



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ  
ТА КЕРІВНИХ КАДРІВ ДЛЯ НОВОЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**МОНОГРАФІЯ**

Київ 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА КЕРІВНИХ КАДРІВ  
ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**Монографія**

Київ – 2024

УДК 37.091.12:378.2

**Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних та керівних кадрів для Нової української школи** : монографія [Електронне видання] / Л. В. Задорожна-Княгницька та ін.; за заг. ред. О. А. Голюк. Київ: Маріупольський державний університет, 2024. 236 с.

**Редакційна колегія:**

**Голюк О. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету;

**Задорожна-Княгницька Л. В.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освіти, декан психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету;

**Воєвутко Н. Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету;

**Хаджинова І. В.**, старший викладач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету.

**Рецензенти:**

**Молнар Тетяна Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету;

**Приймак Сергій Георгійович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри біологічних основ фізичного виховання та спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Друкується за рішенням Вченої ради Маріупольського державного університету (протокол № \_\_ від \_\_\_\_ січня 2024 року)

У монографії «Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних та керівних кадрів для Нової української школи» висвітлено особливості професійної підготовки менеджерів освіти та майбутніх вчителів для Нової української школи в контексті викликів сьогодення.

Матеріали монографії адресовано викладачам і студентам закладів вищої освіти, викладачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, керівникам і педагогічним працівникам освітніх закладів, а також усім, хто цікавиться питаннями професійної підготовки педагогічних та управлінських кадрів для Нової української школи.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ</b> .....	6
1.1. Професійна підготовка менеджерів освіти в контексті управлінської деонтології .....	6
1.2. Формування лідерських якостей у майбутніх педагогів .....	35
1.3. Підготовка майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти до організації дистанційного навчання .....	50
1.4. Імплементация принципів академічної доброчесності в системі підготовки здобувачів вищої освіти .....	75
<b>РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</b> .....	100
2.1. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до використання інноваційних педагогічних технологій в умовах Нової української школи .....	100
2.2. Використання інноваційних технологій у формуванні еколого-природничих компетентностей в майбутніх вчителів початкової освіти .....	122
2.3. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку комунікативної компетентності молодших школярів засобами case-study .....	138
2.4. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи .....	160
2.5. Підготовка майбутніх учителів до організації партнерської взаємодії вчителя і батьків із метою розвитку комунікативної компетентності молодших школярів .....	283
2.6. Підготовка вчителя початкових класів до організації рефлексивної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови .....	209
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	234

## **ПЕРЕДМОВА**

Нині в Україні відбувається масштабна реформа загальної середньої освіти, що має перетворити школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку й конкурентоспроможності. Реалізація завдань Нової української школи значною мірою залежить від учителя – патріота, професіонала та інноватора, здатного надавати якісні освітні послуги й формувати в учнів – майбутніх громадян України компетентності, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві.

Професійна підготовка такого вчителя зумовлюється комплексом об'єктивних чинників, серед яких найбільш вагомими постають: посилення дитиноцентричної тенденції в освіті й зміна освітньої парадигми в контексті визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу; зміцнення педагогіки партнерства; забезпечення академічних прав і свобод закладів освіти, що значно підвищить ступінь відповідальності педагогів за надання освітніх послуг; підвищення соціально-державних, кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів та закладів освіти у цілому; інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема, в галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної педагогічної діяльності. З огляду на зазначене вирішення проблеми професійної підготовки педагогічних та управлінських кадрів для Нової української школи набуває особливої значущості й ваги.

У представленій монографії проаналізовано стан проблеми професійної підготовки менеджерів освіти, формування у майбутніх педагогів лідерських якостей, використання інноваційних технологій у формуванні еколого-природничих компетентностей у майбутніх учителів та розвитку їхнього емоційного інтелекту. Окремий пласт досліджень представлено розділами монографії, що розкривають підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах сучасного дизайну Нової української школи, до використання інноваційних педагогічних технологій, розвитку комунікативної компетентності молодших школярів засобами case-study, організації партнерської взаємодії вчителя і батьків, організації рефлексивної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови.

Матеріали пропонованої монографії являють собою результати досліджень, здійснених викладачами кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету в межах виконання комплексної наукової теми «Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних та керівних кадрів для Нової української школи», а також науковців-партнерів.

**Леніна ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
декан психолого-педагогічного факультету  
Маріупольського державного університету

## **РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

### **1.1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ**

Концепція Нової української школи, що реалізується в Україні з 2018 р., спрямована на здійснення докорінних змін у діяльності сучасного закладу загальної середньої освіти як важеля соціальної рівності й згуртованості, конкурентоспроможності й економічного розвитку України. Основні напрями реформування діяльності сучасної школи у площині децентралізації та дерегуляції управління, розширення академічної автономії й самостійності діяльності керівника закладу освіти значно розширюють поле його професійної відповідальності, суттєво актуалізують деонтологічний аспект процесу управління закладом загальної середньої освіти. З огляду на зазначене, особливої значущості набуває деонтологічна складова професійної підготовки керівника закладу загальної середньої освіти, здатного приймати ефективні рішення у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії. Директор школи є ключовою фігурою процесу управління, тому кластер його професійних орієнтацій у цілому визначає функціональну спрямованість і змістову наповненість діяльності закладу освіти як відкритої соціальної системи. З огляду на зазначене природним є упровадження деонтологічного підходу у фахову підготовку майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Отже, сьогодні чинниками посилення деонтологічної підготовки керівників закладів освіти в університетах є існуюча суспільна потреба у підвищенні ефективності управлінської діяльності відповідно концепції Нової української школи, посилення вимог до професійної поведінки керівників закладів освіти, здатних до деонтологічного саморозвитку й професійного поступу, нерозробленість змісту деонтологічної підготовки, що ускладнює формування ціннісних орієнтирів здобувачів магістерського ступеня за освітньою програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», їхньої стійкої моральної-правової позиції в управлінській діяльності. За своєю суттю деонтологічна підготовка керівника закладу освіти, як ефективного менеджера та лідера педагогічного колективу, розглядається як підсистема професійної підготовки у закладі вищої освіти, що потребує оновлення не лише наукових підходів та змісту, але й форм і методів навчання.

Питання професійної підготовки керівників закладів освіти різних рівнів не є новою для сучасної педагогічної теорії та практики. Вітчизняними науковцями

розкрито генезу фахової підготовки керівників закладів освіти (М. Лещенко, А. Светлорусова), теоретичні засади професійної підготовки керівників закладів освіти в магістратурі (В. Берека, Л. Даниленко, В. Жигір, Т. Махиня), проблеми формування управлінської компетентності майбутніх керівників освітніх установ, розвитку їхньої інформаційної та управлінської культури (А. Губа, І. Жерносек, Л. Калініна, С. Королюк, В. Мельник, В. Маслов, Т. Пономаренко); обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективної професійної підготовки керівників шкіл до управління якістю освіти (Л. Лунячек), до інноваційного менеджменту (Н. Сас) й управління ризиками (Н. Черненко); висвітлено особливості професійної підготовки керівників закладів освіти в системі неперервної педагогічної освіти (Л. Кравченко), розвитку їх професіоналізму в перебігу післядипломної педагогічної освіти (Л. Васильченко, Т. Пікож, Т. Сорочан).

Проблеми деонтологічної підготовки фахівців «людиноцентричних» професій як складової частини їх професійної підготовки в закладах вищої освіти висвітлено у працях В. Артемова, І. Бенедика, М. Васильєвої, В. Горшенєва, Л. Переймибіді, Г. Полякової, О. Скакун, С. Сливки, О. Шмоткіна та ін. Наукові праці зазначених дослідників присвячено проблемам підготовки медичних та соціальних працівників, юристів, педагогів, психологів, військовослужбовців, екологів. Однак деонтологічна підготовка фахівців у сфері управління освітою має свої специфічні особливості, пов'язані як зі специфікою управлінської деонтології, що являє собою складову деонтологічної науки, так і змістом професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти у магістратурі.

Управлінська деонтологія вивчає проблеми формування морально-правових норм поведінки та професійного обов'язку керівників закладів освіти у процесі реалізації комплексу управлінських функцій. З огляду на таке визначення її (управлінської деонтології) сутності та беручи до уваги специфіку підготовки фахівців для сфери управління освітою в університетах, вважаємо що деонтологічна підготовка керівників закладів загальної середньої освіти має бути спрямованою на забезпечення узгодженості й органічного поєднання нормативно-правової та нормативно-особистісної складових, що досягається через інтеграцію змістових модулів навчальних дисциплін із деонтологічною складовою, застосування інформаційних і комунікаційних технологій для формування й розвитку в здобувачів вищої освіти деонтологічної компетентності.

### **Деонтологічні імперативи модернізації професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти**

Соціальний запит щодо деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти є імперативом, сутність якого слід розглядати у межах трьох методологічних підходів:

– дескриптивного, який передбачає теоретичне обґрунтування сучасних тенденцій в управлінні освітою, опис домінуючих концепцій управління освітнім закладом;

– нормативного, що розкриває сутність деонтологічної складової

професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у межах чинної нормативно-правової бази;

– конструктивного, який передбачає побудову певного конструкту професійної поведінки сучасного керівника закладу загальної середньої освіти.

Розкриття ціннісної та морально-етичної складової управління стало сьогодні домінантною проблематикою наукових досліджень у межах філософії управління (Ю. Бех, Т. Василевська, В. Воронкова, А. Малахов, А. Єрмоленко, О. Кисельова, В. Кремень, А. Леонова, В. Давидова, О. Новачук, М. Рудакевич, В. Цветков, В. Горбатенко та ін.).

В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов ставлять проблему формування національної управлінської еліти у пряму залежність від етики управління та вважають, що без належної морально-етичної культури така еліта неможлива в принципі [23, с. 371]. У зміцненні морально-етичного чинника управління науковці вбачають ключову закономірність демократичного розвитку суспільства. Зокрема, Ю. Бех вважає, що управління в суспільстві не знаходиться поза моральними ідеалами і критеріями, які тільки і визначають його соціальне призначення [5, с.93].

Ще більш актуальним морально-етичний аспект управління виявляється у сфері освіти. Його значущість обумовлюється наступними особливостями управління в освіті:

– гетерохроний, соціотехнічний характер управління, який постійно ускладнюється;

– наявність великої кількості складних видів конкретної діяльності, включених в ієрархічні відносини;

– творчий характер управлінської діяльності через домінування нестандартних ситуацій;

– виражена прогностична природа розв'язуваних завдань;

– необхідність прийняття відповідальних рішень у складних ситуаціях, різноманітність управлінських функцій;

– наявність жорстких вимог до індивідуально-професійних якостей суб'єкта діяльності та його професіоналізму через подвійність визначення (це й індивідуальна діяльність керівника, який діє в певних обставинах, це і персоніфікована спільна діяльність);

– висока інформативна насиченість, необхідність прийому, опрацювання великих масивів інформації, генерація нової інформації у вигляді управлінського рішення, ретрансляція цієї інформації іншим людям;

– висока емоційна напруженість через персональну відповідальність за результати діяльності разом із хронічним дефіцитом часу в умовах подвійного процесу спонукання до дії [2; 18].

Розкриваючи соціальні імперативи деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти ми спиталися на соціально-філософське обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти, подане у наукових працях В. Андрущенко, Ю. Бех, Л. Даниленко та Н. Островерхової, І. Жерносека, І. Зязюна, В. Крижка, Л. Лікарчука, В. Луначека, О. Мармази,



В. Огнев'юка та ін., що розглядають його у взаємозв'язку з демократизацією управління та зміцненням доміант виховного процесу (патріотизмом, моральністю, особистою відповідальністю, усвідомленням особистої цінності й цінності людей, освоєнням і сприйманням духовної спадщини свого народу та інших народів світу тощо). Науковці, зокрема акцентують увагу на світоглядно-ідеологічному вимірі менеджменту освіти, що базується на розвиненій здатності особистості до самоорганізації та соціальної відповідальності перед собою і суспільством і є найбільш потужним інструментом коеволюції людини і суспільства у XXI столітті. З філософської точки зору суть управлінської діяльності розуміється як «ціннісно-смысловий вплив на особистість освітянина з метою організувати чи скорегувати його мислення і поведінку за принципом суб'єкт-суб'єктних відносин. Ціннісно-смысловий вплив є глибинною онтологічною характеристикою менеджменту освіти, а суб'єкт-суб'єктні відносини його проявом на поверхні освітянського повсякденного буття» [23, с.274].

Сучасними науковцями констатується некоректність розгляду управлінської діяльності керівника закладу освіти поза контекстом аксіології, етики й деонтології, що передбачає зміну парадигми управління освітою в цілому та освітнім закладом зокрема, основою якої має стати «людиноцентризм» (В. Кремень [22]). Визначення їх фундаментального значення для професійної діяльності керівника освітнього закладу дає можливість відійти від традиційного адміністрування, заснованого на досягненні мети управління за будь-яку складову управлінської діяльності через реалізацію керівником на практиці категорій обов'язку, відповідальності, справедливості, честі й гідності, авторитету. Йдеться про переосмислення світоглядних основ управління, які забезпечать етико-аксіологічну контекстуальність кожного знання, залучення нових об'єктів і предметів дослідження, серед яких: методологія діалогу, філософія управління, філософська рефлексія [32, с. 4].

У контексті філософії людиноцентризму сучасними науковцями обґрунтовано перспективні парадигми управління освітнім закладом: аксіологічну, синергетичну, саморегуляційну, антропологічну, адаптаційну. Контекстний аналіз сутності й змісту зазначених парадигм дав можливість констатувати актуалізацію деонтологічної складової управлінської діяльності керівника в межах кожної з них. Результати здійсненого аналізу представлено в таблиці 1.

Проаналізовані парадигми передбачають з'ясування ролі кожного з учасників управлінського процесу як системного цілого. В їхніх рамках долається бінарність двох протилежних моделей управління освітою: традиційної, заснованої на об'єктивному підході, орієнтованому на суспільство й державу, на пристосування, адаптацію та інтеграцію людини у соціальні структури й культуру, та інноваційної, що передбачає суб'єкт-суб'єктну управлінську взаємодію та орієнтацію на особистість, її емоційно комфортний індивідуальний саморозвиток та самореалізацію. Отже, людиноцентризм, що є філософською основою управління сучасним закладом освіти, орієнтує його керівника на максимальне використання

людських ресурсів з метою оптимального задоволення інтересів організації та гармонійного їх поєднання з інтересами працівників, побудову суб'єкт-суб'єктної системи взаємин, зміцнення морально-етичних аспектів управління, посилення персональної відповідальності керівника за прийняті рішення.

Таблиця 1

### Сутнісна характеристика деонтологічної складової сучасних парадигм управління освітою

Назва парадигми, її розробники	Сутність парадигми	Деонтологічна складова парадигми
<b>Аксіологічна</b> (В. Кремень, В. Крижко, І. Мамаєва, Л.Семененко)	Смисловий інструментарій: цінності, в яких представлено систему значень, принципів, норм, ідеалів, що регулюють взаємодію у сфері управління.	Створення керівником гуманістично насиченого середовища професійної діяльності з відповідними професійними цінностями; напрацювання і розвиток способів емоційно-позитивної професійної діяльності.
<b>Синергетична</b> (В. Бех, Ю. Бех, Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Буданов)	Розгляд закладу освіти як відкритої системи, що здатна до самоорганізації та саморозвитку в умовах нелінійності, нестійкості, динамічної ієрархічності; розгляд процесу управління як взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі.	Формування патернів нового мислення, гнучких моделей поведінки, що допомагають керівникові гнучко змінювати поведінку в умовах флуктуації, здійснюючи її у межах правового поля.
<b>Саморегуляційна</b> (В. Бех)	Визнання ціннісно-смислової детермінації поведінки особистості у соціальному світі, що обумовлює організаційну активність людини і реалізується шляхом формування суб'єкт-суб'єктних відносин.	Управління поведінкою особистості завдяки введенню її у поле нормативного (правового і морального) зовнішнього тиску як раціональних дій керівника.
<b>Антропологічна</b> (О. Демідас, Г. Воронкова, Л. Погребняк)	Розгляд людини як центрального об'єкта управлінської діяльності, перетворення її природних здібностей та потенціалу на найважливіший складник освітнього менеджменту.	Спрямованість керівника на рефлексивну діяльність та мислення у мережному середовищі, його націленість на вдосконалення та збереження природи закладу, освіти, демонстрування ним стилю мислення та поведінки, що характеризуються відкритістю, ацентричністю, нелінійністю, комунікаційністю, неієрархічністю.
<b>Гуманістична</b> (В. Воронкова)	Пріоритетність гуманістичних цінностей в управлінні персоналом; розгляд гуманізму як «силового поля», що пронизує всі аспекти управлінської парадигми; визнання соціальної цінності людини, права особистості на вільний і всебічний розвиток.	Піклування керівника про кожного підлеглого, реалізація в управлінській діяльності людського достоїнства особистості.

Одночасно людиноцентриські парадигми, в межах яких створюються умови для персоналізації особистості, що є наслідком здібностей, можливостей керівника, наявності в нього уміння виділятися й бути відкритим, суттєво актуалізують питання професійної та моральної відповідальності [11, с.137-138], яка є сферою дослідження управлінської деонтології.

Зміст відповідальності керівника конкретизується у вимогах до директора школи, обумовлених низкою нормативних документів, аналіз яких дозволив розкрити полікомпонентність змісту відповідальності керівника закладу освіти:

– громадянської (сприяння розвитку демократичного громадянського суспільства, учнівського, батьківського, педагогічного колективу, забезпечення умов для громадянського й патріотичного виховання учнівської молоді);

– юридичної (вчинення дій у відповідності до державних законодавчих актів, виконання інструкцій, положень, правил, що регламентують діяльність керівника та навчального закладу в цілому);

– моральної (слідування нормам управлінської моралі та етики, формування та зміцнення моральних та етичних цінностей, розуміння та усвідомлення прав, потреб та інтересів учнів, їх батьків, педагогів, створення морально здорової атмосфери у навчальному закладі);

– інформаційної (надання повної та об'єктивної інформації щодо діяльності навчального закладу та власної діяльності);

– фінансово-економічної (цільове використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів навчального закладу, забезпечення адекватної мотивації працівників до професійної діяльності);

– управлінської (виконання управлінських функцій, вдосконалення змісту й засобів управлінської діяльності, використання найбільш ефективних стратегій управління навчальним закладом).

Вимоги до керівника освітнього закладу у вигляді опису його компетентностей, представлено у Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», затверджених наказом Мінекономіки №586-21 від 17.09.21 року [29], де зазначено, що мета діяльності керівника закладу освіти полягає у здійсненні безпосереднього управління закладом і відповідальності за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності закладу освіти. Деонтологічна складова Професійного стандарту є наскрізною й тією чи іншою мірою простежується в кожній з задекларованих професійних функцій директора школи. Найбільш яскраво деонтологічну складову діяльності керівника закладу загальної середньої освіти відображено у громадянській компетентності, яка характеризується як здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги прав і свобод людини й громадянина; реалізувати свої права та обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку [29].

Зазначені вище нормативні вимоги до керівника навчального закладу у межах конструктивного підходу створюють деонтологічний конструкт

управлінської поведінки, яка являє собою багатоаспектне поняття й має широкий спектр використання.

У широкому розумінні поведінка є одним із видів людської діяльності, й спрямовується не лише на безпосереднє задоволення різних потреб, а й зорієнтована на досягнення певних інтересів (суспільних, державних, особистих, національних тощо), відповідної позиції у сфері суспільних відносин, є зовнішньою системою дій, в основі якої покладені внутрішні прагнення людини [16]. М. Васильєва визначає поведінку як сукупність вчинків людини, котрі мають моральне значення та здійснюються нею у відносно тривалий період за постійних чи мінливих умов [8, с.31].

Професійна поведінка має соціальний характер і визначається як сукупність професійних дій, що викликають зміни у професійній ситуації чи у самому її суб'єкті. Саме вона є індикатором професіоналізму й моральності фахівця, оскільки через окремі дії (вчинки) виявляється моральна сутність внутрішніх устремлінь особистості, її ідейних мотивів [16, с.239].

В освітньому менеджменті професійна поведінка керівника набуває ще більшої ваги й значущості. Її сутність детермінована самим змістом управління у сфері освіти, який можна визначити як діяльність управлінської підсистеми, спрямованої на створення соціально-прогностичних, психологічних, педагогічних, кадрових, організаційно-правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, потрібних для здійснення освітнього процесу та досягнення мети. Головним у змісті управлінської діяльності, який зафіксовано поняттям «ціннісно-смысловий вплив» (О. Камінська), що реалізується через деонтологічні цінності й норми у сфері управління, стає продукування нових ціннісних смислів і використання їх у якості інструменту управління власною поведінкою, і життєдіяльністю окремої людини [17, с.47].

Актуалізація деонтологічно виправданої поведінки керівника, підвищення вимог до етичної складової його управлінської діяльності є загальною тенденцією наукових розвідок у сфері державного управління у цілому. Контекстний аналіз наукових праць (Ю. Богоявленська, Л. Васильченко, Т. Грабар, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Л. Онищук; Н. Островерхова, Ю. Палеха, Є. Ходаківський та ін.) в яких розкриваються сучасні вимоги до особистості керівника закладу освіти дає можливість узагальнити складові, що у своїй сукупності формують деонтологічно виправдану управлінську поведінку:

1. Психологічні риси: прагнення до лідерства, здатність до керівництва; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху, честолюбство; здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогнозування); уміння протистояти стресу; адаптивність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов.

2. Інтелектуальні риси: прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей та досягнень, здатність відрізнити їх від

ілюзорних; панорамність мислення, професійна предметність (знання деталей та тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; уміння розуміти, приймати та використовувати з користю для справи думки, протилежні власним.

3. Професійні риси: уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, інформаційних технологій; глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки; здатність віднаходити резерви; уміння заохочувати працівників до діяльності, справедливо критикувати; володіння мистецтвом приймати нестандартні управлінські рішення за тих умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація та цілі не чіткі або сумнівні; уміння ефективно та раціонально розподіляти завдання і відводити на них оптимальний час; діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливість.

4. Соціальні риси: уміння враховувати політичні й економічні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати та підтримувати систему стосунків; тактовність та ввічливість, переважання демократичності в стосунках із людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори та опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, які схвалені організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості й групових дискусій.

Зазначене вище дозволяє зробити висновок щодо сутнісної характеристики конструкту деонтологічно виправданої поведінки керівника закладу загальної середньої освіти: вона має бути інтуїтивною (моральною незалежною від соціальних потреб), логічною (такою, що впливає з глибокого аналізу ситуації) та модальною (спиратися на правові й моральні норми).

Зазначене вище актуалізує вдосконалення професійної підготовки керівника закладу загальної середньої освіти в університеті на деонтологічних засадах.

### **Організаційно-педагогічні умови деонтологічної підготовки керівників закладів освіти в магістратурі**

В обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти на другому рівні вищої освіти слід враховувати самі властивості цих умов, а саме:

- спрямованість організаційно-педагогічних умов на підвищення ефективності освітньої діяльності;
- спрямованість на організацію педагогічної діяльності;
- несуперечливість із педагогічними закономірностями, принципами та правилами;
- імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності [18, с. 220-221].

Для нашого дослідження вагомими є висновки А. Литвина щодо необхідності упровадження спеціальних мотиваційно-цільових, процесуально-змістових, організаційно-технологічних, суб'єктно-зорієнтованих заходів, які спроможні підвищити ефективність професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти

[24, с. 42-44]. Виходячи з необхідності здійснення зазначених вище заходів, визначено такі організаційно-педагогічні умови деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах:

- створення деонтологічно насиченого освітнього середовища на кожному з етапів професійної підготовки;
- визначення принципів формування змісту деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів освіти;
- забезпечення організаційно-методичного супроводу освітнього процесу за освітньо-професійною програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»;
- розроблення й упровадження індивідуальної траєкторії деонтологічної підготовки для кожного здобувача магістерського ступеня.

Змістове наповнення зазначених заходів у контексті забезпечення деонтологічної підготовки керівників закладів освіти в університетах представлено в табл. 2.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти в університетах визначають загальні вимоги до управління процесом деонтологічної підготовки як складової професійної підготовки здобувачів освіти та реалізації її структурних компонентів. Такі умови міцно пов'язані зі змістом обов'язкових та вибіркових компонентів освітньої програми, засобами, формами, методами навчання, змістом практичної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

Таблиця 2

### Організаційно-педагогічні умови деонтологічної підготовки керівників закладів освіти в університетах

Організаційно-педагогічна умова	Зміст заходів підвищення ефективності професійної підготовки керівників закладів освіти
Деонтологічно насичене освітнє середовище	Комплекс матеріально-технічних, педагогічних, організаційних, репутаційних умов, що забезпечують ефективність діяльності суб'єктів освітнього процесу, відіграють вагомую роль у побудові належної поведінки майбутнього фахівця, що розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості здобувача вищої освіти зі складовими цього середовища. Структурованість деонтологічно насиченого освітнього середовища професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти забезпечується органічною єдністю його просторово-семантичної, змістово-методичної, комунікативно-організаційної складових.

<p>Організаційно-методичний супровід освітнього процесу за освітньою програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти»</p>	<p>Здійснюється шляхом дотримання таких умов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– розроблення освітньо-професійної програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» для другого (магістерського) рівня вищої освіти на основі Державного освітнього стандарту за спеціальністю 073 «Менеджмент» із метою легітимізації деонтологічної складової професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти;</li> <li>– забезпечення у процесі професійної підготовки переходу від парадигми постановки цілей деонтологічної підготовки до парадигми орієнтації на результат [8, с. 249];</li> <li>– переважання засобів формування професійної поведінки майбутнього керівника, добір та використання методів для її розвитку й адекватної оцінки;</li> <li>– розроблення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін нормативного й варіативного циклу освітньо-професійної програми;</li> <li>– забезпечення академічної свободи здобувачів освіти, через варіативність змісту, форм і методів навчання, релевантних цілям деонтологічної підготовки, гнучкість та адаптивність освітнього процесу [8, с. 249; 19, с. 348; 31, с. 231].</li> </ul>
<p>Забезпечення міждисциплінарної інтеграції</p>	<p>Здійснюється шляхом дотримання таких умов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– співпраця кафедр, що забезпечують освітній процес за освітньою програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» з метою вироблення спільних підходів до забезпечення деонтологічної складової професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти;</li> <li>– уведення деонтологічного контенту до змісту навчальних дисциплін у вигляді окремих тем або змістових модулів, що уможлиблює засвоєння здобувачами освіти змісту навчального матеріалу через поняття професійного обов'язку, адміністративної та громадянської відповідальності;</li> <li>– розроблення й корегування змісту дисциплін варіативного компоненту на основі інтересів, запитів та потреб здобувачів вищої освіти в розвитку деонтологічної компетентності.</li> </ul>
<p>Забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії</p>	<p>Вибір майбутнім керівником закладу загальної середньої освіти змісту та засобів навчання відповідно його інтересів, здібностей та мотивацій на адаптаційному, інформаційно-когнітивному, операційно-діяльнісному, рефлексивно-оцінювальному етапах професійної підготовки на другому рівні вищої освіти.</p>

### **Формування змісту деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти в університетах**

Зміст професійної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти є складним та багатокомпонентним утворенням. Вітчизняні науковці розглядають його як:

- визначений обсяг та характер світоглядних і морально-етичних ідей, що ними має оволодіти здобувач вищої освіти у процесі здобуття цієї освіти [9, с. 78-80];
- систему взаємопов'язаних внутрішньо цілісних елементів, що виходять зі змістовної моделі майбутньої професійної діяльності особистості, забезпечує неперервний професійно-особистісний розвиток і є елементом змісту освіти упродовж життя [14, с. 137];

– комплексну програму, що синтезує й інтегрує всі навчальні дисципліни загальної та професійної підготовки, підґрунтям якої є програмно-цільовий підхід до планування цілей та перебігу освітнього процесу, а також корегування й управління ним [34, с. 127-128];

– сформовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує формування якостей особистості майбутнього фахівця, його професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний та фізичний розвиток [13, с. 321].

Така сама полікомпонентність притаманна змісту професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах. Різні його складові викладено в наукових працях В. Береки, В. Жигір, С. Калашнікової, Л. Кравченко, В. Луначека, О. Сакалюк, Т. Сорочан, Н. Черненко та інших вітчизняних науковців. Узагальнений аналіз вітчизняних наукових досліджень дозволяє стверджувати, що формування змісту професійної підготовки майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти слід розглядати як цілісну, комплексну проблему, вирішення якої слід здійснювати на основі комплексу наукових підходів: системного, особистісного, аксіологічного, діяльнісного.

