

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка»

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Випуск 15 (47)



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 11 від 13.10.2022 р.)

Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» включено до Переліку наукових фахових видань України категорії Б у галузі педагогічних наук (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки») відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886 (додаток 4). Збірник відображено у таких науко-метричних базах даних та каталогах: Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Crossref.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: КВ № 24295-14135Р від 27.12.2019 Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Мови: українська, англійська.

Збірник присвячений проблемам педагогічної теорії і практики в історичному, сучасному світовому контексті. Публікує оригінальні статті авторів, які представляють теоретичний доробок та результати емпіричних досліджень. Статті охоплюють широкий спектр наукових дисциплін, включаючи історію педагогіки, теорію та практику виховання, порівняльну педагогіку.

Редакція не несе відповідальності за зміст статей та може не поділяти думку автора.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Випуск 15 (47). 82 с.
DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.15/47>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy»

a collection of scientific articles
of the Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

Issue 15 (47)



Publishing House
"Helvetica"
2022

ISSN 2313-2094 (Print)
ISSN 2413-2039 (Online)

Recommended for printing
by Academic Council of Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University
(13 October 2022, Minutes № 11)

Human Studies. Series of “Pedagogy” is included in the List of scientific professional publications of Ukraine of category B in the field of pedagogical sciences (specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”) according to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Annex 4). “Human Studies. Series of Pedagogy” is included in Index Copernicus International, Google Scholar, Directory of Open Access Journals, ERIH PLUS, Ulrich’s Periodicals Directory, Crossref.

The state registration of mass media: Certificate KB № 24295-14135P of 27 December, 2019.
Journal languages: Ukrainian, English.

The collection addresses the issues of pedagogical theory and practice globally, in the retrospective and contemporary contexts. It contains original research articles that present theoretical assumptions. The articles cover a wide range of scientific disciplines including the history of education, theory and practice of education, comparative pedagogy.

The Editorial Board bears no responsibility for the content of the articles and may not share the author’s opinion.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Human Studies. Series of “Pedagogy” / Mariya Chepil (Editor-in-Chief) & others. Drohobych : Publishing House “Helvetica”, 2022. Issue 15 (47). 82 p. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.15/47>

РЕДАКЦІЙНИЙ ШТАТ

Головний редактор – Марія Чепіль, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна.

Відповідальний редактор – Ореста Карпенко, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

Лілія Морська, доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка (Львів), Україна;

Наталія Мукан, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка» (Львів), Україна;

Микола Пантюк, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна;

Лариса Зданевич, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Хмельницький), Україна;

Спірос Спіроу, доктор педагогічних наук, професор, Європейський університет (Нікозія), Кіпр;

Вільфрід Смітт, університет імені Леопольда і Франца в Іннсбруку, (Іннсбрук), Австрія;

Юрі Меда, Університет в Мачераті (Мачерата), Італія;

Олена Невмержицька, доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Дрогобич), Україна;

Людмила Романишина, доктор педагогічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (Хмельницький), Україна;

Ніна Слюсаренко, доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет (Херсон), Україна;

Інна Стражнікова, доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ), Україна;

Олександра Янкович, доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль), Україна; Куявсько-Поморська Вища Школа у Бидгощі (Бидгощ), Польща;

Ришард Бера, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Марії-Кюрі Склодовської у м. Люблін (Люблін), Польща;

Анна Канюс, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Марії-Кюрі Склодовської у м. Люблін (Люблін), Польща;

Mateus Nepi, кандидат педагогічних наук, доцент, Університет в Аракажу (Аракажу), Бразилія;

Peter Stöger, доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Леопольда і Франца в Іннсбруку (Іннсбрук), Австрія;

Сунджи Танабе, кандидат педагогічних наук, доцент, Канадзавський Університет (Какумамачі, Канадзава, Ісікава), Японія.

EDITORIAL BOARD

Editor in chief – Mariya Chepil, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine.

Executive secretary – Oresta Karpenko, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine.

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Liliya Morska, Ivan Franko Lviv National University (Lviv), Ukraine;

Nataliya Mukan, Lviv Polytechnic National University (Lviv), Ukraine;

Mykola Pantiuk, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine;

Larysa Zdanevych, Khmelnytskyi Humanitarian & Pedagogical Academy (Khmelnytskyi), Ukraine;

Spyros Spyrou, European University (Nicosia), Cyprus;

Wilfried Smidt, University of Innsbruck (Innsbruck), Austria;

Ryszard Bera, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Lublin), Poland;

Anna Kanios, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Lublin), Poland;

Juri Meda, University of Macerata (Macerata), Italy;

Matheus Nery, UNINASSAU (Aracaju), Brazil;

Olena Nevmerzhytska, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych), Ukraine;

Ludmyla Romanyshyna, Khmelnytskyi Humanitarian & Pedagogical Academy (Khmelnytskyi), Ukraine;

Nina Slyusarenko, Kherson State University (Kherson), Ukraine;

Inna Strazhnikova, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk), Ukraine;

Peter Stöger, University of Innsbruck (Innsbruck), Austria;

Shunji Tanabe, Kanazawa Gakuin University (Ishikawa, Kanazawa, Suemachi), Japan;

Oleksandra Yankovych, Ternopil National Volodymyr Hnatyuk Pedagogical University (Ternopil), Ukraine; Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Bydgoszcz), Poland

ЗМІСТ

Галатюк Михайло. Модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання.....	9
Жданкіна Анастасія. Структурна модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.....	16
Корсікова Катерина, Потапова Наталя. Реалізація педагогіки партнерства у взаємодії закладів освіти та сім'ї у Новій українській школі.....	24
Красницька Ольга. Риторична підготовка викладача	30
Литвин Ольга. Динаміка ефективності технології навчання педагогічного дизайну дистанційних курсів майбутніх інженерів-педагогів.....	37
Макєєв Сергій. Практика реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах розвинених країн.....	43
Павелко Вікторія. Історико-педагогічні аспекти розвитку поняття «інтеграція».....	53
Приймач Наталія, Михайловська Жанна. Специфіка сприйняття художньої літератури як мистецтва слова учнями молодшого шкільного віку.....	61
Резунова Олена. Педагогічна самоефективність викладача як фактор розвитку навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти	68
Швець Тетяна. Моделі виховного тьюторингу у системі середньої освіти в країнах Європи.....	73

CONTENTS

Halatiuk Mykhailo. Model of sports culture of future specialists of physical education.....	10
Zhdankina Anastasiia. A structural model of patriotic upbringing of youth students using Kobzar art.....	17
Korsikova Kateryna, Potapova Natalia. Realization of pedagogics of partnership in the cooperation of educational establishments and family in the New Ukrainian school.....	25
Krasnytska Olha. An instructor’s rhetorical training.....	31
Lytvyn Olha. Dynamics of effectiveness of teaching technology of pedagogical design of distance courses for future engineer-educators.....	38
Makieiev Serhii. The practice of implementing the competency approach in educational systems of developed countries.....	44
Pavelko Viktoriya. Historical and pedagogical aspects of the development of the “integration” concept.....	53
Priymas Nataliya, Mykhailovska Zhanna. Specificity of the perception of fiction literature as the art of the word students of primary school age.....	62
Rezunova Olena. Teacher's pedagogical self-efficiency as a factor in the development of academic self-efficiency of higher education students.....	69
Shvets Tetiana. Models of educational tutoring in the secondary education system in European countries.....	73

УДК 378.016:796/799(07)

ГАЛАТЮК Михайло – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. С. Бандери, 12, м. Рівне, Рівненська обл., 33017, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5824-6036>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.1>

Бібліографічний опис статті: Галатюк, М. (2022). Модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 9–15, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.1>

МОДЕЛЬ СПОРТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Анотація. У статті запропоновано структурно-логічну модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання. Модель спортивної культури є результатом теоретичного аналізу цілеспрямованої спортивно-орієнтованої підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Завдання статті – проаналізувати основні компоненти спортивної культури і зв'язки між ними. Для вирішення відзначеного завдання застосовано системний підхід як метод наукового дослідження.

Модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання складається з п'яти окремих компонентів. Усі компоненти моделі спортивної культури взаємопов'язані між собою. Компоненти моделі спортивної культури – це не лише окремі частини цілого. Кожен компонент спортивної культури має своє змістове наповнення, свою функцію, ознаки та “морфологію”. Автором детально описаний зміст кожного компонента спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання.

Аналіз моделі спортивної культури розпочато з мотиваційно-сміслового компонента. Цей компонент відображає мотивацію і ціннісно-сміслову орієнтацію студентів. Від рівня розвитку мотиваційно-сміслового компонента залежить саморегуляція і успішність навчально-тренувальної, а також змагальної діяльності майбутніх фахівців.

Один із компонентів моделі спортивної культури – акумуляційно-рефлексивний (результативний). Цей компонент ми вважаємо основним. Його розвиток можливий за умови участі майбутніх фахівців у спортивних змаганнях. Результативний компонент асоціюється з досвідом (успішним або неуспішним), який набуває студент у процесі підготовки до змагань та участі в них. Процес набуття досвіду передбачає постійне нагромадження (акумуляцію) знань, умінь, навичок і удосконалення спортивної майстерності.

Ключові слова: спортивна культура, виховання, модель, компонент, студент, діяльність.

HALATIUK Mykhailo – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Pedagogy, Education Management and Social Work Department, Rivne State University of Humanities, Stepana Bandery St., 12, Rivne, 33017, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5824-6036>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.1>

To cite this article: Halatiuk, M. (2022). Model sportyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia. [Model of sports culture of future specialists of physical education]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 9–15, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.1>

MODEL OF SPORTS CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL EDUCATION

Summary. *The article proposes a structural-logical model of sports culture of future specialists of physical education. The model of sports culture is the result of a theoretical analysis level of sports-oriented preparation of students in higher education institutions.*

The task of the article is to analyze the main components of sports culture and the links between them. For the decision of the marked task applied the system approach as a method of scientific research.

The model of sports culture of future specialists of physical education consists of five separate components. All components of the sports culture model are interconnected. The components of the sports culture model are not just separate parts of the whole. Each component of sports culture has its own content, its function, features and "morphology". The author in detail described the content of each component of sports culture of future specialists of physical education.

Analysis of the model of sports culture started with a motivational and semantic component. This component reflects motivation and value-semantic orientation of students. From the level of development of the motivational and semantic component depends self-regulation and success educational-training and competitive activities of future professionals.

The last component in the structure of sports culture – it's the performance component. This component we consider the main. Its development is possible provided participation of future specialists in sports competitions. The productive component is associated with experience (successful or unsuccessful), which is acquired by the student in the process of preparation for competitions and participation in them. The process of gaining experience involves constant accumulation knowledge, skills, abilities and improvement of sportsmanship.

Key words: *sports culture, education, model, component, student, activity.*

Актуальність проблеми. Аналіз досвіду проведення освітніх реформ у країнах Європейського Союзу свідчить, що в Україні недостатньо приділено уваги щодо розробки національних програм, нормативно-правових документів, які стосуються реформування сфери фізичної культури і спорту в сучасних умовах. Як наслідок, ми наштотувалися на ряд важливих проблем. До цих проблем належать: падіння показника рухової активності серед учнівської та студентської молоді; слабка мотиваційна зрілість до занять спортом та ін. Okремо відзначимо про стан студентського спорту, який, на жаль, не відповідає високим вимогам і стандартам якості вищої освіти.

Сучасні викладачі та тренери з окремих видів спорту засвідчують, що підходи, форми і методи, які застосовуються у процесі фізичного виховання студентів є недостатньо ефективними, а інколи застарілими. Ми вважаємо, що система фізичного виховання в закладах вищої освіти, не задовольняє на належному рівні потреби майбутніх фахівців. Саме це є однією з причин їх пасивності до занять спортом. Вирішення цієї проблеми, ми вбачаємо в спортивно орієнтованому фізичному вихованні, яке цілеспрямовано розвиватиме *спортивну культуру студентів.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні теоретичні розробки, які стосуються розвитку спортивної культури студентів свідчать, що вона є складним феноменом, який знаходиться в стадії активного дослідження.

У науково-методичних джерелах віднаходимо підтвердження існування спортивної культури як самостійної категорії дидактики спорту (Vizytei & Kachurovskiy, 2009). Зміст цієї категорії розглядається в системі загальної культури особистості. Спортивна культура об'єднує принципи, закономірності, правила, а також настанови, створені для інтенсивного використання фізичних вправ у межах змагальної діяльності, які передбачають виконання завдань, що стосуються фізичного, психічного та духовного вдосконалення молоді (Pityn, 2015).

Оскільки спорт – це культурне явище і сфера суспільної життєдіяльності, то в змісті спортивної культури майбутніх фахівців доцільно розуміти цілісне особистісне утворення, яке поєднує в собі систему засобів, методів і результатів фізкультурно-спортивної діяльності. Невід'ємною складовою спортивної культури, на думку О. Загrevської, є фізкультурно-спортивні цінності. Таким чином, спортивна культура студентів розвивається під час інтеріоризації соціально-культурного

потенціалу, цінностей і спортивних технологій (Zagrevskaja, 2012).

Рівень розвитку спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання залежить від примноження досвіду фізкультурно-спортивної діяльності та наповнення її особисто-значущим смислом. Тому спортивна культура як соціальний феномен суспільства, має власний системоутворювальний чинник, яким є цінності спорту, а також ціннісне ставлення до фізкультурно-спортивної діяльності (Zagrevskaja, 2012).

Отже, мета статті – запропонувати теоретичну модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання в контексті отриманих результатів дослідження рівня спортивно-орієнтованої підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб описати *модель спортивної культури майбутніх фахівців на якісно високому рівні, застосуємо системний підхід як напрям методології наукового дослідження.* Цей підхід полягає у вивченні об'єкта як системної цілісності (Malafik, 2008). Інакше кажучи, в змісті досліджуваного об'єкта необхідно виділити окремі компоненти (елементи) та описати їх. У процесі опису мають бути розкриті відповідні відношення та взаємозв'язки, які існують між компонентами цілого.

Як відомо, системна властивість спортивної культури виникає крізь взаємодію її компонентів. У процесі дослідження генези спортивної культури студентів нами з'ясовано, що вона є складним інтегральним утворенням. Тому вважаємо, що в структурі цього утворення (цілого) доцільно виділити принаймні п'ять взаємопов'язаних компонентів, які описані в цій статті.

Відзначимо, що компоненти моделі спортивної культури є не просто окремими частинами цілого, а кожен з них має своє змістове наповнення, свою функцію, ознаки та “морфологію”. Відповідна модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання, її компоненти ми запропонували на рисунку 1.

Відзначимо, що термін “морфологія” в біології трактується як вчення про внутрішню структуру складних систем, а в мовознавстві – це розділ граматики, який вивчає форму та будову слова. У цьому контексті згадаймо, що наукова методологія оперує рядом методів моделювання, серед цих методів важливе місце належить морфологічному методу.

Основна ідея цього методу полягає в тому, щоб систематично відшукувати всі можливі варіанти реалізації системи крізь комбінування основних виділених структурних елементів або їх ознак. Тобто система або проблема може ділитися (роз'єднуватися на частини) різними способами та досліджуватися в різних аспектах і площинах (Novikov, 2007). А тому виділені компоненти спортивної культури доцільно вважати функціонально-морфологічними. На нашу думку, особливість досліджуваного феномена полягає в можливості встановити іншу декомпозицію елементів (їх кількісно-якісного складу) в структурі спортивної культури. Але тут потрібно зробити одне уточнення – зміна компонентного складу спортивної культури не повинна вплинути на емерджентність самої системи. Емерджентна (особлива) властивість системи – це та, якою володіє система, а її компоненти цією властивістю не наділені.

Отже, в нашому випадку модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання є структурно-логічною – ідеальним (пізнавально-мисленим) прообразом системи.

Аналіз моделі спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання доцільно розпочати з *мотиваційно-сміслового компонента.* Характерно, що саме цей компонент відображає мотивацію і ціннісно-сміслову орієнтацію студентів, яка спрямована на саморегуляцію і стимулювання процесу успішної навчально-тренувальної, а також змагальної діяльності. Це проявляється у відчутті зацікавленості, рішучості, ініціативності та ін.

Мотиваційно-смісловий компонент детермінує саморегуляцію діяльності (навчально-тренувальної і змагальної) студента. Дослідивши зміст саморегуляції діяльності, ми з'ясували, що вона наділена полісемією – немає однозначного розуміння. Під час опису поняття “саморегуляція діяльності”, згадуються різні психолого-педагогічні аспекти, які охоплюють особистісно-сміслові, енергетичні, динамічні, поведінкові та інші сторони суб'єкта діяльності. Важливими підходами до розуміння саморегуляції є такі, що трактують її крізь: особливий рівень проектування діяльності на основі процесів прогнозування; уміння здійснювати самоконтроль своїх емоцій, почуттів, хвилювань і бажань; “внутрішній” контроль і регуляцію поведінки людини, її активності (Stanovskykh, 2014, p. 16).

На нашу думку, високий рівень значущості мотиваційно-сміслового компонента

визначається наявністю в нього саморегуляційної основи, яка визначає успішність функціонування усіх інших компонентів спортивної культури майбутніх фахівців.

Якість внутрішніх мотивів залежить від студента, який є суб'єктом навчально-тренувальної діяльності та визначається власними цілями, переконаннями, установками, прагненням до високих результатів. Стійкі внутрішні мотиви і відповідна ціннісна орієнтація студентів є запорукою позитивного ставлення до здійснення навчально-тренувальної діяльності. Внутрішні мотиви допомагають подолати байдужість, забезпечують необхідний рівень вольових зусиль у процесі вирішення навчально-тренувальних проблем, сприяють належній підготовці до спортивних змагань.

Розвиток мотиваційно-смыслового компонента відбувається крізь досягнення в навчально-тренувальній і змагальній діяльності. Досягнутий результат підсилює мотивацію до подальших дій та характеризує поведінку студента (зв'язки: 1→5, 1→4). Якщо в процесі навчально-тренувальної (змагальної) діяльності не спостерігається орієнтація майбутнього фахівця на конкретний результат, то як наслідок, спостерігається зниження мотиваційно-смыслового компонента (зв'язок 5→1 слабшає або відсутній), що відображається на його поведінці (зв'язок 4→1). Отримання студентом конкретного результату є запорукою зростання його мотивації, тобто – спостерігається приріст мотиваційно-смыслового компонента (рис. 1).

Спортивні досягнення є наслідком навчально-тренувальної діяльності. Студент здійснює рефлексію (аккумуляційно-рефлексивний компонент), в результаті якої можливі

дії спрямовані на вдосконалення різних сторін кінцевого продукту (зв'язки: 5→2, 5→3). Це надає підстави стверджувати про наявність додаткової мотивації студента (зв'язок 5→1).

Особливість *когнітивно-теоретичного* компонента спортивної культури майбутнього фахівця – це та, що він визначає готовність діяти. Когнітивно-теоретичний компонент включає: основи наукової теорії з валеології, анатомії і фізіології людини; знання основних положень навчально-тренувальної діяльності, її цілей, форм, принципів, методів і засобів. Цей компонент передбачає володіння компетентністю змагальної діяльності – знання змісту теоретико-методичних положень спортивної стратегії і тактики; знання норм і правил спортивної поведінки, етики та готовність їх дотримання. До складу відзначеного компонента входять організовані певним чином знання: із психологічної, фізичної і технічної підготовки; які стосуються медико-біологічних засобів підтримки та відновлення навчально-тренувальної та змагальної діяльності; про наслідки використання спортивної фармакології.

Отже, від рівня сформованості та розвитку когнітивно-теоретичного компонента, залежить продуктивність навчально-тренувального процесу, рівень його організації, а також результати змагальної діяльності. Основна функція когнітивно-теоретичного компонента спортивної культури – це забезпечення орієнтувальної основи навчально-тренувальної і змагальної діяльності. Таким чином, відслідковується безпосередній зв'язок когнітивно-теоретичного компонента з діяльнісно-процесуальним (зв'язок 2→3).

Діяльнісно-процесуальний компонент проявляється у відповідних когнітивних

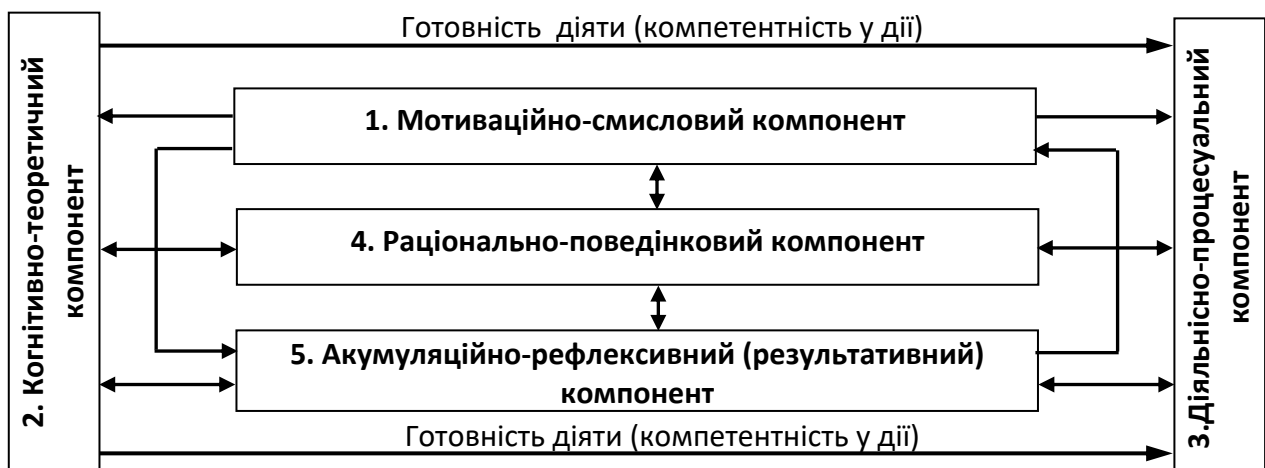


Рис. 1. Модель спортивної культури майбутніх фахівців фізичного виховання

уміннях – розумових і практичних. До розумових умінь належать: аналіз і синтез, логічне мислення, складати алгоритм і продумувати стратегію дій, уміння моделювати ситуації та ін. Відзначимо, що розумові уміння набувають значного розвитку в процесі інтелектуальних ігор, наприклад, шахів.

Практичні уміння діяльнісно-процесуального компонента спортивної культури визначають готовність до занять спортом. Вони поєднують уміння: організувати процес навчально-тренувальної діяльності, планувати свій час; адаптуватися до тренувальних навантажень; використовувати педагогічні, психологічні та медичні засоби відновлення спортивної працездатності; здійснювати пошук науково-методичного матеріалу, який допоможе вдосконалити навчально-тренувальний процес, зробити його результативнішим і таким, що підсилюватиме мотивацію та інтерес до занять спортом; уміння аналізувати та складати індивідуальну програму тренувань і творчо використовувати набуті знання.

Володіння досвідом, який закладений у змісті діяльнісно-процесуального компонента є запорукою успішної навчально-тренувальної діяльності та високих досягнень у спорті. Звідси впливають логічні взаємозв'язки діяльнісно-процесуального компонента з акумуляційно-рефлексивним (результативним) компонентом (рис. 1, зв'язки: 3→5, 5→3). Останній компонент характеризується зверненням суб'єкта на самого себе, до власного сприйняття здобутих результатів, уміння використовувати їх для постановки та досягнення подальших цілей.

Аналіз наукових праць з теорії і методики спортивної підготовки, педагогіки фізичного виховання, психології та соціології спорту засвідчує, що в структурі спортивної культури доцільно виділити *раціонально-поведінковий компонент*. Суть цього компонента ми з'ясували в контексті таких понять, як “раціональність”, “дисципліна”, “поведінка”, “характер” та “темперамент”.

Раціонально-поведінковий компонент взаємопов'язаний із усіма іншими компонентами спортивної культури. Його функція – забезпечити психологічну готовність до змагальної діяльності (зв'язок 4→3) (Bursev, Burseva, & Minnahmetova, 2016).

Завдання та зміст психологічної підготовки полягає в розвитку здібностей і психічних функцій студента. Психологічна підготовка характеризується психічною стійкістю

й готовністю вирішувати поставлені завдання навчально-тренувальної і змагальної діяльності. Студента, який бере участь у спортивних змаганнях, потрібно навчити використовувати прийоми та методи, які забезпечують готовність до змагальної діяльності.

Аспект раціональності в цьому компоненті, акцентує увагу на свідомому, розумному та відповідальному ставленні майбутнього фахівця до теоретико-методичної підготовки. Ця підготовка озброює системою знань, які представлені в когнітивно-теоретичному компоненті спортивної культури (зв'язок 4→2). З іншого боку, результативність теоретико-методичної підготовки та навчально-тренувальної діяльності позитивно впливають на поведінку, характер і самодисципліну студента, спостерігається його раціональність дій та вчинків (зв'язки: 2→4, 3→4).

Розвиток раціонально-поведінкового компонента спортивної культури характеризується його вольовими якостями, а саме: наполегливістю, цілеспрямованістю, сміливістю, впевненістю у своїх силах, стійкістю, самодисципліною та ін. Рівень сформованості перерахованих якостей в поведінці майбутніх фахівців, безпосередньо впливає на результативність навчально-тренувальної та змагальної діяльності (зв'язок 4→5).

Акумуляційно-рефлексивний (результативний) компонент, вважається основним. Він асоціюється з досвідом (успішним або неуспішним), який набуває студент у процесі підготовки до змагань та участі в них. Процес набуття досвіду передбачає постійне нагромадження (акумуляцію), знань, умінь і навичок та удосконалення спортивної майстерності.

Акумуляційно-рефлексивний компонент розвивається лише за умови зростання рівня складності навчально-тренувальних завдань і участі в студентських спортивних змаганнях. Під час спортивних змагань максимально реалізуються духовні, фізичні та психічні можливості студента. У процесі спортивних змагань здійснюється самоконтроль і рефлексія рівня підготовленості. Змагання є найважливішим засобом удосконалення спортивної майстерності, яка є показником розвитку акумуляційно-рефлексивного компонента спортивної культури студента (Kostiukevych, 2007).

Відзначимо, що рефлексивні уміння мають велике значення для розвитку спортивної культури майбутніх фахівців. Рефлексія сприяє до системного розуміння знань про цілі, зміст,

форми, методи і засоби навчально-тренувальної діяльності. Рефлексивні уміння забезпечують самокритичне сприйняття власних дій, а також допомагають майбутньому фахівцю бути постійним суб'єктом своєї активності (Novikov, 2007).

Важливе місце в розвитку акумуляційно-рефлексивного компонента займає педагогічний контроль з боку викладача (тренера спортивної секції). Доцільність педагогічного контролю потрібно розглядати в п'яти основних аспектах: обсягу та змісту тренувальних навантажень; функціонального стану; техніки виконання вправ; особливостей поведінки студента під час навчально-тренувальної і змагальної діяльності; спортивних досягнень (Kostiukevych, 2007).

На основі результатів змагань, здійснюється корегування навчально-тренувальної діяльності (зв'язки: 5→2, 5→3). Успіхи та невдачі визначають подальшу стратегію підготовки, а також впливають на поведінку студента (зв'язок 5→4).

Таким чином, опис усіх компонентів запропонованої моделі допоможе розробити критерії оцінювання рівня розвитку спортивної культури студентів. Розробка критеріїв оцінювання рівня розвитку спортивної культури – це важлива частина механізму управління і забезпечення зворотного зв'язку під час навчально-тренувальної і змагальної діяльності майбутніх фахівців.

Висновки. Запропонована модель спортивної культури – це ще один важливий крок щодо конкретизації змісту феномена спортивної культури, визначення його суті, а також особистісного значення в професійному становленні майбутнього фахівця. Усі компоненти моделі є результатом творчих пошуків автора в контексті власного бачення шляхів вирішення проблем, які стосуються підготовки сучасного вчителя фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень полягають в уточненні професіограми сучасного фахівця фізичного виховання в контексті запропонованої моделі його спортивної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурцев В., Бурцева Е., Миннахметова Л. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов. *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 5-2. С. 329–333.
2. Візитей М.М., Качуровський Д.О. Спорт вищих досягнень і його соціально-культурна місія в нових умовах розвитку суспільства. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 12. С. 27–31.
3. Загравская А.И. Спорт и спортивная культура студентов в системе высшего образования. *Вестн. Том. гос. ун-та*. 2012. № 363. С. 175–178.
4. Костюкевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації. Вінниця: «Планер», 2007. 273 с.
5. Малафійк І.В. Системність – якість знань. Рівне: РДГУ, 2008. 383 с.
6. Новиков А.М. Методологія. М.: СИНТЕГ. 668 с.
7. Пітин М. Теоретична підготовка в спорті: монографія. Л.: ЛДУФК, 2015. 372 с.
8. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів. Кіровоград: ІмексЛТД, 2014. 168 с.

REFERENCES

1. Burcev, V., Burceva, E., Minnahmetova, L. (2016). Issledovanie urovnja razvitija lichnostno-povedencheskogo komponenta sportivnoj kul'tury v processe lichnostno orientirovannogo fizicheskogo vospitanija studentov [Research of the level of development of the personal and behavioural component of sports culture in the course of personally focused physical training of students]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*, № 5-2, 329–333 [in Russian].
2. Vyzitei, M.M., & Kachurovskiy, D.O. (2009). Sport vyshchikh dosiahnen i yoho sotsialno-kulturna misiia v novykh umovakh rozvytku suspilstva [Sport of high performance and its social and cultural mission in the new circumstances of society development]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, № 12, 27–31 [in Ukrainian].
3. Zagrevskaja, A.I. (2012). Sport i sportivnaja kul'tura studentov v sisteme vysshogo obrazovanija [Sports and sports culture of students in the system of higher education]. *Vestn. Tom. gos. un-ta*, № 363, 175–178 [in Russian].
4. Kostiukevych, V.M. (2007). Teoriia i metodyka trenuvannia sportsmeniv vysokoi kvalifikatsii [Theory and methods of training highly qualified athletes]. Vinnytsia: «Planer» [in Ukrainian].
5. Malafiiik, I.V. (2008). Systemnist – yakist znan [Systematicity is the quality of knowledge]. Rivne: RSHU [in Ukrainian].

-
6. Novikov, A.M. (2007). Metodologija [Methodology]. M.: SINTEG [in Russian].
 7. Pityn, M. (2015). Teoretychna pidhotovka v sporti: monohrafiia [Theoretical training in sports: monograph]. L.: LDUFK [in Ukrainian].
 8. Stanovskykh, Z.L. (2014). Motyvatsiino-smyslovi determinanty samorehuliatcii profesiinoi diialnosti pedahohiv [Motivational and semantic determinants of self-regulation professional activities of teachers]. Kirovohrad: ImeksLTD [in Ukrainian].

