ємною частиною людської духовності й умовою творчого саморозвитку особистості, є істотним резервом її самоактуалізації й виражається не стільки різноманіттям наявних в

особистості знань (як соціально закріплених стереотипів, виражених у правилах і законах), скільки сприйнятливостю, чутливістю до нових ідей і схильністю руйнувати або змінювати стереотипи з метою створення нового, знаходження нетривіального, несподіваного й незвичайного розв'язання життєвих проблем» [4].

На сучасному етапі розвитку науки креативні здібності, окрім названих вище, вивчаються й в інших аспектах, зокрема: здібність до прогнозування (Є. Торренс); почуття комічного як креативна здібність (Алан Фейнгольд); здібність до імпровізації тощо.

Креативні здібності, за В. Павленко, – це «комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність» [7, с. 154].

Спираючись на теоретичний аналіз філософських і психолого-педагогічних розвідок, поняття «креативні здібності» у межах дослідження розуміємо як сукупність індивідуальних якостей особистості, що уможливають здійснення успішної творчої діяльності, спрямовуючи всі зусилля на оптимізацію педагогічного процесу, знаходження необмеженої кількості шляхів розв'язання проблеми, можливості вийти за межі стандартної ситуації в освітньому процесі.

У контексті розвитку креативних здібностей майбутніх учителів потрібно зважати на компетентнісний підхід, який є своєрідним підґрунтям для розвитку професійної компетентності та «утворюється на засадах теоретичних знань, практичних умінь, наявних особистісних якостей та досвіду, що сприяють якісному виконанню функціональних обов'язків від виховних до освітніх» [13].

Не менш важливим є забезпечення також і диференційованого, особистісно-орієнтованого, індивідуального, творчого підходів у досягненні мети й підготовки фахівців, які здатні до активного саморозвитку, усвідомлюють свої здібності, можливості, прагнуть до самовдосконалення та творчого вирішення різних життєвих і професійних завдань.

Так, О. Болтаєва зазначає, що «один зі способів розвитку креативності студентів полягає у створенні сприятливого середовища, яке дозволяє їм досліджувати, розвивати свої ідеї та реалізовувати їх у практиці. Це можна зробити через проведення креативних проєктів, спільну роботу з іншими студентами, участь у змаганнях та конкурсах, а також через залучення студентів до науково-дослідницької діяльності» [1].

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що креативні здібності є сукупністю індивідуальних якостей особистості, що, зі свого боку, уможлиблює здійснення успішної творчої діяльності. Для розвитку креативних здібностей потрібно зважати на загальні, універсальні задатки та особистісні, які притаманні конкретній людині і здатні розвиватися в індивідуальному темпі та напрямі.

Зауважимо, що для ефективного розвитку креативних здібностей майбутніх учителів необхідно добирати дієві та інноваційні методи й форми, залучати здобувачів вищої освіти до активного розкриття творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Болтаєва О. Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкових класів. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи*. Харків, 2023. С. 40.
2. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 23–28.
3. Заболотна Н. М. (2021). Інтелектуальні здібності як потенціал і ресурс людини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Психологія*. 2021. № 1. С. 12–16. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.1.3> (дата звернення: 18.06.2024).
4. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / О. Є. Антонова, Л. В. Барановська [та ін.] / за ред. професора Д. В. Чернілевського. Вид. 2-ге, допов. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

5. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
6. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Київ : Шкільний світ, 2001. С. 9.
7. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема. *Проблема освіти* : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 152–158.
8. Садовий М. І., Пташко О. О. Методика формування креативного мислення студентів фахової передвищої освіти у процесі навчання фізики. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. 2021. № 201. С. 28–31. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-28-31> (дата звернення: 18.06.2024).
9. Терещенко А., Шпіца Р. Категорія «креативність» у сучасній педагогічній науці. *The 7th International scientific and practical conference «Modern research in science and education»* (March 7-9, 2024) BoScience Publisher, Chicago, USA. 2024. С. 250–256.
10. Функції і структура методів навчання : навч. посіб. / за ред. В. О. Онищука. Київ : Рад. шк., 1979. 159 с.
11. Хамітов Н. Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2009. № 1-2 (8). С. 59–56.
12. Харківська А. А. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до організації безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2023. С. 123–130.
13. Харківська А.А. Теоретико-методологічні аспекти виховання креативного ставлення до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Теорія і методика професійної освіти* : елект. наук. фахове вид. 2018. Вип. 15. 8 с. URL: https://e06d2b5d-7482-48f3-9eee-3163dd30a024.filesusr.com/ugd/2f377b_816240454b714aa38409a8a611e32dd7.pdf (дата звернення: 18.06.2024).

14. Guilford J. P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1960. Vol. 91. P. 6–21.
15. Guilford J. P. Creativity: Dispositions and Processes. *Creativity Research. International Perspective*. New Delhi, 1980. 227 p.
16. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity. *The nature of creativity*. New York : Cambridge University Press, 1988. P. 99–126.
17. Torrance E. P. Teaching Creative and Gifted Learners. *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan Press, 1986. P. 630–647.
18. Winner E. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*. 2000. Vol. 52. P. 159–169.

References

1. Boltaieva, O. (2023). Rozvytok kreatyvnykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Development of the creative abilities of the teachers of post-mathematical classes]. *Innovatsii v pochatkovii osviti: dosvid, vyklyky sohodennia, perspektyvy – Innovations in Postgraduate Education: Experience, Challenges and Prospects*. Kharkiv, 40 in Ukrainian].
2. Dubaseniuk, O. A. (2011). Kreatyvnyi pidkhid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Creative tips for professional and pedagogical training of teachers]. *Kreatyvna pedahohika – Creative pedagogy*. 4, 23–28 in Ukrainian].
3. Zabolotna, N. M. (2021). Intelktualni zdibnosti yak potentsial i resurs liudyny [Intellectual abilities as a human potential and resource]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*. 1, 12–16. Retrieved from <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.1.3> in Ukrainian].
4. Chernilevskyi, D. V. (Ed.). (2010). Metodolohiia naukovoii diialnosti [Methodology of scientific activity]. Vinnytsia, 484 in Ukrainian].
5. Moliako, V.O., & Muzyka, O.L. (2006). Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr, 320 in Ukrainian].

6. Natsionalna Doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National Doctrine of Education Development of Ukraine in the XXI Century] (2001). Kyiv : Shkilnyi svit, 9 in Ukrainian].

7. Pavlenko, V. V. (2015). Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv yak pedahohichna problema [Development of creativity of junior schoolchildren as a pedagogical problem]. *Problema osvity – The problem of education*. Kyiv, 85, 152–158 in Ukrainian].

8. Sadovyi, M. I., & Ptashko, O. O. (2021). Metodyka formuvannia kreatyvnoho myslennia studentiv fakhovoi peredvyschoi osvity u protsesi navchannia fizyky [Methods of forming creative thinking of students of professional higher education in the process of teaching physics]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. 201, 28–31. Retrieved from <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-28-31> in Ukrainian].

9. Tereshchenko, A., & Shpitsa, R. (2024). Katehoriia «kreatyvnist» u suchasni pedahohichni nautsi [The category of "creativity" in modern pedagogical science]. *The 7th International scientific and practical conference «Modern research in science and education»*. Chicago, USA. 250–256 in Ukrainian].

10. Onyshchuk, V. O. (1979). Funktsii i struktura metodiv navchannia [Functions and structure of navigation methods]. Kyiv : Rad. shk., 159 in Ukrainian].

11. Khamitov, N. (2009). Kreatyvnist yak fundamentalnyi kontsept suchasnoi filosofii osvity [Creativity as a fundamental concept of modern educational philosophy]. *Filosofia osvity – Philosophy of education*. 1-2 (8), 59–56 in Ukrainian].

12. Kharkivska, A. A. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї osvity do orhanizatsii bezpechnoho osvitnoho seredovyscha v umovakh voiennoho stanu [Preparing future primary school teachers to organise a safe educational environment under martial law]. *Naukovyi zhurnal Khortytskoi*

natsionalnoi akademii – Scientific Journal of Khortytsia National Academy. 123–130 in Ukrainian].

13. Kharkivska, A.A. (2018). Teoretyko-metodolohichni aspekty vykhovannia kreatyvnoho stavlennia do profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Theoretical and Methodological Aspects of Educating a Creative Approach to the Professional Training of Future Preschool Teachers]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and methods of vocational education*. 15, 8 Retrieved from https://e06d2b5d-7482-48f3-9eee-3163dd30a024.filesusr.com/ugd/2f377b_816240454b714aa38409a8a611e32dd7.pdf [in Ukrainian].

14. Guilford, J. P. (1960). Basic conceptual problems in the psychology of thinking. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 91, 6–21 [in English].

15. Guilford, J. P. (1980). Creativity: Dispositions and Processes. *Creativity Research. International Perspective*. New Delhi, 227 [in English].

16. Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definions of creativity. *The nature of creativit*. New York : Cambridge University Press, 99–126 [in English].

17. Torrance, E. P. (1986). Teaching Creative and Gifted Learners. *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan Press, 630–647 [in English].

18. Winner, E. (200). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*. 52. 159–169 [in English].

УДК 378.011.3-051:796]-047.36(045)

**ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ РОЗВИТКУ ОЗДОРОВЧОЇ РУХОВОЇ
АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ**

©Помпа О.

DOI NUMBER: 10.46489/ЕОТІPS-24-27-26

У статті здійснено теоретичне вивчення ключових понять дослідження проблеми сучасного моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання. З'ясовано, що моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності

майбутніх учителів фізичного виховання ще недостатньо досліджений у педагогічній теорії. Проаналізовано науково-педагогічну літературу та довідникові (словникові) джерела щодо розкриття суміжних понять, які часто науковці ототожнюють або взаємопов'язують між собою. Розкрито суть моніторингу в освітньому процесі. Уточнено зміст понять «розвиток», «фізичний розвиток», «рухова активність» на підставі наукового пошуку вітчизняних учених. Висвітлено дефініції понять «оздоровча рухова активність» та «фізкультурно-оздоровча робота», а також проведено порівняльний аналіз щодо їх завдань, зважаючи на специфіку оздоровчої рухової активності здобувачів вищої освіти. Уточнено базові поняття дослідження «оздоровча рухова активність майбутніх учителів фізичного виховання» (системний, пролонгований процес, що включає в себе певні фізкультурно-оздоровчі вправи, програми та курси, які спрямовані на розвиток фізичних якостей й підтримку здорової, всебічно гармонійно розвиненої особистості та є підґрунтям для виконання різних форм і видів фізичних вправ) та «моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання» (це системний процес спостережень, збору, обробки, зберігання, оцінювання, аналізу й поширення інформації про стан оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання, який надає можливість прийняття управлінських рішень щодо прогнозування подальшого її розвитку та прогресивних змін).

Ключові слова: моніторинг, розвиток, оздоровча рухова активність, майбутні учителі фізичного виховання.

Ромпа О. *«Fundamentals of monitoring the development of health-improving motor activity of future physical education teachers in pedagogical theory».*

The article presents a theoretical study of the key concepts of the study of the problem of modern monitoring of the development of health-improving motor activity of future physical education teachers. It has been found that monitoring the development of health-improving motor activity of future physical education teachers has not yet been sufficiently studied in pedagogical theory. The article analyses scientific and pedagogical literature and reference (dictionary) sources to reveal related concepts, which are often identified or interrelated by scientists. The essence of monitoring in the educational process is revealed. The content of the concepts of «development», «physical development», «motor activity» is clarified on the basis of scientific research of domestic scientists. The definitions of the concepts of «health-improving motor activity» and «physical culture and health work» are highlighted, and a comparative analysis of their tasks is carried out, taking into account the specifics of health-improving motor activity of higher education students. The basic concepts of the study «health-improving motor activity of future physical education teachers» (a systemic, prolonged process that includes certain physical education and health exercises, programmes and courses aimed at developing physical qualities and maintaining a healthy personality, harmoniously developed personality and is the basis for performing various forms and types of physical exercises) and «monitoring the development of health-improving motor activity of future physical education teachers» (a systematic process of observations, collection, processing, storage, evaluation, analysis and dissemination of information on the state of health-improving motor activity of future physical education teachers, which provides an opportunity to make management decisions on predicting its further development and progressive changes).

Keywords: monitoring, development, health-improving physical activity, future physical education teachers.

Актуальність дослідження. Динамічні зміни в суспільстві, зокрема наслідки від пандемії Covid-19, повномасштабної війни, масового карантину, переходу на дистанційне та змішане навчання, зумовлюють низьку рухову

активність людей, зокрема молоді та дітей. Тому організація оздоровчої рухової активності у виробничій, освітній та соціально-побутовій сферах на регіональному та державному рівнях Україні потребує залучення та підвищення мотивації особистостей до здорового способу життя.

Важливо, щоб серед дозвіллевих інтересів сучасної людини вагоме місце займало усвідомлення потреби щодо використання активних форм відпочинку. Обрання та реалізація дозвіллевої діяльності зумовлюється рівнем особистого розвитку, умовами для активного відпочинку, розробкою впровадженням теоретичних та методичних основ інноваційних форм і методів роботи фахівців, а також якістю освітньої системи підготовки майбутніх фахівців.

Проблема оздоровчої рухової активності особистості є однією з найбільш складних комплексних проблем сучасності. Для вирішення цього завдання необхідно впроваджувати нові зміни з дитинства, прищеплювати інтерес та бажання бути активним та відповідальним за свої здоров'я. Головна роль у реалізації оздоровчої рухової активності майбутнього покоління держави покладається насамперед на вчителів. Учителі фізичного виховання повинні: формувати та розвивати культуру здорового способу життя у дітей; підвищувати рівень власної фізичної культури та професійної компетентності.

Так, оздоровча рухова активність є одним із напрямів професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, актуальність розвитку якої постійно підвищується, а отже, виникає потреба у детальному вивченні теоретичних основ моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Аналіз основних дослідження та публікацій. Проблема розвитку оздоровчого аспекту підготовки майбутніх учителів фізичного виховання була порушена у наукових дослідження вітчизняних науковців, серед яких: О. Шевченко (про сучасні системи оздоровлення у професійній підготовці вчителів фізичного виховання); Г. Цигура (про реалізацію цілей сталого

розвитку у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту); Г. Грибан (про підготовку майбутніх учителів фізичної культури до здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладах освіти).

Водночас можна зазначити, що у працях вищезазначених науковців, практично відсутні дослідження, присвячені вирішенню проблем моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання, а також розкриттю сутності ключових понять дослідження.

Метою статті є уточнення сутності базових понять дослідження та подання власного тлумачення ключовому поняттю «моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання».

Виклад основного матеріалу. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» містить висвітлює той факт, що роль оздоровчої рухової активності значно посилюється під впливом таких факторів, як потреба запровадження ефективних механізмів профілактики хронічних захворювань рухового апарату та серцево-судинної системи, що призводять до зменшення тривалості життя; підвищення негативного впливу на здоров'я людини внаслідок зменшення обсягу та інтенсивності рухової активності через упровадження автоматизованого виробництва, збільшення частки розумової праці у структурі трудової діяльності, а також через підвищення комфортності транспортних засобів, удосконалення побутової техніки, використання цифрових технологій в повсякденному житті, розвиток сфери комунальних послуг тощо; низький рівень залучення осіб до спеціально організованої рухової активності; наявністю результатів наукових досліджень, які обґрунтовують ефективність рухової активності для підвищення функціональних та фізичних показників і профілактики низки захворювань у людей [10].

Перед адміністрацією та науково-педагогічними працівниками закладів вищої педагогічної освіти виникає важливе завдання щодо

підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до розвитку власної оздоровчої рухової активності та учнів.

World Health Organization ще 2009 року встановили, що недостатня рухова активність є четвертим серед найсуттєвіших факторів ризику, що є причинами хвороб, недуг та навіть смерті [30; 31]. Фізично неактивні особи мають на 20-30 % вищий ризик смерті, порівняно з тими, хто займається руховою активністю помірної інтенсивності не менше 150 хв упродовж тижня. Згаданий мінімальний рівень рухової активності зменшує ризик ішемічної хвороби серця приблизно на 30 %, ризик діабету – на 27 % і ризик раку молочної залози та прямої кишки – на 21-25 % [29].

Розвиток освіти на Харківщині (за 2012–2022 рр.) пов'язаний із заняттями з фізичного виховання, спортивно-масова та фізкультурно-оздоровчою роботою, що здійснюється на спортивних базах закладів освіти, зокрема площинних, у приміщеннях для фізкультурно-оздоровчих занять. Доступними спортивними осередками є: стадіони з трибунами, легкоатлетичні ядра, майданчики із тренажерним обладнанням, тенісні корти, футбольні поля, майданчики із синтетичним покриттям, тири, спортивні зали, басейни, лижні бази тощо.

Як бачимо, створені всі умови для здобуття високих показники стану здоров'я учнівської та студентської молоді. Проте упродовж останніх років в Україні спостерігається тенденція щодо зниженого здоров'я та низької фізичної культури серед різних верств населення.

Учителі з фізичного виховання, на думку А. Харківської, В. Мудрик та Р. Школи, мають усвідомлювати й дотримуватися «моральної відповідальності за здоров'я і розвиток таланту своїх учнів» [6, с. 47].

Тому, виникає нагальна потреба у формуванні навичок щодо ведення молоддю здорового способу життя, а саме: збільшувати кількість практичних занять із фізичної культури, упроваджувати в практику роботи закладів освіти різноманітних оздоровчо-рухових заходів, об'єднуючи їх із інноваційними формами в освітній діяльності. Однак, відсутність цілісних,

багатоаспектних і детальних статистичних даних щодо стану оздоровчої рухової активності студентства, свідчить про недостатньо коректне проведення збору, обробки, зберігання та аналізу відповідних даних.

Так, у Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року [10] одним із головних стратегічних напрямів розвитку фізичної культури зазначено: створення національної системи моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Як зауважує Д. Бодненко, поняття «моніторинг» з'явилося в процесі вивчення впливу господарської діяльності людини на навколишнє природне середовище. Сутність моніторингу полягає у відстеженні результатів цієї діяльності, її корекція [2].

Є. Хриков розуміє моніторинг «як систему заходів щодо набуття, обробки, зберігання та надання інформації з метою вивчення та оцінювання якості освітньої підготовки, управлінської діяльності та прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі виявлених його типових особливостей та тенденцій» [26, с. 327].

Моніторинг у сучасних умовах виступає як один із основних методів продуктивного контролю діяльності практично будь-якої організації чи процесу. Окрім того, при застосуванні цього методу основна увага спрямовується на контроль процесу діяльності, з'являється можливість своєчасної її корекції для здобуття оптимальних результатів.

Моніторинг в освітній парадигмі – спеціальна система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку й розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [2].

Так, А. Харківська вважає, що моніторинг процесів, що відбуваються в єдиному освітньому просторі різнорівневих інноваційних закладів освіти

дозволяє вже на рівні середньої (повної) освіти враховувати професійну орієнтацію учнів і забезпечити диференціацію навчання, з урахуванням нахилів, можливостей, особистісних якостей тощо, що, зі свого боку, надає особистості можливості для максимальної реалізації своїх здібностей на основі особистісно-орієнтованого навчання [32, с. 43].

Є. Хриков переконаний, що на сучасному етапі «освітній моніторинг розглядається як основний засіб суспільного контролю за відповідністю наявних результатів освітньої системи її запланованим цілям» [26, с. 323].

Отже, освітній моніторинг сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців через здійснення пролонгованого або короткотривалого відстеження реального стану ефективності освітньої діяльності з метою діагностики, аналізу й прогнозування, а за потреби – корекції та прийняття управлінського рішення для досягнення запланованих результатів.

Проте нині ситуація довкола розвитку оздоровчої рухової активності потребує безперервного моніторингу якісних змін.

К. Смірнова зазначає, моніторинг рівня фізичного розвитку є найважливішим елементом у системі збереження здоров'я закладу вищої освіти, що виступає як метод відстеження, оцінювання, коригування та прогнозування освітньої діяльності. Сьогодні ця методика моніторингових досліджень має покращуватися за умови розробки нових моделей оцінювання фізичного розвитку здобувачів вищої освіти та вчасно прийнятих державними органами превентивних заходів [16].

В. Вікторов та В. Приходько влучно зауважили, що моніторинг стану фізичного розвитку здобувачів вищої освіти протягом їх професійної підготовки становить складну інформаційно-аналітичну систему, що охоплює спостереження за станом фізичного розвитку особистості на рівні індивіду й соціальної групи, оцінку його результатів і прогнозування стану фізичного розвитку й здоров'я в майбутньому. Так, моніторинг за станом фізичного розвитку здобувачів вищої освіти – це процес спостереження за

об'єктом, оцінювання його стану, здійснення контролю за характером подій, що відбуваються, а також попередження негативних тенденцій у подальшому розвитку [13]. Учені присвятили своє дослідження детальному обґрунтуванню суті моніторингу у фізкультурній галузі.

Однак, наукова праця спрямована насамперед на фізичний розвиток майбутніх фахівців, не приділяючи уваги оздоровчій руховій активності.

Результати науково-статистичного вивчення добової рухової активності студентської молоді за Мартою та Марією Ярошник засвідчують, що «лише 101 хв на добу у студентів середній рівень рухової активності. Вони вкрай мало ходять пішки (30 хв), практично не бувають на свіжому повітрі (29 хв) та допомагають по господарству доволі неохоче (43 хв). При цьому їхні енерговитрати становлять 404 ккал» [28].

М. Дутчак визначає моніторинг розвитку рухової активності як систему організаційних заходів, спрямованих на забезпечення періодичного збирання, опрацювання та аналізу показників про стан використання рухової активності у повсякденній діяльності різних груп населення з урахуванням їхніх потреб та цінностей, а також про основні чинники, що стримують процес залучення людей до рухової активності як важливої складової здорового способу життя [5].

Як зазначає учений, моніторинг проводиться з метою надання органам управління сферою фізичної культури і спорту повної, своєчасної та достовірної інформації про оцінку та прогноз соціальної ситуації із залучення населення до спорту з метою підтримки прогресивних тенденцій, пошуку шляхів попередження та усунення негативних процесів.

Загалом погоджуємось із думкою вченого щодо мети проведення моніторингу, однак у межах нашого дослідження необхідно звернути увагу на специфіку професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Зауважимо, що у науковому обігу недостатньо вивчено аспект моніторингу якості оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Ефективне проведення моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання є нагальною потребою, що має здійснюватися з метою спостереження для забезпечення актуальною, повною, своєчасною та достовірною інформацією (її властивості) для з'ясування реального стану й визначення доцільності використання відповідних механізмів для підвищення ефективності процесу та усунення ймовірних негативних ризиків.

Отже, моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання є інструментом коригування, а метою моніторингових досліджень є сприяння розробки або удосконалення механізмів управління цим процесом для підвищення ефективності розвитку відповідної активності.

Для підвищення якості проведення моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання потрібно удосконалити теоретико-методологічні основи цього процесу шляхом їх деталізації (підходи, принципи, функції) та визначити критерії оцінювання моніторингу розвитку активності.

У процесі аналізу проблеми розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання в теорії та практиці педагогіки виявлено, що одним із чинників недостатньої підготовленості майбутніх учителів фізичного виховання до оздоровчої рухової активності є відсутність логічного структурування знань із освітніх компонентів різних циклів (психологічних, біологічних, спортивно-педагогічних).

Так, С. Токарева зазначає, що відсутність у здобувачів вищої освіти розуміння міждисциплінарних зв'язків освітніх компонентів зумовлює те, що у них не розвивається цілісне розуміння щодо сутності роботи

із здоров'язбереження із дітьми, її значення, методики організації та умов реалізації [21].

Міжпредметні зв'язки, за Г. Федоренко, потрібно розуміти як «педагогічну категорію для позначення інтегративних відношень між об'єктами, явищами, процесами реальної дійсності, що знайшли відображення в змісті, формах, методах навчального процесу» [22]. В умовах підвищення соціальної значущості фізичної культури необхідно забезпечити готовність випускників до діяльності щодо зміцнення здоров'я населення, профілактики захворювань, підвищення продуктивності праці, організації дозвілля, продовження творчої активності, формування навичок здорового способу життя тощо. Однак, О. Тимошенко вважає, що вузькоспеціалізована спрямованість традиційної системи підготовки фахівців фізичного напрямку на сучасному етапі розвитку освіти й науки не здатна задовольнити вимоги сучасного соціального замовлення, що стає реальною причиною професійної некомпетентності, недостатньої функціональної підготовленості майбутніх учителів фізичної культури [20].

Обґрунтовуючи шляхи покращення професійної підготовки вчителя фізичного виховання, науковець наголошує, що, залежно від місця освітнього компонента в навчальному плані спеціальності, потрібно зважати на взаємозв'язок із попередніми й наступними компонентами, коригувати їх зміст з погляду наступності та задля уникнення дублювання навчального матеріалу, визначення його оптимального змісту й обсягу [20].

Уважаємо, що сучасний здобувач вищої освіти диференційовано вивчає кожен освітній компонент, але власний досвід роботи у вищій школі доводить, що професійна діяльність потребує інтеграції різних складників (формування знань, умінь, навичок та вміння їх використовувати на практиці), чому й сприяє врахування міжпредметних зв'язків.

Так, проблема проведення моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання має чітко виражений міжпредметний характер, адже завдяки врахуванню міжпредметних зв'язків

можливе їх взаємодоповнення як при вивченні освітніх компонентів у період одного семестру, так і можливість спиратися на їх вивчення у попередні семестри або взаємопов'язувати з окремими темами, що будуть вивчатися у наступних семестрах. Наприклад, «Фізіологічні основи фізичного виховання та спорту», «Біомеханіка фізичних вправ», «Фізіологія людини», «Основи медичних знань», «Лікувальна фізична культура», «Теорія та методика викладання спортивних ігор (футболу, волейболу, баскетболу, гандболу, настільного тенісу, городків та бадмінтону)», «Теорія та методика викладання рухливих ігор і забав», «Теорія та методика викладання легкої атлетики», «Теорія та методика викладання плавання», «Теорія та методика викладання гімнастики», «Теорія та методика фізичного виховання», «Теорія та методика викладання ритмічної гімнастики та аеробіки», «Методика проведення музично-ритмічних занять у школі» тощо.

Відповідно до логіки дослідження визначено ключове поняття дослідження – «моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання». Проте, для усвідомлення його змісту потрібно спиратися на визначення понять «розвиток», «фізичний розвиток», «рухова активність», які висвітлені науковцями.

Розвиток – це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чогонебудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [18].

У Великому тлумачному словнику розвиток людини представлений як розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища [3].

На підставі аналізу довідникової та науково-педагогічної літератури [6; 16; 20; 21; 25; 29; 31] під прогресивним розвитком будемо розуміти процес необоротних, спрямованих і закономірних змін, що призводить до виникнення кількісних, якісних та структурних перетворень психіки й поведінки людини.

Відповідно до специфіки дослідження, а саме розвитку оздоровчої рухової активності, розкриємо сутність понять «фізичний розвиток», «оздоровча рухова активність».

Фізичний розвиток у загальному плані є процесом становлення та змін біологічних форм і функцій організму людини, що залежить від природних життєвих сил організму та його будови. Окрім того, фізичний розвиток оцінюється рівнем розвитку фізичних якостей, антропометричними й динамометричними показниками, показниками формування постави [24].

Л. Кузмінський та В. Омеляненко зауважують, що фізичний розвиток передбачає ріст організму, певні кількісні та якісні зміни на основі біологічних процесів [7].

Поняття «рухова активність» має різні інтерпретації. Так, під руховою активністю насамперед розуміють певний обсяг рухів, які людина виконує у процесі життєдіяльності [19].

Н. Белікова та Л. Сущенко зазначають, що рухова активність людини – це «специфічна, базова у певному розумінні стихія, де народжується, розгортає себе людська сутність, де ця сутність рефлексивно себе реалізує» [1].

Однак, рухова активність не була об'єктом цілеспрямованих наукових досліджень у контексті фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, і відповідно, не приділено достатньої уваги оздоровчому та відновлювальному (рекреаційному) аспектам проблеми.

Доцільно згадати й про термін «рекреація» (від лат. – *recreatio*), що означає відпочинок, відновлення сил людини, витрачених у процесі праці, тренувань або змагань. Н. Павлова та О. Зендик пропонують відтінити специфіку цього терміна у сфері фізичної культури, наголошуючи на «фізичній рекреації» [11].

Як зазначають Б. Шиян, Г. Єдинак, Ю. Петришин, термін «оздоровчо-рекреаційна активність» чи споріднені до нього поняття, такі як «оздоровчо-рухова фізична культура», «фізкультурно-оздоровча діяльність» тощо,

використовується у галузі науки з фізичної культури та спорту, але його змістова частина потребує уточнення на засадах комплексності, усебічності з дотриманням сучасних положень логіки та методології наукових досліджень [27].

Окрім того, науковці в системі оздоровчої фізичної культури виділяють такі основні напрями: оздоровчо-рекреативний та оздоровчо-реабілітаційний (спортивно-реабілітаційний, гігієнічний). У процесі життєдіяльності людини рухова активність визначається системою цінностей: соціально-культурні (особистісні цінності, які мають важливе значення для суспільства), індивідуально-психологічні (цінності, отримані в результаті рухової активності, є орієнтиром здорового способу життя та міцного здоров'я конкретної людини). Ефективність рухової активності визначається впливом на такі сфери життєдіяльності людини: пізнавальну – через усвідомлення ролі й значення для гармонійного розвитку людини задоволення біологічної потреби в рухах; емоційну – через формування позитивного ставлення до фізичної активності, а також її значення в системі людських цінностей; фізичну (психомоторну) – через формування рухових умінь, навичок, розвиток фізичних і психофізичних якостей, збереження та зміцнення здоров'я [23].

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив ототожнення поняття «оздоровча рухова активність» із такими поняттями як «оздоровчо-рекреаційна активність» та «фізкультурно-оздоровча робота». Висвітлимо дефініції понять для виявлення ступеня спорідненості та взаємозв'язку між ними.

Таблиця 1

Дефініції поняття «фізкультурно-оздоровча робота»

№	ПІБ науковця / джерело	Фізкультурно-оздоровча робота
1	О. Малімон [8].	діяльність виконавця із задоволення потреб споживача у підтримці та зміцненні здоров'я, фізичної реабілітації, а також проведенні фізкультурно-оздоровчого та спортивного дозвілля.

2	В. Пильненький [12].	комплекс заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для занять фізичною культурою та спортом, залучення до занять максимально можливої кількості людей.
3	Р. Сіренко [15].	система організаційних заходів, спрямованих на підвищення функціонального стану людей, на їх оздоровлення засобами фізичної культури.
4	Фізкультурно-оздоровча робота: зміст та завдання [25].	один із основних напрямів упровадження фізичної культури в навчально-виховній сфері, яка спрямована на підтримання і зміцнення здоров'я та здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням дітей та молоді з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку.

Так, основними ознаками поняття «фізкультурно-оздоровча робота» є комплексність, системність, діяльність. Отже, спираючись на визначені ознаки, фізкультурно-оздоровчу роботу можна визначити як системний комплекс заходів із оздоровчої діяльності, що включає спортивну, психологічну та корекційну складові.

Таблиця 2

Дефініції поняття «оздоровча рухова активність»

№	ШБ науковця / джерело	Оздоровча рухова активність
1	Н. Белікова, Л. Сущенко [1].	Як специфічна, базова стихія, де народжується, розгортає себе людська сутність, де ця сутність рефлексивно себе реалізує.
2	М. Дутчак, Є. Баженов [4].	Спеціально організована рухова активність належного обсягу та оптимальної інтенсивності.
3	Електронна студентська енциклопедія «Студопедія» [14].	Спеціально організована рухова активність, яка пов'язана з оптимальністю фізичних навантажень, спрямована на оздоровлення та рекреацію, та відбувається постійно для підтримання тону тіла.
4	І. Марцінковський [9].	Гігієнічна норма рухової активності, що має науково обґрунтовані кількісні параметри, які відповідають біологічним потребам організму, сприяючи гармонійному фізичному розвитку, збереженню і зміцненню здоров'я школярів.
5	О. Стражева [17].	Відпочинок, відновлення сил за допомогою засобів фізичного виховання (заняття фізичними вправами, рухливі і спортивні ігри, туризм, полювання, фізкультурно-оздоровчі розваги).

Спираючись на вищезазначене, «оздоровча рухова активність» – це організована добровільна рухова діяльність людини, що має оздоровчу спрямованість із оптимальним рівнем регулярного фізичного навантаження, із метою всебічного гармонійного розвитку особистості, зменшення ризику захворювань.

Для досягнення мети дослідження здійснимо порівняльний аналіз завдань фізкультурно-оздоровчої роботи та оздоровчої рухової активності з метою з'ясування специфіки оздоровчої рухової активності (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльний аналіз завдань фізкультурно-оздоровчої роботи та оздоровчої рухової активності

Завдання фізкультурно-оздоровчої роботи	Завдання оздоровчої рухової активності
- розуміння здобувачами вищої освіти ролі фізичної культури в розвитку особистості;	- сприяння всебічному гармонійному розвитку, відмова від шкідливих звичок, покращення розумової та фізичної працездатності; - формування у здобувачів вищої освіти думки про систематичні заняття фізичними вправами з урахуванням особливостей їх майбутньої професії, фізичне самовдосконалення та здоровий спосіб життя;
- знання науково-практичних основ фізичної культури, здорового способу життя;	- використання засобів фізичної культури в лікувально-профілактичній діяльності; - підвищення функціональних можливостей організму здобувачів вищої освіти засобами фізичної культури;
- оволодіння системою практичних умінь і досвіду, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я, розвиток і вдосконалення психофізичних здібностей, якостей, властивостей особистості, самовизначення у фізичній культурі, під час якого відбувається психічна й фізична адаптація здобувачів вищої освіти до сучасних умов життєдіяльності;	- засвоєння здобувачами вищої освіти необхідних знань, умінь та навичків у галузі фізичної культури з метою профілактики захворювань, відновлення здоров'я та підвищення професійної працездатності; - оволодіння методами визначення фізичного стану та самоконтролю;
- набуття досвіду використання фізкультурно-оздоровчої діяльності для досягнення життєвих і професійних цілей.	- виховання організаторських навичків, особистої гігієни та загартовування організму; - уміння складати й виконувати вправи з комплексів ранкової гігієнічної гімнастики; - виховання патріотичних, морально-вольових і естетичних якостей; - удосконалення спортивної майстерності здобувачів вищої освіти, що займаються обраними видами спорту.

Отже, на підставі порівняльного аналізу завдань з'ясовано, що завдання фізкультурно-оздоровчої роботи є ширшими за своїм обсягом, тоді як завдання оздоровчої рухової активності більш конкретні та підлягають групуванню відповідно до завдань фізкультурно-оздоровчої роботи. Так, поняття:

- мають спільну мету щодо оздоровлення та підтримання на належному рівні фізичного розвитку майбутніх фахівців;

- сприяють формуванню навичок здорового способу життя, збереженню та зміцненню здоров'я, розвитку й вдосконаленню психофізичних здібностей, якостей особистості;

- позитивно впливають на досягнення життєвих і професійних цілей, формуючи у здобувачів вищої освіти навички самодисципліни, відповідальності й здатності до самовдосконалення та саморозвитку тощо.

Ураховуючи вищезазначене, вважаємо за доцільне висвітлити сутність поняття «оздоровча рухова активність майбутніх учителів фізичного виховання», а саме: системний, пролонгований процес, що включає в себе певні фізкультурно-оздоровчі вправи, програми та курси (оптимального рівня фізичного навантаження), спрямовані на розвиток фізичних якостей і підтримку здорової, всебічно гармонійно розвиненої особистості та є підґрунтям для виконання різних форм і видів фізичних вправ.

Моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання – це системний процес спостережень, збору, обробки, зберігання, оцінювання, налізу й поширення інформації про стан оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання, який надає можливість прийняття управлінських рішень щодо прогнозування подальшого її розвитку та прогресивних змін.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив важливість реалізації моніторингу у системі забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців, що спрямований на виявлення слабких сторін освітнього процесу, професійної підготовки

здобувачів вищої освіти та готовності майбутніх учителів фізичного виховання до власної оздоровчої рухової активності та пропагування її серед своїх вихованців.

Спираючись на дефініції базових понять, на які спирається дослідження, зокрема «фізкультурно-оздоровча робота», «оздоровчо-рекреаційна активність» та «оздоровча рухова активність», сформовано розширене трактування базового поняття «оздоровча рухова активність майбутніх учителів фізичного виховання» та «моніторинг розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання». Подане трактування може стати в нагоді науковцям, викладачам та вчителям, які прагнуть підвищити рівень рухової активності молодого покоління та сприяти їх подальшому оздоровчому розвитку шляхом залучення до спортивної, профілактичної діяльності.

Для підвищення якості проведення моніторингу розвитку оздоровча рухова активність майбутніх учителів фізичного виховання необхідно здійснити осучаснення теоретико-методологічних основ цього процесу шляхом їх деталізації (підходи, принципи, функції) та визначення критеріїв оцінювання моніторингу розвитку ОРА МУФВ. Тому перспективою дослідження є обґрунтування теоретико-методологічних основ моніторингу розвитку оздоровчої рухової активності майбутніх учителів фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Белікова Н. О., Сущенко Л. П. Термінологія напряму підготовки «Здоров'я людини» : навч. посібник. Київ : Козарі, 2009. 182 с.
2. Бодненко Д. М., Жильцов О. Б., Лещинський О. Л., Мазур Н. П. Моніторинг навчальної діяльності : навч. посібник. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

4. Дутчак М., Баженов Є. Теоретичний аналіз дефініції «Оздоровчо-рекреаційна рухова активність». *Спортивна наука України*. 2015. № 5 (69). С. 56–63.

5. Дутчак М. В. Моніторинг в системі державного управління спортом для всіх в Україні. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. Харків : ХДАДМ. 2008. № 9. С. 34–43.

6. Компетентність як фактор підвищення професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту : монографія / авт. : А. А. Харківська, В. І. Мудрик, О. М. Школа. Харків : ФОП О. В. Бровін, 2020. 185 с.

7. Кузмінський Л. І., Омеляненко В. П. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посібник. URL: http://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika_u_zapitannya_i_vidpovidyah (дата звернення: 14.06.2024).

8. Малімон О. О. Диференційований підхід у процесі фізичного виховання студентів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Луцьк, 1999. 19 с.

9. Марцінковський І. Б. Гігієнічні принципи на заняттях оздоровчим фізичним вихованням : підручник. URL: http://pidruchniki.com/81824/meditsina/ogiyena_fizichnogo_vihovannya_i_sport (дата звернення 14.06.2024).

10. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14> (дата звернення: 13.06.2024).

11. Павлова Н., Зендик О. Основні напрями та принципи оздоровчої фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк : РВВ «Вежа», 2008. Т. 3. С. 110–114.