Застосування системного підходу уможлиблює розгляд змісту деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти як складову змісту їх професійної підготовки. Таке розуміння деонтологічної підготовки магістрів за освітньо-професійною програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» обумовлює співвідносність зазначеної системи та підсистеми, якою є деонтологічна підготовка, забезпечує їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, інтегративність як загального й часткового, уможлиблює врахування соціального замовлення на підготовку керівників Нової української школи, а також результатів дослідження специфіки управлінської діяльності з метою визначення змісту її деонтологічного компонента.

З позицій особистісного підходу зміст деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти має відповідати потребам, мотивам, здатностям, інтелекту здобувачів вищої освіти, що спрямовує деонтологічну підготовку на вмотивоване оволодіння цим змістом у контексті спрямованості на вироблення індивідуального стилю деонтологічно виправданої поведінки, рефлексивне усвідомлення її сутності суб'єктами освітнього процесу [35].

Аксіологічний підхід обумовлює необхідність внесення до змісту деонтологічної підготовки майбутніх керівників розширеної характеристики деонтологічних норм, принципів і вимог, що формують цінності й установки як засадничої основи належної поведінки керівника закладу загальної середньої освіти.

Діяльнісний підхід передбачає тісний зв'язок змісту деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти з практикою професійної діяльності, що забезпечується завдяки дотриманню принципу практичної значущості; оцінку змісту деонтологічної підготовки з позицій ефективності вирішення управлінських завдань, відповідність цього змісту характеру майбутньої професійної діяльності (внесення у зміст навчального



матеріалу тільки такого контенту, який є необхідним інформаційним фундаментом для професійних дій, тобто такий зміст не включає в себе надмірну теоретизацію чи несуттєву деталізацію).

Комплекс зазначених вище підходів обумовив розроблення змісту деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах у таких напрямках:

1. Упровадження в освітній процес спеціальної навчальної дисципліни, у межах якої здійснюється ознайомлення з основними категоріями управлінської деонтології, формування вмій і навичок використання цих знань у практиці управління закладами освіти.

2. Використання можливостей деонтологічної складової змісту нормативних навчальних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки, що сприяють формуванню та розвитку деонтологічної компетентності.

3. Насичення змісту варіативних навчальних дисциплін деонтологічним контентом, що поглиблює й розширює деонтологічну підготовку майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти.

4. Внесення до змісту практичної підготовки завдань з деонтологічною насиченістю, що сприяє виробленню й закріпленню навичок деонтологічно виправданої професійної поведінки, формуванню ефективних способів управлінської діяльності.

5. Посилення деонтологічного контенту змісту позааудиторної, в тому числі науково-дослідної, роботи здобувачів магістерського ступеня за освітньою програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти».

Формування змісту освіти, що пропонується для засвоєння майбутнім фахівцям, відбувається послідовно в межах двох взаємопов'язаних етапів, що відповідають рівневі загального теоретичного уявлення та рівневі навчального предмета. Рівень загального теоретичного уявлення є системним й відображає зміст освіти у вигляді уявлень про склад (комплекс елементів), структурну побудову (зв'язки та залежності між елементами) і функції соціального досвіду, що передається, в його педагогічному тлумаченні. Рівень навчального предмета визначає ті ділянки соціального досвіду, якими має оволодіти здобувач вищої освіти [7, с.77-78].

Отже, зміст деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах реалізується, перш за все, у навчальній дисципліні «Управлінська деонтологія». Вперше цю навчальну дисципліну було введено у Маріупольському державному університеті на спеціальності «Управління навчальним закладом» у 2014 р. як вибірккову. Нині вона є обов'язковим компонентом освітньої програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» та викладається у I семестрі.

Оволодіння змістом зазначеної навчальної дисципліни сприяє формуванню та розвитку комплексу компетентностей, передбачених Стандартом вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, а саме:

– загальні компетентності (здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня, навички використання інформаційних та комунікаційних технологій, здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети, здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів), генерувати нові ідеї, працювати у команді, виявляючи навички публічного мовлення і аргументації державною мовою);

– спеціальні (фахові) компетентності (здатність встановлювати цінності, бачення, місію, цілі та критерії, за якими організація визначає подальші напрями розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани, створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління, формувати лідерські якості та демонструвати їх в процесі управління людьми, використовувати психологічні технології роботи з персоналом, аналізувати й структурувати проблеми організації, приймати ефективні управлінські рішення та забезпечувати їх реалізацію) [29].

Проте зазначений вище перелік є узагальненим й не відображає специфіки компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти. З огляду на зазначене вважаємо доцільним конкретизувати сутність компетентностей, формуванню та розвитку яких сприяє зміст навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» (таблиця 3).

Таблиця 3

### Змістове наповнення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»

Основні теми модуля	Результати оволодіння змістом модуля у вигляді комплексу компетентностей
<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи управлінської деонтології</b>	
Деонтологічні засади управлінської діяльності. Сутнісні характеристики управлінської деонтології. Управлінська деонтологія у вимірах моралі та права. Генеза становлення та розвитку управлінської деонтології.	– <i>соціально-особистісні</i> : розуміння сутності управлінської деонтології, зміст нормативних вимог до керівника, деонтологічні принципи, вміння керуватися в управлінській практиці положеннями деонтології, усвідомлення майбутнім керівником відповідальності за результати своєї діяльності, здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички для продукування деонтологічно доцільної системи поведінки. – <i>інструментальні</i> : вміння аналізувати власну поведінку й діяльність, використовувати деонтологічні засоби взаємодії з колегами у процесі управлінської взаємодії, обирати деонтологічно виправдані технології впливу на підлеглих; – <i>професійні</i> : здатність до аналізу й порівняння різних стратегій поведінки керівника, виявлення співвідношення освітньої практики й нормативних вимог до керівника, формування деонтологічної свідомості, здатність неухильно виконувати професійний обов'язок, використовувати знання управлінської деонтології для організації продуктивної управлінської взаємодії в межах закладу освіти.

<b>Змістовий модуль 2. Деонтологічні вимоги до менеджера освіти</b>	
Особистість керівника закладу освіти в контексті управлінської деонтології. Моральне лідерство.	<i>соціально-особистісні</i> : здатність ставити та виконувати завдання міжособистісної взаємодії у межах критичного аналізу ситуації з позицій деонтології, вдосконалювати навички аналітичної діяльності, здатність максимально використовувати власні можливості в управлінні з метою досягнення колективного успіху, адаптуватися до умов управлінської діяльності, поважати оточуючих, толерантно ставитися до їхньої думки;
Деонтологічна культура керівника. Сутність та зміст нормативної поведінки керівника. Проблема морального вибору у вимірах управлінської деонтології.	– <i>інструментальні</i> : вміння здійснювати критичний аналіз діяльності педагогічного колективу в цілому й окремих педагогів з огляду на виконання ними професійних обов'язків, обирати й використовувати засоби й методи управління, що не суперечать принципам управлінської деонтології, моральний інструментарій, адекватний специфіці закладу освіти та особливостям колективу, використовувати адекватні засоби комунікації, обирати деонтологічно виправдану технологію впливу на оточуючих, демонструвати якості лідера; – <i>професійні</i> : здатність формувати деонтологічно доцільний індивідуальний стиль управління, обирати найбільш ефективні засоби впливу на підлеглих, вміння моделювати й створювати професійний імідж, що відповідає очікуванням колективу.
<b>Змістовий модуль 3. Деонтологічні аспекти управлінської взаємодії</b>	
Адміністративний вплив у контексті управлінської деонтології. Культура управлінських відносин. Шляхи розвитку належної поведінки керівника закладу освіти.	– <i>соціально-особистісні</i> : здатність критично переосмислювати управлінський досвід, використовувати деонтологічні та правові норми управлінської діяльності, толерантність, здатність до соціальної адаптації, вміння оптимально обирати засоби індивідуальної управлінської дії та колективної взаємодії; – <i>інструментальні</i> : здатність до критичного мислення в контексті організації управлінської взаємодії, вияву належної поведінки у межах організації комунікативного простору в колективі на деонтологічних засадах; – <i>професійні</i> : здатність планування й організації управлінської діяльності на деонтологічних засадах, організації ефективної роботи колективу в складних ситуаціях управлінської взаємодії.

Суто деонтологічний компонент є вагомою складовою змістових модулів навчальних дисциплін «Трудове та контрактне право в освіті», «Управління господарською та фінансово-економічною діяльністю закладу освіти», «Менеджмент організації», «Теорія і практика управління в освіті», «Інноваційний менеджмент», оскільки у змісті цих навчальних дисциплін розглядаються питання фінансової, юридичної, інформаційної, громадянської відповідальності керівника закладу загальної середньої освіти.

Акмеологічний компонент змісту деонтологічної підготовки простежується у змісті навчальних дисциплін «Психологія управління» та «Психологія конфлікту», оскільки професіоналізм керівника закладу освіти розкривається з позицій формування продуктивної Я-концепції, де висвітлюється сутність готовності

керівника закладу освіти до ефективної управлінської діяльності, у тому числі й у кризових ситуаціях, ситуаціях конфлікту тощо; умови розвитку здатності формувати управлінську команду й здійснювати кадрову роботу, здатності створювати й підтримувати систему стилеутворювальних характеристик управління, резервів колективу в умовах вирішення типових та нетипових управлінських завдань [1-2; 33].

Навчальна дисципліна «Історія управління освітою в Україні» забезпечує соціокультурний компонент змісту деонтологічної підготовки керівників закладів освіти. Її деонтологічний потенціал розкривається через навчальний контент, змістом якого є опис історичного досвіду перетворень у галузі управління освітою, розкриття сутності державно-громадського управління освітою як інтеграції сфер діяльності, прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, громадського самоврядування в їх історичній ретроспективі. Через оволодіння змістом цієї дисципліни у здобувачів магістерського ступеня формується розуміння історичної спадщини у сфері управління освітою як складової частини культурно-соціального досвіду країни.

Третім напрямом реалізації змісту деонтологічної підготовки керівників закладів освіти в університетах є насичення навчальних дисциплін варіативного циклу деонтологічним контентом змісту. Вважаємо, що зазначений напрям є не менш значущим, аніж попередній, оскільки елективні навчальні дисципліни забезпечують не менше 25% змісту освітньої програми, не є сталими й можуть змінюватися з року в рік, що уможливорює гнучкість й «чутливість» освітньо-професійної програми до потреб ринку праці й вимог професії.

Нами проаналізовано зміст навчальних дисциплін варіативної складової освітньо-професійної програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», що впроваджується у Маріупольському державному університеті та виявлено їх значний потенціал у забезпеченні змісту деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Результати зазначеного аналізу представлено в таблиці 4.

Таблиця 4

**Деонтологічна складова змісту варіативних дисциплін професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти**

<b>Навчальна дисципліна</b>	<b>Мета й завдання навчальної дисципліни</b>	<b>Деонтологічна складова змісту навчальної дисципліни</b>
Інноваційна діяльність керівника закладу освіти	Надання знань щодо сутності інноваційної діяльності керівника закладу освіти, сприяння підвищенню наукового рівня майбутніх керівників, їхньої компетентності щодо управління інноваційними процесами в закладах освіти, розвиток здібностей творчо вирішувати виробничі завдання при впровадженні інновацій.	Знання про деонтологічні умови організації й управління інноваційною діяльністю в закладі освіти, технології управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу на деонтологічних засадах.

Продовження таблиці 4

Педагогічна майстерність керівника закладу освіти	Надання знань про сутність професійної майстерності та професіоналізму керівника закладу загальної середньої освіти; формування усвідомлення феномену професійної майстерності як комплексу властивостей особистості керівника; ознайомлення з технологіями розвитку та саморозвитку його особистісних і професійних якостей; розкриття особливостей організації професійного спілкування, етики та культури керівника закладу загальної середньої освіти.	Знання про зміст деонтологічної складової професійної майстерності керівника закладу освіти; розкриття деонтологічного контексту організації професійної комунікації, взаємозв'язків та взаємообумовленості професійної етики й деонтології в контексті організації та здійснення управлінської діяльності.
Управління початковою освітою	Ознайомлення магістрів з принципами організації, змістом, методами управління початковою школою, з основними проблемами і шляхами вдосконалення керівництва школою I ступеню, формування вміння створювати сприятливе середовище для ефективної праці вчителів в умовах початкової ланки освіти, раціонально прогнозувати й планувати професійну діяльність.	Знання про специфіку організації освітнього процесу в початковій школі як контекстуального поля реалізації деонтологічних вимог; розкриття змісту деонтологічних принципів взаємодії з учнями початкової школи та їхніми батьками.
Іміджологія	Розкриття засадничих принципів функціонування образних систем у житті людини, психологічної природи іміджу (стереотипу, образу), його структури; ознайомлення з принципами і механізмами його формування та корегування; формування вмінь визначення реального та бажаного іміджу організації, професійного підходу до технологій іміджбілдінгу за допомогою різних засобів комунікації.	Знання про зміст деонтологічної складової іміджу закладу освіти в цілому та його керівника зокрема; сприяння розширенню світогляду здобувачів освіти через досягнення етико-естетичних моделей іміджу.
Піар-технології та реклама в галузі освіти	Надання знань про сутність, зміст, напрями та методи піару закладу освіти й формування навичок їх використання; ознайомлення з особливостями піару в галузі освіти та його суб'єктами, з правовою та економічною складовими піару закладу освіти, психологічними аспектами його розробки й упровадження.	Ознайомлення з деонтологічними аспектами піару в галузі освіти, розкриття ролі та значення належної поведінки керівника у забезпеченні піару закладу освіти.
Соціологія управління	Формування системи знань про соціальну сутність управління, наукових підходів до керівництва закладом освіти з урахуванням чинників внутрішнього й зовнішнього середовища; розкриття дії зовнішнього оточення на цілі й стратегію організації в межах її взаємодії з цим оточенням; формування умінь прогнозувати розвиток соціальних процесів і явищ та, відповідно до цього, приймати ефективні, соціально орієнтовані управлінські рішення.	Знання про деонтологічний аспект формування взаємин у межах управління закладом освіти, взаємодії груп у трудовій організації, методів керівництва й управління ними; формування уявлень про соціальні наслідки управлінських рішень, що суперечать нормам деонтології.

Інформаційне забезпечення в галузі освіти	Формування уявлення про сутність основних понять, типологію комунікацій, особливості інформаційно-комунікаційного забезпечення управління закладом освіти; надання знань про основні завдання, цілі, тенденції розвитку електронного врядування, його інформаційного, аналітичного й технологічного забезпечення в управлінні закладом освіти.	Формування уявлення про деонтологічний аспект інформаційно-комунікаційного забезпечення управління закладом освіти; розкриття сутності інформаційної відповідальності його керівника.
Самоме-неджмент керівника	Надання ґрунтовних знань у сфері управління своїм розвитком (самоврядування), знань, необхідних для досягнення особистих цілей, а також вироблення навичок й умінь у сфері самоврядування життєдіяльністю і професійною діяльністю; розвиток соціально-особистісних, професійних та інструментальних компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти.	Знання про засоби ефективної діяльності; розвиток загальної та деонтологічної культури; розвиток здатності керувати власною поведінкою, демонструвати колегам зразок для наслідування; озброєння технологією боротьби з життєвими труднощами.

Отже, інтеграція різних галузей знання у межах деонтологічної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти формує в процесі оволодіння її змістом соціально-особистісні, професійні, інструментальні: компетентності. Таким чином деонтологічні знання набувають характеру науково-методологічних орієнтирів, оскільки містять у собі світоглядні й морально-етичні ідеї, узагальнюють історичний досвід управлінської діяльності у сфері загальної середньої освіти; є комплексними новоутвореннями, що інтегрують деонтологічно актуальні відомості і є результатом усвідомлення й сприйняття майбутнім керівником закладу освіти деонтологічних норм; характеризуються високим рівнем міждисциплінарної інтеграції.

### **Організація практичної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти**

Вирішення питання формування досвіду належної поведінки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти неможливе поза контекстом їх практичної підготовки, оскільки здатність до такої поведінки не може бути сформована тільки через опанування теоретичних знань, наукових положень, деонтологічних принципів і норм. Для перетворення теоретичних знань у спосіб та інструмент успішної управлінської діяльності необхідна системна практична діяльність у межах неперервної практики.

Серед сутнісних характеристик виробничої практики на другому рівні вищої освіти – наскрізність та наступність програм практичної підготовки; гнучкість та мобільність управління практикою; науково-методична обґрунтованість структури й змісту практичної підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти; високий рівень мотивації всіх суб'єктів освітнього процесу на кінцевий

результат практичної підготовки.

Практична підготовка спрямовується на закріплення теоретичних знань, отриманих ними за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і вмінь, визначених освітньою програмою підготовки фахівців напряму 07 – Управління та адміністрування, спеціальності 073 – Менеджмент (Управління навчальним закладом); способом вивчення управлінського процесу на основі безпосередньої участі в ньому; сполучною ланкою між теоретичним навчанням здобувача вищої освіти і його майбутньою самостійною професійною діяльністю на посаді керівника підприємства, установи, організації (у сфері освіти і виробничого навчання); засобом розвитку творчої активності й саморозвитку керівника, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до управлінської діяльності.

Аналіз актуальних наукових джерел [4; 12; 20-21; 31] дав можливість сформулювати комплекс принципів, на яких базується методика організації практичної підготовки здобувачів магістерського ступеня, а саме:

- міждисциплінарна інтеграція змісту, форм і методів навчання;
- самостійність й активність здобувачів освіти, що уможлиблює вироблення індивідуального управлінського стилю, пошук оптимальних шляхів та засобів розв'язання професійних ситуацій у деонтологічно детермінованих умовах управлінської діяльності;
- індивідуалізації та диференціації, що передбачає освоєння здобувачами вищої освіти індивідуальної траєкторії практичної діяльності в межах обов'язкового та вибіркового модулів з урахуванням рівня їх професійної спрямованості, загальної та професійної підготовки;
- наступність і прогнозованість результатів практичної підготовки на кожному з її етапів;
- узгодженість вимог і дій керівників від закладу вищої освіти та бази практики щодо забезпечення самостійної діяльності здобувачів вищої освіти у межах виконання завдань практики;
- поглиблене спостереження, вивчення та (за необхідності) корегування процесу становлення особистості керівника закладу загальної середньої освіти;
- забезпечення можливостей для самореалізації кожного здобувача освіти як майбутнього директора школи.

Період професійної підготовки на другому рівні вищої освіти являє собою процес безперервної виробничої практики, загальною метою якої є формування у майбутніх керівників закладів освіти стійкої позитивної мотивації до професійної діяльності, поглиблення й закріплення в реальних умовах функціонування конкретного закладу освіти теоретичних знань та формування в них умінь і навичок вирішення завдань організаційно-управлінської діяльності. Розроблена нами програма виробничої практики здобувачів магістерського ступеня за освітньо-професійною програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» містить чотири основних взаємопов'язаних компоненти: організаційно-методичний, операційно-діяльнісний, контрольньо-оцінювальний та

аналітико-результативний, кожний з яких має своє змістове наповнення у межах кожного з етапів неперервної практики.

Деонтологічна складова практичної підготовки здобувачів вищої освіти в межах кожного з видів неперервної практики має різну змістову й контекстуальну наповненість. Динаміку завдань деонтологічної підготовки на кожному з етапів неперервної практики відображено в таблиці 5.

Метою виробничої практики з атестації педагогічних кадрів є поглиблення теоретичних знань та формування у майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти управлінських умінь і навичок, формування в них комплексу загальних та професійних компетентностей, передбачених освітньою програмою «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти», а також розвиток здатності будувати управлінську діяльність на засадах людиноцентричного, деонтологічного, акмеологічного підходів.

Таблиця 5

**Завдання деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у межах етапів неперервної виробничої практики**

Завдання деонтологічної підготовки в межах практики	Загальні завдання практичної підготовки здобувачів вищої освіти
<p><b>Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів: в якості директора закладу освіти</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Практична підготовка до продукування належної поведінки;</li> <li>– надання допомоги у виробленні індивідуального управлінського стилю;</li> <li>– засвоєння технології прийняття й реалізації управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії;</li> <li>– формування вмій оперування нормативно-правовими, інформаційними, звітними і статистичними матеріалами з метою належного виконання професійного обов'язку, вдосконалення адаптаційних механізмів діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних, непередбачуваних умовах;</li> <li>– зміцнення та поглиблення усвідомлення відповідальності за прийняті рішення.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Поглиблення теоретичних знань та їх застосування на практиці в контексті здійснення атестаційних процедур та оцінювання професійної діяльності педагогів;</li> <li>– вдосконалення аналітичних умінь, умінь коректної інтерпретації результатів професійної діяльності вчителів, прогнозування подальшого особистісного розвитку конкретного вчителя та всього колективу в цілому;</li> <li>– формування вмій коректного опрацювання нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів щодо атестації педагогічних кадрів;</li> <li>– набуття навичок практичної діяльності в контексті забезпечення організації атестації педагогічних працівників, розроблення й упровадження системи організаційно-методичного забезпечення процесів атестації педагогів відповідно до чинного законодавства, забезпечення заходів атестаційного циклу, науково-методичного супроводу процесу атестації педагогічних кадрів.</li> </ul>



<b>Практика з управління початковою школою</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Реалізація особистої технології прийняття й реалізації управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях процесу управління закладом освіти;</li> <li>вдосконалення вмінь вільного оперування нормативно-правовими, інформаційними, звітними, статистичними матеріалами для належного виконання професійного обов'язку, демонстрування поведінки, що відповідає принципам та нормам управлінської деонтології;</li> <li>– вдосконалення умінь діяти відповідно змінних умов управлінської діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Закріплення теоретичних знань про управління закладами початкової освіти та їх застосування на практиці;</li> <li>– вивчення особливостей організації освітнього процесу в початковій школі, нормативної бази її діяльності;</li> <li>– практична підготовка майбутніх керівників закладів освіти до самостійної роботи на посаді директора початкової школи;</li> <li>– вдосконалення вмінь підбору нормативно-правових, інформаційних, звітних, статистичних матеріалів, їх систематизація та аналіз;</li> <li>– набуття здобувачами вищої освіти навичок самостійної практичної діяльності в якості інспектора та методиста департаменту освіти.</li> </ul>
<b>Переддипломна практика</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Набуття здобувачами освіти досвіду здійснення дослідницької діяльності на принципах відповідальності й добросовісності;</li> <li>– розвиток здатності враховувати в управлінській діяльності результати педагогічних досліджень, керуватися ними у процесі прийняття управлінських рішень.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Набуття здобувачами освіти досвіду самостійної науково-дослідної роботи та опрацювання методики її проведення;</li> <li>– поглиблення теоретичних знань у сфері педагогічних досліджень;</li> <li>– розвиток умінь і навичок опрацювання наукових та інформаційних джерел, вивчення джерел за обраною науковою проблемою, пов'язаною зі спеціалізацією кафедри та відповідно наукової проблеми дослідження щодо кваліфікаційної роботи;</li> <li>– визначення стану розроблення питань певної наукової проблеми в актуальній літературі;</li> <li>– оволодіння методикою обробки й аналізу статистичних даних;</li> <li>– апробація основних теоретичних і практичних рекомендацій кваліфікаційної роботи.</li> </ul>

Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів здійснюється протягом другого семестру з урахуванням обов'язкового мінімуму змісту програми професійної підготовки керівника закладу освіти після проходження здобувачами магістерського ступеня базових дисциплін: «Управлінська деонтологія», «Теорія і практика управління в освіті», «Психологія управління», «Менеджмент організацій», «Трудове та контрактне право в освіті», «Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти», «Піар-технології в освіті».

Програма зазначеної практики передбачає вивчення особливостей проведення атестації педагогічних кадрів, оволодіння досвідом планування та

проведення процедури атестації, а також виконання самостійних завдань, що передбачають спостереження перебігу атестації педагогів у закладі загальної середньої освіти. Зміст практики з атестації педагогічних кадрів спрямовується на вивчення особливостей організації системи заходів щодо атестації вчителів, здійснення моніторингу результативності їхньої професійної діяльності протягом міжатестаційного періоду; особливостей науково-методичного забезпечення атестації педагогічних кадрів [26].

Педагогічний компонент практики з атестації педагогічних кадрів полягає у формуванні особистості керівника закладу загальної середньої освіти, застосуванні теоретичних знань у практичній діяльності, вдосконаленні управлінських умінь, набуття, вивчення та аналіз управлінського досвіду. Деонтологічна складова зазначеної практики реалізується через виконання здобувачами магістерського ступеня завдань, пов'язаних із вибором дій та їх аналізом щодо прийняття управлінських рішень у тих чи інших деонтологічно насичених ситуаціях, що виникають у процесі атестації педагогічних кадрів.

Взаємозв'язок між зазначеними компонентами на рівні прогнозованого результату виробничої практики показано в таблиці 6.

Вагомою складовою забезпечення ефективності деонтологічної складової практичної підготовки менеджерів освіти в університетах є здійснюваний керівниками практики контроль діяльності практикантів.

Таблиця 6

### **Змістове наповнення педагогічного й деонтологічного компонентів виробничої практики з атестації педагогічних кадрів**

<b>Педагогічний компонент</b>	<b>Деонтологічний компонент</b>
<b>Знання</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сутності процесу атестації педагогічних працівників, їх психолого-педагогічних основ;</li> <li>– шляхів удосконалення управлінської майстерності керівника закладу загальної середньої освіти й способів самовдосконалення;</li> <li>– інноваційних ефективних технологій управління педагогічним колективом;</li> <li>– методів управління й організаційних форм управлінської діяльності;</li> <li>– наукових основ організації процесу атестації педагогічних кадрів;</li> <li>– специфіки діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сутності деонтологічно виправданих засобів управління закладом освіти, зокрема процесом атестації педагогічних працівників;</li> <li>– шляхів удосконалення належної поведінки керівника закладу освіти у межах здійснення атестаційних процедур;</li> <li>– деонтологічно виправданих технологій управління педагогічним колективом;</li> <li>– методів управління та організаційних форм управлінської діяльності, що не суперечать вимогам управлінської деонтології;</li> <li>– специфіки нормативної поведінки директора освітнього закладу в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів.</li> </ul>

<b>Вміння</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проєктувати, конструювати, організувати й аналізувати управлінську діяльність як директора закладу загальної освіти;</li> <li>– планувати атестаційні процедури відповідно плану закладу й на основі його стратегії;</li> <li>– розробляти й проводити різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у міжатестаційний період;</li> <li>– відбирати й використовувати відповідні методи (організаційні, психологічні, фінансові, нормативні тощо) мотивації ефективної професійної діяльності педагогічного колективу;</li> <li>– організувати освітню та самоосвітню діяльність педагогів, управляти нею й оцінювати її результати;</li> <li>– застосовувати основні методи об'єктивної діагностики діяльності вчителів, вносити корективи до процесу управління з урахуванням даних діагностики;</li> <li>– створювати й підтримувати психологічну атмосферу, що сприяє досягненню цілей закладу освіти.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проєктувати, конструювати, організувати й аналізувати управлінську діяльність з позицій управлінської деонтології;</li> <li>– розробляти й проводити різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у міжатестаційний період з дотриманням деонтологічних вимог;</li> <li>– відбирати й використовувати деонтологічно виправдані методи мотивації професійної діяльності педагогічного колективу;</li> <li>– організувати освітню діяльність педагогів, управляти нею й оцінювати її результати, керуючись нормами й принципами деонтології;</li> <li>– застосовувати основні методи адекватної діагностики діяльності вчителів з дотриманням деонтологічних вимог до процедури використання дослідницького інструментарію, вносити корективи в процес управління педагогічним колективом з урахуванням даних діагностики.</li> </ul>

Завданням поточного контролю виробничої практики з атестації педагогічних кадрів є перевірка виконання здобувачем вищої освіти поточних завдань практики, здатність використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації в межах управлінського циклу, розробка й використання форм та методів управління діяльністю трудового колективу в межах виконання обов'язків керівника закладу освіти. Об'єктами поточного контролю є: виконані завдання з практики, представлені у відповідних письмових матеріалах; процес аналітико-діагностичної діяльності здобувача вищої освіти; дотримання ним вимог щодо структури, змісту, оформлення, графіку виконання, подання на перевірку та захисту звіту з виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.

Завданням підсумкового контролю є перевірка результатів проходження здобувачами вищої освіти виробничої практики, систематизація й узагальнення набутих знань, вмінь і навичок. Об'єктами підсумкового контролю є: звітні матеріали з виробничої практики; презентація здобувачем вищої освіти результатів виробничої практики, здатність обґрунтовувати та відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання [26].