ЖДАНКІНА Анастасія – аспірант кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, пров. Лицейний, 1, м. Кременець, 47003, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6819-2710>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.2>

Бібліографічний опис статті: Жданкіна, А. (2022). Структурна модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 16–23, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.2>

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КОБЗАРСТВА

Анотація. Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та розробці структурної моделі патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. Окреслено проблемне поле та актуальність вибраної теми, узгоджено мету та останні дослідження з питань моделювання у педагогічному процесі. В статті детально та різносторонньо охарактеризовано зміст основних понять статті, а також розроблено авторське тлумачення феномену моделі у науково-педагогічному контексті. Виконано аналіз останніх наукових праць з проблем патріотичного виховання учнівської молоді. Здійснено огляд актуальних дисертаційних праць, в яких висвітлюється сутність моделювання у контексті педагогічних досліджень. Визначено роль та місце моделювання в сучасній педагогічній науці як невід’ємного компонента досліджень. Виявлено види моделей та їх призначення, визначено їх функції. В статті подано графічне зображення розробленої структурної моделі патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства, у якій відображено внутрішні процеси, взаємозв’язки та взаємовпливи. Подано опис кожного блоку представленої в статті структурної моделі (усього чотири блоки – цільовий, методологічний, процесуально-змістовий та результативний), теоретично обґрунтовано доцільність створення структурної моделі в реалізації завдань патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. Описано форми, методи, технології та засоби патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства, аргументовано доцільність її використання. Визначено роль педагогічних умов у розробці та провадженні структурної моделі патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. Сформульовано висновки по статті та перспективи подальшого розвитку теми щодо моделювання патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства в передових наукових дослідженнях та публікаціях.

Ключові слова: моделювання, структурна модель, патріотичне виховання, учнівська молодь, кобзарство.

ZHDANKINA Anastasiia – Graduate student at the Department of Pedagogy and Psychology, Kremenets Taras Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Academy, 24, Litseyyna Str., Kremenets, 47003, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6819-2710>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.2>

To cite this article: Zhdankina, A. (2022). Strukturna model patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi zasobamy kobzarstva [A structural model of patriotic upbringing of youth students using kobzar art]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 16–23, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.2>

A STRUCTURAL MODEL OF PATRIOTIC UPBRINGING OF YOUTH STUDENTS USING KOBZAR ART

Summary. *The article is devoted to the substantiation and development of a structural model of patriotic education of student youth by means of kobzarstvo. The problem area and relevance of the selected topic are outlined, the goal and the latest research on modeling in the pedagogical process are agreed upon. In the article, the content of the main concepts of the article is described in detail and in various ways, and the author's interpretation of the phenomenon of the model in the scientific and pedagogical context is also developed. A review of current dissertations was carried out, which highlight the essence of modeling in the context of pedagogical research. The analysis of the latest scientific works on the problems of patriotic education of schoolchildren was carried out. The role and place of modeling in modern pedagogical science as an integral component of research is defined. The types of models and their purpose have been identified, their functions have been determined. The article presents a graphic representation of the developed structural model of patriotic education of schoolchildren by the means of kobzarstvo, which reflects internal processes, relationships and mutual influences. A description of each block of the structural model is provided (four blocks in total – target, methodological, procedural-content and result-oriented), the expediency of creating a structural model in the implementation of the tasks of patriotic education of schoolchildren by means of kobzar art is substantiated. Forms, methods, technologies, and means of patriotic education of schoolchildren by means of kobzarstvo are described, the expediency of its use is argued. The role of pedagogic conditions in the development and implementation of a structural model of patriotic education of schoolchildren by means of kobzarstvo is defined. Conclusions and prospects for the further development of the topic in scientific research devoted to the problems of patriotic education of schoolchildren by means of kobzar art are formulated.*

Key words: *modeling, structural model, patriotic education, student youth, kobzarstvo.*

Вступ. На сучасному етапі розвитку науково-педагогічної думки моделювання є важливим компонентом дисертаційних досліджень, у тому числі праць, які висвітлюють проблеми патріотичного виховання учнівської молоді. Застосовуючи моделювання, ми можемо сформулювати цілісне уявлення про об'єкт дослідження, його зміст, характеристики, процеси, особливості, спектр проблем. Тому одним із завдань даного дослідження є розробка і аргументація змісту моделі патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства, що представляє для нас особливий інтерес в умовах сьогодення.

Аналіз останніх досліджень. Питання пошуку оптимальної і науково-обґрунтованої моделі патріотичного виховання учнівської молоді в аспекті сучасної педагогічної думки активно досліджується в працях українських вчених (О. Жаровська, 2015; С. Мотика, 2019; Т. Філімонова, 2019). Розробка і обґрунтування моделі патріотичного виховання молоді в доробку наукового бачення проблеми розглядається як метод, який відображає існуючі взаємозв'язки між конструктами освітнього процесу в Україні.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці структурної моделі

патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

Виклад основного матеріалу. Актуалізація виховної діяльності в рамках освітнього процесу засобами кобзарства відбувається методом структуризації, що умотивовує нас звернутися за поясненнями функціональної складової поняття, яке розглядається, до довідкових та наукових джерел. Насамперед розглянемо сутність моделювання у структурі науково-педагогічних досліджень.

Згідно висновків О. Дубасенюк, моделювання слід розглядати як категорію, яка формує єдність навчання та наукових досліджень у площині педагогічного процесу (Дубасенюк, 2008: 10).

Метод моделювання, який ми застосовуємо в нашому дослідженні, ми розглядаємо як найбільш оптимальний і науково обґрунтований підхід, оскільки на його базі формується уявлення про взаємодію процесів у рамках проведення експериментальної роботи. Сучасна педагогіка використовує метод моделювання, оскільки він найточніше висвітлює ознаки і особливості об'єкта дослідження. Підкреслимо, що основними функціями педагогічної моделі є евристична, дескриптивна, прогностична, нормативна, практична (Делікатна, 2021).

На його думку, феномен моделі – як засобу моделювання – полягає у його спрощеному уявленні об'єкта дослідження, що у подальшому дозволяє оперувати достовірною і лаконічною інформацією про об'єкт, його структуру або процеси, які відбуваються в ньому (Пономарьов, 2015: 48). Згідно визначення, яке знаходимо у О. Дубасенюк, «... модель виступає як теоретичний взірць-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань» (Дубасенюк, 2008: 10).

На основі представлених вище тлумачень пропонуємо авторське визначення моделі. Отже, *модель – це структурна схема об'єкта дослідження, що відображає його специфіку, внутрішні процеси і результати.*

Важливе значення відіграють типи моделей, які поділяються на змістові, структурні та функціональні. Змістові педагогічні моделі в якості предмета моделювання сфокусовані на сутності досліджуваного об'єкта. Структурні моделі направлені на структуру педагогічного об'єкта. Функціональні моделі покликані виявляти методи реалізації суттєво важливих завдань моделі. В даній статті пропонується структурна модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства (рис. 1).

У дисертації С. Мотики (2019 р.) модель складається з п'яти блоків (цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового, операційно-технологічного та оцінювально-результативного (Мотика, 2019: 130). Автор акцентує увагу і на тих завданнях, які покладено в основу моделі для вирішення проблем патріотичного виховання. Дослідник підкреслює у своїй праці наступне: «Виховання патріотизму зумовлене входженням у систему різних видів патріотично спрямованої діяльності і відбувається у процесі діяльності, спілкування, пізнання і самопізнання» (Мотика, 2019: 129).

Глибокий і змістовний аналіз структурно-функціональної моделі патріотичного виховання учнівської молоді представлено в дисертаційному дослідженні С. Оришко (2010 р.). Автор дослідження розробив модель, яка базується на концептуальних підходах (гуманістичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, соціалізаційний) і принципах (гуманізації, культуровідповідності та природовідповідності, демократизації, педагогічної та життєвої доцільності). Модель, розроблена С. Оришко, відрізняється спрямованістю на використання потенціалу туристсько-красназавчої діяльності на шляху

до виховання громадянина-патріота України (Оришко, 2010).

В дисертаційному дослідженні І. Бабій (2013 р.) розроблена модель патріотичного виховання учнівської молоді, яка базується на технології морального виховання. Перший блок дослідження містить мету та завдання, які покладено на розроблену автором модель. Другий блок репрезентує структурні компоненти морального виховання (компоненти, критерії, показники). Третій блок – зміст, педагогічні умови, засоби, форми. Четвертий блок дисертаційного дослідження містить очікуваний автором результат. Модель, розроблена І. Бабій, характеризується простотою викладення матеріалів, а також відрізняється очевидністю перебігу етапів – від цілепокладання до результатів (Бабій, 2013).

З огляду на існуючі в дисертаційних дослідженнях різні види моделей ми розробили власну *структурну модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.*

З метою підтвердження ефективності контенту, закладеного в представлених нами блоках, піддамо їх більш багатосторонньому аналізу. Це, на наше переконання, дасть змогу не тільки поглибити модель, але й посилить зміст та оптимізує шляхи реалізації його контенту.

Цільовий блок формулює мету патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства, а також соціальне замовлення стосовно патріотичної вихованості учнівської молоді. Мета обумовлює очікуваний результат – патріотична вихованість учнівської молоді.

Методологічний блок включає низку наукових підходів, на яких ґрунтується дослідження (системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний; синергетичний, рефлексивно-експліцитний, етнопедагогічний підходи) і принципи (дитиноцентризму, природовідповідності, гуманізму, опори на вікові та індивідуальні особливості, національної спрямованості, полікультурності тощо).

Процесуально-змістовий блок вказує на зміст та напрями патріотичного виховання учнівської молоді в контексті навчальних предметів («Мистецтво», «Всесвітня Історія. Історія України», «Українська література», «Громадянське виховання» тощо), а також виховної роботи класного керівника. Також даний блок містить перелік форм виховної роботи (урочна, позаурочна), методів (бесіда,

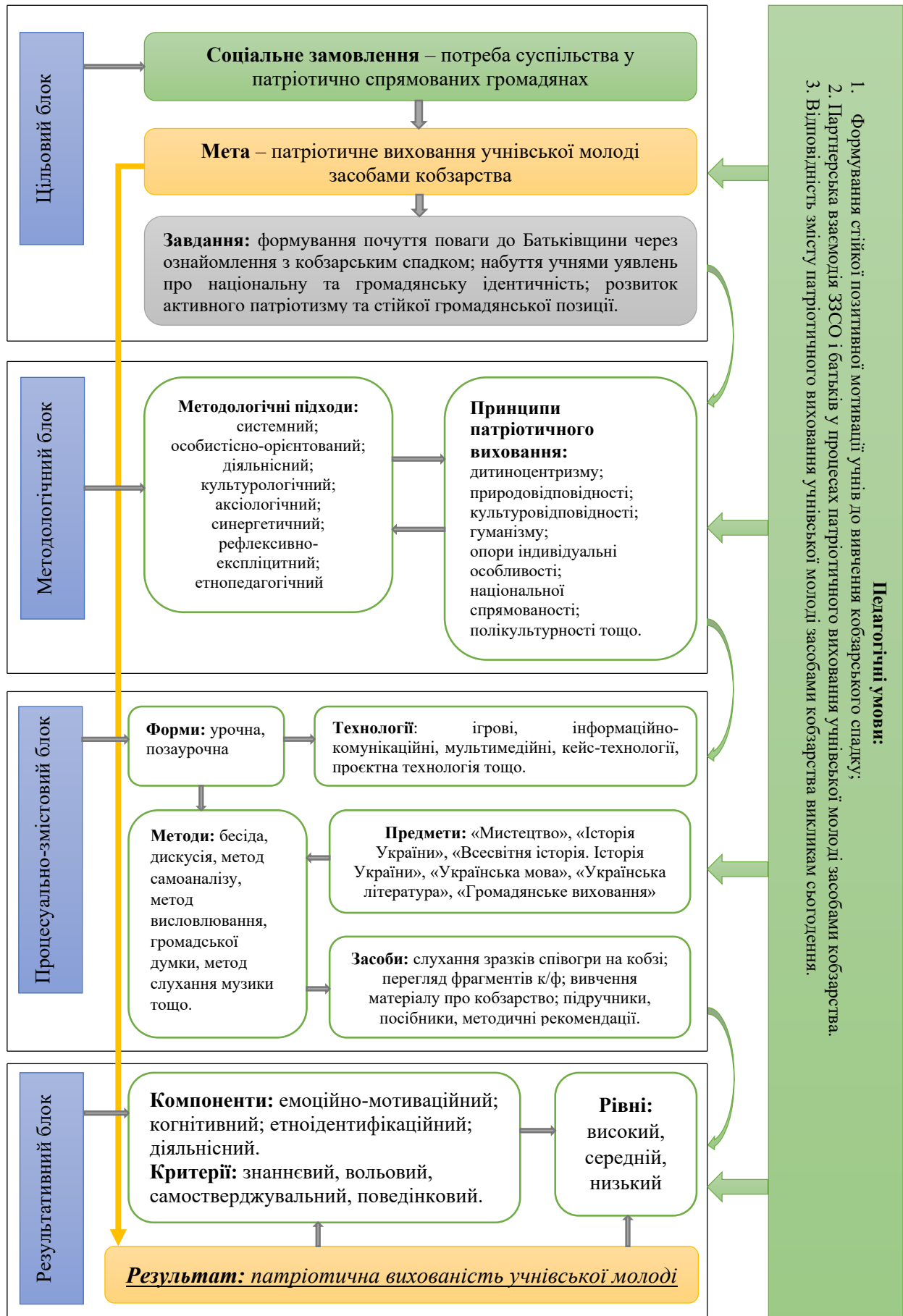


Рис. 1. Структурна модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства

дискусія, метод висловлювання громадської думки, метод самоаналізу, метод слухання музики та ін.), технологій (ігрові, інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, кейс-технології, проєктна технологія), засобів (слухання зразків співогри на кобзі; перегляд фрагментів к/ф; мультимедійні технології, підручники, методичні рекомендації, посібники). Нижче подано характеристику усіх форм, методів та засобів патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

Урочна форма виховної роботи. З точки зору експертного середовища (Кондрашова, 2004), поняття *виховна робота* «відображає процесуально сторону виховної діяльності – діяльність вчителів, класних керівників, батьків щодо здійснення формування певних рис особистості вихованців, з урахуванням конкретних умов її функціонування (вік учнів, регіон та ін.) та характеризує безпосереднє планування, організацію та проведення тих чи інших виховних заходів у конкретному навчальному закладі, класі» (Кондрашова, 2004: 7).

Традиційна урочна форма педагогічного процесу є основним форматом реалізації педагогічних завдань. У виховній діяльності урочна або класно-урочна форма роботи – це тип організації педагогічного процесу, яка передбачає групування учнів по класах, а урок є провідною формою роботи.

Позаурочна форма виховної роботи.

Даний тип організації педагогічної роботи пов'язаний з виконанням учнями після уроків робіт, які пов'язані з більш поглибленим вивченням курсу, виконанням практичних або лабораторних робіт в межах індивідуальних або групових завдань учителя (Вербицький, 2018). Разом з тим, згідно положень вченого, в рамках виховної діяльності передбачаються дещо інші цілі, що обумовлює виділити позаурочну форму роботи як тип організації педагогічної діяльності з метою більш досконалого засвоєння цінностей, які є предметом виховання.

Позаурочна робота відбувається в поза навчальний час. Це, разом з тим, добровільна освітня і виховна робота, організована педагогічним колективом школи і яка сфокусована на інтересах, запитах і потребах дітей. Це обумовлює виключення різних звітних показників чи документів, в тому числі, різноманітних змагань. Всі навчальні плани в форматі позакласних занять мають рекомендований характер.

Важливий критерій *позаурочної виховної роботи* полягає в тому, що всі її види діяльності відбуваються під керівництвом учителів та вихователів, які спрямовують свою роботу на задоволення запитів, інтересів і потреб учнів, формування та розвиток інтелектуального потенціалу вихованців.

В сучасній дидактиці існує велика кількість методів патріотичного виховання. Нижче подано характеристику методів, які посіли чільне місце у структурній моделі.

Проектний метод. Поняття «проект» вперше було застосовано в якості синоніма до експерименту в природничо-науковій та юридичній діяльності у XVII–XVIII ст.

Згідно експертної думки вчених-педагогів, феномен проєкту полягає у практиці особистісно-орієнтованого навчання в рамках учбової діяльності учнів на базі вільного вибору, інтересів та потреб (Пехота, 2003). Разом з тим, метод проєктів передбачає організацію процесу навчання, тобто, набуття знань і навичок в рамках планування й виконання практичних завдань – проєктів (Гончаренко, 1997).

Робота над проєктом у рамках виховної діяльності обумовлює постановку проблеми, пошук методів і підходів до її вирішення шляхом як індивідуальної, так і колективної діяльності. Реалізуючи проєкт, учні отримують продукт або обґрунтовані висновки дослідної роботи.

Метод бесіди. Цей метод використовується у різних напрямках педагогічного процесу, оскільки побудований на принципах комунікації. Згідно думки вчених-педагогів, бесіда – це «...діалогічна взаємодія, яка припускає реалізацію інформативної (передача і прийом інформації), регулятивно-комунікативної (вплив на поведінку учасників спілкування), афективно-комунікативної (вираження та передача емоцій і переживань) функцій спілкування» (Кузьмінський; Омеляненко, 2004).

З огляду на кількість учасників, бесіди необхідно класифікувати на фронтальні (колективні, групові) та індивідуальні. Зазвичай фронтальні бесіди відбуваються з метою стимулювання учнів до аналізу та оцінювання явищ або подій в рамках вивчення правових, моральних, суспільно-політичних, ідеологічних, естетичних тем. Також метою фронтальних бесід може бути розвиток ставлення до цих явищ чи подій. Фронтальні бесіди базуються на беззаперечних фактах. Формат подання фактів повинен спонукати учнів до

рефлексії. В свою чергу, індивідуальні бесіди відбуваються в тих випадках, коли фронтальні на спроможні здійснити потрібний виховний вплив на учня. Необхідно підкреслити, що індивідуальні бесіди та їх зміст повинні залишатися конфіденційними.

Метод дискусії. Даний метод досить поширений в педагогічному середовищі, особливо серед тих вчителів, які зацікавлені у розвитку вміння відстоювати власну думку серед учнів. Дискусія, згідно усталеного підходу – «метод групового обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок, спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі. Це метод, який підвищує інтенсивність й ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення учасників. Це пошук істини шляхом зіставлення різних точок зору» (Лях, 2008). Дискусія передбачає вільний обмін інформацією чи досвідом, знаннями, ідеями або принципами. Дискусія також передбачає наявність двох або більше учасників.

Інші методи виховної роботи, які відображають специфіку роботи по вихованню патріотизму засобами кобзарства, охарактеризовано далі.

Метод слухання музики (зразків мистецького спадку кобзарів).

Серед різноманітних методів виховної роботи, метод слухання музики, на сучасному етапі, не отримав належного розповсюдження, що зумовлено, з точки зору експертного середовища, його специфічним характером. Разом з тим, даний метод є невід'ємною складовою занять музичним мистецтвом і відіграє важливу роль в аспекті виховної роботи.

У нашій структурній моделі метод слухання музичного спадку кобзарів передбачає ознайомлення учнівської молоді з феноменом кобзарства; дозволяє сформувати уявлення про творчу діяльність відомих сучасних митців; розвинути розуміння цілісності музичної творчості та ідеологічних переконань, світогляду представників кобзарства. Таким чином, метод слухання музики – це не тільки процес сприймання зразків мистецького спадку кобзарів, але і інструмент, що передбачає творчу рефлексію та аналіз.

Метод висловлювання громадської думки.

В рамках узагальненої системи суджень людей формується громадська думка, сутність якої проявляється в процесі їх взаємодії.

В сучасному суспільстві роль і значення громадські думки важко переоцінити, що обумовлює її використання в якості метода виховної роботи.

Підкреслимо, що в контексті метода висловлювання громадської думки, в першу чергу, формується і розвивається особиста думка індивідуума. Відтак, особистість вчиться і набуває досвід в формуванні власних поглядів, суджень, ідей, цінностей; вчиться вести дискусію, висловлювати і відстоювати власну позицію, об'єктивно критикувати, слухати опонентів. Таким чином, громадська думка містить в собі компонент індивідуальності. Крім цього, громадська думка сприяє утвердженню норм моралі та поведінки; сприяє свідомому і відповідальному ставленню до певних явищ або предметів.

Розглянемо виховний ефект методу висловлювання громадської думки. Він залежить від наступних чинників: макросфери (соціальна дійсність, ЗМІ); мікросфери (колектив, група) і особливостей діяльності колективу, характеристик учнів, рівня сформованості їх індивідуально-психологічних якостей. В аспекті формування і висловлювання громадської думки важливо звернути увагу на рівнозначне забезпечення педагогічними умовами всіх учасників виховного простору.

Метод самоаналізу. Даний метод сприяє формуванню у особистості якісного ставлення прийнятої траєкторії самовиховання до результатів діяльності та реальності. Самоаналіз актуальний не тільки в аспекті патріотичного виховання учнівської молоді. Оскільки він відбувається в форматі рефлексії, оцінювання власних думок, поглядів, позиції, вчинків, метод самоаналізу активно використовується також в інших напрямках виховної роботи в закладах ЗЗСО.

Результативний блок. Даний ресурс представлений компонентами патріотичної вихованості учнівської молоді (емоційно-мотиваційний, когнітивний, етноідентифікаційний, діяльнісний), (знаннєвий, вольовий, самостверджувальний, поведінковий) і рівнями (високий, середній, низький) її сформованості, а також прогнозованим результатом реалізації запропонованої моделі (сформованість патріотичної вихованості учнівської молоді).

Структурна модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства окремим блоком розглядає педагогічні умови патріотичного виховання: формування стійкої позитивної мотивації учнів до вивчення

кобзарського спадку; партнерська взаємодія ЗЗСО і батьків у процесах патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства; відповідність змісту патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства викликам сьогодення.

Висновки. Таким чином, побудована нами модель патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства передбачає диференційовану, різнопланову виховну діяльність педагога. Варто підкреслити, що моделювання процесу патріотичного виховання

учнівської молоді засобами кобзарства дало нам змогу сформувати структуру виховного процесу, його завдання, етапи і, що найважливіше, соціальне значення проєкту. У нашому дослідженні моделювання виступає одним із найбільш ефективних методів, оскільки саме створення структурної моделі допомагає сформувати цілісну картину взаємодії суб'єктів виховної роботи у проведенні експериментального дослідження з патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І. В. Моральне виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2012. 22 с.
2. Гончаренко С. Ц. Український педагогічний словник : довідник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи : дис. ... к. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2021. 234 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
5. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету : дис. ... к. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2015. 290 с.
6. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.
7. Кондрашова Л. В. Превентивна педагогіка : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2004. 304 с.
8. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання-Прес, 2004. 445 с.
9. Моделювання діяльності фахівця / Пономарьов О. С., Серєда Н. В., Чеботарьов М. К. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. 58 с.
10. Мотика С. М. Виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею : дис. ... к. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2019. 280 с.
11. Оришко С. П. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата наук : 13.00.07. Тернопіль, 2010. 20 с.
12. Освітні технології / За ред. О.М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.
13. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін; за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
14. Філімонова Т. В. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Миколаїв : СПД Румянцева, 2019. 152 с.

REFERENCES

1. Babii, I. V. (2012). *Moralne vykhovannia starshykh doshkilnykiv zasobamy narodnoi pedahohiky* [Moral education of older preschoolers by means of folk pedagogy]. Uman. 22 p.
2. Honcharenko, S. Ts. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid. 376 p.
3. Delikatna, N. M. (2021). *Formuvannia konstruktyvno-proiektivnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Formation of constructive and projective skills in future primary school teachers]. Ternopil. 234 p.
4. Dubaseniuk, O. A. (2012). *Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhid* [Professional pedagogical education: a person-oriented approach]. Zhytomyr. 436 p.
5. Zharovska, O. P. (2015). *Patriotychnne vykhovannia studentiv v osvithno-vykhovnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu* [Patriotic education of students in the educational environment of a pedagogical universit]. Vinnytsia, 290 p.
6. Kondrashova, L. V., & Lavrentieva, O. O., & Zelenkova, N. I. (2008). *Metodyka orhanizatsii vykhovnoi roboty v suchasniï shkoli* [Methods of organizing educational work in a modern school]. Kryvyi Rih, KDPU. 187 p.
7. Kondrashova, L. V. (2004). *Preventyvna pedahohika* [Preventive pedagogy]. Kryvyi Rih, KDPU. 304 p.
8. Kuzminskiy, A. I., & Omelianenko, V. L. (2004). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, Znannia-Pres. 445 p.
9. Ponomarov, O. S., & Sereda, N. V., & Chebotarov, M. K. (2015). *Modeliuvannia diialnosti fakhivtsia* [Modeling the activity of a specialist]. Kharkiv, NTU «KhPI». 58 p.

10. Motyka, S. M. (2019). Vykhovannia patriotyzmu uchnivskoi molodi v umovakh viiskovoho litseiu [Education of patriotism among schoolchildren in a military lyceum]. Kyiv. 280 p.
11. Oryshko, S. P. (2010). Patriotychne vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi turystsko-kraieznavchoi diialnosti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Patriotic education of high school students in the process of tourism and local history activities of general educational institutions]. Ternopil. 20 p.
12. Piekhota, O.M. (2003). Osvitni tekhnolohii [Educational technologies]. Kyiv, A.S.K. 255 p.
13. Honcharenko, S. U. (2000). Profesiina osvita [Professional education]. Kyiv, Vyshcha shkola. 380 p.
14. Filimonova, T. V. (2019). Patriotychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku : navchalno-metodychnyi posibnyk [Patriotic upbringing of older preschool children]. Mykolaiv, SPD Rumiantseva. 152 p.

КОРСІКОВА Катерина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, Україна/

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9690-8405>

ПОТАПОВА Наталя – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Ш. Руставелі, 7, м. Харків, 61001, Україна.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-6770>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.3>

Бібліографічний опис статті: Корсікова, О., Потапова, Н. (2022) Реалізація педагогіки партнерства у взаємодії закладів освіти та сім'ї у Новій українській школі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. №, 15(47), 24–29, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.3>

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розглядається педагогіка партнерства як підґрунтя для створення безпечного і комфортного освітнього середовища Нової української школи, що сприяє розвитку кожного учня, забезпечує його самореалізацію, підвищує мотивацію навчання. Важливою умовою успішного навчання, розвитку і виховання школярів є інтеграція батьків учнів у освітній процес.

Дослідження присвячене напрямкам співпраці закладу освіти і родини. Сформульовано правила і принципи партнерської взаємодії. Серед принципів партнерської взаємодії актуальними є добровільність, довготривалість та взаємна відповідальність. Партнерська взаємодія забезпечується на рівні родини, професійної діяльності педагога, а також діяльності адміністрації закладу освіти.

Увага акцентується на суперечностях, що гальмують успішність партнерської взаємодії школи та родини, а саме відсутність єдиних вимог щодо виховання і навчання з боку батьків учнів і вчителів, низький рівень батьківської відповідальності під час такої співпраці. У зв'язку з означеними суперечностями досліджується перспективна модель партнерських відносин та техніки й методи партнерської взаємодії вчителя з батьками учнів.

Описано тренінгові вправи з учителями й батьками, що передбачають обговорення, дискусії, групову роботу. Проаналізовано інтерактивні прийоми, які можна застосовувати з учителями та батьками з метою усвідомлення суті партнерської взаємодії, їх згуртованості та створення необхідних умов для індивідуального розвитку кожної дитини у закладі освіти та за його межами.

Налаштуванню батьків на активну взаємодію та обговорення різних питань допоможуть такі методики, як «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», рухлива гра «Молекули» тощо. З метою кращого усвідомлення суті стилів сімейного виховання та інших актуальних проблем виховного процесу батьків доцільно залучати до експериментальної діяльності.

Ключові слова: Нова українська школа, педагогіка партнерства, взаємодія школи та сім'ї, групові роботи, інтерактивні вправи, співпраця учасників освітнього процесу.

KORSIKOVA Kateryna – Candidate of Pedagogy Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, 7 Rustaveli Lane, Kharkiv, 61001, Ukraine.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9690-8405>

POTAPOVA Natalia – Candidate of Pedagogy Sciences, Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management of Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, 7 Rustaveli Lane, Kharkiv, 61001, Ukraine.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7891-6770>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.3>

To cite this article: Korsikova, K., Potapova, N. (2022). Realizatsiia pedahohiky partnerstva u vzaiemodii zakladiv osvity ta simi u Novii ukrainskii shkoli. [Realization of pedagogics of partnership in the cooperation of educational establishments and family in the New Ukrainian School]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, №, 15 (47), 24–29, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.3>

REALIZATION OF PEDAGOGICS OF PARTNERSHIP IN THE COOPERATION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND FAMILY IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. *Pedagogy of partnership as a basis of creating safe and comfortable educational environment of New Ukrainian School is outlined in the article. It contributes to development of every pupil, provides its self-realization, increases motivation of education. The main condition of successful pupils' education, development and upbringing is integration of children's parents into the educational process.*

The research focuses on the areas of cooperation of the educational establishment and a family. Rules and principles of partnership cooperation are formulated. Actual principles of partnership cooperation are voluntariness, durability and mutual responsibility. Partnership cooperation is provided on the levels of family, professional activity of a teacher, activity of administration of the educational establishment.

The attention is paid to contradictions that slow down efficiency of partnership cooperation of school and family, namely absence of common requirements in upbringing and education from the pupils' parents and teachers, low level of parents' responsibility during such cooperation. Prospective model of partnership, technics and methods of partnership cooperation of a teacher and pupils' parents are investigated in connection with mentioned contradictions.

Training exercises with teachers and parents that suggest discussions, debates, group work are given. Interactive techniques that you can use with teachers and parents with the aim of understanding essence of partnership cooperation, their cohesion and creation of the necessary conditions for individual development of every child in the educational establishment and outside of it are analyzed.

Such methods as Brainstorming, Jigsaw, and a moving game called Molecules and so on contribute to focus parents on active cooperation and discussion of various issues. We need to involve parents into experimental activity with the aim of a better understanding essence of the family education styles and other actual problems of the educational process.

Key words: *New Ukrainian School, pedagogy of partnership, school and family interaction, group work, interactive exercises, cooperation of participants of educational process.*

Вступ / Introduction. Сьогодні система вітчизняної освіти інтенсивно вдосконалюється, базуючись на Концепції Нової української школи. Важливим фактором виступає демократизація стосунків між усіма учасниками освітнього процесу, включаючи не лише учнів та вчителів, а й батьків школярів. Саме тому ключовим в освітніх реформах постає термін «педагогіка партнерства», без якої неможливо уявити ефективну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Партнерство – це продуктивна співпраця, де кожен з учасників виявляє творчість, реалізовує свій потенціал, а стосунки між ними

засновані на довірі, взаємоповазі, рівності, відповідальності. Педагогіка партнерства є основою для створення безпечного і комфортного освітнього середовища, що сприяє розвитку кожного учня, забезпеченню його самореалізації, підвищенню мотивації навчання. Інтеграція батьків учнів у освітній процес – важлива умова для успішного навчання, розвитку і виховання школярів, тому заклади освіти мають створити всі умови для залучення сім'ї до супроводу учня в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень / Analysis of recent publications. Ідея педагогіки партнерства не є новою для сучасної освітньої

системи – її положення активно впроваджували у свою практику педагоги-новатори початку ХХ століття В. Шаталов, І. Волков, Ш. Амонашвілі, В. Караковський, І. Іванов, С. Лисенкова та інші. Їхні новаторські педагогічні концепції довели, що дитина може навчатися із захопленням, розкриваючи свій потенціал, не боячись отримати погану оцінку, активно співпрацюючи з однокласниками і вчителем. Експериментальні методики вчителів-новаторів було взято до уваги при побудові освітнього простору Нової української школи. Серед сучасних українських дослідників проблеми взаємодії школи і сім'ї можна назвати О. Матвієнко, О. Докукіну, Л. Іщук тощо. О. Матвієнко робить акцент на суперечностях у взаємодії закладу освіти й сім'ї та пошуку шляхів підвищення ефективності їхньої співпраці у вихованні молодших школярів. О. Докукіна охарактеризувала зміст і структуру взаємодії школи та сім'ї, виходячи з положень Концепції Нової української школи. Л. Іщук досліджує різні типи сімейних стосунків між батьками і дітьми, типи батьків з точки зору сімейного виховання та вплив цих факторів на ефективність співпраці між школою та родиною.