12. Пильненький В. В. Організаційно-методичні основи оздоровчого тренування студентів з низьким рівнем соматичного здоров'я : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : 24.00.02. Львів, 2005. 20 с.
13. Приходько В. В., Вікторов В. Г. Педагогічний контроль у вищій школі : навч. посібник / заг. ред. В. В. Приходько. Дніпропетровськ : Нац. гірничий ун-т, 2009. 150 с.
14. Рухова активність; поняття оздоровчо-рекреаційної рухової активності. *Студопедія*. URL: http://studopedia.com.ua/1_382819_ruhova-aktivnist-ponyattya-ozdorovcho-rekreatsiynoi-ruhovoi-aktivnosti.html (дата звернення: 14.06.2024).
15. Сіренко Р. Р. Теоретична підготовка студентів з навчальної дисципліни Фізичне виховання. *Молода спортивна наука України*. 2008. Т. 2. С. 187–190.
16. Смірнов К. М. Важливість моніторингу фізичного стану студентів на початковому етапі навчання з фізичного виховання. URL: http://fv.fbmi.kpi.ua/documents/smirnov_77.pdf (дата звернення: 13.06.2024).
17. Стражева О. В. Оздоровчі напрямки фізичного виховання на сучасному етапі. URL: <http://book.net/index.php?bid=17586&chapter=1&p=achapter> (дата звернення: 14.06.2024).
18. Сучасний словник української мови. URL: <http://eslovnyk.com/> (дата звернення: 14.06.2024).
19. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ : Олімп. літ., 2008. Т. 1. 391 с.
20. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 421 с.
21. Токарева С. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи з учнями початкової школи : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2016. 284 с.

22. Федоренко Г. О. Теорія держави і права : підручник. Київ : КНЕУ, 2006. 232 с.

23. Фізична рекреація / Є. Н. Приступа та ін. Львів : ЛДУФК, 2010. 447 с.

24. Фізичний розвиток. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Фізичний_розвиток (дата звернення: 14.06.2024).

25. Фізкультурно-оздоровча робота: зміст та завдання. URL: <http://www.startpedahohika.com/sotems-477-1.html> (дата звернення: 14.06.2024).

26. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник. Харків : Компанія СМІТ, 2016. Ч. 1. 354 с.

27. Шиян Б. М., Єдинак Г. А., Петришин Ю. В. Наукові дослідження у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. для ф-тів фіз. виховання і спорту вищ. навч. закл. II–IV рівнів акредитації. Кам'янець-Подільський : Рута, 2012. 280 с.

28. Ярошник М., Ярошник М. Структура та особливості добової рухової активності студентської молоді. *Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення* : матеріали X Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (12-13 трав. 2016 р.). Львів, 2016. С. 138–142.

29. Armstrong T. Physical activity and health benefits. *14th World Conference Sportfor All 20-23.09.2011* : Abstracts Book. Beijing, 2011. P. 46.

30. Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Geneva : World Health Organization, 2009. 62 p.

31. Kohl H. W., Murray T. D. Foundations of Physical Activity and Public Health. Champaign : Human Kinetics, 2012. 281 p.

32. Kharkivska A. A. Expenditure of developing a single educational space of multilevel innovative educational institutions. *Danish Scientific Journal*. 2020. № 40. P. 42–46.

References

1. Bielikova, N. O., & Sushchenko, L. P. (2009). Terminolohiia napriamu pidhotovky «Zdorov'ia liudyny» [Terminology of the field of study "Human Health"]. Kyiv : Kozari, 182 [in Ukrainian].
2. Bodnenko, D. M., Zhylytsov, O. B., Leshchynskyi, O. L., & Mazur, N. P. (2014). Monitorynh navchalnoi diialnosti [Monitoring of educational activities]. Kyiv. 276 [in Ukrainian].
3. Busel, V.T. (Ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 1728 [in Ukrainian].
4. Dutchak, M., & Bazhenkov, Ye. (2015). Teoretychnyi analiz definitsii «Ozdorovcho-rekreatsiina rukhova aktyvnist» [Theoretical analysis of the definition of "Health-improving and recreational motor activity"]. *Sportyvna nauka Ukrainy – Sports science of Ukraine*. 5 (69), 56–63 [in Ukrainian].
5. Dutchak, M. V. (2008). Monitorynh v systemi derzhavnoho upravlinnia sportom dlia vsikh v Ukraini [Monitoring in the system of public administration of sport for all in Ukraine]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sport*. Kharkiv : KhDADM. 9, 34–43 [in Ukrainian].
6. Kharkivska, A. A., Mudryk, V. I., & Shkola, O. M. (2020). Kompetentnist yak faktor pidvyshchennia profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Competence as a factor in improving the professional activity of future specialists in physical culture and sports]. Kharkiv. 185 [in Ukrainian].
7. Kuzminskii, L. I., & Omelyanenko, V. P. (n.d.). Pedagogy in questions and answers [Pedagogy in questions and answers]. Retrieved from http://pidruchniki.com/19991130/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpovydyah [in Ukrainian].
8. Malimon, O. O. (1999). Dyferentsiiovanyi pidkhid u protsesi fizychnoho vykhovannia studentiv [Differentiated approach in the process of physical

education of students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].

9. Martsinkovskyi, I. B. (n.d.). Hihienichni pryntsypy na zaniattiakh ozdorovchym fizychnym vykhovanniam [Hygienic principles in health-improving physical education lessons]. Retrieved from http://pidruchniki.com/81824/meditsina/ogiyena_fizichnogo_vihovannya_i_sport [in Ukrainian].

10. Natsionalna stratehiia z ozdorovchoi rukhovoï aktyvnosti v Ukraini na period do 2025 roku «Rukhova aktyvnist – zdorovyï sposib zhyttia – zdorova natsiia» [National Strategy for Healthy Physical Activity in Ukraine until 2025 "Physical Activity - Healthy Lifestyle - Healthy Nation"] (n.d.). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/42/2016#n14> [in Ukrainian].

11. Pavlova, N., & Zandyk, O. (2008). Osnovni napriamy ta pryntsypy ozdorovchoi fizychnoi kultury [The main directions and principles of health-improving physical culture]. *Fizychnye vykhovannia, sport i kultura zdorov'ia u suchasnomu suspilstvi – Physical education, sport and health culture in modern society*. Lutsk : RVV «Vezha», 3, 110–114 [in Ukrainian].

12. Pylnenkyi, V. V. (2005). Orhanizatsiino-metodychni osnovy ozdorovchoho trenuvannia studentiv z nyzkym rivnem somatychnoho zdorov'ia [Organisational and methodological bases of health-improving training of students with low level of somatic health]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lviv [in Ukrainian].

13. Prykhodko, V. V., & Viktorov, V. H. (2009). Pedahohichni kontrol u vyshchii shkoli [Pedagogical control in higher education]. Dnipropetrovsk : Nats. hirnychyï un-t. 150 [in Ukrainian].

14. Rukhova aktyvnist; poniattia ozdorovcho-rekreatsiinoï rukhovoï aktyvnosti [Physical activity; the concept of health and recreational physical activity]. *Studopediia – Studopedia*. Retrieved from http://studopedia.com.ua/1_382819_ruhova-aktivnist-ponyattya-ozdorovcho-rekreatsiynoi-ruhovoï-aktivnosti.html [in Ukrainian].

15. Sirenko, R. R. (2008). Teoretychna pidhotovka studentiv z navchalnoi dystsypliny Fizychno vykhovannia [Theoretical training of students in the discipline Physical Education]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young sports science of Ukraine*. 2, 187–190 [in Ukrainian].

16. Smirnov, K. M. (n.d.). Vazhlyvist monitorynhu fizychnoho stanu studentiv na pochatkovomu etapi navchannia z fizychnoho vykhovannia [The importance of monitoring the physical condition of students at the initial stage of physical education]. Retrieved from http://fv.fbmi.kpi.ua/documents/smironov_77.pdf [in Ukrainian].

17. Strazheva, O. V. (n.d.). Ozdorovchi napriamky fizychnoho vykhovannia na suchasnomu etapi [Health-improving directions of physical education at the present stage]. Retrieved from <http://bo0k.net/index.php?bid=17586&chapter=1&p=achapter> [in Ukrainian].

18. Suchasnyi slovnyk ukrainskoi movy [Modern Dictionary of the Ukrainian Language]. Retrieved from <http://eslovnyk.com/> [in Ukrainian].

19. Krutsevych, T. Yu. (Ed.). (2008). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methods of physical education]. Kyiv. 1, 391 [in Ukrainian].

20. Tymoshenko, O. V. (2008). Optyimizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Optimisation of professional training of future physical education teachers]. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova. 421 [in Ukrainian].

21. Tokarieva, S. V. (2016). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do korektsiino-ozdorovchoi roboty z uchniamy pochatkovoii shkoly [Preparation of future physical education teachers for correctional and health-improving work with primary school pupils]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

22. Fedorenko, H. O. (2006). Teoriia derzhavy i prava [Theory of state and law]. Kyiv : KNEU, 232 [in Ukrainian].

23. Prystupa, Ye. N. (2010). Fizychna rekreatsiia [Physical recreation]. Lviv : LDUFK, 447 [in Ukrainian].
24. Fizychnyi rozvytok [Physical development]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Фізичний_розвиток [in Ukrainian].
25. Fizkulturno-ozdorovcha robota: zmist ta zavdannya [Physical education and recreation: content and objectives]. Retrieved from <http://www.startpedahohika.com/sotems-477-1.html> [in Ukrainian].
26. Khrykov, Ye. M. (2016). Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of an educational institution]. Kharkiv : Kompaniia SMIT, 1, 354 [in Ukrainian].
27. Shyian, B. M., Yedynak, H. A., & Petryshyn, Yu. V. (2012). Naukovi doslidzhennia u fizychnomu vykhovanni ta sporti [Scientific research in physical education and sport]. Kam'ianets-Podilskyi : Ruta. 280 [in Ukrainian].
28. Yaroshnyk, M., & Yaroshnyk, M. (2016). Struktura ta osoblyvosti dobovoi rukhovoï aktyvnosti studentskoi molodi [Structure and peculiarities of daily physical activity of student youth]. *Problemy aktyvizatsii rekreatsiino-ozdorovchoi diialnosti naselennia – Problems of activation of recreational and health activities of the population*. Lviv. 138–142 [in Ukrainian].
29. Armstrong, T. (2011). Physical activity and health benefits. Beijing, 46 [in English].
30. Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks. (2009). Geneva : World Health Organization, 62 [in English].
31. Kohl, H. W., & Murray, T. D. (2012). Foundations of Physical Activity and Public Health. Champaign : Human Kinetics, 281 [in English].
32. Kharkivska, A. A. (2020). Expenditure of developing a single educational space of multilevel innovative educational institutions. *Danish Scientific Journal*. 40, 42–46 [in English].

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ТА КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ВИДІВ АЕРОБІКИ

© Пятницька Д.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-27

Спорт – це не лише про здоров'я, а й про розваги, відпочинок, командну роботу, стійку мотивацію, гармонізацію психічного, фізичного й інтелектуального стану особистості. Висвітлено значення спорту в сучасному суспільстві, його вплив на фізичне та психічне здоров'я людей. Розглянуто етапи еволюції аеробіки від її зародження (Давня Греція) до теперішнього часу. Звернено увагу на історію розвитку складових (видів) аеробіки черліденгу (мотиваційні кричали з кроками, танцювальними рухами, трюками тощо) та кіпінгу, або роуп-скіпінгу (стрибки через скакалку). Проаналізовано трансформацію аеробіки під впливом наукових досліджень, соціальних змін і технологічного прогресу. Черліденг, скіпінг взаємопов'язані із аеробікою, адже мають подібні ознаки в контексті спортивного спрямування: кроки та стрибки, ритм, танці, розвиток м'язів, масовість. Історія розвитку аеробіки свідчить, що вдосконалення різних видів аеробіки отримало свій подальший розвиток в результаті впровадження нових методик, форм та засобів навчання. З'ясовано, що аеробіка – це спеціально розроблений комплекс загальнорозвивальних фізичних вправ, що поєднує в собі дихальні вправи з рухами тіла та виконуються під музику. Подано класифікацію видів аеробіки: оздоровча аеробіка, спортивна аеробіка, фітнес-аеробіка, прикладна аеробіка. Наголошено, що різноманітні варіації аеробіки беруть свій початок з класичної аеробіки, удосконалюючись та розширюючи зміст, спрямування тощо. Особлива увага приділена сучасним видам аеробіки, таким як зумба, степ-аеробіка, пілатес, аквааеробіка та інші, їх класифікації та розкриттю характерній специфіці. Стаття надає ґрунтовне уявлення про тенденції в розвитку аеробіки та її роль у підтримці здорового способу життя та культури спорту.

Ключові слова: аеробіка, спорт, види аеробіки, здоров'я.

Piatnytska D. «Historical development and classification of modern types of aerobics»

Sport is not only about health, but also about entertainment, recreation, teamwork, sustainable motivation, harmonisation of the mental, physical and intellectual state of the individual. The article highlights the importance of sport in modern society, its impact on the physical and mental health of people. The stages of aerobics evolution from its inception (Ancient Greece) to the present are considered. Attention is drawn to the history of the development of the components (types) of cheerleading aerobics (motivational shouts with steps, dance moves, tricks, etc.) and skipping or rope skipping (jumping rope). The author analyses the transformation of aerobics under the influence of scientific research, social change and technological progress. Cheerleading and skipping are interconnected with aerobics, as they have similar features in the context of sports: steps and jumps, rhythm, dancing, muscle development, mass participation. The history of aerobics development shows that the improvement of various types of aerobics has been further developed as a result of the introduction of new methods, forms and means of training. It has been found that aerobics is a specially designed complex of general developmental physical exercises that combines breathing exercises with body movements and is performed to music. The classification of aerobics types is presented: health aerobics, sports aerobics, fitness aerobics, applied aerobics. It is noted that various variations of aerobics originate from classical aerobics, improving and expanding the content, direction, etc. Particular attention is paid to modern types of aerobics, such as Zumba, step aerobics, Pilates, aqua aerobics and others, their classification and disclosure of their specific features. The article

provides a thorough understanding of the trends in the development of aerobics and its role in maintaining a healthy lifestyle and sports culture.

Keywords: aerobics, sport, types of aerobics, health.

Актуальність дослідження. Спорт відіграє ключову роль у підтримці фізичного й психічного здоров'я людей. Регулярна фізична активність сприяє зміцненню імунітету, покращенню настрою та підвищенню загальної якості життя. У сучасному світі, де стресові фактори та малорухливий спосіб життя стають усе більш поширеними, значення спорту стає ще більш очевидним.

Аеробіка, як вид фізичної активності, пройшла тривалий шлях розвитку від простих фізичних вправ до різноманітних, науково обґрунтованих програм тренувань, від одиничних застосувань, до масовості – офіційного виду спорту. Спочатку аеробіка була сприйнята лише як метод покращення кардіореспіраторної витривалості, проте з часом вона еволюціонувала у складну систему тренувань, яка включає різні види вправ, спрямованих на різні аспекти фізичного та психічного здоров'я.

В історичному контексті аеробіка пережила кілька етапів розвитку, кожен з яких відзначався своїми особливостями та нововведеннями. Сучасні різновиди аеробіки мають варіації, тому потрібно з'ясувати як вона змінювалась, що входить у її першочергове значення, яка її роль для розвитку суспільства та здорової нації.

Відтак виникає потреба у висвітленні історичного розвитку аеробіки, аналізу ключових етапів її становлення та еволюції. Окрім того, особливу увагу потрібно приділити актуальним видам аеробіки, їх класифікації та специфіці. Це дозволить глибше зрозуміти, як трансформувалася аеробіка під впливом наукових досліджень, соціальних змін та технологічного прогресу, а також які перспективи відкриваються для цього виду фізичної активності у майбутньому.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні фітнес-технології оздоровчого спрямування, зокрема аеробіку, вивчали Н. Гаврилова, Л. Данило, А. Осіпцов, С. Синиця, Л. Шестерова, О. Школа та інші.

Історичний контекст розвитку аеробіки висвітлений у наукових працях з різних аспектів в освіті такими вченими, як: А. Житник, Є. Коваленко, С. Криворучко, В. Пастернацький, О. Самохін та інші. Спроби класифікувати види аеробіки були зроблені в Ю. Беляк, Д. Бермудес, Н. Зінченко, А. Майструк та інших.

Мета статті: на основі істографічного підходу з'ясувати шлях становлення та розвитку аеробіки у світі; висвітлити класифікацію видів аеробіки та розкрити специфіку їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку аеробіки бере свій початок від Давньої Греції, де займалися орхестрикою – гімнастикою танцювального напрямку. Для розвитку пластичності, гарної постави та ходи в античному світі використовували вправи під музичний супровід. Тому орхестрику вважають основою та началом усіх існуючих ритмічних і ритмопластичних систем вправ. В епоху Середньовіччя у сільському середовищі з'явилися перші побутові танці. У кінці ХІХ–ХХ ст. формуються та набувають популярності національні буржуазні гімнастичні системи: німецька, французька, шведська снарядна гімнастика Шписа, дихальна гімнастика Мюллера, атлетична Сандова та інші.

У ХІХ–ХХ ст. французький фізіолог Ж. Демені сформував свій напрям у гімнастиці, в основі якого були вправи, у яких провідне значення набував ритм і гармонійність рухів на чергуванні напруження м'язів та їх розслаблення. Головним правилом системи була неперервність рухів, що є основою поточного методу виконання вправ. У наш час цей метод є характерною особливістю аеробіки. Виникненням «виразної» гімнастики ми зобов'язані Франсуа Дельсарту, який намагався встановити взаємозв'язок між емоційними переживаннями та мімікою. Він намагався навчити володіти жестами, мімікою, рухами та позами під час співу. Його послідовниця американська танцівниця Айседора Дункан створила танцювальну гімнастику для жінок.

На початку ХХ століття Жак-Далькроза створив систему музично-

ритмічного виховання та використав термін «ритмічна гімнастика». Основою його методу було використання почуття ритму, розвитку координації між нервовою та мускульною діяльністю [5]. У 60-і роки М. Бекман заснувала новий напрям у гімнастиці – джаз-гімнастику, де ритміко-гімнастичні вправи тісно пов'язані з музикою, а джазова музика надає їй пластичність, виразність та динамічність. У 70-х роках виникає нова форма фізичної активності – аеробні танці, засновником яких вважають Дж. Соренсена. До програми ритмічних танців увійшли: стрибки, махи, біг, танцювальні рухи та кроки. Аеробні танці за своєю структурою переважно схожі на сучасні системи аеробіки.

Термін «аеробіка» був ужитий американським фахівцем профілактичної медицини Кеннетом Купером [13]. Наприкінці 60-х років учений проводив дослідження аеробного тренування для військово-повітряних сил США. Пропозицією Купера було використання фізичних вправ, які мають аеробний характер енергозабезпечення: плавання, біг, веслування, велосипед та інші. Спочатку до його системи входили лише циклічні види спорту, але потім він включив до програми і гімнастичну аеробіку [10].

Запропонована система науковця стала популярною в усьому світі. Однак, його програма передбачала врахування двох факторів – це раціональне харчування та психічна гармонія. Ідеї Купера підтримали та взяли до уваги багато спеціалістів і почали створювати власні системи оздоровчого напрямку. У Європі швидкими темпами розвивається джаз-гімнастика, в Америці – завдяки актрисам Джейн Фонда, Синди Ром та іншим, які ведуть програми з аеробіки. На думку багатьох авторів саме завдяки Джейн Фонда аеробіка з'явилась і в СРСР.

У кінці 80-х років почали з'являтися нові види аеробіки: слайд-аеробіка, степ-аеробіка, аквааеробіка та інші. Нові програм були спрямованими на досягнення сили, витривалості, гнучкості, координації рухів, підтримку високого емоційного фону занять, а також передбачався

музикальний супровід. Це дозволило аеробіці протягом декількох десятиріч займати високий рейтинг серед інших видів оздоровчої фізичної культури. Різні міжнародні організації, які займаються проблемами фітнесу, а також медики, фізіологи, педагоги розробляють нові напрями в аеробіці, а тематика стає актуальною серед науковців.

Що стосується черліденгу, то його історія тісно пов'язана з історією спорту в США, тобто з розвитком американського футболу, баскетболу і навіть регбі. Матч з американського футболу 1869 року між Принстонським університетом і школою Rutgers University став початком розвитку черліденгу. Здобувачі вищої освіти цього університету організували чоловічий студентський «пеп-клуб», щоб викрикувати кричали для того, щоб забезпечити підтримку своєї команди [14]. 1884 року один із випускників Принстонського університету, Томас Піблз, переїхав в Міннеаполіс, штат Міннесота, США і ознайомив студентів в університеті Міннесоти з концепцією Принстонського «пеп клубу» і «кричалками». Так, пеп клуби продовжують розвиватися в багатьох школах й університетах у США. Завдяки Джекові Кемпбеллу, зокрема його здібностям мотивувати, команда з його університету виграла гру з американського футболу із рахунком 17:6. З того часу черліденг почав розвиватися та удосконалюватися до сучасного вигляду [14].

Окрім американського футболу черліденг супроводжував і команди з баскетболу. Протягом перших 25 років черліденг був діяльністю «тільки для чоловіків». А 1923 року Університет Міннесоти представив перших жінок-уболівальниць на спортивних іграх. Жінки продовжували брати участь, як група підтримки в різних частинах США. З 1940-х років жінки стали більшістю спортсменів черліденгу, адже чоловіки залишили країну для боротьби у Другій світовій війні. Сьогодні жінки залучені до більш ніж 90 % світових черлідерів. До програми черліденгу почали додавати елементи акробатики, танцювальні рухи, командні пісні.

Так, до 1960-х років черліденг був практично у кожній середній

і початковій школі США. У 1961 році Геркімер організував черлідінг-табори для сотні тисяч вболівальників по всьому США. Відбулося й створення НАЧ (Національна асоціація черлідерів). Черліденг став одним із найбільш швидко зростаючою молодіжною діяльністю заходів у Сполучених Штатах.

1974 року до традиційного черліденгу були введені партнерські трюки та піраміди, щоб зробити черліденг більш розважальним. 1982 року, як метод залучення до нового стилю черліденгу, Джефф Уебб розмістив черліденг у новій спортивній мережі телебачення під назвою «Розважальна мережа спорту «Е». Це початок 30-річного показу черліденгу по телебаченню. На основі синдикованого транслявання національних чемпіонатів із черліденгу, музичних відеокліпів та спортивних заходів, цей напрям починає розвиватися протягом наступних декількох років у Канаді, Великобританії, Мексиці та інших країн. У 1987 року швидким зростанням черліденгу організація Джеффа Уебба розробила нову некомерційну «Американську Асоціацію тренерів й адміністраторів черліденгу», щоб навчити тренерів черліденгу по всьому США і світу.

1990 року школа черліденгу сягала 1,7 мільйона спортсменів в США (джерело Національної федерації асоціацій High School). У 1990-х роках почали діяльність позашкільні секції черліденгу під назвою «Всі зірки».

Як результат, інтерес до сучасного черліденгу на іграх зростає по всьому континенту. Черліденг долучився до церемонії відкриття Олімпіади XXVI. Уже на 5-му чемпіонаті світу з черліденгу «Cheerleading Worlds» взяли участь 300 команд з усього світу (2008 рік).

22 лютого 2005 року Наказом Держкомспорту України № 419 черліденгу було надано статус виду спорту та офіційно визнано в країні. З 2005 року в Україні щорічно проводяться чемпіонат та Кубок України з черліденгу [7].

Історія стрибків через мотузку починається з Китаю – гра Hundred Rope Jumping під час китайського новорічного фестивалю. Стрибали через мотузку також у Фінікії, Стародавньому Єгипті, Греції, Римі.

З часом усвідомили, що розвагу можна спрямувати на підготовку спортсменів. У 13 столітті лондонські боксери зганяли вагу та зміцнювали м'язи ніг за допомогою стрибків до повної знемоги. Подібне існувало й для фехтувальників у французьких та італійських школах для формування м'язів нижніх кінцівок. Скакалки з'явилися в Нідерландах й опинилися в Америці. Зазначимо, що до кінця 1950-х років стрибки майже зникли, адже не мали популярності на телебаченні та масового застосування.

Однак, 1973 року офіцер Нью-Йоркського департаменту поліції (NYPD) вирішив використовувати стрибки у своїй молодіжній програмі за проєктом «Rope, not Dope», що було спрямоване на моральне виховання підлітків та попередження злочинності. Незабаром колишнім офіцером поліції Девідом Уокером була створена американська ліга Double Dutch ADDL.

У всьому світі люди стали використовувати для стрибків одиночну скакалку (single rope). Боксери, фізіотерапевти зі своїми пацієнтами і різні спортсмени використовували скакалку для розминки, поліпшення фізичного стану та поліпшення координації. Незважаючи на те, що багато людей використовували скакалку, ніхто не збирався розвивати скіпінг, як окремий вид спорту.

Футболіст Річард Кендалі для покращення свого фізичного стану став стрибати на скакалці та урізноманітнювати способи стрибків: почав робити хрестики, подвійні та потрійні стрибки. Поступово зростала кількість трюків і «відпочинок» зі скакалкою ставав все складніше.

На початку сімдесятих Річард Кендалі почав поширювати скіпінг в США, а потім і у всьому світі. Його учні утворили Skipping Rope Display Team та подорожували разом із ним по всьому світу. З цього моменту почали розвиватися федерації скіпінгу в різних країнах. У 90-ті роки минулого століття з'явилася Європейська Організація Скіпінгу (Erso) – перша континентальна організація (CRSO). Незабаром була заснована Всесвітня організація FISAC-IRSF. Незабаром після створення організації, мережа

ресторанів McDonalds стала спонсором турнірів місцевого та національного значення. Це не тільки забезпечило таку необхідну фінансову підтримку для цих заходів, але й допомогло скіпінгу отримати більш широку аудиторію і узаконити його як вид спорту. 1990 року почали організовуватися справжні змагання, а з 1997-го року проходять чемпіонати світу з скіпінгу: виконати більшу, порівняно з суперниками, кількість стрибків за вказаний інтервал часу – наприклад, за 30, 60 секунд і т.п.

Цікавим є й той факт, що про зародження скіпінгу згадано в літописах приблизно в 9 столітті нашої ери в Київській Русі за часів хрещення її князем Володимиром. Хто був засновником цієї розваги, зараз достеменно невідомо, але є згадки про тренування особового складу княжої дружини 7-аршинним батоном. Через натягнутий батіг, ратник повинен був стрибати одягнувши кольчугу й шолом, із мечем або палицею. Можливо, саме спостерігаючи за тренуванням князівської дружини, діти придумали свій вид розваг із мотузкою.

Термін «скіпінг» або «роуп-скіпінг» прийшов з англійської мови (від англ. *skipping, rope-skipping*) – це вправа, яка виконується за допомогою стрибків через скакалку. Правильніше вживати другий термін, перша складова якого («роуп») позначає мотузку, тобто скакалку. Однак, слідуючи тенденції спрощення, слово скоротилося до «скіпінг».

Черліденг, скіпінг взаємопов'язані із аеробікою, адже мають подібні ознаки в контексті спортивного спрямування: кроки та стрибки, ритм, танці, розвиток м'язів, масовість. Історія розвитку аеробіки засвідчує, що вдосконалення різних видів аеробіки отримало свій подальший розвиток в результаті впровадження нових методик, форм та засобів навчання.

Сьогодні існує більше 200 різновидів аеробіки, які відрізняються своєю динамічністю та складністю. Основні принципи аеробних тренувань незмінні – це циклічно повторювані рухи, швидкий темп і правильне, синхронне дихання. На підставі аналізу наукової та спортивної літератури, а також власний професійний досвід, можемо виокремити ключові види

аеробіки за весь час існування виду спорту.

Аеробіка (від грец. «аєго» – повітря і «біос» – життя) – це спеціально розроблений комплекс загальнорозвивальних фізичних вправ (ходьба, біг, стрибки та ін.), що поєднує в собі дихальні вправи з рухами тіла і виконуються під музику. Сучасну аеробіку, спираючись на її цілі та завдання, що вирішуються в різних напрямках, можна класифікувати так, як зображено на рис. 1.

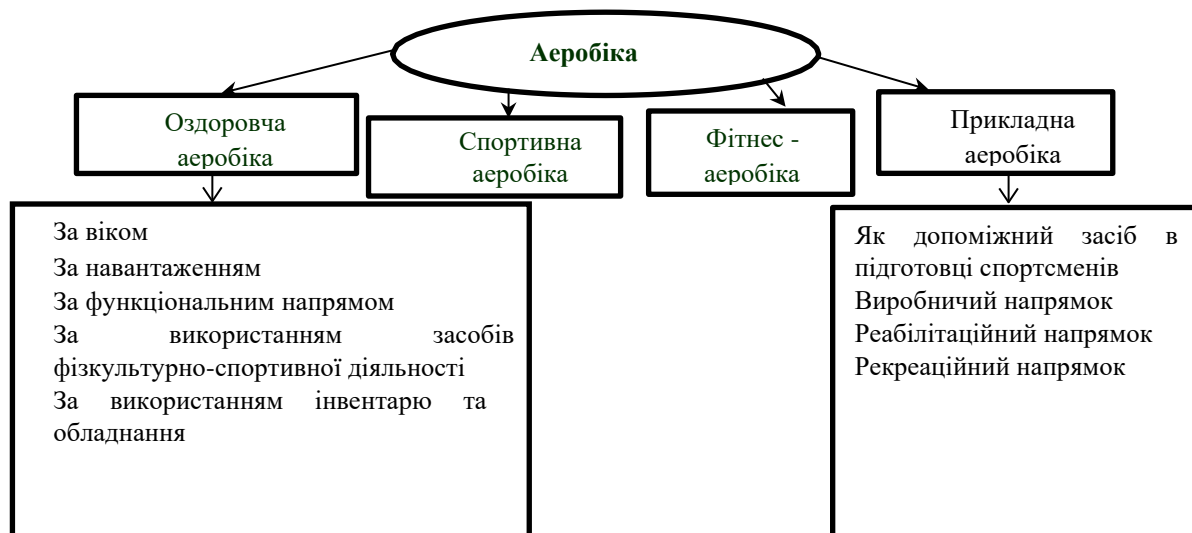


Рис. 1. Класифікація видів аеробіки

Усі види аеробіки беруть свій початок з *класичної аеробіки*. Це є найбільш поширеним видом аеробіки, який представляє синтез загальнорозвивальних гімнастичних вправ, різновидів бігу, стрибків та підскоків, які виконуються під музичний супровід [2; 4]. Основний фізіологічний напрямок класичної аеробіки – це розвиток витривалості підвищення функціональних можливостей кардіореспіраторної системи. Базову аеробіку фахівці відносять до занять з низьким рівнем навантаження, що використовуються для початківців, а високій рівень навантаження – для підготовлених людей. Іноді виділяють заняття з середнім рівнем навантаження як проміжній.

Оздоровча аеробіка являє собою один з напрямків фізичної культури. Характерною рисою оздоровчої аеробіки є наявність аеробної частини

заняття, протягом якої підтримується на певному рівні робота кардіореспіраторної системи. Оздоровчої аеробіку можна поділити на різні види, які відрізняються за змістом та побудовою заняття. Деякі автори [8; 9] пропонують різну класифікацію, зважаючи на такі показники: цільову спрямованість (установку); організаційно-методичну форму проведення занять, заходів; зміст засобів; функціональну спрямованість, зокрема за фізичними якостями; ступінь навантаження; анатомічну ознаку.

Прикладна аеробіка була створена на основі оздоровчої аеробіки та використовується як допоміжний засіб у підготовці спортсменів з інших видів спорту, а також у виробничій гімнастиці, лікувальній фізичній культурі та в різних рекреаційних заходах (шоу-програми, черліденг, показові виступи). Її популярність зростає з кожним днем, що засвідчує потребу в детальному вивченні у перспективі.

Спортивна аеробіка (аеробічна гімнастика) [5] – це вид спорту, який входить до системи фізичної культури та спорту України. Головною метою спортивної аеробіки є розширення форм і засобів організації спорту та активного відпочинку населення. У цьому виді використано специфічні засоби й методи спортивного тренування, а система підготовки до змагальної діяльності, побудована на елементах класичної (базової) аеробіки в співвідношенні з елементами статичної, динамічної сили, гнучкості та стрибками різної складності. Основу хореографії в цих вправах складають традиційні базові кроки. Зі спортивної аеробіки проводяться змагання різного рівня.

Фітнес-аеробіка – це вид спорту, що характеризується наявністю правил змагань, як і в інших видах спорту. Цей вид – середня ланка між спортивною та оздоровчою аеробікою. Він є більш доступний у порівнянні зі спортивною аеробікою. Завдяки своїй видовищності та помірній безпечності, фітнес-аеробіка стала ефективним засобом залучення людей до здорового способу життя [1; 12].

Існують також види аеробіки силового напрямку – боді-шейпінг, боді-

стайлінг, програма для м'язів черевного пресу, спини, ніг, система таргет-тонінг та інші. У цих видах широко використовують гантелі, гумові амортизатори, еспандери різної конструкції. Також, є аеробіка зі штангою «памп», тренувальний ефект якої без сумніву високий, але вона використовується лише для досить підготовлених людей. Розрізняють такі танцювальні види аеробіки: джаз-аеробіка, фанк-аеробіка, хіп-хоп, латін-джаз, афро-аеробіка, сіті-джем та ін. [3; 4; 12]. У цих системах використовують різні танцювальні рухи під музику відповідно тому чи іншому стилю.

Джаз-аеробіка бере свій початок від джазового танцю, який склався як вид професійного музично-танцювального мистецтва до початку ХХ ст. у США в результаті взаємодії африканської та європейської культур. Метою цих занять, є усунення недоліків постави та формування здібностей виразити музичний зміст засобами рухів.

Фанк-аеробіка – заснована на рухах помірної інтенсивності. Вона включає в себе елементи танцювальних культур: джазу, стріта, репа, хіп-хопа. Для цього виду занять притаманна вільна пластика рук, хвилеподібні рухи тулубом, у результаті чого навантаження спрямоване на хребет.

Хіп-хоп аеробіка – це популярний танцювальний напрям, який називають стріт-денс. При проведенні занять хіп-хоп аеробіки використовують усі основні принципи рухів: поліцентрика, ізоляція, мультипластика, противорух. Водночас уключає кроки фанка, але вони, виконуються більш інтенсивно, у них відсутні хвилеподібні фанкові рухи. Часто використовують з'єднувальні елементи (зупинка, збій ритму). Можна використовувати рухи брейка. Основа рухів хіп-хопі – підскоки, підстрибування, які отримали назву н'ю-джек-свінг.

Латина-аеробіка. Цей напрям виник, як результат зростання інтересу до латиноамериканських танців. З однієї сторони, латина-аеробіка має деякі спільні риси з народними танцями (сальса, меренга, самба та інші), із яких використовувались багато рухів, які потім адаптувалися до занять

оздоровчого напрямку, з іншого боку – має свої характерні особливості. Наприклад, завжди м'яка постановка ноги з носка на п'ятку.

Рок-н-рол-аеробіка – це різновид танцювальної аеробіки, який виник на основі побутового парного імпровізованого танцю американського походження, який отримав велику популярність в середині ХХ ст. Запальна музика та нескладні комбінації «кроків» привертають увагу багатьох людей. Основа рухів – рок-н-рольний «крок». Також використовують переміщення, повороти, стрибки, біг.

Аеробіка на основі фольклорних танців уключає в себе елементи рухів народних танців. Одним із цього виду, є риверданс – сформовано на основі ірландських народних танців. Для цього виду характерні активні рухи ногами (дрібні рухи, повороти, рухи в різних напрямках), використовується збір ритму й збільшення швидкості та частоти виконання рухів.

Аеробіка з елементами бойових видів спорту. Великою популярністю користується аеробіка з елементами карате, боксу та кік- боксінгу. Завдяки швидкісній праці м'язів, високої інтенсивності занять коректно та швидко відбувається тонізація м'язів, розвивається витривалість, спритність. На заняттях можна позбавитися психічного напруження та агресії.

У світі фітнесу *степ-аеробіка* з'явилась в 1989 році завдяки американці Джин Міллер. Джин вигадала спеціальну платформу – «сходінку» із твердого пластику з гумовою антислизькою поверхнею. Розробники обладнання фірми Рібок створили степ-платформу, яка дозволяла регулювати її висоту та завдяки цьому й фізичне навантаження. Заняття можна проводити з людьми різної фізичної підготовленості. Підйом та спуск з платформи за інтенсивністю прирівнюють до бігу зі швидкістю 12 кілометрів за годину. Джин Келлі Міллер і Ватсон створили спеціальну хореографію, що складається з різних етапів, підскоків, стрибків, рухів руками, танцювальних елементів. Таке тренування максимально ефективно сприяє досягненню основних цілей фітнесу: спалюванню жиру, підвищенню витривалості, зміцненню серцево-судинної та дихальної систем. Вона розвиває рухомість

суглобів, формує звід стопи, тренує рівновагу й дозволяє спалювати велику кількість калорій.

Аквааеробіка все більш отримує популярність по всьому світові. Водне середовище створює спеціальні умови для виконання рухів: в одних випадках полегшує процес їх виконання, в інших – ускладнює. Аквааеробіка проводиться в неглибокій та глибокій воді. Також при її проведенні можна використовувати різне спорядження (спеціальні манжети для рук та ніг, дошки, нудли та інше).

Аеробіка з м'ячем. На занятті використовується спеціальний пластиковий м'яч діаметром від 35 до 65 см. Це вносить ігрові моменти в заняття та сприяє ретельній роботі окремих м'язових груп, покращує відчуття рівноваги, сприяє покращенню постави тощо.

Велоаеробіка – це система, яку розробив американський велосипедист Джоні Голдберг. Інша її назва – «спінінг». Було створено полегшений велосипед, який можна використовувати в закритих приміщеннях. Займаються цією системою від 45 до 90 хвилин. Потрібно безперервно під музику крутити педалі з різноманітними рухами рук.

Основою *шейпінг-системи* є уявлення про еталони фізичної досконалості, який називають шейпінг-моделлю. Система «шейпінг» – це ціленаправлене тренування окремих м'язових груп, яка дає можливість кожній людині, що займається цим видом аеробіки, виправити недоліки своєї статури. Також дає можливість знизити вагу, покращити поставу.

Пілатес був розроблений майже сто років назад Джозефом Пілатесом. Ця оздоровча система, збагачена новітніми педагогічними технологіями та користується великою популярністю. Д. Пілатес розробив 34 вправи, на сьогоднішній день їх майже 500. Заняття за системою Пілатеса тонізують м'язи, розвивають рівновагу, покращують статуру, надаючи м'язам більш видовжену форму, допомагають усунути болі в спині, розвивають дихальну систему. Вправи розроблені з акцентом на розвиток м'язової сили, особливо на зміцнення м'язів черевного пресу й спини, поліпшення гнучкості

та рухливості в суглобах. Ця система допомагає розвитку позитивного мислення та боротьбі зі стресами. «Пілатес» навчає свідомому контролю над виконанням рухів, самоконтролю, умінню відчувати своє тіло, виховує легкість і граціозність.

Фітбол з'явився завдяки швейцарському лікарю-фізіотерапевту Сюзан Кляйнфогельбах, в 50-х роках минулого століття. Звідси і друга назва – швейцарський м'яч. Спочатку його використовували виключно в лікувальних цілях – для реабілітації хворих із порушеннями в центральній нервовій системі, тобто лікували хворих на церебральний параліч. Свій внесок у розвиток фітболу внесла і американка – лікар-фізіотерапевт Джоан Познер Мауер, яка у 80-х роках використовувала м'яч для відновлення хворих після травм хребта. Проведені в цьому напрямку дослідження показали, що при заняттях фітболом створюється сильний м'язовий корсет навколо хребта, посилюються кровообіг і обмін речовин в міжхребцевих дисках. Фітбол із успіхом застосовується для корекції фігури, формує поставу та піднімає настрій. Фітбол – це напрям фітнесу, який практично не має протипоказань. Привабливість фітбол-аеробіки полягає ще й у тому, що вона проста, не вимагає ніякої підготовки, і підходить людям з мінімальним рівнем тренуваності. Особливість аеробіки з фітболом в тому, що в ній сильно знижено ударне навантаження на нижні кінцівки, що дозволяє займатися фітбол-аеробікою навіть літнім людям.