Виробнича практика з управління початковою школою має своєю метою поглиблення і закріплення теоретичних знань та формування у здобувачів магістерського ступеня професійних умінь і навичок діяльності заступника директора (директора) закладу початкової освіти, а також формування в майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Програма зазначеної виробничої практики містить завдання, що дають можливість узагальнити знання, практичні вміння та навички на базі конкретної початкової школи, оволодіти професійним досвідом управління закладами початкової освіти, перевірити готовність майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності з управління початковою освітою. Така виробнича практика передбачає вивчення особливостей організації освітнього та управлінського процесів у закладах початкової освіти, нормативної бази їхньої діяльності, а також виконання самостійних завдань, що стосуються управлінської діяльності керівника закладу початкової освіти.

Педагогічний компонент виробничої практики з управління початковою освітою полягає у формуванні особистості майбутнього керівника закладу початкової освіти; застосуванні теоретичних знань у практичній діяльності; удосконаленні організаційно-управлінських умінь, набуття, вивчення та аналізу досвіду професійної діяльності керівника закладу початкової освіти, ознайомлення з її специфікою. Деонтологічна складова зазначеної практики реалізується в межах виконання здобувачами вищої освіти завдань, пов'язаних з вибором та обґрунтуванням деонтологічно вірних дій у незнайомих, змінених обставинах управлінської взаємодії, враховуючи специфіку функціонування початкової школи (таб. 7).

Виробнича практика здобувачів вищої освіти завершується диференційованим заліком, за системою, яку складає сума балів, накопичена практикантами під час виконання завдань обов'язкового чи вибіркового модулів практики. Разом із тим, враховуючи ту обставину, що зміст практики освітньої програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» не є формальним вивченням особливостей професійної діяльності керівника закладу освіти та не передбачає копіювання стилю роботи прикріпленого до практиканта фахівця-наставника, кінцева оцінка за практику не може розцінюватися як арифметична сума балів, виставлених за певний вид роботи. Тому під час оцінювання результатів практики враховуються такі показники: організованість і дисциплінованість практиканта в період проходження практики; ініціатива і творчість, виявлені під час проходження практики на різних ділянках роботи; якість виконуваних завдань; критичність мислення, що презентується здобувачем вищої освіти під час практики; якість оформлення звітної документації; оцінка, яку пропонує координатор практики від бази практики; своєчасність подачі документації; участь у науково-методичних семінарах [27].

**Змістове наповнення педагогічного й деонтологічного компонентів  
виробничої практики з управління початковою школою**

Педагогічний компонент	Деонтологічний компонент
<b>Знання</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Теорії, методики управлінської діяльності, основних закономірностей функціонування закладу початкової освіти, наукових засад організації та здійснення моніторингу його діяльності;</li> <li>– цілей, принципів, освітнього та управлінського процесів у початковій школі, його нормативного забезпечення;</li> <li>– методів, форм, засобів роботи з педагогічним колективом закладу початкової освіти;</li> <li>– передового педагогічного досвіду, принципів, якими керуються в роботі провідні педагоги початкової школи;</li> <li>– законодавчих та нормативно-правових актів та документів з питань управління закладом початкової освіти, основ трудового законодавства, державної мови відповідно чинного законодавства про мови в Україні.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Умов організації оптимального управління закладом початкової освіти на деонтологічних засадах;</li> <li>– цілей, принципів, змісту управлінського процесу в закладі початкової освіти відповідно вимог управлінської деонтології;</li> <li>– методів, форм, засобів роботи з педагогічним колективом, що відповідають деонтологічним нормам;</li> <li>– сутності та змісту рефлексії у межах власної професійної поведінки як керівника закладу початкової освіти;</li> <li>– особливостей формальних та неформальних відносин у професійній взаємодії, правила формального й неформального спілкування у межах повноважень керівника закладу освіти;</li> <li>– деонтологічного аспекту вивчення передового педагогічного досвіду;</li> <li>– змісту відповідальності за дії, що суперечать деонтологічним нормам.</li> </ul>
<b>Вміння</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Планувати, організовувати, здійснювати моніторинг якості діяльності закладу початкової освіти;</li> <li>– розробляти програму та методичний інструментарій моніторингу діяльності закладу початкової освіти;</li> <li>– аналізувати результативність й ефективність професійної діяльності педагогів;</li> <li>– ефективно застосовувати теоретичні професійні знання в практичній управлінській діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Здійснювати управління закладом початкової освіти відповідно деонтологічних принципів;</li> <li>– контролювати якість здійснюваного управлінського процесу, його адекватність поставленим цілям та завданням засобами, що не суперечать вимогам управлінської деонтології;</li> <li>– застосовувати теоретичні професійні знання в управлінській діяльності на деонтологічних засадах;</li> <li>– вирішувати складні деонтологічні завдання в межах управлінської взаємодії.</li> </ul>

Предметом дослідної практики є поглиблення навичок самостійної наукової роботи, розширення наукового світогляду магістрів, дослідження проблем організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, а також розвиток умінь здійснювати моніторинг та обробляти його результати відповідно обраного напрямку дослідження, визначати структуру та логіку кваліфікаційної роботи. Метою переддипломної практики є набуття здобувачами вищої освіти

професійних навичок та вмінь здійснення самостійної науково-дослідницької роботи, розвиток організаційно-управлінських навичок, вироблення творчого підходу до застосування одержаних у процесі навчання знань, умінь, необхідних для управління закладом загальної середньої освіти, в практичній діяльності; поглиблення і застосування теоретичних знань з теорії та практики освітнього менеджменту; вдосконалення навичок моделювання управлінського процесу у загальноосвітній школі з використанням інноваційних технологій [27].

Деонтологічна складова переддипломної практики реалізується через усвідомлення здобувачами освіти поняття академічної доброчесності як важливої умови якісного виконання кваліфікаційної роботи.

Дотримання академічної доброчесності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти передбачає: самостійне виконання завдань кваліфікаційної роботи; посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної (наукової, творчої) діяльності, використанні методики досліджень і джерела інформації.

Таким чином, ефективність безперервної практики майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти в університеті зумовлюється: наступністю, наскрізністю деонтологічної складової змісту виробничої та переддипломної практик; конкретизацією завдань до кожного етапів практичної підготовки; профілізацією виробничих завдань; залученням в якості консультантів-тьюторів досвідчених керівників закладів освіти.

### **Висновки**

З огляду на зазначене, вважаємо за потрібне розкрити прогностичні напрями деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах у контексті вирішення наступних проблем.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку керівників закладів загальної середньої освіти, ми вважаємо в розробленні та запровадженні освітніх програми, що ґрунтуються не тільки на компетентнісному, але й на деонтологічному, студентоцентрованому, орієнтованому на результат підходах, індивідуальна композиція компонентів якої, методів і технологій у сукупності забезпечать формування деонтологічної компетентності керівника закладу освіти як складової його професійної компетентності.

Значущим у зазначеному контексті виступає зарубіжний досвід, зокрема рекомендації Європейської Комісії [36] щодо розробки загальної схеми проєктування освітніх програм для менеджерів освіти за доменним принципом (кожний домен відображає певний компонент змісту освіти).

Відповідно до зазначених вище рекомендацій навчальні дисципліни слід умовно поділити на три групи:

1. Навчальні дисципліни, що забезпечують формування і розвиток

необхідних якостей керівника закладу освіти, деонтологічну спрямованість його особистості (у схемі цей домен позначено як «С»).

2. Навчальні дисципліни, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності закладу освіти, його адміністративних проблем, взаємодії з учасниками управлінського процесу, усвідомлення посадових вимог у контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти тощо («НПА»).

3. Навчальні дисципліни, що забезпечують знання контексту діяльності закладу освіти за різних соціально-економічних та соціально-культурних обставин (економічні умови регіону, демографічний склад населення, особливості полікультурного середовища тощо) («КД»).

Окремим питанням, що виникає на шляху реалізації Концепції Нової української школи є низький рівень сформованості деонтологічної компетентності керівників освіти, що ускладнює процес реалізації професійних функцій в умовах посилення вимог до них у зв'язку з реформаційними процесами в освіті.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти в зазначеному контексті є формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізної деонтологічної складової у компонентах загальної й професійної підготовки; організацію середовища безперервної практики набуття досвіду деонтологічно виправданої поведінки, а саме:

- введення до змісту освітньо-професійної програми навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія», в межах викладання якої здійснюється цілеспрямоване формування та розвиток деонтологічної компетентності здобувачів магістерського ступеня;

- посилення деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін обов'язкового й вибіркового компонентів загальної й професійної підготовки, внесення до нього навчального контенту, що відображає різні аспекти професійного обов'язку та відповідальності керівника закладу освіти;

- забезпечення деонтологічної складової безперервної виробничої практики здобувачів магістерського ступеня засобами вивчення й аналізу практики управління у ситуаціях деонтологічної насиченості;

- усунення предметної спрямованості змісту професійної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах через упровадження логіки викладання компонентів освітньо-професійної програми, що відображено у вигляді денотантного графу (рис. 1)

Ефективність деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах суттєво гальмується нерозробленістю управлінської деонтології як складової професійної деонтології та відсутністю її наукового й навчально-методичного забезпечення як навчальної дисципліни.

Отже, нагальною потребою розвитку наукового знання є здійснення досліджень у галузі управлінської деонтології, результати яких ляжуть в основу деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, започаткуванні збірника наукових праць, в яких розглядатимуться проблеми професійної

деонтології. Реалізація цього напрямку буде сприяти підготовці науково-педагогічних кадрів для закладів вищої освіти, спрощенню подання результатів наукових досліджень й у підсумку сприятиме забезпеченню якісної деонтологічної підготовки менеджерів освіти.



**Рис. 1. Логіка викладання компонентів освітньо-професійної програми професійної підготовки керівників закладів освіти з деонтологічною компонентою**

Таким чином, реалізація всіх перерахованих вище прогностичних напрямків деонтологічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти в університетах вимагає комплексного вирішення досліджуваної проблеми на рівні Міністерства освіти і науки України, окремого закладу вищої освіти та конкретного викладача.

#### Список використаних джерел:

1. Антонов В. М. Гармонійна акме-особистість: монографія. Київ, 2015. 384 с.
2. Антонов В. М. Прикладна та професійна акмеологія : монографія. Київ, 2015. 351 с.
3. Артемов В.Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.
4. Берега В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.
5. Бех Ю.В. Філософія управління соціальними системами : монографія / Ю.В.Бех; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 623 с.



6. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. Київ : Наук. світ, 2008. 318 с.
7. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології. Харків, 2003. 216 с.
8. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004.
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. Київ, 2003. С. 78–80.
10. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011 . 254 с.
11. Демідас О.О. Людиновимірність освітнього менеджменту: філософська інтерпретація: Дис. канд. філос. наук: 09.00.10. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2012. 200 с.
12. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ, 2013. 456 с.
13. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
14. Жигір В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки.* Бердянськ, 2014. Вип. 1. С. 135–143.
15. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2020. 66 с.
16. Зайчук О.В., Оніщенко Н. М. Теорія держави і права. Академічний курс: Київ: Юрінком Інтер, 2006. URL: [http://www.ebk.net.ua/Book/law/zaychuk\\_tdp/part3/2301.htm](http://www.ebk.net.ua/Book/law/zaychuk_tdp/part3/2301.htm) (дата звернення: 19.12.2023).
17. Камінська О. В. Раціональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом: монографія / за наук. ред. В. П. Беха ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 192 с.
18. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. Київ: Ніка-Центр, 2000. Серія «Новітня психологія». Вип. 6. 332 с.
19. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.
20. Кисла О. Ф. Зміст та навчально-методичне забезпечення педагогічної практики: навч.-метод посіб. Чернігів, 2010. 68 с.
21. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04». Київ, 2008. 526 с.
22. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
23. Кремень В.Г., Пазиніч С.М., Пономарьов О.С. Філософія управління. Харків: НТУ «ХПІ», 2008. 524 с.
24. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів, 2014. 76 с.
25. Луначек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 400 с.
26. Програма виробничої практики (в якості керівника закладу освіти) здобувачів магістерського ступеня освітньо-професійної програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / Уклад. Л. В. Задорожна-Княгницька: МДУ, 2023 р. 23 с.
27. Програма виробничої практики (з управління початковою школою) здобувачів магістерського ступеня освітньо-професійної програми «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / Уклад. Л. В. Задорожна-Княгницька: МДУ, 2023. 31 с.

28. Програма переддипломної практики за напрямом підготовки 07 – Управління та адміністрування, спеціальністю 073 «Менеджмент», Освітньо-професійна програма «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / Уклад. Л.В.Задорожна-Княгницька: МДУ, 2023. 17 с.

29. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (дата звернення: 19.12.2023).

30. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 246 с.

31. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 43 с.

32. Троїцька Т. С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.01. Київ, 2007. 40 с.

33. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія. Київ, 1998. 200 с.

34. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч.-метод. посіб. Київ, 2008. 96 с.

35. Черненко Н.М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 510 с.

36. The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. European Commission. URL: [www.leadership-in-education.eu](http://www.leadership-in-education.eu). (дата звернення: 19.12.2023).

## 1.2. ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Освіта – як важлива складова будь-якого суспільства – покликана миттєво реагувати на виклики та випробування, які диктуються суспільством. Українське суспільство потребує таких фахівців, які спроможні взяти на себе управлінську функцію і не тільки визначати провідні напрями реформування різних галузей, але й зуміти зорганізувати односторонців та спрямувати спільні зусилля на розв'язання актуальних завдань. Мова йде про лідерів – офіційних та неофіційних – спроможних надихнути новими ідеями, запропонувати нові шляхи розвитку, об'єднати різних за потенціалом, досвідом та фаховістю людей для досягнення спільної мети.

Важливою місією наділені освітянські лідери – педагоги різних освітніх інституцій, які, ознайомлюючи дітей та молодь з основами різних предметів та напрямів науки, здійснюють незаперечний виховний вплив на становлення особистості кожного вихованця, студента чи слухача. Формування лідерських якостей у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти – ось провідний напрям вітчизняних наукових досліджень і означена тема нашого дослідження.

Поняття лідерства активно досліджується у науці починаючи з 1920-х років. За час його дослідження науковцями було розроблено більше 65 кваліфікаційних систем, кожна з яких має свої підходи до визначення лідерства. У 1930-1950-ті роки у цій сфері була здійснена ціла низка громіздких досліджень на системній основі.

Освіта як специфічна людська діяльність має «директивне» покликання – вона звертається до мрій, ідеалів, утопій, цілей. П. Фрейре трактує це «політичною» природою освіти. Саме ознака бути політичною притаманна освіті за своєю суттю. Нейтральність в освіті неможлива: неможлива не тому, що безвідповідальні чи підривні вчителі це визначили або якийсь конкретний учитель це вирішив. ... Справжні корені політичної природи освіти – у здатності людини навчатися. У свою чергу ця здатність навчатися ґрунтується на радикальній незавершеності людини і нашому усвідомленні цього незавершеного стану [18, с. 97].

Освіта – один із найдавніших соціальних інститутів, що викликаний потребами суспільства відтворювати і передавати історичний досвід, готувати нові покоління для життя, формувати суб'єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством; успішно реалізувати професійну підготовку фахівців для різних галузей.

Політичний вимір освіти – відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. Лише в останні роки, а особливо це набуло актуальності у період повномасштабного вторгнення росії, питання освітньої політики, насамперед на рівні державної значимості, набули посиленого розголосу та стали предметом дослідження багатьох науковців. Вагомим, можливо й пріоритетним

напрямом дослідження, постає питання формування лідера та лідерських якостей саме у фахівців педагогічної освіти.

Існують різні тлумачення поняття «лідер». Уперше слово «leader» («лідер») з'явилося в англійській мові приблизно в 1300 р., а «leadership» (лідерство) – аж через 500 років. У перекладі з англійської мови воно також означає «керівник», «вождь», «командир». Аналогами іншомовного поняття «лідер» в українській мові можна вважати слова «поводир», «провідник», «ватажок», «керманич».

В Енциклопедії освіти зазначено: «Етимологія слова має англо-саксонське походження, корінь у словах lead, leader, leadership означає «керівництво», «вести», «шлях» [2, с. 453].

Сучасний лідер – це особа, яка здатна оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, приймати відповідні рішення та нести відповідальність за їх результативність. Формування лідера, розвиток лідерських якостей відбувається впродовж тривалого часу, але найбільш сприятливий період – так званий сензитивний – припадає саме на період студентства, що визначається найбільш сприятливими психологічними особливостями юнацького періоду.

Лідер в освіті – це фахівець, який спроможний активно підтримувати та впроваджувати в життя найрізноманітніші новації, що пропонуються як теоретиками, так і практиками з метою удосконалення освітнього процесу у різних освітніх інституціях.

Проблеми особистості лідера та лідерства в освіті є в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Аналіз наукових досліджень дав можливість виокремити найбільш цікаві підходи до тлумачення змістового наповнення понять «лідер» та «лідерство» та систематизувати їх у таблицю 1.

Аналіз науково-теоретичних та практичних досліджень, здійснений В. Морозом, дав можливість автору виокремити провідні характеристики лідера. Так, зокрема, провідними якостями лідера дослідником визначено такі:

- психічна стійкість та здатність до організаторської роботи;
- готовність самостійно виконувати завдання та вміння управляти собою;
- урівноваженість та упевненість у собі, цілеспрямованість та наполегливість, активність і товариськість, здатність до емпатії, вміння приймати рішення у будь-яких ситуаціях, потреба успіху;
- чесність і порядність у стосунках, самоконтроль і працездатність, інтелектуальна лабільність;
- креативність, комунікативність, ініціативність, вміння розв'язувати конфлікти, готовність до ризику [12, с. 42].

Заслуговує на увагу поняття «харизматичне лідерство». Харизматичне лідерство в контексті публічно-управлінської діяльності, як зазначає О. Стоян, – це багатовекторне та багатоаспектне явище, для появи якого необхідний відповідний ґрунт. Воно складається, як мінімум, з тріади компонентів: об'єкт (харизматичний лідер-керівник), суб'єкт (підлеглі-послідовники, які сприймають дані харизматичні якості, і у яких із лідером є солідаризація й інтернаціоналізація їх бачення та цінностей) і обставини, у яких можуть реалізуватися харизматичні якості лідера, і

в той же час, можуть бути сприйняті оточуючими. Феномен харизматичного лідерства, на думку дослідника, у контексті публічно-управлінської діяльності полягає у можливості: харизматичного лідера-керівника здійснювати управління у прямій і безпосередній формі; швидше досягати корпоративних цілей; легшого сприйняття нововведень та реформаторських змін; створення сприятливого й комфортного робочого середовища (за умови конструктивного харизматичного лідерства, а не «деструктивно нарцистичного») [16].

Таблиця 1

### Змістовий підхід до трактування понять «лідер» та «лідерство»

Лідер	Лідерство
визнаний член групи, який, використовуючи притаманні йому лідерські здібності та якості, обирає оптимальне рішення для досягнення групової цілі [4];	це процес реалізації позитивного впливу лідера групи на її членів під час досягнення групових цілей; саме лідерство набуває конкретних ознак відповідно до середовища та умов розгортання [4];
особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших; лідер – це той, хто йде попереду, показує шлях і веде за собою [2, с. 453];	це здатність окремої особистості діяти, «запалювати» інших, надихати їх на активність і діяльність; це один з базових механізмів диференціації соціальної діяльності, що передбачає досягнення особливого (лідуючого) положення особою (індивідуальне лідерство) або частиною групи (групове лідерство) щодо решти членів групи; це механізм інтеграції студентів у групі [2, с. 453];
член групи, за яким решта членів групи визнають право приймати відповідні рішення у важливих для неї ситуаціях: рішення, що стосуються їхніх інтересів і визначають напрям і характер діяльності всієї групи; найавторитетніша особистість, яка реально відіграє центральну роль у діяльності організації та регулюванні групових взаємин [11, с. 67];	це тенденція домінування і підпорядкування, впливу і послідовництва у системі міжособистісних взаємин у групі [11, с. 67];
людина, здатна впливати на дії однієї або групи людей з метою досягнення поставленої мети; є два типи лідерів: активний та інтелектуальний [5].	це ключовий метод культури педагогічного менеджменту [5].

Лідер (від англ. leader – провідний, керівник) – особистість, що користується визнанням та авторитетом у групі і за якою група визнає право приймати рішення про дії у важливих ситуаціях, бути організатором діяльності групи і регулювати відносини в ній.

Харизматичне лідерство – це тип керівництва, який щиро співчуває людям. Тому він дуже пристосований до різних середовищ: сім'я, робота чи соціальна діяльність, що робить її однією з найпотужніших у своєму роді.

Заслугує на увагу позиція, згідно з якою – лідерство особистості педагога і його вияв у щоденній педагогічній діяльності є заставою поступального розвитку освіти і переходу від технократичної парадигми до культурологічної. Роль педагога-лідера у глобальних цивілізаційних процесах, як стверджує Г. Єльникова, є визначальною у реформуванні сучасної освіти. Дослідниця зазначає, що розвиток цього феномену зумовило декілька чинників сучасного буття: соціологічний, економічний, культурологічний, особистісно-орієнтований [3, с. 566].

Лідерство, на думку дослідників, це і соціальна позиція, й управлінський статус, і керівна посада, що передбачає ініціативне та відповідальне керівництво командою або певним процесом через розроблення концепцій бачення, планування, прийняття рішень, мотивування, організацію, розвиток, наділення повноваженнями, спрямування діяльності людей на досягнення конкретних цілей. Лідерство автори розглядають у трьох аспектах:

- як механізм впровадження інноваційних змін;
- як модель формування особистості;
- як духовна місія лідерства, оскільки без духовності формуються тільки технологічні виконавці і функціонери, маніпулятори та кон'юнктуристи [1, с.10].

Феномен лідерства, як зазначає К. Линьов, проявляється у взаємодії керівника-лідера із співробітниками в процесі спільної діяльності. Лідерство має чітко виражений процесуально-орієнтований характер. Від моделей лідерства з одним складником – «керівник-лідер», дослідник зазначає, що варто переходити до формули з трьома складниками «лідер – послідовники – процес управління». Саме в рамках цього трикутника автор пропонує ідентифікувати сутність та зміст поняття «лідерство», створювати програми підготовки та підвищення кваліфікації освітян, спрямованих як на формування їхніх компетентностей, стилів поведінки, так і на відпрацювання командної взаємодії у колективі. Лідерство у закладі середньої освіти характеризується посиленням значення горизонтальних зв'язків, делегуванням повноважень, фокусуванням на таланті, компетентностях співробітників. Лідерство стає доступним для будь-якої особистості у закладі середньої освіти, воно не обмежується керівником, формально призначеним на посаду. На якість та ефективність лідерства впливає велика кількість чинників, але ґрунтується воно на демократичних засадах, відкритості системи управління, на довірі, відчутті спільної справи. Лідерство не зосереджується на конкретних посадах чи ролях, воно динамічне і може переходити від однієї особи до іншої, внаслідок чого владна дистанція між лідерами і послідовниками зменшується [9, с. 23].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на змістову характеристику теорій лідерства, які ґрунтовно, через різні підходи, розкривають еволюцію розвитку лідера: *теорії особистісних якостей (Leadership Theories)*; *теорії харизматичного лідерства*; *атрибутивні теорії*; *ситуативні теорії* [19; 21].

У контексті нашого дослідження доцільно проаналізувати означені теорії більш детально.

1. *Теорії особистісних якостей (Leadership Theories)*. Ця теорія є найбільш ранньою у вивченні та визначенні провідних ознак лідера та лідерства. Історія

дослідження лідерства починається з вивчення особистісних якостей лідера, які, як вважали науковці кінця XIX – початку XX століття, мають визначальне значення для прояву лідерства. Лідер володіє певним набором стійких і незмінних якостей, які передаються найчастіше генетично та вирізняють лідера від його послідовників. Підхід з позиції особистих якостей лідера ґрунтується на твердженні про те, що лідер володіє певним набором стійких і незмінних якостей, які передаються найчастіше генетично та відрізняють лідера від його послідовників. Прихильники цієї теорії обґрунтовують перелік найбільш загальних рис (якостей), який властивий ефективному лідеру, і який відрізняє його від тих, кого він веде за собою. Основні положення теорії:

- різні сфери діяльності потребують різних лідерських якостей, незмінними залишаються: комунікабельність, потреба у владі, потреба в досягненнях;

- лідерів відрізняють від «не лідерів»: високий рівень інтелекту, консервативність, домінантність, екстраверсія, маскулінність, адаптивність;

- лідери характеризуються високою енергією, цілеспрямованістю, активністю, мотивацією лідерства, чесністю та прямою, впевненістю у собі, когнітивними здібностями, добрим знанням своєї справи;

- виокремлено три типи лідерів: «технічний» лідер (ефективно вирішує оперативні завдання; має більше, від інших типів лідерів, можливостей впливати на членів групи, тому що безпосередньо з ними пов'язаний); «видатний» лідер (здійснює найбільш сильний вплив на дії групи в будь-якій ситуації); «харизматичний» лідер (найбільш симпатичний для підлеглих).

Прихильниками цієї теорії виступають зарубіжні науковці: Р. Грінліфа (R. Greenleaf), С. Кові (Herbert C. Covey), Т. Серджіовані (T. Sergiovanni), Р. Хейфец (Ronald Heifetz).

2. *Теорії харизматичного лідерства.* Згідно з цією теорією людина народжується із задатками лідера, лідерство послане окремим видатним особистостям як благодать, «харизма» (грец. charisma – дар, милість, Божа благодать). Це здатність примушувати звичайних людей до екстраординарних дій в незвичайних обставинах; у центрі цих теорій знаходиться поняття «харизми», як неповторної якості, що забезпечує ефективність лідера; це передбачає наявність у людини певних особистісних якостей, які дозволяють йому бути лідером серед інших людей). В залежності від впливу харизматичного лідера на організацію виділяють: етичні та неетичні прояви харизми. Етичний харизматичний лідер пов'язує власні інтереси з інтересами організації. Його самореалізація невідривно пов'язана з розвитком колективу та підлеглих. Неетичними харизматичними лідерами є такі, що використовують інших для досягнення власних цілей, а серед основних засобів впливу мають маніпуляції та обман. Влада такого лідера як правило має багато ознак демонстративності, авторитарності, домінантності. Такі лідери готові піти на будь-які жертви заради перемоги. При чому під перемогою вони часто розуміють приниження суперника. Найбільш яскравими неетичними харизматичними лідерами є голови сект та харизматичних культів. Серед відомих історії харизматичних особистостей є

засновники світових релігій – Бугда, Мойсей та Ісус Христос. До харизматичних особистостей відносяться творці напрямів усередині світових релігій – Мартін Лютер і Жан Кальвін, наприклад. З іншого боку, це великі державні та військові діячі, такі, як Чингісхан або Наполеон I Бонапарт У ХХ столітті серед таких діячів – Адольф Гітлер і Беніто Муссоліні, Володимир Ленін і Лев Троцький, але також Махатма Ганді та Андрей Шептицький. Властивість щодо харизми байдужа до роду діяльності та її морально-етичного змісту: харизматичним лідером з рівним успіхом може бути і святий, і злочинець. Прихильниками цієї теорії виступають такі зарубіжні дослідники: Дж. Конгер (John J. Conger), Б. Шамір (B. Shamir).

3. Атрибутивні теорії. (атрибуція – спосіб, за допомогою якого люди намагаються виявити причинно-наслідкові зв'язки в умовах недостатності інформації, спираючись на свій попередній досвід; тобто – не лідер домінує, а послідовники до певної міри визначають поведінку лідера, підштовхуючи його до прояву тих чи інших особистісних рис). Відповідно до цієї теорії, ми трактуємо: знання причин, які створили ситуацію, підсилює лідерське розуміння та спроможність передбачити реакцію людей на ситуацію. Концепції та моделі, що були розроблені на даній основі, намагаються відповісти на питання, чому люди поведуться так чи інакше. При цьому враховується й те, що в більшості випадків лідер не має можливості безпосередньо контролювати роботу підлеглого. Атрибутивний підхід виявляє важливість і навіть необхідність знання лідером того, як сприймають і чого чекають від нього послідовники, бо це впливає на його власне відчуття міри свободи дій: що можна зробити, що є небажаним, а що принципово неможливо в даній групі. Розробник теорії Джордж Келлі (George Kelly).

4. Ситуативні теорії. Популяризація ідей цієї теорії припадає на 1950-1960 рр. ХХ століття. Особливістю цієї групи теорій є переконання в тому, що стиль лідерства і якості лідера залежать від ситуації, з її унікальними вимогами та особливостями. Більше того, представники цього напрямку навіть не намагалися виділити універсальні критерії та змінні для аналізу різних управлінських ситуацій. Вони наголошують на тому, що лідерський стиль непередбачуваний.