Мета статті / The purpose of the article. Метою статті є дослідження суті педагогіки партнерства, зокрема у взаємодії сім'ї та закладу освіти, а також аналіз шляхів реалізації партнерської взаємодії вчителів та батьків учнів на основі інтерактивних методів і прийомів.

Виклад основного матеріалу / Presentation of the main material. На основі опрацювання педагогічної літератури ми визначаємо, що співпраця закладу освіти і родини відбувається у таких напрямках: педагогічна діагностика родини, визначення завдань спільної роботи сім'ї та школи, мотивування батьків учнів до співпраці, організація різних форм спільної роботи, корекція просвітницької та виховної роботи (Babko et al., 2020, p. 10).

Говорячи про забезпечення партнерства між школою та сім'єю, слід пам'ятати про важливі правила і принципи партнерської взаємодії. В першу чергу, важливо прямувати до спільної мети, що полягає у формуванні всебічно розвинутої, життєво компетентної особистості. Також необхідно активно займатися діагностикою особистості учня, скеровуючи на це спільні зусилля, досліджуючи психологію дитини та її поведінку. Батьки школярів та вчителі мають постійно тримати зв'язок,

з повагою та уважністю ставитися до думок одне одного, будувати свої стосунки на засадах толерантності, взаєморозуміння, відкритості тощо. Ще один важливий напрям у роботі вчителів з батьками дітей – організація педагогічної просвіти, підвищення їх рівня психолого-педагогічних знань.

Серед принципів партнерської взаємодії виокремлюють добровільність, довготривалість та взаємну відповідальність. Добровільність передбачає вільне обрання форм та ступеня залученості до співпраці як з боку вчителя, так і з боку батьків. Довготривалість говорить про сталий характер і впорядкованість партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу. Взаємна відповідальність – ще одна важлива риса партнерської взаємодії, адже вона забезпечує вмотивованість і зацікавленість усіх сторін у продуктивній співпраці (Babko et al., 2020, p. 11).

Говорячи про співпрацю всіх учасників освітнього процесу, доцільно виокремити кілька рівнів партнерської взаємодії. Вона повинна забезпечуватися на трьох рівнях – на рівні родини, професійної діяльності педагога, а також діяльності адміністрації школи. Керівник закладу освіти зобов'язаний створювати сприятливі умови для самоосвіти учнів, професійного зростання вчителів, психолого-педагогічної просвіти батьків.

Проте, незважаючи на продуманість системи партнерської взаємодії школи та родини, наявність конкретного інструментарію співпраці вчителя з батьками школярів, у сучасному освітньому процесі існує низка суперечностей, що гальмують успішність цієї взаємодії. В першу чергу, такі суперечності пов'язані з різними вимогами щодо виховання і навчання з боку батьків учнів і вчителів, з низьким рівнем батьківської відповідальності по відношенню до спільної виховної роботи із закладом освіти тощо. Ці та інші труднощі вимагають вдосконалення процесу партнерської взаємодії між школою та сім'єю, розробку конкретних шляхів залучення родини у процес навчання, виховання та розвитку дитини.

Серед усіх моделей взаємодії школи та родини сьогодні найбільш перспективною є модель партнерських відносин, але її впровадження передбачає дотримання певного алгоритму дій. Першим етапом є визначення цільових установок, тобто дослідження умов виховання дитини у сім'ї, вивчення її мікроклімату, особливостей стосунків між

батьками і дітьми, готовності родини до взаємодії з закладом освіти тощо. Наступний етап полягає у моделюванні майбутньої співпраці з батьками і виборі найкращої стратегії. Педагогічний колектив разом з психологами та адміністрацією школи формулює мету, завдання співпраці з батьками учнів, розробляє план роботи з визначенням форм, методів і прийомів взаємодії. На третьому етапі впроваджується розроблена модель співпраці, а на заключному – відбувається рефлексія і корекція виконаної роботи, досліджується ступінь її ефективності, проводиться робота над помилками (Babko et al., 2020, p. 15–17).

Далі розглянемо основні техніки і методи партнерської взаємодії вчителя з батьками учнів, які можна використовувати і як окремі форми роботи, і як елементи інших форм, зокрема батьківських зборів.

Перш за все, важливо підготувати педагогів до співпраці з батьками, забезпечити їхнє розуміння можливих суперечностей і проблем у виховній роботі та сумісній діяльності. Для цього дуже корисними будуть інтерактивні тренінгові вправи, що передбачають обговорення, дискусії, групову роботу. Одна з таких методик має назву «Калейдоскоп». Її мета – з'ясувати реальні потреби учасників освітнього процесу, можливі проблеми, що можуть з'являтися під час партнерської взаємодії, та знайти шляхи їх розв'язання. Ця вправа нагадує рольову гру, бо кожен з учасників випадковим чином обирає собі роль – «вчитель середньої та старшої школи», «учні середньої та старшої школи», «батьки середньої та старшої школи» (якщо захід проводиться для вчителів початкових класів, ролі мають бути дібрані відповідні). Представники кожної ролі сідають разом, кожному видається аркуш з таблицею, що складається з трьох стовпчиків за назвами ролей (своя роль у всіх групах буде в першій колонці). Групи отримують завдання: увійшовши у свою роль, написати у відповідному стовпчику свої найголовніші потреби для забезпечення партнерських стосунків в освітньому процесі (може бути кілька пунктів). Коли перший стовпчик заповнений, аркуші збираються ведучим, і він їх роздає іншим групам (важливо, щоб кількість учасників кожної групи була однаковою). Кожен гравець, отримавши аркуш з іншої групи, має написати, що він готовий зробити, щоб допомогти задовольнити ці потреби. Потім аркуші також збираються і віддаються учасникам інших груп так, щоб у кожному

аркуші були заповнені всі три стовпчики. Після цих двох раундів аркуші повертаються до своїх перших власників, всі відповіді обговорюються та аналізуються.

Схожу вправу можна запропонувати і батькам, обговоривши з ними актуальні і проблемні питання щодо виховання дітей. Цю вправу можна провести і на батьківських зборах, і під час групових консультацій. Усі батьки сідають в коло, кожен отримує аркуш паперу, на кому треба написати питання стосовно виховної роботи, що найбільше хвилює. Потім ці аркуші передаються по колу, і кожен з батьків намагається дати відповідь на запитання. Таким чином, кожен аркуш має обійти ціле коло, зібравши відповіді всіх учасників, і повернутися до власника.

Для того, щоб налаштувати батьків на активну взаємодію та обговорення різних питань, доцільно на початку зустрічі використовувати методику «Мозковий штурм» – вона дає змогу вільно висловлювати свої думки, знімає в аудиторії напруження і забезпечує розкутість. Найпростіший спосіб проведення «Мозкового штурму» – записати на дошці тему, що планується для розгляду, і попросити назвати батьків все, що в них з нею асоціюється. Прикладами таких тем можуть бути «Родинні правила і режим дня», «Як і чого нас вчать діти?», «Як сформувані свідому дисципліну?», «Правильне покарання у сім'ї» тощо.

Наступна вправа не тільки забезпечує зближення батьків між собою, а й налаштовує їх на позитивне сприйняття оточуючих, прагнення їх підтримати і зрозуміти, що дуже важливо для сімейних стосунків. Вона нагадує відому рухливу гру «Молекули». Учасники хаотично рухаються, а ведучий періодично дає команду об'єднатися по дві, три, чотири, п'ять осіб. Під час об'єднання батьки мають сказати одне одному слова підтримки, захоплення, схвалення.

Для того, щоб батьки краще усвідомили, що таке стиль сімейного спілкування і відчули, який з них є найпродуктивнішим, можна запропонувати їм невеликий експеримент. Усі учасники об'єднуються у три групи і отримують однакове завдання. Завдання може бути будь-яким, наприклад, намалювати на ватмані школу-мрію, скласти кодекс професійної етики ідеального вчителя, змодельовати школу майбутнього тощо. Кожна група має керуватися низкою правил, що є обов'язковими під час виконання завдання. Усім груп дається однаковий час на виконання завдання. Умовні

назви груп – «Л», «Д» і «А». У групі «Л» кожен робить те, що він вважає за потрібне, ніхто нікому не говорить, що робити, не тисне на інших. У групі «Д» постійно відбувається обговорення кожного кроку роботи, рішення приймаються після голосувань; до уваги беруться ідеї, які підтримала більшість. У групі «А» слід призначити лідера, саме він відіграє ключову роль – самостійно ухвалює всі рішення від імені групи; ніхто не має заперечувати цій людині, інакше це буде вважатися порушенням правил. Група «Л» представляє ліберальне управління, група «Д» – демократичне, група «А» – авторитарне. Під час рефлексії батьки діляться досвідом, своїми емоціями і враженнями, які вони отримали під час сумісної роботи, і роблять висновки, який тип сімейного виховання є найкращим.

Інтенсивну командну роботу забезпечує і наступна методика – «Ажурна пилка». Вона теж передбачає розподіл учасників на кілька груп в залежності від кількості тем, що розглядаються. Важливою умовою є однакова кількість учасників кожної групи. Ця вправа виконується в два етапи. Спочатку батьки всередині «домашніх груп» обговорюють якесь проблемне питання або розробляють міні-проект, присвячений сумісній роботі вчителя та батьків або питанням сімейного виховання. Прикладами таким тем можуть бути пропозиції щодо святкування класних свят (або навіть конкретний сценарій), створення нових цікавих традицій у класі, вироблення рекомендацій щодо привчання до режиму дня тощо. Після завершення обговорення створюються нові групи – експертні; у кожній експертній групі повинні

бути всі представники «домашніх груп». У нових групах починається наступне коло обговорення, але учасники вже ознайомлюють своїх членів команд з тими наробками, що мають місце у кожній «домашній групі». Коли кожен поділиться своєю інформацією, створюється спільне коло, і учасники підсумовують почуте і розробляють загальні вказівки і рекомендації. Таким чином, ця вправа дозволяє одночасно охопити велике коло проблем, що особливо актуально в умовах обмеженого часу.

Отже, і вчителі, і батьки учнів повинні усвідомлювати суть партнерської взаємодії та бути готовим до її постійного використання задля ефективності освітнього процесу, згуртованості усіх його учасників та створення необхідних умов для індивідуального розвитку кожної дитини не тільки у закладі освіти, а й за його межами.

Висновки / Conclusions. Партнерська взаємодія між закладом освіти і сім'єю – запорука успішного розвитку дитини, її цілковитої допомоги і підтримки. Існує багато інструментів партнерської взаємодії, серед яких ми звернули особливу увагу на залучення до спільної діяльності, прийняття колективних рішень, «вживлення» в різні соціально-педагогічні ролі. Серед перспектив подальших досліджень у цьому напрямі – розробка тренінгових вправ і форм роботи за участю і педагогів, і учнів, і їхніх батьків. На нашу думку, така комунікація дозволяє знайти спільні точки дотику, стимулює до більш відкритого спілкування всіх учасників освітнього процесу, максимально розширює горизонти суб'єкт-суб'єктної взаємодії на різних рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. Харків : Основа, 2010. 191 с.
2. Кондратова Л.Г. Виховна робота в школі : тренінги для вчителів. Харків : Ранок, 2013. 160 с.
3. Концепція Нової української школи : від 14.12.2016 № 988-р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.12.2022).
4. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи: навчально-методичний посібник / Т.М. Бабко та ін. Київ : Освіта, 2020. 208 с.
5. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Педан-Слепухіна О. Методична скарбничка. *Спільна історія. Діалог культур* / П. Вербицька, Н. Голосова, В. Дяків та ін. Львів : ЗУКЦ, 2013. С. 225–249. URL : https://old.novadoba.org.ua/sites/default/files/files/common_history_book/methodical.pdf (дата звернення: 22.12.2022).

REFERENCES

1. Derbenova, A. H. (Eds.). (2010). Administratoru shkoly. Treninhy z rozvytku komunikatyvnosti vchyteliv [The school administrator. Trainings on the development of teachers' communication skills]. Kharkiv : Osнова [in Ukrainian].

2. Kondratova, L.H. (2013). Vychovna robota v shkoli : treninhy dlia vchyteliv [Educational work at school: trainings for teachers]. Kharkiv : Ranok [in Ukrainian].
3. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly : vid 14.12.2016 № 988-r. [Concept of the New Ukrainian School: dated 14.12.2016 No. 988]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Babko, T.M. (Eds.). (2020). Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia vzaiemodii z batkamy uchniv pochatkovoï shkoly [New Ukrainian school: organization of interaction with parents of primary school students]. Kyiv : Osvita. [in Ukrainian].
5. Bibik, N.M. (Eds.). (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [The new Ukrainian school: a teacher's guide]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Pleiady». [in Ukrainian].
6. Pedan-Sliepukhina, O., Verbytska, P., Holosova, N., Diakiv, V. (Eds.). (2013). Metodychna skarbnychka. Spilna istoriia. Dialoh kultur [Methodical treasury. Shared history. Dialogue of cultures]. Lviv : ZUKTs. Retrieved from https://old.novadoba.org.ua/sites/default/files/files/common_history_book/methodical.pdf [in Ukrainian].

КРАСНИЦЬКА Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних наук, Гуманітарний інститут Національного університету оборони України, пр. Повітрофлотський, 28, м. Київ, 03049, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0417-3318>

Scopus Author ID: 57348378600

ResearcherID: AAS-3887-2020

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.4>

Бібліографічний опис статті: Красницька, О. (2022) Риторична підготовка викладача. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15 (47), 30–36. doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.4>

РИТОРИЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА

Анотація. У статті з'ясовано сутність риторичної підготовки, показано її місце у формуванні готовності викладача до ораторської діяльності. Риторичну підготовку представлено як науку, що вивчає закони та особливості ефективного публічного мовлення, підготовки й виголошення публічних промов із метою досягнення бажаного інформаційного, когнітивного, емоційного та поведінкового впливу оратора на аудиторію; науку, що встановлює закономірності ораторської діяльності та публічної комунікації викладача. Доведено її вагомий роль у формуванні риторичної особистості викладача.

Риторичну підготовку охарактеризовано як процес здобуття риторичних знань, оволодіння ораторським мистецтвом і красномовством; комплекс заходів, спрямованих на формування готовності викладача до ораторської діяльності, досягнення ораторської майстерності. Перевагами риторичної підготовки визначено формування готовності викладача до ораторської діяльності, забезпечення ефективності його освітньо-наукової (викладацької) діяльності, розвиток soft skills, побудова продуктивної взаємодії з аудиторією, налагодження плідного педагогічного спілкування зі слухачами (студентами, курсантами), формування позитивного педагогічного іміджу, підвищення конкурентоспроможності науково-педагогічного працівника, зростання його як лідера в ролі оратора (лектора, спікера), який через ораторську діяльність створює майбутнє для слухачів.

З'ясовано, що риторична підготовка є безперервним процесом оволодіння риторичними знаннями, ораторським мистецтвом і красномовством через систематичну практику публічних виступів. Вона здійснюється через формальну (вивчення курсу риторичної науки у процесі здобуття освіти), неформальну (курси, тренінги, семінари, майстерні, вебінари з ораторського мистецтва, техніки мовлення, лідерства) та інформальну (читання літератури, перегляд лекцій, відеоуроків, консультування з фахівцями, безпосередньо публічні виступи) освіти.

Ключові слова: риторика, викладач, ораторська діяльність, публічний виступ, риторична підготовка.

KRASNYTSKA Olha – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Sciences, Humanitarian Institute of National Defense University of Ukraine, Povitroflotskyi Avenue, 28, Kyiv, 03049, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0417-3318>

Scopus Author ID: 57348378600

ResearcherID: AAS-3887-2020

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.4>

To cite this article: Krasnytska, O. (2022). Rytorychna pidhotovka vykladacha [An instructor's rhetorical training]. *Human Studies. Series of Pedagogy*. № 15 (47), 30–36. doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.4>

AN INSTRUCTOR'S RHETORICAL TRAINING

Summary. *This article clarifies the essence and advantages of the instructor's rhetorical training, defines the role of rhetoric in it. The rhetoric is presented as a science that studies the laws and peculiarities of effective public speaking, preparation and delivery of public speeches with the aim of achieving the desired informational, cognitive, emotional and behavioral impact of the speaker on the audience; a science that studies the regularities of oratorical activity and public communication of the instructor. Its significant role in the formation of the instructor's rhetorical personality and the preparedness of the speaker has been proven.*

The rhetorical training is characterized as the process of acquiring rhetorical knowledge, mastering the art of oratory and eloquence; a set of measures aimed at forming the instructor's readiness for public speaking, achieving public speaking skills. The rhetorical training advantages are defined as the formation of the instructor's readiness for public speaking, ensuring the effectiveness of his/her educational and scientific (teaching) activities, soft skills developing, productive building interaction with the audience, establishing productive pedagogical communication with students, cadets, positive pedagogical image producing, the scientific and pedagogical worker competitiveness increasing, his/her growth as a leader in the role of a lecturer, orator (speaker) who creates the future for students/cadets through the oratory activity.

It is carried out through formal (the rhetoric course studying in the process of obtaining an education), non-formal (courses, trainings, seminars, master-classes, webinars on public speaking, speech techniques, leadership) and informal (literature reading, watching lectures, video lessons, consulting with specialists and directly public speeches) education.

Key words: *rhetoric, instructor, speaking activity, public speaking, rhetorical training.*

Вступ. Ораторська діяльність викладача займає вагоме місце в його науково-педагогічній і зокрема викладацькій діяльності. Проведення навчальних занять, презентація результатів наукових досліджень, освітніх проєктів, публічні виступи на різного роду наукових, методичних, освітніх заходах є невід'ємною складовою його роботи. Їх ефективність та успішність залежить не лише від рівня професійної підготовки викладача, володіння необхідними для кожного окремого виступу знаннями, а насамперед від риторичної підготовки. Як влучно зауважує Грегорі Бернс: «Найкраща ідея на світі – зовсім нова й ні на що не схожа – не варта нічого, якщо ви не можете переконати в ній достатню кількість людей» (Morton, 2016, р. 17). Це висловлювання яскраво демонструє результативність ораторської діяльності викладача незалежно від виду публічної промови й заходу, на якому він виступає. Доповідь на науковій конференції, лекція, презентація книги тощо мають досягати визначеної мети й залишати помітний слід у пам'яті слухачів, спонукати їх до певних дій і перетворювати отриману інформацію на знання.

З часів Древньої Греції та Древнього Риму викладачі, філософи, політики вивчали риторику – науку про ораторське мистецтво й красномовство, науку про мистецтво публічного виступу. У середньовічних університетах вона

була однією з найважливіших дисциплін, адже навчала людину ефективно спілкуватися з різними аудиторіями, вдало виступати публічно, доносити ідеї, говорити красномовно. Як влучно зауважує А. Августин, справжня роль красномовства полягає в тому, щоб незрозуміле робити ясным, говорити мудро. Адже «... не мудрість шукає красномовство, а красномовство ні на крок не відступає від мудрості» (Avgustin, 2006). Сьогодні межі публічних виступів, зокрема викладача, значно розширилися. Він має вміти ефективно презентувати результати своїх наукових досліджень, озвучити нову ідею, щоб її схвалили чи затвердили, змотивувати слухачів обрати серед вибірових його навчальну дисципліну, представити свої здобутки на конкурсі, довести результативність проєкту для отримання грантової/фінансової підтримки, виступити в ролі рецензента чи опонента під час захисту здобувачем дисертації й т. д. Недаремно риторику сьогодні називають наукою успіху. Адже без умінь говорити, переконувати, презентувати, взаємодіяти з цільовою аудиторією, дискутувати неможливо досягнути результативності в освітній і науковій діяльності. Тож риторична підготовка посідає одне з ключових місць у діяльності сучасного викладача.

Аналіз останніх досліджень. На важливості вивчення риторики у процесі підготовки до викладацької діяльності наголошують

у своїх дослідженнях Г. Бондаренко, О. Гилярська, Н. Голуб, В. Нишета, Л. Ткаченко, Г. Сагач, А. Уварова. Окремі аспекти риторичної підготовки науковці розглядають у контексті розвитку риторичної компетентності (С. Горобець, Л. Каніболоцька, О. Корчова, Л. Мамчур, Н. Мирончук, Т. Садова, С. Толочко), формування риторичної культури (С. Белікова, Д. Будянський, В. Герман, О. Гомонюк, С. Дитюк, О. Залюбівська, А. Усатий, В. Тарасова), розвитку риторичних умінь (Н. Калюжка, О. Ранюк, О. Степанова) викладача/вчителя. Водночас ми прагнемо сформулювати цілісне уявлення про риторичну підготовку викладача, її місце у процесі його ораторської діяльності.

Мета статті – з'ясувати сутність риторичної підготовки, показати її місце у формуванні готовності викладача до ораторської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відомі оратори стародавнього світу й сучасності на власному прикладі підтверджують необхідність володіння ораторським мистецтвом і красномовством для оратора (лектора, спікера) – людини, яка виступає публічно. Викладач, який через ораторську діяльність здійснює вагомий вплив на слухачів (студентів, курсантів), формує їхні погляди, змінює ставлення, мотивує, спрямовує до нових звершень, навчає, повинен мати риторичні знання та реалізовувати їх на практиці. Неможливо забезпечити якість викладання й загалом публічного мовлення без належної риторичної підготовки. Як зазначає А. Ставицький, якість освіти починається з викладача. Сучасний науково-педагогічний працівник має трансформувати процес навчання, розвивати співпрацю між викладачами та слухачами (студентами, курсантами) і між слухачами (Stavytskyi, 2017, р. 26).

Е. Грейтенс підкреслює: «Зрештою нас оцінюють за результатами, за тим, у який спосіб наша діяльність змінила світ, що нас оточує. Без відповідних результатів усі благі наміри світу є тільки ще одним способом розважити самих себе» (Greitens, 2022, р. 213). Через ораторську діяльність викладач змінює світ слухача, наповнює його скарбничку знань, показує приклад, мотивує до дій і вчинків, спрямовує на нові досягнення в особистісному розвитку та професійному становленні, формує культуру мислення, інтереси, смаки, прагнення, ідеали, здійснює психологічний вплив на аудиторію. Через неї він досягає

результатів в освітній діяльності й презентує широкій спільноті наукові результати.

Ми переконані в тому, що в основі ораторської діяльності лежить взаємодія викладача з аудиторією. Підтвердження знаходимо в роботі Т. Федірчик, яка наголошує на зміні значення процесу викладання на сучасному етапі його розвитку. Дослідниця зауважує: «...це пояснюється тим, що колись під викладанням розуміли передачу інформації від педагога до студента, де викладач відіграв функцію інформатора. Сьогодні від процесу викладання вимагають взаємодії, співпраці між науково-педагогічним працівником і тим, хто навчається» (Fedirchuk, 2010). С. Мортон аудиторію, з якою працює оратор, називає «найважливішим чинником публічного виступу», а промову розглядає як «потужний спосіб взаємодії оратора й аудиторії» (Morton, 2016, р. 16), блискучою можливістю налагодити контакт із кожним слухачем (р. 66). Він дає цінну пораду викладачам: «...заради аудиторії ми повинні виходити за межі стереотипів і бачити в кожному слухачеві окрему особистість» (Morton, 2016, р. 70).

Зі свого боку, перед слухачами має постати науково-педагогічний працівник – лідер, який знає, що їм потрібно, що для них є важливим, яким чином він задовольнить їхні інтереси й потреби, і який впевнено веде їх за собою до непізнаних вершин. Лідерство, зазначає О. Хміляр, ґрунтується на взаємодії (р. 7), лідер орієнтується на слухачів, довіряє їм, зосереджується на майбутньому, створює, впроваджує інновації, досягає цілей, а запитання «що?» й «чому?» є невід'ємною складовою його творчої діяльності (Khmiyar, 2018, р. 8). У процесі ораторської діяльності викладач-лідер будує свої заняття, виходячи з того, що потрібно слухачу знати, уміти в довгостроковій перспективі, бачення майбутнього складає основу його дій, а в освітньому процесі він реалізує конкретні цілі. Ми погоджуємося з описом О. Хміляром лідера як того, хто веде, хто захоплює, хто продукує передові ідеї й може захопити ними інших, хто може милувати та карати лише поглядом чи голосом, кому довіряють, кого визнають розумним і компетентним фахівцем (Khmiyar, 2018, р. 75). Адже відданість викладача своїй справі, слухачам, продукування нових ідей і створення на їх основі цікавого й актуального навчального контенту, що допомагає аудиторії осягнути нові вершини в особистісному та професійному

зростанні, сміливе втілення власних намірів характеризує його як лідера, який через ораторську діяльність створює майбутнє для слухачів.

Риторична підготовка формує викладача як лідера в ролі оратора (лектора, спікера), якого завжди цікаво слухати, з яким пізнавально дискутувати, від якого отримуєш цінні ідеї та інструменти, мотивацію, розширюєш свої горизонти, заряджаєшся енергією, сповнюєш себе новими думками, формуєш нові задуми. Знаходимо точне доповнення А. Ставицького: «...серед освітян уже давно підмічено, що блискучі науковці далеко не завжди можуть бути гарними викладачами» (Stavytskyi, 2016, p. 10), що підтверджує необхідність формування готовності науково-педагогічного працівника до ораторської діяльності.

Риторичну підготовку вчені (О. Гилярська, Н. Голуб, С. Горобець, Т. Конівіцька, В. Нищета, Г. Сагач та ін.) справедливо пов'язують із вивченням риторики – науки про ораторське мистецтво та красномовство, яка займає в ній центральне місце й дає риторичні знання. Зокрема Г. Сагач виокремлює її мету – плекання високодуховної риторичної особистості викладача, який володіє наукою й мистецтвом переконуючого мовлення та може успішно навчити цьому своїх учнів, слухачів (студентів, курсантів) (Sahach, 2015, p. 108). Услід за вченою Д. Будянський наголошує на розвитку важливих професійно-особистісних якостей науково-педагогічного працівника у процесі вивчення риторики, зокрема культури мислення, культури мовлення, культури спілкування та сценічної культури, водночас доповнюючи цей перелік «надважливою якістю сучасного викладача вищої школи – риторичною культурою». Останню науковець розглядає як комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, що виражаються у формі оригінального продукту мисленнево-мовленневої діяльності, спрямованого на розв'язання педагогічних задач (Budianskyi, 2017, p. 39).

Розглядаючи педагогічну риторику як мистецтво професійно впливового мовлення, що має мовно-естетичну цінність, оскільки становить систему досконалих умінь публічного мовлення викладача, О. Кучерук вважає риторичну майстерність необхідним компонентом та умовою його діяльності, що забезпечує досягнення в ній вагомих результатів (Kucheruk, 2018, p. 17).

У процесі вивчення риторики науково-педагогічний працівник не лише теоретично опановує різноманітні ораторські методи, техніки та прийоми, що забезпечують управління аудиторією, ефективну роботу з нею, добір актуального й необхідного матеріалу виступу (навчального контенту) для конкретної цільової аудиторії, методик підготовки публічного виступу, теорію аргументації, а й впроваджує у практику власної ораторської діяльності, аналізує їх використання у численних відомих промовах. Викладач практично навчається реалізовувати закони риторики, принципи ораторського мистецтва, правила й вимоги до публічних виступів, працювати з аудиторією.

Отже, риторика озброює науково-педагогічного працівника цінними знаннями із питань підготовки та проведення публічних виступів, мовленнєвого впливу оратора на аудиторію, ораторськими методами, прийомами й техніками, що дають змогу досягати педагогічних цілей і забезпечувати ефективність освітньо-наукової діяльності. Відповідно до нашого підходу, *риторика* – наука, що вивчає закони та особливості ефективного публічного мовлення, підготовки й виголошення публічних промов із метою досягнення бажаного інформаційного, когнітивного, емоційного та поведінкового впливу оратора на аудиторію. Це наука, що встановлює закономірності ораторської діяльності та публічної комунікації викладача.

Риторичну підготовку С. Горобець та Л. Ткаченко розглядають як підсистему цілісної системи професійної підготовки викладача, що розкриває особливості організації публічного мовлення, визначає основні правила підготовки до публічного виступу, з'ясовує особливості роботи з різними цільовими аудиторіями, описує теорію аргументації, забезпечує володіння методиками організації професійної комунікації та досконале володіння професійною термінологією, сучасними стратегіями спілкування й діалогічної взаємодії в педагогічному дискурсі (Horobets, 2021, p. 31; Tkachenko, 2018, p. 61).

Риторична підготовка здійснюється шляхом вивчення риторики, оволодінням викладачем ораторським мистецтвом та красномовством, систематичною практикою публічних виступів різних типів і видів, ретельною підготовкою до всіх публічних промов, отриманням зворотного зв'язку від аудиторії, безперервним читанням наукової, науково-популярної, художньої літератури

для розвитку культури мислення, ерудиції та збагачення себе загальнонауковими, академічними й професійними знаннями. Вона спрямована на формування підготовленості оратора, яку Г. Сагач визначає як наукову й методичну обізнаність промовця, що є результатом постійної, тривалої попередньої роботи і дає йому змогу витратити мінімум часу на підготовку промови, а іноді виступати без видимої підготовки, експромтом (Sahach^a, 2015, р. 196). Водночас, на наше переконання, у процесі риторичної підготовки формується особистість оратора, яку вчена вдало описує як сукупність його індивідуальних творчих якостей (розуму, ерудиції, дару слова, методичної майстерності, культури спілкування, етичних принципів), що значною мірою визначає реакцію аудиторії, впливовість виступу загалом (Sahach^a, 2015, р. 184).

Риторична підготовка викладача разом із його високим рівнем професійних знань значно підвищує ефективність навчання слухачів (студентів, курсантів). Адже завдяки їй науково-педагогічний працівник легко реалізує п'ять його найважливіших елементів, на яких наголошує А. Ставицький, посилаючись на проведені дослідження у США. Серед них виділяють чітке пояснення (тобто доступність і зрозумілість викладу матеріалу), ефективне використання часу заняття, позитивне навколишнє середовище (зокрема відкритість викладача до запитань і зворотного зв'язку від аудиторії), стимулюючі матеріали курсу (непередбачуваність контенту, розглянутих питань для слухачів, що мотивує до вивчення дисципліни), отримання нових знань (де саме подача матеріалу відіграє ключове значення) (Stavytskyi, 2016, р. 31).