Слайд-аеробіка – це одна з форм аеробіки, у якій використовується спеціальне полімерне покриття та спеціальне взуття (шкарпетки). Вправи нагадують рухи ковзаняра. Заняття на слайді є високоефективним видом тренувань. Слайд тренує серцево-судинну систему, розвиває витривалість, рівновагу і спритність, а також зміцнює м'язи ніг.

Скіпінг (стрибки через скакалку) від англійського «skipping» (багаторазове перестрибування), вправа, найчастіше використовується зі скакалкою. Скіпінг – один з популярних засобів рухової активності, у який входять традиційні стрибки, складні комбінації з них, акробатичних

елементів, танцювальних елементів з однією чи двома скакалками, які виконують індивідуально або в групах. Скіпінг сприяє розвитку особистості, загальному оздоровленню організму, укріпленню м'язів, знижує вагу.

Черлідінг – вид спорту, який включає в себе елементи шоу, видовищності (танці, гімнастику, акробатику). У черлідінгу існує два напрямки:

- змагання з програм, які підготовлені за спеціальними правилами;
- робота зі спортивними командами, федераціями для того, щоб приваблювати вболівальників на стадіоні та у спортивних залах із метою популяризації фізичної культури та спорту, здорового способу життя, створення доброго морально психічного клімату, управління емоціями, підтримка своїх команд.

Аеробіка зі скакалкою (скіпінг) – це високоінтенсивний вид циклічної аеробіки із використанням скакалки. Передбачає виконання вправ переважно стрибкового характеру. Стрибки на скакалці розвивають гнучкість, поставу, почуття рівноваги і координацію рухів. Вправи зі скакалкою дозволяють ефективно розвивати м'язи верхнього плечового поясу, черевного преса і ніг, що природно покращують фігуру, розвивають витривалість, зміцнюють серцево-судинну і дихальну системи. Скіпінг як вид спорту пропонується, виходячи з наступних цілей: доступності для різних соціальних верств суспільства незалежно від їх матеріального стану; легкості використання його кожною людиною для зміцнення та підтримки свого фізичного стану, розвитку фізичних якостей.

Кросробіка – це заняття циклічною аеробікою на бігових доріжках. Залежно від фізичної підготовленості тих, хто займається, індивідуально добирають програму занять, яку вводять у пам'ять комп'ютера кардіо-тренажера. Аеробіка – це відносно новий напрямок оздоровчої фізичної культури, що стрімко розвивається. Незважаючи на здобуті знання та досвід у цій сфері діяльності, фахівці мають широкий простір для подальшого вивчення аеробіки, а саме: вдосконалення методики організації та

проведення занять.

Отже, аеробіка як вид спорту зорієнтована на виховання культури спорту, що дозволить кожному «самовизначитися у спортивних прагненнях і в життєвих позиціях, бо кожен вільний у самореалізації і в той же час пов'язаний відносинами відповідальної залежності в спортивному колективі» [11, с. 38].

Виховання культури спорту через аеробіку включає не лише фізичні аспекти, але й психологічні та соціальні. Регулярні заняття аеробікою сприяють покращенню настрою, зниженню рівня стресу та підвищенню самооцінки. Крім того, групові заняття створюють можливість для соціалізації, сприяють формуванню команди, підтримки та взаємодопомоги серед учасників. Це особливо важливо у контексті виховання молоді, адже розвиває у них дисципліну, відповідальність та прагнення до досягнення поставлених цілей.

Культура спорту, що виховується через аеробіку, охоплює також питання здорового способу життя. Учасники занять дізнаються про важливість збалансованого харчування, регулярного відпочинку та інших складових здоров'я. Тренера з аеробіки часто надають рекомендації щодо збереження фізичної форми, що підкріплюється практичними заняттями. Такий комплексний підхід дозволяє створити стійку мотивацію до занять спортом, перетворюючи фізичну активність на невід'ємну частину щоденного життя

Отже, аеробіка як вид спорту відіграє важливу роль у вихованні культури спорту, бережливого ставлення до власного здоров'я. Вона не лише сприяє фізичному розвитку, але й формує психологічну стійкість, соціальні навички та здоровий спосіб життя, що є основою гармонійного розвитку особистості.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти до висновків, що на сьогодні найбільший внесок у дослідження ефективності та популярності оздоровчої аеробіки зробили американські й європейські

науковці. Для покращення оздоровчої системи на основі аеробіки в нашій країні слід проаналізувати весь передовий світовий досвід та розробки вітчизняних фахівців, а також реалізувати набуті знання в практичній діяльності, тобто покращити освітній процес підготовки майбутніх фахівців і створити якісні умови для розвитку фітнес-індустрії в Україні.

Список використаних джерел

1. Іваночко В. В. Фітнес, як засіб оздоровлення : метод. матеріали. Львів : Вид-во Львівської комерційної академії. 2004. 20 с.
2. Калініченко О. М. Аеробіка як засіб розвитку рухових здібностей. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наук. монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ, 2005. № 15. С. 20–26.
3. Купріянова С. В. Теоретичні аспекти танцювального спорту на сучасному етапі. *Актуальні проблеми фіз. виховання та спорту на сучасному етапі* : матеріали наук. конф. Чернігів : ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2007. № 44. С. 225–227.
4. Мартинова Н. П. Нові види аеробіки як засіб розвитку рухових якостей студенток вищих навчальних закладів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2014. № 1(39). С. 62–65.
5. Мороз О. О., Чорнокоза Л. В. Спортивно-оздоровча аеробіка і шейпінг : метод. вказівки. Чернівці : Рута, 2000. 31 с.
6. Правила змагань з аеробічної гімнастики. Київ : ФІЖ, 2014. 341 с.
7. Про перелік видів спорту, що визнані в Україні : наказ від 07.02.2001 № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-01#Text> (дата звернення: 11.06.2024).
8. Синиця С. В. Використання занять оздоровчою аеробікою в професійно прикладній підготовці студенток педагогічних вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук фіз. вих. : 24.00.02. Харків, 2014. 22 с.
9. Синиця С. В., Шестерова Л. Є. Оздоровча аеробіка. Спортивно-педагогічне вдосконалення : навч. посіб. Полтава : ПНПУ, 2010. 244 с.

10. Фізичне виховання : навч. програма для вищих навч. закладів України III–IV рівнів акредитації. Київ, 2011. 21 с.

11. Харківська А. А., Мудрик В. І., Школа О. М. Компетентність як фактор підвищення професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту : монографія. Харків : ФОП О. В. Бровін, 2020. 185 с.

12. Школа О. М., Фоменко О. В. Фітнес-аеробіка, пілатес та шейпінг у фізичному вихованні студенток. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації* : зб. наук. праць. Вінниця : Вінниц. державн. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2014. Вип. 17. С. 348–352.

13. Cooper K. *Aerobics*. Philadelphia : New York, 1968. 253 p.

14. Peters G. *Competitive cheerleading*. Mason Crest Publishers Philadelphia, 2003. 64 p.

References

1. Ivanochko, V. V. (2004). *Fitnes, yak zasib ozdorovlennia* [Fitness as a means of recovery]. Lviv : Vyd-vo Lvivskoi komertsii noi akademii. 20 [in Ukrainian].

2. Kalinichenko, O. M. (2005). *Aerobika yak zasib rozvytku rukhovykh zdibnostei* [Aerobics as a means of developing motor abilities]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*. Kharkiv : KhDADM, 15, 20–26 [in Ukrainian].

3. Kupriianova, S. V. (2007). *Teoretychni aspekty tantsiuvalnoho sportu na suchasnomu etapi* [Theoretical aspects of dance sport at the present stage]. *Aktualni problemy fiz. vykhovannia ta sportu na suchasnomu etapi – Actual problems of physical education and sports at the present stage*. Chernihiv : ChDPU imeni T. H. Shevchenka, 44, 225–227 [in Ukrainian].

4. Martynova, N. P. (2014). *Novi vydy aerobiky yak zasib rozvytku rukhovykh yakostei studentok vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [New types of aerobics as a means of developing motor skills of female students of higher educational institutions]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk – Slobozhansky*

scientific and sports bulletin. 1(39), 62–65 [in Ukrainian].

5. Moroz, O. O., & Chornokoza, L. V. (2000). Sportyvno-ozdorovcha aerobika i sheipinh [Sports and fitness aerobics and shaping]. Chernivtsi : Ruta, 31 [in Ukrainian].

6. Pravyla zmahani z aerobichnoi himnastyky [Rules for aerobic gymnastics competitions] (2014). Kyiv : FYZh, 341 [in Ukrainian].

7. Pro perelik vydiv sportu, shcho vyznani v Ukraini [The list of sports recognised in Ukraine]: nakaz vid 07.02.2001 № 261. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0155-01#Text> [in Ukrainian].

8. Synytsia, S. V. (2014). Vykorystannia zaniat ozdorovchoiu aerobikoiu v profesiino prykladnii pidhotovtsi studentok pedahohichnykh vyshchych navchalnykh zakladiv [The Use of Recreational Aerobics Classes in the Professional Applied Training of Female Students of Pedagogical Higher Education Institutions]. *Extended abstract of of Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

9. Synytsia, S. V., & Shesterova, L. Ye. (2010). Ozdorovcha aerobika. Sportyvno-pedahohichne vdoskonalennia [Recreational aerobics. Sports and pedagogical improvement]. Poltava : PNPU, 244 [in Ukrainian].

10. Fizychno vykhovannia [Physical education] (2011). : navch. prohrama dlia vyshchych navch. zakladiv Ukrainy III–IV rivniv akredytatsii. Kyiv, 21 [in Ukrainian].

11. Kharkivska, A. A., Mudryk, V. I., & Shkola, O. M. (2020). Kompetentnist yak faktor pidvyshchennia profesiinoi diialnosti maibutnykh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Competence as a factor of professional development of future specialists in physical culture and sports]. Kharkiv : FOP O. V. Brovin, 185 [in Ukrainian].

12. Shkola, O. M., & Fomenko, O. V. (2014). Fitnes-aerobika, pilates ta sheipinh u fizychnomu vykhovanni studentok [Fitness aerobics, Pilates and shaping in physical education of female students]. *Fizychna kultura, sport ta zdorov'ia natsii – Physical culture, sport and national health*. Vinnytsia :

Vinnyts. derzhavn. ped. un-t im. M. Kotsiubynskoho, 17, 348–352 [in Ukrainian].

13. Cooper, K. (1968). *Aerobics*. Philadelphia : New York, 253 [in English].

14. Peters, G. (2003). *Competitive cheerleading*. Mason Crest Publishers Philadelphia, 64 [in English].

УДК: 378(091):373.2.011.3-051-043.86(045)

ПЕДАГОГІЧНА ІСТОРІОГРАФІЯ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

© Сирова Ю., Пивоваренко М., Колосова С.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-28

Стаття присвячена історичному опису процесу формування індивідуального стилю професійної діяльності вихователя в різні періоди часу. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу, визначено актуальність висвітленої проблеми в сучасних дослідженнях. Визначено сутність понять «стиль», «індивідуальний стиль професійної діяльності вихователя». З'ясовано, що поняття «стиль» є загальнонауковим і належить до різних галузей людської життєдіяльності – способу життя та поведінки, моди й мислення, мистецтва, літератури, науки. Визначено, що поняття «стиль» почало вивчатися ще в античній риторичі, зокрема, давньогрецьким науковцем Аристотелем, як виражальний засіб мовлення. Зазначене поняття було охарактеризовано у мистецькому напрямку ще в епоху Стародавнього Єгипту, Візантії, як романський, готичний, стилі класицизму, бароко, рококо, модерну тощо. З'ясовано, що поняття «стиль» зазнало значний розвиток у системі загальнофілософських категорій у ХІХ столітті, так учені називали його «пульсом самоздійснення культури». Були визначені стилі мислення, а саме: міфологічний, натурфілософський, схоластичний, аналітичний, або метафізичний, та синтетичний, або діалектичний. Встановлено, що з другої половини ХХ століття психологи виокремили стилі поведінки (унікнення, пристосування, конфронтація, співпраця, компроміс). Визначено, що в педагогіці поняття «стиль», «індивідуальний стиль» були предметом дослідження сучасних педагогів ХХІ століття. Індивідуальний стиль діяльності охарактеризований природними, вродженими особливостями людини та якостями особистості, здобутими за життя, які виникають під час взаємодії людини з предметним і соціальним середовищем.

Ключові слова: стиль, індивідуальний стиль вихователя, педагогічна майстерність.

Syrova Yu., Pyvovarenko M., Kolosova S. «Pedagogical historiography of the formation of an individual style of professional activity of an educator».

The article is devoted to the historical description of the process of formation of the individual style of the educator's professional activity in different periods of time. The psychological and pedagogical literature was analyzed, the relevance of this problem in modern research was determined. The essence of the concept of «style», «individual style of the educator's professional activity» is defined. It has been found that the concept of «style» is a general scientific concept and belongs to various fields of human activity – lifestyle and

behavior, fashion and thinking, art, literature, science. It was determined that the concept of «style» began to be studied in ancient rhetoric, in particular, by the ancient Greek scientist Aristotle, as an expressive means of speech. This concept was characterized in the artistic direction even in the era of Ancient Egypt, Byzantium, in particular, as Romanesque, Gothic, classicism, baroque, rococo, modern, etc. It was found that the concept of «style» received significant development in the system of general philosophical categories in the 19th century, scientists called it «the pulse of self-fulfillment of culture». Styles of thinking were defined, namely: mythological, natural philosophical, scholastic, analytical or metaphysical and synthetic or dialectical. It has been established that since the second half of the 20th century, psychologists have distinguished behavior styles (avoidance, accommodation, confrontation, cooperation, compromise). It was determined that in pedagogy the concept of «style», «individual style» was the subject of research by modern teachers of the 21st century. The individual style of activity is characterized as natural, innate features of a person and personal qualities acquired during life, which arise during the interaction of a person with the material and social environment.

Keywords: style, individual style of the educator, pedagogical skill.

Актуальність дослідження. Сучасна концепція розвитку освіти України визначила такі освітні завдання, як навчити вчитися, виховати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та самоактуалізації протягом життєвого шляху.

Оскільки майбутній педагог на нинішньому етапі розвитку педагогічної освіти є безпосереднім реалізатором державної політики щодо формування й розвитку молодого покоління, саме від його професіоналізму значною мірою залежить ефективність його педагогічної діяльності щодо забезпечення якості виховання та навчання, зокрема майбутніх вихователів.

Важливою проблемою при цьому залишається пошук ефективних шляхів забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу формування педагога як висококваліфікованого фахівця, здатного до творчої організації всіх ланок особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації та самовдосконалення. Тобто, актуалізується проблема формування індивідуального стилю професійної діяльності педагога як засобу реалізації ідеї особистісного навчання, максимального розкриття індивідуального потенціалу особистості у житті й праці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі формування індивідуального стилю педагога присвячено дослідження у різних галузях: педагогіка, психологія, філософія. Вивчають проблему формування стилю професійної діяльності вчені у таких аспектах: стилі спілкування та

управління (А. Козир, Н. Маслова та ін.); стилі виховної діяльності (С. Вершловський, Л. Яковлева та ін); стилі педагогічного спілкування (А. Мудрик та ін.); індивідуальні стилі діяльності (І. Вохмяніна, Т. Пісна ін.).

Мета статті: проаналізувати процес формування індивідуального стилю професійної діяльності вихователя в різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження з'ясовано, що поняття «стиль» як загальнонаукове поняття належить до різних галузей людської життєдіяльності – способу життя та поведінки, моди й мислення, мистецтва, літератури, науки. Воно походить від латинського «*stilus, stylus*» – паличка для письма, спосіб викладу. Греки та римляни у стародавні часи писали «стилем» на дерев'яних дощечках, вкритих воском. Від нього залежала якість написання тексту й можливість його прочитання. Крім того, це поняття співвідносилось з почерком, манерою письма [6].

Раннім свідченням це поняття виступало в античній риторичній мові, у якій воно було охарактеризовано як виражальний засіб мовлення.

Основоположником теорії стилю прийнято вважати Аристотеля (384 – 322 до н. е.), який розробив систему ораторської мови. Найбільш повно свої погляди в галузі вивчення художнього мовлення Аристотель виклав спочатку в «Поетиці», а потім у «Риторичній», де приділив велику увагу питанню стилю. Аристотель першим починає вживати спеціальну термінологію, уводить поняття «ясність мови»: «гідність стилю» [2]. Філософ зазначав, що стиль завжди має бути оптимальним, ефективним щодо мети його виявлення стосовно будь-чого чи кого.

Водночас, знаходимо в Аристотеля і думку про те, що спочатку поети, розповідаючи про повсякденне, здобували собі славу саме своїм стилем мови, тому спочатку в ораторському мистецтві з'явився поетичний стиль. З найдавніших часів саме філософи задавалися питаннями стилю, намагалися визначити його особливості та різновиди, виділяли типи, характери стилів, що дійшли до наших днів і лягли в основу сучасних їх класифікацій. Окрім того, важливим є той факт, що античні мислителі,

пов'язуючи питання вивчення стилю з поезією, визначили деякі особливості поетичного тексту, якими оперують сучасні дослідники.

Встановлено, що у різні історичні періоди термін «стиль» вживався в таких значеннях: 1) сукупність художніх засобів, характерних для творів мистецтва якого-небудь художника, епохи чи нації; 2) система мовних засобів та ідей, характерних для того чи іншого літературного твору, жанру, автора або літературного напрямку; 3) характерна манера поведінки, метод діяльності, сукупність прийомів якоїсь роботи. Іноді це слово трактувалося як «емоційна тональність мови» («піднятий стиль», «схвильований стиль», «жартівливий стиль») [7].

У контексті вживання в сучасному мовленні поняття стиль також використовувалося стосовно індустрії моди, як стиль одягу.

Цікаво зазначити, що стиль одягу – певна акцентованість ансамблю (костюма в широкому сенсі), продиктована ознаками (або їх сукупністю): віком, статтю, професією, соціальним статусом, приналежністю до субкультури, особистим смаком людини, епохою життя суспільства, національної, релігійної приналежності, доречністю, функціональністю, способом життя та індивідуальними особливостями. Акценти розставляються зазвичай за допомогою аксесуарів, взуття, забарвлення тканини, принтів, фурнітури, деталей обробки і фактури тканини, кроєм моделі одягу, комбінаторикою. То ж, стиль одягу є одним з основних елементів іміджу людини або компанії. Отже, стиль – це те, що характеризує, вказує на особливості, визначає параметри певних якостей тощо [14].

Встановлено, що на рівні аналізу культурних епох і стосовно напрямів мистецтва, дослідники зазначали про стилі мистецтва Стародавнього Єгипту, Візантії: романський, готичний, стилі класицизму, бароко, рококо, модерну тощо. У періоди розмитості глобальних стилів епохи говорили й про стилі окремих шкіл (наприклад, стилі епохи Відродження: сієнську, венеціанську, флорентійську та інші школи) або стилі конкретних художників (Рембрандта, Ван Гога, Гогена, Бергмана тощо). Тобто, стиль пов'язують з історією

та культурою часу [8].

В історії мистецтва особливі стилі виникали, як правило, у синтетичні епохи, коли основи мистецтва формувалися в якійсь мірі за принципом інтеграції навколо чи на базі одного з провідних мистецтв, яким, зазвичай, виступала архітектура. Живопис, скульптура, прикладні мистецтва, а іноді й музика орієнтувалися на неї, тобто на систему принципів роботи з формою і художнім образом (принципами організації простору, зокрема), що склалися в архітектурі. Зрозуміло, що стиль і в архітектурі, і в інших видах мистецтва (так само, як стиль життя або стиль мислення) формувався історично, часом інтуїтивно, позасвідомо. Переконані, що ніхто й ніколи не ставив перед собою конкретного завдання створити певний стиль, що відрізняється якимись ознаками чи характеристиками. Фактично ж характерний стиль, зокрема у мистецтві, є складно опосередкованим оптимальним художнім відображенням і виразом на макрорівні (рівні цілої епохи або великого мистецького спрямування) якихось сутнісних духовних, естетичних, світоглядних, релігійних, соціальних, предметно-практичних характеристик певної історичної спільності людей, конкретного етноісторичного етапу культури; свого роду макроструктурою художнього мислення, адекватної певної соціокультурної, етноісторичної спільності людей [9].

Узагальнення фактичного матеріалу щодо формування поняття стилю переконує, що воно, як порівняльна характеристика при оцінці чого-небудь, досить різнопланове і не становить монополії, не є якоюсь однією формою відображення суспільної свідомості. Стиль широко вживається також у дослідженнях з історії науки, психології тощо. Особливо важливе значення це поняття мало і має при з'ясуванні співвідношення старого і нового знання, характеристиці загальних і відмінних рис наукового мислення на різних етапах розвитку науки.

Поняття «стиль» отримало значний розвиток у системі загальнофілософських категорій у XIX столітті. Так, О. Шпенглер називав

стиль «пульсом самоздійснення культури», наголошуючи, що саме це поняття є підґрунтям для морфологічного осягнення як окремої культури, так і її світової історичної взаємодії [13].

Поняття «стиль мислення» вперше вжив М. Борн у 50-х роках ХХ століття, а в 60-х роках учений визначає його як «філософське обличчя епохи, що зумовлює її культурні основи» [12]. Відтоді поняття стилю мислення увійшло до методологічного обґрунтування науки, набуло філософського звучання. Уважаємо це цілком закономірним, адже утвердження нового стилю мислення є одним із найважливіших завдань, що виникають у процесі пізнання, у вирішенні яких провідну роль покликана відігравати філософія. Мислення, як ідеальна опосередкована форма відображення дійсності, уключає в себе не тільки саме відображення, але й творчість, поєднує їх, виступає компонентом революційної практики, способом зміни, удосконалення, розвитку чогось тощо.

Встановлено, що переважно учені ХХ століття досліджували філософсько-естетичні аспекти стилю. Зважаючи на існуючі типи співвідношення методу й стилю теоретичного мислення, Б. Парахонський виділив телеологічний та феноменологічний стилі для античної науки з її синкретичним підходом до дійсності; механістичний та динамічний – для науки нового часу, що реалізуються в рамках аналітичного методу як його філософської реконструкції, і трансцедентний і спекулятивний стилі німецької класичної філософії. У діалектико-матеріалістичній методологічній свідомості вчений виділив порівняльно-історичний, системно-структурний, програмно-цільовий і генетичний підходи, що зумовлюють специфіку сучасного стилю мислення [14].

Ураховуючи єдність діалектики, логіки та теорії пізнання, дослідники виділяють такі стилі мислення: міфологічний, натурфілософський, схоластичний, аналітичний, або метафізичний, і синтетичний, або діалектичний [14].

Так, є підстави констатувати взаємозв'язок і взаємообумовленість розуміння стилю як філософської категорії, що суттєво характеризує дійсність, і стилю як категорії методології науки, що визначає ідеї, принципи, шляхи трансформації дійсності.

З другої половини ХХ століття науковці виокремлюють також і стилі поведінки: конструктивний та деструктивний. Для конструктивного стилю поведінки характерний пошук виходу з конфліктної ситуації, допустимий для всіх учасників конфлікту. Деструктивна ж поведінка може привести до руйнівних дій, що, на наш погляд, варто врахувати під час формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вихователів.

Встановлено, що з 70-х рр. минулого століття в конфліктології виділяють п'ять стилів конфліктної поведінки: уникнення, пристосування, конфронтація, співпраця та компроміс. Розкриємо відмінності кожного зі стилів окремо [2].

Стиль поведінки «Уникнення» вказує на відсутність будь-якого бажання співпрацювати з будь-ким і виконувати певні активні дії для задоволення інтересів, відсутність бажання піти назустріч опонентам, повна відсутність бажання уникати конфлікту.

Стиль «Пристосування» характеризується пасивністю поведінки й відрізняється бажанням пом'якшити конфліктну ситуацію. На відміну від стилю уникнення, цей стиль більшою мірою враховує інтереси опонента і не передбачає уникання співпраці з ним.

Стиль поведінки «Конфронтація» спрямований на те, щоб самостійно, без урахування інтересів іншої сторони, задовольнити власні інтереси. При цьому стилі поведінки не прийнятні спільні дії, йде нав'язування власного рішення проблеми кожної зі сторін, вольовий натиск і навіть шантаж, залякування.

Стиль поведінки «Співпраця» так само, як і конфронтація, передбачає максимальне задоволення власних інтересів. Однак він допускає спільні

зусилля в пошуку рішень різних проблем. Співпрацю і готовність сторін до спільних дій.

Стиль поведінки «Компроміс» передбачає бажання учасників конфлікту знайти засоби його врегулювання. Він призупиняє посилення напруженості, частково задовольняє потреби кожної зі сторін. При цьому мова йде про те, що вміння йти на компроміс – це вміння реально оцінювати обстановку та свої сили. Але не треба без необхідності застосовувати компроміс. Це зменшує час на об'єктивні міркування, знаходження способів і засобів вирішення проблеми.

Як переконує узагальнення наукової теорії та досвід, для формування індивідуального стилю професійної діяльності педагога важливо брати до уваги «ридини» стилів «уникнення», «пристосування» і «конфронтація» та цілеспрямовано формувати кращі характеристики стилів «співпраця» й «компроміс».

Слід зазначити, що предметне вивчення проблеми формування індивідуального стилю почалося з 60-х років ХХ століття, зокрема, було виділено стилі різних видів діяльності: педагогічну, навчальну, спортивну, управлінську (І. Вохмянина) [3].

Згадані дослідження повною мірою допомогли вивченню проблеми індивідуального стилю діяльності, а саме розширили знання про його структуру та процес формування, рівні розвитку, структурні механізми, співвідношення в ньому індивідуального та типового, сталого та змінного тощо.

Наукове узагальнення переконує, що проблема індивідуального стилю є стрижневим аспектом у характеристиках різноманітних стилів діяльності.

Аналізуючи філософські аспекти означеної проблеми, учені [2; 3] диференціюють поняття стилю на внутрішню структуру та зовнішній його прояв у реальній дійсності. У їх трактовці стиль є діалектичною єдністю форми виявлення та форми здійснення способу організації функціонування будь-якої системи, пов'язаної з діяльністю людини.

Безпосередньо у філософській літературі поняття «стиль» належить до світоглядної категорії високого рівня узагальнення, яка визначається соціокультурними умовами, рисами особистості та означає характерну фізіономічну єдність будь-якого явища людського життя та діяльності, типову форму його зовнішнього вираження.

Отже, за філософським трактуванням, стиль – це діалектична єдність форми вираження та форми організації будь-якої системи, пов'язаної з людською діяльністю [14].

Доречно зауважити, що дослідження феномену індивідуального стилю діяльності найбільш ґрунтовно здійснювалось у психології порівняно з іншими галузями науки. Цілісний аналіз проблеми формування індивідуального стилю у психологічному аспекті дає підстави для оптимальної інтеграції феномену в сферу педагогіки.

Уперше цей термін було використано у психології у другій половині ХХ століття для пояснення індивідуальної своєрідності життєвого шляху особистості, що визначається властивостями організму та соціальним середовищем, а не виникає сам по собі. Також було введено у науковий обіг і термін «стиль життя», під яким розумів унікальний спосіб досягнення життєвої мети, що формувалася під впливом власного досвіду, цінностей, взаємовідношень та індивідуальних особливостей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що людина є єдиним і гармонійним цілим у своїх мислення, почуттях, діях, кожному окремому прояві. Структуру цілісної особистості визначає як стиль життя, що формується творчою силою кожної людини. Ця творча сила впливає на кожну грань формування людського досвіду: сприйняття, пам'ять, фантазію, мрії, мислення. Вона робить людину архітектором власного життя. У людини з дитинства виробляється своєрідна манера поведінки – індивідуальний стиль життя, за допомогою якого вона знаходить захист від усвідомлення невпевненості, неповноцінності та адаптується у суспільстві. Інтегрований стиль пристосування до життя визначається вихованням та оточенням.

Індивід, як цільна особистість, не може бути вилучений із життєвих взаємозв'язків.

Зазначене вказує на той факт, що у західній психологічній науці індивідуальний стиль трактують як характеристику індивідуальних стратегій системи проміжних цілей; систему операцій, що визначаються індивідуальними властивостями особистості.

Аналіз досліджень інших учених [12, с. 184–192] вказує на те, що вони вивчали стиль в основному як індивідуальну форму функціонування та розвитку особистості, образу її життя. Різні стилі життя, як психологічні механізми життєдіяльності людини, виявляють і в професійному житті, і в комунікації з оточенням.

Із психологічного погляду, стиль – це спосіб існування чого-небудь, який відрізняється сукупністю своєрідних прийомів [14, с. 507]. Індивідуальний стиль діяльності – це насамперед урахування своїх індивідуальних особливостей у процесі вибору тих чи тих засобів і прийомів педагогічної діяльності, тому під час поширення передового педагогічного досвіду завжди виникає питання про можливість його адаптації до особистості іншого вчителя. З огляду на це, найважливішим моментом є творче, індивідуальне опрацювання цього досвіду. Індивідуальний стиль діяльності визначається природними, вродженими особливостями людини та якостями особистості, здобутими за життя, які виникають під час взаємодії людини з предметним і соціальним середовищем.

Індивідуальний стиль – іманентний (властивий його внутрішній природі) прояв істотних ознак таланту, своєрідність світосприйняття певного автора, його нахилу до ірраціонального чи раціонального мислення, до міметичних принципів (принципів уподібнення), його естетичного смаку, що в сукупності формують неповторне духовне явище [1; 10, с. 114–119].

Ефективність індивідуального стилю забезпечується досягненням найбільшого результату за мінімальних затрат часу й сил. Формування

власного стилю з урахуванням передовсім рис самої особистості, а також специфіки вимог діяльності сприяє підвищенню продуктивності праці.

Отже, індивідуальний стиль професійної діяльності – це єдність професійно незмінного та індивідуально неповторного в діяльності педагога [13].

При цьому, успішність діяльності виступає ознакою сформованості стилю, неуспішність – ознакою стихійно сформованого та типологічно неадекватного стилю.

Стосовно співвідношення стилю діяльності і її результату також зазначимо, що люди, маючи різні типологічні особливості, здатні досягти однаково високих результатів різними шляхами, якщо сповідуватимуть раціональний для себе стиль діяльності, що оптимізує використання сильних сторін індивіда як суб'єкта діяльності.

Отже, процес дослідження визначено, що стиль педагогічної діяльності – це індивідуальна система психолого-педагогічних навичок, методів, засобів здійснення освітньої діяльності.

На думку Л. Петриченко, А. Харківської та М. Роганової, у контексті формування індивідуального стилю «майбутні вчителі, аналізуючи свою педагогічну діяльність, позбавляються негативних рис характеру, формують свій імідж, розвиваючи ті риси особистості, які притаманні кращим педагогам» [11, с. 53].

Аналіз наукової теорії та педагогічної практики засвідчує, що динаміка розвитку суспільства й освіти, спричинивши інтеграцію наукового знання в педагогіку вищої освіти та врахувавши управлінські концепції, наклали певний відбиток на розвиток поняття індивідуального стилю педагогічної діяльності. Так, І. Вохмяніна трактує поняття «індивідуальний стиль педагога» як вироблену ним, згідно з педагогічною установкою, власну систему педагогічних засобів та способів впливу на учнів, що дає високі результати в процесі їхнього навчання та виховання [2]. Внутрішня установка, за висновком психолога, пов'язана з орієнтацією на один з двох

типів взаємодії – партнерство або результативність. Відповідно, він виділяє такі педагогічні стилі: орієнтований на розвиток учнів та орієнтований на досягнення ними високих результатів у навчанні.

Аналіз різних підходів до з'ясування понять «стиль», «індивідуальний стиль професійної діяльності вихователя» дає підстави узагальнено визначити їх як сукупність різних індивідуальних якостей та системи способів діяльності [1; 2; 3; 8; 10; 12; 13]. Окрім того, більшість учених визначають індивідуальний стиль будь-якої діяльності як стійку систему засобів і прийомів, що проявляються в різних умовах її здійснення та обумовлені як специфікою самої діяльності, так і індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта. Зокрема, у своїй праці «Педагогічна майстерність» І. Зязюн зазначав, що стиль – це усталена система способів та прийомів, що використовує вчитель у педагогічній взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога і параметрів педагогічної ситуації [5, с. 70–81].

Доречно звернутися до думки І. Зязюна, що замість поняття «стиль» частіше використовують поняття «педагогічна майстерність», що пов'язана з аналізом структур різноманітних сторін діяльності педагога, поєднанням певних професійних умінь і якостей особистості, обумовлених його індивідуально-типологічними властивостями. Учені підкреслюють суб'єктно-діяльнісну основу педагогічної майстерності, яка розкривається як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Саме таке розуміння сутності індивідуального стилю професійної діяльності, на наш погляд, є найбільш чітким і змістовним [6, с. 209–222].

Аналіз наукової літератури дозволяє уточнити сутність досліджуваного поняття з урахуванням специфіки педагогічної діяльності вихователя дітей дошкільного віку. Так, під індивідуальним стилем професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку розуміємо сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, індивідуальних властивостей,

психолого-педагогічних здібностей, що обумовлюють індивідуальну своєрідність застосування ним методів та прийомів у процесі професійної підготовки й освітньої діяльності [8].

Висновки. Отже, вивчення поняття індивідуального стилю засвідчує його історико-наукову трансформацію. У сучасній науковій теорії поняття «стиль» визначають як загальнонаукове, що належить до різних галузей людської життєдіяльності – способу життя та поведінки, моди, мислення, мистецтва, літератури, освіти тощо. Поняттям «стиль» широко оперують у дослідженнях з історії науки, психології та педагогіки. Незважаючи на значну увагу науковців до проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності вихователів, це питання поки ще залишається нерозв'язаним. Воно потребує комплексного вдосконалення роботи в цілому, а саме потреби в модернізації системи дошкільної освіти на інноваційних засадах.

Список використаних джерел

1. Андрощук Л. М. Індивідуальний стиль діяльності педагога-хореографа як наукова проблема. *Народна освіта*. 2013. Вип. № 1(19). 9 с. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984 (дата звернення 10.06.2024).
2. Вохмяніна І. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності сучасного вчителя музики: навч.-метод. рекомендації / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 22 с.
3. Вохмяніна І. В. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 209 с.
4. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: польсько-укр., укр.-польський журн. Київ : Ченстохова, 2004. Т. 6. С. 209–222.

5. Зязюн І.А. Якісні параметри підготовки вчителя в контексті гуманітаризації освіти. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси : ЧНУ, 2005. Вип. 74. С. 70–81.

6. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих навчальних педагогічних закладів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2010. 233 с.

7. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харків. дер. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 295 с.

8. Колосова С. В. Характеристика індивідуальних стилів професійної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика* : зб. наук. праць. Северодонецьк, 2017. Вип. № 1 (76). С. 75–83.

9. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / за заг. ред. І. І. Загарницької ; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 310 с.

10. Пісна Т. М. Формування індивідуального стилю викладача в сфері професійної освіти: ознаки та педагогічні умови. *Наукові записки ЦДПУ імені В. Винниченка. Педагогічні науки*. Кропивницький. 2022. № 203. С. 114–119.

11. Петриченко Л. О., Харківська А. А., Роганова М. В. Особливості становлення індивідуального стилю професійної комунікації майбутніх учителів в умовах воєнного стану. *Enrichment of the pedagogical cluster of educational services* : international collective monograph / edited by G. F. Ponomarova, A. A. Kharkivska, L. O. Petrychenko and other ; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Kharkiv-Praha : Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 2022. P. 36–54.

12. Сухорукова С. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. *Наукові записки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2013. Вип. 32. С. 184–192.

13. Цар І. Теоретичні передумови формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя-гуманітарія. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). С. 219–225.

14. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

References

1. Androshchuk, L. M. (2013). Individual'nyy styl'diyal'nosti pedahohakhoreografa yak naukova problema [Individual style of activity of teacher-choreographers as a scientific problem]. *Narodna osvita – Public education*. 1(19), 9. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=984 [in Ukrainian].

2. Vokhmianina, I. (2008). Formuvannia individualnoho styliu pedahohichnoi diialnosti suchasnoho vchytelia muzyky [Formation of the individual style of pedagogical activity of a modern music teacher]. Kharkiv. 22 [in Ukrainian].

3. Vokhmianina, I. (2009). Formuvannia individualnoho styliu pedahohichnoi diialnosti maibutnoho vchytelia muzyky [Formation of the individual style of pedagogical activity of the future music teacher]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

4. Ziaziun, I. (2005). Filosofiia pedahohichnoho svitohliadu. [Philosophy of pedagogical outlook]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia – Professional education: pedagogy and psychology*. Kyiv. 6, 209–222 [in Ukrainian].

5. Ziaziun, I. (2004). Yakisni parametry pidhotovky vchytelia v konteksti humanitaryzatsii osvity. [Qualitative parameters of teacher training in the context

of humanitarianization of education]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu – Bulletin of Cherkasy University*. 74, 70–81. Cherkasy [in Ukrainian].

6. Ibrahim, Yu. S. (2010). Formuvannia kultury rozumovoi pratsi studentiv vyshchych navchalnykh pedahohichnykh zakladiv u protsesi navchannia [Formation of the culture of intellectual work of students of higher educational pedagogical institutions in the process of learning]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

7. Karpova, L. H. (2004). Formuvannia profesiinoi kompetetnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of the professional competence of the teacher of the secondary school]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

8. Kolosova, S. V., (2017). Kharakterystyka individualnykh styliv profesiinoi diialnosti maibutnoho vykhovatelja ditei doshkilnoho viku [Characteristics of individual styles of professional activity of the future teacher of preschool children]. *Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*. Sevierodonetsk. 1 (76), 75–83 [in Ukrainian].

9. Zaharnytskoi, I. I. (Ed.). (2009). Pidhotovka vykhovatelja do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi [Formation of the professional competence of the teacher of the secondary school]. Kyiv. 310 [in Ukrainian].

10. Pisna, T. M. (2022). Formuvannya individual'noho stylu vykladacha v sferi profesiynoyi osvity: oznaky ta pedahohichni umovy [Formation of a teacher's individual style in the field of professional education: signs and pedagogical conditions]. *Naukovi zapysky TsDPU imeni V. Vynnychenka. Pedahohichni nauky – Scientific Notes of V. Vynnychenko Central State Pedagogical University. Pedagogical sciences*. Kropyvnytskyi. 203, 114–119 [in Ukrainian].

11. Petrychenko, L. O., Kharkivska, A. A., & Rohanova, M. V. (2022). Osoblyvosti stanovlennia individualnoho stylu profesiinoi komunikatsii maibutnykh uchyteliv v umovakh voiennoho stanu [Specific features of the formation of future teachers' individual style of professional communication under

martial law]. *Enrichment of the pedagogical cluster of educational services*. Kharkiv-Praha : Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 36–54 [in German].

12. Sukhorukova, S. V. (2013). Formuvannia indyvidualnoho styliu profesiinoi diialnosti maibutnoho vykhovatelya ditei doshkilnoho viku [Formation of the individual style of professional activity of the future teacher of preschool children]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*. Kharkiv. 32, 184–192 [in Ukrainian].

13. Tsar, I. (2014). Teoretychni peredumovy formuvannya indyvidual'noho stylyu profesiynoyi diyal'nosti vchytelya-humanitariya [Theoretical prerequisites for the formation of an individual style of professional activity of a humanitarian teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*. 10 (1), 219–225 [in Ukrainian].

14. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyy tлумachnyy psykholohichnyy slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv. 640 [in Ukrainian].