Провідні ідеї цієї теорії:

- провідні ідеї теорії фокусується на особливостях прийняття рішення лідером в різних ситуаціях, що характеризуються такими змінними як: готовність людей виконувати роботу, здатність людей виконувати роботу, характер роботи, психологічний клімат в організації; у залежності від зрілості підлеглого до нього необхідно застосовувати один зі стилів: структурування, навчання, заохочення, делегування;

- ситуацію можна описати через такі змінні: атмосфера в групі, структура задачі, посадові обов'язки; особистісні якості лідера вимірюються через його відношення до найменш бажаного співробітника;

- вибір лідерського стилю здійснюється на основі аналізу таких змінних: вимоги до якості, вимоги до згоди, інформованість лідера, структура проблеми, вірогідність підтримки, узгодженість цілі, наявність конфлікту між підлеглими; пропонують п'ять стилів прийняття рішень: Авторитарний I, Авторитарний II,



Консультативний I, Консультативний II, Груповий. Прихильники та послідовники цієї теорії Кен Бланшард (Ken Blanchard) і Пол Херсі (Paul Hersey).

У контексті здійснення теоретичного аналізу досліджуваної проблеми ми виокремили психологічні вимоги, які висувуються до особи освітнього лідера [8; 14; 20] та систематизували їх у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2

### Психологічні вимоги до особи освітнього лідера

<b>Вимоги</b>	<b>Змістова характеристика, здатність:</b>
Діагностичні	встановлювати та об'єктивно оцінювати вихідний рівень освіти в масштабах своєї компетентності (школа, обласний відділ освіти тощо)
Прогностичні	передбачати тенденції, майбутні умови та стани розвитку освіти і факторів, що на неї впливають
Проектувальні	конкретизувати зміст майбутньої діяльності колективу (колективів) у вигляді схем, моделей, письмової ділової мови тощо
Організаторські	усвідомити завдання та зміст роботи, що треба виконати для досягнення мети в освітніх установах; реалізувати сплановані рішення в життя, інтегрувати людей, впевненість тощо
Комунікативні	встановити доброзичливі стосунки з усіма, хто має відношення до реалізації мети та завдань управління, з усіма людьми
Мотиваційні	стимулювати діяльність людей, формувати в них позитивні спонукання до роботи
Емоційно-вольові	формувати та підтримувати в людях високий емоційний тонус, впевненість у досягненні мети, успішному вирішенні поставлених завдань
Оцінювальні	об'єктивно оцінювати ступінь досягнення мети управління, виконання розроблених управлінських рішень, якість роботи колективу установи (установ) освіти, окремих виконавців, виявляти позитивне та недоліки, їхні причини
Гностичні	бути компетентними в питаннях управління освітою та інших проблемах, що мають відношення до мети, завдань, змісту роботи, а також причетних до неї людей; мати широкий науковий та культурний світогляд. Знання філософії, всесвітньої історії та історії України
Мовні	добре володіння мовою ділових паперів, усною мовою; красномовність – вміння переконливо виступати перед людьми, вільно спілкуватися
Моральні	вимоги, що відбивають ставлення керівника до загальнолюдських цінностей та цінностей народу, суспільства України, а також ставлення до управлінської діяльності як професії, до самого себе, любов до батьківщини, намагання принести своєю роботою користь своєму народу; любов до людей, до дітей, намагання зробити їм добро, зокрема своєю діяльністю; розвинуте почуття власної гідності та повага до гідності інших людей, чесність, правдивість, принциповість, дисциплінованість, скромність
Фізіологічні	здатність фізіологічної системи бути основою для забезпечення відповідного психічного та фізіологічного напруження
Фізичні	стан здоров'я та особливості фізичного розвитку, що є основою життєдіяльності та працездатності особистості

Студентське середовище найбільш сприятливе для прояву лідерських якостей. Слід зазначити, що у цей період лідерські якості дуже часто проявляються у тих, хто раніше не проявляв такої активності, що дає можливість аналізувати сформованість лідерських якостей студентів закладів вищої освіти одночасно як процес та як результат. Для юнацтва характерними є такі ознаки: життєве та професійне самовизначення людини, потреба в суспільно корисній діяльності, формування переконань, почуття обов'язку й відповідальності, розвиток таких вольових якостей як самостійність, наполегливість тощо. Разом з тим варто зазначити, що питання формування лідерських якостей студентів у сучасних соціально-економічних умовах опрацьовано недостатньо.

Студентство, як соціальний устрій особи, визначається певними віковими характеристиками, що у психолого-педагогічній літературі визначається як юнацький період розвитку та становлення особистості. Вікові межі визначаються у проміжку 17-21, або ж 28 років (перший період – рання юність, наступний – перша молодість). Спираючись на результати досліджень, варто зазначити, що кожному віковому періоду розвитку властиві свої завдання, виконання яких передбачає досягнення бажаного результату.

Для юнацького періоду, в якому перебувають студенти, найбільш характерними виступають такі завдання:

- досягнення загальної емоційної та соціальної зрілості;
- звільнення (емансипація) від батьківського дому (ведення самостійного / незалежного способу життя);
- досягнення інтелектуальної дорослості;
- остаточний вибір професії;
- опанування способів структурування вільного часу;
- побудова психології життя, яка би брала за основу свідому поведінку;
- досягнення ідентифікації «Я» (перцепції).

Ми стверджуємо, що студентський вік є сенситивним для формування лідерських якостей з огляду на психологічні особливості, оскільки в юнацькому віці розпочинається процес життєвого та професійного самовизначення людини, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов'язку й відповідальності, розвиваються такі вольові якості як самостійність, наполегливість та ін. Лідерство серед студентів зумовлене такими якостями молоді людини: ініціативність, товарицькість, контактність, комунікабельність, чуйність, доброзичливість, широкий соціально-інтелектуальний кругозір та ерудиція, готовність прийти на допомогу товаришеві. Серед провідних характеристик виокремлюють також зовнішню привабливість, фізичну силу та спритність [10, с. 34].

Вважаємо, що формування лідерських якостей, становлення особистості як повноцінного лідера повинно визначатися певною стратегією, яка передбачає наявність власних ідей, а також потенційних можливостей для їх реалізації – як особистісних, так і професійно зорієнтованих.

Стратегія, на думку зарубіжних дослідників, – це те, чого ви хочете досягти, і спосіб, у який ви це зробите. У діловому світі стратегія формується під впливом багатьох чинників: пріоритетів компанії, способів, у які компанія реагує на можливості й загрози в процесі діяльності, розподілу ціннісних ресурсів. Усі ці чинники разом так чи інакше впливають на пошук і втілення стратегії. .... Єдиний спосіб втілити стратегію в життя – це спрямувати ресурси для її втілення. Добрих намірів недостатньо: ви не можете втілити бажану стратегію, якщо не вкладаєте часу, грошей і таланту у відповідний до намірів спосіб [6, с. 26-27].

Стратегія особистісного розвитку кожного із нас визначається сукупністю цінностей, які формують нашу життєву позицію та професійний світогляд. Цінність, як зазначає З. Становська, у сучасному розумінні визначається як еталон належної поведінки, вироблений суспільною свідомістю і має три форми репрезентації: 1) суспільний ідеал; 2) цінність має предметне втілення у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських вчинків; 3) мотиваційні структури особистості (особистісні цінності), що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції [15, с. 218].

Акцентуючи увагу на тривалому процесі формування лідерських якостей у студентській аудиторії, візьмемо за основу певну програму розвитку, запропоновану Стівеном Р. Кові [7, с.118]. Запропонована програма враховує унікальність на неповторність кожної особистості, що знаходить своє відображення в особистому кредо як за змістом, так і за формою. Отож, ми пропонуємо таку програму поетапного становлення лідера в студентському середовищі:

- спочатку здобудь успіх удома – трактуємо як досягнення успішної позиції у сімейному колі, де прислухаються до думки юнака чи юнки, беруть до уваги власну точку зору при вирішенні важливих для родини питань (купівля жита, зміна місця проживання, розподіл бюджету, вибір місця праці чи навчання тощо);

- проси і будь гідним божественної допомоги; існує загальне твердження – не соромно не знати, соромно не признатися в тому, що не знаєш; ми пропонуємо таке трактування: не знати – це перший крок до інтелектуальної пригоди, отож не знати – це прекрасно;

- ніколи не йди на компроміс із чесністю – не йти на компроміс, а навчитися техніці та оволодіти мистецтвом ведення переговорів (домовленостей) з друзями, колегами, партнерами; від рівня оволодіння такою технікою залежить успіх кожного в особистому та професійному житті, фінансове становище та репутація особи;

- пам'ятай про людей, які роблять щось разом із тобою: усі люди різні, але об'єднання (угруповання) людей визначається певними спільними ознаками – віковими особливостями, професійними цілями, територіальними межами тощо; для успішної реалізації поставлених завдань варто пам'ятати: цінність людей у них самих, у тому, що вони знають, можуть і чим здатні поділитися з оточуючими, за все це люди повинні отримати реальну вдячність (як моральну, так і матеріальну);

- перш ніж осудити, вислухай обидві сторони: позиція лідера-керівника повинна визначатися об'єктивністю та справедливістю, якщо лідер хоче втримати лідерські позиції та користуватися здобутим авторитетом; розв'язуючи конфліктні ситуації, важливо вислухати і почути різні точки зору на одну і ту ж ситуацію, а вже опісля приймати виважені рішення;

- заступайся за тих, хто відсутній – найлегше образити та принизити слабшого, молодшого та того, хто в даний момент не може за себе постояти (бо ж реально відсутній); яка б не була нагальна ситуація – кожен її учасник повинен бути присутнім при її обговоренні та прийнятті відповідного рішення; якщо ж таке видається неможливим – прийняття рішення повинно бути максимально об'єктивним;

- зберігай позитивний настрій – у будь-якій ситуації емоційна стійкість лідера є частиною успішного вирішення будь-яких, навіть найскладніших питань та проблемних завдань;

- підтримуй почуття гумору – почуття гумору належить до інтелектуальних почуттів, що характеризують рівень пізнавальних можливостей та сформованість особистісного світогляду кожного; інколи вміння посміятися над собою чи проблемою – стає успішною передумовою розв'язання, уникнення чи профілактики конфліктних ситуацій;

- не бійся припускатися помилок – боятися слід лише відсутності творчої, конструктивної реакції на ці помилки та їх виправлення з твого боку;

- сприяй успіху підлеглих – ми трактуємо це як готовність сприяти особистісному та професійному зростанню кожного члена структурного підрозділу, справедливо зазначаючи – індивідуальний успіх сприятиме загальній позитивній тенденції успішного функціонування організації; іншими словами – якщо завідувач кафедри підтримує усіх членів кафедри в їх професійному зростанні – якісний показник колективу стає значно вищим, а студенти отримують належу професійну підготовку, що забезпечить їх конкурентоспроможність та конкурентоздатність;

- і на звершення – слухай удвічі більше, ніж говориш; є біблійна притча про те, що Бог дав людині один рот і два вуха, це для того, щоб людина більше слухала і менше говорила.

Формування та розвиток лідерських якостей у молоді дуже тісно переплітається з покликанням, яке виявляється стрижнем життя особистості в його активній фазі. Є. Мулярчук наголошує, що про раннє дитинство, глибоку старість, період хвороб, перебування у неволі не часто розмірковують у термінах покликання. Однак більшість молодих і зрілих людей, дивлячись у своє майбутнє, переконані у необхідності обрати свій шлях за покликанням, і ті, хто його для себе визначили, стверджують, що це є найсуттєвішим у їхньому житті. Справді, поки поняття покликання для тебе щось важить, ти молодий, у якому б віці не перебував [13, с. 206].

Становлення особистості як лідера ми трактуємо як здатність та готовність кожного до особистісного зростання та самореалізації, що відображає

сформованість однієї з визначальних компетентностей – готовність до навчання та професійного вдосконалення впродовж життя.

М. Олпорт, здійснивши аналіз робіт багатьох психологів, створив опис рис людини, яка здатна до самореалізації:

- 1) інтерес до зовнішнього світу, сильно розширене почуття «Я»;
- 2) теплота (жаль, повага, терпимість) у стосунках з іншими;
- 3) почуття фундаментальної емоційної безпеки (прийняття себе, самоконтроль);
- 4) реалістичне сприйняття дійсності й активність у діях;
- 5) самооб'єктивація (саморозуміння), привнесення свого внутрішнього досвіду в актуально пережиту ситуацію і почуття гумору;
- 6) «філософія життя», що упорядковує, систематизує досвід і надає смислу індивідуальним вчинкам [15, с.51].

У центрі всіх інновацій та трансформацій лежить розбудова високорезультативної команди. Нова роль команди – культивувати довіру, віру у свої сили й конструктивний відгук, що надихає всіх іти разом до спільної мети. Мистецтво спільного зростання полягає в тому, щоб скерувати цей процес і розуміти, коли бути гнучким, а коли рішучим лідером. Розставлення пріоритетів більше не йде з гори донизу. Радше команди поділяють спільну відповідальність і гнучкі принципи, працюють короткими циклами та разом вирішують де і як вони хочуть рухатися вперед [17, с. 120].

Аналізуючи погляди К. Феррацці на питання формального та неформального лідерства, ми зосереджуємо фокус на командній роботі, яка при умові її ефективної організації дає високі якісні результати. Отож, К. Феррацці виокремлює такі необхідні чинники та правила належної організації командної роботи [17, с. 102]:

1. Служіння – лідерство зі щедрістю духу та дії на користь іншої людини, чи групи людей; визначення спільної місії чи цілей, які плануєте, розробляєте та реалізуєте разом.
2. Вміння Ділитися: чітке налагодження взаємодії між вами та вашою командою.
3. Паралельне співіснування старих і нових правил роботи (таблиця 3).

Таблиця 3

### Старі і нові правила роботи

Старе правило роботи	Нове правило роботи.
Щоб переконати товаришів по команді взятися за якийсь проєкт чи місію, ви повинні дати їм пристрасне й мотиваційне обґрунтування	Щоб запросити товаришів по команді долучитися до вашого проєкту чи місії, ви повинні спочатку заслужити дозвіл на лідерство, а отже, служити, ділитися та турбуватися

Визначаючи налагоджену роботу команди, як одну із ефективних умов формування та розвитку лідерських якостей у студентів, К. Феррацці пропонує модель переддомовлення для будь-якого типу взаємин спільного зростання. Отож, домовленість про спільне зростання містить такі компоненти:

1. *Ми віддані місії та успіху одне одного.* Ми не дамо одне одному зазнати невдачі, ми зможемо та здатні забезпечуватимемо успіх одне одного; ми сприятимемо зростанню одне одного й працюватимемо разом, щоб досягти спільної місії.

2. *Співпраця.* Ми співпрацюватимемо, а не продаватимемо одне одному ідеї чи не марнуватимемо сили, шукаючи консенсус. Ми з повагою будемо кидати виклик ідеям інших і щиро відгукуватися про власну місію, щоб отримати кращі результати.

3. *Розвиток.* Наша обіцянка – допомагати одне одному розвивати наші вміння та / або поведінку для досягнення ефективних результатів.

4. *Правдивість.* Ми будемо говорити правду на користь спільної місії та одне одному. Ми зобов'язуємося бачити та приймати таку відвертість як корисну одне одному, бо дбаємо про успіх один одного.

5. *Спостереження за собою.* Коли відчуваємо розчарування іншою людиною, ми шукатимемо насамперед, як змінити власну поведінку, запитуючи: «Яка в цьому моя роль?», перш ніж віднайти винних і звинувачувати інших.

6. *Пошук часу для служіння та опіки іншими людьми.* Ми зобов'язуємося служити та ділитися одне з одним, щоб поглибити наші взаємини та створити психологічну безпеку: кожна людина повинна знати, що ми піклуємося про неї.

7. *Вшанування.* Ми будемо визнавати, шанувати та хвалити результати одне одного й наші перемоги [17, с. 204].

Аналіз науково-теоретичних розвідок, набутий професійний досвід дають можливість стверджувати, що сформованість лідерських якостей майбутніх фахівців педагогічної освіти залежить від створення та реалізації певних умов. Проаналізуємо їх.

Перша педагогічна умова полягає у *формуванні мотиваційно-ціннісної сфери* майбутнього педагога до лідерства в процесі професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. Реалізація даної умови передбачає спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього фахівця педагогічної освіти на лідерство в процесі професійної підготовки. Основна мета – збереження у студентів-майбутніх фахівців – стійкого інтересу до формування та розкриття лідерського потенціалу, мотивації на досягнення успіху в професійно-педагогічній діяльності. У контексті зазначеної умови ми передбачаємо здобуття майбутніми фахівцями сукупності інтегрованих знань про лідерство в педагогічній діяльності через систему освітніх компонентів як обов'язкового, так і вибіркового циклів освітньо-професійних програм.

Друга педагогічна умова – *це готовність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до роботи з потенційними лідерами.* Знання та навички про особливості роботи, розуміння феноменів лідерства в сучасних умовах

педагогічної освіти, уміння діагностувати лідерський потенціал майбутніх педагогів та організувати їх професійну підготовку, бажання взаємодіяти з керівниками інших закладів вищої освіти визначають готовність самого науково-педагогічного працівника до проведення необхідних заходів, спрямованих на виявлення, формування та розвиток лідерського потенціалу у студентів. Розвиток лідерських якостей передбачає здатність і спроможність кожного науково-педагогічного працівника створювати спеціальні умови для розвитку особистості студента, які надають можливість залучення кожного до соціально значущих відносин з позиції лідера.

Ми вважаємо, що реалізація даної умови можлива при організації такого освітнього середовища закладу вищої освіти, який дозволяє формувати лідерські якості у здобувачів освіти за ознакою їх прояву; де створені умови для контролю, корекції та використання чинників впливу на реалізацію особистісних лідерських якостей майбутніх педагогів; уміння знаходити та ефективно використовувати форми та методи в майбутній професійній діяльності. Це передбачає формування здатності у здобувачів вищої педагогічної освіти прогнозувати, планувати та конструювати власну діяльність, обирати поведінку, приймати відповідні рішення, прогнозувати їх наслідки та нести за них відповідальність.

Третя педагогічна умова – *формування практичного досвіду лідерства у контексті проходження здобувачами освіти різних видів педагогічної практики.*

Реалізація цієї педагогічної умови базується на сукупності знань та елементарного практичного досвіду про особливості професійно-педагогічної діяльності, розуміння феномену лідерства в сучасних умовах. У межах реалізації цієї умови необхідно забезпечити розвиток лідерських умінь у процесі навчання з метою засвоєння майбутнім фахівцем операцій (дій) лідера та якісного здійснення майбутньої професійної педагогічної діяльності. Забезпечуючи реалізацію цієї умови варто акцентувати на тому, що професійні цінності студентів у різні періоди навчання вирізняються своїм змістовим наповненням і зазнають змін у процесі професійної підготовки. Разом з тим, є незмінні характеристики, які об'єднують студентів різних років навчання та їх викладачів, зокрема: рівень освіти, загальний розвиток, комунікабельність, доброзичливість.

Отже, в умовах сучасного реформування вітчизняної педагогічної освіти особливого значення набуває проблема формування лідерського компонента педагогічної діяльності майбутнього педагога. Різні дослідники висувають різні критерії до групування лідерських якостей, але суттєвих протиріч при цьому не спостерігається, що надало нам можливість обґрунтовано виділити лідерські якості, які необхідно розвивати у майбутніх педагогів у контексті професійної педагогічної підготовки.

Таким чином ми констатуємо: розвиток і формування лідерських якостей у студентів – майбутніх педагогів у процесі професійного становлення в академічному середовищі вишу тривалий, не завжди прогнозований процес, ефективність якого залежить від багатьох чинників. На формування якісних характеристик лідера у студентському середовищі визначальний вплив мають:

- індивідуальні психологічні особливості особи (наявність лідерських якостей, визначення особистісних орієнтацій, сформованість морально-вольових цінностей та дотримання стійкої життєвої позиції);
- створення сприятливого (комфортного) освітнього середовища, де чітко простежується стійка позиція викладача-наставника;
- забезпечення сприятливих умов співжиття в студентській спільноті – наявність офіційного й неофіційного студентського лідерів, узгодженість дій між ними;
- застосування тренінгових вправ та тренінгових занять у роботі зі студентами як в рамках вивчення освітніх компонентів, так і під час організації різних типів заходів за участю представників студентського самоврядування та інших структурних підрозділів закладу вищої освіти з метою виявлення та розвитку стійких лідерських якостей.

### Список використаних джерел:

1. Докторович М., Каськова Г. Організаційно-управлінські умови формування соціально відповідального лідерства/ Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» 2017, № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Університет і лідерство»/ С. 9-12. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/conf\\_Elite-III\\_05.2017\\_ELITE.Education-for-Leadership\\_VOU\\_II-2017-170p.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/conf_Elite-III_05.2017_ELITE.Education-for-Leadership_VOU_II-2017-170p.pdf)
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Єльнікова Г. В. Методологічні засади державно-громадського управління загальною середньою освітою. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/6923/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB.%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%B8\\_%D0%B4%D0%B5%D1%80-%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC.%D1%83%D0%BF%D1%80.%D0%97%D0%A1%D0%9E.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/6923/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB.%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B0%D0%B4%D0%B8_%D0%B4%D0%B5%D1%80-%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%BC.%D1%83%D0%BF%D1%80.%D0%97%D0%A1%D0%9E.pdf) (дата звернення: 02.12.2023) Назва з екрану.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Іванова І. В. Лідерство в культурі педагогічного менеджменту. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. 2016. № 3. С. 214 –220.
6. Крстенсен Клейтон, Джеймс Олворт, Карен Діллон. Як ви збудуєте своє життя? [Текст] : переклад з англ. Ольги Любарської. Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. – 192 с.
7. Кові Стівен Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / Стівен Р. Кові: пер. з англ. О. Любенко. 5-е вид. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020» - 384 с.
8. Лідерство та командотворення. Методичні вказівки для підготовки та організації практичних занять та самостійної роботи студентів освітнього рівня (ОП) «Бакалавр» усіх форм навчання. Біла Церква, 2018. 65 с. URL: [https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/3055/1/liderstvo\\_ta\\_komandoutvorennya.pdf](https://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/3055/1/liderstvo_ta_komandoutvorennya.pdf)
9. Линьов К. Упровадження парадигми лідерства у закладі середньої освіти. Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України» 2017, № 2 (додаток 1). Тематичний випуск «Університет і лідерство». С. 9-12. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/conf\\_Elite-III\\_05.2017\\_ELITE.Education-for-Leadership\\_VOU\\_II-2017-170p.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/conf_Elite-III_05.2017_ELITE.Education-for-Leadership_VOU_II-2017-170p.pdf)
10. Мачинська Н.І. Розвиток лідерських якостей у студентів у процесі професійної підготовки. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Випуск. №3-4 (52-53), 2017. С. 32-38.



11. Мітлош А.В. Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2007. 20с.
12. Мороз В. П. Формування лідерських якостей студентів закладів вищої освіти в процесі діяльності органів студентського самоврядування : навч.-метод. посіб. для студ. закл. вищ. осв./ В. П. Мороз ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2019. – 263 с.
13. Мулярчук Є. Філософія і педагогіка покликання: монографія. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2019. – 344 с.
14. Сергеева Л. М., Кондратьєва В. П., Хромей М. Я. Лідерство: навч. посібн. /за наук. ред. Л. М. Сергеевої. Івано-Франківськ. «Лілея-НВ». 2015. 296 с. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/navichki\\_pracevlasht/liderstvo.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/navichki_pracevlasht/liderstvo.pdf)
15. Становських З.Л. Психологія професійної кризи дорослих: Монографія. – К: Освіта України, 2010. 310 с.
16. Стоян О.Ю. Теоретичні положення формування харизматичного лідерства в системі публічного управління. Державне управління: удосконалення та розвиток, 2020. № 4. URL: [http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/4\\_2020/7.pdf](http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/4_2020/7.pdf) Дата звернення 14.10.2023.
17. Феррацці К. Неформальне лідерство. Як надихати команду та досягати результатів / Кейт Феррацці ; перкл. з англ. Я. Лебеденка. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2022. 224 с.
18. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пер. з англ. О. Демянчука. К : Вид. дім «КМ Академія», 2014. 124 с.
19. Якушко Н.О. Теорії лідерства: генеза та сучасна інтерпретація. Право та державне управління. 2016. № 4. С. 130-135. URL: [http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/4\\_2016/24.pdf](http://www.pdu-journal.kpu.zp.ua/archive/4_2016/24.pdf)
20. Яценко О. М., Горбунов М. П. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки : монографія / О. М. Яценко, М. П. Горбунов. Харків, 2018. 250 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/195779409.pdf>
21. Nicolaidis V. C., LaPort K. A., Chen T. R., Tomassetti A. J., Weis E. J., Zaccaro S. J., Cortina J. M. The shared leadership of teams: A meta-analysis of proximal, distal, and moderating relationships. / Nicolaidis, V. C., LaPort, K. A., Chen, T. R., Tomassetti, A. J., Weis, E. J., Zaccaro, S. J., & Cortina, J. M. //The Leadership Quarterly, 25(5), 2014. – P. 923-942.

### **1.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Перед сучасними керівниками закладів загальної середньої освіти постійно постають нові виклики, які зумовлюють необхідність впровадження інноваційних технологій в процес навчання, управління, вимагають підвищення результативності професійної діяльності керівника закладу освіти, адже за своїм змістом, формами та методами роботи освіта не є незмінним феноменом. На сучасному етапі все помітнішим стає те, що традиційні заклади загальної середньої освіти, орієнтовані на передачу знань, умінь і навичок, не встигають за темпами їх нарощування, недостатньо розвивають здібності, необхідні для самовизначення у сучасному світі, виявляють низький рівень сформованості ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти у сучасного випускника. Подолання цієї кризи можливо за умов інтенсивного реформування освітянської галузі на принципах нового підходу до ролі знань та процесів навчання та виховання дітей в умовах сучасного інформаційного суспільства [11, с. 4].

Дослідно-експериментальна діяльність стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації реформ в освіті і є одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку в цілому. Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості, спрямування зусиль на розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом в закладах загальної середньої освіти [1, с. 45].

Дослідженням цих процесів присвячено наукові доробки Н. Тверезовської, Н. Краудер, Б. Скінер. Нині досліджено напрями підвищення ефективності навчання з використанням інформаційних технологій (В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, Д. Опеншоу, Н. Тверезовська, І. Хорев, М. Жалдак, Ю. Жук); педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б. Гершунський, Є. Машбиць, І. Підласий); методи творчого навчання за допомогою телекомунікаційних засобів (Г. Андріанова, А. Кудін); концептуальні педагогічні праці, присвячені дистанційному навчанню (О. Андрєєв, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, П. Стефаненко). Проблеми ефективної організації інформаційно-освітнього середовища вивчають О. Андрєєва, Н. Тверезовська, Д. Касаткін. Особливості використання системи управління навчанням MOODLE вивчали А. Бернадський, М. Бігун, Ю. Смолянко, Т. Коваль, А. Аврамчук. Провідні фахівці у галузі дистанційної освіти (Є. Полат, В. Овсянніков) стверджують, що основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота, завдяки якій можливо самостійно

визначати послідовність вивчення предметів, вчитися в зручному для себе місці, з індивідуальною швидкістю, а в ряді випадків – і в зручний для себе час [2].

Такі науковці як А. Андрєєв, М. Леган, А. Хуторський вважають, що основною перевагою e-learning є певна свобода в плані місцезнаходження, часу навчання і його темпів, що робить дистанційне навчання привабливим для тих користувачів, які з тієї чи іншої причини не мають можливості навчатися очно, але бажають підвищити свій освітній рівень [15].

Мета статті – проаналізувати та описати особливості підготовки майбутніх керівників закладу загальної середньої освіти до організації дистанційного навчання.

Досягнення вказаної мети потребує вирішення наступних завдань:

- проаналізувати проблему формування інформаційно-освітнього середовища;
- описати технології розробки дистанційного курсу у системі управління навчанням Moodle.

Методи дослідження: у процесі дослідження використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, які відповідають меті і завданням роботи.

Теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення застосовувались для вивчення проблеми та обґрунтування основ дослідження; системний, порівняльно-зіставний, креативно-прогностичний аналіз.

Емпіричні методи дослідження: праксиметричні (вивчення та аналіз діяльності керівників центрів дистанційної освіти), обсерваційні (пряме і непряме спостереження за процесом управління закладом освіти, управлінською діяльністю) застосовувались для вивчення стану проблеми формування інформаційно-освітнього середовища у практиці закладу освіти.