У процесі риторичної підготовки науково-педагогічний працівник оволодіває ораторським мистецтвом і красномовством, що дає змогу ефективно виступати публічно, будувати змістовну взаємодію з цільовою аудиторією, готувати найкращі публічні промови й через них здійснювати інформаційний, когнітивний, емоційний та поведінковий вплив на слухачів, вести конструктивну полеміку, аргументовано відстоювати чи презентувати думку або ідею, вдало застосовувати ораторські техніки, методи й прийоми в різних ситуаціях та умовах ораторської діяльності чи публічної комунікації.

Володіння ораторським мистецтвом і красномовством, зі свого боку, допомагає

викладачу (науковцю) поширювати наукові ідеї та погляди серед широкої спільноти, зацікавлювати наукою будь-якого слухача через створення й виголошення оригінальних, цікавих, доступних і зрозумілих публічних промов та текстів. Як зазначає Д. Бернетт, «... колись дуже давно хтось вирішив, що тексти наукового стилю мають бути напрочуд серйозними й бездушними, і людство досі в це сліпо вірить». Учений присвятив багато років своїй професійній діяльності, щоб кинути виклик цьому стереотипу (Bernett, 2020, р. 8). На нашу думку, саме риторична підготовка допоможе викладачу його подолати, змінити переконання слухачів і науково-педагогічних працівників щодо наукових виступів, робити їх такими, які будуть слухати із задоволенням, вдало реалізовувати загальнодидактичний принцип науковості в освітньому процесі й прививати любов до науки через ораторську діяльність.

Формуючи й розвиваючи культуру мислення, культуру мовлення, культуру поведінки, культуру спілкування, культуру слухання, риторична підготовка забезпечує ефективність думки оратора, продуктивність педагогічного спілкування викладача з аудиторією, розуміння слухачів, вплив на їхні цінності, потреби, формування високих мотивів в освітній діяльності. Науково-педагогічний працівник навчається формувати післядовільну увагу слухачів (студентів, курсантів) у процесі викладацької діяльності, викликаючи активний інтерес до вивчення навчальної дисципліни, поглиблення знань із певної теми, проведення наукових розвідок. До того ж викладач у процесі риторичної підготовки розвиває *soft skills*, що допомагають йому не лише налагоджувати ефективну взаємодію з аудиторією, завойовувати її довіру, а й бути цікавим співрозмовником для слухача (студента, курсанта).

Риторична підготовка вимагає від науково-педагогічного працівника систематичної підготовки до публічних виступів. В іншому разі буде неможливо розвинути ораторські вміння й досягнути ораторської майстерності. Тож риторична підготовка дисциплінує оратора, навчає відсікати зайве, нівелює поспіх, реалізує правило «успішний експромт – підготовлений експромт». Такий викладач знає й чітко усвідомлює, що ґрунтовна підготовка до публічного виступу – це вагомий доробок його успішності та досягнення цілей в ораторській діяльності.

І насамкінець риторична підготовка підвищує конкурентоспроможність викладача, відкриває для нього різноманіття професійних перспектив. Як пише Е. Грейтенс, «... правильні слова можуть повернути рівновагу, правильні слова здатні освітити твій шлях» (Greitens, 2022, р. 31). Оригінальні й цікаві публічні виступи викликають інтерес до особистості науково-педагогічного працівника, його освітньої й наукової діяльності, розробок, публікацій, досліджень.

Висновки. *Риторична підготовка* – це процес здобуття риторичних знань, оволодіння ораторським мистецтвом і красномовством; комплекс заходів, спрямованих на формування готовності викладача до ораторської діяльності, досягнення ораторської майстерності. Вона забезпечує отримання й засвоєння теоретичних знань із риторики й обов'язкове втілення їх у практику публічних виступів різних типів і видів та процес комунікації. Ми наголошуємо на тому, що риторичні знання мають бути реалізовані на практиці, застосовані в різних ситуаціях ораторської діяльності та в роботі з різними цільовими аудиторіями. Тобто риторична підготовка передбачає вивчення риторики і практику публічних виступів, постійне професійне самовдосконалення як оратора (професійного спікера). Викладач щоденно відточує свої ораторські вміння й застосовує риторичні знання у викладацькій діяльності та публічному мовленні загалом.

Перевагами риторичної підготовки є формування готовності викладача до ораторської

діяльності, забезпечення ефективності його освітньо-наукової (викладацької) діяльності, розвиток soft skills, побудова продуктивної взаємодії з аудиторією, налагодження плідного педагогічного спілкування зі слухачами (студентами, курсантами), формування позитивного педагогічного іміджу, підвищення конкурентоспроможності науково-педагогічного працівника, зростання його як лідера в ролі лектора, оратора (спікера), який через ораторську діяльність створює майбутнє для слухачів.

Риторична підготовка безперервно здійснюється в діяльності науково-педагогічного працівника через формальну (вивчення курсу риторики у процесі здобуття освіти), неформальну (курси, тренінги, семінари, майстерні, вебінари з ораторського мистецтва, техніки мовлення, лідерства) та інформальну (читання літератури, перегляд лекцій, відеоуроків, консультування з фахівцями, безпосередньо публічні виступи) освіти. Як говорить дзенське прислів'я, рухайся і шлях відкривається. Викладач, який постійно працює над собою, рухається в ногу з часом, вивчає кращі практики публічного мовлення та ораторської діяльності відомих лекторів, ораторів, практикує власні публічні виступи, систематично до них готується, вдосконалює риторичні знання та ораторські вміння, неодмінно досягне успіху в освітньо-науковій діяльності, забезпечить її ефективність для себе та слухача, стане професійним спікером, якого завжди чекають в аудиторії, на занятті, конференції та будь-якому іншому заході.

ЛІТЕРАТУРА

1. Августин А. Христианская наука, или Основания священной герменевтики и церковного красноречия : сборник. Санкт-Петербург : ВІВЛІОПОЛІС, 2006. 508 с. URL: <http://surl.li/crhbo>.
2. Бернетт Д. Наш дивакуватий мозок. Харків : Віват, 2020. 384 с.
3. Будянський Д. В. Напрямки використання здобутків риторики в процесі розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 1 (40). С. 38–41. URL: <http://surl.li/ckzul>.
4. Горобець С. І. Методика формування риторичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021. 286 с.
5. Грейтенс Е. Стійкість: важко виборена мудрість для ліпшого життя. Харків : Ранок ; Фабула, 2022. 432 с.
6. Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО (Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries) : навч. посіб. / О. Ф. Хміляр та ін. Київ : НУОУ, 2018. 252 с.
7. Кучерук О. А. Педагогічна риторика: сучасні тенденції та історія розвитку. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика* : монографія. Київ : КНТ, 2018. 258 с.
8. Мортон С. Лабораторія презентацій. Формула ідеального виступлення. Москва : Альпіна паблішер, 2016. 258 с.
9. Сагач Г. М. Вибрані твори : у 5 т. : [у 10 т.]. Рівне : ПП ДМ, 2015. Т. 7 (2) : Професійна риторика: слово животворяще. 339 с.
10. Сагач^а Г. М. Вибрані твори : у 5 т. Рівне : ПП ДМ, 2015. Т. X (5). Скарби красномовства: словник основних термінів і понять риторики. 296 с.

11. Ставицький А. Роль викладача-лідера у сучасному університеті : навч. посіб. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.
12. Ткаченко Л. П. Риторика як компонент професійної підготовки фахівця. 2018. С. 59–68. URL: <http://surl.li/eelof>.
13. Федірчик Т. Д. Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу: структурно-компонентний аналіз. *Освіта регіону*. 2010. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/257>.

REFERENCES

1. Avgustin, A. (2006). Hristianskaya nauka, ili Osnovaniya svyaschennoy germeneytiki i tserkovnogo krasnorechiya [Christian Science or Foundations of Sacred Hermeneutics and Church Oratory] : sbornik. Sankt-Peterburg : BIBΛIOΠOΛΙΣ. <http://surl.li/crhbo> [in Russian].
2. Bernett, D. (2020). Nash dyvakuvatyi mozok [The Idiot Brain]. Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].
3. Budianskyi, D. V. (2017). Napriamky vykorystannia zdobutkiv rytoryky v protsesi rozvytku rytorychnoi kultury vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Directions for use of the rhetoric achievements in the development process of the higher educational establishment teacher's rhetorical culture]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Pedagogika. Sotsialna robota*, 1 (40), 38–41. <http://surl.li/ckzul> [in Ukrainian].
4. Horobets, S. I. (2021). Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury u protsesi vyvchennia movoznavchykh dystsyplin [The methodology towards the formation of rhetorical competence of future teachers of Ukrainian language and literature in the process of studying linguistic disciplines] : dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv [in Ukrainian].
5. Greitens, E. (2022). Stiikist: tiazhko vyborena mudrist dlia lipshoho zhyttia [Resilience: hard-won wisdom for living a better life]. Kharkiv : Ranok ; Fabula [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia liderstva za standartamy armii krain NATO (2018). [Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries] : navch. posib. / O. F. Khmiliar ta in. Kyiv : NUOU [in Ukrainian].
7. Kucheruk, O. A. (2018). Pedagogichna rytoryka: suchasni tendentsii ta istoriia rozvytku [Pedagogical rhetoric: modern trends and development history]. *Pedagogichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka* : monohrafiia. Kyiv : KNT [in Ukrainian].
8. Morton, S. (2016). Laboratoriya prezentatsiy. Formula idealnogo vyistupleniya [The presentation lab. Learn the formula behind powerful presentations]. Moskva : Alpina pabliher [in Russian].
9. Sahach, H. M. (2015). Vybrani tvory [Selected works] : u 5 t. : [u 10 t.]. Rivne : PP DM. T. 7 (2) : Profesiina rytoryka: slovo zhyvotvoriashche [in Ukrainian].
10. Sahach^a, H. M. (2015). Vybrani tvory [Selected works] : u 5 t. Rivne : PPD M. T. Kh (5). Skarby krasnomovstva: slovnyk osnovnykh terminiv i poniat rytoryky [in Ukrainian].
11. Stavitskyi, A. (2016). Rol vykladacha-lidera u suchasnomu universyteti [The instructor-leader role in the modern university] : navch. posib. Kyiv : DP «NVTs «Priorytety» [in Ukrainian].
12. Tkachenko, L. P. (2018). Rytoryka yak komponent profesiinnoi pidhotovky fakhivtsia [Rhetoric as a component of the specialist professional training]. 59–68. <http://surl.li/eelof> [in Ukrainian].
13. Fedirchuk, T. D. (2010). Naukovo-pedahohichna diialnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: struktorno-komponentnyi analiz [Scientific and pedagogical activity of an instructor of a higher educational institution: structural and component analysis]. *Osvita rehionu*. <https://social-science.uu.edu.ua/article/257> [in Ukrainian].

ЛИТВИН Ольга – асистент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти, Українська інженерно-педагогічна академія, вул. Університетська, 16, м. Харків, 61003, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-3201>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.5>

Бібліографічний опис статті: Литвин, О. (2022) Динаміка ефективності технології навчання педагогічного дизайну дистанційних курсів майбутніх інженерів-педагогів. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 37–42, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.5>

ДИНАМІКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Анотація. У ході дослідження в статті виявлено спеціальні комунікативні ІКТ-компетенції та відповідні їм освітні результати; розроблено методичку дистанційної творчої взаємодії здобувачів освіти та викладачів, що спільно реалізують навчально-методичні та дослідницькі проекти. Проведене дослідження показало, що створені дидактичні умови практико-орієнтованої підготовки майбутніх інженерів-педагогів на основі організації дистанційної співпраці з викладачами з освоєння та застосування в реальному освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на основі принципів педагогічного дизайну забезпечують позитивну динаміку розвитку ІКТ-компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Експериментальним шляхом доведено ефективність запропонованого підходу для розвитку спеціальних комунікативних ІКТ-компетенцій майбутніх інженерів-педагогів. Узагальнюються умови ефективного розвитку дистанційної взаємодії майбутніх інженерів-педагогів в процесі навчання та викладачів на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено, що систематизовані знання, необхідні майбутньому інженеру-педагогу для успішної діяльності в якості педагогічного дизайнера, але отримати їх він може лише за чіткої логічної послідовності вивчення навчального матеріалу, коли навчальний матеріал вивчається в певній системі при організації всього освітнього процесу. Забезпечення цілості системно-організованого комплексу навчальних матеріалів може дозволити повноцінно вивчити курс в умовах скорочення контактів з викладачем, а педагогічні засоби забезпечували продуктивне засвоєння навчальних знань та здатність формувати узагальнені способи дій. Статті на меті має визначення рівня сформованості у майбутніх інженерно-педагогічних кадрах інформаційно-комунікативних компетентностей щодо розробки та впровадження педагогічного дизайну в освітній процес з використанням інформаційних оболонок дистанційного навчання спрямовано на розробку формування підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійного навчання.

Ключові слова: Педагогічний дизайн, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність, дистанційна освіта.

LYTVYN Olha – Assistant at the Department of Pedagogy, Methods and Management of Education, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, str. 16 University Street, Kharkiv, 61003, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2435-3201>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.5>

To cite this article: Lytvyn, O. (2022) Dynamika efektyvnosti tekhnolohii navchannia pedahohichnoho dyzainu dystantsiinykh kursiv maibutnix inzheneriv-pedahohiv [Dynamics of effectiveness of teaching technology of pedagogical design of distance courses for future engineer-educators]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, No 15(47), 37–42, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.5>

DYNAMICS OF EFFECTIVENESS OF TEACHING TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL DESIGN OF DISTANCE COURSES FOR FUTURE ENGINEER-EDUCATORS

Summary. *In the course of the research, the article revealed special communicative ICT competencies and their corresponding educational results; developed a method of remote creative interaction of education seekers and teachers who jointly implement educational and methodological and research projects. The conducted study showed that the created didactic conditions for the practice-oriented training of future engineers-pedagogues based on the organization of remote cooperation with teachers on the development and application in the real educational process of modern information and communication technologies based on the principles of pedagogical design provide positive dynamics of the development of ICT competence of future engineers – teachers. The effectiveness of the proposed approach for the development of special communicative ICT competencies of future engineers-pedagogues has been experimentally proven. The conditions for the effective development of remote interaction of future engineers-pedagogues in the process of education and teachers based on modern information and communication technologies are summarized. It was determined that the systematized knowledge necessary for the future engineer-pedagogue for successful activity as a pedagogical designer, but he can obtain it only with a clear logical sequence of studying the educational material, when the educational material is studied in a certain system during the organization of the entire educational process. Ensuring the integrity of a system-organized set of educational materials can allow you to fully study the course in conditions of reduced contact with the teacher, and pedagogical tools ensure the productive assimilation of educational knowledge and the ability to form generalized methods of action. The purpose of the article is to determine the level of formation of future engineering-pedagogical personnel of informational and communicative competences regarding the development and implementation of pedagogical design in the educational process using information envelopes of distance learning aimed at the development of the formation of advanced training of pedagogical workers of professional training.*

Key words: *Pedagogical design, information and communication technologies, information and communication competence, distance education.*

Вступ. Підвищення ефективності професійної освіти, а також її конкурентоспроможність напряму залежить від рівня майстерності інженера-педагога. В умовах впровадження технологій дистанційного навчання та застосування інформаційно-комунікаційних (ІКТ) якості професійної освіти залежить не стільки від розвитку технологічної бази, скільки від компетентності педагогів, здатних забезпечити підготовку учасників освітнього процесу до життя в сучасному інформаційному суспільстві. В дослідженнях науковців компетентності педагога в області ІКТ відносяться до ключових компетенцій (А. Ojeda, М. F. G. Aguilar, E. S. Zeran).

Аналіз останніх досліджень. Під компетентністю ми розуміємо новоутворення суб'єкта діяльності, що формується в професійній підготовці, що представляє собою системне прояв знань, розумів, здатностей процесу та особистісних якостей, що дозволяє успішно вирішувати функціональні завдання, складові сутність професійної діяльності. В свою чергу компетентності – це визначені в діяльності компетентності робіт, коло

питань, у яких хтось добре обізнаний, коло чийхось повноважень, прав. Компетентності ставляться до діяльності, компетентність характеризує суб'єкта діяльності. Компетентність не протистоїть знанням, умінням, здібностям і особистісним якостям. При визначених умовах знання, уміння, здібності та якості особистості можуть розглядатися з позицією професійної компетентності (Durksen & Klassen & Daniels, 2017). Логіка побудови програми на основі компетентно-деятельнісного підходу передбачає орієнтацію програми на інтегрований освітній результат, який формується і проявляється в діяльності майбутнього випускника закладу вищої освіти.

Під інформаційно-комунікаційною компетентністю (ІКТ-компетентністю) ми розуміємо не тільки сукупність знань, умінь, сформованих у процесі навчання інформатиці та сучасним ІКТ, але й особистісно-діяльнісну характеристику педагога, підготовлену до мотивованого використання різноманітних комп'ютерних засобів і технологій у своїй професійній діяльності. Стрімкий розвиток інформатизації та цифровізації професійної

освіти активізує дослідження проблеми оновлення структури ІКТ-компетентності майбутнього інженера-педагога при реалізації сучасних освітніх технологій (Г. Альмеріх, Х. Суарес-Родрігес, І. Діас-Гарсія). Велика увага в публікаціях останніх років приділяється обговоренню можливостей ІКТ для активізації пізнавальної діяльності учасників і досягнення ними сучасних програмних результатів, заявлених в державних освітніх програмах. У зв'язку з цими суттєвими компонентами ІКТ-компетентності та педагогічні навички враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти в процесі моделювання предметного змісту в мультимедійній, інтерактивній формі (Mtebe & Mbwilo & Kissaka, 2016). У своїх дослідженнях О. Авідов-Унгар, А. Форкош-Барух, Д. Альт підкреслюють, що педагог повинен уміти не тільки відбирати засоби ІКТ для свого навчання предмету, але й відповідно їх інтегрувати в традиційний освітній процес, що ототожнюється принципам впровадження педагогічного дизайну.

Мета статті. Необхідність у дослідженні рівня сформованості у майбутніх інженерно-педагогічних кадрах інформаційно-комунікативних компетентностей щодо розробки та впровадження педагогічного дизайну в освітній процес з використанням інформаційних оболонок дистанційного навчання спрямовано на розробку формування підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійного навчання.

Виклад основного матеріалу.

Прогресивним напрямком, який повинні освоїти сучасні педагоги, є також організація продуктивної співпраці, що навчається в умовах дистанційного або електронного навчання на основі масових онлайн-курсів (МООС) (Tsai & Lin & Hong, 2015), побудованих на основах впровадження педагогічного дизайну. Рівень потенціалу для співпраці у формі «вчитель–здобувач освіти», «здобувач освіти – здобувач освіти» через «дискурсивний простір», що дозволяє педагогу персоналізувати навчальний матеріал (Golitsyna, 2017). Важливою складовою ІКТ-компетентності педагога є мотивоване стремління до взаємодії з колегами в мережі з розробкою нових способів навчання у будь-якому місці, у будь-який час, на будь-якому пристрої (S. J. Zuiker, D. Ang, T. L. Durksen, R. M. Klassen). Різноманітні онлайн-форми такого співробітництва та професійного розвитку: вебінари, форуми, дистанційні майстер-класи та ін. (К. Г. Пауелл,

Ю. Бодур). Це створює додаткові умови для освоєння технологій інформаційної взаємодії, які в подальшому можна застосовувати при роботі із здобувачами освіти (Р. Пренгер, К. Л. Пуртман, А. Хандельзальтс).

У ряді досліджень, присвячених формуванню та розвитку ІКТ-компетентності майбутніх педагогів, особа, яка виконує інформаційно-освітню середу (ІОС) закладу вищої освіти (X. Chen, L. Breslowb, Дж. Де Боера), ІОС при цьому виступає як середовище освоєння здобувачем освіти форм, методів, засобів навчання, заснованих на ІКТ, які вони зможуть застосовувати в майбутній професійній діяльності. Успішний розвиток вищеназваних компонентів ІКТ-компетентності можливе на основі насичення освітнього процесу практичної педагогічної діяльності здобувачів освіти (McDonald & Kazemi & Kavanagh, 2013) і створення умов для розвитку. Практико-орієнтована професійна освіта передбачає первинність практичних форм навчання здобувачів освіти, соціальне партнерство та участь роботодавців у розробці та реалізації освітніх програм. Дослідження J. Tondeur, K. Aesaert, S. Prestridge, E. Consuegra показують, що чим більше майбутніх інженерів-педагогів під час їх педагогічної освіти мають можливість «завантажуватися» в реальний освітній процес, тим вище рівень їх компетентності у використанні ІКТ у майбутньому. професійної діяльності (Xie & Tosto & Chen & Vongkulluksn, 2018). Потрібно зауважити, що важливою умовою успішності розвитку ІКТ-компетентності майбутніх інженер-педагогів є активність самого професійного співтовариства, що бере участь у підготовці педагогічних кадрів ІОС закладу вищої освіти стає ефективним інструментом активізації застосування дистанційних освітніх технологій у посиленні практико-орієнтованого освітнього процесу у закладах вищої освіти. Незважаючи на те, що вимоги до ІКТ-компетентності педагогічних кадрів досить широко озвучені в закордонних дослідженнях, проблема посилення практико-орієнтованої підготовки майбутніх інженерів-педагогів в обстановці їх дистанційної взаємодії та співпраці з працюючими викладачами з метою розвитку спеціальних комунікативних ІКТ-компетенцій здобувачів освіти все ще залишається актуальною і поки ще слабо вирішується в системі підготовки інженерів-педагогів.

Рівень розвитку у здобувачів освіти ІКТ-компетентності по впровадженню у розробку

дистанційних курсів принципів педагогічного дизайну визначався на основі наступних методів: анкетування (вибрані здобувачами форм і технологій співпраці та професійного розвитку, мотивації до практичного пізнання особливостей роботи сучасного закладу освіти та характеру викладацької праці); тестування, яке було застосоване з виміром рівня знаних цільових позначень компонентів ІКТ-компетентності; оцінка результатів рішення ситуаційних завдань для визначення рівня сформованості досліджуваних умінь і навиків; спостереження, спрямоване на виявлення індивідуального рівня демонстрованих здобувачем освіти педагогічних здібностей, творчої активності в процесі колективної роботи.

Перелік вимог, що забезпечують підготовку інженерів-педагогів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій серед універсальних і загальнопрофесійних компетенцій мають місце такі як: здатність організувати сумісну та індивідуальну навчальну та виховну діяльність, у тому числі з особистими освітніми потребами, відповідно до вимог державних освітніх програм; здатність взаємодіяти з учасниками освітнього процесу у рамках реалізації освітніх програм. Реалізація даних вимог в умовах інформатизації та цифровізації освіти визначає потребу в освоєнні майбутніми інженерами-педагогами додаткової форми дистанційної взаємодії всіх учасників освітнього процесу на основі активного застосування ІКТ. Під дистанційним взаємодією в даному випадку розуміється повідомлення за умови, коли всі учасники володіють стійкими навиками комп'ютерно-опосередкованої комунікації.

Для перевірки рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до практичної діяльності в напрямку впровадження інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання на основі педагогічного дизайну проводилася апробація розробленої технології навчання майбутнього інженера-педагога педагогічного дизайну та здійснювався аналіз результатів ефективності навчання здобувачів освіти педагогічного дизайну за розробленою технологією та ефективністю введення педагогічних умов.

У ході експерименту були проведені контрольні зрізи з метою визначення правильності та подальшої корекції ходу експерименту. Перший зріз навчального експерименту своєю метою поставив виявлення початкового рівня інформаційно-технологічної готовності

здобувачів освіти до роботи з освітніми ресурсами в інтегрованому інформаційному середовищі, індексів креативності, готовності здобувачів освіти до отримання нових знань і комунікативної взаємодії, а також розрахунку коефіцієнта рівня засвоєння навчального матеріалу.

Виявлення рівня інформаційної та технологічної готовності майбутніх інженерів-педагогів проводилося у відповідності з розробленою анкетною та практичним тестом. В опитуванні були представлені питання, що дозволяють визначити початкові знання, складові основи навчально-методичного забезпечення (засоби інформаційно-технічних технологій, методи, організаційні форми навчання в інтегрованому інформаційному освітньому середовищі) та вміння збирати, оцінювати та використовувати інформацію, організувати самостійну роботу за допомогою засобів навчання в інтегрованому інформаційному середовищі. За допомогою тесту, що включав практичні завдання, визначали рівень володіння комп'ютерними технологіями (збір, зберігання, обробка та передача інформації в електронному вигляді) і, в тому числі, в інтегрованому інформаційному освітньому середовищі.

Результати початкового зрізу продемонстрували різний рівень інформаційно-технологічної готовності здобувачів освіти до роботи з навчально-виховними ресурсами в інтегрованому інформаційному освітньому середовищі.

Для вимірювання наступного критерію – рівня сформованості узагальнених способів дій в навчанні педагогічному дизайну було обрано показник – рівень засвоєння навчального матеріалу. Розрахунок коефіцієнта рівня засвоєння навчального матеріалу, який передбачає відношення навчального матеріалу, засвоєного здобувачами освіти, до матеріалу, повідомленому їм, протягом визначеного проміжку часу, визначається за результатами тестування теоретичних розділів на знання понять, термінів, визначення, алгоритму і процедури педагогічного дизайну:

Коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу оцінювався за результатами поточних контрольних зрізів (комп'ютерне тестування). У рамках класичної теорії тестів рівень знань досліджуваних оцінювався за допомогою їх індивідуальних балів, перетворених у ті чи інші продуктивні показники. Це дозволило визначити відповідне

положення кожного досліджуваного в нормативному виборі.

Систематизовані знання, необхідні майбутньому інженеру-педагогу для успішної діяльності в якості педагогічного дизайнера, але отримати їх він може тільки при чіткій логічній послідовності вивчення навчального матеріалу, коли навчальний матеріал вивчається в певній системі при організації всього освітнього процесу. Забезпечення цілості системноорганізованого комплексу навчальних матеріалів дозволяло повноцінно вивчити курс в умовах скорочення контактів з викладачем, а педагогічні засоби забезпечували продуктивне засвоєння навчальних знань і здатність формувати узагальнені способи дій.

Таким чином, проведені дослідження рівня підготовки здобувачів освіти до використання педагогічного дизайну, які визначали на основі виділених критеріїв і показників показали результати експериментальної роботи в межах технології навчання здобувачів освіти педагогічного дизайну і підтвердили, що якісне засвоєння знань, умінь і навичок у даній області може бути реалізоване внаслідок впровадження розробленої технології навчання та впливу педагогічних умов.

Висновки. Підсумуємо головні умови підвищення динаміки ефективності технології навчання педагогічного дизайну дистанційних курсів майбутніх інженерів-педагогів:

1. Розширення вимог до ІКТ-компетентності освіти майбутніх інженерів-педагогів на основі введення спеціальних комунікативних компетенцій, володіння якими можливо тільки в режимі безпосередньої взаємодії з практикуючими викладачами.

2. Орієнтація навчання здобувачів освіти на активне включення в процес практичного впровадження ІКТ на основі педагогічного дизайну в практичну діяльність.

3. Ініціація продуктивного комп'ютерно-опосередкованого професійного спілкування та спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

4. Систематизація, узагальнення та представлення здобувачами освіти розроблених навчально-методичних матеріалів у веб-портфоліо, науково-практичних інтернет-конференціях, вебінарах, дистанційних майстер-класах, форумах у поєднанні з постійною колективною роботою в сервісах дистанційного навчання.

Таким чином, результати проведеного дослідження показують, що створені дидактичні умови, що дозволяють підтримання динаміки розвитку ефективності технології навчання педагогічного дизайну дистанційних курсів майбутніх інженерів-педагогів по своєму освоєнню та застосуванню в реальному освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечують позитивну динаміку розвитку ІКТ-компетентності здобувачів-освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 53–66.
2. Mtebe J. S., Mbwilo B., Kissaka M. M. Factors Influencing Teachers' Use of Multimedia Enhanced Content in Secondary Schools in Tanzania. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016. Vol. 17 (2).
3. Hao Y., Lee K. S. Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 48. P. 1–8.
4. Golitsyna I. Educational Process in Electronic Information-educational Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 939–944.
5. Lemon N., Wilson A., Oxworth C., Zavros-Orr A., Wood B. Lines of School-University Partnership: Perception, Sensation and Meshwork Reshaping Of Pre-Service Teachers' Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*. 2018. Vol. 43 (10). P. 81–97.
6. McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S. Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*. 2013. Vol. 64 (5). P. 378–386.
7. Ojeda P. B. A., Aguilar M. F. G., Zeran E. S. Initial Teacher Training and Information and Communication Technologies at University of Magallanes-Chilean Patagonia. *Digital Education Review*. 2016. № 30. P. 135–146.
8. Powell C. G., Bodur Y. Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 77. P. 19–30.
9. Tsai Y., Lin C., Hong J., Tai K. The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. *Computers and Education*. 2018. Vol. 121. P. 18–29.
10. Xie K., Tosto D., Chen G. S., Vongkulluksn W. V. A systematic review of design and technology components of educational digital resources. *Computers and Education*. 2018. Vol. 127. P. 90–106.

REFERENCES

1. Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 53–66.
2. Mtebe J. S., Mbwilo B., Kissaka M. M. Factors Influencing Teachers' Use of Multimedia Enhanced Content in Secondary Schools in Tanzania. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016. Vol. 17 (2).
3. Hao Y., Lee K. S. Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 48. P. 1–8.
4. Golitsyna I. Educational Process in Electronic Information-educational Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 939–944.
5. Lemon N., Wilson A., Oxworth C., Zavros-Orr A., Wood B. Lines of School-University Partnership: Perception, Sensation and Meshwork Reshaping Of Pre-Service Teachers' Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*. 2018. Vol. 43 (10). P. 81–97.
6. McDonald M., Kazemi E., Kavanagh S. S. Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*. 2013. Vol. 64 (5). P. 378–386.
7. Ojeda P. B. A., Aguilar M. F. G., Zeran E. S. Initial Teacher Training and Information and Communication Technologies at University of Magallanes-Chilean Patagonia. *Digital Education Review*. 2016. № 30. P. 135–146.
8. Powell C. G., Bodur Y. Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 77. P. 19–30.
9. Tsai Y., Lin C., Hong J., Tai K. The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. *Computers and Education*. 2018. Vol. 121. P. 18–29.
10. Xie K., Tosto D., Chen G. S., Vongkulluksn W. V. A systematic review of design and technology components of educational digital resources. *Computers and Education*. 2018. Vol. 127. P. 90–106.

МАКЄЄВ Сергій – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, Україна

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1021-6003>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/GRO-7441-2022>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.6>

Бібліографічний опис статті: **Макєєв, С.** (2022). Практика реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах розвинених країн. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 43–52, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.6>

ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН

Анотація. У статті розглянуто і проаналізовано практичні кроки щодо реалізації компетентнісного підходу в національних освітніх системах розвинених країн. Автором наголошено, що компетентнісний підхід є одним з провідних напрямів удосконалення систем освіти у світі, а його реалізацію багатьма міжнародними організаціями проголошено головним орієнтиром для здійснення змін в сучасній освіті.

Розглянуто етапи формування і становлення компетентнісного підходу в освіті країн ЄС, США і Канади, причини переходу від знаннєвої освітньої моделі до компетентнісної. Така модель установлює, що ключовим є не система знань, умінь та навичок учня, а вміння їх застосовувати у різних життєвих ситуаціях, тобто головним освітнім результатом є набуття ключових компетентностей в різних сферах діяльності. Висвітлено процес формування термінів «компетентність» та «ключові компетентності» у зарубіжній педагогічній науці.