УДК 379.011.3-051:373.3]:005.336.2:00.4''71''(045)

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕРМІНУ «КОНТРОЛЬ СФОРМОВАНOSTI МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ»

© Упатова І.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-29

У статті проаналізовано різні підходи до суті поняття дидактичного терміну «педагогічний контроль», розкрито усталені погляди на поняття «контроль», розглянуто еволюцію термінів «контроль», «педагогічна діагностика». Наведено історію розвитку терміну «оцінювання».

Виокремлено нові тенденції в термінології сучасної педагогічної науки щодо терміну «педагогічний контроль» і «педагогічна діагностика».

У дослідженні проаналізовано структуру дидактичних термінів, представлено їх поділ на групи за будовою, а саме: однослівні, двослівні та багатослівні; зазначено основні ознаки педагогічного терміну.

На основі розвитку понять запропоновано визначення поняття «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»,

визначено особливості контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У дослідженні педагогічний контроль навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи розглядається як обов'язковий компонент освітнього процесу, який передбачає визначення завдань, функцій та видів педагогічного контролю.

Ключові слова: освіта, номінація поняття, термін, дидактичний термін, структура терміну, педагогічна діагностика, педагогічний контроль, функції педагогічного контролю, принципи педагогічного контролю, види педагогічного контролю, контроль-аналітична діяльність, контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Upatova I. «Evolution of the term «control of the formation of methodological competence of future primary school teachers»

The article analyzes various approaches to the essence of the concept of the didactic term «pedagogical control», reveals established views on the concept of «control», considers the evolution of the terms «control», «pedagogical diagnosis». The history of the development of the term «evaluation» is given.

New trends in the terminology of modern pedagogical science regarding the term «pedagogical control» and «pedagogical diagnosis» are highlighted.

The study analyzed the structure of didactic terms, presented their division into groups by structure, namely: one-word, two-word and multi-word; the main features of the pedagogical term are indicated.

On the basis of the development of concepts, a definition of the concept of «control of the formation of methodological competence of future primary school teachers» is proposed, the specifics of control of the formation of methodological competence of future primary school teachers are defined.

In the study, pedagogical control of educational activities of future primary school teachers is considered as a mandatory component of the educational process, which involves defining the tasks, functions and types of pedagogical control.

Key words: education, concept nomination, term, didactic term, term structure, pedagogical diagnosis, pedagogical control, functions of pedagogical control, principles of pedagogical control, types of pedagogical control, control and analytical activity, control of the formation of methodological competence of future primary school teachers

Актуальність теми дослідження зумовлена потребою опису сучасних динамічних тенденцій у дослідженнях, пов'язаних із становленням і розвитком педагогічної термінології. В українському науковому дискурсі спостерігаємо різні погляди науковців на визначення межі понять «термінологія», «термінознавство», «фахова мова» тощо.

За усі часи існування дидактики як науки термін «педагогічний контроль» еволюціонував від класики (контроль знань, навичок, умінь) до сучасності (контроль та корекції навчальних досягнень, диференційований контроль навчальних досягнень, педагогічна діагностика, моніторинг якості освіти, самоконтроль та самооцінювання, самокорегування оцінки).

Слід зазначити, що контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти розглядається як дидактична та методична проблема.

Отже, педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової школи слід спрямовувати на діяльність, яка забезпечує формування і розвиток системи дидактичних понять та категорій, яка включає поняття контроль навчальних досягнень здобувачів. Необхідність цілеспрямованої роботи над понятійним апаратом дидактики обумовлюється тим, що успішність професійної діяльності визначається вміннями реалізувати теоретичні знання у подальшій педагогічній діяльності. Майбутнім учителям початкової школи слід навчитися переводити наукову педагогічну теорію на мову конкретних педагогічних ситуацій. Саме під час квазіпрофесійної діяльності, яка є сполучною ланкою між власне навчальною (академічною) та навчально-професійною діяльністю, відбувається процес формування досвіду використання навчальної інформації в ситуаціях, що імітують професійну діяльність.

З вищезазначеного випливає, що дидактичний понятійно-категоріальний апарат необхідний як науковцю так і вчителю для вироблення власної професійної педагогічної позиції, концепції своєї діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивчення й узагальнення вітчизняних досліджень дозволило з'ясувати, що в науково-педагогічній літературі дослідження педагогічної термінології починається з кінця 1960-х рр. Так, І. Дулепа наголошує, що упорядкування та систематизація понятійно-термінологічного апарату української педагогіки важливі для її входження в міжнародний освітній простір, через те що, окрім бар'єра національних мов, існують відмінності між вітчизняними та зарубіжними понятійними системами, і відповідно, значенням термінів [7].

На думку Ю. Гончарук, дидактичні терміни і поняття – це засоби педагогічного мислення, а тому й засоби аналізу дійсності, прогнозування та проектування діяльності як в сьогоденні, так і майбутньому [6, с. 67].

Г. Кацавець та Л. Паламар вважають, що володіти мовою професії – означає вміло слугуватися професійною термінологією й активно застосовувати ці знання у фаховій діяльності [11].

Слід зазначити, що труднощі, які виникали відносно педагогічної термінології існували з моменту виникнення педагогіки та неодноразово порушувалися на сторінках педагогічних видань, представлені в ряді монографій та дисертаційних робіт.

Аналіз наукового фонду з проблеми дослідження дозволив висунути припущення, що педагогічну сутність поняття «контроль» можна уточнити через поняття «дидактика». Праця фундатора наукової педагогіки Я. Коменського «Велика дидактика» започаткувала окрему галузь педагогічних знань – дидактику у межах якої будемо розглядати поняття «контроль навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи».

Я. Коменський запровадив різні види контролю та перевірки успішності здобувачів освіти у навчанні: поурочна, щоденна, щотижнева, четвертна, перевідні іспити в кінці року.

В історії педагогічної думки педагогічному контролю велику увагу приділяли А. Дістервег, П. Каптерев, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.

Проблемою контролю займалися сучасні науковці й педагоги, як: Ш. Амонашвілі, В. Вікторов О. Колгатін, Л. Колгатіна, А. Комишан, В. Лозова, Ю. Панфілов, В. Приходько, Л. Сімоненко, А. Томілін, В. Шаталов та інші [12, 13, 14, 19, 20, 21, 22].

Так, А. Комишан та Ю. Панфілов вивчають педагогічний контроль як ключовий компонент педагогічної діагностики навчальних досягнень здобувачів освіти студентів і курсантів [13].

Неможна не погодитися з думкою А. Томіліної, яка розкриває контроль та оцінку якості освіти у закладах вищої освіти не тільки як показник активної, професійної, методично й доцільно спланованої роботи викладача чи успішності, працездатності та старанності студента, але й як саме показник їх сумісної продуктивної діяльності [19].

Вітчизняними науковцями обґрунтовано й технологію диференційованого контролю навчальних досягнень учнів шляхом виконання різнорівневих завдань [22].

Також, вагомим внеском у поглиблення уявлень про феноменологію контролю навчальних досягнень здобувачів освіти було впровадження контролю й оцінювання із застосуванням тестових завдань, інформаційних технологій з урахуванням певних дидактичних умов тощо.

На жаль, проблема педагогічного контролю донині залишається нерозв'язаною, що пояснюється низкою причин, а саме, порушенням дидактичних умов його реалізації, наявністю суб'єктивних чинників, відсутністю чітких критеріїв оцінювання, одноманітністю форм контролю, авторитарністю замість педагогічного партнерства тощо.

Мета дослідження полягає в аналізі різних підходів до суті поняття дидактичного терміну «педагогічний контроль», розкритті усталених поглядів на поняття «контроль навчальних досягнень» та виокремленні нових тенденцій щодо термінології сучасної педагогічної науки, а саме термінів «педагогічний контроль» і «педагогічна діагностика», надати визначення «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»; з'ясувати його особливості.

Виклад основного матеріалу. Розробка термінологічних питань педагогіки є особливо актуальною в період реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до вітчизняних та зарубіжних джерел інформації, можливості кооперації та співпраці вчених різних країн. Перебудова загальної та професійної школи, введення нових державних стандартів освіти, організація нових видів і типів освітніх установ значно збагатили науку новими поняттями, посилили потребу в систематизації чинної терміносистеми. У зв'язку з розвитком педагогічної науки виникають нові й розвиваються усталені терміни щодо освітнього процесу.

Основи термінознавства розглядають у своїх працях С. Булик-Верхола, Г. Наконечна, Ю. Теглівець та ін.

Під педагогічним терміном розуміється слово або словосполучення, яке зіставляється з чітко окресленим поняттям освітньої галузі та вступає в системні відношення з іншими подібними одиницями мови, утворюючи разом з ними особливу систему – педагогічну термінологію [4].

Серед основних ознак педагогічного терміну слід зазначити: 1) фіксованість у словнику визначення поняття; 2) однозначність у межах певної термінологічної системи або має тенденцію до однозначності; 3) точність і незалежність від контексту; 4) стилістична нейтральність; 5) відсутність синонімів у межах однієї терміносистеми; 6) стислість у плані вираження (зручно користуватися короткими термінами); 7) наявність дефініції, кожний науковий термін має дефініцію (визначення), яка чітко окреслює, обмежує його значення тощо [18].

Термінологічні труднощі існували з моменту виникнення педагогіки як науки, вони неодноразово порушувалися на сторінках педагогічних видань, представлені в низці наукових праць.

Так, дослідженням та впорядкуванням української педагогічної терміносистеми займалися С. Гончаренко («Український педагогічний словник», 1997), В. Ягупов («Педагогіка», 2002), Н. Базилевич, Д. Білоконь («Словник термінології з педагогічної майстерності», 1995), І. Зязюн, Н. Ничкало («Професійна освіта», 2001), М. Фіцула («Педагогіка», 2000), А. Кузьмінський, В. Омеляненко («Педагогіка», 2007) та ін.

За результатами наукових розвідок стає зрозумілим, що процес еволюції та збагачення дидактичної лексики буде тривати доти, допоки існує педагогічна наука й практика, а також, розвиваються суміжні з ними галузі, цдосконалюються методи та засоби навчання.

Проаналізуємо структуру дидактичних термінів, представлених у дослідженні.

Так, Н. Іваницька, Н. Лазаренко пропонують умовно поділити педагогічні терміни на три групи за їх структурою, а саме: *однослівні, двослівні та багатослівні* [15].

Основу наукового педагогічного дискурсу, звичайно, складають *однослівні* педагогічні терміни, наприклад: *освіта, едукація, дидактика, методика, контроль, оцінка, бал тощо*. Такі термінологічні одиниці містяться в педагогічних словниках та вживані у сфері ключових слів до наукових педагогічних праць.

Двослівні педагогічні терміни також засвідчені термінологічними словниками та словниками-довідниками педагогічних термінів, наприклад: педагогічна діагностика, педагогічний контроль, моніторинг освіти, зміст контролю, методика контролю, методична компетентність, модель контролю, навчальне середовище, квазіпрофесійна діяльність, «формувальне оцінювання».

Такі й подібні двослівні номінації перетворилися в понятійно-словесні комплекси, а з лінгвістичного погляду вони «вписуються» в термінологію, активно поповнюючи склад термінів сучасної педагогічної науки.

Багатослівні педагогічні терміни (терміни, до складу яких входить більше 2-х повнозначних слів), що їх фіксують термінологічні словники або такі, що ними послуговуються науковці, уключаючи їх у перелік «ключових слів» до своїх наукових статей. До таких термінів відносимо: «функції педагогічного контролю», «принципи педагогічного контролю», «види педагогічного контролю», «моніторинг якості освіти», «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи», «контрольно-аналітична діяльність», «методичні засади професійного навчання».

Сьогодення вимагає від педагогічних закладів вищої освіти таку методичну підготовку майбутніх учителів, яка враховує виклики, що стоять перед початковою ланкою відповідно до змісту Концепції нової української школи.

Відповідно до змісту Концепції нової української школи важливою характеристикою педагогічного контролю є його багатогранність, яка у своїх вищих проявах набуває рис інтегральної оцінки навчальної діяльності

здобувача освіти та його досягнень; контроль передбачає емоційно-ціннісну оцінку особистості й оперативну реакцію на виявлені порушення або успіхи, що сприяє мотивації едукативного процесу.

Ціннісні орієнтири НУШ та нові Державні стандарти початкової освіти вимагають нових підходів не лише до організації освітнього процесу, але й до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Так, Державний стандарт початкової освіти, методичні рекомендації Міністерства освіти й науки України щодо оцінювання в початкових класах НУШ, Закон України «Про повну загальну середню освіту», Міжнародні експерти, серед основних різновидів оцінювання, наголошують на впровадженні формульованого оцінювання учнів як ефективній стратегії підвищення рівня навчальних досягнень здобувачів освіти.

Отже, лейтмотивом концепції НУШ є формульоване оцінювання учнів початкової школи, яке буде ефективно застосовано за умов реалізації педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

Принагідно зауважимо, що едукативний процес вимагає від педагогів ЗВО здійснення контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки високий рівень її сформованості дозволить ефективно реалізувати положення концепції НУШ.

Виходячи із зазначених вище міркувань та спираючись на результати пошуку науковців, слід наголосити, що контроль як педагогічний феномен є необхідною ланкою управління освітньою діяльністю здобувачів освіти і засобом одержання зворотної інформації педагогами. Крім того, контрольні заходи дають можливість викладачеві отримати дані про результати своєї праці, вчасно внести корективи в методику викладання, а студентам – обізнаність з вимогами до рівня знань, навичок, умінь, компетентностей тощо.

Проаналізуємо дидактичну складову освітнього процесу, а саме, педагогічний контроль, який є компонентом освітнього процесу:

В українському педагогічному словнику знаходимо таке визначення терміну *контроль* (фр. *contrôle*, від фр. *contrerôle* – список, що ведеться в двох примірниках, від лат. *contra* – проти і лат. *rotulus* – згорток) – нагляд за об'єктом і підтримання його функціонування згідно із встановленими принципами через загальне порівняння фактичного стану об'єкту із станом, який слід забезпечити [5].

Поняття «контроль» в дидактиці означає нагляд, спостереження, перевірка успішності учнів, він є обов'язковим засобом отримання зворотної інформації, завершальним компонентом оволодіння певним змістовним блоком, своєрідною сполучною ланкою в системі освітньої діяльності особистості [3].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що під терміном «педагогічний контроль» дослідники розуміють сукупність дій, що дозволяють виявити якісно-кількісні характеристики результатів навчання, оцінити, яка частина змісту навчального матеріалу, запланованих знань, умінь і навичок опанована здобувачами освіти. Якісні й кількісні оцінки, як результат процесу оцінювання, мають характеризувати рівень досягнення мети навчання (обсяг набутих знань, рівень їх засвоєння (репродуктивний, реконструктивний, творчий); ступінь розуміння, міцність їх засвоєння; уміння застосовувати знання на практиці [2, с. 12].

Багато років у педагогічній літературі використовувався термін «контроль», що включав: перевірку, оцінювання і вираження оцінки в балах. Останнім часом, у зв'язку з вимогами, висунутими Міністерством освіти і науки України [17], широко вживається термін «виявлення навчальних досягнень» учнів, що включає перевірку й оцінювання знань, умінь, навичок, виявлення освітніх компетенцій школярів.

Такий термін є реалізацією принципу гуманізації освіти та передбачає особистісно-орієнтований і диференційований підхід до навчання, виявлення рівня навчальних досягнень кожного із здобувачів освіти.

Для виявлення навчальних досягнень необхідна *перевірка*, тобто виявлення знань, умінь, навичок; *оцінка* – вимір знань, умінь, навичок, визначення їхнього рівня та *облік* – фіксація результатів оцінювання у виді балів у класному журналі, робочому зошиті, щоденнику [14].

Мета перевірки навчальних досягнень – виявлення стану знань особистості здобувача освіти, уміння свідомого користування ними, рівня володіння компетентностями, здатності до самостійної творчої діяльності в процесі навчання і порівняння їх із вимогами, визначеними навчальними програмами. Перевірка навчальних досягнень важлива для формування позитивних мотивів навчальної діяльності, адекватної самооцінки власних навчальних досягнень. Виставлення певних оцінок – завершальний етап перевірки.

Процес аналізу й оцінки знань, навичок, умінь, компетентностей здобувачів освіти, як невід’ємний структурний компонент освітнього процесу, має спиратися на вимоги дидактичних принципів, а саме: систематичності, об’єктивності, диференційованості й урахування індивідуальних особливостей особистості, гласності, єдності вимог, доброзичливості тощо.

Спираючись на сучасні вимоги до контролю навчальних досягнень здобувачів, слід зазначити, що у процесі перевірки педагог має виявити, оцінити не тільки те, якими конкретними знаннями, вміннями та навичками він оволодів, але й які прийоми розумової діяльності застосував (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, уміння доводити та робити висновки), наскільки вони раціональні й продуктивні.

Як одна з найважливіших ланок освітнього процесу контроль здійснюється на всіх етапах навчання. Перед сприйняттям нового матеріалу він допомагає педагогу виявляти ступінь засвоєння здобувачами освіти раніше вивченого. Під час процесу засвоєння змісту навчального матеріалу контролюється правильність сприйняття, розуміння та закріплення нового матеріалу.

Перевіряючи засвоєні знання на кожному етапі навчання, педагог виявляє слабкі сторони в знаннях здобувачів, недоліки, прогалини в навчальній діяльності й допомагає усунути виявлені проблеми. Так, перевірка й оцінка знань є не тільки компонентами контролю, але й одним із факторів удосконалення компетентностей здобувачів освіти.

Перевірка також забезпечує зворотний зв'язок, що може забезпечувати корекцію знань, навичок, умінь, систематизацію засвоєних знань, виявлення успіхів у навчанні, недоліки й прогалини в навичках та вміннях.

Зазначимо, що значення перевірки значно ширше, ніж тільки відображення рівня навчальних досягнень у балах, вона не завжди супроводжується виставлянням балів, тому що може виступати як спосіб підготовки здобувачів освіти до сприйняття нового змісту матеріалу, який вивчається, виявлення готовності до засвоєння знань, навичок, умінь, формування компетентностей, їх узагальнення та систематизації. У процесі перевірки удосконалюються як загальні, так і спеціальні практичні навички й уміння.

Так, А. Харківська та В. Малихіна зазначають, що контроль «використовується для внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості вищої освіти з використанням ідентифікатора ключових компетентностей, а саме: здатність до аналізу та синтезу; здатність до організації та планування; базові знання в різних сферах; ґрунтовна підготовка з основ професійних знань; письмова та усна комунікація рідною мовою; знання другої (іноземної) мови; базові навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); вирішення проблем; прийняття рішень» [25, с. 10].

Оцінка як компонент контролю враховує результативність усіх видів освітньої діяльності здобувачів з урахуванням вимог навчальної програми, характеризує повноту та якість засвоєння знань, свідомість їх засвоєння, виявляє наявність загально-навчальних і специфічних для конкретного предмета знань, навичок, умінь, компетентностей. Оцінка повинна бути

гласною, мотивованою, правильно співвідноситися із самооцінкою здобувача освіти й думкою інших здобувачів.

Аналізуючи еволюцію терміну «контроль» в Україні варто звернутися до історії розвитку терміну «оцінювання» [16, с. 212].

Бальна система оцінювання має багату освітню історію. Так, у Києво-Могилянській академії була відпрацьована система оцінювання навчальної діяльності та здібностей учнів. Оцінка здібностей вирізнялася великою диференційованістю. Оцінки тоді були такими: «вельми старанний», «вельми зрозумілий і надійний», «добронадійний», «гарний», «вельми добрий», «добрий, дбайливий», «вельми середній», «нижче середній», «нижче середній, поганий», «неабиякого успіху», «дуже помірного успіху», «малого успіху», «зрозумілий, але неприлежний», «зрозумілий, але лінивий», «старанний, але тупого поняття», «зрозумілий, але дуже недбайливий», «не погано встигає», «не поганий», «не зовсім поганий», «малого успіху», «незрозумілий», «не зовсім тупий», «тупий і незрозумілий», «тупий», «дуже тупий».

Пізніше в дореволюційних школах мали місце різні підходи до оцінювання навчальної діяльності учнів, як бальні та знакові, так і вербальні.

Наприклад, відповідно до статуту Міністерства освіти 1804 р. вводилась система оцінювання успіхів учнів кульками. Для кожної дисципліни директор визначав певне число кульок для з'ясування рівня знань учнів. Найвищий рівень успішності визначався 90 кульками.

За статутом 1818 р. рівень знань уже оцінювався за чотирибальною цифровою системою («4», «3», «2», «1»).

Наприкінці XIX – на початку XX ст. у дипломах та атестатах оцінки позначалися словами «відмінно», «вельми добре», «добре», «досить добре», «посередньо», «слабо».

Поширювалась також п'ятибальна, семибальна шкала оцінок. Наприклад, семибальна: 7 – «відмінно», 6 – «вельми добре», 5 – «дуже добре», 4 – «добре», 3 – «досить добре», 2 – «посередньо», 1 – «слабо».

До революції існувала шестибальна система оцінки знань з балами від нуля до п'яти.

У радянській школі продовжувалися пошуки критеріїв і форм оцінювання знань, умінь та навичок учнів. В історії розробки системи оцінок у цей період у закладах середньої освіти було три поворотних моменти.

Так, у 1918 році оцінка «0» була ліквідована. Поступово й оцінка «1» стала використовуватися все менше, у травні 1918 року були відмінені бальні оцінки знань і поведінки учнів, а відповіді оцінювалися словами «задовільно» і «незадовільно». Переведення учнів з класу в клас відбувалося на основі успіхів учнів та відгуків педагогічної ради.

1935 р. повернулися до п'ятибальної словесної оцінки знань учнів: «відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано».

На початку 1944-1945 навчального року було прийнято рішення про заміну словесної системи оцінки успішності та поведінки цифровою п'ятибальною системою («5», «4», «3», «2», «1»).

Починаючи з 50-х років ХХ ст. менше почала використовуватися й оцінка «2». П'ятибальна система оцінок фактично перетворилась у трибальну, а для більшості учнів, які не можуть навчатися на «4» і «5», – двобальну. Цілком зрозуміло, що така оціночна система слабо стимулювала навчальну працю. «Сходінка» між трійкою і четвіркою була нездоланною для більшості учнів.

У період 70–90-х років ХХ ст. в українській школі існувала 5-бальна система оцінювання. Однак, поступово діапазон оцінювання успішності учнів звузився до чотирьох бальної системи (5, 4, 3, 2), яка не задовольняла вимог до оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Деякі педагоги почали використовувати «доповнення» до звичайної п'ятибальної шкали у вигляді знаків «плюс», «мінус». Реально виходило три градації «п'ятірки» («п'ять з плюсом», «п'ять», «п'ять з мінусом»), три градації «четвірки», три градації «трійки» (аналогічно) і «двійка». У результаті – типова десятибальна шкала оцінок.

Проте існуючі правила ведення класних журналів не дозволяли учителям використовувати оцінки з додатковими позначками. У цих умовах педагог ішов на компроміс, у класному журналі виставляв звичайні оцінки, а в своїй записній книжці – уточнені додатковими позначками.

Другий спосіб полягав у тому, що цифрова бальна оцінка доповнювалася словесною. Цей спосіб не мав інструктивної заборони, але використовувався не часто, бо вимагав додаткових витрат часу.

Іноді учитель використовував й інші способи: виставляв оцінки в щоденнику, які супроводжувалися записами, адресованими батькам; використовував екран успішності; організовував змагання учня з самим собою [10].

Із метою забезпечення ефективних визначників якості навчальних досягнень та об'єктивного їх оцінювання з вересня 2000 р. у системі загальної середньої освіти України впроваджується 12-бальна шкала оцінювання навчальних досягнень, побудована за принципом сумування набутих знань, умінь і навичок з урахуванням зростання рівня особистих досягнень здобувача.

У методичному листі Міністерства освіти і науки України було подано обґрунтування запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів: «Динаміка змін, що відбуваються в сучасному світі, вимагає змін у підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів» [17].

Визначення рівня навчального прогресу учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати особистості суму знань, умінь чи навичок, а сформувати певний рівень компетентностей (загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню).

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти, оцінювання не зводиться тільки до виявлення недоліків, прогалин, а розглядається як критичний аналіз освітнього процесу для визначення напрямків його вдосконалення. Мова йде не стільки про зміну засобів, інструментів оцінювання, скільки про зміну

«філософії»: оцінювання – це не фіксація результатів, а рубіж, за яким слідує новий виток розвитку, підвищення якості освіти [10].

Якщо проаналізувати основні методи контролю (аналізу й оцінювання) знань, навичок, умінь та компетентностей, то в історії розвитку освіти виокремилися такі: усна, письмова, графічна, практична перевірка. Дещо умовно до методів перевірки можна віднести педагогічне спостереження. Серед сучасних підходів щодо оцінювання слід зазначити впровадження накопичувальної системи навчальних досягнень, наприклад, портфоліо.

Портфоліо (з італ. – папка з документами) – це спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень здобувача освіти за певний період навчання, воно доповнює традиційні засоби оцінювання.

Портфоліо, як метод оцінювання навчальних досягнень, пропонується і в закладах загальної середньої освіти, і в закладах вищої освіти.

Призначенням портфоліо студентів є накопичення академічних досягнень, відстеження професійного прогресу, представлення результатів виконаної роботи та професійного розвитку за певний проміжок часу, які показують успішність його діяльності.

Також, оцінюванню підлягає діяльність здобувачів, яку вони реалізували під час виконання певного проєкта. *Метод проєктів* сприяє здобуттю знань, навичок, умінь, компетентностей під час практичної діяльності, розвиває творчі здібності. Серед критеріїв оцінювання проєктної діяльності слід зазначити актуальність, пізнавальну, практичну, соціальну значимість проєкту; новизну ідей, методів; реалістичність (здатність щось розвинути, поліпшити, змінити, дізнатись); націленість проєкту на розвиток самих учасників, на збагачення досвіду їх дослідницької діяльності, досвіду впровадження ідей у життя тощо.

Також, як інструмент здійснення педагогічного контролю, серед сучасних методів, є тестові завдання, які розглядаються як об'єктивний спосіб визначення результатів освітньої діяльності.

Слід зазначити, що в історії освіти найдавнішою є словесна (вербальна) оцінка, яка впроваджується в новій трактовці цього терміну. Так, вимогою сьогодення в закладах загальної середньої освіти є впровадження *формульованого оцінювання* як інноваційного концепту оцінювання освітніх досягнень здобувачів в закладах загальної середньої освіти, основною формою якого є вербальне, описове оцінювання результатів навчальних досягнень учнів, передбачає активне залучення їх до самоконтролю та самооцінювання. Крім цього, здійснення формульованого оцінювання орієнтує вчителя на спостереження за навчальним поступом кожної дитини.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 рік) легітимізував формульоване оцінювання як обов'язкове для використання в освітньому процесі середньої освіти.

Метою формульованого оцінювання є підвищення в дитини впевненості в собі, у своїх навчальних можливостях; відзначення будь-якого успіху; акцентування уваги на сильних сторонах, а не на помилках; діагностування досягнення на кожному з етапів навчання; адаптування освітнього процесу до здібностей дитини; виявлення проблем і вчасне запобігання їхньому нашаруванню; стимулювання бажання вчитися та прагнути максимально можливих результатів; запобігання побоюванням помилитися.

Крім вищезазначеного, формульоване оцінювання надає здобувачеві освіти зворотний зв'язок та можливість відрефлексувати, чому не вдалось виконати завдання, що потрібно надолужити.

Важливим під час формульованого оцінювання є і те, що учні постійно навчаються оцінювати себе самостійно.

Формульоване оцінювання передбачає, що оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу й плануванню власного темпу навчання, а не ранжуванню здобувачів освіти; розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд.

Слід наголосити, що формульоване оцінювання стало звичним для учасників освітнього процесу Нової української школи (НУШ)

для початкових класів, утім, не часто зустрічається в основній і старшій школі. Варто зазначити, що впровадження формувального оцінювання є доцільним на всіх рівнях освіти, особливо в педагогічних закладах вищої освіти, тому що, майбутні вчителі мають опанувати методiku його реалізації для подальшої їх фахової діяльності та ефективного формування необхідних знань, умінь, ставлень, компетентностей.

За умов реалізації компетентнісного, особистісно-орієнтовного та диференційованого навчання формувальне оцінювання набуває сенсу відповідно до своєї назви:

- формує освітній процес як максимально адаптований до індивідуальних особливостей, інтересів і потреб кожного здобувача, що відповідає принципу дитиноцентризму (студентоцентризму) й розумінню освітньої інклюзії;

- формує здобувача освіти як суб'єкта соціальних відносин (поки що в межах освітнього процесу).

Найбільша цінність формувального оцінювання полягає в тому, що здобувачам освіти надається можливість відчувати власну відповідальність за своє навчання, що безпосередньо впливатиме на якість отриманих ними результатів, а також сприяє формуванню педагога як творчої особистості, яка усвідомлює особливе соціальне призначення освіти й, головне, готова реалізовувати таке оцінювання в межах своєї педагогічної діяльності.

З вищезазначеного випливає, що упровадження в освітній процес української школи формувального оцінювання відповідає основним світовим тенденціям оновлення системи оцінювання, а отже, усієї системи педагогічного контролю.

Отже, основне *завдання контролю* – виявлення, встановлення й оцінювання знань учнів, тобто визначення обсягу, рівня й якості засвоєння змісту навчального матеріалу; виявлення успіхів у навчанні та прогалин у знаннях, навичках, уміннях в окремих учнів і у всього класу з метою

внесення необхідних коректив у процес навчання та для вдосконалювання його змісту, методів, засобів і форм організації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, документів Міністерства освіти і науки України дозволяє виокремити *функції контролю* навчальних досягнень здобувачів освіти:

– *дидактична*, яка передбачає таку організацію оцінювання навчальних досягнень, коли його проведення сприяє вдосконаленню підготовки здобувачів освіти. Її сутність закладається в удосконаленні й систематизації знань, навичок, умінь що перевіряються;

– *контрольна*, головна мета якої – виявлення стану знань, навичок, умінь, компетентностей здобувачів на конкретному етапі навчання, що передбачає встановлення рівня їх досягнень, дає змогу педагогу своєчасно планувати й коригувати роботу та методіку вивчення наступного матеріалу;

– *діагностична*, яка є основою діагностичного підходу в діяльності педагога й допомагає йому встановити причину труднощів, з якими стикається здобувач освіти у процесі навчання, виявлених прогалин у його знаннях, навичках і вміннях;

– *виховна*, яка сприяє підвищенню відповідальності за виконану роботу не тільки здобувачів освіти, але і вчителя, привчання особистості до систематичної праці й акуратності у виконанні навчальних завдань, формування в них позитивних моральних якостей, створенню здорової суспільної думки в колективі. Говорячи про цю функцію оцінки не можна не зупинитися на формуванні умінь, навичок і звичок у здобувачів освіти до самоконтролю та адекватної самооцінки, хоча ці види контролю використовуються рідко й не стають провідними;

– *розвивальна*, яка сприяє розвитку розумових здібностей здобувачів освіти, особливо під час використання знань у змінених або нових ситуаціях, виділення головної думки, узагальнення, самостійного формулювання висновків, тобто контроль сприяє: розвитку логічного мислення, пам'яті,

мови; уточненню, усвідомленню, поглибленню, виявленню знань, аналізу помилок; застосуванню знань у навчальній практиці.

Реалізація зазначених функцій контролю є сигналом про труднощі здобувачів під час освітнього процесу, про ефективність застосування вчителем методів і прийомів навчання.

Досліджуючи питання про роль та значення перевірки й оцінки знань, В. Лозова зазначає, що не можна різко розмежовувати навчальну, розвивальну і контрольну функції, їх варто вивчати в діалектичній єдності. Перевірка заради перевірки не забезпечує всієї ефективності освітнього процесу, вона повинна підпорядковуватися меті забезпечення більш глибокого розуміння фактів, явищ, їхнього взаємозв'язку з іншими явищами [14, с. 20–31].

У залежності від дидактичної мети використовуються такі *види контролю*: попередній, поточний, тематичний, підсумковий.

Так, *попередній контроль* навчальних досягнень застосовується з метою виявлення (діагностики) рівня навчальних досягнень здобувачів на певний момент його освітньої діяльності, що дозволяє дидактично цілеспрямовано враховувати індивідуальні риси особистості для подальшої з нею роботи.

У процесі попереднього контролю мобілізуються знання здобувачів, їх особистий досвід, визначається матеріал для повторення. Попередній контроль передбачає знайомство педагога з успішністю здобувачів за попередній період, їхнім рівнем розвитку. Усе це дозволяє йому раціонально організувати процес навчання.

Поточний контроль проводиться за допомогою систематичного спостереження педагога за роботою здобувачів освіти в цілому і кожного окремо: перевірки знань, навичок, умінь, що здобуваються в ході вивчення нового матеріалу, його повторення, закріплення та практичного застосування. Спостереження допомагає виявити у здобувачів відповідальність і зосередженість в роботі, здатність до самоконтролю за результатами навчання: наполегливість та працьовитість, самостійність тощо.

Поточне оцінювання дає можливість педагогу отримати достатньо повну картину про рівень засвоєння знань, ступінь пізнавальної активності, готовності самостійно набувати знання, вміння мислити. Результати спостережень при поточному контролі дають багату інформацію для з'ясування причин, які викликають утруднення у здобувача, дають змогу коректувати навчання та підсумовувати оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Поточний контроль дозволяє стимулювати у здобувачів прагнення до систематичної самостійної роботи над виконанням завдань, почуття відповідальності за виконання їх, підвищенню інтересу до навчання тощо. Під час поточного контролю звертається увага на рівень засвоєння основних знань, навичок, умінь із теми, перевіряються та оцінюються не тільки різні сторони й рівні знань здобувачів освіти, а й нагромаджується фонд балів, що дозволяє встановлювати підсумкові бали. Поточний контроль стимулює до систематичної праці, яка сприяє формуванню умінь і навичок самостійно працювати. Поточна перевірка забезпечує повноту й міцність засвоєння знань, а також їх системність – міцний зв'язок нових уявлень і понять у свідомості здобувача зі знаннями, що набуті раніше.

Тематичний контроль (модульний) проводиться після вивчення логічно закінченої частини, розділу програми з урахуванням даних поточного контролю з метою виявлення досягнень здобувачів освіти із освоєння порівняно більшого обсягу матеріалу.

Тематичному (модульному) оцінюванню підлягають основні результати вивчення теми, які визначаються педагогом на основі вимог навчальної програми. Головною умовою при виборі форм тематичного контролю педагогом є забезпечення об'єктивного оцінювання навчальних досягнень здобувачів. Кожну оцінку рівня досягнень здобувача педагог повинен аргументовано мотивувати, доводити до його відома.

Підсумковий контроль здійснюється наприкінці кожного навчального семестру, року, при закінченні курсу навчання з обов'язковим обліком результатів поточного та тематичного (модульного) контролю.

Оскільки в закладах вищої освіти, замість тематичного контролю вживається термін «*модульний контроль*», то під терміном «модульне контрольне оцінювання» розуміється перевірка й оцінювання рівня засвоєння студентом програмового матеріалу, віднесеного до одного модулю, його реалізація відбувається під час письмової контрольної роботи, виконання тестів, усного опитування тощо. Бальна оцінка з модульного контролю враховує результати поточного контролю, що проводиться під час аудиторних занять, виконання самостійної роботи студентів та модульного контрольного оцінювання, на яке виділяється, як правило, дві академічні години.

Підсумкова модульна оцінка – середнє арифметичне результатів усіх модульних контролів з конкретного освітнього компонента за семестр (курс); Підсумковий (семестровий) контроль – форма контролю рівня засвоєння студентом програмового матеріалу за семестр (курс), передбачена робочим навчальним планом (державна атестація, іспит, залік, диференційований залік).

Під час реалізації різних видів контролю можна варіювати його методи і методичні прийоми, використовуючи при цьому завдання різного рівня складності (диференційовані).

Слід зазначити, що еволюційним напрямом розвитку терміну «контроль» є таке поняття як «диференційований контроль». Організація диференційованого контролю передбачає використання різнорівневих завдань, урахування рівня навчальних можливостей здобувачів освіти (індивідуальних психологічних особливостей, таких, як: сприйняття, уявлення, увага, пам'ять, здібності та ін.) для створення оптимальних умов, які сприяють підвищенню рівня їх навчальних досягнень.

Уважаємо, що різнорівневі дидактичні завдання мають місце при різних формах контролю: фронтального, групового, індивідуального, а також з метою само-, і взаємоконтролю [22].

Т. Алексеєнко, О. Фадєєва наголошують, що оцінка є засобом самоствердження, вона відіграє в академічному процесі мотивуючу роль, тому що надає можливість прогнозувати, наскільки успішним може бути соціально-професійне майбутнє суб'єкта навчальної діяльності. Наявність зовнішньої педагогічної оцінки передбачає існування критичної самооцінки власної діяльності [1].

Важливість здійснення здобувачем самооцінки та самоконтролю полягає в тому, що така дія дозволяє створити для кожної особистості індивідуально-освітню траєкторію, персональний шлях реалізації особистісного потенціалу.

Від того, якими методами здійснюється перевірка та оцінка навчальних досягнень здобувачів, у значній мірі залежить характер їх навчальної діяльності, ставлення до освітнього процесу, формування інтересу до освітнього компонента, а також таких найважливіших якостей особистості як самостійність, ініціативність, працьовитість, яку вони максимально проявляють при розв'язанні завдань різного рівня складності.

Різнорівневі завдання за характером діяльності сприяють у певній мірі самореалізації особистості здобувача, розвиваючи його готовність до вибору завдань, які відповідають потребам оволодіння прийомами розумової діяльності, навичками самостійної роботи.

Слід зазначити, що диференційований контроль вимагає поєднання репродуктивних, реконструктивних і творчих видів діяльності, щоб здобувачі освіти могли виконувати завдання з урахуванням своїх реальних навчальних можливостей і досягати мети оптимальним шляхом [22].

Із вищезазначеного випливає, що використання різнорівневих завдань у процесі контролю навчальних досягнень здобувачів освіти передбачає застосування різних методів, засобів, форм організації навчання, що спонукають особистість до виявлення її активності.

Як новий рівень педагогічного контролю В. Бондар розглядає педагогічну діагностику [3].

Л. Колгатіна й О. Колгатін, на підставі ґрунтовного порівняльного аналізу понять «педагогічний контроль» і «педагогічна діагностика» дійшли висновку, що ці поняття відрізняються за метою та спрямованістю результатів, тому це різні, хоча й дуже близькі поняття. Науковці наголошують, що «мета педагогічного контролю – корекція особистості студента, його дій, ставлення до навчання, крім цього, контроль виконує і діагностичну функцію» [12, с. 126–127].

Метою педагогічної діагностики науковці зазначають інформаційне забезпечення системи управління освітнім процесом, вибір оптимального методу навчання у конкретний момент.

Так, суть поняття «педагогічна діагностика» та його основні характеристики, є ширшим, ніж контроль та оцінювання знань, оскільки педагогічний контроль стосується переважно організації навчального процесу, а педагогічна діагностика – управління цим процесом.

Педагогічний контроль і педагогічна діагностика як окрема ланка навчання здійснюються відповідно до принципів навчання, тобто мають бути систематичними, своєчасними, доступними, послідовними, об'єктивними, дієвими, методично різноманітними, забезпечувати формування свідомості й активності здобувачів освіти, стійких і міцних знань, навичок, умінь тощо.

Спираючись на окреслені наукові позиції та дослідження Л. Сімоненко [21], під терміном *«контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»* будемо розуміти квазіпрофесійну дію, що є обов'язковим складником едукативного процесу ЗВО, яка полягає у визначенні дієвості та ефективності організації процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, з'ясуванні рівня засвоєння змісту освітнього компоненту з фахових дисциплін, опануванні методичними знаннями, навичками, уміннями, методичною компетентністю.