На початку третього тисячоліття виникає актуальна проблема формування глобального інформаційного суспільства як нового етапу розвитку людської цивілізації. У цьому контексті важливим стає використання інформації, яка визначається як ключова сфера діяльності, а інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як основа функціонування нового інформаційного середовища для людини. На сьогоднішній день значущість країни в світі визначається не лише економічними показниками, але й її здатністю генерувати наукоємні технології. Зміни в суспільстві призводять до суттєвих зрушень у вимогах ринку праці до компетентності випускників загальної середньої освіти. Тепер важливо, щоб вони володіли новими навчальними та інноваційними компетентностями, мали навички роботи з великими обсягами даних, досягали високого рівня інформаційної культури, були мотивованими та мали розвинуті здатності до професійного саморозвитку.

За думкою С. Сисоєвої, одним із перспективних напрямів розвитку сучасної освіти є використання технологій дистанційного навчання, зокрема на основі сучасних інформаційних технологій. Технології дистанційного навчання задовольняють вимогам нової освітньої парадигми інформаційного суспільства, а саме: реалізації масової освіти для всіх категорій населення незалежно від місця

їх проживання; підтримки відкритого, особистісно-орієнтованого і безперервного навчання людини протягом усього життя; диверсифікації та удосконалення професійної підготовки у закладах вищої освіти через задоволення різноманітних потреб студентів з різних соціальних і демографічних груп [14].

У 2000 році була затверджена Концепція розвитку дистанційної освіти, завдяки якій було обґрунтовано доцільність створення системи дистанційної освіти в Україні та започатковано державну політику у сфері розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчанні.

Період 2010-2020 років характеризується рядом ініціативних пропозицій щодо створення Української системи дистанційної освіти. Так, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» опублікував Меморандум створення інформаційної освітньої мережі «Українська дистанційна освіта». З подібною пропозицією виступив Львівський інститут менеджменту, який претендує на лідерство в створенні Української системи дистанційної освіти в західних регіонах. За сприяння Світового Банку на базі Української Академії державного управління при Президенті України був створений Центр дистанційної освіти мережі глобального розвитку (Центр навчальної мережі глобального розвитку), який також претендує на роль засновника системи дистанційної освіти в Україні [14].

Серед інших законодавчих документів слід зазначити редакцію 2015 року «Положення про дистанційне навчання» та нову редакцію закону «Про вищу освіту» (2019 рік), яка визначає дистанційну форму навчання як самостійну.

Отже, можна стверджувати, що активна інтеграція інформаційних ресурсів у освітній процес, потреба у пошуку нових стратегій педагогічних досліджень та необхідність оновлення світового практичного досвіду змушують переосмислити форму та зміст підготовки учнів закладу загальної середньої освіти. Це виносить на передній план проблему створення освітнього середовища для школяра у педагогічній практиці. Техніка та організація навчальної діяльності, її культура та активна участь особистості школяра в цьому процесі є основними аспектами педагогічної роботи, які пов'язані зі взаємодією з учнями. Так само, з цим пов'язані питання оптимального поєднання праці та відпочинку дітей, особливостей засвоєння різних предметів, ефективності навчання, механізмів пам'яті та мислення, технік вивчення різних матеріалів та навичок їх відтворення, а також специфіка використання різних засобів на заняттях та перевірки якості засвоєних знань та виявлення помилок. Це лише кілька аспектів, що визначають зміст педагогічної роботи з формування сприятливого інформаційно-освітнього середовища для школяра. При розробці такого середовища важливо передбачити управлінський процес навчально-пізнавальної діяльності, який викликає у молоді потребу та здатність до самоосвіти, при цьому така освічена особистість стає центром створення власного загальнокультурного простору і відзначається постійним рухом вперед у засвоєнні досягнень культури і цінностей суспільства загалом. Не випадково сучасні психолого-педагогічні дослідження висвітлюють

проблеми прискороного фізичного та розумового розвитку молодого покоління, стихійної соціалізації, гіперактивності, гіподинамії та акселерації.

Відповідь на виклики суспільства, існуючого інформаційного середовища, сучасної ситуації розвитку дитини не така проста і однозначна, вона породжена низкою суперечностей, а саме: потребою в отриманні суспільством кваліфікованих фахівців та існуючими традиційними підходами щодо їхньої підготовки; необхідністю розробки новітніх інформаційних-освітніх технологій та недостатністю наукових досліджень щодо психолого-педагогічного обґрунтування подібних технологій [12].

Г. Панченко та А. Шевченко вважають, що головною метою створення інформаційно-освітнього середовища (далі ІОС) є максимальне задоволення освітніх потреб тих хто, навчається самого широкого діапазону спеціальностей, рівнів освіти, навчальних закладів та інформаційно-освітніх ресурсів, незалежно від місця їх знаходження як студентів, так і освітнього ресурсу та послуг, яких вони потребують з використанням самих сучасних інформаційних технологій [12].

Інформаційно-освітнє середовище, на думку О. Трубіциної [17], є не що інше, як створювана суб'єктами освіти система, здатна до саморозвитку, у якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки й відносини на основі інформаційної діяльності з досягнення освітніх завдань. Це означає, що таке середовище має розглядатися в двох аспектах: як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система, а отже, при його проєктуванні повинні вирішуватися не тільки проблеми інформаційно-програмового характеру, але й психолого-педагогічні питання.

Інформаційно-освітнє середовище являє собою єдину систему апаратних засобів програмного забезпечення спеціалістів та користувачів, різноманітних баз даних, а також інших елементів, що сприяють реалізації інформаційних процесів та вирізняється наступними властивостями змістового плану:

- наявна інформативність, пов'язана з насиченістю джерелами, які забезпечують інформаційну щільність і створенням умов одержання необхідних для користувача даних, відомостей, гіпотез, теорій;

- цілеспрямованість на комплексний розгляд матеріалів інформаційних ресурсів;

- системність як здатність компонентів системи до взаємодії задля встановлення зв'язків між існуючими знаннями і отриманням нової інформації;

- інтеграція в освітній процес інформаційних об'єктів і технологій з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей, оперативним внесенням коректив в процес комунікації, його орієнтуванням на загальнокультурні проблеми;

- керованість – здатність середовища змінюватися під цілеспрямованим впливом соціального та технологічного чинників, налагоджувати прямі та зворотні зв'язки з користувачем, враховувати вікові та індивідуальні особливості тих, хто навчається, для подальшого розвитку та вдосконалення;

– соціальність, яка торкається соціальних аспектів створення, впровадження та адаптації інформаційних технологій у відповідних предметних сферах [14].

Ряд дослідників (Л. Карташова, В. Юрженко, А. Гуралюк, Л. Липська, Л. Гуменна, А. Зуєва, І Шупік, М. Ростока, В. Шевченко) пропонують розглянути два типи інформаційно-освітнього середовища, що склалися в різних умовах розвитку системи освіти. Головна принципова відмінність двох представлених моделей освітніх середовищ – інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ регіону та країни загалом. Перший тип інформаційно-освітнього середовища цілком життєздатний в традиційних умовах розвитку системи освіти і суспільства. Як свідчить практика, домінуючою функцією в закритих середовищах є управлінська, де зовнішні інформаційні ресурси, розподіл баз даних (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники та інші), що включені в процес навчання, використовуються переважно для насичення змісту навчання, складних тем основного курсу.

Другий тип середовища розвивається на основі активного використання сучасних інформаційних і мережевих технологій, коли процес навчання інтегрований в широкий спектр можливостей та в різних формах використовується для виділення та засвоєння знань. Таке розуміння освітнього середовища складає основу нового типу середовища, для якого характерним є те, що навчання виступає органічною похідною структурою взаємодії, тому в нашому випадку робиться наголос на процесі, що лежить в основі формування творчих здібностей дитини. Джерела такого підходу знаходимо у працях Л. Виготського, який розглядав навчання як активний процес, у якому учень відіграє роль конструктора знань, а процес конструювання базується на засвоєному життєвому досвіді та поточних знаннях, що складають основу зони найближчого розвитку дитини [4, с. 58].

На думку Г. Панченко та А. Шевченко, практика використання інформаційних технологій в освітньому процесі засвідчує, що вони як форми традиційної взаємодії (викладач – студент) змінюються, оскільки, по-перше, вводиться новий засіб навчання, який стає необхідним пов'язуючим елементом процесу (наприклад в дистанційному навчанні). Це теж система, але у взаємозв'язку студент – комп'ютер – викладач. По-друге, учень перетворюється з об'єкта діяльності в суб'єкт самодіяльності завдяки різним особливостям навчання у поєднанні з використанням комп'ютера. По-третє – активна позиція учня, перехід процесу пізнання з категорії вчити в категорію вивчати будь-який предмет, усвідомлено і самостійно. По-четверте, інтерактивний зв'язок з різними освітніми ресурсами: бібліотеки, словники, енциклопедії, освітня спільнота (колеги, консультанти, партнери). По-п'яте, інформаційна насиченість та гнучкість методів навчання з використанням інформаційних технологій. По-шосте, занурення учнів в особливе інформаційне середовище, яке найкраще мотивує і стимулює процес навчання. Всі ці особливості, як зазначають дослідники проблеми, вказують на те, що маємо справу з новим процесом навчання, який повністю орієнтований на

студента. Цю індивідуальну складову навчання можна реалізувати в новому контурі «комп'ютер – учень» [12].

Визначальна позиція провідних психологів, педагогів (Б. Гершунський, Є. Машбіц, О. Тихомиров та ін.) полягає в тому, що комп'ютерна технологія розглядається як універсальний засіб. Мається на увазі, що кожний компонент інформаційно-освітнього середовища містить достатньо конкретний спектр інформації, який повинен складатися в тих, хто навчається, повне уявлення про можливі різні підходи до розгляду його як освітнього процесу загалом, так змісту вивчених освітніх галузей, зокрема. Розглянуті вище властивості дозволяють виділити основне вихідне положення, на основі якого має будуватися ІОС. Мова йде про принцип цілісності (такий принцип особливо важливий при виборі підходу формування ІОС навчального закладу як цілісного явища, підпорядкованого завданням цілісного сприймання учнями оточуючого світу). У зв'язку з цим можна визначити наступні взаємопов'язані компоненти ІОС, які об'єднані в блоки:

- ціннісно-цільовий, являє собою сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які можуть бути визначені в гуманітарному аспекті;

- програмно-стратегічний – містить необхідну інформацію відносно можливих стратегій, форм та програм підготовки; організаційно-управлінський включає аналіз варіантів впливу на підструктури середовища та безпосередню оргструктуру щодо забезпечення ефективної взаємодії користувачів з інформаційним простором;

- інформаційно-методичний включає комплекс різних форм навчання (проектних, індивідуальних, дистанційних тощо), а саме створення електронних підручників, комп'ютерних програм, проведення телеконференцій та консультацій [14].

Для подальшого аналізу проблеми формування інформаційно-освітнього середовища необхідно сформулювати наступні вимоги, які ми пред'являємо до такого середовища:

- забезпечення особистісної орієнтованості навчання;
- створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання учню свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ в рамках заданих обмежень;

- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей індивідуума;
- підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями та співробітництва;

- регулювання мотивації діяльності школярів при використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій;

- забезпечення ґрунтового проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору.

Таким чином, для забезпечення вищезазначених вимог, інформаційно-освітнє середовище має складатись з обов'язкових блоків: організаційно-

методичного; інформаційно-комунікаційного; мотиваційно-цільового; інформаційно-освітнього.

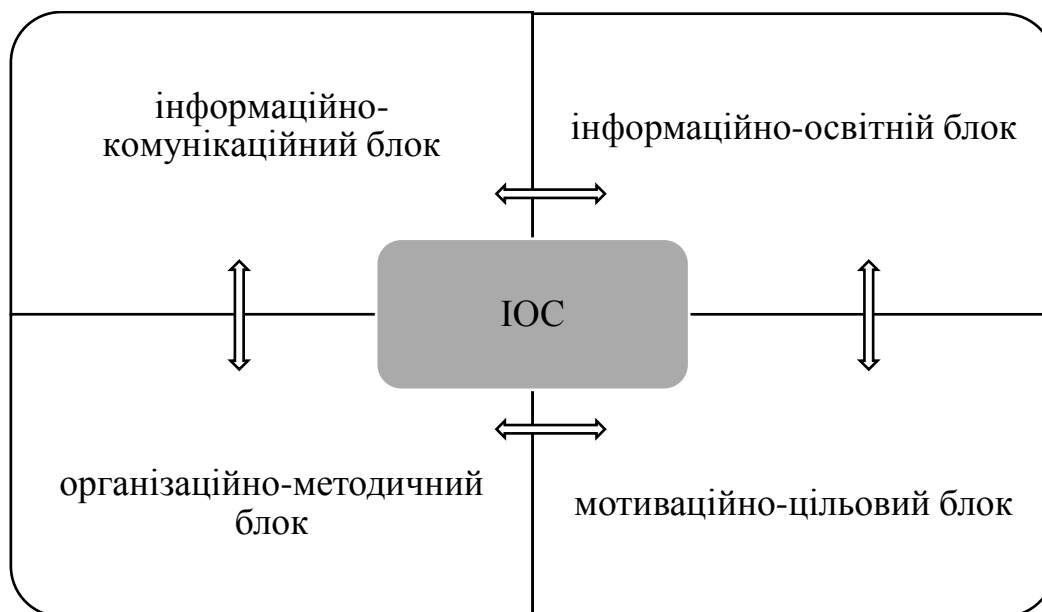


Рис. 1.1 Структура інформаційно-освітнього середовища

Вплив на формування та розвиток особистості найбільше залежить від оточуючого середовища, де вона живе, навчається та працює. Тому в сучасному закладі загальної середньої освіти ключовою та актуальною проблемою є створення високотехнологічного інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища. Це середовище, в якому учень проводить свій навчальний час, повинно відповідати вимогам інформаційного суспільства, сучасному рівню розвитку науки і техніки, міжнародним освітнім стандартам, а також сприяти розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей всіх учасників освітнього процесу – від директора до учня.

У галузі освіти, так само як у комерційних навчальних центрах, дистанційне навчання продовжує доповнювати традиційний очний формат, і у більшості випадків залишається найбільш доцільним змішане навчання. Під таким підходом частина курсів, залежно від їхньої специфіки, вивчається за традиційним методом, а інша частина – дистанційно.

Серед чинників, які стримують темпи розвитку ринку дистанційного навчання, на нашу думку, можна зазначити низьку кількість та якість україномовного освітнього електронного контенту, потреба в якому у навчальних закладів є дуже високою. Ще однією серйозною перешкодою для регіонів можна вважати недостатньо розвинену інфраструктуру закладів освіти (відсутність сучасних комп'ютерів, високошвидкісного доступу до мережі Інтернет, низька якість покриття мобільного зв'язку) [10, с. 56].

Серед інноваційних технологій, на основі яких у закладах освіти повинно створюватися нове навчальне середовище, де учні можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології



електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить освітній процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме школярів до самоосвіти та навчання протягом усього життя.

Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає зазначеним умовам, є система Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яка є вільно поширюваною системою управління навчальним контентом [16, с. 74].

Система Moodle реалізує філософію «педагогіки соціального конструкціонізму» і орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між вчителем і учнями в процесі навчання, хоча вона може бути використана і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання.

Завдяки концепції відкритого програмного забезпечення, що сповідують розробники системи, особливостям технологічної платформи і своїм функціональним можливостям Moodle набуває все більшого поширення в світовому інформаційному освітньому просторі. Сьогодні система Moodle використовується в університетах, закладах загальної середньої освіти, некомерційних організаціях, приватних компаніях, індивідуальними викладачами і навіть, батьками, що самостійно навчають своїх дітей.

Moodle рекомендується навчальним закладам, як найбільш розвинена система електронного навчання, що має багатомовний інтерфейс, зокрема, є локалізація системи українською мовою.

Система Moodle надає можливість організувати повноцінний освітній процес, включаючи засоби навчання, систему контролю й оцінювання навчальної діяльності, а також інші необхідні складові системи електронного навчання [16, с. 75].

Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це система управління навчальним контентом (LCMS – Learning Content Management Systems). За допомогою даної системи можна створювати електронні навчальні курси і проводити як аудиторне (очне) навчання, так і навчання на відстані (заочне/дистанційне).

Автор концепції платформи Moodle австралієць Мартін Доугіамас вважає, що головною метою було створення системи, відмінної від доступних на ринку, а саме такої, в якій враховувалися б педагогічні аспекти, що базуються на основах пізнавальної психології, коли студент (учень) це активний суб'єкт, який самостійно створює свою власну систему знань, користуючись доступними йому джерелами. При цьому роль вчителя (тьютора) полягає, в основному, в мотивуванні й підтримці своїх підопічних шляхом підготовки завдань для самостійного опрацювання, оцінювання результатів їх виконання, коригування знань студентів (учнів). Відповідно до основ суспільного конструктивізму, конструйоване знання найбільш ефективно, коли студенти (учні) навчаються в співпраці. Це можливо тоді, коли студент (учень) працює в групі, ділиться своїми досвідом і думками, будучи відкритим для досвіду і думок інших.

Система Moodle відповідає всім основним критеріям, що висуваються до

систем електронного навчання, зокрема таким, як:

- *функціональність* – наявність набору функцій різного рівня (форуми, чати, аналіз активності слухачів, управління курсами та навчальними групами тощо);
- *надійність* – зручність адміністрування та управління навчанням, простота оновлення контенту на базі існуючих шаблонів, захист користувачів від зовнішніх дій тощо;
- *стабільність* – високий рівень стійкості роботи системи стосовно різних режимів роботи та активності користувачів;
- *вартість* – сама система безкоштовна, витрати на її впровадження, розробку курсів і супровід – мінімальні;
- *відсутність обмежень за кількістю ліцензій на слухачів*;
- *модульність* – наявність в навчальних курсах набору блоків матеріалу, які можуть бути використані в інших курсах;
- *наявність вбудованих засобів розробки та редагування навчального контенту, інтеграції різноманітних освітніх матеріалів різного призначення*;
- *підтримка міжнародного стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model)* – основи обміну електронними курсами, що забезпечує перенесення ресурсів до інших систем;
- *наявність системи перевірки та оцінювання знань слухачів у режимі онлайн (тести, завдання, контроль активності на форумах)*;
- *зручність і простота використання та навігації* – інтуїтивно зрозуміла технологія навчання (можливість легко знайти меню допомоги, простота переходу від одного розділу до іншого, спілкування з вчителем-тьютором тощо) [15].

Система управління навчанням Moodle надає можливість закладу загальної середньої освіти створити сучасне інформаційно-освітнє середовище, у якому:

- реалізувати модульну організацію навчального процесу;
- реалізувати повнокомплектне науково-методичне забезпечення дисциплін;
- інтегруватися до європейського науково-освітнього простору;
- включити заклад до світового реєстру власників електронних форм організації навчально-методичного процесу;
- створити центр дистанційної освіти;
- забезпечити оперативний контроль навчального процесу.

Можливості та переваги, що надає застосування системи Moodle у навчальному процесі учасникам цього процесу:

*вчителю (тьютору):*

- мати у структурованій формі навчально-методичне забезпечення дисципліни;
- мати зручний інструмент для обліку та контролю навчальної діяльності;
- встановлювати потрібні терміни виконання завдань;
- мати програмне забезпечення, що задовольняє європейські стандарти з організації навчального процесу;

- використовувати текстові, графічні, аудіо- та відеоматеріали під час організації навчального процесу;
  - бути включеним до Європейського реєстру власників авторських курсів;
  - швидко і зручно змінювати, розширювати, доповнювати та корегувати навчально-методичні матеріали дисципліни;
  - організовувати комп'ютерне тестування контролю знань, застосовуючи різні за типом запитання;
  - мати автоматизовану систему рейтингового оцінювання самостійної роботи;
  - мати програмне забезпечення, що захищене від несанкціонованого доступу, змін та пошкодження (знищення);
  - мати програмне забезпечення для виконання науково-методичних розробок за власним вибором, послідовністю та темпом;
- учню (слухачу):*
- мати доступ до логічно структурованого та укомплектованого навчально-методичного матеріалу, що покращує умови для самостійного опанування змістом дисципліни;
  - мати засоби для самотестування і виконання завдань та їх оцінювання незалежно від людського фактора (вчителя);
  - брати особисту участь у роботі з комп'ютерного забезпечення навчального процесу;
  - мати розширений доступ до Internet-ресурсів;
  - мати можливість дистанційно опанувати навчальний матеріал. [15].

Для організації навчального процесу в інформаційно-освітньому середовищі, створеному на базі системи управління навчанням Moodle, використовується елемент системи «навчальний курс». Створення будь-якого навчального курсу починається з розробки його сценарію. Сценарій курсу – це докладний перелік компонентів і тем курсу, а також попередній опис структури курсу: опис анімаційних і відеофрагментів, ілюстрацій, зв'язку між тематичними розділами, гіпертекстові посилання тощо.

Існує декілька теорій проєктування навчального процесу, які працюють незалежно від форми чи призначення навчання. Теорія проєктування навчання ADDIE складається з таких фаз:

- Аналіз (analysis) – аналізується діяльність та визначаються завдання щодо її формування, надається характеристика цільової групи, аналізуються потрібні вміння і знання та визначається комплексна мета навчання. Проміжні результати:
- аналіз цільової групи;
  - аналіз діяльності спеціаліста;
  - аналіз завдань;
  - аналіз/декомпозиція вмінь;
  - аналіз знань, на яких ґрунтуються вміння;
  - загальні задачі навчання;

– завдання на діяльність.

Проектування (design) – включає визначення послідовності навчання, обираються (або конструюються) методи та засоби навчання, описується навчальна активність (через приклади, дослідження) та створюється сценарій процесу (схема навчання). Проміжні результати:

- послідовність змісту навчання;
- вибір методів навчання;
- вибір (або створення) засобів навчання;
- проектування навчальної програми.

Розвиток (development) – у відповідності до сценарію йде розвиток дистанційного курсу, створюються вправи, матеріали та інструменти, відбувається налагодження курсу (моніторинг) та тестування. Проміжні результати:

- план занять;
- презентація курсу;
- навчальні засоби (удосконалення);
- вправи;
- контроль (у тому числі тести) знань, навичок та можливостей.

Виконання (implementation) – проводиться навчання з обраною аудиторією. Проміжні результати: план виконання, порівневий розвиток якості.

Оцінка (evaluation) – виконуються два види оцінювання: поточне та підсумкове. Поточна оцінка виконується для визначення якості проміжних продуктів кожної фази. Підсумкова оцінка з'ясовується після процесу навчання, коли процес та його результати контролюються з урахуванням зворотного зв'язку (обговорення). Проміжні результати:

- план поточної оцінки;
- список та стратегії необхідних дій для поточної оцінки;
- план формування підсумкової оцінки; її достовірність;
- результати підсумкової оцінки, її достовірність.

Крім підходу ADDIE існують й інші. Наприклад, Джералд Кемп запропонував таку модель проектування навчання:

1. Аналіз потреб, ресурсів, умов, характеристик студентів;
2. Визначення результатів, пріоритетів, стандартів;
3. Написання цілей, розвиток розділів виміру виконання;
4. Вибір змісту, навчального середовища, навчальних стратегій, системи доставки;
5. Виготовлення курсу, тестів, перегляд, валідизація прототипів занять;
6. Розвиток та виконання модулів курсу;
7. Оцінка, повторний перегляд курсу.

На факультеті педагогіки і технології університету м. Твенте (Нідерланди) майбутнім розробникам рекомендують використовувати у своїй роботі десять кроків виробничого циклу при створенні навчальних матеріалів для Інтернет:

1. Визначення потреб і цілей;
2. Збір матеріалів;
3. Ознайомлення зі змістом навчального курсу;
4. Пропозиції ідей щодо ефективної організації навчального процесу
5. Проєктування;
6. Побудова діаграм активності роботи з навчальним матеріалом;
7. Підготовка екранів;
8. Розробка (програмування уроків);
9. Підготовка додаткових матеріалів (указівки, інструкції і т.ін.);
10. Оцінка (у т.ч. експериментальна) і доопрацювання навчальних матеріалів

[15].

Отже, сучасні моделі розробки навчальних матеріалів впроваджують технології швидкого створення прототипів та каскадну модель, що віддзеркалює сучасні підходи у керуванні проєктами. Основна концепція цього підходу полягає в застосуванні ідеї «зон впливу». Наприклад, процедури аналізу, розпочаті на першій фазі, можуть тривати практично до завершення другої фази; підготовка проєктної документації (сценарії та інше) може переплітатися з фазою розробки матеріалів тощо. У результаті прийнятним є навіть впровадження «доведення продукції на майданчику користувача», коли польові випробування поєднуються з практичним використанням розроблених матеріалів.

Ця модель поєднує у собі можливість розробки дуже складних комплексів навчальних матеріалів, переваги використання інструментів швидкого створення прототипів і постійне застосування процедур формуючої оцінки в міру просування розробки окремих блоків матеріалу. Легко бачити, що в цій моделі відсутній послідовний ланцюжок виробничих процесів. Скоріше навпаки: уся розробка – це єдиний процес із безліччю ітеративних циклів. Останнє стає можливим, зокрема, тому, що в умовах широкого використання інструментів швидкого створення прототипів важко розрізнити, де закінчує своє існування «перша» версія матеріалів, що поставляються, а де починає жити наступна: прототип перетворюється на підсумковий продукт внаслідок серії послідовних наближень. У результаті, межа між проєктуванням і виробництвом матеріалів поступово стирається [6].

Яку б модель проєктування навчального курсу не обрав би розробник, слід мати на увазі, що навчальний курс є певною системою, яка працює для виконання особливих функцій. На вході у таку систему повинні бути:

- люди – користувачі, які групуються та пов'язані спільною активністю;
- матеріал – продукт, що використовується системою;
- технології – інструменти для досягнення практичних цілей;
- час – період часу, протягом якого відбувається дія або процес.

Також кожна навчальна система повинна мати хоча б один продукт на виході, (оцінка, проєкт, презентація, портфоліо тощо), який і є метою проєктування курсу [6].

Перед розробкою сценарію навчального курсу слід визначитись з цільовою аудиторією, отримавши відповіді на такі питання:

- кількість учнів;
- місце проживання учнів;
- рівень освіти та досвід учнів;
- базові знання з навчальної дисципліни;
- досвід у поточній роботі з навчальною дисципліною або пов'язаний із нею;
- якісні вимоги щодо вмінь для виконання роботи;
- мова та культура учнів;
- мотивація учнів;
- фізичні та ментальні характеристики учнів.

Наступним етапом у процесі створення навчального курсу є формування навчальних цілей. Це важливий крок, оскільки чіткий та ясний опис бажаних результатів навчання є основою для створення ефективних навчальних матеріалів. Навчальні цілі служать основою для оцінки якості навчальних матеріалів та успішності їх застосування. З іншого боку, ці цілі допомагають зосередити увагу потенційних користувачів на необхідності та власних потребах у засвоєнні матеріалів, а також сприяють визначенню методів оцінки успішності учнів у процесі вивчення цього матеріалу.

В. Кухаренко пропонує покрокову інструкцію зі створення навчальних цілей, яка базується на системі Б. Блума:

Крок 1. Виберіть дієслово, що найкраще передає бажане поведження студента (виконання).

Крок 2. Визначте умови, за яких повинно виконуватися бажане поведження.

Крок 3 Зробіть чернетковий опис мети, використовуючи обране вами дієслово й визначені умови.

Крок 4. Напишіть ще одну пропозицію, яка вже враховує і описує критерії, що їм повинно задовольняти бажане виконання.

Крок 5. Відредагуйте остаточно отриманий опис з наміром зробити його щонайбільше ясним і лаконічним.

Крок 6. Прочитайте кінцевий варіант опису і задайте собі такі питання:

– Наскільки адекватно отримане визначення описує умови, виконання і критерії?

– Якою мірою це визначення допоможе в розробці адекватного навчального матеріалу?

– Якою мірою це визначення диктує вибір способів оцінки очікуваного виконання студента?

– Чи зможуть незалежні експерти, скориставшись цим визначенням мети, погодитися з тим, що наслідкове поведження (виконання), продемонстроване конкретним студентом, підтверджує засвоєння матеріалу?

Крок 7. Якщо відповіді на всі перераховані вище питання позитивні, опис мети завершений. Якщо ні, поверніться до кроку 1 і почніть всю процедуру наново [7].

На наступному етапі розробки сценарію курсу слід провести аналіз діяльності розробника (вчителя), для чого треба виконати такі дії:

- скласти список дій розробника;
- дати характеристику кожному виду діяльності;
- скласти список завдань (вправ) для учнів із додаванням характеристики для кожного;
- визначити термін виконання кожного завдання.

Під час роботи над цим етапом слід пам'ятати що завдання повинно мати початок та завершення, завдання має виконуватися за короткий термін, який вимірюється в межах хвилин або годин, для кожного завдання слід чітко визначити, коли саме воно буде виконаним.