Розкрито, що у розвинених країнах, зокрема у країнах ЄС, упровадження компетентнісного підходу до змісту загальної середньої освіти здійснюється такими способами, як інтеграція у предмети навчального плану, в окремі предмети навчального плану, а також міжпредметний підхід. Підкреслено, що більшість країн ЄС досягли великих успіхів у запровадженні компетентнісного підходу до змісту навчальних планів, однак знаходяться на різних етапах їх упровадження у навчальні програми. Загальним трендом у практичному застосуванні компетентнісного підходу в розвинених країнах є посилення вивчення базових предметів, що сприяють набуттю ключових компетентностей учнів, подальшому удосконаленню міжпредметного підходу та упровадженню новітніх методів навчання.

До перспективних напрямів подальших досліджень автором віднесено визначення змісту компонентів компетентнісно орієнтованої освіти та шляхів формування природничо-наукової компетентності в учнів базової школи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентнісно-орієнтоване навчання, компетентність, загальна середня освіта, зарубіжний досвід.

МАКІЄІЄВ Сергій – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Doctoral Student at the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 29 Alchevskykh str., Kharkiv, 61002, Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1021-6003>

ResearcherID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/GRO-7441-2022>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.6>

To cite this article: **Makieiev, S.** (2022). Praktyka realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osvitnikh systemakh rozvynenykh krain. [The practice of implementing the competency approach in educational systems of developed countries]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 43–52, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.6>

THE PRACTICE OF IMPLEMENTING THE COMPETENCY APPROACH IN EDUCATIONAL SYSTEMS OF DEVELOPED COUNTRIES

Summary. *The article is considered and analyzed practical steps to implement the competency approach in national educational systems of developed countries. The author emphasizes that competency approach is one of the leading areas of education systems improvement in the world, and its implementation by many international organizations is proclaimed the main benchmark for changes in modern education.*

Considered the stages of formation and development of competency approach in the education of EU, USA and Canada, the reasons for transition from knowledge educational model to competency. Such a model establishes that the key is not a system of student knowledge, skills and abilities, but an ability to apply them in different situations of life, that is, the main educational result is an acquisition of key competencies in different areas of activity. The process of formation of terms «competency» and «key competencies» in foreign pedagogical science is covered.

Revealed that in developed countries, in particular in EU countries, the implementation of competency approach to the content of general secondary education is carried out in such ways as integration into curriculum subjects, into individual curriculum subjects, as well as an intersubjective approach. Emphasized that most EU countries have achieved great success in the introduction of competency approach to the curricula content, however they are at different stages of their implementation in curricula. The general trend in practical application of the competency approach in developed countries is to strengthen the study of basic subjects that contribute to the acquisition of key competencies of students, further improvement of the intersubjective approach and introducing the latest teaching methods.

To the promising areas of further research, the author includes the definition of content of competency-oriented education components and ways of forming natural science competency in basic school students.

Key words: *competency approach, competency-oriented education, competency, general secondary education, foreign experience.*

Вступ. Інноваційні зміни в освітніх системах розвинених країн світу, спрямовані на їх інтеграцію та відкритість, зростання якості та ефективності, заохочують потребу сучасного суспільства в ініціативних та активних громадянах, здатних до успішної професійної діяльності, самореалізації та самовдосконалення протягом життя. Відповідно, метою освітнього процесу сьогодні є не просто засвоєння учнями знань, умінь та навичок, а формування в них певних компетентностей як загальних здатностей, що ґрунтуються на знаннях, уміннях, навичках, досвіді діяльності та цінностях, одержаних через навчання.

Документами провідних міжнародних організацій у галузі освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) тощо) та нормативно-правовими актами Ради Європи, які регламентують освітню політику ЄС, реалізацію компетентнісного підходу визначено одним з ключових напрямів для здійснення змін в освітніх системах взагалі та удосконалення систем базової освіти у країнах Євросоюзу. Україні необхідно вивчати й переймати досвід зарубіжжя для побудови нового змісту

освіти, заснованого на формуванні ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, та власної школи, яка дозволяє засвоїти такий зміст і набути компетентностей.

Аналіз останніх досліджень. Етапи становлення компетентнісного підходу в освітніх системах зарубіжжя розглянуті у працях Т. Bastiaens, R. Martens, D. McClelland, J. van Merriënboer, A. Stoof та ін. Розробкою термінології компетентнісного підходу, зокрема понять «компетентність» та «ключові компетентності», займалися J. Delors, W. Hutmacher, J. Raven та ін. D. Rychen та L. Salganik зроблено вагомий внесок у розробку програми визначення та відбору компетентностей DeSeCo, яка стала спробою систематизації й узагальнення досвіду багатьох країн з питань компетентізації освіти. R. Pawlak досліджено особливості реформи системи освіти у Польщі в рамках загальноєвропейської освітньої політики, зокрема упровадження Лісабонської стратегії з освіти та професійної підготовки. J. Barbousas узагальнено сучасні підходи до впровадження ключових компетентностей у національні навчальні

програми країн Північної Європи і Канади, які базуються на міжпредметному підході та проєктному навчанні. J. Looney та A. Michel висвітлено особливості нових навчальних програм для шкіл Фінляндії, які спрямовані на формування у дітей ключових і міжпредметних компетентностей, елементи яких передбачено у викладанні кожного предмета.

Вітчизняні педагоги також вивчали світовий досвід становлення компетентнісно орієнтованої освіти, що знайшло своє втілення у наукових працях М. Артёмової, В. Бедь, О. Красільникової, О. Глушко, І. Секрет та ін. Українськими вченими узагальнено досвід систем освіти Німеччини, Австрії та Нідерландів у справі підходів до тлумачення поняття «ключові компетентності» (Т. Демченко); розкрито особливості реалізації та реформи державної освітньої політики у Польщі (В. Гжешук) та шляхи реалізації освітніх програм у Польщі та Хорватії, які допомагають сформувати ключові компетентності, зокрема інформаційно-цифрові (О. Глушко); описано шкільні реформи у Бельгії, спрямовані на підвищення рівня сформованості ключових компетентностей та якості освіти (О. Локшина); підкреслено, що реалізація компетентнісного підходу є головним завданням на Європейському освітньому просторі й вимагає перегляду освітніх стандартів та визначення нових компетентностей (Л. Сідун).

Автором також зроблено певний внесок у розкриття питання дефініції таких ключових понять компетентнісного підходу як «компетенція», «компетентність» та «ключові компетентності» (Макеєв, 2021а; Макеєв, 2021б).

Мета статті: розглянути особливості реалізації компетентнісного підходу в освітніх системах зарубіжжя, етапи його становлення та перспективи подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід нормативними документами у сфері освіти трактується як «спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна компетентності» (Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, 2020). Результатом такого процесу, на думку науковців, повинно стати «формування загальної компетентності людини, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка формується у процесі навчання і складається зі знань, умінь, ставлень, досвіду діяльності

й поведінкових моделей особистості» (Пометун, 2005).

Компетентнісний підхід акцентує на здатності застосовувати здобуті знання й розв'язувати проблеми, що виникають при пізнанні й поясненні життєвих явищ, під час засвоєння нових технологій, у взаєминах з людьми, в етичних нормах та естетичній оцінці, в оцінюванні своєї готовності до навчання, при розв'язанні проблем життєвого самовизначення (Романчук, 2018). У рамках компетентнісного підходу визначальним освітнім результатом є «не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах» (Паламар, 2018, с. 271).

Науковцями виділено три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап (1960-1970-ті рр.) пов'язаний з упровадженням до наукового апарату терміну «компетенція» та створенням передумов для розмежування понять «компетенція» та «компетентність» (Красільникова, 2018).

Компетентнісний підхід уперше було застосовано у США як прагнення знайти критерії для опису високих результатів роботи і протиставлення їх пануючому в ті часи інтересу до тестів IQ. Високі показники інтелекту не завжди реалізуються у професійній діяльності людини, тому виникла потреба у нових підходах для оцінювання ефективності праці. Однією з перших публікацій з даної проблеми була стаття D. McClelland «Тестувати компетентність, а не інтелект» (McClelland, 1973). Перші компетенції виявлялись у процесі спостереження за найбільш успішними фахівцями, тому їх основу у більшості випадків становили поведінкові характеристики (Stoof et al., 2002).

Освітні системи країн Західної Європи та США були спрямовані на задоволення потреб індустріального виробництва у кваліфікованих фахівцях. З розвитком науки і техніки постіндустріальне інформаційне суспільство зустрілося з проблемою дефіциту спеціалістів, які спроможні швидко адаптуватися до змін та вдосконалювати свої знання. Це стало причиною звернення європейської та американської освіти до компетентнісного підходу (Красільникова, 2018).

На другому етапі (1970-1990-ті рр.) поняття «компетенція» та «компетентність» починають використовувати у теорії та практиці вивчення мови, зокрема іноземної. У цей час розробляється зміст понять «соціальні

компетенції» та «соціальна компетентність», досліджуються не тільки самі компетентності, а й прагнення організувати навчальний процес таким чином, щоб формування компетентностей стало його кінцевим результатом. Зокрема, J. Raven у своїй книзі «Компетентність в сучасному суспільстві» (Raven, 1997) дає розгорнуте тлумачення терміну «компетентність» та наводить список 39 компетентностей, особливу увагу зосередивши на категоріях «готовності», «впевненості», «здатності», «відповідальності» людини. Ці поняття у подальшому було використано у теорії та практиці навчання мови, спілкування, а також при аналізі професіоналізму фахівців в управлінні та менеджменті.

Формування терміну «competency-based education» відбулося наприкінці другого етапу, базуючись на вимогах щодо якості випускників навчальних закладів. Не зважаючи на те, що компетентнісний підхід зародився у США, уперше концепція компетентнісно орієнтованої освіти з 1986 року у Великій Британії була взята за підґрунтя національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку (Артьомова & Бедь, 2011).

У зв'язку з дефіцитом кваліфікованих спеціалістів, а також прагненням підвищити конкурентоспроможність випускників навчальних закладів на ринку праці британський уряд у 80-х рр. сформував новий підхід до професійно-технічної освіти на основі компетентностей для створення єдиної національної системи виробничих кваліфікацій. Ця реформа освіти поставила за мету створення моделі кваліфікацій на основі компетентностей, що пізніше сильно вплинуло на розробку схожих моделей в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу. Нові професійно-технічні кваліфікації розроблялись у межах цього підходу та ґрунтувались на професійних стандартах компетентностей, основою яких був функціональний аналіз праці в різних контекстах. Професійні стандарти, таким чином, визначають ключові ролі, які розподіляються на компетентності. Далі вони діляться на підрівні, для кожного з яких визначено конкретні критерії роботи, які формують базу оцінювання з діапазоном індикаторів для тих, хто проводить оцінку. Цілісна модель професійної компетентності включає п'ять наборів пов'язаних компетенцій та компетентностей: когнітивні компетенції включають як «офіційні знання», так і «неофіційні» – засновані на особистому досвіді. Знання, підкріплені

розумінням, відрізняються від компетенцій; функціональна компетентність включає те, що людина, яка працює в певній професійній галузі, повинна зробити і продемонструвати; особистісні компетенції визначають як відносно стійкі характеристики особистості, пов'язані з високоефективним виконанням роботи; етична компетентність – особиста думка і професійні цінності, здатність приймати відповідні рішення в робочих ситуаціях; мета-компетенції належать до здатності долати сумніви і відповідно реагувати на критику (Секрет, 2009).

Третій етап (середина 1990-х рр. – сьогодні) вирізняється процесом інтеграції компетентнісного підходу в національні освітні системи, а також упровадженням підходу у рамках Болонського процесу. Наразі провідні міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виявляють неабияку зацікавленість до запровадження компетентнісного підходу в освіту. ОЕСР і Рада Європи проводять дослідження з даного питання і намагаються направляти свою діяльність на упровадження компетентностей у зміст освіти.

Під час цього етапу визначаються основні ключові компетентності та з'являється розуміння компетентностей як очікуваного освітнього результату в загальноєвропейських нормативних документах. Вченими США у цей період виділяються три основні компоненти в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетентність виступає головною складовою компетентнісно орієнтованого навчання. При цьому система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої становлять ключові, загальнопредметні й предметні компетентності (Артьомова & Бедь, 2011).

Наступним імпульсом для розвитку компетентнісного підходу стало упровадження в 1990-х рр. у Франції права громадян на незалежну оцінку компетентностей, для того щоб мати можливість індивідуального розвитку в межах професії. Поняття «компетентність» стає все більш визнаним у такому напрямі, як «Управління людськими ресурсами» (Human Resources Management). Упровадження компетентнісного підходу у Франції передбачало декілька стадій: виникнення самої ідеї такого підходу; розробка практичного інструментарію; формування базового уявлення про компетентності; формування критичних підходів.

Це було пов'язане з необхідністю розробки нових моделей компетентностей і значенням виробництв у їх розвитку, такі моделі охоплювали знання, функціональні й поведінкові компетентності. В основі компетентностей лежать знання, досвід та поведінкові характеристики (Stoof et al., 2002).

1996 року німецька система освіти прийняла підхід «компетентності дії». Стандартна класифікація компетентностей з'являється на початку кожного нового навчального плану професійного навчання, детально розробляються професійно-технічні «компетентності дії» у термінах галузі діяльності або предметних компетентностей, а також особистісні й соціальні компетентності. В Австрії прийняли аналогічний до німецького підхід до інтерпретації поняття «ключові компетентності». Їх визначили як трансверсальні функціональні та професійні кваліфікації, які включають непередметні специфічні здібності й особистісні характеристики та формують когнітивні, соціальні й особистісні компетентності. У Нідерландах компетентнісний підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв'язку різних видів навчального середовища, розуміння учнями процесу і результатів навчання у термінах навчальної діяльності та результатів оцінювання (Демченко, 2016; Секрет, 2009).

1997 року в межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої політики США і Канади започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations) (Rychen & Salganik, 2002). Програма DeSeCo розроблялась як спроба систематизації й узагальнення досвіду багатьох країн групою експертів з освіти, бізнесу, охорони здоров'я, представників міжнародних і національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо.

2000 року на засіданні Європейської Ради в Лісабоні було прийнято стратегію «Освіта та професійна підготовка 2010», яка стала пріоритетною соціально-економічною програмою й орієнтиром для проведення освітніх реформ у країнах Європейського союзу. Ключовою ціллю Лісабонської стратегії було створення до 2010 року найбільш конкурентної у світі «знаннєвої економіки» (knowledge based economy), з тенденцією до безперервного зростання (Гжешук, 2019). У документі

сформульовано основні завдання освітньої політики:

1) покращення якості та ефективності системи освіти Європейського Союзу (підвищення якості освіти і фахової підготовки викладачів; розвиток навичок і компетентностей, необхідних для суспільства знань; забезпечення загального доступу до освітніх інформаційних технологій; збільшення набору на підготовку фахівців у сфері точних і технічних наук; оптимальне використання ресурсів);

2) полегшення доступу до систем освіти (створення відкритого освітнього середовища; збільшення привабливості процесу навчання; підтримка громадянської активності, забезпечення рівних можливостей і соціальної єдності);

3) відкритість систем освіти до довкілля і світу взагалі (зміцнення зв'язків з ринком праці, дослідницькою діяльністю та суспільством; розвиток підприємництва; покращення ситуації у вивченні іноземних мов; зміцнення європейської співпраці) (Гжешук, 2019; Pawlak, 2004).

Реалізація компетентнісного підходу стала ключовим питанням Лісабонської стратегії ЄС на Європейському освітньому просторі, вона вимагала перегляду національних освітніх стандартів, визначення нових компетентностей. Упровадження компетентнісного підходу тісно пов'язано з вирішенням проблем забезпечення якості освіти, оскільки необхідно створити кваліфікаційні стандарти на базі компетентностей, які визначають нормативні вимоги до якості результатів навчання, та стандарти якості освіти, зорієнтовані на результати навчання (Сідун, 2011, с. 135).

Водночас виявилось, що для наступних освітніх реформ істотним є визначення ключових компетентностей (key competencies), які необхідно сформулювати в учнів для успішного навчання та подальшого здобуття вищої освіти. Перші спроби узагальнити поняття про ключові компетентності зробили 1996 року у своїх доповідях J. Delors на міжнародній комісії з освіти ЮНЕСКО, присвяченій освіті XXI століття (Delors, 1996), та W. Nutmacher на симпозиумі в Берні за програмою Ради Європи (Nutmacher, 1997).

Проблема визначення ключових компетентностей нового розвитку отримала у межах Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя»

2006 року (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006). З прийняттям Рекомендацій у країнах Євросоюзу оновилися процеси реформування національних систем освіти на компетентнісних засадах. Зміст освіти став головним інструментом упровадження компетентнісного підходу в шкільну освіту, а ключові компетентності підкреслюють фундаментальні зміни європейської освітньої політики та практики.

Важливим етапом становлення компетентнісного підходу в європейському освітньому просторі стали Рекомендації Європарламенту та Ради ЄС 2008 року «Про створення європейської кваліфікаційної рамки для навчання протягом усього життя», в яких було наведене нове визначення терміну «компетентність» й акцентовано велике значення компетентностей для розвитку особистості громадянина, конкурентоспроможності, підвищення рівня зайнятості та соціальної єдності (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2008).

2015 року Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) створила проєкт «Майбутнє освіти та навичок: освіта 2030» (The Future of Education and Skills: Education 2030) (Preparing our youth for an inclusive and sustainable world, 2018), спрямований на визначення того, які знання, навички та цінності будуть потрібні сучасним учням для успішного життя у майбутньому та досягнення важливих життєвих і професійних результатів.

2018 року Рада Європи у своїх нових рекомендаціях «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» уточнила поняття «компетентність», «ключові компетентності» та оновила список ключових компетентностей (Council recommendation, 2018). Усі вісім ключових компетентностей визнані однаково значущими, розширено змістове наповнення й уточнено назви деяких компетентностей. У документі зазначено, що ключові компетентності розвиваються у процесі навчання протягом усього життя шляхом формального, неформального та інформального навчання. Водночас наголошено, що такі м'які навички (soft skills), як навички спілкування та ведення переговорів, робота у команді, аналітичні навички, креативність, критичне мислення, самоорганізація та саморегуляція, є не менш важливими, ніж тверді навички (hard skills). Таким чином, молодь у сучасному світі й у майбутньому потребуватиме широкого

набору навичок і компетентностей, щоб професійно реалізуватися та стати незалежними і відповідальними громадянами власних країн та світу.

Зазначені документи, зокрема Рекомендації «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» (2006 р., 2018 р.) суттєво вплинули на освітню політику в усіх державах-членах ЄС. Це призвело до трансформаційних процесів шкільної освіти у більшості країн ЄС та її реформування на компетентнісних засадах.

Упровадження ключових компетентностей у зміст базової освіти країн ЄС здійснюється такими способами, як інтеграція у предмети навчального плану, інтеграція в окремі предмети навчального плану, міжпредметний підхід (European Commission, 2021, р. 21). Найпоширенішим підходом у навчальних програмах є конкретизація ключових компетентностей з точки зору міжпредметної програми, де вони наявні поряд з усіма предметами. J. Barbousas зазначає, що країни Північної Європи і Канада демонструють сучасні методи навчання, які базуються на міжпредметному підході та проєктному навчанні (Barbousas, 2021). Втім знання з конкретної дисципліни залишаються важливими, особливо у контексті майбутньої професійної діяльності. Такі ключові компетентності, як мовна, математична, природничо-наукова та інформаційно-цифрова формуються навчальними предметами й закріплені у шкільних навчальних програмах. Окремого предметного підходу немає, він, як правило, доповнюється елементами міжпредметного підходу.

Розпочато шкільні реформи у Бельгії, спрямовані на підвищення рівня сформованості ключових компетентностей та якості освіти. Зокрема, 2015 року оголошено про системну реформу «Пакт про досконалу освіту» дошкільної, початкової та базової освіти на всіх рівнях, розраховану на період до 2030 року (Lokshyna, 2018). Стратегічними завданнями реформи є забезпечення кожної дитини якісною освітою та можливість здобути знання й навички суспільства ХХІ ст., посилення автономії шкіл, покращення управління навчальними закладами, підвищення ролі вчителя як фактора змін в освітньому процесі.

Багато освітніх програм діють у Польщі, вони допомагають реалізувати ключові компетентності на рівні формальної і неформальної освіти. Виняткова увага приділяється

удосконаленню інформаційно-цифрових компетентностей вчителів і учнів. Наприклад, у зв'язку із введенням з першого класу початкової школи предмета «Основи програмування», всіх вчителів зобов'язали підвищити свою кваліфікацію. 2018 року майже 17 тис. педагогів узяли участь у семінарах з підвищення кваліфікації та навчальних онлайн-курсах з викладання програмування для молодших школярів (Глушко, 2021).

Оновлюються навчальні програми для дошкільної, початкової та базової освіти у Фінляндії – починаючи з 2016-2019 рр. школи поетапно почали роботу на базисі нових програм. З метою відповіді на виклики майбутнього, фінські школи спрямовують свою діяльність у тому числі й на розвиток у дітей ключових і міжпредметних компетентностей, елементи яких передбачено у викладанні кожного предмета (Looney & Michel, 2014).

З 2016 року у Хорватії розпочалася реформа шкільної освіти, яка зосереджена на підвищенні рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності учнів і вчителів та модернізації шкільної інфраструктури. Також з 2018 року запроваджено «Інформаційні

технології» як обов'язковий предмет у 5-6 класах базової школи. Такий акцент на розвитку інформаційно-цифрових компетентностей вчителів і учнів є загальною тенденцією для шкільної освіти країн ЄС (Глушко, 2021).

Висновки. Отже, більшість розвинених країн (ЄС, США, Канада) виявляють значний поступ у справі імплементації компетентнісного підходу взагалі та ключових компетентностей зокрема до змісту своїх навчальних планів, хоча й перебувають на різних етапах їх упровадження у навчальні шкільні програми. Подальший прогрес у цьому процесі сприятиме підвищенню якості освіти. Загальним трендом у практичному застосуванні компетентнісного підходу у країнах-лідерах є посилення вивчення основних предметів на всіх рівнях навчання, що сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, модернізації міжпредметного підходу та упровадженню нових методів навчання.

Перспективним напрямом для подальших досліджень вважається визначення змісту компонентів компетентнісно орієнтованої освіти та шляхів формування природничо-наукової компетентності в учнів базової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артџома М., Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікація: Український науковий журнал*. 2011. № 5. С. 43-51. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/691>
2. Глушко О. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*. 2021. № 5. С. 8-21. DOI: <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>
3. Гжешук В. Особливості реалізації державної освітньої політики в Республіці Польща (1989-2003 рр.). *Регіональні студії*. 2019. № 18. С. 78-84. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6170/2019.18.13>
4. Демченко Т.В. Компетентнісний підхід: генеза та застосування у сфері державної служби. *Публічне адміністрування: теорія та практика*. 2016. № 2(16). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2016_2_19
5. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2018. № 1(117). С. 147-156. URL: <http://journals.knute.edu.ua/scientia-fructuosa/article/view/718>
6. Макєєв С.Ю. Генезис поняттєвого апарату компетентнісного підходу у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 43, Т 2. С. 230-237. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-38>
7. Макєєв С.Ю. Розвиток поняття про ключові компетентності у працях європейських та українських вчених. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 4, Ч. 1. С. 143-151. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.21>
8. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітнологічний дискурс*. 2018. № 1-2(20-21). С. 267-278. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.77621>
9. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1(900). С. 65-69.
10. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>
11. Романчук Н.О., Романчук Н.І. Компетентнісний підхід в освіті: Концепції, суть, зміст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 4(63). С. 119-122. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-63-2019-24.pdf>
12. Секрет І.В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5(13). DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.194>

13. Сідун Л.Ю. Компетентнісний підхід як чинник якісної вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. № 20. С. 133-136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_52
14. Barbousas J. Teaching in the 21st century: challenges, key skills and innovation. *La Trobe University*, 2021. URL: <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/>
15. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2018. Vol. 61, C 189. p. 7-13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
16. Delors J. Learning: The Treasure Within. UNESCO, 1996. 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
17. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education: handbook. Publications Office of the European Union, 2021. 165 p. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/237842>
18. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*. Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
19. Lokshyna O. The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. 2018. № 1. P. 47-64. DOI: <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47>
20. Looney J., Michel A. *KeyCoNet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Executive summary*. European Schoolnet, 2014. 8 p. URL: <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=521>
21. McClelland D.C. Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*. 1973. Vol. 28. № 1. P. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0034092>
22. Pawlak R. Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna. *Studia Europejskie – Studies in European Affairs*. 2004. Vol. 31, № 3. S. 101-121. URL: <https://journalse.com/polska-reforma-oswiaty-a-europejska-polityka-edukacyjna/>
23. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. OECD, 2018. 33 p. URL: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
24. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Royal Fireworks Press, 1997. 396 p.
25. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2006. Vol. 49, L 394. P 10-18. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>
26. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2008. Vol. 51, C 111. p. 1-7. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008H0506(01))
27. Rychen D.S., Salganik L.H. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. *An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program*. OECD, 2002. 27 p. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/156754>
28. Stoof A., Martens R.L., van Merriënboer J.J.G., Bastiaens T.J. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*. 2002. Vol. 1, № 3. pp. 345-365. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534484302013005>

REFERENCES

1. Artomova, M. & Bed, V. (2011). Kompetentnisnyi pidkhdid v protsesi modernizatsii VNZ. [Competency approach in the process of modernization of universities]. *Osvita rehionu. Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsiia: Ukrainskyi naukovyi zhurnal*, (5), 43-51. <https://social-science.uu.edu.ua/article/691> [in Ukrainian].
2. Hlushko, O. (2021). Kompetentnisnyi pidkhdid v osviti: yevropeyskyi dosvid. [Competency approach in education: European experience]. *Naukovo-pedahohichni studii*, (5), 8-21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21> [in Ukrainian].
3. Gzheshchuk, V. (2019). Osoblyvosti realizatsii derzhavnoi osvitnoi polityky v Respublitsi Polshcha (1989-2003). [Features of implementation of state educational policy in the Republic of Poland (1989-2003)]. *Rehionalni studii*, (18), 78-84. <https://doi.org/10.32782/2663-6170/2019.18.13> [in Ukrainian].
4. Demchenko, T.V. (2016). Kompetentnisnyi pidkhdid: heneza ta zastosuvannia u sferi derzhavnoi sluzhby. [Competent approach: Genesis and application in the field of public service]. *Publichne administruvannia: teoriia ta praktyka*, 2(16). http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2016_2_19 [in Ukrainian].
5. Krasilnikova O. (2018). Kompetentnisnyi pidkhdid yak osnova filosofii osvity. [Competency approach as the basis of the philosophy of education]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu*, 1(117), 147-156. <http://journals.knute.edu.ua/scientia-fructuosa/article/view/718> [in Ukrainian].

6. Makieiev, S.Iu. (2021a). Henezys poniattievoho aparatu kompetentnisnoho pidkhdou u doslidzhenniakh zarubizhnykh ta vitchyznianskykh naukovtsiv. [Genesis of the conceptual apparatus of the competency approach in research of foreign and domestic scientists]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 43(2), 230-237. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-38> [in Ukrainian].
7. Makieiev, S.Iu. (2021b). Rozvytok poniattia pro kliuchovi kompetentnosti u pratsiakh yevropeiskykh ta ukrainskykh vchenykh. [Development of the concept of key competences in the works of european and ukrainian scientists]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*, 4(1), 143-151. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.21> [in Ukrainian].
8. Palamar, S. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichniy oriientyr modernizatsii suchasnoi osvity. [Competency approach as a methodological guideline for the modernization of modern education]. *Osvitolohichniy dyskurs*, 1-2(20-21), 267-278. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.77621> [in Ukrainian].
9. Pometun, O.I. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity. [Competency approach is the most important reference point for the development of modern education]. *Ridna shkola*, 1(900), 65-69. [in Ukrainian].
10. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity. (2020). [About some questions of the state standards of full general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p> [in Ukrainian].
11. Romanchuk, N.O., Romanchuk, N.I. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: Kontseptsii, sut, zmist. [Competency approach in education: Concepts, essence, content]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriiia: Pedahohichni nauky*, 4(63), 119-122. <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Ped-visnyk-63-2019-24.pdf> [in Ukrainian].
12. Sekret, I.V. (2009). Metodolohichni peredumovy formuvannia kompetentnisnoho pidkhdou u SSHa ta krainakh Yevropy. [Methodological prerequisites for the formation of a competency approach in the US and European countries]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 5(13). <https://doi.org/10.33407/itlt.v13i5.194> [in Ukrainian].
13. Sidun, L.Iu. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk yakisnoi vyshchoi osvity. [Competency approach as a factor of high-quality higher education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 20, 133-136. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_52 [in Ukrainian].
14. Barbousas, J. (2021). *Teaching in the 21st century: challenges, key skills and innovation*. La Trobe University. <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/>
15. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018). *Official Journal of the European Union*, 61(189), 7-13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:O.J.C._2018.189.01.0001.01.ENG
16. Delors J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
17. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2021). *Blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education: handbook*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/237842>
18. Hutmacher W. (1997). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project*. Council for Cultural Cooperation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
19. Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*, (1), 47-64. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47>
20. Looney, J. & Michel, A. (2014). *KeyCoNet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Executive summary*. European Schoolnet. <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=521>
21. McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
22. Pawlak, R. (2004). Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna. [Polish education reform and European educational policy]. *Studia Europejskie – Studies in European Affairs*, 3(31), 101-121. <https://journalse.com/polska-reforma-oswiaty-a-europejska-polityka-edukacyjna/> [in Polish].
23. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. (2018). *The OECD PISA global competence framework*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
24. Raven, J. (1997). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Royal Fireworks Press.
25. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*, 49(394), 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>

26. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008). *Official Journal of the European Union*, 51(111), 1-7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008H0506(01))

27. Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. *An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program*. OECD. <http://hdl.voced.edu.au/10707/156754>

28. Stoof, A., Martens, R.L., van Merriënboer, J.J.G., & Bastiaens, T.J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365. <https://doi.org/10.1177/1534484302013005>

ПАВЕЛКО Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, пров. Лицейний, 1, м. Кременець, Тернопільська область, 47003, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-6090>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.7>

Бібліографічний опис статті: Павелко, В. (2022) Історико-педагогічні аспекти розвитку поняття «інтеграція». *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 53–60, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.7>

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ІНТЕГРАЦІЯ»

Анотація. Здійснено ретроспективний аналіз педагогічної спадщини відомих діячів минулого й сучасних науковців відповідно до періодів розвитку проблеми інтеграції. Визначено й узагальнено змістові аспекти поняття «інтеграція», психолого-педагогічні основи, методичні рекомендації та особливості практичної реалізації інтеграції в навчально-виховному процесі загалом на кожному з виокремлених етапів.

Зазначено й охарактеризовано періоди, коли вперше було дано змістове потлумачення в педагогічному аспекті поняття «інтеграція» та набуття ним самодостатнього значення, відокремлення від поняття «міжпредметні зв'язки». Розкрито змістове наповнення, охарактеризовано нове спрямування й практичну реалізацію міжпредметних зв'язків у цей період. Узагальнено накопичене століттями надбання з теорії й практики міжпредметних зв'язків.