Отже, окреслені вище наукові позиції покладені в основу трактування змісту поняття «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи» дозволяють сформулювати мету педагогічного контролю та педагогічної діагностики, яка полягає у своєчасному виявленні, оцінюванні й аналізі перебігу процесу методичної підготовки у зв'язку з його продуктивністю.

Виходячи з вищезазначеної мети основними функціями педагогічного контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього процесу ЗВО є: контрольна, освітня, діагностичнокорекційна, розвивальна, мотиваційна, виховна, прогностично-методична, управлінська.

Як засіб педагогічної діагностики рівня методичної підготовки майбутніх учителів можуть бути використані квазіпрофесійні ситуації та завдання.

Відмінність контрольних методичних задач і завдань від навчально-методичних пов'язана з технологією їх подання і розв'язування. Під час навчання методичні задачі використовуються за принципом «від простого до складного». У процесі контролю послідовність їх подання зворотна – від найскладніших до елементарних.

Квазіпрофесійні методичні задачі та завдання можуть бути використані як на етапі проміжного, модульного та підсумкового контролю, так і для самоконтролю майбутніх учителів початкової школи, а головне, із метою формування рефлексивних умінь.

Метою та результатом сформованих рефлексивних умінь стане здатність майбутніх учителів початкової школи здійснювати методичну рефлексію, що сприяє здійсненню самоконтролю (самоосмисленню) за своєю методичною діяльністю, саме тому студент повинен опанувати такими методичними вміннями, як:

- зіставляти висунуті цілі та завдання навчальної роботи з досягнутими результатами, оцінювати їх відповідність один одному на основі спостережень за діяльністю учнів під час уроку та їх подальшого аналізу;

- робити методичні висновки зі спостережень за діяльністю учнів на уроці;

- оцінювати результати навчання шляхом аналізу діяльності учнів, здійснювати їх методичну інтерпретацію;

Оскільки майбутній учитель початкової школи має забезпечувати контроль за навчальною діяльністю здобувачів освіти й вносити на основі результатів контролю необхідні корективи в організацію уроку, слід зазначити дидактико-методичні вимоги до організації контрольної – оцінювальної діяльності вчителя.

Ураховуючи багатопредметність початкового навчання, різноманітність функцій, видів, способів контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, які виявляються у предметних компетентностях, що визначені програмою з кожного предмета. Контролюючи рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто створювати навчально-методичні ситуації, залучати дітей до саморегуляції і самоконтролю. Поступово вони мають оволодіти структурою цього вміння і прогнозування зони можливих помилок.

Здійснюючи педагогічний контроль методичних знань, навичок, умінь, компетентностей майбутніх учителів початкової школи, необхідно перевіряти їх здатність орієнтуватися в методиці реалізації ефективного контролю (оцінювальної діяльності).

Ураховуючи той факт, що в початкових класах контроль навчальних досягнень учнів здійснюється в усній і письмовій формах, а також шляхом спостереження, учителю слід методично доцільно використовувати можливості методів усного опитування: бесіди, групові відповіді, індивідуальне опитування здобувачів освіти. При усному опитуванні треба урізноманітнювати діапазон тих засобів, які допомагають швидко і

одночасно одержати відповіді учнів, що посилює навчальну й виховну функції перевірки.

Контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи ефективні, якщо здійснюються систематично. З цією метою під час методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи важливо впроваджувати дидактико-методичний «Комплекс навчально-дослідницьких і самостійних завдань з методики викладання» (КНДС). Такі дидактико-методичні посібники мають містити завдання для різних видів контролю та самостійної роботи; тести для поточного, модульного й підсумкового контролю навчальних досягнень з освітніх компонентів та самоконтролю; завдання для комплексних контрольних робіт; теми індивідуальних навчально-дослідних завдань тощо.

Контроль за якістю виконання методичних завдань дозволяє здійснювати й педагогічний аналіз уроку за алгоритмом (технологічною картою уроку), який є реальним під час лабораторних та практичних занять. Такий аналіз сприяє виявленню методичних знань й умінь студентів щодо методики й техніки уроку, розв'язувати методичні завдання на різних рівнях (репродуктивному, конструктивному, творчому).

Наведемо приклади завдань КНДС для методичного дослідження за темою «Методика роботи з підручником»: «Яким чином можна вивчити сформованість в учнів навичок й умінь роботи з підручником природознавства?», «Як можна з'ясувати рівень сформованості навичок й умінь роботи з підручником? За якими критеріями?», «Як організувати пошук учнями відповіді на поставлене запитання? Складіть план дослідження», «Як визначити утруднення учнів під час роботи з підручником? Складіть план дослідження».

Так, педагогічна діагностика сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи створює передумови для ефективного управління дидактичним процесом у педагогічних закладах вищої освіти, допомагаючи виявити ті види методичних утруднень, які виникають

у майбутніх учителів під час виконання завдань з організації, планування, моделювання, контролю, корекції освітньої діяльності учнів.

Усе вищезазначене дало підстави дійти висновку про те, що роль дидактичних засобів полягає в забезпеченні зворотного зв'язку в навчальній діяльності викладача й студента, одержанні об'єктивної інформації про перебіг засвоєння ними знань, про вироблення умінь, своєчасне виявлення огріхів у навчанні та прогалин у знаннях і сформованість методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Проблему формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи досліджували О. Борзенкова, І. Вікторенко, Я. Гаєвець, О. Маркушевська, Л. Петухова, С. Скворцова та ін.

Науковці Н. Глузман, Л. Коваль, А. Крамаренко, Т. Руденко та інші, виокремлюють дидактико-методичну компетентність, пов'язуючи її з викладанням певного навчального предмета, яке є специфічним виявом методичної компетентності та виступає не тільки предметно-методичною та дидактико-методичною компетентністю, але й творчо-методичною та науково-методичною.

Слід зазначити, що донині єдиного тлумачення терміну «методична компетентність учителя» не існує. Користуючись різними дефініціями, наприклад, «науково-методична компетентність», «дидактико-методична компетентність» та «професійно-методична компетентність», – науковці майже однаково трактують сутність цієї категорії. Це система спеціально-наукових, науково-методичних, дидактико-методичних знань, умінь і досвіду розв'язування методичних завдань, що виникають під час педагогічної діяльності: проведення занять за різними навчальними комплектами (С. Скворцова), використання освітньому процесі сучасних інформаційних і навчальних технологій та методик (Л. Петухова); виявлення проблем і методичних задач, спроможність ефективно їх розв'язувати; здатність до самореалізації та постійного самовдосконалення (О. Зубков).

Визначаємо методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності, що встановлює її залежність розвитку від якості діяльності. Вищезазначені науковці виокремлюють у структурі методичної компетентності три компоненти: професійні знання, професійні вміння, особистісні якості, які забезпечуються дидактичними, організаційно-аналітичними особливостями педагога.

Наукові розвідки засвідчили, що методична компетентність є системним утворенням, окремим видом професійно-педагогічної підготовки, який охоплює три сфери: мотиваційно-теоретичну, практико-прикладну та рефлексивну.

Професійна підготовка майбутніх учителів на основі компетентнісного підходу сприяє визначенню напрямів підготовки до їхньої методичної діяльності: оволодіння ґрунтовними знаннями про загальні закономірності навчання, виховання та розвиток особистості школяра й уміннями їх реалізовувати; розв'язувати складні методичні завдання та конструктивно взаємодіяти з колегами, учнями, їх батьками; займатися самоосвітою, мотивувати до педагогічної творчості, здійснювати методичну рефлексію, яка пов'язана з орієнтацією на саморозвиток і самозміни особистості вчителя. Цілком зрозуміло, що реалізація основних наукових положень компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки студентів забезпечує розв'язання актуальних проблем щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, запобігає їх виникненню під час професійного становлення.

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що наукове підґрунтя методичної підготовки майбутніх учителів, а саме сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи закладає квазіпрофесійна діяльність студентів у фаховому освітньому середовищі.

Під час організації навчальних занять педагогічний контроль щодо сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи може забезпечуватися перевіркою рівнів сформованості методичних

знань і вмінь, що допомагають розв'язувати педагогічні ситуації; спостереженням за навчально-методичною діяльністю майбутніх учителів початкової школи; здійсненням самоаналізу власного стилю методичної діяльності; взаємоаналізу методичної діяльності однокласників; аналізом самостійних робіт, пов'язаних із виконанням завдань репродуктивного, реконструктивного та творчого рівнів.

Під час дослідження було виокремлено такі рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи: творчий (високий), реконструктивно-діяльнісний (достатній) і стереотипно-репродуктивний (низький).

Серед методів, за допомогою яких виявлялися вміння здійснювати аналіз і самоаналіз впроваджувалися: опрацювання тексту методичних розробок уроків учителів та здійснення їх критичного аналізу, написання методичного есе: «Моя методична майстерність», «Педагогічне есе».

Найефективнішим під час дослідження був взаємоконтроль у парах, групах і міжгруповий (рецензування та опанування, взаємоперевірка й оцінювання тестових завдань, аргументоване взаємооцінювання, аналіз уроків і виховних заходів, технологічних карт уроку, текстів із помилками тощо), що розглядалося як засіб формуванню в майбутніх учителів адекватної фахової самооцінки власних методичних дій, сприяло формуванню позитивної мотивації до системного активного навчання впродовж вивчення навчальної дисципліни, що, у свою чергу, забезпечувало якісне виконання самостійних робіт, передбачених програмою курсу та бажання займатися професійною (методичною) самоосвітою впродовж педагогічної діяльності [23].

Зазначимо, що проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи може бути успішно вирішена за умови обґрунтування системи забезпечення цього процесу, відповідно до якого організовується весь освітній процес педагогічного закладу вищої освіти, а головне, адекватна система контролю.

Діагностика й корекція сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає аналіз, оцінку та самооцінку отриманих студентами результатів за визначеними критеріями й показниками, а також вносилися необхідні корективи та зміни у процес її формування; контроль, оцінювання, коригування результатів їх інноваційної діяльності.

Отже, педагогічний контроль і корекція є необхідною умовою реалізації системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки контроль і оцінювання є обов'язковим кінцевим етапом процесу підготовки студентів до педагогічної діяльності. Під час проведеного автором дослідження контроль і корекція передбачали аналіз, оцінку й самооцінку отриманих студентами результатів щодо сформованості рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи за визначеними критеріями та показниками, а також вносилися необхідні корективи та зміни у процес її формування. Педагогічний контроль і корекція сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи обумовлено важливістю з'ясування, аналізу й пояснення кількісних та якісних змін, що відбулися внаслідок проведення експериментальної роботи.

Контроль і корекція включали такі групи операцій: спостереження за діяльністю студентів у процесі навчальної діяльності, їх самоосвітою, бесіди, складання анкет, добір методів та методик, конструювання ситуацій методичного вибору, здійснення самооцінки й взаємооцінки, ранжування, шкалювання, опитування, мозковий штурм, аналіз педагогічних есе, відповідей та продуктів дидактико-методичної діяльності: практичних і лабораторних робіт, результатів педагогічної практики; результатів науково-методичної діяльності: рефератів, курсових і дипломних робіт, наукових конкурсних робіт, тез доповідей.

Аналізуючи різні підходи у педагогічній літературі до визначення терміну «педагогічна діагностика», слід зазначити таких авторів, як

В. Бондар, А. Григор'єв, А. Єрмола, В. Завіна та інші, які визначають сутність та предмет педагогічної діагностики, окреслюють функції діагностування рівнів навчальних досягнень студентів тощо [3, 8, 9].

Науковці тлумачать педагогічну діагностику як процес отримання інформації про стан педагогічного об'єкта, який досліджується за допомогою сукупності методів, способів і прийомів; як процес, під час якого (із використанням діагностувального інструментарію чи без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, педагог спостерігає за здобувачами освіти й здійснює анкетування, обробляє дані спостережень та опитувань і сповіщає про отримані результати педагогічної діагностики.

Слід зазначити, що педагогічне діагностування як функція управління методичною діяльністю розглядає її результати у зв'язку зі шляхами та способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів дидактико-методичного, методично-творчого навчання. Педагогічне діагностування включає в себе: контроль, перевірку й оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування процесу методичної підготовки, підвищення його якості.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми педагогічного діагностування рівнів сформованості методичної компетентності студентів до методичної діяльності в закладах загальної середньої освіти та практичний досвід дозволяє виділити такі вимоги до цього процесу: діагностика повинна бути спрямована на виявлення особливостей розвитку методичної компетентності; підвищення уваги до окремих аспектів методичної підготовки; діагностичне вивчення повинно бути багаторазовим (тобто лонгітюдним), яке повторюється впродовж тривалого часу; при виборі методів і прийомів важливо враховувати індивідуальні особливості студентів; система методів і прийомів діагностики повинна, по можливості, мати природний характер.

У контексті нашого дослідження педагогічна діагностика виступає як кількісна оцінка та якісний аналіз педагогічного об'єкта, який вивчається за допомогою сукупності методів, способів і прийомів вивчення критеріїв, корекції з метою подальшого поширення інформації про функціонування системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи й прогнозування подальшого її розвитку, виявлення тенденцій, динаміки результатів і змін, уточнення цілей, програми коригування та прогнозування подальшого вдосконалення цього процесу. Діагностика сформованості рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час дослідження охоплювала: вивчення науково-теоретичної, методичної та психолого-педагогічної підготовки; визначення ефективності застосовуваних різноманітних форм і методів навчання та виховання молодших школярів, педагогічних впливів на здобувачів освіти й способів взаємодії з ними; оцінку професійно-педагогічних установок; оцінку особливостей мотивації та компетенції щодо методичної діяльності; оцінку ступеня цілеспрямованості й зацікавленості в роботі та її результати тощо. Діагностика сформованості рівня методичної компетентності не є самоціллю, а слугує основою для організації корекційної роботи, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку майбутніх учителів початкової школи та охоплює різні форми, методи й засоби контролю, облік статистичних даних, їх аналіз, рефлексію тощо. Так, для вивчення рівня сформованості методичної компетентності використовувалися такі методи контролю, як: опитування, створення ситуації методичного вибору, написання педагогічних есе, спостереження за способами самоосвітньої методичної діяльності, дидактико-методичні тести з навчальних предметів, контроль за якістю виконання продуктів дидактико-методичної діяльності (практичних і лабораторних робіт).

Для дослідження рівня сформованості методичної компетентності можна використовувати спостереження за методичною діяльністю студентів, опитування, аналіз результатів педагогічної практики, виконання

реферативних, курсових, дипломних і творчих наукових робіт, написання статей, тез доповідей, здійснення методичної рефлексії.

Отже, при доборі засобів педагогічної діагностики (педагогічного контролю) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати: діагностичні засоби повинні бути валідними (давати точне уявлення про той чи інший показник); надійними (бути стійкими в процесі застосування); доступними для масового використання; економічними (займати мало часу і зусиль); інформативними (результати діагностування повинні відповідати на широке коло питань).

З вищезазначеного випливає, що педагогічна діагностика дає змогу більш обґрунтовано провести контроль сформованості певного рівня методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Висновок. Так, на основі проведеного аналізу наукових позицій понятійно-категоріального апарату окресленої проблематики (контроль», «педагогічний контроль», «діагностика» і «моніторинг» тощо) розглянуто еволюцію зазначених термінів в на основі розвитку цих понять запропоновано визначення поняття терміну «контроль сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Процес контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає комплекс процедур педагогічної діагностики рівня методичної підготовки, корекції та прогнозування результатів, адекватних меті й завданням методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Перспективним напрямом дослідження є визначення шляхів реалізації рефлексивної функції контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. М., Фадєєва О. Ю. Від педагогічного контролю, корекції та оцінки до самоконтролю, самокорегування та самооцінювання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі.*

Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2019. Вип. 35. С. 13–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2019_35_3 (дата звернення: 31.05.2024).

2. Белікова В. В. Управління навчальним закладом: Контроль в системі освіти : навч.-метод. посібник. Харків : Вид-во УПА, 2006. 290 с.

3. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

4. Булик-Верхола С. З., Наконечна Г. В., Теглівець Ю. В. Основи термінознавства : навч посібник. Львів : вид-во Львівської політехніки, 2016. 192 с.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Вид-во «Либідь», 1997. 374 с.

6. Гончарук Ю. В. Педагогічна терміносистема: проблеми та шляхи їх розв'язання. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. Педагогіка.* 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 65–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_112_99_13 (дата звернення: 31.05.2024).

7. Дулепа І. Б. Основні напрями дослідження педагогічної термінології. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки.* 2018. Вип. 46. С. 92–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkrpnu_fil_2018_46_20 (дата звернення: 31.05.2024).

8. Єрмола А. М. Експертиза освітньої діяльності шкіл. *Освіта і управління.* 1999. № 1. С. 67–78.

9. Григор'єв А. Й., Завіна В. І. Психолого-педагогічна діагностика. Київ : Преса України, 2005. 448 с.

10. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навч.-метод. посібник. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с. URL: https://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod_page/content/1/Konivets_Osno_vy_Ped_Jtsinuvannia.pdf (дата звернення: 30.05.2024).

11. Кацавець Г. М., Паламар Л. М. Мова ділових паперів: підручник. 4-те вид., перероб. і доп. Київ : Алерта, 2008. 320 с.

12. Колгатін О. Г., Колгатіна Л.С. Педагогічна діагностика і педагогічний контроль. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. Кривий Ріг : видавничий відділ НМетАУ, 2010. № 6. С. 122–128. URL : <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/view/209/198> (дата звернення: 31.05.2024).

13. Комишан А. І., Панфілов Ю. І. Педагогічний контроль як ключовий компонент педагогічної діагностики навчальних досягнень студентів та курсантів. *Сучасні педагогічні технології в освіті*. Харків : НТУ «ХП», 2016. С. 74–88. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/9f936f3d-6347-4bc1-a781-b12fb03e39b4/content> (дата звернення: 31.05.2024).

14. Контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів і студентів : зб. наук. пр. / за ред. В.І. Лозової. Харків : ХДПУ, 1997. 176 с.

15. Лазаренко Н. І., Іваницька Н. Л. Терміни в сучасній педагогічній науці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 51. С. 5–10. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5357/4782> (дата звернення: 30.05.2024).

16. Микитась В. Давні українські студенти і професори. Київ : Абрис, 1994. С. 212. URL: <http://litopys.org.ua/mykytas/myk.htm> (дата звернення: 30.05.2024)

17. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : постанова Кабінету Міністрів України від 16 листоп. 2000 р. № 1717. *Освіта України*. 2000. № 47. С. 1–2. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF>

18. Термінологія : навчальний посібник / М-во освіти і науки України, Донец. нац. ун-т економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського,

каф. іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін ;
Д. В. Фурт, Л. А. Дмитрук. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2020. 172 с.

19. Томіліна А. Дидактичні умови контролю й оцінювання знань студентів з гуманітарних дисциплін у процесі використання інформаційних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 29. С. 482–488. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_91 (дата звернення: 30.05.2024).

20. Приходько В. В., Вікторов В. Г. Педагогічний контроль у вищій школі: навчальний посібник / заг. ред. і передмова В. В. Приходько. Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2009. 150 с.

21. Сімоненко Л. Контроль сформованості методичної компетентності як наукове поняття. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 156–166.

22. Упатова І. П. Диференційований контроль навчальних досягнень учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 169 с.

23. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів : теорія і практика : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 402 с.

24. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

25. Kharkivska A., Malykhina, V. Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training. *Adaptive Management: Theory and Practice*. 2021. № 11(21), 14 p. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) (дата звернення: 31.05.2024).

References

1. Aleksieienko, T. M., & Fadieieva, O. Yu. (2019). Vid pedahohichnoho kontroliu, korektsii ta otsinky do samokontroliu, samokorehuvannia ta samootsiniuvannia [From pedagogical control, correction and assessment to self-control, self-correction and self-assessment]. *Vykladannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky*.

Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky – Teaching languages in higher education institutions at the present stage. Interdisciplinary connections. Scientific research. Experience. Searches 35, 13-23. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2019_35_3 [in Ukrainian].

2. Bielikova, V.V. (2006). Upravlinnia navchalnym zakladom: Kontrol v systemi osvity [Management of an educational institution: Control in the education system]. 290 [in Ukrainian].

3. Bondar, V.I. (2005). Dydaktyka [Didactics]. 264 [in Ukrainian].

4. Bulyk-Verkhola, S. Z., Nakonechna, H. V. & Tehlivets, Yu. V. (2016). Osnovy terminoznavstva [Fundamentals of Terminology]. 192 [in Ukrainian].

5. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Vyd-vo «Lebid», 374 [in Ukrainian].

6. Honcharuk, Yu. V. (2009). Pedahohichna terminosystema: problemy ta shliakhy yikh rozviazannia [Pedagogical terminology: problems and ways of their solution]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» – Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex.* 112, 99, 65–72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_112_99_13 [in Ukrainian].

7. Dulepa, I. B. (2018). Osnovni napriamy doslidzhennia pedahohichnoi terminolohii [The main directions of research of pedagogical terminology]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Filolohichni nauky – Scientific works of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. Philological sciences.* 46, 92–96. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2018_46_20 [in Ukrainian].

8. Iermola, A. M. (1999). Ekspertyza osvitnoi diialnosti shkil [Expertise of educational activities of schools]. *Osvita i upravlinnia – Education and management.* 1, 67–78 [in Ukrainian].

9. Hryhoriev, A. Y., Zavina, V. I. (2005). Psykholoho-pedahohichna diahnostyka [Psychological and pedagogical diagnostics]. Kyiv : Presa Ukrainy, 448 [in Ukrainian].
10. Kanivets, T.M. (2012). Osnovy pedahohichnoho otsiniuvannia [Fundamentals of pedagogical assessment]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 102. Retrieved from https://moodle.ndu.edu.ua/pluginfile.php/889/mod_page/content/1/Konivets_Osnovy_Ped_Jtsinuvannia.pdf [in Ukrainian].
11. Katsavets, H. M., & Palamar, L. M. (2008). Mova dilovykh paperiv [The language of business papers]. 320 [in Ukrainian].
12. Kolhatin, O.H., & Kolhatina, L.S. (2010). Pedahohichna diahnostyka i pedahohichni kontrol [Pedagogical diagnostics and pedagogical control]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli – Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education*. Kryvyi Rih. 122–128. Retrieved from <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/fund/article/view/209/198> [in Ukrainian].
13. Komyshan, A. I., & Panfilov, Yu. I. (2016). Pedahohichni kontrol yak kliuchovyi komponent pedahohichnoi diahnostyky navchalnykh dosiahnen studentiv ta kursantiv [Pedagogical control as a key component of pedagogical diagnostics of students' and cadets' academic achievements]. *Suchasni pedahohichni tekhnolohii v osviti – Modern pedagogical technologies in education*. Kharkiv : NTU «KhPI», 74-88. Retrieved from <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/9f936f3d-6347-4bc1-a781-b12fb03e39b4/content> [in Ukrainian].
14. Lozova, V.I. (Ed.). (1997). Kontrol navchalno-piznavalnoi diialnosti shkoliariv i studentiv [Control of educational and cognitive activities of schoolchildren and students]. Kharkiv : KhDPU, 176 [in Ukrainian].
15. Lazarenko, N. I., & Ivanytska, N. L. (2018). Terminy v suchasni pedahohichnii nauksi [Terms in modern pedagogical science]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi*

fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. 51, 5–10. Retrieved from <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5357/4782> [in Ukrainian].

16. Mykytas, V. (1994). Davni ukrainski studenty i profesory [Old Ukrainian students and professors]. 212 Retrieved from <http://litopys.org.ua/mykytas/myk.htm> [in Ukrainian].

17. Pro perekhid zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv na novyi zmist, strukturu i 12-richnyi termin navchannia [On the transition of general education institutions to a new content, structure and 12-year study period] : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 lystop. 2000 r. № 1717. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF> [in Ukrainian].

18. Terminolohiia [Terminology]. (2020). Kryvyi Rih : DonNUET, 172 [in Ukrainian].

19. Tomilina, A. (2012). Dydaktychni umovy kontroliu y otsiniuvannia znan studentiv z humanitarnykh dystsyplin u protsesi vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii [Didactic conditions for controlling and assessing students' knowledge of humanitarian disciplines in the process of using information technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems.* 29, 482–488. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_91 [in Ukrainian].

20. Prykhodko, V.V., & Viktorov, V.H. (2009). Pedahohichnyi kontrol u vyshchii shkoli [Pedagogical control in higher education]. 150 [in Ukrainian].

21. Simonenko, L. (2014). Kontrol sformovanosti metodychnoi kompetentnosti yak naukove poniattia [Control of the formation of methodological competence as a scientific concept]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia – Theoretical and didactic philology.* 17, 156–166 [in Ukrainian].

22. Upatova, I. P. (2007). Dyferentsiiovanyi kontrol navchalnykh dosiahnen uchniv osnovnoi shkoly [Differentiated control of learning achievements of primary school students]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

23. Upatova, I. P. (2018). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv: teoriia i praktyka [Methodological training of future teachers: theory and practice]. Kharkiv : TOV «DISA PLIuS», 402 [in Ukrainian].

24. Iahupov, V.V. (2002). Pedahohika [Pedagogy]. 560 [in Ukrainian].

25. Kharkivska, A., & Malykhina, V. (2021). Instrumentalni kompetentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity yak faktor profesiinoi pidhotovky [Instrumental Competencies Of Higher Education Seekers As A Factor Of Professional Training]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka – Adaptive Management: Theory and Practice*. 11(21), 14. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-11\(21\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-11(21)-09) [in English].

УДК 378.011.3-051:316.77]:378.22(045)

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

© Харківська А.І.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-30

Стаття присвячена проблемі розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури у контексті висвітлення дефініцій понять «розвиток» та «комунікативна культура особистості», на підставі яких було визначено базові поняття дослідження: «комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти» (сукупність особистісних комунікативних якостей і вмінь, що характеризуються наявністю відповідних здібностей, системою знань основ як рідної, так й іноземних мов, вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку дошкільника, норм, правил і принципів комунікативної культури, нормативів комунікативної поведінки в дитячому та педагогічному мультикультурних колективах за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації); «розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури» (усвідомлений ціленаправлений процес позитивних змін рівня оволодіння загальними та спеціальними

компетентностями). Ключове поняття дослідження ґрунтується та водночас підпорядковується взаємозалежним компонентам структури комунікативної культури майбутніх вихователів в умовах магістратури, а саме: комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, етика спілкування, крос-культурна взаємодія, комунікативна та організаційна готовність. З'ясовано, що результатом процесу розвитку комунікативної культури має стати усвідомлення ними важливості та розуміння необхідності розвитку та вдосконалення для забезпечення якісної освіти для дітей дошкільного віку за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації, безперервного оновлення комунікативних знань, умінь та навичок, удосконалення крос-культурної взаємодії та здійснення рефлексії.

Ключові слова: комунікація, спілкування, комунікативна культура, розвиток, майбутні вихователі, комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, структура, компоненти.

Kharkivska A.I. «The Essence and Structure of the Communicative Culture of Future Preschool Teachers in the Conditions of Master's Degree»

The article is devoted to the problem of development of future preschool teachers' communicative culture in the conditions of master's degree. The analysis of scientific and pedagogical literature in the context of coverage of the definitions of the concepts of «development» and «communicative culture of personality» was carried out, on the basis of which the basic concepts of the study were defined: «communicative culture of the future preschool teacher» (a set of personal communicative qualities and skills characterised by the presence of appropriate abilities, a system of knowledge of the basics of both native and foreign languages, age and individual psychological characteristics of preschool development, norms, rules and principles of communicative culture, norms of communicative behaviour in children's and pedagogical multicultural groups with the help of verbal and non-verbal means of communication); «development of communication culture of future preschool teachers in the conditions of master's degree» (conscious purposeful process of positive changes in the level of mastering general and special competences). The key concept of the study is based on and at the same time subordinated to the interdependent components of the structure of future teachers' communicative culture in the context of master's degree, namely: communicative and reflective orientation, communicative literacy, communication ethics, cross-cultural interaction, communicative and organisational readiness. It has been found that the result of the process of developing communicative culture should be their awareness of the importance and understanding of the need for development and improvement to ensure quality education for preschool children through verbal and non-verbal means of communication, continuous updating of communicative knowledge, skills and abilities, improvement of cross-cultural interaction and reflection.

Keywords: communication, communication, communicative culture, development, future educators, communicative culture of future educator of preschool education institution, structure, components.

Актуальність дослідження. Багатогранність професійної діяльності сучасних педагогів у контексті активного розвитку освіти й науки, а також активізації нових вимог до майбутніх вихователів, зумовлює необхідність у

поглибленому вдосконаленні їх загальних, фахових та професійних компетентностей, духовного та етично-морального, культурного розвитку. Одним із вагомих напрямів розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) є розвиток їх комунікативної культури.

Комунікативна спрямованість пронизує весь зміст професійної діяльності вихователів, адже за допомогою слова вихователь навчає, виховує та розвиває дошкільнят, забезпечує взаємну комунікацію між дітьми та із соціумом (вихователем, батьками, іншими працівниками закладу, однолітками тощо). Для цього вихователі мають володіти високим рівнем комунікативної культури, тому у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів важливо розвивати їх комунікативну культуру, культуру поведінки та налагодження зв'язків у процесі вирішення особистісних та професійних завдань.

Оскільки комунікативна компетентність формується у майбутніх вихователів ЗДО протягом усього процесу навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, то в умовах магістратури необхідно приділити увагу саме розвитку окремих її складників, зокрема комунікативної культури.

В умовах магістратури майбутні вихователі ЗДО поглиблюють раніше здобуті знання й навички, розвивають власні здібності на можливості підвищення ефективності та якості власної професійної діяльності.

Для детального вивчення проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури потрібно усвідомлювати сутність і структуру цього процесу. Тому потрібно здійснити детальне вивчення змісту ключових понять та компонентів відповідної структури.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Комунікативна культура стала об'єктом наукових досліджень вітчизняних науковців з різних аспектів, що підтверджує багатогранність та глибинність поняття у різних сферах.

Так, О. Дурманенко присвітила своє дослідження розкриттю сутності, структурі та функціям комунікативної культури вихователя як компонента його педагогічної майстерності.

Група вчених, Т. Марчій-Дмитраш, Н. Кирста, М. Матішак досліджували психолого-педагогічні засади формування комунікативної культури майбутніх вихователів.

Л. Мороз-Рекотова вивчала професійно-комунікативну культуру вихователя ЗДО, а А. Клеба аналізувала інформаційно-комунікативну культуру майбутніх вихователів.

Як бачимо, науковці досліджували комунікативну культуру вихователя в загальному плані, а не в умовах здобуття ступеня магістра, або ж у контексті єдності двокomпонентних понять.

Тому, **метою статі** є розкриття сутності та структури комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. Досліджувана проблема потребує детального та глибокого розкриття сутності понятійного апарату дослідження, що дозволить правильно інтерпретувати зміст і компоненти структури комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури.

До ключових понять відносимо такі: «культура», «комунікація», «спілкування», «комунікативна культура особистості», «комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти».

До поняття «культура» звертають багато науковців у різних галузях, зокрема загальних, гуманітарних, природничих, технічних та інших наук. Це пов'язано із глибинним змістом та значимістю культури в розвитку суспільства. Культура походить від латинського слова «cultura» і первісне його значення – обробіток, вирощування, догляд, шанування. З часом слово стало трактуватися як виховання, освіта, розвиток самої людини. Уперше цей

термін уживався у працях відомого філософа Цицерона, що означав: культура розуму – філософія [13].

Перші роздуми щодо сутності культури на філософському рівні були розглянуті в концепціях німецьких філософів І. Канта та Г. Гегеля. І. Кант писав: «Культура – це набуття розумною істотою здатності ставити будь-які цілі взагалі» [18, с. 473]. Г. Гегель культуру вивчав із позицій верховенства розуму, просвіти й освіти. Він переконаний, що в цих процесах людина розуміє себе не як одинична істота, а долучається до життя людського роду.

1952 року американські науковці-антропологи А. Кребер і К. Клакхон опублікували книгу «Культура. Критичний огляд концепцій і дефініцій», у якій було висвітлено приблизно двісті варіантів визначень культури [41]. 1963 року вчені значно розширили перелік інтерпретацій поняття та перевидали своє видання.

Нині існує значна кількість визначень поняття «культура». У словниках сучасне поняття «культура» тлумачать як комплекс духовних і матеріальних цінностей, що створювалися людством протягом життя. Водночас культуру розуміють як рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або сферою діяльності [4; 6; 28].

В. Чернець зауважує, що «культура впливає на мову, виховання, освіту, правову, виробничу і побутову сферу, дозвілля, стиль мислення тощо, тобто на весь спосіб життя суспільства і особистості. За рівнем культури оцінюється рівень розвитку суспільства» [32, с. 3].

Попри значну кількість підходів до розуміння сутності поняття «культура» можна простежити головні напрями досліджень: людина виступає об'єктом і суб'єктом культури; культура пов'язана з діяльністю людського суспільства, регулюється своїми власними законами та законами суспільства; культура не може бути пов'язана з якоюсь однією сферою людської життєдіяльності; культура виступає якісною характеристикою розвитку суспільства.

Культуру доцільно розуміти в межах дослідження як сукупність духовних і матеріальних цінностей особистості, а також використовуємо для позначення певного рівня розвитку особистості, індивідуального володіння знаннями, вміннями, поглядами, переконаннями, нормами, що відносяться до певної галузі.

Нам імпонує позиція М. Роганової, що «культура може стати придбанням особистості тільки в ціннісному взаємовідношенні з нею, у процесі поглиблення в самопізнання, у виробленні власного смаку, тобто в процесі особистісного саморозвитку» [21, с. 100].

Уважаємо, що спілкування та комунікація є найважливішими складовими людського життя, а тому й складовими культури. Деякі науковці прирівнюють культуру до комунікації (спілкування). Основоположник теорії міжкультурної комунікації Е. Холл наголошує: «Культура – це комунікація, а комунікація – це культура» [39, с. 117].

Поняття «комунікація» має латинське походження «communico», що значить обмінюватися інформацією з кимось, безпосередньо спілкуватися. Такий задум почали широко використовувати в науковій літературі з початку ХХ століття. Так, за «Оксфордським словником англійської мови» термін «комунікація» тлумачиться як «повідомлення або обмін інформацією шляхом розмови, написання тексту чи використання іншого засобу» [42]. В американському словнику англійської мови «Merriam-Webster» термін «комунікація» трактується як «процес обміну інформацією між особами через загальну систему символів, знаків» [38].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «комунікація» визначається як «шлях сполучення, лінії зв'язку тощо; обмін інформацією» [4, с. 446].

Водночас із комунікацією набуває популярності поняття «обмін», як уявлення про двосторонній процес спілкування. З'являється також поняття «знаки», як на позначення того, що комунікація може відбуватися без слів.

Американський соціолог Ч. Кулі трактує комунікацію як «механізм, за допомогою якого існують і розвиваються людські відносини – усі символи розуму разом зі способами їх передачі в просторі й збереження в часі. До нього входить міміка, спілкування, жести, тон голосу, слова, писемність, друк, телеграф, телефон і найостанніші досягнення щодо завоювання простору й часу... Не існує чіткої межі між засобами комунікації та іншим зовнішнім світом... Однак разом із народженням зовнішнього світу з'являється система стандартних символів, призначена тільки для передачі думок, із неї починається звичайний розвиток комунікації» [37, с. 61–62].

На підставі аналізу вищезазначених трактувань, можемо стверджувати, що ядром комунікації є передача й отримання інформації між сторонами комунікаційного процесу за допомогою знаків зрозумілих для відповідних учасників.

Так, комунікацію розуміємо як обмін інформацією емоційного й інтелектуального змісту під час спільної діяльності, у процесі якого учасники комунікації організують свою мовну або знакову поведінку, що забезпечує психологічний зворотний зв'язок, демонструють уміння дієвого говоріння, активного слухання чи використання інших систем символів [40, с. 57].

Підґрунтям комунікативної культури є спілкування як важливий процес людського буття, без якого неможливий повноцінний розвиток кожної людини, існування її як особистості. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» знаходимо таке визначення: «Спілкування – взаємні стосунки; діловий, дружній зв'язок» [4, с. 1172].

За «Українським педагогічним словником» спілкування – «взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо» [6, с. 317].

Отже, у межах цих визначень спілкування можна розуміти як процес взаємодії між двома або більше особами, що сприяє існуванню та розвитку взаємовідносин і полягає в обміні інформацією.

Спілкування та комунікація часто вживаються як синоніми, проте, на нашу думку, їх значення не тотожні. Спільні риси полягають у тому, що ці поняття позначають процес обміну та передачі інформації.

Однак, існують і відмінності. Так, спираючись на наукові джерела [4; 17; 23; 31; 37; 39] можемо висвітлити відмінності між вищезгаданими поняттями:

- насамперед спілкування передбачає двоєдиний процес, який має практичний (діяльнісний) і духовний характер. Комунікація – це процес, що носить інформативний характер;

- мета спілкування полягає в сумісному створенні результативної інформації. Мета комунікації розкривається у процесі обміну інформації між співрозмовниками, зокрема за допомогою вербальних і невербальних засобів мови, коли учасники висловлюють, сприймають, опрацьовують, засвоюють отриманий матеріал та приймають відповідні рішення;

- спілкування є міжсуб'єктною взаємодією та передбачає діалогічну структуру, а комунікація – це здійснення інформаційного зв'язку суб'єкта з тим чи іншим об'єктом і містить монологічну спрямованість.

Специфічним видом спілкування є педагогічне, що проявляється у професійній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. За умови правильного володіння інструментами педагогічного спілкування вихователь зможе досягти успішності, ефективності й педагогічної майстерності професійної діяльності вихователя. Окрім того, потрібно зважати на те, що «для того, щоб досягти певного рівня професійної майстерності професійної майстерності, необхідно в процесі педагогічної діяльності формувати індивідуальний стиль професійного спілкування в процесі педагогічної діяльності, що сприяє вдосконаленню педагогічної майстерності» [43, с. 40].

Г. Мешко [17] влучно виокремлює головні ознаки педагогічного спілкування, серед яких: особистісна орієнтація співрозмовників (готовність бачити й розуміти один одного), взаємопроникнення у світ емоцій, почуттів та особистих переживань, готовність зрозуміти думки й позиції співрозмовника, його погляди, виявляючи толерантність і повагу (спілкування за законами взаємної довіри, взаємоповаги), своєрідні засоби спілкування (відступ від суто рольової позиції вихователя).

Спілкування реалізується на вербальному рівні, а також на невербальному – погляд, жест, поза і навіть мовчання. Тому вихователь у комунікативній взаємодії виступає активатором і організатором спілкування.

З'ясувавши зміст понять «культура», «комунікація» та «спілкування», відповідно до завдань дослідження проаналізуємо сутність поняття «комунікативна культура».

Комунікативна культура стала об'єктом наукових досліджень наприкінці 80 х – початку 90-х років, та продовжує розвиватися як актуальна проблематика у сучасних розвідках. Проте напрями вивчення серед науковців розділились.

Так, одні науковці (А. Білоножко, Яцзюнь Ван, Н. Зуєнко, О. Корніяка та інші) переконані, що комунікативна культура є органічною складовою загальної культури.

Інші науковці (Л. Варга, К. Галацин, В. Садовська, Д. Щербина та інші) стверджують, що комунікативна культура є базовим елементом професійної культури особистості.