Після складання списку завдань необхідно вибрати такі з них, які будуть використані у курсі. Ці завдання повинні бути дієвими та ефективними. Вибір завдань допоможуть здійснити такі питання:

- наскільки складне завдання;
- які дії має зробити учень при виконанні роботи;
- наскільки корисним є завдання для опанування навчальної дисципліни;
- яка частина завдання виконується індивідуально, а яка – колективно;
- якщо завдання виконуються колективно, то які між ними зв'язки;
- що буде, якщо завдання виконується некоректно або не виконується;
- яка інформація необхідна для виконання завдання;
- де розміщено інформаційні ресурси, необхідні для виконання завдання;
- чи потрібна координація між учасниками або зв'язок з іншими завданнями;
- які вміння необхідні для виконання завдання;
- як часто виконується подібне завдання у навчальній діяльності;
- скільки часу потрібно для виконання завдання;
- які критерії якості виконання завдання;
- чого зможе досягти учень за умови якісного виконання завдання [15].

Вибрані завдання повинні передбачати наявність певних умов чи засобів вимірювання результату виконання завдання. Найкраще перевіряти не тільки остаточний результат, а й якість виконання кожного кроку завдання. Якщо завдання складні, то потрібно підготувати для їх виконання інструкції, або приклади.

Після цього слід переходити до *розробки інформаційних сторінок курсу, відредагувати навчальний матеріал та упорядкувати зміст курсу. На цьому етапі доцільно створювати карти пам'яті (інтелект-карти) до заняття, теми. До вибору і проектування змісту звичайно підходять як до ітеративного процесу: спочатку мозковий штурм тем (та поступове їх взаємопов'язування), потім розширення*

кожної теми детальним описом її змісту. Цьому процесу можна посприяти, враховуючи такі ресурси:

- інші дистанційні курси за такою ж тематикою або подібні з мережі;
- традиційні навчальні матеріали;
- наявну літературу (журнали, монографії);
- власність навчальних закладів (розробки колег);
- інші ресурси (газети, роздаткові матеріали, енциклопедії, CD-ROM).

Особливу увагу треба приділяти запобіганню повторів, якщо їх не передбачено заздалегідь. Наприклад, корисно буде повторити складний текст, подаючи його або дещо інакше, наприклад, з аналізом прикладу чи ситуації, або спеціально у структурованім вигляді, найкраще як анотовані схему, таблицю, графік тощо. Основні принципи графічного дизайну навчальних курсів були сформульовані В. Кухаренком у навчальному курсі «Технології розробки дистанційного курсу 2018» та полягають у наступному:

– Мінімізація. Використайте принцип мінімуму на сайті, невелику кількість графіки, особливо декоративної. Завелика кількість сторінок уповільнює переміщення і робить зв'язок неефективним.

– Вкладене індексування (меню). Індексування дозволяє швидко переміщатися по сторінці. Індеси сторінки повинні бути логічні з ретельно відредагованим текстом.

– Подібні формати. Використання подібного формату сторінки зменшує час завантаження даних (використовується кеш) і робить сайт більш естетичним. Зміну формату сторінки рекомендується робити для нових модулів курсу. Не слід використовувати різні шрифти в межах сторінки – це ускладнює роботу із сайтом.

– Достовірність інформації. Навчальний курс повинен включати лише ретельно переглянуту інформацію. Вважається гарним тоном, якщо при завантаженні файлу користувач отримає його розмір та стислу анотацію.

– Логічно завершені меню із значущими заголовками. Список меню (індекси) повинен охоплювати всі категорії матеріалу сторінки і надавати інформацію щодо змісту наступних рівнів. Якщо інформація знаходиться на іншому сайті, користувач повинен знати про це.

– Однотипова навігація. Кожна сторінка має містити посилання "повернення до головної сторінки", якщо глибина вкладення файлів завелика. Необхідно передбачати повернення до меню.

– Інформація про авторське право на кожній сторінці.

– Контактна інформація на головній сторінці.

– Ретельне планування власного сайту, використовуючи накопичений досвід.

– Позначка файлів. Простіше працювати, коли погоджено назву файлів, виконано прив'язання до розділу, видно зв'язок html і gif-файлів та gif- великих і gif-маленьких файлів.



– Ширина та глибина. Не рекомендується робити зовелику кількість пунктів меню та надто велику глибину вкладення інформації. Це може стомлювати, дратувати користувача. Рекомендується використовувати 12-20 категорій [7].

На наступному етапі, після створення навчального контенту, слід переходити до заключної стадії розробки сценарію навчального курсу – організації спілкування в курсі, оцінювання навчальних досягнень та налагодженню зворотного зв'язку.

Спілкування може мати наступні форми:

1. *Спілкування з вчителем.* Роль вчителя дуже важлива, адже йому належить допомогти учневі повірити у свої сили та можливості, зрозуміти цілі та завдання навчання. В такому разі воно стає більш мотивованим, бо вчитель значно посилює мотивацію у зворотному зв'язку та застосовує засоби формування та закріплення навичок учнів.

У дистанційному навчанні вчитель (тьютор) має інші функції, ніж у традиційному навчанні. Він не виконує авторитарні функції, не є єдиним і найавторитетнішим джерелом інформації. Все вирішується у процесі навчання, враховуються точки зору всіх учасників процесу, але тьютор керує пізнавальною діяльністю і допомагає кожному учню знайти оптимальну пошукову траєкторію в інформаційному процесі [9, с. 84].

Навчання базується на принципах співробітництва і ненав'язливого, товариського керівництва. У дистанційному навчанні ролі тьютора властиві такі риси:

– надання загальних відомостей щодо технології, використаної в процесі навчання;

– підключення студентів до списку розсилки;

– організація дистанційних семінарів;

– організація та керування дискусіями студентів;

– забезпечення для учасників груп обмеженого доступу до закритої частини освітнього сервера;

– організація телекомунікаційних проєктів;

– контроль і оцінка виконаних робіт студентів [8, с. 25].

2. *Спілкування з колегами.* Дослідження вказують на те, що лише невелика частка учнів здатна до самостійного навчання без взаємодії з іншими. Здійснення групових завдань, колективна робота та участь у ситуаційних та ділових іграх істотно підвищують мотивацію до навчання. Однак для успішної реалізації таких завдань важливий індивідуально-диференційований підхід, що враховує рівень розуміння, сприяє самостійній роботі та вчасно вирішує психологічні бар'єри. Це передбачає систематичне проведення індивідуальних опитувань та тестувань, а також організацію дискусій для аналізу успіхів кожного учня, оцінки розуміння навчальної інформації та її відтворення.

3. *Дискусійний форум* представляє собою форму взаємодії, яка управляється вчителем та ґрунтується на різноманітні точок зору стосовно конкретної проблеми. Цей метод дозволяє кожному учаснику форуму висловити

свою думку. Ефективність діалогу між учнями в певній мірі залежить від навичок вчителя у керуванні ходом дискусії. За потреби тьютор може стати учасником обговорення, надаючи зразки мовної культури та розумно використовуючи чат для формування особистості слухачів.

Додатково, в рамках форуму вчитель продовжує свою навчальну діяльність, обов'язково коментуючи висловлювання учнів, акцентуючи увагу на цікавих аспектах та звертаючи увагу учасників на ключові моменти. Ця, хоча і не формально визначена, але керівна роль тьютора сприяє створенню простору форуму, де завдяки активній взаємодії кожного учасника виникає привабливий соціально-психологічний клімат та взаємодія, побудована на обміні корисною інформацією та власним досвідом.

4. *Навчання у співпраці.* При організації самостійної діяльності своє місце знайшли нові інформаційні технології, які можуть стимулювати розкриття внутрішніх резервів кожного учня, формувати соціальні якості особистості (досвід роботи у колективі, виконання різноманітних соціальних ролей, допомога один одному у вирішенні пізнавальних завдань тощо). В першу чергу мова йде про метод проєктів та навчання у співпраці.

Переваги спільної діяльності наведені у працях Х.Й. Лійметса, Я.Л. Коломінського, В.О. Кан-Каліка, Л.О. Петровської та ін. Результати останньої роботи, присвяченої питанням соціально-психологічного тренінгу, мають особливе значення для організації спільної праці в дистанційному навчанні, оскільки вони передбачають невеликі групи (до 3-4 осіб) і доводять ефективність роботи такої малої групи рівнозначно для всіх її учасників. Крім того, спілкування викладача зі студентом і студента з викладачем через інформацію моделює ситуацію такого тренінгу і може використовувати його закономірності [7].

5. *Звітування та домашні завдання.* Учень повинен володіти вмінням чітко висловлювати те, що він вивчав, аналізувати власну систему знань, вмінь та навичок, яка постійно еволюціонує та вдосконалюється на кожному етапі навчання. Важливо вносити необхідні корективи та розширення у цю систему. Для розвитку навичок самоаналізу корисно звітувати перед тьютором про виконану роботу протягом вивчення навчального матеріалу.

В основі всього лежить зв'язок між вчителем та учнем, а також між учнями, засобом його здійснення виступає інформація у формі «питання-відповідь». Для здійснення зворотного зв'язку:

- не достатньо обмежуватися постановкою задач тільки у явному вигляді, треба давати задачі ще й у неявному вигляді;
- не на всі завдання належить вимагати явної відповіді;
- при розв'язуванні складних навчальних завдань доречно вимагати від слухача відповіді не після розв'язання завдання в цілому, а під час виконання окремих його етапів.

Таким чином, перед створенням електронного навчального курсу доцільно розробити його проєкт, який би забезпечував вирішення всіх поставлених

проблем та завдань. В узагальненому вигляді проєкт сценарію навчального курсу матиме такий вигляд:

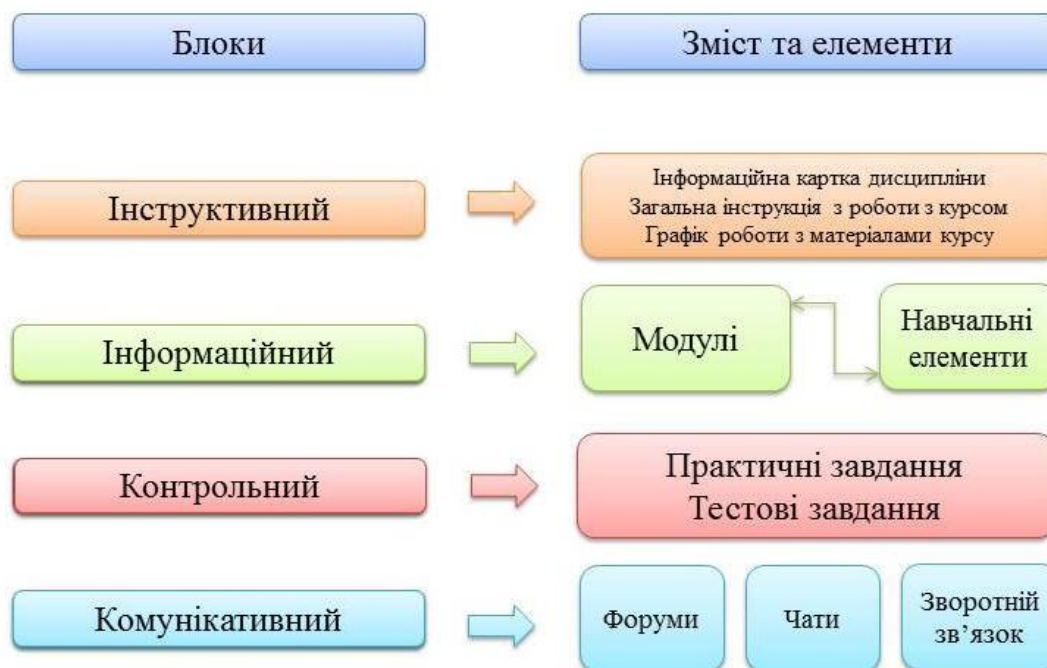


Рис. 3.1 Проєкт сценарію навчального курсу

Найважливішою структурною одиницею системи управління навчанням Moodle є курс. Передусім варто зазначити, що курсом у системі дистанційного навчання може називатись як загальний курс навчального предмета, наприклад «Біологія», так і курс для конкретної паралелі, наприклад «Математика. 7 клас», а також певна загальна тема «Українська література XIX століття». Доцільність розбиття матеріалу на окремі курси може визначати кожен із вчителів-тьюторів.

Кожен курс має певні параметри, які задаються під час створення курсу, або змінюються у процесі роботи адміністратором системи або викладачем курсу:

- повна назва;
- коротка назва;
- опис курсу;
- приналежність до певної категорії (це може бути групування за класом, за предметом, за галуззю знань тощо);
- формат курсу, який визначає загальний спосіб організації матеріалів курсу. Це може бути формат форуму, структури, календаря, формат SCORM тощо;
- кількість тем курсу;
- дата початку курсу, з можливим періодом попереднього запису на цей курс, причому для забезпечення приватності можна визначити кодове слово, за яким відбуватиметься запис, або навпаки – зробити курс максимально доступним усім відвідувачам, навіть не зареєстрованим на сайті (гостям);
- максимальний обсяг файлу завантаження;
- режим виділення груп серед слухачів курсу тощо.

Більшість із цих параметрів можна згодом змінити у відповідному меню блоку *Керування*.

Після створення курсу можна визначити права доступу різних категорій користувачів до даного курсу, призначити вчителів та редакторів даного курсу (їх може бути кілька). Після первинного налаштування викладач отримає заготовку курсу, яку можна наповнити матеріалами та навчальними завданнями.

Наповнення сторінки визначають окремі блоки: *Навігація*, *Керування*, *Останні новини*, *Незабаром*, *Останні гії* тощо. Ці блоки можна вимкнути, або навпаки, додати нові блоки. Керування загальними параметрами курсу відбувається за допомогою блоку *Керування*, розташованого за умовчанням у лівій частині вікна.

Вчитель має змогу переглядати курс у ролі викладача, а також перевірити функціонування та вигляд курсу в ролі учня. Вибір ролі відбувається у нижній частині блоку *Керування* (Перемикнути на роль). Зокрема, для учня, звичайно, доступно значно менше можливостей керування курсом – він може лише переглянути власні оцінки та внести зміни в профіль користувача.

Для увімкнення режиму наповнення курсу використовується команда *Редагувати* у правій верхній області сторінки або у відповідному пункті у блоці *Керування*. Вигляд сторінки при цьому зміниться – з'являться елементи керування блоками та їх вмістом.

У кожному блоці містяться кнопки керування його вмістом:

- *Налаштувати блок*;
- *Приховати* (не видаляючи остаточно);
- *Права* (визначення груп користувачів, які можуть редагувати даний блок);
- *Видалити*.

Також блоки можна перемішувати вгору, вниз, або на інший бік сторінки (праворуч або ліворуч) Крім того, є окрема команда *Додати блоки*, яка дозволяє додати блоки з пропонованого переліку. Більшість з них мають фіксований вміст, який буде частково оновлюватись в ході курсу (наприклад, календар відображатиме найближчі події, або випадковий запис із глосарія курсу). Обравши блок типу HTML, можна наповнити його власним текстом, зображеннями тощо.

Блок *Тема* має такі кнопки керування.

- *Редагувати розділ*;
- *Виділити розділ як поточний*;
- *Приховати розділ від слухачів*;
- *Вилучити розділ* [15].

Можна також перемішувати розділи за допомогою кнопки зі стрілками (ліворуч від назви розділу). Основний вміст курсу відображається посередині сторінки. Ресурси та завдання курсу можна подавати за тематичним або календарним принципом.

Ресурс у системі Moodle – це будь-який вміст, який можна додати до курсу. Це можуть бути текстові сторінки, вебсторінки, посилання на файли чи

вебсторінки, посилання на каталог із файлами, матеріал у форматі IMS (міжнародний формат мультимедійних матеріалів).

Діяльністю (завданням) у системі Moodle є вміст, який передбачає зворотний зв'язок з учнем. Це різні можливості для спілкування, тести, завдання, що передбачають завантаження файлів з результатами роботи, елементи для спільної роботи, матеріали у форматі SCORM (міжнародний формат мультимедійних навчальних матеріалів) тощо.

Розглянемо детальніше ресурси та завдання системи Moodle. Серед загальних налаштувань усіх ресурсів є назва, короткий опис та власне вміст ресурсу. Обов'язкові параметри позначені символом «\*» поряд із назвою, збереження ресурсу відбудеться лише після заповнення усіх таких параметрів. Відобразитись будь-який ресурс може у тому ж вікні, або у новому. При детальнішому налаштуванні можна увімкнути або вимкнути смуги прокручування, вказати точні розміри нового вікна тощо. При завершенні редагування ресурсу можна обрати команду *Зберегти* і повернутись до курсу (відбудеться перехід до домашньої сторінки курсу), *Зберегти і показати* (відбудеться перехід до новоствореного ресурсу) або *Відмінити* (зміни не буде збережено).

Ресурс *Текстова сторінка* дозволяє додати просту текстову інформацію до курсу (наприклад, для оголошення), а також має додаткові можливості форматування, додавання зображень, таблиць, гіперпосилань тощо. При введенні тексту доступний простий редактор, а при копіюванні тексту з буфера обміну його форматування буде збережено.

Поряд із кожним з ресурсів є кнопки керування:

- *Редагування вмісту*
- *Переміщення ресурсу праворуч* (відображення ресурсу зі зміщенням відносно лівого краю блоку)
- *Тимчасове приховання ресурсу*
- *Дублювання* - створення копії ресурсу
- *Визначення ролей* - груп користувачів для роботи з ресурсом
- *Видалення ресурсу*

Завданнями або діяльностями у системі дистанційного навчання Moodle є навчальні об'єкти, які забезпечують взаємодію викладача та слухача, їх зворотний зв'язок, а також спілкування слухачів між собою. Це найважливіший компонент навчального курсу. Оскільки ці елементи передбачають роботу із ними слухача, кожне із завдань курсу може оцінюватись за довільною шкалою, яку можна звести до 12-бальної. Вчитель може призначити виконання завдання довільну кількість разів, у такому разі визначається тип оцінювання: максимальний набраний бал, середній бал кількох спроб, перша або остання спроба [3].

Завдання формулюється як вказівка виконати певні дії поза межами сайту (написати твір у програмі Word, підготувати презентацію у PowerPoint, намалювати малюнок у Paint і т.д.), і надати файл із результатом своєї роботи. Вчитель може обмежити обсяг завантаженого файлу, визначити часові

обмеження відповідей. Після того, як учні виконують завдання і завантажують файли, вчитель може оцінити і прокоментувати кожну із відповідей.

Завдання *Вибір* передбачає одне питання з кількома варіантами відповідей. Вчитель має змогу побачити відповіді учнів, а також загальні підсумки опитування. Доступ учнів до результатів можна налаштувати: закрити або відкрити їх повністю, або відкрити загальні результати опитування після того, як учень дасть свою відповідь.

Кілька типів завдань забезпечують спілкування в межах дистанційного курсу – це *Форум*, *Чат* та *Діалог*. Форум – це елемент курсу, що забезпечує обговорення питань усіма учасниками даного курсу. Кожен з дописів може оцінюватись як вчителем, так й учнями (залежно від налаштувань, встановлених вчителем). На деякі форуми доцільно зробити обов'язкову підписку – це значить, що усі учасники курсу отримуватимуть звіт про нові повідомлення на свої електронні скриньки. Цей елемент після первинного налаштування варто зберегти і показати, оскільки у такому режимі можна додати бажані теми для обговорення і зробити перший допис у новостворену тему. Слід зауважити, що вчитель повинен активно підтримувати початі обговорення, спрямовувати їх у правильне русло, що відповідає темі вивчення та поставленому питанню.

Чат дозволяє організувати спілкування учасників у режимі реального часу, при цьому можна зберігати історію повідомлень. Сеанси чату доцільно організовувати періодично у наперед визначений час, для того, щоб учасники навчального процесу мали змогу підготувати питання та вирішити їх у режимі реального часу.

Існує ціла низка інструментів для організації спільної роботи слухачів: це спільне наповнення бази даних, вікі-ресурсів та глосарію, а також взаємне оцінювання.

Елемент *База даних* передбачає створення структури, за якою слухачі будуть завантажувати матеріали: наприклад, інформацію про домашніх улюбленців з їхніми іменами, видами, фотографіями, описом цікавих звичок. Протягом вивчення теми учні можуть записувати власні приклади до певних законів чи правил, і можна їх узагальнити наприкінці. Після створення бази даних доцільно виконати команду *Зберегти й показати*, адже після цього з'явиться можливість вказати структуру майбутніх записів.

Особливість елементу *Вікі-ресурс* полягає у тому, що кожен може редагувати статті та додавати власні поняття – таким чином можна формувати карту знань певної теми чи предмету. Можна, наприклад, писати спільний твір, книгу, або готувати груповий реферат. Спочатку створюється сама діяльність та її початкова сторінка. З вікі-ресурсом потрібно працювати відповідно до правил такого формату, оформлюючи посилання на інші статті за допомогою подвійних квадратних дужок.

Елемент *Глосарій* – це діяльність зі створення словника термінів. Дуже зручно розпочати створення глосарія на початку вивчення курсу чи окремого розділу і додавати інформацію кожного наступного уроку.

Окремо варто згадати про такі типи діяльності, які готуються за допомогою зовнішніх інструментів (Adobe Captivate, Uduku чи Office Mix), а тоді імпортуються у Moodle для збору статистики роботи із ними учнів. Файли формату SCORM є інтерактивними навчальними об'єктами, підготованими у зовнішній програмі. У систему Moodle ці файли імпортуються як готові об'єкти, які не можна змінювати, проте можна збирати статистику роботи слухачів із ними [3].

Отже, можна стверджувати, що система управління навчанням Moodle надає можливості для проєктування, створення та подальшого керування ресурсами інформаційно-освітнього середовища. Завдяки інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу користувач може розробляти власний електронний навчальний курс та керувати ним, використовуючи довідкову систему для отримання необхідної допомоги. Крім того, система Moodle обладнана розгалуженим інструментарієм для представлення навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних і практичних занять, а також організації як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності менеджера освіти.

Основу освітнього процесу при розробці навчального курсу складає контрольована самостійна діяльність з вивчення спеціально розроблених навчальних матеріалів з використанням інформаційних і комунікаційних технологій для взаємодії всіх учасників навчального процесу. Управління будь-яким процесом передбачає здійснення контролю його якості, який вкрай необхідний для успішного перебігу педагогічного процесу [1].

На різних етапах взаємодії з навчальним курсом використовуються різноманітні форми контролю, такі як попередній, поточний і підсумковий. Попередній контроль спрямований на оцінювання знань, умінь і навичок, а також компетенцій учнів у всіх розділах предмета, який буде вивчатися. Результати вступного тестування надають можливість тьютору спланувати спільну роботу, виявити прогалини в знаннях, визначити, яким темам слід приділити більше часу, тобто сформувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного учня.

В повсякденній роботі використовується поточний контроль з метою перевірки засвоєння матеріалу. Цей вид контролю здійснюється за допомогою самоконтролю, тестування та фіксації результатів, а також у процесі взаємодії вчителя та учня. Зазвичай такий контроль співвідноситься з завершенням тем курсу або модулів, і передбачає підготовку до нової теми, модулю чи виду навчальної діяльності. Тьютор повинен враховувати результати поточного контролю у своїй подальшій роботі, оскільки він має важливий дидактичний зміст, дозволяючи адекватно оцінювати навчальні досягнення та своєчасно виправляти помилки та прогалини в знаннях учнів.

У кінці вивчення курсу проводиться підсумковий контроль з метою визначення досягнутого рівня підготовки учня. Під педагогічними методами контролю якості навчальної діяльності розуміються способи взаємодії вчителя та учнів, що дозволяють визначити результативність навчально-пізнавальної діяльності та виявити рівень засвоєння навчального матеріалу. Розглянемо різні методи контролю, які можуть бути застосовані під час розробки інтерактивного

навчального курсу.

Спостереження за навчальною діяльністю. У ході розробки навчального курсу, коли учні та вчитель розділені в просторі та часі, традиційні методи прямого спостереження за навчальною діяльністю замінюються методами опосередкованого спостереження. Система управління навчанням Moodle дозволяє контролювати всі навчальні дії. Тьютор може спостерігати, коли та в якій послідовності учень взаємодіє з навчальними матеріалами, скільки часу він витрачає на вивчення розділів, виконання тестів та виявляти допущені помилки.

Тестування. Використання тестування в навчальному процесі має кілька ключових переваг, серед яких важливими є автоматизація обробки результатів і швидкий зворотний зв'язок. Тестовий контроль включає організаційні та виховні аспекти, що робить його значущою складовою дистанційного навчання. Відповідальний підхід до тестування стає важливим елементом успішності навчання. Під час розробки навчального курсу особливий акцент слід робити на навчальному тестуванні, яке інтегрує процес навчання і контролю.

Система управління навчанням Moodle надає гнучкі можливості для організації тестування в режимах навчання та контролю. У контролюючому режимі учень отримує оцінку та результати тесту після його завершення, тоді як у навчальному режимі він може перевіряти кожне завдання окремо та знає правильні відповіді. Тести можуть містити різноманітні типи завдань, такі як вибір із списку, коротка відповідь, послідовність або відповідність, вибір точки на малюнку та відповідь у вільній формі. За результатами тестування виставляється оцінка, а питання можуть бути повторно використані в інших курсах. Учні мають можливість відправляти свої роботи на перевірку, отримувати оцінки та переглядати правильні відповіді, що сприяє ефективному навчанню.

Ефективність контролю знань методом тестування визначається якістю тестових завдань. В залежності від перевірки того чи іншого рівня засвоєння матеріалу, навчальній роботі застосовуються тестові питання різних видів, що характеризують якість і рівень знань учнів [3]:

- на розрізнення (питання з вибором відповідей, що містять одночасно і завдання і відповідь; від учня вимагається назвати їх відповідність);
- на запам'ятовування (питання з введенням відповіді у вигляді числа або словосполучення, перевіряючі вміння відтворювати інформацію з пам'яті);
- на розуміння (питання з вибором відповідей, питання на зіставлення, що вимагають від учнів вміння аналізувати, синтезувати наявну інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);
- на перевірку елементарних умінь і навичок (питання з вибором або з введенням відповіді, що вимагають від учня вміння застосовувати отримані знання для вирішення типових задач);
- на перенесення (питання з введенням відповіді, що вимагають від учня творчої, евристичної діяльності для вирішення нетипових, творчих завдань).

Анкетування. Для ефективного проведення оперативного поточного контролю під час вивчення навчального курсу можна використовувати анкети як



гнучкий інструмент з різними формами питань. У дистанційній освіті, зокрема, після вивчення кожної теми, корисно використовувати анкети, де учень може здійснити самооцінку своїх навчальних досягнень. В анкеті можуть бути такі показники для самооцінки: «Зрозумів і можу вирішити самостійно», «Зрозумів і можу вирішити з підказкою», «Не зрозумів і не можу вирішити». Анкета виконує дві основні функції. По-перше, вона дозволяє учневі самостійно оцінити свої досягнення у відповідності до матеріалу курсу. По-друге, вона створює можливість порівняти самооцінку учня та реальні результати, які визначає тьютор. На основі отриманих даних вчитель може вжити коригуючі заходи для підтримки учня та подальшого поліпшення навчання.

Самоконтроль визнається одним із ключових елементів, які сприяють самостійній пізнавальній діяльності студентів. Ця форма діяльності проявляється у перевірці виконаного завдання, критичній оцінці процесу роботи та виправленні виявлених недоліків. Розвиток відповідальності та навичок максимальної самостійності стають ключовими аспектами при організації навчального процесу у дистанційному форматі. Самоконтроль є невід'ємним методом роботи з навчальним курсом. Учням надається можливість повторних спроб виконання тестів та одержання негайного зворотного зв'язку, включаючи аналіз помилок та перегляд правильних відповідей. Це, безумовно, стимулює активність у навчально-пізнавальній діяльності.

Висновки дослідження та подальші перспективи. Отже, система управління навчанням Moodle відкриває широкі можливості для майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, дозволяючи їм проектувати, створювати та ефективно керувати ресурсами інформаційно-освітнього середовища. Інтуїтивно зрозумілий інтерфейс дозволяє користувачам, за допомогою довідкової системи, створювати власні електронні навчальні курси та ефективно ними керувати.

Педагогічні засоби та методи контролю якості навчальної діяльності в системі управління навчанням Moodle перш за все націлені на забезпечення зворотного зв'язку, оцінювання рівня засвоєння знань на всіх етапах навчання, визначення ефективності навчального процесу та адаптацію освітнього процесу за результатами отриманої інформації. Перспективи подальших досліджень бачимо у розробці структури вебсайту закладу загальної середньої освіти та оптимізації його функціонування.