Узагальнено результати досліджень сучасних учених щодо феномену інтеграції в освіті, концептуалізації наукових ідей. Зокрема визначено змістовий аспект, тотожності й відмінності понять «інтеграція» та «міжпредметні зв'язки». Висвітлено стратегію й тактику інтегрованого навчання, враховуючи змістову й кількісну (наявність однокоренових понять) багатоаспектність поняття «інтеграція», та наведено приклади його тлумачень у дидактичному контексті залежно від смислових акцентів.

Наголошено на потребі обґрунтування поняття «дидактична інтеграція», визначення її теоретичних основ, створення концептуальних положень інтегративного навчання у закладах освіти різного ступеня. Звернено увагу на виокремлення галузі наукового знання про суть, закономірності й застосування інтеграції – інтегративної та її «звуженого» поняття: едукативна інтегративна педагогіка. Зазначено, що на сучасному етапі розрізняють поняття «педагогічна інтеграція» й «інтеграція в освіті», кожне з яких реалізується у різноманітних контекстах.

Ключові слова: інтеграція, міжпредметні зв'язки, навчально-виховний процес, освіта, педагогіка, поняття.

PAVELKO Viktoriya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Preschool and Primary Education, Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after of Taras Shevchenko, prov. Lyceiny, 1, Kremenets, Ternopil region, 47003, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-6090>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.7>

To cite this article: Pavelko, V. (2022). Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytku poniattia «intehratsiia». [Historical and pedagogical aspects of the development of the "integration" concept]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 53–60, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.7>

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE “INTEGRATION” CONCEPT

Summary. A retrospective analysis of the pedagogical heritage of famous figures of the past and modern scientists is carried out according to the periods of the integration problem development. The content aspects of the "integration" concept, psychological and pedagogical foundations,

methodical recommendations and features of the practical implementation of integration in the educational process in general at each of the individual stages are defined and summarized.

The periods when firstly the meaningful interpretation of the "integration" concept and its acquisition of a self-sufficient meaning were given according to the pedagogical aspect as well as its separation from the "interdisciplinary connections" concept are characterized. The content is revealed, the new direction and practical implementation of interdisciplinary connections during this period is characterized. The accumulated over the centuries acquisition of the theory and practice of interdisciplinary communication is generalized.

The results of the research of modern scientists regarding the phenomenon of integration in education, conceptualization of scientific ideas are summarized. In particular, the content aspect, identities and differences of the "integration" and "interdisciplinary connections" concepts are defined. The strategy and tactics of integrated education are highlighted, taking into account the substantive and quantitative (in the context of cognate concepts) multifacetedness of the "integration" concept and examples of its interpretations in the didactic context depending on semantic accents are given.

Emphasis is placed on the need to justify the "didactic integration" concept, the definition of theoretical foundations, the creation of conceptual provisions for integrative education in educational institutions of various degrees. Attention is paid to distinguishing the field of scientific knowledge about the essence, regularities and application of integration – integrology and its "narrowed" concept – educational integrology. It is noted that at the current stage, the "pedagogical integration" and "integration in education" concepts are distinguished, each of which is implemented in various contexts.

Key words: *integration, interdisciplinary connections, educational process, education, pedagogy, concepts.*

Вступ.

Виклики сьогодення зумовили необхідність масштабного реформування освіти, яке реалізувалося впровадженням Нової української школи (НУШ) на засадах компетентнісного підходу та інтегрованого навчання. Ідея інтеграції, тобто взаємопроникнення різних наукових галузей одна в одну з метою створення цілісної картини світу, у ХХІ ст. набула знову актуальності й широко використовується як в освіті, так й інших сферах суспільної діяльності та наукового знання. Водночас постала проблема, зумовлена громіздким невпорядкованим термінологічним апаратом інтеграції. Саме ґрунтовний ретроспективний аналіз змістового аспекту поняття «інтеграція» є основою для чіткості розуміння його основоположних аспектів, тлумачення, реалізації.

Аналіз останніх досліджень.

Питанням інтеграції цікавилися відомі прогресивні діячі різних поколінь, зокрема педагоги-класици, Й. Герbart, Дж. Локк, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін. стверджували про необхідність формування у дитини цілісних, системних знань про світ. Ці ідеї розвивали науковці ХХ століття: про доцільність комплексного навчання зазначали О. Декролі, Г. Іваниця, Р. Кузіне, О. Музиченко, С. Френе, Я. Чепіга та інші; про необхідність

використання міжпредметних зв'язків у 50–80 рр. наголошували Б. Ананьєв, М. Махмутов, В. Сухомлинський та інші; про впровадження внутрішньопредметної інтеграції, різних форм інтегрованого навчання у 80–90 рр. писали О. Алексеєнко, Н. Бібік, П. Ерднієв, Л. Кочина, О. Савченко, В. Тименко, В. Шаталов. У ХХІ ст. продовжують наукові розвідки ідеї інтеграції в освітньо-педагогічному контексті І. Бех, Н. Бібік, І. Большакова, Ю. Галатюк, С. Гончаренко, Є. Іваненко, М. Іванчук, О. Іонова, А. Кендюхова, І. Козловська, Л. Кочина, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Стучинська, О. Титар, Т. Шанскова та інші.

Мета статті – історико-змістовий аналіз поняття «інтеграція» на різних етапах розвитку педагогічної науки й освіти.

Виклад основного матеріалу.

Змістове потлумачення поняття «інтеграція» в педагогічному аспекті вперше було дано в ХVІІ столітті Я.-А. Коменським. У «Великій дидактиці» стверджується: «Все, що у взаємному зв'язку, повинне викладатися у такому ж зв'язку» (Коменський, 1940, с. 146). «Природа все з'єднує постійними зв'язками. ... Звідси виходить: 1. Наукові заняття всього життя повинні бути так розподілені, щоб скласти одну енциклопедію, в якій усе повинне випливати з спільного кореня і стояти на своєму власному місці» (Коменський, 1940, с. 139). Практична реалізація міжпредметних зв'язків

запропонована чеським педагогом у навчальному матеріалі книги «Видимий світ у малюнках». 150 коротких статей, ілюстрованих малюнками, містять як стислі відомості про природу, Всесвіт, діяльність людини й суспільні відносини, так і навчальний матеріал з рідної та латинської мов.

Дж. Локк наголошує на необхідності поєднання загальної освіти з прикладною, тобто традиційного навчання з опануванням основ ремесел. У працях «Дослід про людський розум», «Деякі думки про виховання», «Про користування розумом» та ін. зазначає про зміст освіти, в якому один предмет має наповнюватися елементами й фактами іншого (Бабенко, 2011, с. 35).

В XVIII столітті Ж.-Ж. Руссо шукає «засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити» (Вознюк, 2013, с. 709). У творі «Лінггард і Гертруда» Й.-Г. Песталоцці інтеграція розуміється як метод навчання (Коханко, 2004, с. 94). Пропонується поєднувати навчання дітей з працею, тому що це відповідає їх природному прагненню до діяльності. Тобто відомими представниками XVII–XVIII ст. поняття «інтеграція» тотожне ідеї взаємопов'язаного вивчення предметів, міжпредметних зв'язків в одночасному поєднанні з диференціацією навчання.

У XIX столітті поняття «інтеграція» набуває поширення у різних сфери матеріального й духовного життя суспільства та в освіті зокрема. Проаналізуємо в цьому контексті педагогічну спадщину Й. Гербарта, Ф. Дістервега, К. Ушинського. Й. Гербарт у своїх працях висловлює думку, що світ складається з незмінних найпростіших сутностей («реалів»), які вступають у різні зв'язки. Навчання ділить на чотири етапи (принципи): ясність (зрозумілість); асоціація; система (інтеграція) – можливість самостійно складати картину світу та метод (Бабенко, 2011, с. 35). Перші два – це здобуття знань, а третій і четвертий етапи – об'єднання того, що було засвоєно раніше. Відповідно, вибудовується своєрідний «місток» для оволодіння новими знаннями, бо «сфера розумового середовища» виявляється у здатності відтворити раніше набуті знання в зв'язку з тими, які засвоюються нині (Кулішов, 2021, с. 7). Німецький педагог першим зробив спробу обґрунтувати необхідність інтеграції в процесі навчання.

У роботі Ф. Дістервега «Керівництво до освіти німецьких учителів» йдеться про поняття «міжпредметні зв'язки» та практичне розв'язання цієї проблеми (Бабенко, 2011, с. 36). Звертається увага на необхідність взаємозв'язку знань (Вознюк, 2013, с. 709). К. Ушинський надавав великого значення інтегрованим курсам для формування світогляду. Про це зазначається у статті «Педагогічна подорож до Швейцарії». У праці «Людина як предмет виховання» обґрунтовується доцільність зв'язків між предметами дослідження та явищами як з точки зору педагогіки, так і психології. Розробив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, який ґрунтується на інтеграції письма й читання (Ушинський, 1983, с. 232). К. Ушинський є основоположником методики використання міжпредметних зв'язків

Тобто прогресивні педагоги XIX ст. звертали увагу на залежність між гармонійним розвитком особистості й водночас розумінням, вмінням використовувати психолого-педагогічні аспекти, і взаємозв'язки реального світу загалом та навчальних дисциплін зокрема. Обґрунтували як теоретичні, так і практичні основи реалізації міжпредметних зв'язків та методичні рекомендації інтегрованого курсу. Все це сприяло набуттю значимості й розвитку проблеми інтеграції в педагогіці та освіті.

На рубежі XIX–XX століть сфера використання поняття «інтеграція» стрімко розширюється – це наука, філософія, психологія, економіка, географія тощо. Ідея інтегрування продовжує набувати значного розповсюдження й у педагогіці Дж. Дьюї, Ж. Декролі та ін. Дж. Дьюї запропонував у 1918 р. новий підхід – предметно-комплексну основу побудови системи освіти (комплексний метод або метод проєктів). Предметоцентризм змінили комплексні теми, «розширення» яких, зокрема й змісту освіти в цілому, відбувалося відповідно до вікових особливостей учнів. Діти самостійно обирали тему проєкту й у практичній діяльності набували знання. Однак вони були досить вузькими або поверховими (Бабенко, 2011, с. 36; Коханко, 2004, с. 95).

Ж.-О. Декролі основою своєї концепції обрав міжпредметні зв'язки. Практична її реалізація відбувалася в створеній ним школі. Навчальна програма складалася навколо так званих «центрів інтересів» (Бабенко, 2011, с. 37). Р. Кузіне запропонував «метод вільної групової діяльності» для учнів

початкової школи. Урок мав будуватися навколо комплексної теми, яка охоплювала різні навчальні предмети (Коханко, 2004, с. 95).

У 20-ті рр. ХХ ст. прогресивні педагоги інтеграцію розуміють як новий підхід до побудови навчальних планів і програм. Він отримав назву «комплексний підхід», його мета – встановити взаємозв'язок закладу вищої освіти з життям. У комплексних програмах знання, вміння й навички обумовлюються трьома основними ідеями: природа, суспільство, праця. Концепцію комплексності в Україні розробив відомий педагог Г. Іваниця й описав у своїй праці "Комплексний метод" (1923). Його автор розуміє як один із важливих факторів творення нової школи. Комплексність – це «активно-комплексне навчання», увага зосереджується на навчальному матеріалі та особливостях його застосування (Бабенко, 2011, с. 37; Коханко, 2004, с. 85-86).

Авторські концепції комплексності відрізнялись одна від одної як за розумінням комплексу, так і гносеологічно – виходили з різних методологічних позицій. Водночас відіграли значну роль у розвитку педагогічних ідей в Україні, оскільки були не лише теоретичними положеннями, а й втілені в підручниках, в практику роботи навчальних закладів (Сухомлинська, 1996, с. 206).

На початку 30-х рр. питання комплексного підходу й комплексних програм стає суперечливим та критикується педагогами, котрі вважали, що надмірне комплексування призвело до повного заперечення предметів. Водночас науковці вбачали позитивний результат від застосування комплексного підходу при складанні навчальних планів і програм. Радянська школа того часу надовго повертається до традиційної предметної системи навчання. «Як результат, інтеграція витіснилася в позаурочну роботу – гуртки, технічні станції, станції юннатів, – де знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості» (Бабенко, 2011, с. 37).

У другій половині ХХ століття проблема інтеграції охоплювала не лише сферу знань, а й різноманітні форми людського досвіду, культурні цінності. Обумовлювалося це науково-технічною революцією, яка призвела до «інформаційного буму» та необхідності ущільнення й систематизації знань (Іванченко, 2009, с. 241). У радянській освіті посиленню інтересу до інтеграції сприяв закон 1958 року про укріплення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти.

Дослідники вважають, що цей закон дав новий поштовх «міжпредметній інтеграції у формі міжпредметних зв'язків» (Іванченко, 2009, с. 241). Інтеграція в педагогічному процесі розуміється як системний підхід до навчання. Науковцями це визначається як взаємозв'язок різних явищ, що узгоджуються з фізіологічним і психологічним поняттям про системність у роботі мозку.

В 60-тих роках ХХ ст. виникає нове розуміння поняття. Інтеграції – це міжпредметні зв'язки. Поступово воно поширюється в педагогіці і як термін, і як практичний аспект, тобто відбувається застосування таких зв'язків у навчально-виховному процесі школи. У цей період одним із найбільш вдалих прикладів інтеграції різних видів діяльності, об'єднаних однією метою, є «уроки мислення в природі» В. Сухомлинського.

70-ті рр. ХХ ст. характеризуються позитивним впливом на інтеграційні процеси досягнень психологічної науки та спрямуванням їх до змістових, системних, дидактичних відношень між навчальними предметами. Набуває популярності ідея формування цілісного світогляду у навчанні (Іванченко, 2009, с. 242).

Тобто у 50–70 роках ХХ ст. поняття «інтеграція» в освіті, педагогіці асоціюється з міжпредметними зв'язками. В подальшому в трактуванні цих понять відбулися історичні зміни. Узагальнимо надбання «з теорії і практики міжпредметних зв'язків, а саме:

- обґрунтовувалася об'єктивна необхідність відобразити реальні взаємозв'язки реального світу в навчальному процесі;
- підкреслювалася світоглядна функція міжпредметних зв'язків, їх роль у загальному розумовому розвитку тих, хто навчається;
- виявлявся їх позитивний вплив на формування системи знань;
- робилися спроби готувати викладачів до реалізації міжпредметних зв'язків;
- розроблялася методика скоординованого викладання різних навчальних предметів» (Іванченко, 2009, с. 242). Ці надбання стали міцним підґрунтям для подальшого розвитку педагогічної і методичної науки.

80-і роки ХХ століття – етап власне інтеграції, коли уточнюється, поглиблюється зміст понять «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція». «Відтепер в педагогіку було введено й широко почало використовуватись поняття «інтеграція». Інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвиненої особистості

та практично реалізується в інтегрованих навчальних курсах як у початковій, так і в середній школі» (Бабенко, 2011, с. 38). Набуває іншого спрямування й практична реалізація міжпредметних зв'язків – в програму вводиться спеціальний розділ «Міжпредметні зв'язки» (1981–1982 навчальний рік). Мета – допомагати вчителям пов'язувати нові навчальні теми з опорними.

Н. Лесняк зазначає: «Якщо раніше терміни «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція навчального матеріалу» вживалися як синоніми, то у цей період намілилася їх диференціація. У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок, є підстава говорити про міжпредметні зв'язки. Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» (Бабенко, 2011, с. 37).

На початку 90-их років минулого століття актуальним стало формування власної проблематики інтеграції, оскільки необхідність інтегративного підходу в освіті вже була очевидною. «Розрізнені елементи інтегративних процесів різних рівнів на цей час практично досліджені та вимагають переходу до завершального етапу: пізнання внутрішніх взаємозв'язків раніше ізольованих частин і елементів» (Козловський, Козловська, 2014, с. 7). На кінець ХХ ст. вчені прагнуть дослідити феномен інтеграції в освіті, систематизувати й концептуалізувати свої наукові ідеї, вивчаючи передовий педагогічний досвід. Це зумовило швидке зростання кількості досліджень з даної проблематики як на загальнонауковому рівні, так і в освітньому аспекті.

Процес становлення й розвитку інтеграції у ХХ столітті, А. Кендюхова характеризує послідовністю трьох етапів. 1) практичні спроби інтеграції знань з різних предметів відносно будь-якої загальної проблеми; 2) застосування у навчально-виховному процесі відповідно дібраних запитань, вправ міжпредметного характеру; 3) практична реалізація в інтегрованих навчальних курсах, інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвиненої особистості (80-90-ті рр.) (Кендюхова, 2003).

Для початку ХХІ ст. актуальним залишилося дослідження змістового аспекту

й тотожності понять «інтеграція» та «міжпредметні зв'язки». З одного боку ці поняття тісно пов'язані, «адже введення в педагогічний тезаурус терміну «інтеграція» відбулося на базі розробленої теорії МПЗ (авт. *міжпредметні зв'язки*), і значення їх принципово не відрізнялось: МПЗ – взаємна узгодженість змісту освіти в межах традиційних навчальних предметів і факультативів; інтеграція – об'єднання змісту освіти в межах інтегрованих курсів. Звідси інтеграцію нерідко ототожнюють з поняттям «МПЗ» (Жуков, 2020, с. 19).

Водночас є думка вчених, яку ми також підтримуємо, що ці поняття близькі, але не тотожні. Наприклад, О. Савченко зазначає, що міжпредметні зв'язки – це «моменти уроків», які покращують розуміння конкретного поняття. Під час інтегрованого уроку використовується зміст різних предметів, несхожі між собою види діяльності, підпорядковані одній темі. М. Фіцула стверджує, що мета міжпредметних уроків – «спресувати» матеріал кількох предметів, інтегрованих – подавати блоками матеріал кількох тем (Жуков, 2020, с. 20).

На сучасному етапі розрізняються й поняття «інтеграція в освіті» та «педагогічна інтеграція». «Інтеграція в освіті відображає природну єдність процесів, які відбуваються в людині та її діяльності, що пов'язана з пізнанням. Педагогічна ж інтеграція передбачає здатність педагога бачити, пояснювати та враховувати під час організації діяльності (власної та учнів) цілісність особистості та процесів її навчання і виховання» (Жуков, 2020, с. 19). Активно досліджує українська педагогіка стратегію й тактику інтегрованого навчання. Водночас варто враховувати, що поняття «інтеграція» загалом є багатоаспектним змістово й кількісно у контексті однокоренових понять (інтеграція, інтегральний, інтегративний, інтегратор, інтеграційний, інтегрований, інтегрування, інтегрувати, вінтегрувати).

Наведемо приклади тлумачень поняття у дидактичному контексті залежно від смислових акцентів, тобто інтеграція – це:

– стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що призводить до такого стану (розкриття суті поняття) (С. Трубачева);

– процес і результат, що формує цілісність як єдину якість на основі багатьох інших (М. Іванчук);

– цілеспрямоване об'єднання, синтез деяких навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення для забезпечення

цілісності знань і умінь (мета реалізації) (В. Сидоренко);

– процес взаємопроникнення, але не поглинання одним іншою, а їх єдність, збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів (зв'язок в інтегрованій системі) (М. Сова);

процес об'єднання в ціле будь-яких елементів, і, як результат, виникнення, виявлення їх нових властивостей (суть системних зв'язків) (І. Яковлев);

– впорядкування неоднорідних складових у деяку цілісність, систему, що має потенціал розвитку. Інтеграція тісно взаємодіє з такими категоріями, як система, цілісність, комплексність (характеристика системи) (В. Готт) (Рудницька, Тарнавська, 2018, с. 48].

Сучасна педагогіка інтегроване навчання визначає як систему, що поєднує знання з різних навчальних предметів у єдине ціле, та спрямована на формування в учнів цілісного сприйняття світу. (Шанскова, 2019, с. 507). Виокремлюються «три форми організації навчання на інтеграційній основі: міжпредметні зв'язки (міжпредметна інтеграція та інтеграція наукових знань), трудова школа (інтеграція теоретичного і виробничого навчання)» (Іваненко, 2009, с. 243).

Українські науковці, зокрема С. Гончаренко, І. Козловська, В. Моштук, Я. Собко та ін., дослідження спрямовують на обґрунтування поняття «дидактична інтеграція», визначення її теоретичних основ, створення концептуальних положень інтегративного навчання у закладах освіти різного ступеня. Результатом є виокремлення галузі наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції – інтегративної та пропозиція її «звуженого» поняття: едукативна інтегративна логіка, яка досліджує інтегративні процеси в межах теорії освіти (Козловський, Козловська, 2014, с. 7).

Інтегративні тенденції в сучасній освіті починають реалізуватися як закони. «Теорія інтеграції існує сьогодні у широкому, нестрогому сенсі як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих лише на тлумачення

чи використання інтеграції в освіті. Для побудови теорії інтеграції знань у строгому сенсі необхідно подолати ряд об'єктивних і суб'єктивних труднощів, які гальмують впровадження результатів наукових досліджень інтегративних процесів у практику роботи навчальних закладів» (Козловський, Козловська, 2014, с. 7).

Сьогодні інтеграція в освіті реалізується у різноманітних контекстах. Зокрема як фактор гуманізації процесу навчання, сприяючи формуванню у школярів цілісного погляду й сприйняття світу. «Реалізація ідей інтеграції і гуманітаризації передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід педагога за межі власного предмета, що дає змогу осмислювати фактичний матеріал з позиції філософії, здійснювати міжпредметні зв'язки, усвідомивши місце своєї дисципліни в загальній системі культури» (Кулішов, 2021, с. 14).

Висновки.

Отже, поняття «інтеграція» у педагогічному й освітньому контексті має глибоке історичне коріння. Інтеграція виникла у результаті пошуку способів відображення цілісності природи у змісті навчального матеріалу, водночас термін «інтеграція» не використовувався. В освітніх виданнях з'являється лише у першій половині 80-х років ХХ століття та починає функціонувати в педагогіці як самостійне наукове поняття.

На різних етапах розвитку педагогічної науки й освіти змінювався рівень потреби в інтеграції, її змістове наповнення. Найбільшого поширення набуло тлумачення, пов'язане з ідеєю міжпредметних зв'язків, а також комплексного методу, комплексності навчання. Сьогодні інтеграція набуває масштабності й переходить в площину масової освіти. Водночас це актуальна педагогічно різноаспектна проблема, яка потребує подальшого дослідження й відображає тенденції й вимоги сучасного життя. Перспективи наукових розвідок вбачаємо у вивченні теоретико-практичних основ інтеграції знань молодших школярів та готовності до неї педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко А. Генеза проблеми інтеграції знань в історико-філософському та психолого-педагогічному аспектах. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 97. С. 34–40.
2. Вознюк О.В., Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки, *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny*, 2013. S. 707–717.

3. Жуков В.П. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до інтегрованого навчання учнів основної школи: дис. д-ра філософії. 011 Освітні, педагогічні науки. Харків, 2020. 366 с.
4. Іванченко Є.А. Передумови виникнення інтеграції в історії педагогічної думки. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2009. № 3 (56). С. 237–243.
5. Кендрохова А.А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти. Імідж сучасного педагога. 2003. № 9. С. 20–29.
6. Козловський Ю., Козловська І. Теоретичні основи та можливості практичного застосування едукативної інтегративної педагогії. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія педагогічні науки. 2014. № 41. С. 7–11.
7. Коменський Я.А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори / під ред. Красновського А.А. К.: «Радянська школа», 1940. Т.1. 248 с.
8. Коханко О.Г. Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. Науковий вісник НПУ ім. М.П. Драгоманова. Теорія і практика навчання та виховання. 2004. Серія 17. С. 93–100.
9. Кулішов В.С. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 68 с.
10. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933): навч. посіб. / за ред. О.В. Сухомлинської. К.: Заповіт, 1996. 304 с.
11. Рудницька Н., Тарнавська Н. Дидактична суть інтеграції та способи її реалізації в процесі навчання математики в закладі дошкільної освіти та початкової школи. Молодь і ринок. 2018. № 7. С. 46–51.
12. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. / Скл. і підг. Є.Д. Дніпров. Київ: «Радянська школа», 1983. Т. 2. 360 с.
13. Шанскова Т.І. Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків. Директор школи, ліцею, гімназії. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до світового освітнього простору» 2, 4 (82). 2019. № 6. С. 504–514.

REFERENCES

1. Babenko, A. (2011). Henezha problemy intehratsii znan v istoryko-filosofskomu ta psykhologo-pedahohichnomu aspektakh [The genesis of the problem of knowledge integration in historical-philosophical and psychological-pedagogical aspects]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Vinnychenka. Serii: pedahohichni nauky. Vyp. 97* [in Ukraine].
2. Vozniuk, O.V. (2013). Znannievaintehratsiiayakosnova interdystyplinarnostipedahohiky, Interdystyplinarnosc pedagogiki i jej subdystypliny, S. 707–717.
3. Zhukov, V.P. (2020). Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva do intehrovanoho navchannia uchniv osnovnoi shkoly [Formation of readiness of the future music teacher for integrated education of elementary school students]: dys. d-ra filosofii. 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Kharkiv [in Ukraine].
4. Ivanchenko, Ye.A. (2009). Peredumovy vynyknennia intehratsii v istorii pedahohichnoi dumky [Prerequisites for the emergence of integration in the history of pedagogical thought]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 3 (56)* [in Ukraine].
5. Kendiukhova, A.A. (2003). Intehratsiini protsesy v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Integration processes in the system of postgraduate pedagogical education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha. № 9* [in Ukraine].
6. Kozlovskiy, Yu., & Kozlovska, I. (2014). Teoretychni osnovy ta mozhlyvosti praktychnoho zastosuvannia edukatsiinoi intehrolohii [Theoretical foundations and possibilities of practical application of educational integrology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohichni nauky. 2014. № 41* [in Ukraine].
7. Komenskiy, Ya.A. (1940). Velyka dydaktyka [Great didactics]. *Vybrani pedahohichni tvory / pid. red. Krasnovskoho A.A. K.: «Radianska shkola», T.1* [in Ukraine].
8. Kokhanko, O.H. (2004). Istorychni aspekty rozvytku intehrovanoho pidkhodu v osviti [Historical aspects of the development of an integrated approach in education]. *Naukovyi visnyk NPU im. M.P. Drahomanova. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia. Serii 17* [in Ukraine].
9. Kulishov, V.S. (2021). Teoretychni i metodychni aspekty provedennia intehrovanykh zaniat u zakladi profesiinoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Theoretical and methodological aspects of conducting integrated classes in a professional education institution based on the competence approach]: *navch.-metod. posib. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy* [in Ukraine].
10. Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva (1905–1933) [Essays on the history of Ukrainian schooling (1905–1933)]: *navch. posib. / za red. O.V. Sukhomlynskoï. K.: Zapovit, 1996* [in Ukraine].
11. Rudnytska, N., & Tarnavska, N. (2018). Dydaktychna sut intehratsii ta sposoby yii realizatsii v protsesi navchannia matematyky v zakladi doshkilnoi osvity ta pochatkovoï shkoly [Tarnavska N. Didactic essence of integration and methods of its implementation in the process of teaching mathematics in preschool and primary school]. *Molod i rynek. № 7* [in Ukraine].

12. Ushynskiy, K.D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]: u 2 t. / Ckl. i pidh. Ye.D. Dnieprov. Kyiv: «Radianska shkola». T. 2 [in Ukraine].

13. Shanskova, T.I. (2019). Suchasni priorytety profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do provedennia intehrovanykh urokiv [Modern priorities of professional training of future primary school teachers for conducting integrated lessons]. Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyscha osvita Ukrainy v konteksti intehratsii do svitovoho osvitnoho prostoru» 2, 4 (82). № 6 [in Ukraine].

ПРИЙМАС Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, вул. Лицейна, 1, м. Кременець, 47003, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7853-5820>

МИХАЙЛОВСЬКА Жанна – студентка I курсу магістратури факультету дошкільної і початкової освіти, історії та мистецтв, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка, вул. Лицейна, 1, м. Кременець, 47003, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7578-5971>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.8>

Бібліографічний опис статті: Приймас, Н, Михайловська, Ж. (2022) Специфіка сприймання художньої літератури як мистецтва слова учнями молодшого шкільного віку. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* № 15(47), 61–67, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.8>

СПЕЦИФІКА СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК МИСТЕЦТВА СЛОВА УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті здійснено аналіз художньої літератури як мистецтва слова. Розкрито проблему виховання і розвитку особистості через літературну освіту. З'ясовано роль літературного виховання у дошкільному віці як основи для розвитку читацької діяльності у початковій школі, а також, значення дитячої книжки, яка є важливим засобом різноманітних впливів на особистість. Обґрунтовано роль уроків читання у початковій школі. Досліджено психолого-педагогічні особливості сприйняття художнього твору молодшими школярами. Проаналізовано головні аспекти літературного виховання учнів початкової школи. Охарактеризовано мету та основні завдання літературного читання у початкових класах. Визначено компоненти читацької діяльності, а також якості читання, серед яких вагома роль належить свідомому читанню. Розглянуто процес роботи над художнім твором на уроках різних типів, прийоми роботи над художнім текстом, роль розвитку творчої діяльності учнів на основі прочитаного для літературного виховання. Досліджено реалізацію літературного виховання у взаємозв'язку класного, позакласного читання, позакласної та позашкільної виховної роботи. Запропоновано форми позакласної роботи з літератури та розкрито їх вплив на формування і розвиток особистості. Наведено позаурочні форми навчання, які пропонується використовувати для літературного виховання. Зазначено значення бібліотек закладів загальної середньої освіти для організації літературного виховання, а також взаємозв'язок вчителя та бібліотекаря у проведенні виховних заходів. Виділено види бібліотечних уроків, які сприяють у вихованні культури читання, навичок самоосвіти та самореалізації. Висвітлено роль співпраці з батьками у формуванні інтересу до книги.

Ключові слова: художня література, читання, літературне виховання, учні молодшого шкільного віку, книга, позакласна робота.