Уважаємо, що комунікативна культура знаходиться на перетині трирівневої цілісної системи культури:

- перший рівень – загальна культура особистості в діалектичній єдності матеріального та духовного компонентів;
- другий рівень – окремі види культури особистості (педагогічна, психологічна, моральна, валеологічна, екологічна, організаційна тощо);

- третій рівень – професійна культура особистості (сукупність професійно значущих якостей, що характеризується системою фахових знань, умінь, навичок і досвіду їх реалізації в професійній діяльності майбутнього фахівця).

Окрім того, комунікативна культура є обов'язковою, інваріантною складовою кожного рівня та всієї системи в цілому.

Отже, здійснений аналіз трактувань поняття «комунікативна культура особистості» (табл. 1), дозволяє дійти висновку, що серед науковців немає єдності щодо з'ясування його сутності.

Таблиця 1

Дефініції поняття «комунікативна культура особистості»

№ з/п	ПІБ науковців	Визначення
1	2	3
1.	А. Аносова	«динамічне, структурно-рівневе особистісне утворення, представлене досягненнями в пізнанні себе, внутрішніми цінностями індивіда, комунікативними знаннями, осмисленістю емоцій, комунікативно значущими якостями особистості, що зумовлює взаємодію з навколишнім світом, орієнтовану на загальноприйнятую норму культурного фону сучасного соціокультурного середовища» [1].
2.	Яцзюнь Ван	«конгломерат якостей, компетенцій та культурно-орієнтованих цінностей, що мотивують особистість на реалізацію потреби духовного взаємобміну думками, почуттями, цінностями з іншими в процесі спілкування» [2, с. 69].
3.	К. Галацин	«особлива якість особистості, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю умінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати свою позицію, вміннями вести ділові переговори в процесі професійної діяльності, швидко орієнтуватись у комунікативній ситуації і обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати у процесі вирішення професійних завдань» [5, с. 7].
4.	Т. Качалова	«складний інтегративний феномен, структуру якого складають такі елементи: комунікативні якості; комунікативна компетентність (знання етичних стандартів педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик особистості і дотримання цих стандартів і використання цих знань у процесі спілкування); уміння слухати; уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура» [9, с. 252].

5.	Ю. Козаченко	1) сукупність особистісних якостей, комунікативних умінь і навичок особистості, що реалізуються під час спілкування; 2) стан інтелектуальної, психологічної та фізичної готовності до успішної взаємодії з співрозмовниками [12, с. 25].
6.	О. Корніяка	«продукт комунікативної діяльності її суб'єкта, який виникає у процесі інтеракції, функціонує і розвивається в міжособистісній взаємодії. У загальному вигляді – це система сформованих у індивіда в міжособистісній взаємодії якостей, навичок і вмінь, що дає йому змогу досягати успішної адаптації в соціальному середовищі, здійснювати ефективну комунікативну та предметну діяльність, забезпечувати психологічно комфортну взаємодію і досягати взаєморозуміння» [14, с. 12].
7.	С. Сарновська	«специфічний прояв соціальної культури, що характеризується «людським виміром» суспільних і міжсуб'єктних відносин і переслідує мету взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування» [24, с. 9].
8.	І. Тимченко	«1) цілісне, динамічне особистісне утворення, що забезпечує адаптацію і самореалізацію особистості в сучасному суспільстві; 2) система поглядів і дій, які служать індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми» [27, с. 7].
9.	Д. Щербина	«система знань, ціннісних орієнтацій та установок, образів поведінки, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну комунікативну діяльність» [34, с. 461].
10.	Е. Яценко	«інтегративне особистісне утворення, яке включає знання про етикетні норми спілкування, систему вмотивованих, морально зорієнтованих комунікативних якостей і вмінь людини, які мають для неї особистісний сенс і регулюють поведінкові аспекти її комунікації з іншими людьми» [35, с. 3].

Як бачимо, комунікативну культуру розуміють із різних позицій «і як частину загальної культури особистості, і як частину професійної культури як самої особистості, так і колективу, а також як особистісне утворення, сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують комунікативну взаємодію особистості із зовнішнім світом» [29, с. 150].

З'ясувавши особливості зазначеного поняття, можемо зауважити, що для визначення ключового поняття дослідження потрібно спиратися на такі ознаки: якості, знання, вміння, навички як найважливіші складові комунікативний культури; стійка комунікативна спрямованість інтересів

і потреб; гармонія інтелектуальної, психологічної, фізичної, мовної готовності для успішних взаємовідносин; вимоги та правила, відповідно до яких людина будує свою поведінку й діяльність, дотримується норм, прийнятих суспільством, креативність, гуманність, толерантність, комунікабельність, контактність, педагогічний такт тощо.

Уважаємо, що лише при забезпечення необхідних умов, сприятливі для розвитку особистості, можна виявити її приховані здобутки й розвинути до нового, вищого рівня комунікативної культури.

Одним із важливих напрямів такої роботи є формування та розвиток комунікативної культури педагогів загалом як суб'єктів навчання, виховання та розвитку наступних поколінь і вихователів ЗДО зокрема як суб'єктів педагогічної діяльності на початковому етапі освіти. Тому, у межах дослідження акцентуємо увагу і на комунікативній культурі педагогів загалом, і вихователів ЗДО зокрема, адже для такої професії спілкування є основним зняряддям їх професійної діяльності.

Л. Варга зазначає, що комунікативна культура педагога – це «складна інтегральна характеристика особистості, що синтезує особливості професійної комунікації педагога та детермінована його ціннісними орієнтаціями й настановами; передбачає здатність майбутніх фахівців адекватно сприймати поведінку комунікантів, налагоджувати міжособистісні стосунки, використовувати вербальні й невербальні засоби фахово-комунікативного впливу, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у дитячому колективі та довірливі професійні взаємини» [3, с. 27].

Водночас А. Дзундза під комунікативною культурою педагога розуміє «систему принципів спілкування в дитячому та педагогічному колективах, установлений порядок комунікації у сфері широких особистісних, соціальних, професійних взаємин і контактів; систему знань про загальнолюдську і професійну мораль, її історію і практику, про стосунки між людьми в процесі педагогічної діяльності, що покликана регулювати, заохочувати чи обмежувати поведінку суб'єктів навчання і виховання з

метою мінімізації комунікативних протиріч, корегування індивідуальних інтересів і цілей із загальногруповими в широкому сенсі цього поняття» [8].

На думку В. Садової, комунікативну культуру педагога доцільно трактувати як «динамічне особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття і правильного розуміння дитини, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів» [23, с. 13].

Оскільки культура має різноманітні спрямованості, доцільно з'ясувати види культури майбутніх фахівців ЗДО.

У дослідженні Ю. Смолянко [26] знаходимо обґрунтування сутності поняття «професійна культура майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки» – «цілеспрямований процес та складне інтегроване особистісне утворення, для якого визначальною є позитивна мотивація щодо професійної діяльності, сформованість ґрунтовних знань та вмінь, сукупність професійно значущих особистісних якостей, ціннісні орієнтації і настанови, морально-духовні та етичні норми поведінки, які сприятимуть більш ефективно здійснювати професійну діяльність» [26, с. 59].

Учена наголошує, що вихователь обов'язково повинен бути комунікатором, який має високий рівень культури спілкування, доброзичливий, співчутливий, високоморальний. Адже його вплив на дітей дошкільного віку, насамперед емоційний, проявляється через пошук шляхів партнерства, взаємоповаги, товариськості [26].

І. Княжева присвятила свою наукову розвідку методичному компоненту культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Учена надає визначення компоненту як «складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін

як частини гуманітарного знання; системне динамічне особистісне утворення, що обіймає низку компонентів, які утворюють його структуру і забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають» [11, с. 164].

На думку А. Чаллі, мовленнєво-комунікативна культура майбутніх вихователів ЗДО як «здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні тощо) у різних умовах спілкування відповідно до мети та змісту мовлення для встановлення взаєморозуміння з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками» [31, с. 43].

А. Клеба розуміє інформаційно-комунікативну культуру майбутніх вихователів як «інтегративну професійну якість особистості педагога, якою репрезентується сукупність усвідомлених потреб і мотивів, що зумовлюють професійну спрямованість і ставлення до інформаційно-комунікативної діяльності як системи знань, методів роботи з інформацією та високої якості комунікативної взаємодії, чим визначається професійна готовність та культурний рівень майбутнього вихователя» [10, с. 2–3].

Зауважимо, що дослідження А. Чалої та А. Клеби спрямовані на обґрунтування сутності різновидів комунікативної культури.

Так, аналіз вищенаведених дефініцій дає підстави визначити комунікативну культуру майбутнього вихователя ЗДО як сукупність особистісних комунікативних якостей і вмінь, що характеризуються наявністю відповідних здібностей, системою знань основ як рідної, так й іноземних мов, вікових та індивідуально-психологічних особливостей розвитку дошкільника, норм, правил і принципів комунікативної культури, прийнятих у соціумі, нормативів комунікативної поведінки в дитячому та педагогічному мультикультурних колективах для успішної взаємодії та взаєморозуміння з різними категоріями дітей дошкільного віку, батьками дітей, колегами, адміністрацією, партнерами закладу дошкільної освіти, органами управління та самоврядування за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації.

Розуміння сутності комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сприяє можливості визначити її структуру. Для детального обґрунтування структури комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО потрібно проаналізувати наукові погляди науковців, у яких запропоновано ті чи інші компоненти відповідної структури.

Так, до структури комунікативної культури майбутнього фахівця І. Тимченко відносить два основних компонента: «мовленнєва культура – інструмент самореалізації в контактах з іншими людьми; культура спілкування – стратегічний набір зразків поведінки, накопичений досвідом» [27, с. 7].

Проте, науковець не враховує таку провідну для формування та розвитку комунікативної культури складову як комунікативна спрямованість, що передбачає мотиваційне відношення до цього виду культури. Окрім того, дослідження вченого орієнтоване на майбутніх фахівців поза конкретної спеціальності, тому будемо враховувати запропоновану структуру лише як базову.

О. Грейліх переконаний, що комунікативна культура педагога повинна мати таку структуру: когнітивну, операційну, практично-дійову компетентності [7].

Однак, вважаємо, що процес розвитку комунікативної культури спрямований не лише на оволодіння, засвоєння та оперування знаннями, а й на досконалість умінь і навичок їх використання в процесі професійної діяльності, усвідомлення майбутніми вихователями важливості комунікативної культури в їх майбутній професійній діяльності та прагнення до її безперервного розвитку тощо. Так, до структури дослідження О. Грейліх доцільно було б включити мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний складові.

К. Галацин висвітлила структуру комунікативної культури здобувачів вищої освіти у сукупності компонентів: «когнітивного (знання, які визначають результативність комунікативної діяльності), мотиваційно-

ціннісного (ціннісна орієнтація студента та мотивація оцінних ставлень до навколишнього світу), діяльнісно-практичного (реалізація засвоєних знань і сформованих комунікативних умінь у повсякденній і професійній життєдіяльності) і рефлексивно-саморегулятивного (самопізнання, самоаналіз, саморегулювання, розуміння поведінкової діяльності інших учасників взаємодії, оцінка комунікативної діяльності та її корекція)» [5].

Як зазначає В. Садова, багатоаспектність змісту комунікативної культури майбутнього педагога передбачає відповідно багатокомпонентність структури, і має містити: «світоглядну (система поглядів, переконань, знань і цінностей педагогів, етичних і естетичних норм); мотиваційну (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість); власне комунікативну (комунікативні вміння і навички (вербальні та невербальні), культура і змістовність мовлення); емоційно-вольову (емпатія, тактовність, витримка, толерантність вчителя, почуття гумору); конструктивну (адекватне сприйняття і самооцінка, комунікативно-рефлексивні здібності, здатність прогнозувати розвиток взаємостосунків і взаємодії з дітьми)» спрямованість [23, с. 7].

Л. Варга виокремила чотири взаємопов'язаних компонентів комунікативної культури майбутніх фахівців: «ціннісно-орієнтаційний (передбачає спрямованість на суб'єкта комунікації, відображає внутрішній світ особистості); емоційно-особистісний (регулює формування особистісного смислу та його емоційну реалізацію, що відіграє посутню роль у комунікативній підготовці студентів до професійної діяльності); мовленнєво-комунікативний (сукупність мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, завдяки яким регулюється й визначається комунікативна діяльність майбутнього педагога); інтерактивно-діяльнісний (передбачає вияв комунікативної культури завдяки використанню інтерактивних методів навчання)» [3].

Погоджуючись загалом із вище цитованими науковцями, під час розробки структури комунікативної культури майбутніх вихователів закладів

дошкільної освіти будемо спиратися на запропоновані ними компоненти, а саме: наявність когнітивного (характеризує комунікативну грамотність), мотиваційно-ціннісного (характеризує комунікативну спрямованість), діяльнісного (передбачає реалізацію засвоєних знань і сформованих комунікативних умінь і навичок у практичній діяльності), рефлексивного (характеризує рефлексивну спрямованість) компонентів.

Розглянемо структури комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в наукових працях вітчизняних учених.

Так, у роботі А. Чалої [31] представлено структуру мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як єдність індивідуально-особистісного, мотиваційно-вольового, соціально-психологічного, індивідуально-комунікативного і практично-діяльнісного компонентів. Зауважимо, що вчена визначає компоненти структури мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів, яку, на нашу думку, доречно можна вважати різновидом комунікативної культури. Окрім того, А. Чала під час визначення компонентів зазначеної структури не достатньо враховувала специфіку професії вихователя, тому запропонована структура може бути задіяна як варіативна основа.

Подана А. Клебою структура інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів [10] містить такі компоненти, як: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, саморегуляційний. У межах дослідження будемо спиратися на запропоновані компоненти зазначеної структури. Проте для висвітлення компонентів структури комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО, необхідно обов'язково враховувати специфіку професійної діяльності фахівця.

Так, до специфіки відносимо те, що вихователь буде комунікативні зв'язки з усіма учасниками освітнього процесу, наприклад: «вихователь – дошкільник», «вихователь – група дошкільників», «вихователь – колектив дошкільників», «вихователь – батьки дитини», «вихователь – вихователь», «вихователь – колектив вихователів», «вихователь – представник

адміністрації», «вихователь – представник органу управління», «вихователь – партнер закладу дошкільної освіти», «вихователь – представник органу самоврядування».

Отже, запропоновані вищезазначеними [3; 5; 7; 10; 23; 27; 31] авторами структури комунікативної культури особистості дозволяють дійти висновку, що комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти – це складний інтегративний феномен, структуру якого складають такі компоненти, як: комунікативна спрямованість, комунікативна грамотність, етика спілкування, крос-культурна взаємодія, комунікативна та організаційна готовність (рис. 1).

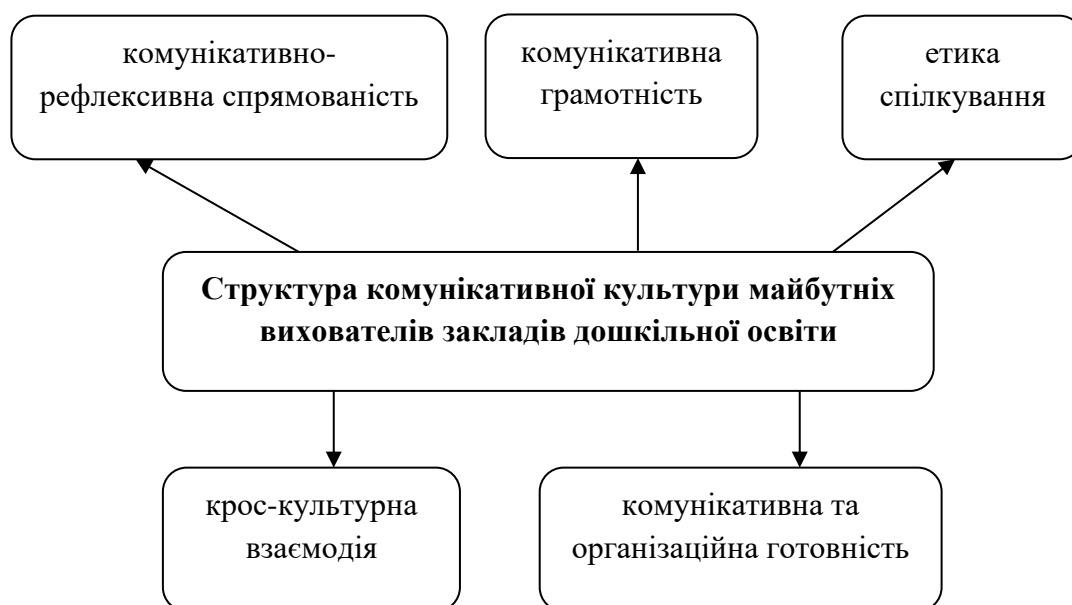


Рис. 1 Структура комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Розкриємо сутність визначених компонентів комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО:

- комунікативно-рефлексивна спрямованість відображає сукупність ставлень, переважаючих мотивів, ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя ЗДО до формування та розвитку власної комунікативної культури; прагнення здійснювати об'єктивну самооцінку власної комунікативної діяльності й здатність до рефлексії цієї діяльності;

- комунікативна грамотність передбачає сукупність знань, умінь, правил і нормативів у сфері спілкування (із використанням вербальних та невербальних засобів), володінням орфоепічними, акцентологічними, лексичними, граматичними, стилістичними й фразеологічними нормами сучасних українських та іноземних мов для надання якісної дошкільної освіти, навичками ефективної комунікації в різних умовах спілкування;

- етика спілкування вимагає від майбутнього вихователя ЗДО відповідального та гуманного ставлення до співрозмовника; здатності відстоювати власну точку зору, вміння вислухати й почути дитину, знайти потрібний тон, доцільний стиль спілкування залежно від вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей та інших співрозмовників для ефективної організації вербальної та невербальної комунікації в дошкільному освітньому середовищі;

- крос-культурна взаємодія характеризується здатністю майбутнього вихователя до комунікації (державною та іноземною мовами в усній і письмовій формі, жестами, мімікою, рухами) для вирішення питань міжособистісної та міжкультурної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, колегами інших закладів освіти, партнерами з урахуванням культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами й обов'язковим дотриманням культурних норм і традицій кожної родини/дитини;

- комунікативна готовність є сукупністю вмінь швидко й адекватно приймати рішення в стандартних і нестандартних комунікативних ситуаціях й ефективно вирішувати розбіжності та конфлікти, які можливо виникають із дошкільнятами, батьківською спільнотою, членами педагогічного колективу та іншими;

- організаційна готовність характеризує сукупність умінь правильно будувати відносини з різними суб'єктами освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, раціонально розподіляти обов'язки працівників, залучати їх до інноваційної діяльності, активізувати до продукування креативних ідей

та їх успішного втілення для всебічного гармонійного розвитку та творчої самореалізації дітей, створювати імідж закладу дошкільної освіти.

Згадані компоненти знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну структуру комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Висвітлені результати визначення сутності та структури комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО дають змогу з'ясувати сутність розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури та визначення базового поняття дослідження «розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури».

Нам імпонує позиція з Х. Шапаренко, що розвиток особистості вихователя є своєрідним ядром, вагомим компонентом цілісного освітнього процесу, адже він виступає зразком для наслідування моральної поведінки та духовного розвитку, орієнтований на цінності світової та національної культури, здатний до креативної самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності та у світі культурних цінностей. Цей процес слід розуміти з позиції його «залучення до культурних і професійних цінностей на методологічному, теоретичному і практичному рівнях, із застосуванням даних усіх наук про людину» [33, с. 113–114].

Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку освіти все більше провідну роль починає грати саме рівень розвитку комунікативної культури вихователя ЗДО, як головна складова професійного становлення та професійного зростання особистості, а також підвищення особистісного успіху та конкурентоспроможності, надання якісної освіти дошкільнятами.

Для досягнення мети дослідження зіставимо дефініції поняття «розвиток» у різних наукових джерелах (табл. 2).

Дефініції поняття «розвиток»

№ з/п	ШБ науковців	Дефініція
1	2	3
1.	Великий тлумачний словник сучасної української мови	«процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чогонебудь, перехід від одного якісного стану до іншого вищого» [4, с. 1235].
2.	А. Кузьмінський, В. Омеляненко	«специфічний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, накопичення кількісних змін і перехід їх у якісні» [16, с. 23].
3.	Р. Побережний	«процес закономірного змінювання переходу з одного стану в інший, що є більш досконалим, або перехід від старого якісного складу до нового більш прогресивного» [19, с. 13].
4.	Ю. Погорелов	«1) як закон, що характеризує перехід від одного буття до іншого, причому наступний стан буття буде іншим за попередній за кількісними або якісними характеристиками. Традиційно вважають, що наступний стан буття буде кращим за попередній; 2) як явище, що є протилежним до буття, яке знаходиться в незмінному стані; 3) як принцип, який є іманентною рисою буття, його невід'ємною характеристикою, що також зумовлює можливість подальших змін буття» [20].
5.	О. Савченко	«завжди єдність прогресивних і регресивних перетворень, але співвідношення цих різноспрямованих процесів на різних етапах життєвого шляху індивіда істотно змінюється» [22].
6.	Словник української мови	«ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [25, с. 631].
7.	Філософський енциклопедичний словник	«незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів» [28, с. 555].
8.	Н. Флегонтова	це «інноваційний процес, процес закономірних змін, переходу з одного стану в інший; створення й освоєння нововведень, тобто рух до якісно нового стану, об'єктивно необхідного» [15, с. 38].
9.	А. Чаговець	«цілеспрямований процес створення спеціальних умов, що сприяють внутрішнім змінам цілісного організму» [30, с. 64].
10.	Cambridge English Dictionary	«процес, в якому хтось або щось росте або змінюється і стає більш просунутим» [36].

Отже, розвиток – це процес незворотної, спрямованої та закономірної тривалої зміни особистості, її властивостей і якостей, що призводить до нових якісних утворень; результат кількісних та якісних змін.

А. Чаговець влучно зауважила, що процес цілісного розвитку та становлення особистості можливий лише тоді, коли вона стає суб'єктом. Культура – це процес, під впливом якого змінюється людський світ і сама людина. Саморозвиток та самовизначення окремої людини у світі культури – головна умова функціонування культури [30].

Розвиток комунікативної культури у процесі професійної підготовки магістрантів дошкільної освіти передбачає, з одного боку, придбання нових знань, умінь, навичок і досвіду, а з іншого боку, – перебудова, переосмислення вже сформованих знань, умінь, навичок. Процес розвитку комунікативної культури ґрунтується на ключових властивостях, серед яких безперервність, незворотність, прогрес, збереження минулого в новому. Ці характеристики сприяють усвідомленню змін у процесі розвитку, таких як підвищення ефективності, якості тощо.

Для з'ясування сутності розвитку комунікативної культури майбутнього вихователя ЗДО в умовах магістратури звернемось до наукових досліджень вітчизняних учених [11; 31; 43], які спрямовані на визначення розвитку різних видів культури майбутніх фахівців.

Розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», за І. Княжевою, – це динамічний процес професійного розвитку й становлення майбутніх фахівців у «методичній культурі суспільства як соціокультурному феномені і поступової трансформації методичної культури суспільства в індивідуально-особистіну методичну культуру майбутнього викладача» [11, с. 9–10.].

А. Чала розкрила сутність поняття «розвиток мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» як «підвищення мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів

дошкільних навчальних закладів через формування у майбутніх фахівців знань про професійне мовлення та системи комунікативних навичок, специфіка яких визначається особливостями ситуацій професійного навчального спілкування» [31, с. 83–84]. Уважаємо, що зміст підвищення мовленнєво-комунікативної культури полягає в оновленні або вдосконаленні раніше набутих знань і навичок, тому процес підвищення не можна прирівнювати до формування.

На думку А. Харківської, комунікативні вміння педагога складаються не лише із здібностей забезпечити мовленнєву діяльність, а й уміння організувати педагогічну діяльність, ефективну навчальну діяльність за допомогою мовлення, впливати на здобувачів освіти, уникати конфліктних ситуацій, забезпечувати міжособистісну взаємодію, створювати сприятливі й комфортні умови спілкування для всіх учасників освітнього процесу [43, с. 47].

Отже, зважаючи, що нині відсутні чіткі погляди науковців на вирішення проблеми розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури, ситуація свідчить про досить велику актуальність та затребуваність у подальшому детальному вивченні цієї проблеми.

У межах нашого дослідження розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури розуміємо як усвідомлений цілеспрямований процес, який направлений на позитивні зміни рівня оволодіння загальними та спеціальними компетентностями, який підпорядкований меті їх професійної підготовки та характеризується взаємозалежністю компонентів структури комунікативної культури (комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, етика спілкування, крос-культурна взаємодія, комунікативна та організаційна готовність), результатом якого є усвідомлення майбутніми фахівцями важливості та розуміння необхідності здійснення зазначеного процесу для забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітей

дошкільного віку щодо здобуття якісної освіти за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації; постійне оновлення комунікативних знань і здатності їх застосовувати на практиці; удосконалення крос-культурної взаємодії та здійснення рефлексії.

Висновки. Отже, аналіз науково-педагогічних джерел дозволив виявити дефініції понять «розвиток» та «комунікативна культура особистості», на підставі їх сутнісної характеристики визначено базові поняття дослідження, такі як «комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти», «розвиток комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури».

Висвітлено структуру комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів та утворює цілісну, динамічну структуру: комунікативно-рефлексивна спрямованість, комунікативна грамотність, крос-культурна взаємодія, етика спілкування, комунікативна та організаційна готовність.

Здійснене теоретичне обґрунтування ключових понять та відповідної структури, дозволяє правильно побудувати дослідження щодо вивчення розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах магістратури, правильної інтерпретації результатів та їх обробки для цілісного бачення шляхів подолання нагальних проблем в освіті та науці як у вищій школі, так і в дошкільній ланці освіти.

Подальшим напрямом дослідження є обґрунтування критеріїв, показники та визначення рівнів розвитку комунікативної культури майбутніх вихователів ЗДО в умовах магістратури.

Список використаних джерел

1. Аносова А. В. Інтернет як середовище прояву комунікативної культури старшокласників. URL: <https://cutt.ly/hrqh0IX> (дата звернення: 05.06.2024).

2. Ван Яцзюнь *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. 2018. 286 с.

3. Варга Л. І. *Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПНУ. Київ, 2017. 302 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

5. Галацин К. О. *Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 23 с.

6. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ, 1997. 375 с.

7. Грейліх О. *Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу*. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 9. С. 38–42.

8. Дзундза А. І. *Комунікативна культура як умова ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії*. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк: ДонНТУ, 2009. Вип. 3 (145). URL: <http://ea.donntu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17783/6/dzudza.pdf> (дата звернення: 06.06.2024).

9. Качалова Т. *Формування комунікативної культури майбутнього соціального педагога*. *Наукові записки Ніжинського державного*

університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2009. № 6. С. 251–253.

10. Клеба А. І. Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 206 с.

11. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... канд. д-ра наук : 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 534 с.

12. Козаченко Ю. С. Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2016. 20 с.

13. Конспект лекцій з філософії для студентів усіх спеціальностей і всіх форм навчання / О. І. Афанасьєв та інші ; за ред. В. Л. Левченка. Одеса : Наука і техніка, 2005. 132 с.

14. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.07 / Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 43 с.

15. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н. М. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

16. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 324 с.

17. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / 2-ге вид., стер. Київ : Академвидав, 2012. 200 с.

18. Петрушенко В. Л. Філософія: Курс лекцій: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти III-IV рівнів акредитації / 2-е вид., виправл. і доп.. Київ : «Каравела» ; Львів : «Новий світ-2000», 2002. 544 с.

19. Побережний Р. О. Формування стратегії розвитку машинобудівного підприємства на основі збалансованої системи показників : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04 / Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Харків, 2015. 363 с.

20. Погорелов Ю. С. Категорія розвитку та її експлейнарний базис. *Теоретичні та прикладні питання економіки*. Київ, 2012. Вип. 27. Т. 1. С. 30–34.

21. Роганова М. В. Теорія і практика виховання духовної культури студентів вищих навчальних закладів засобами культурологічних дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2011. 469 с.

22. Савченко О. Я. Моделювання розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу. *Моделі розвитку сучасної української школи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (11–13 жовтня 2006 р., Черкаси; Сахнівка). Київ : СПД Богдановна А. М., 2007. С. 109–115.

23. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 20 с.

24. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2000. 18 с.

25. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 8: Природа–Ряхтливий. 927 с.

26. Смолянюк Ю. М. Формування професійної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04 / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 277 с.

27. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.

28. Філософський енциклопедичний словник / ред. колегія: В. І. Шинкарук та ін. ; Інст. філос. ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

29. Харківська А. І. Дефініції понять «комунікативна культура майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах магістратури». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2018. Вип. 61. С. 145–154.

30. Чаговець А. І. Гармонійне виховання дітей 4–6 років у культурно-освітньому просторі дошкільного навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 453 с.

31. Чала А. Г. Управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 400 с.

32. Чернець В. Г. Держава і культура: онтологічний аспект. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. Київ : Міленіум, 2012. № 4. С. 3–8.

33. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2019. 733 с.

34. Щербина Д. В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної*

підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

35. Яценко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН. Київ, 2010. 18 с.

36. Cambridge English Dictionary: Meanings & Definitions. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/development> (дата звернення: 06.06.2024).

37. Cooley Ch. H. Social organization: a study of the larger mind. New York : C. Scribner's, 1910. 462 p.

38. Dictionary by Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication> (дата звернення: 07.06.2024).

39. Hall E. T. The Silent Language. New York : Doubleday, 1959. 242 p.

40. Kharkivska A. I. System simulation of the development of communication culture of future kindergarten teachers of preschool educational institutions in the magistracy conditions. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 15-16 вересня 2020 р.). Львів, 2020. С. 32–34.

41. Kroeber A. L., Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions. URL: <http://www.pseudology.org/psychology/culturecriticalreview1952a.pdf> (дата звернення: 07.06.2024).

42. Oxford Dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/communication> (дата звернення: 07.06.2024).

43. Petrychenko L. O., Kharkivska A. A., Rohanova M.V. Особливості становлення індивідуального стилю професійної комунікації майбутніх учителів в умовах воєнного стану. *Enrichment of the pedagogical cluster*

of educational services : international collective monograph / edited by G. F. Ponomarova and other ; Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Kharkiv ; Praha : Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 2022. P. 36–54.

References

1. Anosova, A. V. (n.d.). Internet yak seredovyshe proiavu komunikatyvnoi kultury starshoklasnykiv [The Internet as a medium for manifesting the communicative culture of high school students]. Retrieved from <https://cutt.ly/hrqh0IX> [in Ukrainian].

2. Van, Yatsziun (2018). Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi dryhentsko-khorovoho navchannia [Methods of Forming the Communicative Culture of Future Music Teachers in the Process of Conducting and Choral Education]. *Candidate's thesis*. Sumy [in Ukrainian].

3. Varha, L. I. (2017). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of the communicative culture of future teachers by means of interactive technologies]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv ; Irpin : VTF «Perun», 1728 [in Ukrainian].

5. Halatsyn, K. O. (2014). Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi pozaaudytornoj roboty [Formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions in the process of extracurricular work]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, 375 [in Ukrainian].

7. Hreilikh, O. (2012). Komunikatyvna kultura yak komponent pedahohichnoi kultury vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu

[Communicative Culture as a Component of the Pedagogical Culture of a Higher Education Institution Teacher]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguist.* 9, 38–42 [in Ukrainian].

8. Dzundza, A. I. (2009). Komunikatyvna kultura yak umova efektyvnosti proektuvannia seredovyshcha pedahohichnoi vzaiemodii [Communicative culture as a condition for the effectiveness of designing the environment of pedagogical interaction]. *Naukovi pratsi Donetskoho natsionalnogo tekhnichnogo universytetu – Scientific works of Donetsk National Technical University*. Donetsk : DonNTU, 3 (145). Retrieved from <http://ea.donntu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17783/6/dzudza.pdf> [in Ukrainian].

9. Kachalova, T. (2009). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnoho sotsialnogo pedahoha [Formation of communicative culture of the future social pedagogue]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky – Scientific notes of Nizhyn Gogol State University. Psychological and pedagogical sciences.* 6, 251–253 [in Ukrainian].

10. Klieba, A. I. (2018). Formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of information and communication culture of future preschool teachers]. *Candidate's thesis*. Slov'iansk [in Ukrainian].

11. Kniazheva, I. A. (2014). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku metodychnoi kultury maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological foundations of the development of methodological culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of master's degree]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

12. Kozachenko, Yu. S. (2016). Orhanizatsiino-pedahohichni osnovy formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u medychnykh koledzhakh Velykoi Brytanii ta SShA [Organisational and pedagogical bases of forming

students' communicative culture in medical colleges of Great Britain and the USA]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sumy [in Ukrainian].

13. Levchenko, V. L. (Ed.). (2005). *Konspekt leksii z filosofii dlia studentiv usikh spetsialnosti i vsikh form navchannia* [Lecture notes on philosophy for students of all specialities and all forms of education]. Odesa : Nauka i tekhnika. 132 [in Ukrainian].

14. Korniiaka, O. M. (2007). *Psykhologhiia komunikatyvnoi kultury osobystosti shkoliara* [Psychology of communicative culture of schoolchildren's personality]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

15. Flehontova, N. M. (2013). *Korotkyi slovnyk aktualnykh pedahohichnykh terminiv* [A short dictionary of current pedagogical terms]. Kyiv : KNUTD, 55 [in Ukrainian].

16. Kuzminskyi, A. I., & Omelianenko, V. L. (2006). *Pedahohika rodynnoho vykhovannia* [Pedagogy of family education]. Kyiv : Znannia, 324 [in Ukrainian].

17. Meshko, H. M. (2012). *Vstup do pedahohichnoi profesii: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv* [Introduction to the pedagogical profession: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv : Akademvydav, 200 [in Ukrainian].

18. Petrushenko, V. L. (2002). *Filosofiiia: Kurs leksii* [Philosophy: Course of lectures]. Kyiv ; Lviv. 544 [in Ukrainian].

19. Poberezhnyi, R. O. (2015). *Formuvannia stratehii rozvytku mashynobudivnoho pidpriemstva na osnovi zbalansovanoi systemy pokaznykiv* [Formation of the development strategy of a machine-building enterprise on the basis of a balanced scorecard]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

20. Pohorielov, Yu. S. (2012). *Katehoriia rozvytku ta yii ekspleinarnyi bazys* [The category of development and its explicative basis]. *Teoretychni ta prykladni pytannia ekonomiky – Theoretical and applied issues of economics*. Kyiv. 27, 1, 30–34 [in Ukrainian].

21. Rohanova, M. V. (2011). *Teoriia i praktyka vykhovannia dukhovnoi kultury studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv zasobamy kulturolohichnykh*

dystsyplin [Theory and practice of educating the spiritual culture of students of higher educational institutions by means of cultural disciplines]. *Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

22. Savchenko, O. Ya. (2007). Modeliuvannia rozvytku silskoi shkoly: dosvid Vseukrainskoho festyvaliu-konkursu [Modelling the development of rural school: experience of the All-Ukrainian festival – competition]. *Modeli rozvytku suchasnoi ukrainskoi shkoly – Models of development of the modern Ukrainian school*. Kyiv : SPD Bohdanovna A. M. 109–115 [in Ukrainian].

23. Sadova, V. V. (2000). Formuvannia komunikatyvnoi kultury vchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi metodychnoi roboty [Formation of communicative culture of primary school teachers in the process of methodological work]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

24. Sarnovska, S. O. (2000). Suchasna sotsialna komunikatyvna kultura (filosofsko-metodolohichni analiz) [Modern social communicative culture (philosophical and methodological analysis)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

25. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] (1977). Kyiv : Naukova dumka. 927 [in Ukrainian].

26. Smolianko, Yu. M. (2018). Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Formation of professional culture of future specialists of preschool education in the process of master's training]. *Candidate's thesis*. Chernihiv [in Ukrainian].

27. Tymchenko, I. I. (2001). Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsykladu [Formation of students' communicative culture in the process of studying humanitarian subjects]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

28. Shynkaruk, V. I. (et al.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopaedic dictionary]. Kyiv : Abrys. 742 [in Ukrainian].

29. Kharkivska, A. I. (2018). Definitsii poniat «komunikatyvna kultura maibutnikh vykhovateliv doshkilnoi osvity v umovakh mahistratury» [Definitions

of the concepts of «communicative culture of future preschool teachers in the conditions of master's degree». *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education*. Kharkiv : UIPA. 61, 145–154 [in Ukrainian].

30. Chahovets, A. I. (2019). *Harmoniine vykhovannia ditei 4–6 rokiv u kulturno-osvitnomu prostori doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Harmonious upbringing of children aged 4–6 in the cultural and educational space of preschool educational institution]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

31. Chala, A. H. (2014). *Upravlinnia rozvytkom movlennievo-komunikatyvnoi kultury maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [Managing the development of speech and communication culture of future preschool teachers]. *Candidate's thesis*. Cherkasy [in Ukrainian].

32. Chernets, V. H. (2012). *Derzhava i kultura: ontolohichni aspekt* [State and culture: an ontological aspect]. *Visnyk Derzhavnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv : nauk. zhurnal – Bulletin of the State Academy of Management Personnel of Culture and Arts*. Kyiv : Milenium. 4, 3–8 [in Ukrainian].

33. Shaparenko, Kh. A. (2019). *Osobystisne samovdoskonalennia maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity* [Personal self-improvement of future teachers of preschool education]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

34. Shcherbyna, D. V. (2018). *Akme-oriientovana model formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh konsultantiv osvitnoi sfery u protsesi mahisterskoi pidhotovky* [Acme-oriented model of forming the communicative culture of future educational consultants in the process of master's training]. *Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiatskykh kadrov: akmeolohichni aspekty – Theory and methods of professional and pedagogical training of educational personnel: acmeological aspects*. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 516 [in Ukrainian].

35. Yashchenko, E. M. (2010). *Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchykh navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu* [Formation of students' communicative culture

in the educational process of higher educational institutions of economic profile].
Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

36. Cambridge English Dictionary: Meanings & Definitions. 6. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/development> [in English].

37. Cooley, Ch. H. (1910). *Social organization: a study of the larger mind*. New York : C. Scribner's. 462 [in English].

38. Dictionary by Merriam-Webster. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/communication> [in English].

39. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York : Doubleday. 242 [in English].

40. Kharkivska, A. I. (2020). System simulation of the development of communication culture of future kindergarten teachers of preschool educational institutions in the magistracy conditions. *Teoretychni ta praktychni aspekty rozvytku nauky ta osvity – Theoretical and practical aspects of science and education development*. Lviv. 32–34 [in German].

41. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (n.d.). Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions. Retrieved from <http://www.pseudology.org/psychology/culturecriticalreview1952a.pdf> [in English].

42. Oxford Dictionaries. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/communication> [in English].

43. Petrychenko, L. O., Kharkivska, A. A., & Rohanova, M.V. (2022). Osoblyvosti stanovlennia indyvidualnoho stylu profesiinoi komunikatsii maibutnikh uchyteliv v umovakh voiennoho stanu [Peculiarities of formation of future teachers' individual style of professional communication under martial law]. *Enrichment of the pedagogical cluster of educational services*. Kharkiv ; Praha : Publishing house OKTAN PRINT s.r.o., 36–54 [in English].

СУТНІСТЬ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

© Чала А., Чалий В.