### **Список використаних джерел:**

1. Безрученков Ю. В. Педагогічний контроль в системі дистанційного навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 2. С. 45-49.
2. Воронникова І.В., Ковальчук В.І. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2017. 60 (4). URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20285/> (дата звернення: 20.10.2023)
3. Дистанційне навчання (досвід впровадження педагогічного експерименту у Полтавському університеті економіки і торгівлі). URL: [http://el.puet.edu.ua/sites/default/files/book\\_el.pdf](http://el.puet.edu.ua/sites/default/files/book_el.pdf) (дата звернення 23.10.2023)
4. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник / Карташова Л. А. та ін. Київ, 2017. 124 с.

5. Ковальчук З. Я. Вплив складних життєвих обставин на психічний розвиток дитини. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2017. № 1. URL <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/874/1/2017-1-5.pdf> (дата звернення 12.11.2023)
6. Кухаренко В. Технологія розробки дистанційного курсу – 2016. URL: <http://nasoa.edu.ua/event/v webinar-4-tehnologiya-rozrobki-distantsijnogo-kursu-2016/> (дата звернення: 10.09.2023).
7. Кухаренко В. Технологія Розробки Дистанційного Курсу – 2018. URL: <http://dl.khadi.kharkov.ua/mod/book/view.php?id=37481&chapterid=564> (дата звернення: 02.10.2023).
8. Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання у схемах: посібник. Харків, 2001. 64 с.
9. Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. Основи професійної підготовки державних службовців / За ред. Є.І.Бородіна. Київ, 2004. С.83–105.
10. Нетреба М.М., Стьопін М.Г. Організаційно-педагогічні умови використання технологій дистанційного навчання для формування інформаційно освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *The content of philological education in the system of english teachers and philologists professional training: monograph* / Ed. Yuliya Fedorova. Sofia: VUZF Publishing House «St. Grigorii Bogoslov», 2020. С. 49-67
11. Паламарчук В. Інновації в сучасній освіті. *Завуч*. 2006. №10. С. 3–4.
12. Панченко Г. Д., Шевченко А.Ф. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP meta&C21COM=S&2 S21P03=FILA=&2 S21STR=znppo 2012 11 15](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP meta&C21COM=S&2 S21P03=FILA=&2 S21STR=znppo 2012 11 15) (дата звернення: 12.10.2023)
13. Самолюк Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна гумка*. 2013. № 11. URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_50) (дата звернення: 15.10.2023)
14. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332717610> (дата звернення: 09.10.2023)
15. Стьопін М. Г. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти : магістерська робота. Маріуполь, 2020. 104 с. <https://repository.mdu.in.ua/jspui/handle/123456789/2365> (дата звернення: 09.09.2023)
16. Триус Ю.В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: метод. посіб. Черкаси, 2012. 220 с.
17. Трубицина Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании*. 2012. №4 (61). URL [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Skhodoz\\_2012\\_5917](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Skhodoz_2012_5917) (дата звернення: 08.11.2023)

## 1.4. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Постановка проблеми.* Ключовою умовою розвитку суспільства на сьогодні є забезпечення якості вищої освіти. Останніми роками увага української освітньої і наукової спільноти все більше звернена до питань академічної доброчесності та впровадження міжнародних академічних стандартів. З позиції світових практик вищої школи академічна доброчесність – дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. Відтак система забезпечення якості освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти) повинна враховувати політику та механізми забезпечення академічної доброчесності. Питання академічної доброчесності є пріоритетним напрямом діяльності Міністерства освіти і науки України, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, Проєкту сприяння академічної доброчесності в Україні (SAIUP), проєкту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти (Academic Integrity and Quality Initiative)».

Низка нормативних документів, глосаріїв, рекомендацій щодо впровадження системи академічної доброчесності в закладах вищої освіти спрямовані на запобігання академічної недоброчесності шляхом створення сприятливого академічного середовища у вишах. Так, наприклад, Міністерство освіти і науки України підготувало для закладів вищої освіти Рекомендації з академічної доброчесності [11], а також Розширений глосарій термінів та понять з академічної доброчесності [19]. Відповідні матеріали було розроблено в межах Проєкту сприяння академічної доброчесності в Україні – SAIUP за підтримки Посольства США. «Потрібно визнати, що зараз ми переживаємо певну кризу академічної доброчесності. І причин цьому кілька. Одна з них – відсутність в університетах глибокого розуміння того, чим саме є академічна доброчесність, а також процедур, які мають цю доброчесність забезпечувати. І ми щиро вдячні Проєкту сприяння академічної доброчесності в Україні – SAIUP, який допоміг нам підготувати докладні та змістовні рекомендації з цього питання для закладів вищої освіти. Окремо створено глосарій термінів та понять. Ми сподіваємось, що ці матеріали стануть суттєвою допомогою для вишів на їхньому шляху до забезпечення академічної доброчесності», – зазначив експерт Міністра освіти і науки України (2018 р.) Юрій Рашкевич, актуалізуючи необхідність розроблення цілеспрямованої політики дотримання академічної доброчесності в закладах вищої освіти [7, с. 3].

У межах проєкту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти (Academic Integrity and Quality Initiative)» розроблено онлайнові курси для науково-педагогічних працівників, зокрема з основ академічного письма, створено ресурси для популяризації академічної доброчесності, презентовано вебінари, конференції, спеціальні випуски, присвячені питанню академічної доброчесності за різними напрямками (Ініціатива академічної доброчесності).

Формування доброчесного академічного середовища передбачає дотримання етичних принципів і правил корпоративної етики, створення сприятливого мікроклімату з-поміж учасників освітнього процесу під час провадження освітньої, наукової та іншої діяльності в закладах вищої освіти. На законодавчому рівні поняття «академічна доброчесність» визначено ст. 42 Закону України «Про освіту»: «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [5]. Найповніше сутність цього поняття розкрито в «Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні», яку прийняли в Бухаресті (2004 р.) за результатами проведення Міжнародної конференції з цієї проблематики. У розділі «Цінності та принципи» Декларації були чітко визначені роль академічної етики, культури та спільноти (academic ethos, culture and community), академічна доброчесність в процесах викладання та навчання (academic integrity in the teaching and learning processes), демократичне та етичне керівництво та управління (democratic and ethical governance and management), дослідження, що базуються на академічній доброчесності та соціальній відповідальності (research based on academic integrity and social responsiveness) [33]. Важливим етапом становлення академічної доброчесності як політики загальноєвропейського рівня є схвалення Керівництва для інституційних Кодексів етики в галузі вищої освіти. Це хартія, яка врегульовує відносини між членами академічної спільноти, їх згоду та відповідальність за наслідування визначеним принципам, які здатні сформувати організаційну та моральну ідентичність: академічну чесність та етичну поведінку під час здійснення досліджень; рівність, справедливість та відсутність дискримінації; підзвітність, прозорість і незалежність; критичний аналіз та повагу до аргументованих думок; відповідальність за використання активів, ресурсів і навколишнього середовища; вільне та відкрите поширення знань та інформації; солідарність за чесне поводження з міжнародними партнерами [30].

У 2013 р. Рада Європи на Пан-Європейській платформі з питань етики, прозорості та чесності в галузі освіти (ETINED) розробила документи: «Етичні принципи» та «Етична поведінка всіх учасників освітнього процесу» (2015 р.) [32]. У Паризькому комюніке від 25 травня 2018 р. вказано, що: «Академічна свобода і доброчесність, інституційна автономія, участь студентів і працівників у врядуванні вищої освіти та громадська відповідальність вищої освіти й за вищу освіту становлять основу ЄПВО. Спостерігаючи, як останніми роками деякі з цих фундаментальних цінностей заперечувалися в деяких з наших країн, ми рішуче беремо на себе обов'язок пропагувати й захищати їх у всьому ЄПВО через інтенсивний політичний діалог і співпрацю [31].

Слушний висновок зробила А. Джурило, яка зазначала: «Аналіз міжнародних документів переконливо доводить, що проблема дотримання норм академічної доброчесності вже не одне десятиріччя стоїть в порядку денному європейських

організацій різних рівнів, але питання й досі не втрачає своєї актуальності. Акумулюючи рекомендації вищезазначених документів можемо узагальнити наступне: національні уряди країн-членів ЄС через власні міністерства освіти та національні агентства з акредитації та якості вищої освіти мають активно здійснювати нагляд та керівництво щодо посилення політики та процедур академічної доброчесності у закладах вищої освіти як важливого компонента забезпечення якості освітніх послуг; у випадку якщо інституційна політика недостатня, акредитація має залежати від її постійного розвитку; агентства з акредитації та якості повинні мати повноваження здійснювати моніторинг якості освіти та академічної доброчесності як у державних, так і в приватних ЗВО; необхідно заохочувати дослідження та розробку стратегій, політики та систем академічної доброчесності, переважно шляхом надання невеликих грантів» [4].

Отже, *актуальність обраної теми* зумовлена важливим значенням академічної доброчесності для гарантування та підвищення якості вищої освіти, а також необхідністю дослідження цього поняття в аспекті реалізації принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти.

*Мета дослідження* – розкрити сутність та основні підходи до поняття академічної доброчесності, проаналізувати компоненти академічної культури в системі підготовки здобувача вищої освіти, окреслити досвід Кам'янець-Подільського національного університету щодо імплементації політики академічної доброчесності.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Академічна чесність в освітній та науковій діяльності – проблема, яка цікавить багатьох політологів, юристів, філологів, істориків, педагогів. На сьогодні є низка розвідок компетентних українських фахівців (А. Артюхов, В. Бахрушин, Є. Ніколаєв, Д. Сопова, Є. Стадний, Т. Фініков, В. Хмарський, Н. Шліхта та ін.), які аналізували сутність поняття «академічна доброчесність» у науковій літературі та виокремлювали основні підходи до трактування цього феномена.

Водночас заслуговують на увагу праці іноземних колег (R. Merton, R. Alford, T. Veher A. Abbott та ін.), у яких представлено дані національних та міжнародних опитувань, результати грантових проєктів за тематикою академічної доброчесності.

Розглянемо детальніше історію впровадження цього поняття. Термін «академічна доброчесність» складається з двох слів – «академічна» (academic) та «доброчесність» (integrity), що перекладають як «порядність», «цілісність», «моральна чистота». В. Хмарський дослідив, що: «академічна» походить від слова «Академія», так називалася школа у якій у IV столітті до н.е. читав лекції Платон. Пізніше так почали називати навчальні заклади найвищого рівня, використовувати поняття «академічний», що засвідчує найвищий рівень досягнень у науці та мистецтві. Доброчесність (церковнослов'янське: ціломудрія, моральна й тілесна чистота та невинність, цнота, латинською: castitas; англійською: chastity, integrity) визначає «моральну чистоту», «порядність», «цілісність, завершеність», а також «якість або стан недоторканості. Вітчизняні

тлумачні словники свідчать, що цим визначенням почали називати все те, що пов'язано з найвищим рівнем у царині наук чи мистецтва – академічний рівень, академічний театр тощо, а також використовувати його як синонім до поняття «навчальний» – академічна група, академічна відпустка тощо» [2, с. 54].

У сучасному англійському електронному словнику зафіксовано три основних значення терміна «integrity»: 1) дотримання моральних та етичних принципів (adherence to moral and ethical principles); стійкість моральних якостей (soundness of moral character); чесність (honesty); 2) перебування в стані цілісності, повноти або незменшення (the state of being whole, entire or undiminished), наприклад – зберегти цілісність імперії (to preserve the integrity of the empire); 3) здоровий, неушкоджений або ідеальний стан (a sound, unimpaired or perfect condition), наприклад – цілісність корпусу корабля (the integrity of a ship's hull). Отже, очевидно, що 1) моральний аспект значення перенесено цього разу на перше місце, і 2) там воно близьке поняттю «чесності» [29].

В українських наукових розвідках для найменування терміна «academic integrity» використовують номінації «академічна порядність», «академічна чесність», «академічна доброчесність». Водночас В. Хмарський пропонує використовувати словосполучення «академічна порядність» та «академічна чесність» як синонімічні, зауважуючи, що відрізнити їх і перекладати двома різними термінами доречно лише у випадках, коли обидва слова – «honesty» та «integrity» є в одному твердженні [2, с. 57-58].

За словами Д. Сопової, «академічна доброчесність» є складним міжпредметним визначенням що «охоплює загальну академічну культуру закладу вищої освіти, внутрішню культуру людини, духовну культуру, має системний характер стосовно норм, цінностей, правил, традицій написання наукових робіт, етичної відповідальності за наслідки власних досліджень». Під час визначення терміна «академічна доброчесність» дослідниця виокремлює такі основні етичні якості майбутніх фахівців як сумління, відповідальність, сміливість, справедливість, повага, порядність, довіра та мужність [21, с. 53].

На дуалістичну природу академічної доброчесності вказував О. Бернацький. Зокрема, дослідник наголошував, що академічна доброчесність базується на етичних принципах і правових нормах: «академічна доброчесність є сукупністю етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової і творчої діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та наукових досягнень» (Бернацький, 2020, с. 80).

Я. Тицька трактує академічну доброчесність як «складну міждисциплінарну категорію, яка поєднує в собі етичні норми й правила поведінки людини в освітньо-науковому середовищі та механізми й інструменти, за допомогою яких останні реалізуються на практиці» [3, с. 194].

Фактично всі дослідники наголошують на морально-етичних аспектах та нормах поведінки учасників освітнього процесу у визначенні поняття «академічна доброчесність». Загалом впровадження принципів доброчесності передбачає

трансформацію всієї системи освіти і науки, переформатування усталених норм, правил, устоїв, що не відбувається одномоментно, а потребують часу і ресурсів.

Проблема доброчесності, в тому числі й академічної, в багатьох суспільствах має загальні історичні і соціально-економічні корені. Тоталітарне суспільство ґрунтувалося на догматичних ідеях і цілях, які утверджувалися не вільною практикою, а штучним, волюнтаристичним, силовим шляхом. Тому необхідною умовою існування такого суспільства ставала нечесність. Цензура та переслідування інакомислення виховували покоління людей, які підтримують на словах рішення лідерів клану, що керує, але засуджують та насміхаються над цим вдома або в колі друзів [2, с. 135-136].

Чи не першою ґрунтовною працею в Україні, у якій розглянуто питання академічної чесності, плагіату в українському академічному середовищі, є колективна монографія «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» [2, с. 234]. У дослідженні колектив авторів здійснив спробу системно осмислити етичне підґрунтя інституційної трансформації вітчизняних закладів вищої освіти XXI сторіччя та, спираючись на досвід США та інших країн, довести необхідність формування серед українських викладачів, студентів, аспірантів та наукових співробітників культури академічної чесності, та потребу її адекватного закріплення в юридичному, економічному та соціальному контексті існування та розвитку сучасних українських університетів. Це є цілком закономірним, адже саме академічна чесність визначає в наш час можливість сталого розвитку університетської освіти, стаючи своєрідним моральним імперативом її подальшого вдосконалення.

За визначенням американських дослідників, які чи не найповніше досліджували питання академічної честі та наукової етики, сутність поняття академічної доброчесності полягає в окресленні цінностей, які стартовим елементом, що має бути доповнений розвиненим інструментарієм їх культивування, стратегіями виховання, заохоченням дотримання та санкціями за їх порушення у повсякденній практиці. Надзвичайно важливою є інституціоналізація цих цінностей та самого поняття академічної доброчесності, тобто їх переведення з ідейно-ціннісної площини в організаційну та адміністративну закладу вищої освіти [34].

*Виклад основного матеріалу.* Академічну доброчесність прийнято розглядати як відданість академічної спільноти шести основоположним цінностям, серед яких: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, відвага. Феномен академічної доброчесності, а відповідно і умови його формування, розглянула І. Дегтярьова на чотирьох рівнях:

- індивідуальному (дотримання академічної етики на персональному рівні – конкретного студента, викладача, науковця, керівника);
- інституційному (культивування академічної доброчесності на інституційному рівні, тобто на рівні закладу вищої освіти або наукової установи, яка включає впровадження етичних принципів у навчальний процес, оцінювання та рейтингування академічного персоналу);

– системному (формування моральних цінностей та етичних принципів академічної доброчесності на рівні системи вищої освіти та науки на засадах законодавчих і нормативно-правових актів);

– колегіальному (дотримання академічної доброчесності на рівні академічного середовища у широкому його розумінні як формального/неформального об'єднання суб'єктів освітньої та наукової діяльності (студентів, аспірантів, дослідників, викладачів, адміністраторів, рецензентів, експертів).

Індивідуальний та колегіальний рівень є більш особистісними та перебувають у сфері персональних відносин, інституційний та системний – це уже сфера нормативного і адміністративного регулювання та відповідальності» [3, с. 1999].

Отже, розглядаючи академічну доброчесність як невід'ємну частину якості освіти, Я. Тицька наголошує, що якість освіти варто розуміти як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартам освіти та/або договором про надання освітніх послуг. За словами дослідниці, структурно система забезпечення якості вищої освіти має враховувати три складники:

– систему забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти);

– систему зовнішнього забезпечення якості освіти;

– систему забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти. Система та механізми забезпечення академічної доброчесності є елементом першого складника системи забезпечення якості освіти (внутрішньої) [24, с. 5].

Прагнучи максимально конкретно розкрити сутність поняття академічної доброчесності (academic integrity) учасники Міжнародної конференції в Бухаресті 2004 року віднесли до її ключових вартостей чесність (honesty), довіру (trust), справедливість (fairness), повагу (respect), відповідальність (responsibility) та підзвітність (accountability). Наведемо трактування основних цінностей, сформульованих у Декларації за результатами конференції:

– виховання чесності слід починати з себе, а вже потім добиватися її поширення серед всіх членів академічної спільноти, не допускаючи ніяких форм обману, брехні, шахрайства, крадіжки або інших форм нечесної поведінки, які негативно впливають на якість отриманих академічних ступенів;

– довіра, яку взаємно поділяють всі члени академічної спільноти є основою для клімату роботи, який сприяє вільному обміну ідеями, творчості та індивідуальному розвитку;

– забезпечення справедливості у викладанні, оцінці освітніх досягнень студентів, наукових дослідженнях, кар'єрному просуванні персоналу, отриманні будь-яких нагород, відзнак, ступенів, повинно ґрунтуватися на законних, прозорих, справедливих, передбачуваних, послідовних і об'єктивних критеріях;



– вільний обмін ідеями і свобода висловлювань базуються на взаємній повазі, яку поділяють всі члени академічної спільноти, незалежно від їх положення в освітній та науковій ієрархії. Без такого обміну рівень академічної та наукової творчості падає;

– відповідальність повинні нести всі члени академічної спільноти, що дозволить забезпечити підзвітність, вільне вираження поглядів, супротив неправомірним діям [33].

Сьогодні активно говорять про ще одну, не менш важливу, цінність – мужність, сутність якої полягає в готовності відповідати за свої вчинки та бажанні відстоювати правду всупереч невпевненості та страху. Ця цінність дає змогу наполегливо й рішуче висловлюватися про власні переконання та принципи роботи, забезпечувати інноваційність та оригінальність власних наукових напрацювань.

Проте цей перелік на сьогодні не є вичерпним. Кожен заклад вищої освіти розробляє власну систему цінностей, норм, правил, якими повинні керуватися всі учасники університетської спільноти. Досить вдалою, на нашу думку, є спроба Єгора Стадного в аналітичній розвідці «Деякі рекомендації щодо впровадження етичних кодексів в українських вищих навчальних закладах» об'єднати ідеї низки міжнародних стандартів, які окреслюють поняття етичних принципів у вищій освіті, і представити перелік норм, які можуть слугувати базовими для утвердження академічної доброчесності, а саме: integrity, чесність, правда, прозорість, повага до інших, довіра, підзвітність, справедливість, рівність та соціальна справедливість, демократичне управління, якісна освіта, самовдосконалення та вдосконалення системи, інституційна автономія, міжнародна співпраця [22, с.1-2].

Так, наприклад, згідно з Кодексом академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція) [8, с. 3-5], основними принципами академічної доброчесності, якими повинні керуватися учасники освітнього процесу, є:

– законність і верховенство права: у своїй діяльності учасники освітнього процесу в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (далі – К-ПНУ) повинні неухильно дотримуватися чинного законодавства та інших нормативних документів, що регламентують навчальну, методичну, наукову та іншу діяльність, утверджують політику щодо забезпечення якості вищої освіти, і стимулювати до цього інших;

– чесність й порядність: у навчальній, науковій, методичній, організаційно-виховній, творчій та інших видах діяльності, у наукових дослідженнях учасники освітнього процесу в К-ПНУ зобов'язані діяти порядно і доброчесно, не допускаючи жодних форм обману, брехні, шахрайства, крадіжки або інших форм нечесної поведінки, що негативно впливають на якість отриманих результатів;

– взаємна довіра: учасники освітнього процесу в К-ПНУ не повинні без згоди свого співрозмовника розголошувати особисту інформацію, отриману ним під час спілкування або надання освітніх послуг, а також використовувати її у

власних цілях. Атмосфера поваги й довіри є основою для продукування нових ідей, творчості, індивідуального розвитку, вільного обміну інформацією між учасниками освітнього процесу в К-ПНУ;

– справедливість і толерантність: у взаємовідносинах між учасниками освітнього процесу в К-ПНУ важливим є неупереджене і доброзичливе ставлення один до одного, позбавлене дискримінації та нечесності, правильне й об'єктивне оцінювання результатів навчальної, дослідницької чи іншої діяльності;

– партнерство й взаємоповага: між учасниками освітнього процесу в К-ПНУ повинні панувати партнерські відносини (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), що передбачають повагу до гідності інших, їхнього фізичного і психічного здоров'я, вільний обмін ідеями та свободою висловлювань незалежно від віку, статі, статусу. Варто поважати й цінувати як різноманітні, так іноді й протилежні, думки та ідеї;

– рівність: усі учасники освітнього процесу в К-ПНУ повинні мати рівний доступ до освіти незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, гендерної ідентичності, сексуальної орієнтації, етнічного, соціального, національного походження, стану здоров'я, освітніх потреб, інвалідності тощо;

– відповідальність: учасники освітнього процесу в К-ПНУ відповідають за результати своєї діяльності, виконують взяті на себе зобов'язання й протидіють будь-яким проявам академічної недобросовісності;

– компетентність й професіоналізм: учасники освітнього процесу в К-ПНУ зобов'язані підтримувати найвищий рівень компетентності у своїй роботі та навчанні;

– академічна свобода: самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених Законом України «Про вищу освіту»;

– самовдосконалення і саморозвиток: усі учасники освітнього процесу в К-ПНУ повинні докладати максимальних зусиль для постійного вдосконалення освітньої системи, зокрема через систематичне підвищення власного професійного розвитку;

– прозорість, відкритість, підзвітність: усі процедури щодо освітньої, науково-дослідницької, господарської та фінансової діяльності, крім тієї, доступ до якої обмежено чинним законодавством, повинні бути прозорими з метою уникнення зловживань посадовим становищем обраними чи призначеними посадовими особами К-ПНУ. Посадові особи (ректор, проректори, декани факультетів, завідувачі кафедр) К-ПНУ зобов'язані звітувати про результати своєї діяльності;

– добробут і безпека: забезпечення сприятливих умов для роботи та навчання всіх учасників освітнього процесу в К-ПНУ.

Водночас учасники освітнього процесу учасники освітнього процесу в Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [8, с. 5] повинні:

- дотримуватися вимог чинного законодавства України, Статуту і Правил внутрішнього розпорядку К-ПНУ, положень цього Кодексу та інших нормативних документів у галузі освіти;

- сумлінно, компетентно, вчасно, результативно й відповідально виконувати службові повноваження та професійні обов'язки, накази, розпорядження і доручення керівництва К-ПНУ, не допускати зловживання та неефективного використання державної власності;

- дотримуватися загальноприйнятих моральних принципів, правил поведінки та корпоративної культури;

- дотримуватися принципів академічної доброчесності;

- не чинити правопорушень, сприяти попередженню різних видів неправомірної поведінки іншими особами в навчальній, викладацькій, науковій та інших видах діяльності;

- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання, стан здоров'я, інвалідність тощо;

- сприяти становленню і розвитку взаємних партнерських відносин;

- підтримувати атмосферу доброзичливості, довіри, відповідальності, взаємодопомоги, порядності й толерантності;

- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, наявність якого може вплинути на об'єктивність або неупередженість ухвалених рішень;

- запобігати поширенню інформації, яка є неправдивою, наклепницькою, такою, що ображає людину або може завдати шкоди репутації К-ПНУ;

- підвищувати престиж К-ПНУ досягненнями в навчанні, науковій, науково-технічній, мистецькій діяльності, спорті тощо;

- сприяти збереженню й примноженню традицій К-ПНУ;

- володіти державною мовою та сприяти її популяризації;

- підтримувати чистоту і порядок на території К-ПНУ, дбайливо ставитися до його майна.

На законодавчому рівні дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;

- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;

- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність;

- контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти;

- об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти передбачає:

- самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання (для осіб з особливими освітніми потребами ця вимога застосовується з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей);

- посилення на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;

- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;

- надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації [5].

Ю. Малогулко зазначає: «Категорія академічної доброчесності відзначається своєю багатовимірністю, що означає поєднання в ній як відповідних фундаментальних цінностей, так і механізмів й інструментів їхнього забезпечення і просування» [10].

Я. Тицька вважає, що «академічна доброчесність, з одного боку, є складною міждисциплінарною категорією, яка поєднує в собі етичні норми й правила поведінки людини в освітньо-науковому середовищі та механізми й інструменти, за допомогою яких останні реалізуються на практиці. З іншого боку, є цілий комплекс чинників, передусім морально-культурних, інституційних, освітньо-виховних, які впливають ззовні чи зсередини на університет, визначаючи його спроможність і прагнення протидіяти академічній нечесності. У будь-якому разі за провадження нового» [24, с. 194].

Важливими завданнями сучасної трансформації вітчизняної системи освіти є розробка нової та удосконалення чинної законодавчої та нормативно-правової бази; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі; удосконалення системи науково-інформаційного забезпечення освіти; а у сфері вищої освіти – реформування мережі вищих навчальних закладів відповідно до потреб і можливостей країни; створення потужних дослідницьких університетів, регіональних університетських комплексів [3, с. 133-134]. У контексті вирішення цих завдань варто формувати нове, сприятливе академічне середовище задля подолання численних негативних проявів академічної нечесності в системі освіти.

Важливішим засобом інституціоналізації академічної доброчесності є внесення цього поняття і дотичних до нього у правове поле української освітньої системи через чинне законодавство.

У ст. 42 Закону України «Про освіту» зафіксовано, які дії є порушенням принципів академічної доброчесності, а саме:

- академічний плагіат – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;

- самоплагіат – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;

- фабрикація – вигадання даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;
- фальсифікація – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;
- списування – виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання;
- обман – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування;
- хабарництво – надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі;
- необ'єктивне оцінювання – свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання здобувачів освіти;
- надання здобувачам освіти під час проходження ними оцінювання результатів навчання допомоги чи створення перешкод, не передбачених умовами та/або процедурами проходження такого оцінювання;
- вплив у будь-якій формі (прохання, умовляння, вказівка, погроза, примушування тощо) на педагогічного (науково-педагогічного) працівника з метою здійснення ним необ'єктивного оцінювання результатів навчання [5].

Таким чином академічна доброчесність із категорії суто етичної та ціннісної стає поняттям, що передбачає адміністративну відповідальність та відповідні санкції.

Сьогодні, на жаль, досить поширена практика порушень академічної доброчесності в закладах вищої освіти. Низка проведених соціологічних досліджень засвідчує значну кількість випадків звернення здобувачів вищої освіти до неправомірної поведінки, з-поміж яких:

- вчинення академічних порушень, а саме: плагіату, фальсифікації, списування, хабарництва, обману, шахрайства тощо;
- прояви корупції, які мають місце під час складання іспитів чи заліків. Також етап вступної кампанії в багатьох закладах освіти не позбавлений корупційного складника, наприклад, під час проходження творчих конкурсів чи ЄВІ до магістратури;
- купівля готової кваліфікаційної роботи, використовуючи послуги різноманітних фірм. Якість такої роботи, як правило, низька та викликає сумнів щодо унікальності самого тексту;
- систематична відсутність на заняттях, ігнорування процесу ліквідування академічної заборгованості та, як наслідок, оперативне вирішення таких проблем шляхом встановлення неформальних відносин із науково-педагогічними

працівниками чи адміністрацією університету, що сприяють у подальшому вирішенні зазначених питань.

Але найголовнішою проблемою на сьогодні залишається відсутність у студента чіткого розуміння поняття академічної доброчесності, а в закладу вищої освіти – стандарту академічної поведінки та відповідальності за порушення морально-етичних і корпоративних норм і правил в академічному середовищі. Саме тому університети повинні дотримуватися чіткої дієвої політики академічної доброчесності, яка передбачає «комплекс заходів, що мають на меті забезпечити дотримання принципів академічної доброчесності, моральних правил, корпоративних норм усіма учасниками освітнього процесу та протидіяти будь-яким проявам академічної недоброчесності» [8, с. 7].