PRIYMAS Nataliya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets, 1, Litseina, St. Kremenets, 47003, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7853-5820>

MYKHAILOVSKA Zhanna – Student of the 1st year of the Master's Degree at the Faculty of Preschool and Primary Education, History and Arts, Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets, Kremenets, 1, Litseina, St. Kremenets, 47003, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7578-5971>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.8>

To cite this article: Priymas, N, Mykhailovska, Zh. (2022). Spetsyfika spryumannya khudozhn'oyi literaturny yak mystetstva slova uchnamy molodshoho shkil'noho viku. [Specificity of the perception of fiction literature as the art of the word students of primary school age]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 61–67, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.8>

SPECIFICITY OF THE PERCEPTION OF FICTION LITERATURE AS THE ART OF THE WORD STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE

Summary. *The article analyzes fiction as the art of speech. The problem of education and personality development through literary education is revealed. The role of literary education in preschool age as a basis for the development of reading activity in primary school, as well as the importance of a children's book, which is an important means of various influences on the personality, is clarified. The role of reading lessons in primary school is substantiated. The psychological and pedagogical features of the perception of an artistic work by younger schoolchildren were studied. The main aspects of literary education of primary school students are analyzed. The purpose and main tasks of literary reading in primary grades are characterized. The components of reading activity, as well as the quality of reading, are defined, among which a significant role belongs to conscious reading. The process of working on an artistic work in different types of lessons, methods of working on an artistic text, the role of developing students' creative activity on the basis of reading for literary education is considered. The implementation of literary education in the interrelationship of classroom, extracurricular reading, extracurricular and extracurricular educational work has been studied. Forms of extracurricular work on literature are proposed and their influence on the formation and development of personality is revealed. Extracurricular forms of education, which are proposed to be used for literary education, are given. The significance of libraries of general secondary education institutions for the organization of literary education, as well as the relationship between a teacher and a librarian in conducting educational activities, is indicated. The types of library lessons that contribute to the education of reading culture, self-education skills and self-realization are highlighted. The role of cooperation with parents in the formation of interest in the book is highlighted.*

Key words: *fiction, reading, literary education, primary school students, book, extracurricular work.*

Вступ. У результаті загострення суспільних суперечностей, на перший план висуваються питання виховання підростаючого покоління. Особливої уваги потребує проблема пошуку ефективних і оптимальних шляхів та засобів виховання молодших школярів в умовах розвитку сучасної системи національного виховання. Важливе значення при їх виборі має опора на багату культурну та педагогічну спадщину. Потреба удосконалення освітньо-виховної системи зумовила зростання інтересу до художньої літератури як важливого джерела формування та розвитку особистості.

Художня література в усі часи виконувала суспільно-виховну і пізнавальну функції, тому проблема виховання і розвитку особистості через літературну освіту, актуальність виховного впливу художньої літератури не залишає своїх позицій в умовах розвитку новітніх технологій.

Ще з дошкільного віку діти ознайомлюються з дитячою літературою. Вона слугує важливим засобом виховного, психологічного

та інших впливів на особистість. Адже саме дошкільне виховання є базою для підготовки дітей до початкової школи.

Аналіз останніх досліджень. Сила впливу художньої літератури особлива у ранньому віці, адже процес сприйняття творів пов'язаний із формуванням особистості дитини-читача. Від педагогічної майстерності вчителів та вихователів початкової школи, яким доручена організація дитячого читання, залежить дуже багато. Аналізуючи дану проблему, звертаємо увагу на погляди В. Сухомлинського, який стверджував, що якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховати, тому що вони утверджуються одночасно із переживанням найтонших відтінків рідного слова.

Сучасному вчителю початкової школи необхідно виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність естетично і творчо сприймати прочитане. В. Мартиненко зазначає: «...художня література як словесний вид мистецтва є важливим засобом формування й розвитку

особистості дитини, її світогляду, прилучення до духовних, моральних, естетичних цінностей. Вона виконує комунікативно-естетичну функцію, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери дитини, образного мислення, творчої уяви, збагачує її духовним, творчим досвідом. На зразках високохудожніх творів формується мовленнєва культура учня» (Мартиненко, 2012).

Одним із основних завдань початкової школи є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, ознайомлення їх з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі. Перед початковою школою стоїть завдання становлення і розвитку якостей дитини-читача здатної до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснення її мовленнєвого, літературного, інтелектуального розвитку; формування морально-естетичних понять; збагачення почуттів, виховання любові до мистецтва слова, потреби у систематичному читанні.

На початку XXI століття в Україні розробляються концептуальні засади гуманітарного розвитку держави, удосконалюється система виховання учнівської молоді з урахуванням європейських освітніх стандартів. Цей процес зумовлює приділення значної уваги пошуку ефективних засобів виховного впливу на молодь.

Серед основних завдань держави є охорона, примноження і широке використання духовних цінностей для морального та естетичного виховання людей, підвищення їх культурного рівня. Естетичне виховання, підростаючого покоління є одним з найважливіших завдань сучасної школи, одним з вирішальних факторів розвитку особистості.

У переліку найпотужніших джерел виховання, зокрема естетичного, особлива роль належить художній літературі. Головним виразником естетики у літературі є слово. На думку К. Ушинського, слово як засіб вираження у літературному творі набуває подвійної художньої сили. Словесний образ має ще й понятійну основу і сприймається насамперед розумом. Тому література є важливим засобом розвитку інтелекту учнів.

Роль виховання художнім словом підкреслювали Я.А. Коменський, К. Ушинський, О. Потебня, І. Франко, І. Огієнко, Леся Українка, В. Сухомлинський та ін. Проблеми

виховання та розвитку особистості через літературну освіту проаналізовано у працях М. Бахтіна, Т. Завгородньої, Д. Овсяненко-Куликовського, Є. Пасічника, Н. Побірченко, Н. Скрипченко, Б. Степанишина, П. Флоренського, П. Хропко. Питання взаємозв'язку емоційно-чуттєвої сфери і сприймання художнього твору досліджували Б. Ананьєв, В. Асмус, Н. Волошина, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Проців та інші вчені.

Метою статті є розкриття специфіки сприйняття художньої літератури як мистецтва слова учнями молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Емоційно-моральні та естетичні цінності формуються у дітей в ході засвоєння художньої літератури, підвалини широкого мистецького кругозору, естетичного смаку, любові до творчості закладаються саме у ранньому віці. Значення та роль художньої літератури для дітей дошкільного віку обумовлюється також наступністю дошкільної та початкової освіти.

Особливості організації занять в дошкільному закладі, на яких діти знайомляться з художньою літературою, формують основу для роботи з дитячою книгою у початковій школі.

Виховання чутливості до слова, за В. Сухомлинським, є чи не найголовніша передумова гармонійного розвитку особистості. Літературну освіту слід розглядати як засіб розвитку емоцій та розумових сил. Головне не сума знань з літератури, а розвинуті на їх матеріалі, їх засобами здатність уявляти, співпереживати, розмірковувати, узагальнювати і здатність ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя.

Практикуючи форми і прийоми роботи, які активізують процеси емоційних переживань, ми прокладаємо шлях виховному процесу, джерелом якого є літературна освіта. Враховуючи принцип емоційності при сприйманні художнього твору, потрібно старатися на його основі викликати в учнів відповідні до задуму автора почуття.

Говорячи про літературне виховання необхідно пам'ятати, що під час опанування літератури найважливішим є те, який вплив справляє інформація на розвиток учнів. Виконуючи загальну мету літературної освіти, необхідно прилучати учнів до мистецтва слова, до духовних пошуків видатних письменників, «виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі смаки, здатність і вміння естетично і творчо сприймати прочитане»

(1994, с. 49). Основа цього закладається саме у молодшому шкільному віці, саме у *початковій школі формується особистість дитини-читача*.

Говорячи про безмежні можливості літературного слова для виховання і розвитку особистості, про форми роботи з реалізації завдань літературного виховання у початковій школі, важливо розглянути основні аспекти художньої літератури як виду мистецтва та з'ясувати специфіку сприйняття літератури як мистецтва слова.

Розглядаючи місце художньої літератури серед інших видів мистецтва, слід звернути увагу на своєрідність цих видів, зокрема на той факт, що в основу поширених принципів поділу видів мистецтва покладено спосіб розвитку художнього образу в просторі та часі.

Основне завдання вихователя, поставити читачів у ситуацію, яка змусить їх замислитися над тим, як вони самі сприймають, читають літературні твори. Серед читачів зустрічається чимало таких, які слідкують лише за розвитком подій, пропускають описи та інше. Заняття можна розпочати з несподіваної для учнів постановки теми, що стане поштовхом для перевірки свого вміння читати, а в подальшому до вдосконалення цього вміння. Одне з основних завдань літературного виховання – пробуджувати потребу в естетичній самоосвіті та самовихованні.

Відмінності в результатах читання, різне розуміння і оцінка творів можуть бути частково обумовлені різноманітністю шляхів відтворення і осмислення прочитаного, що породжено багатством, змістовністю, глибиною літературного твору. Відмінності в результатах читання можуть залежати також від здатності людини відтворювати прочитане. Частково ці відмінності можуть залежати від розвитку читача, його здатності до творчої роботи під час читання. Але у всіх випадках читання являє собою *творчу працю*.

Оскільки читання – це специфічний спосіб сприйняття образу в літературі, пов'язаний з творчістю читача, необхідно з'ясувати сутність процесу, який відбувається при створенні образу в уяві читача. Це своєрідна співтворчість, в ході якої відбувається поєднання досвіду читача і досвіду письменника. Вплив художнього твору на духовний світ особистості здійснюється в процесі цієї співтворчості.

У сукупності всі прийоми, з допомогою яких вчитель організовує спостереження над

процесом сприйняття літературного образу, не лише розкривають суть цього процесу, але й переконують учнів у тому, що їм необхідно вдосконалювати своє мистецтво читання.

Мету та завдання літературного виховання необхідно реалізовувати у взаємозв'язку системи класного та позакласного читання і позакласної та позашкільної виховної роботи.

Практикуючи у початкових класах різноманітні форми роботи, прокладаючи шлях виховному процесу, джерелом якого є художня література, першочергову роль слід відвести *урокам читання*. Урок як основна форма організації навчання молодших школярів дає кожному вчителю безмежні можливості для застосування найрізноманітніших методів, прийомів роботи для літературного виховання учнів.

Акцентуючи увагу на уроці як основній організаційній формі навчання у сучасній школі, звертаємо увагу на те, що літературна освіта є основою літературного виховання.

Аналізуючи виховну функцію навчання, зокрема уроків читання, слід пам'ятати, що виховний характер навчання є об'єктивною закономірністю і важливою функцією діяльності вчителя, який виховує підростаюче покоління насамперед у процесі навчання. Формуючи мету уроку, вчитель повинен пам'ятати, що поряд з освітнім та розвиваючим аспектами вагоме місце належить виховному.

Розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі.

У початковій школі відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні.

Метою літературного читання у початкових класах є формування читацьких навичок і виховання культурного, свідомого читача. Одне із завдань уроків читання – розвиток інтересу до самостійного читання книг, сприяння громадянському, моральному, естетичному вихованню.

Серед *якостей читання* вагома роль належить *свідомому читанню* – це читання з ясным розумінням змісту тексту, описаних подій, уміння оцінити дійових героїв, мотиви їх вчинків, усвідомлення ідейної спрямованості твору та вміння висловити своє ставлення до прочитаного, розуміти суть кожного речення, значення кожного слова.

Усвідомлене читання можна формувати за допомогою наступних *прийомів*: вступна бесіда; розповідь вчителя чи підготовленого учня; словникова робота; бесіда за змістом тексту; визначення основної думки твору; поділ тексту на логічно завершені частини та визначення основного змісту кожної з них, причинно-наслідкових зв'язків; добір матеріалу до характеристики персонажу; характеристика зображувальних засобів твору; складання плану прочитаного; переказ тексту; постановка проблемних завдань і розв'язання їх з допомогою вчителя; доведення правильності своїх суджень через посилення на текст; словесне малювання; уявна екранізація твору; створення ілюстрацій до тексту і коментування їх у процесі підготовки до виразного читання твору.

Процес роботи над художнім твором відбувається на уроках різних типів, основними з яких є урок ознайомлення з новим твором та урок узагальнення та систематизації знань, умінь та навичок учнів. Основні етапи роботи над текстом визначаються навчально-виховними завданнями уроків класного читання, специфікою твору та особливостями сприймання учнів.

Вагома роль у літературному вихованні належить розвитку *творчої діяльності* учнів на основі прочитаного. Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Молодші школярі беруть участь у потужній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання і в позаурочний час.

Творчі роботи на основі прочитаних творів: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, лічилок, загадок, складання творів за аналогією, постановка живих картин, робота над деформованим текстом та ін.

Цілеспрямоване формування читацької діяльності молодших школярів знаходить своє

продовження й розвиток в організації самостійної роботи з дитячою книжкою, роботи з інформацією як на спеціально відведених заняттях у класі, так і в позаурочний час. Формування читацької компетентності учнів здійснюється з використанням міжпредметних зв'язків.

Позакласне читання слід розглядати як у системі навчального процесу, так і стосовно позакласної та позашкільної виховної роботи. Мета позакласного читання – сформувати знання дитячих книг і особистий індивідуальний інтерес до книг, бажання та вміння свідомо їх читати та вибирати. Завдання позакласного читання різнобічні та багатопланові: розширення кола дитячого читання, формування читацької самостійності учнів, сприяння розвитку інформаційної культури молодших школярів.

На кожному етапі навчання визначаються завдання, які враховують особливості кожного вікового мікроперіоду, обумовлюються методика роботи та організація читацької діяльності учнів, вимоги до навчального матеріалу, види бібліотечно-бібліографічної допомоги, структура уроку (заняття) тощо.

Готуючи учнів до читацької діяльності, вчитель повинен забезпечити дітям в процесі навчання єдність всіх трьох компонентів цієї діяльності: розширення читацького кругозору; засвоєння дітьми мотиву звернення до книг; набуття умінь і навичок власне читацьких дій (вдосконалення техніки читацької діяльності, швидкості і точності орієнтування в доступному колі читання, в змісті будь-якої книги і розкодування тексту).

Як наслідок цього – самостійне читання – добровільне індивідуальне звернення до книги з метою свідомого вибору потрібної і потужної для себе книги, прочитання за всіма правилами і вимогами засвоєними до моменту зустрічі з книгою. Читацька самостійність – якість особистості, яка характеризується наявністю в читача мотивів, що спонукають його звертатись до книг і системи знань, умінь та навичок, які дозволяють йому з найменшою затратою сил та часу реалізувати свої запити відповідно до суспільної чи особистої необхідності.

Реалізуючи завдання літературного виховання у системі уроків, необхідно пам'ятати про можливість *нестандартних уроків*. Для літературного виховання слід широко використовувати і *позаурочні форми навчання*: екскурсії, літературні гуртки, домашня навчальна

робота учнів, консультації. Позаурочні форми навчання органічно взаємопов'язані з поза-класною та позашкільною виховною роботою. В організації літературного виховання неабияка роль належить бібліотекам загальноосвітніх навчальних закладів.

Вихованню культури читання, навичок самоосвіти та самореалізації сприяють бібліотечні уроки (урок-лекція, урок-конференція, урок-гра та ін.). Їх тематика різноманітна: як правильно працювати з книгою, періодичною пресою, довідковою та енциклопедичною літературою; ознайомлення з бібліотечно-бібліографічним апаратом, електронною бібліотекою; виховання бережливого ставлення до книги; популяризація бібліотечно-бібліографічних знань. Вагоме значення має *спільна робота вчителя і бібліотекаря* щодо організації і проведення виховних заходів, зокрема «Посвята у читачі», «Свято Книги» тощо. У роботі бібліотек повинні мати місце такі форми роботи як книжкові виставки, огляди літератури, презентації книг, журнали, поетичні ранки, літературні тижні, вікторини, зустрічі з письменниками тощо.

Індивідуальна робота з дітьми, проведення спільних масових заходів – першочергові форми допомоги бібліотекаря учителів у керівництві самостійним дитячим читанням. Корисно при бібліотеці створити методичний центр для батьків, основне завдання якого – допомога у відборі книг і у керівництві дитячим читанням.

Форм позакласної роботи з літератури є досить багато, їх основне завдання – посилення впливу літератури на формування і розвиток особистості. Найвищий, всебічний вплив на формування свідомості учнів, на їх естетичне виховання досягається тоді, коли позакласна робота з літератури поєднується з іншими видами мистецтва, зокрема, театром, музикою, живописом. Важливою формою позакласної роботи є позакласне читання, яке виходить за межі уроків.

Літературні екскурсії, творчі конкурси є досить ефективними формами роботи, адже пов'язані з емоційним світом дитини, розвитком її творчих нахилів, інтересів. Відчуваючи потяг до творчості діти можуть самі писати казки, складати вірші, а це збагачуватиме їх емоційно, духовно, розвиватиме естетично. Ефективним видом роботи є перегляд телепередач, фільмів присвячених життю і творчості письменників. До поширених форм позакласної роботи належать літературні свята;

інсценізації; творчі конкурси; літературні ранки, присвячені письменникам; клуб юних любителів книги.

До даного переліку варто віднести тижні літератури, у рамках яких рекомендується проводити виставки, ранки, вікторини, читання, творчі конкурси, обговорення книг, що є важливими формами позакласної роботи. Цікавою формою позакласної роботи є виставка малюнків до улюблених творів.

Чільне місце у позакласній роботі займає літературний музей. Справжнім культурно-освітнім центром є музей письменників, пов'язаних з рідним краєм.

Важливу роль у формуванні інтересу до книги має *співпраця з батьками*. Вчитель повинен постійно інформувати батьків, які книги діти читають, чим захоплюються, допомагати організовувати домашній контроль за читанням, укомплектовувати домашні бібліотеки. Зокрема, можна проводити конкурси на кращу домашню бібліотеку. Обов'язковою є участь батьків у літературних святах. Батькам важливо усвідомити, що навіть значна за обсягом домашня бібліотека не применшує ролі у житті дитини бібліотеки публічної, що необхідно відвідувати разом з дітьми не лише книжкові магазини, а й читальні зали, виставки, презентації книг тощо.

Вдосконалення виховного процесу вимагає посилення ролі літератури у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами та естетичними потребами.

Висновки. Художні цінності у всі часи широко використовувалися для духовного збагачення людини. Однак у ранньому віці сила впливу художньої літератури особлива, адже процес сприйняття творів пов'язаний із формуванням особистості дитини-читача. Дитяча книга має свою специфіку, обумовлену віковими особливостями читача, характеризується ідейно-естетичною цінністю.

Необхідно навчити дітей відчувати вплив художнього слова, що можливе лише коли любиш книгу, багато читаєш. Від учителя початкових класів залежить наскільки книги матимуть вплив на учнів. Адже саме вчитель повинен знати всі найкращі твори дитячої літератури, письменників, творчість яких заслуговує на належне місце у колі дитячого читання. Світосприймання та світовідчуття дітей молодшого шкільного віку вимагає ретельного відбору творів художньої літератури для *кола читання*. Формування читацьких

інтересів потребує особливої уваги, адже під час читання збагачуються поняття та уявлення, закладаються основи світогляду, розвиваються почуття, виховується естетичний смак.

Організація дитячого читання доручена вихователям та вчителям початкової школи.

Від їх педагогічної майстерності, вміння відбирати найкращі твори, зацікавити дітей читанням залежить дуже багато. Від майстерності вчителя залежить виховання дитини-читача, з правильно сформованою читацькою самостійністю та культурою читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Н.І., Пасічник Є. А., Скрипченко Н. Ф., Хропко П. П. Концепція літературної освіти. *Початкова школа*. 1994. № 3. С. 48–56.

2. Мартиненко В.О. Труднощі сприймання художніх творів молодшими школярами. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 6. С. 16 – 20.

REFERENCES

1. Voloshyna, N. & Pasichnyk, Ye. & Skrypchenko, N. & Khropko, P. (1994). Kontseptsiya literaturnoyi osvity [The concept of literary education]. *Pochatkova shkola – Primary School*, 3, 48–56 [in Ukrainian].

2. Martynenko, V. (2012) Trudnoshchi spryumannya hudozhnikh tvoriv molodshymy shkolyaramy [Difficulties in perceiving artistic works by younger schoolchildren]. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 6, 16-20 [in Ukrainian].

РЕЗУНОВА Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології, Дніпровський державний аграрно-економічний університет, вул. С. Єфремова, 25, Дніпро, 49027, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3315-0294>

ResearcherID: <https://publons.com/wos-op/researcher/5389064/olena-rezunova/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.9>

Бібліографічний опис статті: Резунова, О., (2022) Педагогічна самоефективність викладача як фактор розвитку навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 68–72, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.9>

ПЕДАГОГІЧНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У сучасних умовах розвитку соціуму одним із основних атрибутів системи освіти має бути постать педагога, який володіє достатнім рівнем професійної компетентності для розвитку навичок саморегуляції, самопідтримки та самоконтролю здобувачів.

Авторкою статті робиться спроба довести, що формування навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти можливе лише за наявності викладачів з високим рівнем педагогічної самоефективності.

Розглянуто наукові концептуальні напрямки визначення сутності феноменів «самоефективність», «педагогічна самоефективність» та «навчальна самоефективність». Так, самоефективність – це здатність людини змінювати себе, свою поведінку та досягати бажаного результату, з найменшою витратою особистих та інших ресурсів, педагогічна самоефективність розглядається як віра викладача в те, що він здатний ефективно організовувати педагогічний процес, використовуючи необхідні знання, вміння, навички і досвід, а під навчальною самоефективністю здобувачів слід розуміти впевненість індивіда у власних здібностях, у вмінні самостійно, активно та продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, при цьому досягаючи особистісно значущих навчальних результатів, що сприяє саморуху, саморозвитку та самовдосконаленню особистості.

Визначено наступні стратегії, які допоможуть викладачам формувати навчальну самоефективність здобувачів, а саме: викладач має навчити студентів ставити чіткі навчальні цілі; викладач повинен заохочувати студентів до того, щоб вони ставили перед собою складні цілі; викладач має надати чесний зворотний зв'язок; викладач має організовувати навчання таким чином, щоб студенти вчилися на успіхах і невдачах одне одного.

Таким чином, проведене дослідження дозволило констатувати, що рівень навчальної самоефективності здобувачів значною мірою залежить від рівня розвитку педагогічної самоефективності викладача.

Ключові слова: самоефективність, педагогічна самоефективність, навчальна самоефективність, викладач, здобувач вищої освіти, стратегії формування навчальної самоефективності.

REZUNOVA Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philology, Dnipro State University of Agriculture and Economics, 25, S. Yefremov Str., Dnipro, 49027, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3315-0294>

ResearcherID: <https://publons.com/wos-op/researcher/5389064/olena-rezunova/>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.9>

To cite this article: Rezunova, O., (2022). Pedagogical self-efficiency of a lecturer as a factor in the development of academic self-efficiency of higher education students [Teacher's pedagogical self-efficiency as a factor in the development of academic self-efficiency of higher education students]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 68–72, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.9>

TEACHER'S PEDAGOGICAL SELF-EFFICIENCY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC SELF-EFFICIENCY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Summary. *In the modern conditions of social development, one of the main attributes of the education system should be the figure of a teacher who possesses a sufficient level of professional competence to develop the skills of self-regulation, self-support and self-control of students.*

The author of the article tries to prove that the formation of academic self-efficacy of students is possible only in the presence of teachers with a high level of pedagogical self-efficacy.

The scientific conceptual directions of defining the essence of the phenomena "self-efficacy", "pedagogical self-efficacy" and "academic self-efficacy" are considered. Thus, self-efficacy is the ability of a person to change himself, his behavior and achieve the desired result, with the least expenditure of personal and other resources, pedagogical self-efficacy is considered as a teacher's belief that he is able to organize the pedagogical process effectively, using the necessary knowledge, skills, and experience, and the academic self-efficacy of the acquirers should be understood as an individual's confidence in his own abilities, in the ability to independently, actively and productively carry out educational and cognitive activities, while achieving personally meaningful educational results, which contributes to self-motivation, self-development and self-improvement of the individual.

The following strategies have been identified that will help teachers to form the academic self-efficacy of students, namely: the teacher should teach students to set clear educational goals; the teacher should encourage students to set challenging goals; the teacher must provide honest feedback; the teacher should organize training in such a way that students learn from each other's successes and failures.

Thus, the conducted research made it possible to state that the level of academic self-efficacy of students largely depends on the level of development of pedagogical self-efficacy of the teacher.

Key words: *self-efficacy, pedagogical self-efficacy, educational self-efficacy, teacher, student of higher education, strategies for the formation of educational self-efficacy.*

Вступ / Introduction. XXI століття поставило перед людством значні виклики, що певною мірою пов'язано з геополітичною ситуацією та технологічним прогресом. У сучасних умовах розвитку соціуму одним із основних атрибутів системи освіти має бути підготовка фахівців, здатних вирішити численні проблем людства: економічні, екологічні та політичні.

Нові суспільні задачі потребують переосмислення ролі викладача як наставника, керівника, консультанта, медіатора знань, вимагаючи вдосконалення його професійних якостей та фахової майстерності. Педагог, який здатний до неперервної освіти, до постійного власного розвитку і вдосконалення, а також володіє достатнім рівнем професійної компетентності для розвитку навичок саморегуляції, самопідтримки та самоконтролю здобувачів є найбажанішою постаттю в системі сучасної вищої освіти. Саме тому, дослідження проблеми впливу викладачів на рівень сформованості навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень / Analysis of recent publications. Згідно наших попередніх досліджень перші ґрунтовні дослідження терміну «самоефективність» (self-efficacy)

з'являється у роботах канадсько-американського психолога з українським корінням А. Бандури в 1970-х роках (Резунова; Передрій, 2022).

Пізніше цей феномен знайшов відображення в дослідженнях О. Богатирьової, І. Брунова-Калісецької, Т. Брайан, Н. Водоп'янової, М. Гайдар, Т. Гордєєвої, А. Деркач, П. Друкера, М. Єрусалема, В. Зазикіна, Д. Зіглера, Дж. Капрара, С. Кові, Т. Кремешної, Р. Кричевського, Т. Марцинковської, Д. Маддукса, Д. Майерса, М. Остроушко, Дж. Олівер, Л. Первін, Ф. Пажерас, М. Ридигера, Д. Сервона, Р. Фреджера, Е. Фройнда, Д. Шапошник-Доменської, Р. Шварцера, М. Шеєра та ін.

Останнім часом феномен навчальної самоефективності привертає увагу як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, а саме: проблемі формування навчальної самоефективності у різних вікових групах присвячені роботи вітчизняної психологині Т. Гальцевої (Гальцева, 2017; Гальцева, 2018), проблема впливу самоефективності на професіоналізацію студентів розкрита в роботах О. Музики (Музика, 2018), розвиток навчальної самоефективності учнів початкових класів досліджував А. Дулас (Dullas, 2018), розвитку

навчальної самоефективності студентів – першокурсників присвячені роботи С. Корган, Н. Дурдела та М. Стівенса (Korgan, Durdella & Stevens, 2013), проблема визначення рівня навчальної самоефективності розкрита в роботі Л. Яскеза (Jácquez, 2016), навчальна самоефективність вчителів англійської мови досліджується в роботах А. Сарікобана та М. Бехджу (Sarıçoban & Behjo, 2016) та ін.

Проте, проблема впливу викладачів на формування навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти є недостатньо вивченою у зарубіжній та вітчизняній літературі.

Мета статті / The purpose of the article: проаналізувати особливості впливу викладачів з високим рівнем професійної самоефективності на формування навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу/Presentation of the main material. Згідно досліджень видатного психолога А. Бандури самоефективність слід розуміти як здатність людини змінювати себе, свою поведінку та досягати бажаного результату, ефекту (у роботі, навчанні тощо) з найменшою витратою особистих та інших ресурсів (Бандура, 1977).

Інший термін, що безпосередньо стосується досліджуваного нами явища є «педагогічна самоефективність викладача» Вивчивши літературні джерела вітчизняних і зарубіжних авторів, і узагальнивши існуючі визначення, вважаємо, що педагогічну самоефективність викладача слід розуміти, як складне, динамічне утворення особистості, що базується на розвиненій педагогічній самосвідомості, вірі викладача в те, що він здатний ефективно організовувати педагогічний процес, використовуючи необхідні знання, вміння, навички, досвід, професійні технології, вербальне переконання, фізіологічний і емоційний стан (Резунова & Передерій, 2022).

Перейдемо до аналізу терміну «навчальна самоефективність» в науковій літературі. Так, Д. Шанк визначає навчальну самоефективність як впевненість особистості у тому, що вона здатна успішно виконувати навчальні (академічні) завдання на бажаному рівні (Schunk, 1991).

Дослідник Б. Зіммерман, визначає навчальну самоефективність як впевненість людини у здатності успішно виконувати навчальні саморегуляційні дії, при цьому саморегуляція відбувається на когнітивному, мотиваційному та поведінковому рівнях (Zimmerman, 2000).

Проте, на нашу думку, найбільш повне визначення досліджуваного феномену знаходимо у роботах вітчизняної психологині Т. Гальцевої, яка трактує навчальну самоефективність як впевненість індивіда у власних здібностях, у вмінні самостійно, активно та продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, при цьому досягаючи особистісно значущих навчальних результатів, що сприяє саморуху, саморозвитку та самовдосконаленню особистості (Гальцева, 2017, 147)

Одним з головних, на нашу думку чинників, який сприяє розвитку навчальної самоефективності здобувачів є висококваліфіковані викладачі, які мають високий рівень педагогічної самоефективності, та здатні орієнтувати майбутніх фахівців на саморозвиток та самовдосконалення в професії, здатні розробляти та впроваджувати ефективні навчальні стратегії для розвитку навчальної самоефективності здобувачів.

Аналіз робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників дозволив нам виокремити наступні стратегії, які допоможуть викладачам формувати навчальну самоефективність здобувачів:

1. *Викладач має навчити студентів ставити чіткі навчальні цілі.* Задача викладача встановити навчальну мету так, щоб студенти були мотивовані її досягти, щоб вони мали можливість відчувати успіх та власну ефективність, щоб ці позитивні відчуття допомогли їм досягати успіхів у майбутньому професійному житті. І навпаки, якщо навчальні цілі абстрактні або взагалі відсутні, то учасники освітнього процесу не знатимуть, чого від них очікують і, як наслідок, частина здобувачів може розчаруватися та втратити мотивацію до навчання. Таким чином, навчальна самоефективність студентів значно підвищується, коли вони мають можливість досягти поставленої мети та розуміють, що вони стають більш обізнаними та вмілими.

2. *Викладач повинен заохочувати студентів до того, щоб вони ставили перед собою складні цілі.* Для досягнення високого рівня навчальної самоефективності здобувачеві слід ставити перед собою такі навчальні завдання, які потребують значних зусиль. Складні цілі дають здобувачам можливість відчувати велику ступінь задоволення від досягнення мети, відчувати певну ейфорію від того, що вони стали на один щабель вище в досягненні кінцевої мети – стати конкурентним та затребуваним спеціалістом. Проте, задача викладача навчити

студентів ставити такі цілі, які не знаходяться поза межами їх рівня знань або навичок, щоб потім це не призвело до розчарування та не погіршило переконання здобувачів у їх власній навчальній самоефективності.

3. *Викладач має надати чесний зворотний зв'язок.* Для підвищення рівня переконання студентів у власній навчальній самоефективності викладач має надавати зворотний зв'язок у формі словесного переконання або нагороди залежно від продуктивності, при цьому викладач має заохочувати здобувачів продовжувати рух до досягнення мети. Проте викладач має хвалити студентів тільки за якісно зроблену роботу, в протилежному випадку педагог може змусити студентів думати, що вони добре справляються із завданням, хоча насправді воно так не є.

4. *Викладач має організовувати навчання таким чином, щоб студенти вчилися на успіхах і невдачах одне одного.* Для цього викладач у своїй роботі має впроваджувати такі стратегії, як відкритість наукових і конкурсних робіт, колективне обговорення взаємних оцінок, використання у навчальному процесі реальних життєвих історій людей, які досягли професійних успіхів попри певні невдачі. Крім того, групова оцінка діяльності здобувача також сприяє зростанню навчальної самоефективності, адже вона стимулює значно більше ніж індивідуальна оцінка, а оцінка референтної особи має більше значення за оцінку особи, до якої людині байдуже. Проте, викладачам варто пам'ятати, що похвалу чи критику здобувач прийме лише тоді, коли буде впевнений у своїй спроможності змінити

ситуацію на краще (Artino, 2012); (Гальцева, 2017); (Музика, 2018); (Гальцева, 2018); (Pakhomova, Vasilieva, Piddubtseva, Rezunova & Serdiuchenko, 2022).