DOI NUMBER: 10.46489/EOTIPS-24-27-31

У статті порушено проблему розвитку мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури в контексті розкриття сутності та змісту понятійно-термінологічного апарату дослідження. Зазначено, що майбутні вчителі фізичної культури мають володіти високим рівнем мовленнєво-комунікативної культури для передачі власного комунікативного досвіду дітям та забезпечення якісного освітнього процесу. Результати аналізу науково-педагогічної літератури засвідчили відсутність цілісного та чіткого погляду науковців щодо єдиного визначення ключових понять. Уточнено зміст понять «культура мови», «культура мовлення», «мовленнєва культура», «комунікативна культура», «спілкування», що визначають мовленнєво-комунікативну культуру майбутніх учителів фізичної культури. Надано авторська інтерпретація мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури як здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні та ін.) у різних умовах спілкування у відповідності до мети й змісту мовлення для встановлення взаєморозуміння з дітьми шкільного віку та їхніми батьками, адміністрацією та колегами у закладі освіти. Відповідно до змісту понять висвітлено компоненти структури мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури: індивідуально-особистісний (індивідуальні особливості, ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми); мотиваційно-вольовий (потреби в самопізнанні, самовдосконаленні, самовираженні, спілкуванні); соціально-психологічний (емпатія, самосприйняття рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі тощо); індивідуально-комунікативний (взаємозв'язок, взаєморозуміння, уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотній зв'язок, мовна компетентність, культура мислення та мови, мовленнєва активність, комунікативні знання, уміння, навички); практично-діяльнісний (правильне користування нормами літературної мови, а також дотримання правил мовленнєвого етикету).

Ключові слова: культура, мовленнєво-комунікативна культура, майбутні вчителі фізичної культури, комунікація.

Chala A., Chalyi V. «*The Essence of Speech and Communication Culture of Future Physical Education Teachers in the Theory of Pedagogical Thought*»

The article deals with the problem of developing the speech and communication culture of future physical education teachers in the context of disclosing the essence and content of the conceptual and terminological apparatus of the study. It is noted that future physical education teachers should have a high level of speech and communication culture to transfer their own communicative experience to children and ensure a quality educational process. The results of the analysis of the scientific and pedagogical literature showed the lack of a holistic and clear view of scientists on a single definition of key concepts. The content of the concepts «culture of language», «culture of speech», «speech culture», «communicative culture», «communication», which determine the speech and communication culture of future physical education teachers, is clarified. The author's interpretation of the speech and communication culture of future physical education teachers as the ability to use language means (lexical, grammatical, phonetic, etc.) in different conditions of communication in accordance with the purpose and content of speech to

establish mutual understanding with school-age children and their parents, administration and colleagues in the educational institution is presented. In accordance with the content of the concepts, the components of the structure of future physical education teachers' speech and communication culture are highlighted: individual and personal (individual characteristics, ideals, attitudes, values, moral qualities, ethical norms); motivational and volitional (needs for self-knowledge, self-improvement, self-expression, communication); socio-psychological (empathy, self-perception, reflexivity, awareness of social role, etc.) individual-communicative (interconnection, mutual understanding, ability to establish and maintain contact, feedback, language competence, culture of thinking and speech, speech activity, communicative knowledge, skills); practical and active (correct use of the norms of the literary language, as well as compliance with the rules of speech etiquette).

Keywords: culture, speech and communication culture, future physical education teachers, communication.

Актуальність дослідження. Професія в сфері «людина – людина» не може існувати поза межами оволодіння культурою мови та спілкування. Окремої уваги заслуговує комунікативна культура педагога, яка заснована на мовній культурі, визначає потенціал освітньої системи, ступінь її впливу на формування та розвиток особистості. Специфічні вимоги висуваються до змісту професійної діяльності, які спрямовані на необхідність розвитку професійно-важливих якостей, комунікативних здібностей та умінь майбутніх учителів.

Українське суспільство розвивається на засадах загальнолюдських цінностей, зберігаючи національні пріоритети в розробці та впровадженні модерних методологічних підходів до професійної освіти з метою формування духовної, культурно збагаченої особистості. Підвищується інтерес до мовленнєво-комунікативної культури й майбутніх учителів фізичної культури. Культура є мірилом рівня розвитку людини, її ціннісних орієнтацій, здатності до встановлення тісних комунікативних зв'язків між усіма учасниками освітнього процесу. Тому вчителі фізичної культури мають бути високо освіченими, культурно збагаченими, відкритими до нового, активної взаємодії, партнерства та наставництва в освіті, прагнути до якісного розвитку майбутнього покоління країни. Так, активізується проблема управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури під час навчання у закладі вищої освіти.

Для ґрунтового та цілісного бачення змісту проблеми, а також правильної інтерпретації результатів дослідження потрібно з'ясувати сутність мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури в сучасній науці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку комунікативної культури, зокрема в контексті формування комунікативної компетентності майбутніх учителів фізичної культури були об'єктом досліджень вітчизняних науковців, серед яких: А. Гарлінська, Г. Грибан, Ю. Васьков, А. Денисовець, І. Мичка, В. Сліпецький, О. Солодовник, П. Пилипчук, Ю. Чайка та інші.

Педагогічна культура майбутніх учителів фізичної культури вивчено О. Гауряк та О. Киселицею. До комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури звертався Ю. Величко.

Спроби розкрити зміст спортивної термінології як основи професійного мовлення фахівця фізичної культури здійснені у працях І. Хоменко.

Проте цілеспрямованих наукових розвідок щодо розкриття сутності мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури немає, що й підтверджує актуальність дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні значення мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури в науково-педагогічному вживанні.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєво-комунікативна культура є необхідною умовою формування сучасної особистості, засобом самореалізації та досягнення успіху, самоствердження в міжособистісних взаєминах.

До питання управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх фахівців звертаються в науковому обігу як до феномену, що відображає прагнення осмислити культуру крізь призму тих особистісних утворень, якими корелює педагогічне спілкування.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури [2; 4; 15; 19; 24; 25; 27], дійшли висновку, що науковці присвячували свої праці професійно-педагогічній культурі в аспекті методології, морально-етичних засад та комунікації. Так, педагогічна культура виступає проекцією загальної культури із врахуванням специфіки педагогічної діяльності педагога та системи індивідуальних (особистісних) і професійних якостей. Тому мовленнєво-комунікативна культура є вагомим чинником становлення особистості майбутнього вчителя фізичної культури, що виражається у різних способах педагогічного спілкування.

Окрім того, питання педагогічного спілкування інтенсивно вивчалось за такими основними напрямками: теорія та методологія організації педагогічного спілкування, його зміст і функції в освітньому процесі (Г. Костюк, С. Максименко), роль здатності до спілкування, його культура в системі важливих фахових якостей педагога (О. Заболотська, Т. Чмут). Аналіз практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, опитування здобувачів вищої освіти засвідчили, що в них недостатньо розвинені професійно-мовленнєві якості, уміння формулювати мету майбутньої діяльності та обґрунтовувати її доцільність, використовувати різні дискурси (опис, розповідь, роздум), організовувати ігрову, пізнавальну діяльність дітей на заняттях, гуртках чи змаганнях, а також недостатньо орієнтуються в комунікативних ситуаціях, які потребують спонтанних рішень.

Уважаємо, що мовленнєво-комунікативна культура – це цілісне інтегроване динамічне утворення, що характеризується наявністю рис, орієнтацій учителя фізичної культури, яке дозволяє педагогу розвиватися в гармонії з загальною культурою. Проте помилковою є думка, що людина високої культури одночасно володіє й мовленнєво-комунікативною культурою, адже кожна з них має свої типові ознаки та структурні елементи.

Так, нині відсутнє однозначне трактування поняття «мовленнєво-комунікативної культури». Мовленнєво-комунікативна культура особистості

вчителя, за Т. Вижиговою, є невід'ємною складовою професійно-педагогічної культури й культури особистості, зокрема, являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь та навичок [4].

Потреби суспільства в компетентних фахівцях, підвищення якості підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, успішність розвитку його мовленнєво-комунікативної культури залежить не тільки від застосування якісно нових засобів і підходів до визначення мети чи змісту педагогічної освіти, а й від визначеності сутності, структури та змісту їхньої мовленнєво-комунікативної культури.

На думку А. Харківської, процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури має бути спрямованим на «формування та розвиток компетентностей шляхом створення певних педагогічних умов в освітньому процесі, які забезпечують формування уміння ефективно розв'язувати професійні завдання у задачах фізичної культури і спорту» [25, с. 72].

Для ґрунтовного розкриття теми й досягнення мети дослідження потрібно проаналізувати сутність понять: «культура мови», «культура мовлення», «мовленнєва культура», «комунікативна культура», «спілкування», що визначають мовленнєво-комунікативну культуру майбутніх учителів фізичної культури.

На думку Н. Колосової [14], безперервне підвищення рівня культури мовлення є професійним і суспільним обов'язком кожного педагога. Учена переконана, що опанування культурою мови – довготривалий процес. Учитель як вихователь має самокритично ставитися до власного мовлення, намагатися виявити його недоліки, труднощі. У процесі мовленнєвого спілкування увага найчастіше звертається не на форму мовлення (як сказати), а на її зміст (що сказати). Крім того, окремі мовленнєві помилки переростають у звички й інколи не помічаються (швидкість, нечіткість, неохайність мовлення, крикливість, неточність вимовляння окремих звуків, слів, монотонність тощо).

Отже, одним із основних завдань вищої школи, разом із формуванням професійно компетентного фахівця, залишається завдання управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури.

Формування комунікативної культури майбутнього вчителя фізичної культури «потребує від здобувача вищої освіти ціннісного ставлення до своєї професійної діяльності та формування комунікації як одного із засобів педагогічної праці; широке використання діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, що сприяють формуванню комунікативних умінь при вивченні обов'язкових освітніх компонент навчальної програми» [24, с. 45].

Висуваються вимоги насамперед до звукового мовлення фахівця: чистота вимови кожного звука, чіткість дикції, орфоепічна правильність. Мовні дефекти у мовленні є значним недоліком у діяльності вчителя (заїкання, неправильна вимова звуків тощо). Педагог має дотримуватися літературних норм вимови, уникати політерної вимови, не використовувати в мовленні місцевих говірок, неправильного наголосу тощо, аби діти переймали правильний мовленнєвий досвід [26].

Зауважимо, що «якість мовного спілкування вчителя з учнями залежить від рівня культури спілкування, знань спеціальної термінології, граматичних правил вірно виражати свої думки тощо» [24, с. 45].

Обов'язковим елементом мовлення педагога є точність та виразність. Так зазначають І. Кочан та А. Токарська [15]. Точність мовлення – це вміння із багатьох близьких за змістом слів обирати одне, що найбільш повно й точно характеризує предмет чи явище, його властивості. Виразність мовлення – це його емоційність, тобто особистісне виражене ставлення до того, про що йдеться, і до тих, кому адресоване мовлення. Виразність досягається за допомогою уміння добирати точне слово, побудовою фраз, використанням літературних художніх засобів: епітетів, метафор, порівнянь,

гіпербол тощо й різноманітністю інтонацій, тембром та швидкістю мовленням [15].

Водночас вчитель фізичного виховання має володіти культурою зв'язного мовлення: правильно пояснювати зміст виконання вправ, проводити інструктаж, слухати дітей та вести з ними діалог, комунікувати із колегами. Його мовлення має бути небагатослівним, але зрозумілим, чітким і логічним. Окрім того, у діяльності кожного вчителя важливими є навички публічного мовлення, зокрема їх манера поведінки (поза, жести, міміка, ставлення до співрозмовника та ін..).

Аналіз науково-педагогічної літератури [9; 11; 13; 14; 15; 16; 22; 24; 25] дозволив виділити різні підходи до визначення поняття «мовленнєво-комунікативна культура». Водночас, із мовленнєво-комунікативною культурою вживають поняття «мовна культура», «культура мовлення», «комунікативна культура», «мовленнєва культура».

Поняття «культура» указує на відмінність людської життєдіяльності від біологічного життя, а також на якісну своєрідність конкретних проявів цієї життєдіяльності: духовність, інтелігентність, гармонійне узгодження найкращих людських якостей, моральну культуру, освіченість, сукупність знань, професійних навичок та умінь.

В умовах сьогодення, діти перебувають в середовищі для розвитку білінгвізму, що потребує уточнення понять «норма мови», «літературна норма», «культура мовлення». Н. Босак подає бачення понять так: мовна норма – це закріплені у практиці зразкового використання мовні варіанти, які найкраще й найповніше з числа співіснуючих виконують свою суспільну роль; норма літературної мови – це головне поняття вчення про правильність мовлення та його культуру [3].

В українському педагогічному словнику С Гончаренко зазначено, що мовна норма – це усталені правила вимови й правопису, добору слова, граматичної форми, синтаксичної конструкції (речення), що закріплені у словниках та довідниках. А нормою літературної мови є «відносно стійкий

спосіб мовного вираження, який відображує внутрішні закономірності розвитку мови, соціальне прийнятий і закріплений у кращих зразках сучасної літератури» [7]. Потрібно наголосити про основні ознаки норми літературної мови. Сюди відносяться відносна стійкість, загальноживаність та обов'язковість.

Літературна мова, за Н. Голуб, має бути єдиною та виступати як найважливіший засіб спілкування людей у межах усієї нації. Українська літературна мова – це мова всього українського народу (усна й писемна), «яка підпорядковується історично складеним нормам вимови й письма, що встановлюються протягом тривалого часу народом, його передовими діячами культури, літератури, мистецтва й потім схвалюються відповідними державними органами як загальноприйнятий зразок, обов'язковий для всіх» [6].

Слід зазначити, що існують орфоепічні (фонетичні), лексичні, граматичні, фразеологічні та стилістичні норми.

Так, орфоепічні (фонетичні) норми відображають єдині правила вимови окремих звуків і звукосполучень. Це літературна вимова слів і словоформ, що представлена у тлумачних та орфоепічних словниках, довідниках української вимови [9].

До лексичних норм відносяться правила вживання окремих слів і словосполучень відповідно до їх семантичних значень [11]. Граматичними нормами є обов'язкові правила зміни та поєднання слів у простих і складних реченнях [22].

Фразеологічні норми – це закріплене в літературній мові вживання стійких зворотів, що містять власне значення (семантику) та постійний компонентний склад. Кожній мові притаманні свої фразеологічні звороти, норми їх уживання, що визначені у тлумачних і фразеологічних словниках [9]. Стилiстичними нормами є специфічні прийоми та засоби, які сприяють правильному вираженню думки [11].

Так, кожна людина має дотримуватися вищезазначених норм літературної української мови, зберігати її сталість та єдність. Однак, норми літературної мови є змінними у загальному мовно-історичному контексті, адже вони творяться у практиці мовленні, при цьому можуть виникати порушення загальноприйнятої норми. Так, у 2019 році востаннє, на сьогодні, було затверджено новий правопис, який поширює нові мовні норми.

Залежно від мети, змісту й характеру висловлювання в різних мовленнєвих ситуаціях добираються відповідні мовні засоби. Єдність мовних засобів і форм висловлення, залежно від сфери застосування та функцій літературної мови, називають стилем мови. Розрізняють розмовно-побутовий, художній, офіційно-діловий, публіцистичний, офіційно-ораторський та науковий стилі мови [11].

Культура мови є галуззю мовознавства, яка спрямована на утвердження (кодифікацію) норм на всіх мовних рівнях. Використовуючи відомості історії української літературної мови, граматики, лексикології, словотвору, стилістики, культура мови виробляє наукові критерії в оцінюванні мовних явищ, виявляє тенденції розвитку мовної системи, проводить цілеспрямовану мовну політику, сприяє втіленню норм у мовну практику. Культура мови починається з самоусвідомлення мовної особистості. Вона зароджується й розвивається там, де носії національної літературної мови переймаються власним мовленням, значенням національної мови в світовому контексті тощо. Культура мови має регулювальну функцію, адже пропагує нормативність, забезпечує стабільність, рівновагу мови, хоча водночас живить її, оновлює. Вона діє між літературною мовою та діалектами, між усною та писемною формами.

Культура мови невіддільна від практичної стилістики, яка досліджує й визначає оптимальність вибору тих чи інших мовних одиниць залежно від мети й ситуації мовлення. Культура мовлення – передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання та побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункність, багатство й доречність

мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету.

Культура мови – широкий комплекс вимог до формування усного й писемного мовлення, що передбачає не тільки вміння правильно, згідно з нормами говорити та писати, а також обирати максимально доцільні відповідно до мети, обставин спілкування мовно-виражальні засоби, найбільш доцільним способом передавати інформацію [10]. При цьому виділено такі типи мовлення, як опис, роздум, розповідь.

Культура мови переплітається з національно-культурною специфікою мовної поведінки, традиціями мовленнєвого етикету. Мовленнєвий етикет є одним із елементів культури мови, що передбачає дотримання встановлених типових форм вітання, прощання, побажання, запрошення тощо та залежно від ситуації [22].

Розвиток культури мови особистості є складним процесом. Високої мовної довершеності досягає та людина, яка працює над своєю вимовою, прагне правильно й логічно мислити, висловлюватися. Чистота мови тісно пов'язана з правильністю та нормативністю; якщо в мовленні немає лексичних, стилістичних, орфоепічних та інших порушень, воно вважається чистим.

У сучасній лінгвістиці прийнято розрізняти вищий і нижчий рівень мовленнєвої культури людини. Нижчий рівень – перший ступінь оволодіння літературною мовою: правильність мовлення та дотримання норм літературної мови. Вищим рівнем мовленнєвої культури вважають правильне й гарне мовлення: людина не тільки не допускає помилок, але й уміє щонайкраще будувати своє висловлення; найбільш повно розкриває його тему й головну думку; відбирає найбільш придатні слова й конструкції з урахуванням того, до кого та за яких обставин вона звертається [22].

У педагогічних і лінгводидактичних джерелах культура мовлення тлумачиться як система ознак та властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення, як система знань і навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою

спілкування. Мовну культуру доцільно розуміти як фундамент для вираження незалежної думки, людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму, вироблення етичних норм міжнаціонального спілкування.

Головна мета кожної культурної людини полягає у збагаченні свого мовлення, його вдосконалюванні. Н. Дика подає визначення поняття «культура мовлення» як «сукупність і система комунікативних якостей мовлення; володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та письмовій формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації» [9]. Подібну інтерпретацію знаходимо у праці І. Кочан та А. Токарської, а саме: «це впорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, що вироблені практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення, задовольняють умови та мету спілкування» [15].

Так, під культурою мовлення доцільно розуміти правильність, тобто відповідність нормам орфоєпії, стилістики, граматики, лексики, установленим для літературної мови традиціям, і вміння користуватися ними в різних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення.

На думку Г. Полатай, культура мовлення – це бездоганно правильне послуговування лексичними, граматичними, орфоєпічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, уживання нормативних наголосів у словах; уміння активно застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, «мовні ідеали», що притаманні тільки цій мові [20].

Культуру мовлення Л. Мацько визначає як «...загальноприйнятий мовленнєвий етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення..., які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується» [17].

Відповідно до норм можна виокремити ключові вимоги до культури мовлення: змістовність, логічна послідовність, виразність, багатство мовних засобів, доречність, точність, правильність. В. Русанівський подає вимоги,

за якими визначаються ознаки культурного мовлення: нормативність (дотримання норм літературної мови), адекватність (точність, повнота вираження), естетичність (естетичне задоволення), поліфункціональність (вдало використовувати мову у різних сферах життя) [22].

Н. Бабич влучно зауважує, що практична культура мовлення близька до стилістики мовлення та практичної мовленнєвої діяльності. Вона оцінюється з позиції функціонального стилю мовлення [1]. Водночас, головним завданням культури мовлення є виховання навичок спілкування літературною мовою, засвоєння літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, вимові та наголошуванні.

У контексті оволодіння теоретичними засадами культури мовлення є усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення та не мовленнєвих (екстралінгвістичних) структур. На думку науковця, практичними засадами культури мовлення треба вважати систематичність знань, їх постійне поглиблення, інтерес, увагу до мови взагалі й до рівня власного мовлення зокрема, поліфункціональність мовлення, усвідомлення соціальної значущості високого рівня культури мовлення народу [1].

Отже, культура мовлення – один із виявів вихованості й освіченості вчителя фізичної культури. Майбутній вчитель фізичної культури має володіти культурою мовлення, не вживати жаргонізмів, вульгарних, грубих слів, уникати слів-паразитів, піклуватися про збагачення лексичного запасу слів. Висока культура мовлення означає досконале володіння літературною мовою у процесі спілкування та мовленнєву майстерність. Основними якісними комунікативними ознаками (їх ще називають критеріями) культури мовлення є правильність, точність, логічність, змістовість, доречність, багатство, виразність, чистота. До оцінних еталонів культури мовлення відносять діади «правильно – неправильно», «добре – недобре», «точно – неточно», «виразно – невиразно», «доречно – недоречно» [1; 8].

Правильність характеризується правильною (літературною) вимовою звуків і звукових комплексів, правилами наголошування слів, лексико-

фразеологічна, граматична, синтаксична нормативність, написанням відповідно до правописних та пунктуаційних норм.

Точність пов'язується з ясністю мислення, умінням оформляти й виражати чітко та лояльно думки.

Дотримання логічності мовлення означає логічно правильне мовлення, розумне, послідовне, у якому є внутрішня закономірність, яке відповідає законам логіки й ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності.

Змістовість мовлення передбачає глибоке осмислення теми й головної думки висловлювання, докладне ознайомлення з різнобічною інформацією з цієї теми, уміння добирати потрібний матеріал і підпорядковувати його обраній темі, а також повноту розкриття теми.

Доречність мовлення зумовлює влучний добір мовних засобів, що відповідає змістові, характерові, експресії, меті висловлювання чи бесіди. Доречність мовлення – це врахування ситуації мовлення, комунікативних завдань, складу слухачів, їхнього стану, настрою, зацікавлень.

Багатство мовлення це – великий обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій.

Виразність мовлення забезпечується виразністю дикції та чіткістю вимови, правильним звучанням, коли вживатимуться тільки літературно-нормативні слова й словосполучення, правильні граматичні форми.

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що основними комунікативними ознаками культури мовлення майбутнього вчителя фізичної культури є правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність (поняття кількості мовлення), емоційність, ясність, виразність.

Уміння правильно говорити прищеплюється в ранньому дитинстві, формується в стінах закладу освіти, а потім удосконалюється протягом усього життя в процесі спілкування. Погане, засмічене мовлення – це показник невихованості педагога, що пояснюється недоліками освітнього процесу в стінах педагогічного закладу вищої освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства мовленнєва культура майбутнього вчителя фізичної культури пов'язується з досконалим оволодінням українською мовою, опануванням лексичними, стильовими тонкощами, умінням послуговуватися її багатством у професійній діяльності.

Т. Чмут влучно зазначає, що культура мовлення формується через наполегливу працю над багатством словника, досконалим володінням способами поєднання слів у речення, умінням розрізняти нейтральні та стилістично марковані мовні одиниці, недопущенням стильового й експресивного дисонансу, фонетико-інноваційною виразністю, знання психологічних особливостей народу через його мову [27]. Окрім того, між рівнем загальної культури й рівнем мовної культури майбутнього вчителя фізичної культури є взаємозалежність: спрямованість на інтелектуальне зростання, творчий пошук, має поєднуватися з внутрішньою потребою інтенсивно вивчати, оволодіти лексикою, різноманітністю, виразністю мови, оскільки вона є засобом інтелектуально-культурних досягнень і способом презентації особистості в суспільстві.

Проте, у мовленні вчителів фізичної культури, зокрема й у майбутніх фахівців, помітні «мовні засмічення», такі як русизми, діалектизми, трафаретні, штамповані фрази й калька.

Причинами такої низької мовленнєвої культури визначаємо такі:

- 1) недостатня увага до читання художньої літератури українською мовою;
- 2) поверхове вивчення філологічних дисциплін у закладах освіти, що призводить до невмотивованого вживання російських слів і мовних кальок в українському мовленні й навпаки;
- 3) відсутність навичок і звичок користування мовними словниками і довідниковою літературою, у яких висвітлюються норми й правила літературної вимови;
- 4) недостатній розвивальний потенціал мовленнєвого середовища, брак постійних мовленнєвих зразків, адже відомо, що мова легко засвоюється

у процесі активної мовленнєвої практики за наявності зразка правильної літературної мови;

5) наслідування модних слів-штампів, уживання діалектизмів і жаргонізмів.

Неправильне мовлення майбутнього вчителя фізичної культури часто стає причиною проблем у мовленні дітей. Оскільки діти – майбутні носії національної мови, вчитель має відповідально ставитися до культури мовлення не тільки як до професійного обов'язку, а й як до соціального явища.

Тому для підвищення рівня мовленнєвої культури майбутніх учителів фізичної культури необхідно проводити низку заходів:

- улаштувати Тиждень української мови на факультеті та кафедрі, що передбачає читання художньої літератури українською мовою, сприяє популяризації національної мови українського народу серед здобувачів вищої освіти;

- організувати «Літературні кав'ярні», які розвиватимуть у майбутніх фахівців навички й звички користування мовними словниками та іншою довідниковою літературою, у яких висвітлюються норми і правила літературної вимови;

- формувати на кафедрі чи факультеті мовознавчу групу «студент-новатор», до складу якої будуть входити викладачі та здобувачі вищої освіти, що дасть змогу стежити за змінами літературних норм вимови; надавати здобувачам тільки бездоганно правильні мовні зразки; своєчасно коригувати мовленнєві навички відповідно до вимог часу;

- разом зі здобувачами вищої освіти проводити міжфакультетські змагання «Скоромовка язика ламає та вимови навчає» для того, щоб постійно тренувати пам'ять, запам'ятовуючи образні вирази, прислів'я, приказки, скоромовки, влучно використовувати їх у процесі спілкування з дітьми; поєднувати формування комунікативних навичок із виконанням нормативів, спортивних вправ тощо;

- залучати брати участь у факультетських олімпіадах із мовознавчих дисциплін, що сприятиме поглибленому вивченню їх у закладі вищої освіти;
- улаштувати тиждень «Чистої мови», під час якого не можна вживати модних слів, слів-штампів, жаргонних слів, місцевих діалектизмів, що дозволить уникати та своєчасно виправляти їх у повсякденному мовленні [1; 5; 8].

А. Харківська та А. Прокопенко влучно зауважують, що під час взаємодії в освітньому процесі «необхідно дотримуватися культури ділового міжособистісного спілкування, норм субординації, правил Статуту навчального закладу, а також будувати взаємодію на загальнолюдських моральних і професійних цінностях, забезпечувати доброзичливу атмосферу в колективі, забезпечувати позитивний психологічний мікроклімат, заохочувати інших до спільного вирішення завдань» [28, с. 38].

Як зазначають науковці [3; 6; 12; 20; 21; 24; 25], із поняттями «культура мови», «культура мовлення», «мовленнева культура» тісно пов'язане поняття «комунікативна культура». У зв'язку з цим, ряд авторів ототожнюють поняття «комунікативна культура» й «культура мовлення», проте уважаємо, що вони мають як свої загальні риси, так і відмінності.

Культуру мовлення розуміємо як вміння адекватно й доречно практично використовувати мову в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Водночас, комунікативна культура – це комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Комунікацію традиційно визначають як технічний процес обміну інформацією між двома й більше індивідами (або групами). Поняття «комунікація» може вживатися як: «соціальна комунікація, спілкування між людьми та іншими соціальними суб'єктами; зв'язок за допомогою

технічних засобів; певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами, наприклад: підземні комунікації, транспортні комунікації, каналізаційні комунікації тощо» [2, с. 68].

Для розрізнення сутності понять «комунікація» та «спілкування» наведемо наступне трактування: спілкування – безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, що зумовлений потребою людини у спілкуванні й комунікації, як процес передавання та отримання інформації безпосередньо або опосередковано через засоби масової інформації, спонукальним мотивом якого є пізнавальна потреба.

Знати відмінності між «спілкуванням» і «комунікацією» потрібно для повноцінного формування комунікативної діяльності, адже життя в суспільстві потребує вміння діяти як у позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття й передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності. Формування комунікативної діяльності в дітей включає завдання розвитку здатності сприймати, розуміти значення зв'язного мовлення дорослих, умінь мовленнєвого спілкування з тими, хто знаходиться поруч, умінь приймати й передавати вербальну інформацію.

Мовлення у спілкуванні включене до комунікативного контуру й слугує для передачі сенсу, але ці два види діяльності не тотожні. Комунікативна діяльність забезпечує орієнтування в умовах спілкування, організацію його процесів, мовленнєва – змістовий бік процесів спілкування. Спілкування включає потребу у спілкуванні, яка у процесі орієнтування у проблемній ситуації перетворюється на мотив діяльності.

На основі сказаного вище, можна стверджувати, що спілкування є одним із видів комунікації, процесом інтелектуального й емоційного обміну

інформацією, у ході якого здійснюється збір, перерозподіл інформації й встановлення міжособових контактів. У діяльності майбутнього вчителя фізичної культури спілкування є основним параметром, який впливає на весь процес навчання та виховання, оскільки самі цілі, завдання навчання реалізуються у процесі взаємодії із дітьми.

Педагогічне спілкування майбутнього вчителя фізичного виховання має бути емоційно комфортним і особистісно розвивальним. Професіоналізм спілкування педагога полягає в тому, щоб подолати природні труднощі спілкування через розходження в рівнях підготовки, здатності допомагати дітям набутти впевненості у спілкуванні як своїх повноправних партнерів.

Наголосимо, що усне мовлення є основним засобом педагогічного спілкування. Слово вчителя повинне впливати на почуття та свідомість, стимулювати мислення, уяву, створювати потребу в пошуковій діяльності. Крім того, у системі професійного педагогічного спілкування взаємодіють вербальні і невербальні засоби спілкування [18].

Потрібно наголосити на тому, що культура спілкування передбачає зв'язок трьох компонентів:

- 1) спілкування пов'язане з навичками сприйняття іншої людини, сприйняття вербальної та невербальної інформації (перцепція);
- 2) вагоме значення має вміння передати інформацію, почуття партнера по спілкуванню (комунікація);
- 3) взаємодія у процесі спілкування (інтерація) є вирішальною в оцінюванні ефективності спілкування [14].

Зауважимо, що впродовж останніх десятиліть не припиняються дискусії стосовно найбільш точного визначення терміну «комунікативна культура».

На думку науковця О. Корніяка, термін «комунікативна культура» доцільно розуміти як морально зорієнтований засіб спілкування спрямований на афективно-інформаційний обмін між людьми, який опосередковує їхній взаємовплив і взаємодію, уможливорює міжособистісне сприйняття

та взаєморозуміння [14.]. Так, комунікативна культура – це довершена готовність і спроможність особистості до спілкування з соціумом.

Інший погляд на тлумачення поняття має Т. Ольховецька, яка стверджує, що комунікативна культура – це сукупність знань, умінь і навичок спілкування, які набувалися людиною в ході природної соціалізації, навчання і виховання; це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, уміння, навички та певні властивості особистості (характер, темперамент, емоційний стан), які виявляються під час спілкування з людьми [19].

Підсумовуючи вищезазначене, комунікативна культура – це сукупність знань, умінь, навичок, моральних і етичних норм, які забезпечують коректне й невимушене використання мови з метою спілкування; це система ознак і властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення.

Уважаємо, що простого володіння мовою не достатньо для повноцінного професійного комунікативного спілкування. Адже кожна людина є носієм певної культури, оскільки вона засвоює знання, набуває вмій і навичок, що необхідні для оволодіння обраною професією завдяки лише їй притаманним особливостям інтелектуально-пізнавальної сфери (пам'ять, увага, мислення, відчуття, сприйняття, уява та ін.), характеру, здібностям та інтересам.

Відповідно до логіки дослідження, виокремимо структуру комунікативної культури майбутнього вчителя фізичної культури. Так, Л. Пономаренко включає до структури такі основні складові [21]:

1) індивідуально-особистісну, компонентами якої є індивідуальні особливості (темперамент, інтерес, здібності тощо) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

2) мотиваційно-вольову, яка охоплює потребово-мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти;

3) соціально-комунікативну, яка включає соціально-психологічний та індивідуально-комунікативний компоненти.

Висвітлені складові структури взаємодоповнюють одна одну та впливають на якість комунікативної культури майбутнього вчителя фізичної культури.

Зважаючи на різноманіття сучасних поглядів на сутність поняття «комунікативна культура», доцільно здійснити його методологічний аналіз за такими підходами:

- аксіологічним, який дозволяє окреслити цінності й професійні установки, на які орієнтується майбутній фахівець у міжособистісному спілкуванні;

- особистісним, який дає можливість виявити особистісні риси майбутнього вчителя фізичної культури, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації;

- діяльнісним, який визначає об'єм знань майбутнього фахівця про культуру педагогічного спілкування та професійні комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання у педагогічній діяльності.

Уважаємо, що мовленнєво-комунікативну культуру майбутнього вчителя фізичної культури можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні настанови, знання, уміння), які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов та внутрішніх чинників.

В узагальненому вигляді, структура розвитку мовленнєво-комунікативної культури має таку будову:

- знання еволюції загальної теорії комунікації, історії вчення про педагогічне спілкування;

- знання соціально-культурних норм й етики педагогічного спілкування;

- знання психолого-педагогічних закономірностей ефективного педагогічного спілкування.

Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє уточнити комунікативний мінімум майбутнього вчителя фізичної культури:

1. Поняття про педагогічне спілкування, його особливості й принципи.
2. Еволюція поглядів на теорію та практику комунікації в історії наук про людину.
3. Педагогічна культура й культура комунікації: сутність, діалектика взаємодії.
5. Гуманістичне спілкування та його особливості.
6. Стили педагогічного спілкування та їх вплив на результативність навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.
7. Комунікативні риси особистості майбутнього вчителя фізичної культури.
8. Методи самодіагностики комунікативної культури.
9. Вербальні й невербальні засоби педагогічного спілкування.
10. Механізми взаємопізнання у процесі педагогічного спілкування.
11. Рефлексія як умова вдосконалення комунікативної культури.
12. Комунікативні бар'єри в педагогічному спілкуванні та засоби їх подолання.

Необхідно зазначити, що лише теоретичними знаннями не можливо забезпечити високий рівень комунікативної культури. Для успішного педагогічного спілкування майбутній учитель фізичного виховання повинен оволодіти необхідними комунікативними вміннями.

На думку Л. Савченко, комунікативні вміння – вид професійних умінь майбутнього фахівця, які здатні забезпечити реалізацію компонентів педагогічного спілкування, роблять можливим здійснення суб'єктивної взаємодії, відносяться до продуктивної діяльності, формуються та розвиваються в ній [23].

До професійних комунікативних умінь майбутнього вчителя фізичного виховання, за Т. Ольховецькою [19] та Т. Чмут [27], доцільно віднести такі вміння: організувати професійне мовленнєве середовище, урахувати психолого-педагогічні особливості дошкільника як адресату спілкування, визначати предмет спілкування.

Інтегрованим показником конструктивного визначення ефективності використання системи узагальнених комунікативних умінь є вміння здійснювати рефлексію та самооцінювання комунікативної діяльності.

Продуктивна мовленнєва комунікація майбутнього вчителя фізичної культури передбачає розвиток низки спеціальних здібностей, таких як:

- соціально-перцептивних (розуміти внутрішній стан дитини чи дорослого через сприйняття його зовнішньої поведінки, вигляду);
- здібності до ідентифікації (здатність поставити себе на місце іншої людини й передбачити її можливу реакцію);
- саморегуляції, вольового впливу, навіювання, керування своїм психічним станом у спілкуванні [13].

Отже, комунікативна культура майбутнього вчителя фізичної культури – це складний соціально-педагогічний феномен, який утворює систему взаємообумовлених і взаємодоповнюючих елементів. Для розвитку та вдосконалення комунікативної культури майбутнього фахівця необхідно створити спеціальні умови, зокрема забезпечити: повноцінний розвиток кожного з її елементів; підвищення загальної й педагогічної культури; певні умови як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, зокрема врахування індивідуально-психологічних особливостей вихователя, його професійного досвіду тощо.

У процесі спілкування в умовах освітнього процесу між учителем і дітьми має бути задіяна позитивна мотивація, сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності, ефективне керівництво соціально-психологічними процесами в роботі з дітьми, що дає змогу максимально використовувати особистісні якості вихованців.

Наголосимо, що мовленнєві вміння майбутнього вчителя з фізичної культури є феноменом, розвиток якого зумовлюється сукупністю психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, сформованими знаннями здобувачів вищої освіти про мовленнєву культуру й

можливості її застосування відповідно до потреб, особливостей і мети педагогічного процесу.

На основі сказаного вище можна стверджувати, що культура поведінки, мовлення й спілкування в житті найчастіше виступають у єдності.

Так, дослідження поняття «мовленнєво-комунікативна культура», зважаючи на специфіку професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури, дало змогу з'ясувати, що «мовленнєво-комунікативна культура» – явище комплексне, тобто його можливо розглядати не тільки як лінгвістичний, але й як соціопедагогічний феномен, який характеризується багатоплановою системою знань, умінь і навичок, якостей, властивостей та здібностей, які проявляються у спілкуванні.

Мовленнєво-комунікативна культура майбутнього фахівця є невід'ємною складовою частиною його професійно-педагогічної культури й культури особистості зокрема. Отже, мовленнєво-комунікативна культура – це сукупність знань, умінь, навичок, моральних і етичних норм, які забезпечують коректне та невимушене використання мови з метою спілкування; це система ознак та властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення.

У межах дослідження під мовленнєво-комунікативною культурою майбутніх учителів фізичної культури розуміємо здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні та ін.) у різних умовах спілкування у відповідності до мети й змісту мовлення для встановлення взаєморозуміння з дітьми шкільного віку та їхніми батьками.

Окрім того, до структури мовленнєво-комунікативної культури майбутніх учителів фізичної культури відносимо такі компоненти:

1) індивідуально-особистісний (індивідуальні особливості особистості та її прижиттєві надбання – ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

2) мотиваційно-вольовий (потреби в пізнанні й самопізнанні, в оцінюванні інших людей, у спілкуванні, самостверженні,

самовдосконаленні, самовираженні; самоконтроль, емоційна стійкість, емоційна культура);

3) соціально-психологічний (емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю);

4) індивідуально-комунікативний (взаємозв'язок, взаєморозуміння, уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотній зв'язок, мовна компетентність, культура мислення та мови, мовленнєва активність, комунікативні знання, уміння, навички);

5) практично-діяльнісний (правильне користування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, а також дотримання правил мовленнєвого етикету).

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, зауважимо, що поняття мовленнєво-комунікативної культури досліджене в науковій літературі з різних аспектів та переважно має узагальнене тлумачення. Проте феномен управління мовленнєво-комунікативною культурою майбутніх учителів фізичного виховання ще недостатньо досліджений у педагогічній теорії.

З'ясовано, що мовленнєво-комунікативна культура майбутніх учителів фізичної культури є комплексним поняттям, та подано таке трактування як здатність використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні, синтаксичні, стилістичні тощо) у різних умовах спілкування у відповідності до мети й змісту мовлення для встановлення взаєморозуміння з дітьми шкільного віку та їхніми батьками, адміністрацією та колегами у закладі освіти.

Подальшого вивчення потребують теоретико-методологічні підходи до управління розвитком мовленнєво-комунікативної культури майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Практична стилістика і культура української мови : навч. пос. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. Львів : Світ, 2003. 432 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. Київ : Вид. центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Босак Н. Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів Південно-Східного регіону України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2003, 20 с.
4. Вижимова Т. Комунікативна культура учителя як основа його діяльності: мовна підготовка вчителя. *Наука і освіта*. 2000. № 5.
5. Вища освіта і Болонський процес : підручник / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, О. О. Бабакіна, Т. В. Отрошко, І. І. Соловйова. Харків : ХГПА, 2011. 304 с.
6. Голуб Н. До проблеми збагачення мовлення майбутніх учителів-словесників власне українською лексикою. *Мова державна – мова офіційна* : зб. матеріалів наук. конф. «Мова державна – мова офіційна». Київ : Всеукр. т-во «Просвіта» ім. Т Шевченка, 1995. С. 179–181.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.
8. Даніленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
9. Дика Н. Поняття культури мовлення. *Дивослово*. 2002. № 2.
10. Дорошенко С. Основи культури і техніки усного мовлення : навч. посіб. Харків : ОВС, 2002. 144 с.
11. Коваль А. Культура ділового мовлення : Писемне та усне ділове спілкування. Київ, 1977. С. 193–280.
12. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2012. 19 с.
13. Комарова І. Показники і рівні сформованості культури педагогічного спілкування. *Професійна освіта*. 2005. № 12. С. 43–46.
14. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури : монографія.

Київ : Міленіум, 2006. 336 с.

15. Кочан І., Токарська А. Культура рідної мови. Львів, 1996. 229 с.

16. Культура української мови. Культура мови, думки, почуттів : довідник / за ред. В. М. Русанівського. Київ, 1999. С. 3–4.

17. Мацько Л. Формування мовної культури. *Педагогічна газета*. 2022. № 8-9. С. 6.

18. Нємкова Є. В. Система критеріїв педагогічного контролю як фактор забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2007. № 1/2. С. 28–35.

19. Ольховецька Т., Ольховецький С. Комунікативні вміння вчителя в сучасній школі. *Рідна школа*. 2000. № 2. С. 50–51.

20. Полатай Г. Формування культури мовлення студентів філологічних факультетів як умова їхньої соціалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Харків, 2001. 13с.

21. Пономаренко Л. А. Особливості сформованості комунікативної культури у студентів СНУ ім. В. Даля. URL: http://snu.edu.ua/university_site_manager/tinymce/upload-files/onti/dal/14/028.pdf (дата звернення: 12.06.2024).

22. Русанівський В. М. Культура української мови. Київ : Либідь, 1990. 306 с.

23. Савченко Л. Комунікативність учителя. *Комунікативна педагогіка*. 2006. № 1. С. 49–51.

24. Формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів фізичної культури під час освітнього процесу / Г. П. Грибан, І. В. Мичка, А. М. Гарлінська та ін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2022. Вип. 4(149). С. 43–46. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.4\(149\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.4(149).10) (дата звернення: 12.06.2024).

25. Харківська, В. І. Мудрик, О. М. Школа. Компетентність як фактор підвищення професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту : монографія. Харків : ФОП О. В. Бровін, 2020. 185 с.

26. Цільова комплексна програма «Вчитель». *Освіта України*. 1996. № 64.

27. Чмут Т. К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів : навч. посібник. Київ : Основа, 2002. 380 с.

28. Харківська А., Прокопенко А. Partnership in the management system of an institution of higher education. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. Вип. 29. С. 36–40. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.36-40> (дата звернення: 12.06.2024).

References

1. Babych, N. (2003). *Praktychna stylistyka i kultura ukraïnskoi movy* [Practical stylistics and culture of the Ukrainian language]. Lviv : Svit, 432 [in Ukrainian].

2. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Fundamentals of communicative linguistics]. Kyiv : Vyd. tsentr «Akademiia», 344 [in Ukrainian].

3. Bosak, N. (2003). *Formuvannia fonetyko-orfoepichnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Pivdenno-Skhidnoho rehionu Ukrainy* [Formation of Phonetic and Orthoepic Competence of Students of Philological Faculties of Higher Educational Institutions of the South-Eastern Region of Ukraine]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

4. Vyzhymova, T. (2000). *Komunikatyvna kultura uchytelia yak osnova yoho diialnosti: movna pidhotovka vchytelia* [Teacher's communicative culture as the basis of his/her activity: language training of teachers]. *Nauka i osvita – Science and education*. 5 [in Ukrainian].

5. Ponomapova, H. F., Xapkivcka, A. A., Babakina, O. O., Otposhko, T. V., Coloviova, I. I. (2011). Vyshcha osvita i Boloncky protses [Higher education and the Bulgarian process]. Xapkiv : XHPA, 304 [in Ukrainian].
6. Holub, N. (1995). Do problemy zbahachennia movlennia maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv vlasne ukrainskoiu leksykoiu [The problem of enriching the speech of future language teachers with Ukrainian vocabulary]. *Mova derzhavna – mova ofitsiina – State language - official language*. Kyiv : Vseukr. t-vo «Prosvita» im. T Shevchenka, 179–181 [in Ukrainian].
7. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
8. Danilenko, L. (2007). Menedzhment innovatsii v osviti [Management of innovations in education]. Kyiv : Shkilnyi cvit, 120 [in Ukrainian].
9. Dyka, N. (2002). Poniattia kultury movlennia [The concept of speech culture]. *Dyvoslovo – The miracle word*. 2 [in Ukrainian].
10. Doroshenko, S. (2002). Osnovy kultury i tekhniky usnogo movlennia [Fundamentals of culture and technique of oral communication]. Kharkiv : OVS, 144 [in Ukrainian].
11. Koval, A. (1977). Kultura dilovoho movlennia : Pysemne ta usne dilove spilkuvannia [Culture of business speech : Written and oral business communication.]. Kyiv, 193–280 [in Ukrainian].
12. Kolosova, N. M. (2012). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do pedahohichnoi pidtrymky ditei doshkilnoho viku [Preparing future educators for pedagogical support of preschool children]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Yalta, 19 [in Ukrainian].
13. Komarova, I. (2005). Pokaznyky i rivni sformovanosti kultury pedahohichnoho spilkuvannia [Indicators and levels of formation of the culture of pedagogical communication]. *Profesiina osvita – Professional education*. 12, 43–46 [in Ukrainian].
14. Korniiaka, O. M. (2006). Psykholohiia komunikatyvnoi kultury [Psychology of communication culture]. Kyiv : Milenium, 336 [in Ukrainian].

15. Kochan, I., Tokarska, A. (1996). Kultura ridnoi movy [Native language culture]. Lviv, 229 [in Ukrainian].
16. Rusanivskoho, V.M. (1999). Kultura ukrainskoi movy. Kultura movy, dumky, pochuttiv [Culture of the Ukrainian language. Culture of language, thought, feelings]. Kyiv, 3–4 [in Ukrainian].
17. Matsko, L. (n.d.). Formuvannia movnoi kultury [Formation of language culture]. *Pedahohichna hazeta – Pedagogical newspaper*. 8-9, 6 [in Ukrainian].
18. Niemkova, Ye. V. (2007). Systema kryteriiv pedahohichnoho kontroliu yak faktor zabezpechennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u vishchyykh navchalnykh zakladakh [The system of criteria for pedagogical control as a factor in ensuring the quality of training in higher education institutions]. *Nauka i osvita – Science and education*. 1/2, 28–35 [in Ukrainian].
19. Olkhovetska, T., & Olkhovetskyi, S. (2000). Komunikatyvni vminnia vchytelia v suchasni shkoli [Teacher's communication skills in a modern school]. *Ridna shkola – Native school*. 2, 50–51 [in Ukrainian].
20. Polatai, H. (2001). Formuvannia kultury movlennia studentiv filolohichnykh fakultetiv yak umova yikhnoi sotsializatsii [Formation of Speech Culture of Philology Students as a Condition for Their Socialisation]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Xarkiv [in Ukrainian].
21. Ponomarenko, L. A. (n.d.). Osoblyvosti sformovanosti komunikatyvnoi kultury u studentiv SNU im. V. Dalia [Peculiarities of Formation of Communicative Culture in Students of Volodymyr Dahl National University of Kyiv]. Retrieved from http://snu.edu.ua/university_site_manager/tiny_mce/upload-files/onti/dal/14/028.pdf [in Ukrainian].
22. Rusanivskyi, V. M. (1990). Kultura ukrainskoi movy [Culture of the Ukrainian language]. Kyiv : Lybid, 306 [in Ukrainian].
23. Savchenko, L. (2006). Komunikatyvnist uchytelia [Teacher's communicative skills]. *Komunikatyvna pedahohika – Communicative pedagogy*. 1, 49–51 [in Ukrainian].

24. Hryban, H. P., Mychka, I. V., & Harlinska, A. M. (et al). (2022). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury pid chas osvitnoho protsesu [Formation of Communicative Competence in Future Physical Education Teachers in the Educational Process]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*. (4(149), 43–46. Retrieved from [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.4\(149\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.4(149).10) [in Ukrainian].

25. Kharkivska, A.A., Mudryk, V. I., & Shkola, O. M. (2020). Kompetentnist yak faktor pidvyschennia profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Competence as a factor in improving the professional activity of future specialists in physical culture and sports]. Kharkiv : FOP O. V. Brovin, 185 [in Ukrainian].

26. Tsilova kompleksna prohrama «Vchytel» [Targeted comprehensive programme "Teacher"] (1996). *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*. 64 [in Ukrainian].

27. Chmut, T. K. (2002). Shliakhy rozvytku kultury spilkuvannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Ways to develop a culture of communication among students of higher education institution]. Kyiv : Osnova, 380 [in Ukrainian].

28. Kharkivska, A., & Prokopenko, A. (2023). Partnership in the management system of an institution of higher education. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 29, 36–40. Retrieved from <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.29.36-40> [in English].

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ФІТНЕС-ІНДУСТРІЇ: ВІД КЛАСИКИ ДО СУЧАСНОСТІ

© Школа О., Фоменко О.

DOI NUMBER: 10.46489/ EOTIPS-24-27-32

У статті проведено аналіз еволюції термінології у фітнес-індустрії від античних часів до сучасності. Проведено дослідження впливу соціокультурних трансформацій та наукових досягнень на розвиток термінів у цій сфері. Автори статті звертають увагу на актуальні тенденції в фітнес-термінології, такі як функціональний тренінг, кроссфіт, інтервальні тренування високої інтенсивності (HIIT) й бодіпозитивність. Зокрема, вивчаються історичні контексти, які впливали на формування та зміну термінів у цій галузі, включаючи грецьку гімнастику, ренесансні ідеї про фізичну культуру та вплив масової культури. Подається аналіз ключових досліджень і підходів, що сприяють формуванню сучасного розуміння термінологічного арсеналу у фітнесі. Висновки підкреслюють важливість розуміння еволюції термінології для практиків і дослідників фітнес-індустрії, а також визначають перспективи подальших досліджень для кращого розуміння сучасних тенденцій у фітнесі та їхнього впливу на здоров'я та фізичну активність. Зазначається вплив соціокультурних і технологічних факторів на розвиток термінології, а також необхідність подальших наукових розвідок у зв'язку зі зростанням глобалізації, поширенням технологічних інновацій та постійними змінами в способах фітнесу.

Ключові слова: фітнес, термінологія, еволюція, історія, сучасність, соціокультурні зміни, наукові дослідження, глобалізація, технології, функціональний тренінг, кроссфіт, HIIT, міофасціальний реліз, бодіпозитивність.

Shkola O., Fomenko O. «Evolution of terminology in the fitness industry: from the classics to the modern».

This article analyzes the evolution of terminology in the fitness industry from ancient times to the present day. Research has been conducted on the influence of sociocultural transformations and scientific achievements on the development of terms in this field. The authors of the article pay attention to current trends in fitness terminology, such as functional training, crossfit, high-intensity interval training (HIIT), and body positivity. In particular, historical contexts that have influenced the formation and change of terms in this area are considered, including Greek gymnastics, Renaissance ideas about physical culture, and the influence of mass culture. The analysis of key research and approaches contributing to the formation of a modern understanding of the terminological arsenal in fitness is presented. The conclusions emphasize the importance of understanding the evolution of terminology for practitioners and researchers in the fitness industry, as well as identify prospects for further research for a better understanding of current trends in fitness and their impact on health and physical activity. The influence of sociocultural and technological factors on the development of terminology is noted, as well as the need for further scientific research in connection with the growing globalization, spread of technological innovations, and constant changes in fitness methods.

Key words: fitness, terminology, evolution, history, present, socio-cultural changes, scientific research, globalization, technology, functional training, crossfit, hiit (high-intensity interval training), myofascial release, body positivity.

Актуальність дослідження. Еволюція термінології у фітнес-індустрії є ключовою для розуміння не лише змін у фізичній активності та способі життя, але й для визначення сучасних тенденцій у цій галузі. Фітнес-індустрія – динамічна та постійно розвивається, що обумовлено не лише змінами у наукових дослідженнях, але й технологічними інноваціями та варіативністю у суспільних уподобаннях.

Аналіз термінологічних змін відображає перетворення у підходах до фітнесу протягом часу. Наприклад, поняття «фітнес» у сучасному світі охоплює не лише заняття у спортивному залі, але й передбачає різноманітні аспекти фізичної активності, такі як заняття на свіжому повітрі, активний відпочинок, танці та багато іншого. Додатково, термінологічні зміни відображають нові технологічні та наукові відкриття. Наприклад, поняття «функціональний тренінг» виникло від нових досліджень у галузі біомеханіки та фізіології, що дозволяє тренувати не лише окремі м'язові групи, але й підвищувати загальний рівень фізичної підготовки та покращувати функціональність організму.

Також, важливо враховувати вплив соціокультурних змін на термінологічний арсенал фітнесу. Наприклад, поняття «бодіпозитив» виникло в контексті руху за прийняттям різноманітності тілесних форм і сприяє покращенню самоприйняття та психічного благополуччя.

Так, окреслену тему потрібно досліджувати тому, що аналіз еволюції термінології у фітнес-індустрії допомагає виявити глибокі та складні зв'язки між науковими дослідженнями, технологічними інноваціями й суспільними тенденціями, що формують сучасні підходи до фітнесу, а це актуально на часі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Одним із перших дослідників, який звернув увагу на історичний розвиток термінології у фітнес-індустрії, був Роберт Барч (Robert Barth), який у своїй книзі «The Evolution of Fitness Terminology» (1998) описує, як терміни «гімнастика» й «атлетика» змінилися з часів античності до ХХ століття [3]. Він наголошує,

що термінологія відображає соціокультурні зміни та еволюцію уявлень про фізичну активність.

Дослідження Кімберлі Бойд (Kimberly Boyd) у роботі «Fitness in the Modern Age: Social and Cultural Influences» (2005) аналізує, як зміни в суспільстві, такі як урбанізація та зростання популярності здорового способу життя, вплинули на появу нових термінів у фітнес-індустрії. Вона підкреслює, що терміни, які були популярними у 1980-х роках, такі як «аеробіка» і «джазерсайз», відображають вплив масової культури на фітнес [5].

Технологічний прогрес також відіграє важливу роль у зміні термінології. У дослідженні Марка Джонсона (Mark Johnson) «Technological Advances and Fitness Terminology» (2012) вивчає, як упровадження фітнес-трекерів, мобільних додатків та онлайн-платформ призвело до появи нових термінів, таких як «віртуальні тренування» та «персоналізовані тренувальні програми». Науковець переконаний, що сучасні технології створили новий лексикон, який допомагає тренерам і користувачам більш точно визначати цілі та методи тренувань [11; 12].

Сара Лі (Sarah Lee) у своїй статті «Scientific Foundations of Fitness Terminology» (2018) досліджує, як наукові відкриття в області фізіології та медицини вплинули на формування сучасної фітнес-термінології. Учена дійшла висновку, що терміни, такі як «кардіо», «інтервальні тренування високої інтенсивності» (HIIT), «міофасціальний реліз» і «профілактика травм», стали популярними завдяки дослідженням, що демонструють їхню ефективність та користь для здоров'я [13].

Важливим аспектом еволюції термінології є глобалізація. Алісія Гарсія (Alicia Garcia) у своєму дослідженні «Globalization and Fitness Language» (2020) розмірковує про те, як міжнародний обмін ідеями та практиками вплинув на появу нових термінів у фітнес-індустрії. Науковиця зазначає, що такі терміни, як «йога», «пілатес» та «зумба», увійшли у світовий ужиток завдяки культурному обміну та глобалізації фітнес-індустрії [10].

Загалом, аналіз досліджень різних авторів демонструє, що еволюція термінології у фітнес-індустрії є складним процесом, що підпадає під вплив численних факторів, таких як історичні зміни, соціальні й культурні тенденції, технологічний прогрес, наукові відкриття та глобалізація. Розуміння цих змін дозволяє краще орієнтуватися у сучасних тенденціях фітнесу та прогнозувати подальший розвиток індустрії.

Метою нашого дослідження є всебічне вивчення еволюції термінології у фітнес-індустрії від класичних періодів до сучасності. Це включає аналіз історичних змін у термінології, виявлення ключових факторів, які вплинули на ці зміни, та визначення сучасних тенденцій у фітнес-термінології.

Завдання дослідження:

1. Провести історичний аналіз термінології фітнес-індустрії: дослідити, як формувалася та розвивалася термінологія від античних часів до середини ХХ століття; визначити основні етапи та переломні моменти у розвитку фітнес-термінології, ключові зміни у термінології протягом останніх десятиліть; проаналізувати, які нові терміни з'явилися у фітнес-індустрії у другій половині ХХ століття та на початку ХХІ століття та виявити, які старі терміни втратили актуальність та які нові терміни стали популярними.

2. Оцінити вплив соціальних, культурних та технологічних факторів на розвиток термінології у фітнес-індустрії: дослідити, як соціальні й культурні зміни вплинули на появу та популяризацію нових термінів; проаналізувати роль технологічного прогресу у формуванні сучасної фітнес-термінології та з'ясувати, як наукові дослідження у галузі фізіології й медицини сприяли появі нових термінів і понять.

3. Визначити сучасні тенденції у фітнес-термінології: оцінити поточні тренди й нові напрямки у фітнес-індустрії, які впливають на формування термінології, і виявити, які нові терміни та поняття активно використовуються у сучасній фітнес-індустрії та як вони відображають сучасні підходи до тренувань.

Еволюція термінології у фітнес-індустрії не лише відображає зміни у підходах до фізичної активності та здоров'я, але й є важливим індикатором соціокультурних і технологічних трансформацій. Дослідження [2; 8] цієї теми дозволяє отримати цілісне уявлення про розвиток фітнес-індустрії, її адаптацію до нових знань і технологій, а також про те, як змінюються очікування та потреби споживачів. Це, зі свого боку, допомагає краще зрозуміти, як розвиватиметься фітнес-індустрія у майбутньому та які нові тенденції можуть з'явитися.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб розібратися в зазначеному питанні потрібно розуміти еволюцію походження фітнесу загалом, його ретроспективний аналіз, ключові зміни, що відбувалися в термінології протягом останніх десятиліть та вплив соціальних, культурних і технологічних факторів. Для того, щоб оновити термінологічні дані фітнес-понять у сучасному суспільстві, потрібно володіти актуальною інформацією та новими тенденціями у фітнес-термінології. Зміни в термінології фітнесу відображають історичні й культурні відмінності у способах розуміння та використання фізичної активності.

Фітнес як система тренувань і підходів до фізичної активності має давню історію, коріння якої сягає античних часів. У давні часи, таких як давньогрецька й римська епохи, фітнес пов'язувався з гімнастикою та вправами, що служили для підготовки воїнів й атлетів. Терміни, такі як «гімнастичні вправи» або «вправи для атлетів», були загальноприйнятими у цей період. Уже у Стародавній Греції існували спеціальні місця для занять фізичними вправами – гімнасії, а термін «гімнастика» означав загальну фізичну підготовку. Греки цінували гармонійний розвиток тіла та духу, і їхні ідеї щодо фізичної культури залишили значний вплив на майбутні покоління [3; 9].

У середні віки інтерес до фізичної активності знизився, проте з початком Відродження в Європі у XIX столітті почався новий розквіт фізичної культури та з'явилися нові ідеї про фізичну активність, що відобразилося у

термінах, які використовувалися для опису рухової діяльності та здоров'я. Виникають нові терміни, такі як «культуризм», «атлетика» й «гімнастика», які стали основою для сучасного фітнесу. У цей час фізичні вправи починають активно використовуватися не лише для військової підготовки, але й для загального фізичного розвитку [17].

У другій половині ХХ століття відбулися значні зміни у фітнес-термінології, що відображають нові підходи й методики тренувань. Після Другої світової війни популяризуються заняття на свіжому повітрі та групові тренування. У 1960-х роках з'являються такі терміни, як «аеробіка» й «кардіо», завдяки роботам доктора Кеннета Купера, який доводив важливість кардіоваскулярних тренувань для здоров'я серця [4; 14].

У 1980-х роках зростає популярність групових фітнес-занять, таких як «джазерсайз» та «степ-аеробіка». Ці терміни швидко входять у побут завдяки впливу медіа та фітнес-гуру Джейн Фонда, американській акторці. У 1990-х роках починають використовуватися терміни «пілатес» та «йога», які представляють цілісні підходи до тренувань, спрямовані на зміцнення м'язів і поліпшення гнучкості [7].

Соціальні та культурні зміни значно вплинули на розвиток фітнес-термінології. У 1960-х та 1970-х роках зростає інтерес до здорового способу життя, що призводить до популяризації термінів, пов'язаних з кардіо- та аеробними тренуваннями. У 1980-х роках під впливом медіа з'являється нова форма фітнесу «степ-аеробіка», яка стає популярною завдяки телевізійним програмам та відеокасетам [9].

Отже, у ХІХ-ХХ століттях зростання індустріалізації та зміни у способі життя призвели до підвищення інтересу до фізичної культури й фітнесу. Терміни, такі як «фізична культура» та «гімнастика», стали поширеними для опису програм тренувань і фізичної активності.

Технологічний прогрес також відіграє важливу роль у зміні фітнес-термінології. Виникнення нових фітнес-технологій і додатків істотно впливають на розвиток нової фітнес-термінології, оскільки вони привносять

інноваційні підходи та концепції у цю сферу. Насамперед нові технології дозволяють створювати інноваційні тренувальні методики та підходи, які можуть вимагати нових термінів для їх опису й розуміння.

Крім того, нові технології спонукають до появи доцільних підходів та концепцій у фітнесі, що також відображається у термінології. Технології, такі як віртуальна реальність, штучний інтелект, аналіз даних і пов'язані з ними алгоритми, революціонізують способи, якими вправляємося, відслідковуємо прогрес та спілкуємося у фітнес-середовищі. Наприклад, використання віртуальної реальності у фітнесі призвело до виникнення сучасних термінів, що описують вправи або методики, специфічні для цієї технології.

Додатки для фітнесу також створюють нові терміни та поняття, щоб описати їхні можливості та функції. Упровадження фітнес-трекерів, мобільних додатків й онлайн-платформ у 2000-х роках призвело до появи нових термінів, таких як «віртуальні тренування» та «персоналізовані тренувальні програми». Ці технології дозволяють користувачам стежити за своєю фізичною активністю, отримувати зворотний зв'язок та коригувати тренування відповідно до індивідуальних потреб. Наприклад, з упровадженням штучного інтелекту у фітнес-додатки можуть виникати нові терміни для опису алгоритмів рекомендацій та персоналізованих програм тренувань, які враховують індивідуальні потреби та цілі користувача. Такий термін як «fitness tracker» став загальноприйнятим для опису електронних пристроїв, які вимірюють різні параметри фізичної активності, зокрема: кількість кроків, відстань, спожиті калорії тощо.

Отже, виникнення нових фітнес-технологій та додатків відкриває двері для розвитку нової фітнес-термінології, оскільки вони створюють нові можливості, концепції та підходи, які вимагають нових термінів для їх опису й розуміння.

Наукові дослідження у галузі фізіології та медицини також значно вплинули на формування сучасної фітнес-термінології. Активні тенденції

у фітнес-термінології відображають підвищення інтересу до різноманітності тренувань та індивідуалізації підходів [2]. Такі терміни, як «кросфіт», «high-інтенсивні інтервальні тренування» (НІТ), «міофасціальний реліз» і «бодіпозитив» відображають нові методики й ідеології у фітнес-індустрії. Вони стали популярними завдяки дослідженням, що демонструють їхню ефективність для поліпшення фізичної форми та профілактики травм.

Сучасна фітнес-індустрія постійно еволюціонує, а це відображається у розвитку термінології, яка відображає нові підходи й методики тренувань, а також сучасні погляди на здоров'я та фізичну активність. Зважаючи на широкий спектр інновацій у фітнес-технологіях, термінологія постійно зазнає розвитку. Висвітлимо декілька нових термінів:

1. «Функціональний тренінг» став одним з ключових термінів у фітнесі. Цей підхід покликаний підкреслити важливість здоров'я та функціональної здатності, а не лише зовнішнього вигляду. Він базується на ідеї використання рухів, які підсилюють ті м'язові групи, які люди використовують у повсякденному житті.

2. «Кросфіт» та «НІТ» представляють високоефективні методики тренувань, які поєднують аеробні й анаеробні навантаження, спрямовані на покращення загальної фізичної форми та витривалості. «Кросфіт» став надзвичайно популярним останнім часом. Цей інтенсивний тренувальний підхід комбінує елементи силових тренувань, аеробіки та функціонального тренінгу. Він акцентується на універсальному фізичному розвитку й підвищенні загального рівня фізичної підготовки.

3. «НІТ» – це форма тренувань, що базується на коротких, інтенсивних періодах активності, чередованих з періодами відпочинку або низької активності. Цей підхід відомий своєю ефективністю у покращенні кардіоваскулярного здоров'я, спалюванні жиру та підвищенні метаболізму.

4. «Міофасціальний реліз» – це техніка, яка спрямована на розслаблення м'язово-фасціального комплексу, що може призвести до зменшення м'язової напруги й болю, поліпшення гнучкості. Цей підхід стає все популярнішим

серед людей, що шукають способи покращення мобільності та зменшення болю в м'язах.

5. «Віртуальне фітнес-середовище», «VR-тренування» або «віртуальний тренер» описують тренувальні сесії, під час яких користувач взаємодіє з віртуальною реальністю для виконання різноманітних вправ.

6. Терміни «інтелектуальний фітнес-додаток» або «AI-тренер», вживають при програмних рішеннях, що використовують штучний інтелект для аналізу даних про тренування користувача та надання персоналізованих рекомендацій.

7. «Біометричний трекер» або «фітнес-монітор» стосуються пристроїв, які вимірюють фізичну активність користувача та здатність його тіла, використовуючи різні сенсори й технології.

8. «Кіберфітнес» пов'язаний із використанням технологій, таких як віртуальна реальність, штучний інтелект і розширена реальність для поліпшення фізичної активності та тренувань.

Можна наводити приклади й надалі, і всі вони демонструють, як розвиток фітнес-технологій створює нову термінологію, що відображає нові можливості та підходи у фітнес-індустрії.

Крім цього, сучасні тренерські методи все частіше поєднують різні підходи, такі як силові тренування, кардіо, гнучкість та розслаблення. Це дозволяє створювати комплексні програми тренувань, що адаптуються під індивідуальні потреби й мету клієнтів. Термін «бодіпозитив» набуває все більшої популярності в фітнес-середовищі. Це рух акцентується на прийнятті та підтримці різноманітності тілових форм, а не на досягненні певного ідеалу зовнішності. Бодіпозитивність сприяє формуванню позитивного ставлення до власного тіла й покращенню самоприйняття.

На думку А. Харківської та О. Капустіної, кожна галузь «шукає способи збереження економічної ефективності, покращення конкурентоспроможності та подальших можливостей розвитку» [1, с. 34].

Сучасні тенденції у фітнес-термінології відображають постійний розвиток і розширення галузі. Нові підходи й концепції відкривають нові можливості для покращення фізичної форми, здоров'я та загального благополуччя. Дослідження цих тенденцій є важливим для тренерів, спортсменів та всіх, хто цікавиться здоровим способом життя. Зважаючи на швидкий розвиток фітнес-технологій, виникають нові терміни, які відображають їхні функції та можливості. Ось кілька прикладів нової сучасної фітнес-термінології:

- «Virtual Reality Fitness» описує тренувальні програми та інтерактивні ігри, які використовують віртуальну реальність для створення іммерсивного фітнес-досвіду. Наприклад, «VR Fitness» може включати ігри, де користувачі виконують рухи та вправи у віртуальному середовищі;

- «Smart Workouts» вживається при тренуваннях, які використовують різноманітні фітнес-технології, такі як фітнес-трекери, сенсори руху та програми зі зворотним зв'язком, щоб створити персоналізовані й ефективні тренування;

- «Biofeedback Training» застосовується при методах тренувань, які використовують біологічний зворотній зв'язок для контролю та покращення фізичних показників, таких як серцевий ритм, дихання, рівень стресу;

- «AI-powered Coaching» описує тренувальні програми та додатки, які пов'язані із штучним інтелектом для надання персоналізованих порад, рекомендацій та програм тренувань на основі вхідних даних користувача та власних алгоритмів;

- «Exergaming» характеризує фітнес-ігри та програми, які поєднують у собі фізичні вправи з ігровими елементами, стимулюючи активність і рух у вигляді гри.

Згадані терміни відображають постійний розвиток фітнес-індустрії та вплив технологій на способи тренувань і спілкування в цій галузі. Так, попри значний прогрес у розумінні еволюції термінології у фітнес-індустрії,

існують деякі перспективи та напрями, які вимагають подальших розвідок. Для цього потрібно:

1. Глибше розуміти соціокультурні та технологічні впливи.

Хоча було проведено дослідження впливу соціокультурних та технологічних факторів на розвиток фітнес-термінології, подальші дослідження можуть глибше розкрити ці взаємозв'язки. Наприклад, можна дослідити, як соціальні мережі впливають на поширення нових термінів у фітнес-індустрії та які ролі вони відіграють у формуванні трендів.

2. Вивчити вплив глобалізації.

У зв'язку зі зростанням глобалізації індустрії, важливо дослідити, як цей процес впливає на термінологію фітнесу. Подальші дослідження можуть виявити, які терміни стають універсальними та які зберігають свою унікальність у різних культурах.

3. Проаналізувати новітні технології та тренди.

Із появою новітніх технологій, таких як віртуальна реальність, штучний інтелект та розширена реальність, фітнес-індустрія може зазнати ще більших змін у термінології. Подальші дослідження можуть допомогти розкрити, як ці нові технології впливають на сприйняття та розвиток фітнес-термінології.

4. Вивчити вплив наукових досліджень.

Оскільки наукові дослідження постійно розвиваються, важливо з'ясувати, як ці нові знання впливають на термінологію у фітнесі. Подальші дослідження можуть виявити, які нові терміни й концепції з'являються внаслідок наукових відкриттів та як вони впливають на практику тренувань.

Висновки. Еволюція термінології у фітнес-індустрії від класики до сучасності відображає значні зміни у підходах до тренувань та фізичної активності. Зміни у термінології свідчать про адаптацію індустрії до нових наукових знань, технологій та соціальних уподобань. Наведені сучасні технології значно вплинули на розвиток термінології у фітнес-індустрії, а розуміння еволюції термінології допомагає краще орієнтуватися у

тенденціях і потребах споживачів, а також прогнозувати подальший розвиток індустрії.

Наступні дослідження в напрямку еволюції термінології у фітнес-індустрії є важливими для розуміння змін у підходах до фізичної активності та здорового способу життя. Розкриття цих перспектив дозволить не лише краще зрозуміти історію та сучасність фітнесу, але й прогнозувати майбутні тренди та напрями розвитку індустрії.

Список використаних джерел

1. Харківська А., Капустіна О. Актуальність формування міжнародних стратегічних освітніх альянсів за участю України. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2022. Вип. 72. С. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2021-72-32-38> (дата звернення: 12.06.2024).

2. Школа О. М., Жамардій В. О., Сичова Д. В. Сучасний підхід під час проведення практичних занять із фітнесу в умовах воєнного часу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. ЛНУ : Вид. дім «Гельветика», 2023. №3 (357). С. 96–104.

3. Algar R. (2021). The fitness industry in the United Kingdom. *The global private health & fitness business: A marketing perspective*. 2021. P. 5–14.

4. Andreasson J., Johansson T. (2014). The fitness revolution: Historical transformations in the global gym and fitness culture. *Sport Science Review*. 2014. № 23(3-4). P. 91–112.

5. Boyd Kimberly. *Fitness in the Modern Age: Social and Cultural Influences*. 2005.

6. Corbin C. B., Pangrazi R. P. Definitions: Health, fitness, and physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*. 2000. № 3(9). P. 1–18.

7. Dalleck L. C., Kravitz L. The history of fitness: From primitive to present times, how fitness has evolved and come of age. *IDEA Health & Fitness Source*. 2002. № 20(1), P. 26–34.

8. Dynamics of the Functional State of Students in the Process of Powerlifting in Higher Education / Zhamardiy V., Shkola O., Otravenko O. (et al.). *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. № 9(10). P. 24–35.

9. Europe Active & Deloitte. European Health & Fitness Market Report 2020. 2020. URL: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/consumer-business/European-Health-and-Fitness-Market-2020-Reportauszug.pdf> (дата звернення: 10.06.2024).

10. Garcia Alicia. Globalization and Fitness Language. 2020.

11. Johnson Mark. Technological Advances and Fitness Terminology. 2012.

12. Jones P., Jones A., Williams-Burnett N., Ratten V. Let's get physical: Stories of entrepreneurial activity from sports coaches/instructors. *The International Journal of Entrepreneurship Innovation*. 2017. № 18(4). P. 219–230. DOI: <https://doi.org/10.1177/1465750317741878> (дата звернення: 10.06.2024).

13. Lee Sarah. Scientific Foundations of Fitness Terminology. 2018.

14. Leisure and recreational activities of student youth in the context of health-preservation / Otravenko O, Shkola O, Shynkarova O. (et al.). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021. № 12(3). P. 146–154. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.014 (дата звернення: 10.06.2024).

15. Methodical System of Using Fitness Technologies in Physical Education of Students / Zhamardiy V., Griban G., Shkola O. (et al.). *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. № 9(5). P. 27–34.

16. Study of the State of Physical Fitness of Students of Medical Institutions of Higher Education by Means of Crossfit in the Process of Physical Education / Shkola O., Fomenko O., Otravenko O. (et al.). *Acta Balneologica*. 2021. №63(2). 105–109. DOI: 10.36740/ABAL202102105 (дата звернення: 10.06.2024).

17. The Influence of Tae-bo on the Development of Motor Potential of Students of Medical and Pedagogical Specialties and its Efficiency in the Process of Extracurricular Activities / Shkola O., Otravenko O., Donchenko V. (et al.).

Wiad Lek. 2022. № 75. (4). DOI: 10.36740/WLek202204121 (дата звернення: 12.06.2024).

References

1. Kharkivska, A., & Kapustina, O. (2022). Aktualnist formuvannia mizhnarodnykh stratehichnykh osvitnikh aliانسiv za uchastiu Ukrainy [The relevance of forming international strategic educational alliances with the participation of Ukraine]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity – Problems of engineering and pedagogical education.* 72, 32–38. Retrieved from <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2021-72-32-38> [in Ukrainian].
2. Shkola, O.M., Zhamardiy, V.O., & Sychov, D.V. (2023). Suchasnyi pidkhid pid chas provedennia praktychnykh zaniat iz fitnessu v umovakh voiennoho chasu [A modern approach during practical fitness classes in wartime conditions]. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University.* 3(357), 96–104. Retrieved from 10.12958/2227-2844-2023-3(357)-96-104 [in Ukrainian].
3. Algar, R. (2021). The fitness industry in the United Kingdom. In J., García-Fernández, P., Gálvez-Ruiz, P., (Eds.). *The global private health & fitness business: A marketing perspective.* 5–14 [in English].
4. Andreasson, J., & Johansson, T. (2014). The fitness revolution: Historical transformations in the global gym and fitness culture. *Sport Science Review,* 23(3-4), 91–112 [in English].
5. Boyd, Kimberly (2005). *Fitness in the Modern Age: Social and Cultural Influences* [in English].
6. Corbin, C. B., Pangrazi, R. P. (2000). Definitions: Health, fitness, and physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest,* 3(9), 1–18 [in English].
7. Dalleck, L. C., & Kravitz, L. (2002). The history of fitness: From primitive to present times, how fitness has evolved and come of age. *IDEA Health & Fitness Source,* 20(1), 26–34 [in English].

8. Zhamardiy, V., Shkola, O., & Otravenko, O. (et al.). (2020). Dynamics of the Functional State of Students in the Process of Powerlifting in Higher Education. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 9(10). 24–35 [in English].
9. Europe Active & Deloitte (2020). European Health & Fitness Market Report 2020. Retrieved from <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/consumer-business/European-Health-and-Fitness-Market-2020-Reportauszug.pdf> [in English].
10. Garcia, Alicia. (2020). Globalization and Fitness Language [in English].
11. Johnson, Mark. (2012). Technological Advances and Fitness Terminology [in English].
12. Jones, P., Jones, A., Williams-Burnett, N., & Ratten, V. (2017). Let's get physical: Stories of entrepreneurial activity from sports coaches/instructors. *The International Journal of Entrepreneurship Innovation*, 18(4), 219–230. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1465750317741878> [in English].
13. Lee, Sarah. (2018). Scientific Foundations of Fitness Terminology [in English].
14. Otravenko, O, Shkola, O, & Shynkarova, O. (et al.). (2021). Leisure and recreational activities of student youth in the context of health-preservation. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 12(3). 146–154. Retrieved from 10.47750/jett.2021.12.03.014 [in English].
15. Zhamardiy V., Griban G., Shkola O. et al. (2020). Methodical System of Using Fitness Technologies in Physical Education of Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 9(5). 27–34.
16. Shkola, O., Fomenko, O., & Otravenko, O. (et al.). (2021). Study of the State of Physical Fitness of Students of Medical Institutions of Higher Education by Means of Crossfit in the Process of Physical Education. *Acta Balneologica*. 63(2). 105–109. Retrieved from 10.36740/ABAL202102105 [in English].

17. Shkola, O., Otravenko, O., Donchenko, V. (et al.). (2022). The Influence of Tae-bo on the Development of Motor Potential of Students of Medical and Pedagogical Specialties and its Efficiency in the Process of Extracurricular Activities. *Wiad Lek.* 75. (4). Retrieved from 10.36740/WLek202204121 [in English].

AFTERWORD

The collective monograph was the result of many years of research by scientists, the purpose of which was to study evolutionary changes in the formation and development of scientific concepts and terms. The collected and systematized materials provide an opportunity to better understand the dynamics of the development of scientific terminology, as well as to identify key factors influencing its formation and transformation.

The lack of unity in the interpretation of key concepts among foreign and domestic scientists actualizes the need to rethink and clarify the terminology used in various fields of knowledge. In response to this problem, the authors of the monograph provide their own interpretation of key concepts, seeking to establish clearer and unambiguous definitions.

The work highlights different approaches to defining the essence of concepts, which allows for a deeper understanding of their nature and functions in scientific research and active implementation. The authors carried out a detailed content analysis of the definitions, which made it possible to identify common and cross-cutting characteristics of the concept according to various scientists.

The lack of a single terminological base and the variety of approaches to the interpretation of concepts indicate the complexity and multifacetedness of this issue. The materials of the monograph will be an important contribution to the development of scientific terminology and will stimulate scientists to further research in this field. At the same time, the research results, in particular the author's interpretations of concepts and terms, make it possible to orientate the scientific space on improving the connections of nominative and communicative units in the essence of concepts between different scientists, which will contribute to the improvement of the educational process, the development of science and education.

Scientific publication

**EVOLUTION OF TERMINOLOGY IN PEDAGOGICAL SCIENCE:
FROM THE CLASSICS TO THE PRESENT**

International collective monograph

OKTAN PRINT s.r.o.
5. května 1323/9, Praha 4, 140 00
www.oktanprint.cz
tel.: +420 770 626 166
jako svou 214. publikací
Vydání první