Отже, згідно досліджень низки зарубіжних вчених, здобувачі, які мають високий рівень навчальної самоефективності здатні братися за більш складні навчальні завдання, не дивлячись на те, що їм доведеться витратити більше зусиль та часу на їх виконання. Такі студенти здатні до більш глибокої обробки навчального матеріалу, мають високі академічні прагнення, більш орієнтовані на досягнення цілей. Крім того, здобувачі, які мають розвинену навчальну самоефективність мають нижчий рівень тривожності, порівняно з тими, які мало впевнені у своїх навчальних здібностях (Pajares & Miller 1994); (Skaalvik & Skaalvik, 2005); (Sarıçoban & Behjoo, 2016); (Zimmerman, 2000).

Висновки / Conclusions. Таким чином, навчальна самоефективність здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх спеціалістів, а проведене дослідження дозволило нам констатувати, що рівень навчальної самоефективності здобувачів значною мірою залежить від рівня розвитку педагогічної самоефективності викладача.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань щодо процесу формування навчальної самоефективності здобувачів вищої освіти. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення умов, факторів, закономірностей, технологій формування досліджуваного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальцева Т. О. Дослідження навчальної самоефективності студентів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2018. № 3 (т.2). С. 25-30.
2. Гальцева Т. О. Особливості становлення навчальної самоефективності у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки.* 2017. № 1 (т.2). С. 145-149
3. Музика О.Л. (2018). Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*, 3-4(22-23), 83–94. doi: 10.28925/2312-5829.2018.3-4.6849721.
4. Резунова О. С., Передерій О. Л. Формування педагогічної самоефективності викладача як невід'ємна складова його інноваційної професійної діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022. № 85. С. 156-159 doi: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.33>
5. Artino Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1, 76-85 doi: 10.1007/s40037-012-0012-5
6. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Physiological review*, 84, 191-215
7. Dullas, A. R. (2018). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. *Frontiers in Education.* doi: 10.3389/feduc.2018.00019

8. Korgan, C., Durdella, N., & Stevens, M. (2013). The development of academic self-efficacy among first-year college students in a comprehensive public university. *Higher Education in Review*, 10, 11-37.
9. Luis Fernando Hernández Jáquez (2016). The Evolution of Academic Self-Efficacy and Academic Stress on the University Students in Mexico. *American Journal of Educational Research*, vol. 4, no. 7, 556-562. doi: 10.12691/education-4-7-8.
10. Pakhomova T., Vasilieva, P., Piddubtseva, O., Rezunova, O., & Serdiuchenko, Y. (2022). Education in Universities in the Context of Distance Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6). pp. 190-199 doi: org/10.33423/jhetp.v22i6.5241
11. Sariçoban, A. & Mohammadi Behjoo, B. (2016). Academic self-efficacy and prospective ELT teachers' achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 55-62.
12. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
13. Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8, 285-302.
14. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
15. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: org/10.1006/ceps.1999.1016

REFERENCES

1. Haltseva, T. O. (2018). Doslidzhennia navchalnoi samoefektyvnosti studentiv. [Study of academic self-efficacy of students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia : Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological sciences*, 3(2), 25-30 [in Ukrainian]. Artino Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1, 76-85 [in English] doi: 10.1007/s40037-012-0012-5
2. Haltseva, T. O. (2017). Osoblyvosti stanovlennia navchalnoi samoefektyvnosti u pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi. [Peculiarities of the formation of educational self-efficacy in adolescence and young adulthood]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia : Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological sciences*, 1(2), 145-149 [in Ukrainian].
3. Muzyka, O.L. (2018). Samoefektyvnist yak chynnyk profesionalizatsii studentiv [Self-efficacy as a factor of professionalization of students]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educational discourse*, 3-4 (22-23), 83-94 [in Ukrainian]. doi: 10.28925/2312-5829.2018.3-4.6849721
4. Rezunova, O. S., Perederii, O. L. (2022). Formuvannia pedahohichnoi samoefektyvnosti vykladacha yak nevidiemna skladova yoho innovatsiinoi profesiinoi diialnosti. [The formation of a teachers pedagogical self-efficacy as an integral component of his innovative professional activity]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 85, 156-159 [in Ukrainian]. doi: org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.85.33
5. Artino Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1, 76-85 doi: 10.1007/s40037-012-0012-5
6. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Physiological review*, 84, 191-215 [in English]
7. Dullas, A. R. (2018). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. *Frontiers in Education*. [in English] doi: 10.3389/educ.2018.00019
8. Korgan, C., Durdella, N., & Stevens, M. (2013). The development of academic self-efficacy among first-year college students in a comprehensive public university. *Higher Education in Review*, 10, 11-37. [in English]
9. Luis Fernando Hernández Jáquez (2016). The Evolution of Academic Self-Efficacy and Academic Stress on the University Students in Mexico. *American Journal of Educational Research*, vol. 4, no. 7, 556-562. [in English] doi: 10.12691/education-4-7-8.
10. Pakhomova T., Vasilieva, P., Piddubtseva, O., Rezunova, O., & Serdiuchenko, Y. (2022). Education in Universities in the Context of Distance Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6). pp. 190-199 doi: org/10.33423/jhetp.v22i6.5241
11. Sariçoban, A. & Mohammadi Behjoo, B. (2016). Academic self-efficacy and prospective ELT teachers' achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 55-62. [in English]
12. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231 [in English]
13. Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8, 285-302. [in English]
14. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [in English]
15. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. [in English] doi: org/10.1006/ceps.1999.1016

ШВЕЦЬ Тетяна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи, Приватна школа «Афіни» м. Києва, вул. А. Головка, 13/1, м. Київ, 03110, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9713-7817>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.10>

Бібліографічний опис статті: Швець, Т. (2022) Моделі виховного тьюторингу в країнах Європи. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. № 15(47), 73–79, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.10>

МОДЕЛІ ВИХОВНОГО ТЬЮТОРИНГУ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Анотація. У статті автор аналізує одну із актуальних та ефективних педагогічних технологій у сфері реалізації принципу індивідуалізації – тьюторської технології, що обумовлено сучасною тенденцією розвитку освіти – її спрямованість на особистість людини. Метою статті є вивчення та аналіз моделей виховного тьюторингу, які реалізуються в європейських країнах у закладах загальної середньої освіти. Автором використані методи дослідження: теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури та якісний аналіз досвіду реалізації виховного тьюторингу в європейських країнах. У статті виділено спільні та відмінні риси виховного тьюторингу в різних моделях.

У статті проаналізовані моделі виховного тьюторингу, які в європейських країнах впроваджуються у системі загальної середньої освіти, а саме: персональна пасторська підтримка, розвивально-виховний тьюторинг та сімейний тьюторинг. Проаналізовано сутність кожного різновиду та специфіку їх впровадження, зазначені напрями діяльності тьютора в контексті виховної роботи, які реалізуються завдяки проведенню тьюторіалів. На основі аналізу зроблено висновок про те, що усі види тьюторингу спираються на принцип індивідуалізації, тьюторинг спрямований на підтримку учнів у досягненні їх цілей у навчанні, утримання мотивації, допомогу у розпізнаванні своїх можливостей, здібностей та розвитку потенціалу. Автор робить висновок, що виховний тьюторинг сприяє розвитку соціальних та особистісних компетентностей учнів: розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, толерантності та здатності учнів до самовизначення.

Дане дослідження дозволило зробити висновок, що європейський досвід впровадження різних моделей виховного тьюторингу надає приклади реалізації принципу індивідуалізації у вітчизняному освітньому процесі, які можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи.

Ключові слова: виховний тьюторинг, розвивально-виховний тьюторинг, пасторська підтримка, сімейний тьюторинг, тьютор, тьюторіал.

SHVETS Tetiana – PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Private School "Athens" in Kyiv, 13/1 A. Holovka Str., Kyiv, 03110, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9713-7817>

DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.10>

To cite this article: Shvets, T. (2022). Modeli vykhovnoho tiutorynhu u systemi serednoi osvity v krainakh Yevropy [Educational tutoring models in the secondary education system in European countries]. *Human Studies. Series of Pedagogy*, № 15(47), 73–79, doi: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/47.10>

MODELS OF EDUCATIONAL TUTORING IN THE SECONDARY EDUCATION SYSTEM IN EUROPEAN COUNTRIES

Summary. In the article, the author analyzes one of the relevant and effective pedagogical methods in the field of implementation of the principle of individualization – the methods of tutoring, which is due to the modern trend of education development – and its focus on the personality of an individual.

The purpose of the article is to study and analyze educational tutoring models implemented in European countries in general secondary education institutions. The author uses the following research methods: theoretical analysis of scientific and pedagogical literature and qualitative analysis of the experience of implementing educational tutoring in European countries. The article highlights common and distinctive features of educational tutoring in various models.

The article analyzes models of educational tutoring that are implemented in European countries in the system of general secondary education, namely: personal pastoral support, developmental and educational tutoring and family tutoring. The essence of each variety and the specifics of their implementation are analyzed, the directions of the tutor's activities in the context of educational work, which are realized due to the conduct of tutorials, are indicated. Based on the analysis, it is concluded that all types of tutoring are based on the principle of individualization, as tutoring is aimed at supporting students in achieving their learning goals, maintaining motivation, helping them recognize their opportunities, abilities and potential development. The author concludes that educational tutoring contributes to the development of social and personal competences of students: the development of critical thinking, communication skills, tolerance and the ability of students to self-determine.

This study allows to conclude that the European experience of implementing various models of educational tutoring provides examples of the implementation of the principle of individualization in the domestic educational process, which can be modified and adapted to the realities of the Ukrainian school.

Key words: *educational tutoring, developmental and educational tutoring, pastoral support, family tutoring, tutor, tutorial.*

Вступ. Актуальність тьюторингу обумовлена сучасними тенденціями розвитку в освіті: демократизацією, що визначає напрям змін у школі як гуманної, демократичної, особисто орієнтованої; інтеграцією, яка реалізується на кількох рівнях – від зближення принципів освіти різних країн до метапредметного підходу на рівні школи; цифровізацією, що передбачає розвиток дистанційного навчання; гуманізацією, яка спрямована на становлення здатної до саморозвитку особистості, розкритті та розвитку потенціалу кожної дитини. В умовах глобалізації та викликів XXI століття зарубіжні країни та міжнародні організації формують стратегічні орієнтири розвитку освіти, серед яких спільні для всіх організацій пріоритети – це підвищення якості та забезпечення рівного доступу до освіти, що розглядаються в координатах навчання впродовж життя та на усіх рівнях (формальна, неформальна та інформальна освіта) lifelong education та life-wide education. Наголошується, що школа втратила функцію надання знань, її задачі змінюються, школа перетворюється на місце для успішної реалізації потенціалу особистості у майбутньому. Сьогодні відбувається трансформація шкільної освіти на компетентнісних засадах. В Європі розвиток економіки знань, соціальної справедливості, активного громадянства та європейської ідентичності синхронізується з ключовими компетентностями, перелік яких затверджено в Європейській

довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) (Локшина, 2021).

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняному науково-освітньому просторі питанням впровадження тьюторингу присвячені праці: М. Альохіна, який дослідив модель тьюторингу у початковій школі; А. Бойко, Н. Дем'яненко – їх дослідження торкаються теоретичних питань впровадження тьюторингу та практичних у закладах вищої освіти; О. Іваніцької – яка дослідила тьюторську модель у Німеччині; М. Іващенко, Т. Койчевої, В. Кухаренка – їх дослідження присвячені моделям тьюторингу у дистанційному навчанні; К. Осадчей – підготовка студентів до роботи тьютором.

Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться у працях зарубіжних дослідників: Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О'Брайнт (E. Q. O'Briant) – досліджують тьюторинг в закладах освіти Великої Британії, США; А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska) – автори багатьох праць, в яких описані моделі тьюторингу в школах Польщі. Однак, на сьогодні відсутні дослідження тьюторингу в аспекті його вихованого потенціалу, що й обумовило напрямок нашого наукового інтересу.

Метою статті є вивчення та аналіз моделей виховного тьюторингу, які реалізуються в європейських країнах у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні тьюторинг в країнах Європи набуває все більшого поширення, підлаштовується під запити суспільства, змінюється, і не лише не втрачає своєї актуальності, а, навпаки, стає пріоритетним напрямом модернізації освіти завдяки світовим тенденціям індивідуалізації навчання. Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативної бази досліджуваних країн дає можливість виокремити спільне, особливе та відмінне в практиках тьюторингу.

Спільним для кожної країни, яка впроваджує тьюторинг, є те, що він ґрунтується на засадах індивідуалізації та спрямований на допомогу особистості у самовизначенні. У всіх країнах при визначенні понять «тьюторинг» спостерігаємо схожість у тлумаченні, де тьюторинг – це процес допомоги тьютора учню або студенту у вмінні самостійно вчитися, у розкритті потенціалу, а також особливим способом організована педагогічна діяльність, що спирається на суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини. Тьютор – це той, хто допомагає учню чи студенту у досягненні цілей, як навчальних, так й особистих. У всіх країнах, крім Польщі, існує поняття приватного тьюторингу, що у нашому розумінні дуже схоже на репетиторство, однак має свої характерні риси, а саме: приватні тьютори мають кваліфікаційну рамку, працюють від офіційних організацій, які відповідають за якість підготовки тьюторів; приватні тьютори не лише допомагають учням вирішити проблеми у навчанні, а також допомагають їм у формуванні цілеспрямованості, наполегливості, вмінню вчитися, плануванню свого навчання тощо.

Кожна країна має свої особливості у впровадженні тьюторингу, а саме: в Польщі переважає розвивально-виховний тьюторинг, тьюторами є вчителі школи або викладачі університетів. У Польщі не існує оплачуваної посади тьютора, отже тьюторинг відбувається на волонтерських засадах. В той час, у Німеччині найчастіше спостерігаємо тьюторинг ровесників, який реалізується завдяки програмам підготовки тьюторів та програмам реалізації тьюторингу на усіх освітніх рівнях. У Великій Британії у системі середньої освіти, на відміну, від системи вищої освіти, де тьюторинг має багатостолітню історію індивідуальної підтримки студентів в їх академічному

просуванні, в школах представлений груповим або класним тьюторингом. У Франції ж переважає тьюторинг як посередництво у супроводі учнів з особливими потребами, що відрізняє його від усіх інших країн.

Для нас аналіз впровадження тьюторингу є важливими як приклад реалізації принципу індивідуалізації не лише у навчанні, а також вихованні, який можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи, таким чином розширюючи тьюторські практики, які вже знайшли своє місце в системі середньої освіти України.

У Великій Британії виховний тьюторинг представлений типом персональної так званої пасторської опіки. Персональна пасторська опіка полягає в тому, що тьютор сприяє розкриттю потенціалу своїх підопічних, підтримує їх та працює з викликами, мотивує та сприяє активній позиції учнів, допомагає ставити цілі та досягати їх, підтримує у вирішенні проблем, що стосуються відвідування школи, академічного прогресу та особистого добробуту. Також, такому тьюторингу увага приділяється порадам тьютора щодо подальшого навчання підопічного: здобуття вищої освіти чи працевлаштування. Тьютор допомагає підопічному у налагодженні зв'язків з іншими освітніми інституціями, заохочує до участі у позашкільних заходах. Відповідно, учні, які отримують такий досвід співпраці з тьютором мають більше можливостей для розвитку своїх особистісних компетентностей (Sweetingham & Woods, 2009).

Кожна британська школа має свої форми організації пасторського типу тьюторингу, але спільними залишається цілі, функції, ролі тьютора. Так, до задач тьютора зарубіжні дослідники відносять: діагностику прогресу учнів; консультування з особистих, освітніх і професійних питань; розробку разом з учнем системи менеджменту для досягнення цілей. Кожна школа має власну програму пасторської опіки над своїми учнями, які розроблені з урахуванням цілісного, особистісно-зорієнтованого, діяльнісного підходів до розвитку особистості. Сьогодні в кожній програмі фокус уваги зосереджено на розвитку соціальних та особистісних компетентностей (Evans, 2017; Watkins, 2009).

Наприклад, в Лондонській школі Елізабет Гарретт Андерсон Скул (Elizabeth Garrett Anderson School) програма пасторської опіки поширюється на традиційну академічну навчальну програму, реалізується через

щотижневі тьюторіали та позакласну роботу та складається з чотирьох основних напрямів роботи:

1) Особистісний розвиток, що передбачає виховання відповідальних та активних громадян, здатних у майбутньому брати активну участь у суспільному житті; розвиток позитивних рис характеру учнів, чеснот, що визначають їх мотивацію та спрямовують поведінку; розвиток критичного мислення і вміння співпрацювати; розвиток вміння підтримувати себе психічно здоровими; заохочення до пізнання себе, інших і навколишнього світу.

2) Соціальний розвиток, що передбачає надання учням можливостей набуття ряду соціальних навичок у різних контекстах, наприклад, робота та спілкування з іншими учнями, включно з учнями різного релігійного, етнічного та соціально-економічного походження; заохочення до участі у різноманітних спільнотах і соціальних середовищах, у тому числі шляхом волонтерства; розвиток вміння ефективно вирішувати конфлікти.

3) Культурний розвиток, що передбачає розвиток в учнів розуміння широкого спектру культурних впливів, які сформували їх та інших людей; виховання здатності розпізнавати та цінувати те, що є спільним в культурних, релігійних, етнічних та соціально-економічних спільнотах; розвиток толерантності; надання учням різноманітних можливостей розвивати свої таланти та інтереси, заохочувати до участі в музичних, спортивних та інших заходах.

4) Реалізація потенціалу, що передбачає надання додаткової інформації щодо майбутньої освіти, роботи; заохочення учнів до позитивного свідомого вибору свого майбутнього, щоб досягти успіху в кар'єрі, якої вони прагнуть; допомога у набутті навичок здорового життя, побудови позитивних стосунків і ефективного лідерства в собі, своїх громадах і в будь-якій кар'єрі, яку вони виберуть.

Розглянемо тип розвивально-виховного тьюторингу у Польщі. Розвивально-виховний тьюторинг реалізується через індивідуальні зустрічі (тьютор-тьюторант), причому деякі школи відмовляються від вихователя (в польській системі середньої освіти посада класного керівника має назву – вихователь), залишаючи лише тьютора, якій і здійснює виховання завдяки індивідуальним зустрічам з підопічними, а деякі школи поєднують ці ролі, тобто індивідуальний тьютор може бути одночасно вихователем класу. Саме таке поєднання ролей

є найчастішим. В такому випадку вихователь, класний керівник виконують свої обов'язки повною мірою, а тьютор займається виключно розвитком учнів, проводить індивідуальні зустрічі. У своїй роботі тьютор не входить до компетенції вихователя, а зосереджується лише на індивідуальній роботі, на розкритті та використанні потенціалу підопічних.

Як в інтерв'ю ділилися польські тьютори: «як вихователь, класний керівник класу я прагну створити колектив», «як вихователь, класний керівник я зобов'язаний бути об'єктивним до кожного учня, не відокремлюючи жодного. Але, коли я виступаю в ролі тьютора, то завжди буду на боці свого підопічного, навіть, якщо він неправий, ми обговоримо ситуацію, але я буду залишатися на його чи її боці». Як правило, відмова від вихователя відбувається в приватних школах, а державні та громадські школи поєднують ці дві ролі. Таким чином, вихователь класу проводить зустрічі з класом, а також індивідуально зустрічається з своїми вихованцями за заздалегідь визначеним графіком, як правило не рідше як раз на місяць, а за потреби і частіше. Основу індивідуальної праці тьютора складають чотири етапи: налагодження довірливих взаємовідносин, пізнання свого підопічного (його інтересів, талантів, здібностей, цінностей), створення спільного плану співпраці та його реалізація.

Правилом останніх років у польських школах є базування процесу розвитку учнів на їх самосвідомості. Це означає відхід від універсальних моделей освіти на користь моделі індивідуального розвитку. Щоб вдосконалитися, змінюватися, розвиватися – учню потрібно добре знати себе, знати свою поведінку, свої прагнення та потреби. На думку польських дослідників, у розвивально-виховному тьюторингу – це відправна точка для роботи над розвитком молодої людини. Тому тьюторинг і базується на формуванні самосвідомості учасника: я можу змінювати і впливати лише на те, що я усвідомлюю. Те, про що я не знаю, керує мною. Самосвідомість також є необхідною умовою для набуття нових навичок (*Świat dobrej przyszłości*, 2014).

Характерні риси розвивально-виховного тьюторингу (*Poradnik tutora szkolnego*, 2018):

- вміння «відкрити» учня, тобто налагодити ширі, відкриті стосунки, що важливіше за спільні інтереси тьютора та підопічного;
- завдання тьютора: розпізнати потенціал, таланти, схильності підопічного, які він

ще сам не розуміє та запропонувати шляхи їхнього розвитку і подальшого використання;

- мета розвивально-виховного тьюторингу з'являється в процесі роботи з вихованцем, а не на початку;

- мірилом ефективності розвивально-виховного тьюторингу є відкриття та «пробудження» інтересів, розуміння своїх талантів та розвиток позитивних рис характеру;

- тьютор повинен бути готовий до обговорення різноманітних тем, інколи бути в чомусь експертом, а інколи направити підопічного туди, де він може отримати експертну думку;

- важливо, щоб нові знання та вміння, які з'являються в процесі тьюторингу у підопічного були йому в радість, приносили задоволення, що є одним з ключових чинників життєвого успіху.

Розвивально-виховний тьюторинг у польських школах реалізується на підставі відповідних програм, що прийняті у кожній школі, із застосуванням тьюторських технологій тощо. Зазначений тип тьюторингу переважно зосереджується на розвитку м'яких навичок, які є складовими більш ширшого поняття – компетентності. Аналіз тьюторських програм розвивально-виховного тьюторингу різних шкіл в Польщі дає нам підстави зробити висновки, що основними навичками, над розвитком яких зосереджуються у своїй роботі тьютори, є розвиток креативного та критичного мислення, цілепокладання, самоменеджмент, вміння співпрацювати, комунікативні навички тощо.

Сімейний тьюторинг реалізується у Польщі в мережі католицьких шкіл «Стерник» («Sternik»). У сімейному тьюторингу акцент робиться на вихованні дитини. В залежності від віку дитини, відрізняються засади реалізації сімейного тьюторингу. Однак, є і постійні речі – це зустрічі тьютора з батьками підопічних, які обов'язково відбуваються тричі на рік (на початку навчального року, по закінченню першого семестру та наприкінці навчального року). Таких зустрічей може бути й більше, за необхідності та за бажанням, але не менше. Під час зустрічей тьютор обговорює з батьками індивідуальний освітній та виховний план розвитку дитини. Що цікаве, проєкт такого плану розробляють батьки, а під час зустрічі з батьками, тьютор вносить свої пропозиції. Таким чином, у тьюторинг включена уся родина, а не лише учень, це те, що відрізняє інші типи тьюторингу від сімейного. Тьютор в сімейному тьюторингу не обмежується

лише шкільними рамками, він нібито переступає кордони школи та входить на терен приватного сімейного життя свого підопічного. Однак, спільне бачення правильного виховання дитини дає підстави для висновку, що така діяльність є логічна, в будь-яких ситуаціях спільність бачення дає можливість чинити кроки на власний розсуд, адже вірогідність однакових рішень та поглядів досить висока. Окрім зустрічей з батьками, тьютор також має індивідуальні тьюторіали з підопічними. Тьютори акцентують увагу на тому, щоб навчити учнів говорити про себе, розуміти себе. Обговорюються різні питання, що пов'язані з навчанням, взаємовідносинами з вчителями та однолітками, позакласними справами та інше (Jakubowska, 2018; Skupień & Kowal, 2019).

Тьюторинг у мережі шкіл «Стерник» включений у концепцію кожної школи. Основними завданнями тьютора є: допомога підопічним у вмінні ставити цілі, планувати свою діяльність, розставляти пріоритети, навчитися вчитися, робити вибір та нести за нього відповідальність, розвивати свої моральні якості. Особливістю мережі шкіл «Стерник» є виховний план на рік, коли кожен місяць присвячений певній темі, яка охоплює все шкільне та позашкільне життя. На уроках, позакласних заходах, на зустрічах з тьютором відпрацьовується тема місяця. Кожен учень має щоденник, у якому зазначені чотири задачі в контексті теми, які необхідно вирішити за місяць – чотири чесноти, які учень в собі виховує, а тьютор його у цьому підтримує. Приклади чеснот: відповідальність, працьовитість, справедливість, вміння товаришувати та ін. У старших класах обов'язковим є участь у волонтерських проєктах, які пропонують тьютори або вчителі. Усе вищевикладене можна узагальнити у таблиці.

Висновки. Підсумовуючи, можна зробити висновки, що спільним у виховному тьюторингу в європейських країнах є налагодження тісних, щирих взаємовідносин, підтримка учнів у їх прагненнях до навчання, утримання мотивації, допомога у розпізнаванні своїх можливостей, здібностей та розвитку власного потенціалу. Сьогодні спостерігається все більший акцент на виховний потенціал тьюторингу в школі, що уможливує використання різноманітних форм і методів підтримки учнів в їх особистісному зростанні і набутті соціальних навичок необхідних для свідомої та успішної життєдіяльності.

Таблиця 1

Характеристика типів виховного тьюторингу в країнах Європи та США

ВИХОВНИЙ ТЬЮТОРИНГ			
Критерії для порівняння	Тьюторська пасторська опіка (Pastoral tutoring care)	Розвивально-виховний тьюторинг	Сімейний тьюторинг
Країни запровадження	Велика Британія	Польща	Польща
Мета	Розвиток потенціалу дитини як особистості, а не лише як учня; духовний, культурний та соціальний розвиток дитини	Розвиток особистих та соціальних компетентностей (самосвідомості, саморегуляції, внутрішньої мотивації, комунікативні навички), діагностика та розвиток професійних компетентностей	Розвиток особистих та соціальних компетентностей (ставити цілі, планувати діяльність, розставляти пріоритети, навчитися вчитися, робити вибір та нести за нього відповідальність, розвивати свої моральні якості)
Функції тьютора	Діагностувальна, розвивальна, мотиваційна, інформаційна, моніторингова, комунікаційна, рефлексивна	Діагностувальна, мотиваційна, розвивальна, інформаційна, комунікаційна, рефлексивна, моніторингова	Діагностувальна, розвивальна, мотиваційна, інформаційна, комунікаційна, рефлексивна, моніторингова
Принципи	Цілісність, співпраця, індивідуалізація, активність	Індивідуалізація, співпраця, автономія, свобода, цілісність, самостійність	Індивідуалізація, співпраця, автономія, свобода, цілісність, самостійність
Форми роботи тьютора	Тьюторіал, консультація, шкільні та поза-шкільні заняття і заходи, проектування	Тьюторіал, коучингові інструменти планування, визначення мети, самоменеджменту	Тьюторіал, портфоліо, шкільні та позашкільні заняття і заходи, проектування

ЛІТЕРАТУРА

1. Локшина О. І. Виконання наукового дослідження «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018-2020 рр.) відділом порівняльної педагогіки інституту педагогіки НАНП України: Наукова доповідь на засіданні Президії НАНП України 21 жовтня 2021 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(2), С. 1-6.
2. Evans S. The Role of the Tutor Teacher in Secondary School Pastoral Care: Challenges and Expectations. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Educational Leadership and Management Unitec Institute of Technology. 2017. 78 p.
3. Jakubowska M. Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły. *Rozprawy Społeczne*. 2018, Tom 12, Nr. 3. S. 29-37.
4. Poradnik tutora szkolnego (red. Piotr Nita). 2018. URL: <http://www.tutoringszkolny.pl/> (дата звернення: 21.01.2022).
5. Skupień S., Kowal S. Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami. *Wychowawca*. 2019, nr. 10, S. 131-140.
6. Sweetingham P., Woods L. Support Tutoring: Implications for Pastoral Care. *Pastoral Care in Education*. 2009. URL: <https://doi.org/10.1080/02643949409470859> (дата звернення: 07.02.2022).
7. Świat dobrej przyszłości. ABC tutoring. 2014. URL: <https://docplayer.pl/3583792-Podrecznik-swiatdobrej-przyszlosci-innowacyjna-metoda-inarzedzia-pracy-wychowawczej.html> (дата звернення: 21.01.2022).
8. Watkins C. Does Pastoral Care Personal and Social Education? *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. 2009. № 3, P. 179-183.

REFERENCES

1. Lokshyna O. I. (2021) Vykonnannya naukovoho doslidzhennia «Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SShA ta Kytai» [Trends in the development of school education in the countries of the EU, the USA and China] (2018-2020 rr.) viddilom porivnialnoi pedahohiky instytutu pedahohiky NANP Ukrainy: Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 21 zhovtnia 2021 r. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(2), S. 1-6. [in Ukrainian].
2. Evans S. (2017) The Role of the Tutor Teacher in Secondary School Pastoral Care: Challenges and Expectations. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Educational Leadership and Management Unitec Institute of Technology. 78 p.
3. Jakubowska M. (2018) Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły [Family tutoring as an element of school culture]. *Rozprawy Społeczne*. Tom 12, Nr. 3. S. 29-37. [in Polish].
4. Poradnik tutora szkolnego (2018) [A school tutor's guide] (red. Piotr Nita) URL: <http://www.tutoringszkolny.pl/> (data zvernennia: 21.01.2022). [in Polish].
5. Skupień S., Kowal S. (2019) Tutoring rodzinny jako przykład współpracy nauczycieli z rodzicami [Family tutoring as an example of cooperation between teachers and parents]. *Wychowawca*. Nr. 10, S. 131-140. [in Polish].
6. Sweetingham P., Woods L. (2009) Support Tutoring: Implications for Pastoral Care. *Pastoral Care in Education*. URL: <https://doi.org/10.1080/02643949409470859> (data zvernennia: 07.02.2022).
7. Świat dobrej przyszłości. ABC tutoring (2014) [A world of good future. ABC of tutoring]. URL: <https://docplayer.pl/3583792-Podrecznik-swiatdobrej-przyszlosci-innowacyjna-metoda-inarzedzia-pracy-wychowawczej.html> (data zvernennia: 21.01.2022). [in Polish].
8. Watkins C. (2009) Does Pastoral Care Personal and Social Education? *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. № 3, P. 179-183.

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ЛЮДИНОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Серія «Педагогіка»

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Випуск 15 (47)

Головний редактор *Марія Чепіль*

Технічний редактор *Ольга Лужецька*

Коректор *Олександр Голубєв*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Цифровий друк. Ум. друк. арк. 9,53.
Замов. № 0123/067. Наклад 50 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р..

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

HUMAN STUDIES

Series of «Pedagogy»

**a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University**

Issue 15 (47)

Production Editor *Mariya Chepil*

Technical Editor *Olha Luzhetska*

Corrector *Oleksandr Golubev*

Format 60×84/8. Times New Roman Font.
Digital printing. Conventional printed sheet 9,53.
Order № 0123/067. Edition of 50 copies.

Publishing House “Helvetica”
65101, Odessa, 6/1, Inglezi St.
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of publishing entity
ДК № 7623 as of 22.06.2022