Закон України «Про освіту» містить низку положень, які закладають механізми відповідальності закладу освіти та окремих учасників освітнього процесу за виявлення академічної нечесності. Відтак за порушення академічної доброчесності педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники закладів освіти можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності:

- відмова у присудженні ступеня освітньо-наукового чи освітньо-творчого рівня, чи присвоєнні вченого звання;
- позбавлення присудженого ступеня освітньо-наукового чи освітньо-творчого рівня, чи присвоєного вченого звання;
- відмова в присвоєнні або позбавлення присвоєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії;
- позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи займати визначені законом посади.

За порушення академічної доброчесності здобувачі освіти можуть бути притягнені до такої академічної відповідальності:

- повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо);
- повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми;
- відрахування із закладу освіти (крім осіб, які здобувають загальну середню освіту);
- позбавлення академічної стипендії;
- позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання [5].

Вагомим чинником формування сприятливого академічного середовища є формування в здобувачів вищої освіти високого рівня академічної культури. «Уважний погляд на сьогоднішню систему університетської освіти в Україні легко виявить, що формування нової академічної культури на принципах академічної свободи, суспільної відповідальності, пошани до людської гідності і дотримання академічної доброчесності ще не стало внутрішнім запитом і усвідомленим порядком денним університетських корпорацій, здатними мотивувати їх на інституційні та системні зміни. Радше навпаки, ми продовжуємо спостерігати системні деформації у просторі університетської культури, декларовані цінності та принципи якої радикально контрастують із практикою університетського життя.

Цей розрив створив простір для корупції, яку в широкому значенні цього слова можна трактувати як зісуття, виродження і деградацію світогляду, стосунків та взаємодії у середовищі університетської адміністрації, викладачів і студентів» [2, с. 38-39].

Академічна культура – це та модель поведінки, під час якої учасники освітнього процесу адаптуються до соціокультурного середовища, поширюючи ті цінності, які є взірцевими в умовах пропагування академічної доброчесності. Л. Анікіна трактує це поняття в більш широкому значенні. На її думку, академічна культура – це інтелектуально-етична система цінностей, мотивацій, переконань та сприйняття, які визначають професійну діяльність в освіті та науці [1, с. 11]. Саме поняття «культура» – один із структурних компонентів розвитку і становлення особистості. Науково-педагогічний працівник, так само, як і студент, повинні взаємодіяти на засадах ціннісних орієнтирів, тих цілей і установок, які базуються на якостях справедливості, толерантності, тактовності, тоді й освітній та науковий процес буде ефективним з огляду на поставлені цілі, які в результаті необхідно досягти. Отже, «академічна культура створюється повсякчас, з перших кроків існування і є дуже важливим чинником покращення управління, забезпечення академічної якості і фінансової оптимізації діяльності університету» [2, с. 49].

Думки сучасних науковців сходяться на тому, що академічна культура – це передусім етична культура і служіння суспільству. Трактування поняття академічної культури не обмежують лише принципами поведінки в академічному співтоваристві, а розглядають інтегративно: у контексті проведення наукових досліджень, в інтеграції з нормами, традиціями цінностями культури, мовною культурою, культурою духовності і моралі, культурою спілкування наукових керівників і студентів, культурою наукової праці й соціальної, моральної відповідальності за результати власного дослідження. Академічна культура впливає на формування певної системи знань, умінь і навичок студентів, зміст і методи навчальної і науково-дослідної роботи, а також стиль управління діяльністю закладу вищої освіти. На думку Г. Хоружого, «академічна культура характеризується певною автономією, самостійністю, однак її не можна розглядати у відриві від соціального життя сфери вищої освіти, інтересів членів університетської спільноти» [25, с. 39].

О. Семенов узагальнила такі риси академічної культури, як: культура навчання в університеті, етичні цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження; наукова мовна культура, професійна субкультура наукового співтовариства; соціальна, моральна відповідальність за процес і результати дослідження, що формується в культурно-освітньому просторі навчального закладу [20, с. 243]. Дослідниця виділила у структурі академічної культури аксіологічний, мотиваційно-етичний, інформаційно-когнітивний, праксеологічний, поведінково-інтерактивний компоненти, кожний із яких характеризується власним змістовим наповненням і знаходить відображення в культурі розумової праці, академічному дискурсі, етичній культурі, культурі академічного читання, академічного письма, академічної грамотності.

Різномірне і багатопланова структура академічної культури дає змогу виокремити низку функцій, які є її сутнісними характеристиками:

Таблиця 1.

<b>Функція</b>	<b>Характеристика</b>
<i>Пізнавальна</i>	виражається у фіксації результатів пізнання навколишнього світу, наукового, ціннісного та художнього його відображення і передбачає різні форми пізнавальної діяльності;
<i>Інформативна</i>	здійснюється передання нагромадженого соціального досвіду від попередніх поколінь до нових, а також обмін духовними і моральними цінностями між учасниками освітнього процесу;
<i>Світоглядна</i>	забезпечує єдність пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінкових, вольових елементів свідомості у соціокультурному вимірі, водночас формування світогляду є основним напрямом культурного впливу на учасників освітнього процесу і завданням закладів вищої освіти;
<i>Регулятивна</i>	виявляється через символіку, певну знакову систему (правила етикету, різні знаки уваги), тобто через нормативні вимоги до корпоративного спілкування студентів і викладачів, студентів і представників адміністрації, викладачів і представників адміністрації;
<i>Гуманістична</i>	прищеплює культуру спілкування, культуру сприйняття, взаємодопомоги, тактовності, толерантності між учасниками освітнього процесу;
<i>Виховна</i>	є універсальним чинником саморозвитку особистості, водночас учасника освітнього процесу можна розглядати як продукт власної культурної творчості, задоволення матеріальних і духовних потреб, розвитку різноманітних здібностей;
<i>Аксіологічна</i>	характеризує її якісний стан як системи і формує в учасника освітнього процесу ціннісні орієнтири й потреби; сприяє їх формуванню, позитивно впливає на вироблення соціальних цінностей, соціальної відповідальності закладу вищої освіти;
<i>Соціальна</i>	здійснюється через засвоєння знань, соціального досвіду поколінь, через процеси соціалізації та інкультурації учасників освітнього процесу;
<i>Адаптивна</i>	Передбачає пристосування учасників освітнього процесу до умов академічного середовища.

На основі проведеного аналізу емпіричної інформації І. Пак дійшла висновку, що основним показником стану академічної культури студентства на мікрорівні є характер академічних практик, що відтворюють упродовж всього процесу навчання у виші. Виявлено, що основним чинником, що впливає на формування та стан академічної культури студентів, є її мотиваційний складник, а саме орієнтація на отримання знань, якісну фахову підготовку в процесі навчання у виші. Дослідниця наголошує, що мотивація вступу до закладів вищої освіти є підґрунтям для подальшої мотивації до навчання, навколо якої вибудовують цілий комплекс поведінкових практик, які студенти реалізують протягом усього періоду перебування у виші, а згодом зазначені практики перетворюють у сталі традиції, які, в свою чергу, визначають академічну культуру [13, с. 13]. З огляду на вищезазначене, зауважимо, одним з індикаторів визначення рівня академічної культури студентів у закладах вищої освіти є відвідування занять, ставлення до виконання письмових робіт, підготовка до різних форм контролю, специфіка



сприйняття та викладання лекційного матеріалу і проведення практичних занять тощо. У цьому контексті поняття академічної доброчесності є своєрідним ціннісним виміром академічної культури, що передбачає дотримання фундаментальних цінностей чесності, довіри, справедливості, відповідальності, підзвітності.

На рівні університету дотримання засад академічної чесності має стати частиною чіткої інституційної політики, підкріпленої бажанням та рішучістю запровадження нової моделі і принципів академічної взаємодії. Кожен університет може підбирати найбільш зручні для нього засоби врегулювання цих питань, формуючи етос академічної чесності та відкритості [2, с. 39-40]. Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України (листів МОН: від 24 жовтня 2017 року №1/9-565; від 23 жовтня 2018 року №1-9-650) заклади вищої освіти зобов'язані мати внутрішню систему забезпечення якості вищої освіти, у тому числі затверджену політику забезпечення дотримання учасниками освітнього процесу академічної доброчесності. З метою популяризації академічної доброчесності серед учасників освітнього процесу зусилля адміністрації ЗВО повинні бути спрямовані на вдосконалення кваліфікації викладачів з питань сучасного академічного письма. Зокрема, власним прикладом вони мають демонструвати на лекціях роботу з джерелами, посилаючись на них, озвучувати першоджерела під час проведення навчального заняття, включати короткі завдання по роботі з якісними науковими джерелами до видів самостійної роботи студента [9]. З урахуванням вищезазначених рекомендацій, досвіду закордонних закладів освіти впровадження академічної доброчесності має містити такі складники:

1. *Нормативно-правове регулювання академічної доброчесності.* Це розроблення Положення про групу сприяння академічній доброчесності, у якому мають бути завдання та функції, механізми управління процесом дотримання академічної доброчесності; Кодекс академічної доброчесності, який регламентує принципи і фундаментальні цінності, види порушень, академічну відповідальність за порушення академічної доброчесності; Положення про академічну доброчесність та етику академічних взаємовідносин (система сприяння дотриманню принципів академічної доброчесності та етики академічних взаємовідносин, управління процесом дотримання академічної доброчесності на загальноуніверситетському та локальному рівнях), відповідальність за порушення (конкретизований перелік), порядок перевірки робіт (алгоритм для учасників), заходи з попередження порушень); Методична інструкція/рекомендації щодо перевірки академічних текстів на наявність текстових запозичень, що регулює порядок перевірки робіт (технологія, програмні засоби); Положення про студентську агенцію/раду співдії якості освіти, яке регулює формування та реалізацію плану заходів студентського ректорату та Агенції з популяризації академічної доброчесності серед здобувачів вищої освіти, участь у створенні та вдосконаленні нормативної бази з питань академічної доброчесності; наказів закладу вищої освіти щодо створення і діяльності комісії з питань

етики/доброчесності та інших питань, пов'язаних із популяризацією академічної доброчесності. Не менш важливою процедурою є підписання декларації учасниками освітнього процесу, що засвідчуватиме розуміння наслідків застосування відповідальності на порушення академічної доброчесності. Загалом нормативна база повинна регулювати види академічної відповідальності за конкретні порушення академічної доброчесності; процедури встановлення і доведення фактів порушень академічної доброчесності; процедури прийняття рішень про академічну відповідальність учасників освітнього процесу, а також органи, що приймають такі рішення; процедури апеляції для осіб, яких звинувачують у порушенні академічної доброчесності.

2. *Інформаційна база.* Це розроблені закладами освіти інформаційні та методичні матеріали, присвячені інформаційній грамотності та попередженню плагіату, матеріали, присвячені популяризації принципів академічної доброчесності, інші роздаткові матеріали, плани-проспекти, у яких представлена актуальна інформація щодо питань дотримання академічної доброчесності в закладі освіти.

3. *Структурні підрозділи/відповідальна особа, уповноважені комісії.* Це відповідний орган/органи, які здійснюють моніторинг за дотриманням принципів академічної доброчесності, мають право розглядати звернення щодо порушень академічної доброчесності та ухвалювати рішення щодо відповідальності за такі порушення (наприклад, Комісія з питань академічної доброчесності, Комісія з етики та управління конфліктами, Етична комісія тощо). Крім того, у закладі освіти повинен функціювати відповідний підрозділ/група/відповідальна особа, яка здійснюватиме загальну координацію питань академічної доброчесності та реалізовувати кроки задля імплементації політики академічної доброчесності в закладі освіти.

4. *Інструменти впровадження принципів академічної доброчесності* – це спектр відповідних заходів, спрямованих на популяризацію академічної доброчесності серед учасників освітнього процесу, наприклад: створення відповідних ресурсів на сайті наукової бібліотеки, проходження здобувачами освіти та науково-педагогічними працівниками курсів підвищення кваліфікації з питань академічної доброчесності, проведення різноманітних тренінгів, панельних обговорень, майстеркласів, конкурсів есе, головною темою яких є питання академічної доброчесності.

5. *Інструменти контролю,* серед яких варто виокремити два основних напрями:

– проведення опитування здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників із питань академічної доброчесності, що дасть змогу забезпечити зворотний зв'язок та вдосконалити політику академічної доброчесності в закладі освіти;

– використання технологічних рішень – впровадження дієвої системи перевірки кваліфікаційних робіт, академічних текстів здобувачів вищої освіти,

наукових праць науково-педагогічних працівників на рівень унікальності за допомогою антиплагіатних програм;

– створення і наповнення баз кваліфікаційних робіт, академічних текстів здобувачів вищої освіти, наукових праць науково-педагогічних працівників (репозитарії закладів вищої освіти).

Важливо розуміти, що дотримання академічної доброчесності не повинно зводитися лише до наявності певних процедур та інших інституційних механізмів. Академічна доброчесність має бути в основі інституційної культури закладу вищої освіти. Водночас виш має приділяти увагу доведенню цінності, політик та процедур академічної доброчесності до всіх учасників освітнього процесу.

*Досвід Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* демонструє широкоформатний підхід до реалізації політики академічної доброчесності. Відтак у К-ПНУ впровадження академічної доброчесності здійснюють шляхом:

1. Розроблення нормативно-правового забезпечення з питань академічної доброчесності. У К-ПНУ розроблено та систематично оновлюються:

– Положення про дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та здобувачами вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція) – визначає процедуру дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та здобувачами вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [15];

– Кодекс академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція), який визначає загальноприйняті моральні принципи та правила етичної поведінки учасників освітнього процесу в Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка під час навчання, викладання, провадження методичної, наукової, творчої, організаційно-виховної й інших видів діяльності, а також регламентує процедуру розгляду порушень академічної доброчесності та встановлює види відповідальності за їхнє вчинення відповідно до чинного законодавства [8];

– Методичні рекомендації з перевірки курсових, дипломних/кваліфікаційних робіт (проектів), дисертацій здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на рівень унікальності (нова редакція), які визначають процедуру перевірки курсових, дипломних/кваліфікаційних робіт (проектів), дисертацій здобувачів вищої освіти університету на рівень унікальності, яку здійснюють за допомогою програмно-технічного засобу на базі онлайн-сервісу «Unicheck» (відповідно до укладеного договору) [11];

– Положення про врегулювання конфліктних ситуацій у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, визначає процедуру врегулювання конфліктних ситуацій в університеті за такими напрямками: врегулювання конфлікту інтересів між учасниками освітнього

процесу; врегулювання конфліктних ситуацій в освітньому процесі; протидія сексуальним домаганням, булінгу, дискримінації, утискам та гендерної нерівності; виявлення, протидія та запобігання корупції [14];

– Порядок перевірки рукописів монографій, підручників, навчальних посібників на рівень унікальності визначає процедуру перевірки рукописів монографій, підручників, навчальних посібників на рівень унікальності, яку здійснюють за допомогою програмно-технічного засобу на базі онлайн-сервісу «Unісhесk» (відповідно до укладеного договору) [16];

– Порядок скасування рішення про присудження ступеня вищої освіти та присвоєння відповідної кваліфікації в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка визначає процедуру скасування рішення про присудження ступеня вищої освіти та присвоєння відповідної кваліфікації у разі виявлення фактів порушення здобувачем вищої освіти академічної доброчесності, процедуру розгляду справи про порушення здобувачем вищої освіти академічної доброчесності, процедуру розгляду питання щодо добровільної відмови здобувача вищої освіти від ступеня вищої освіти та присвоєння відповідної кваліфікації, правові наслідки скасування рішення та порядок його оскарження [17].

Загалом нормативно-правова база з питань академічної доброчесності К-ПНУ визначає чітку політику і правила дотримання академічної доброчесності учасниками освітнього процесу;

– ознайомлення педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників із Кодексом академічної доброчесності (нова редакція) на момент прийому на роботу до університету. На цьому етапі науково-педагогічні працівники засвідчують дотримання академічної доброчесності і таким чином засвідчують дотримання принципів академічної доброчесності, зазначених у Кодексі [8, с. 15].

- функціонування комісії з питань академічної доброчесності. У К-ПНУ створена комісія з питань академічної доброчесності – колегіальний орган, який здійснює загальний моніторинг та контроль за дотриманням учасниками освітнього процесу норм і принципів Кодексу академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. До складу комісії входять представники адміністрації К-ПНУ, виборні представники з-поміж наукових, науково-педагогічних працівників, виборні представники з-поміж здобувачів вищої освіти (загалом 21 особа), що дає змогу колегіально та із залученням представників академічної спільноти різних рівнів обговорювати актуальні питання академічної доброчесності та розглядати звернення щодо порушень доброчесності. Загалом комісія К-ПНУ має право: розглядати доповідні записки/заяви щодо порушення положень Кодексу або доповідні записки/заяви про підозру в застосуванні неетичних практик (зокрема щодо будь-яких проявів сексуальних домагань, утисків, гендерної нерівності та дискримінації) у навчальній, науковій, управлінській та іншій діяльності, здійснювати їхній аналіз; подавати пропозиції керівництву університету щодо накладання відповідних санкцій, готувати відповідну ухвалу; залучати до своєї роботи

експертів з тієї чи тієї галузі, відповідних фахівців інших установ, організацій та закладів (за їхньою згодою) для вирішення окремих питань щодо фактів порушення академічної доброчесності; отримувати від усіх учасників освітнього процесу та структурних підрозділів університету інформацію і документи, необхідні для здійснення своїх повноважень; використовувати технічні й програмні засоби для достовірного встановлення фактів порушення норм академічної доброчесності за поданою доповідною запискою/заявою; проводити інформаційну роботу щодо популяризації принципів академічної доброчесності та дотримання професійної етики науково-педагогічними працівниками і здобувачами вищої освіти, необхідності дотримання положень Кодексу академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція); здійснювати моніторинг нормативних документів з питань дотримання академічної доброчесності учасниками освітнього процесу, інших нормативних документів в галузі освіти і науки; проводити опитування учасників освітнього процесу щодо дотримання академічної доброчесності в університеті; готувати пропозиції щодо підвищення ефективності впровадження принципів академічної доброчесності в освітню та наукову діяльність університету; надавати рекомендації та консультації щодо способів і шляхів ефективного дотримання положень Кодексу академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція);

- функціонування ефективної системи запобігання академічному плагіату (онлайн-сервіс «Unicheck» на базі середовища «Moodle»). Нечесна академічна поведінка перешкоджає продукуванню таких важливих навичок, як читання, письмо, дослідження. Аналіз, синтез, узагальнення опрацьованого матеріалу перетворюється на симуляцію. Крім того, руйнується здатність критично та креативно мислити. У цьому аспекті важливими є технологічні рішення на рівні університету, які слугують інструментами протидії порушенням академічної доброчесності. У К-ПНУ функціонує процедура пошуку і виявлення академічного плагіату в кваліфікаційних/дипломних роботах науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти, а саме онлайн-сервіс «Unicheck.com» інтегрований на платформі «Moodle». Такий метод значно сприяє підвищенню рівня наукових робіт, активізують студентів до ґрунтовного опрацювання наукової літератури, її правильного оформлення і, як наслідок, представлення якісного наукового продукту в кінцевому підсумку;

- проведення систематичних зустрічей (круглих столів, панельних обговорень, відкритих дискусій тощо), флешмобів зі студентами (зокрема, 1 курсів ступенів вищої освіти «бакалавр» і «магістр»), метою яких є ознайомлення з нормативно-правовою базою університету, формами академічної недоброчесності та відповідальністю за їх вчинення), діяльністю комісії з питань академічної доброчесності, процедурою перевірки наукових робіт на плагіат в середовищі «Moodle». Крім того, здобувачі вищої освіти та науково-педагогічні працівники систематично проходять підвищення кваліфікації, беруть участь у

тренінгах і вебінарах, на яких поглиблюють свої знання з окремих аспектів академічної доброчесності, удосконалюють навички з основ академічного письма;

– розроблення та поширення інформаційної продукції. У К-ПНУ на вебсайті університету розміщена сторінка «Академічна доброчесність», на якій представлено всю актуальну інформацію з питань академічної доброчесності, діяльності комісії з питань академічної доброчесності, актуальні новини тощо (рубрики «Нормативна база», «Комісія з питань академічної доброчесності», «Процедура розгляду питань щодо порушень академічної доброчесності», «Опитування», «Інформаційні матеріали», «Корисні матеріали», «Порядок врегулювання конфліктних ситуацій», «Контактна інформація»). Також актуальна інформація презентаційного характеру презентована в Довіднику першокурсника. До Міжнародного дня академічної доброчесності у 2022 р. у К-ПНУ розроблено і презентовано буклет з академічної доброчесності;

– бесіди кураторів академічних груп зі студентами. Одним із важливих аспектів популяризації академічної доброчесності в університеті є системна робота зі студентами. У цьому аспекті ключова роль належить кураторам академічних груп, які, відповідно до планів роботи кураторів, проводять систематичні зустрічі (дискусійні клуби) зі студентами, обговорюючи актуальні питання академічної доброчесності та протидії академічному плагіату в університеті;

– систематичного обговорення питання академічної доброчесності на засіданнях кафедр, вчених рад факультетів, науковій, бібліотечній, вченій радах, раді з науково-методичної роботи і забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти К-ПНУ. Питання академічної доброчесності є пріоритетним у контексті забезпечення якості вищої освіти та формування належного академічного середовища з-поміж учасників освітнього процесу;

– систематичного наповнення репозитарію в електронному архіві університету (фонд «Кваліфікаційні роботи студентів» (підфонди факультетів з колекціями);

– розроблення методичних матеріалів з уніфікованим визначенням вимог щодо належного оформлення курсових/дипломних робіт для здобувачів вищої освіти з урахуванням політики академічної доброчесності на кафедрах К-ПНУ;

– вивчення вимог коректного використання інформації з джерел та правил їх опису, оформлення цитувань; основних навичок академічного письма в межах навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи наукових досліджень» (ОС «бакалавр»), «Методика наукових досліджень» (ОС «магістр»), «Академічна доброчесність» (вибіркова дисципліна для ОС «бакалавр», «магістр», «Організація наукової діяльності» (PhD);

– проведення опитування (двічі на рік) здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників усіх факультетів щодо дотримання академічної доброчесності відповідно до Плану з оцінювання якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (анкета «Дотримання академічної доброчесності здобувачами

вищої освіти ОС «бакалавр», «магістр» в К-ПНУ», «Дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти ОС «доктор філософії» в К-ПНУ», «Дотримання академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками в К-ПНУ».

В умовах дії режиму воєнного стану заклади вищої освіти почали активно використовувати змішаний формат навчання (з елементами дистанційного), що зумовило широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, а це, своєю чергою, викликало потребу контролю за використанням продуктів інтелектуальної власності здобувачами вищої освіти. З одного боку, викладач постав перед викликами застосування цифрових технологій для забезпечення якісного подання навчального матеріалу, з іншого боку, студент вимушений адаптуватися до використання технологій дистанційного навчання, організувати свою діяльність задля успішного кінцевого результату. Тому стає зрозумілим, що «стрімке запровадження елементів дистанційного й онлайн-навчання у зв'язку із ізоляцією людей під час пандемії порушує проблему зростання академічної нечесності» [27], яку обговорюють не лише в Україні, а й в усьому світі.

У ситуації, що склалася сьогодні, маємо усвідомити, що «вимоги етичного кодексу університету й академічної доброчесності нікуди не зникають через запровадження дистанційних методів навчання. Дотримання цінностей доброчесності (повага, довіра, справедливість, відповідальність, чесність, мужність) – особливо важливе в часи складних подій і викликів. Студенти навчаються по-різному в звичайних умовах. Вони так само по-різному навчатимуться за допомоги дистанційних інструментів і методів. Головне для викладача зараз – підтримати студентів, а для адміністрації університету – підтримати і студентів, і викладачів» [27]. Тому підготовка до проведення занять в синхронному/асинхронному режимах вимагає від викладачів суттєвої попередньої підготовки, а від здобувачів вищої освіти належної самоорганізації.

З огляду на вищезазначений підхід зауважимо, що підтримання чесності під час дистанційного навчання першочергово потрібно здійснювати шляхом інформування кожного учасника освітнього процесу закладу вищої освіти про нормативні документи та рекомендації освітніх і наукових установ щодо новацій у цьому напрямі, особливостей організації занять та інших заходів в умовах дистанціювання.

Різні прояви академічної нечесності (плагіат, фальсифікація, фабрикація, неправомірна вигода та ін.) з метою отримання певних переваг в освітній, науковій та іншій діяльності стосуються як студентів, так і викладачів. По-перше, віддалене навчання часто супроводжує недоброчесне викладання навчального матеріалу з використання технологій дистанційного навчання. Подання інформації подекуди зводять до презентації матеріалу шляхом використання електронної пошти, Viber та інших онлайн-платформ. Самостійне опрацювання студентами лекційного матеріалу знижує якість викладання. По-друге, недостатня поінформованість здобувачів вищої освіти, нерозуміння вимог оцінювання

рейтингового і підсумкового контролю призводить до погіршення якісного показника їхньої успішності. На особливу увагу заслуговує необ'єктивне оцінювання студентів. Як наслідок – використання здобувачами вищої освіти всіх можливих у вільному доступі вебресурсів, інших додаткових інформаційних засобів, наскрізне списування письмових завдань, навмисне уникнення відеозв'язку під час навчальних занять – усі зазначені методи є наслідком вчинення систематичних порушень під час провадження освітнього процесу.

Так, наприклад, для забезпечення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання на належному рівні та з метою попередження й уникнення ситуацій вчинення порушень академічної доброчесності в К-ПНУ розроблено Рекомендації для науково-педагогічних працівників щодо забезпечення академічної доброчесності під час екзаменаційної сесії в умовах дистанційного навчання [18], відповідно до яких потрібно:

1. Знати і поширювати основні принципи (законності і верховенства права; чесності і порядності; взаємної довіри; справедливості і толерантності; партнерства і взаємоповаги; рівності; відповідальності; академічної свободи; прозорості і відкритості тощо) академічної доброчесності, визначені нормативно-правовими документами закладів освіти.

2. На етапі підготовки до підсумкового контролю у формі модульної контрольної роботи чи екзамену застосовувати відповідні стратегії, технічні рішення (з метою уникнення списування), зокрема:

– уникати формату формулювання питань, відповіді на які легко віднайти в Інтернеті. Натомість варто використовувати питання проблемного, творчого, аксіологічного характеру (есе, творчі роботи, проекти, презентації та ін.);

– обирати різні формати оцінювання: поєднувати письмові відповіді на питання з усними за допомогою Zoom, подкастів, відео в YouTube, постерів або презентацій, якими можна ділитися в Інтернеті;

– використовувати питання, пов'язані із процесом роботи над завданням (наприклад, яка тема під час вивчення курсу була для Вас найскладнішою і чому?).

3. Належним чином пояснювати здобувачам вищої освіти особливості обраної форми проведення підсумкового контролю, вимоги до пропонованих завдань і критерії їх оцінювання.

4. Дотримуватись об'єктивного оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти.

5. На етапі проведення захисту курсової/дипломної роботи (проєкту) варто пам'ятати, що результати перевірки на академічний плагіат курсової/дипломної роботи (проєкту) за допомогою онлайн-сервісів не є гарантією відсутності плагіату. Така процедура – лише один зі складників системи забезпечення якості освіти. З огляду на те, що курсові роботи (проєкти) містять елементи освітнього-наукового характеру, а дипломні роботи (проєкти) – науково-освітнього, виявлені програмним забезпеченням текстові збіги мають бути проаналізовані науковим



керівником курсової/дипломної роботи (проєкту) на предмет їх ідентифікації як плагіату, помилок цитування, використання загальновідомих тверджень тощо.

6. Забезпечувати безперервний зворотний зв'язок зі здобувачами вищої освіти для вирішення питань, які виникають під час підготовки і проведення навчальних занять, екзаменів чи захистів курсових/дипломних робіт (проєктів).

Отже, в умовах дистанційного навчання провадження освітньої і наукової діяльності повинно здійснюватись з дотриманням академічно доброчесності – важливого складника у процесі забезпечення якості вищої освіти. Сьогодні кожен учасник освітнього процесу повинен усвідомити сутність етичних принципів і корпоративних правил задля розбудови нового якісного етапу освітнього і наукового середовища.

**Висновки.** Отже, спроби інституціональних змін під час реформування чинного законодавства та визначення вимог до навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти відповідають основним тенденціям розвитку загальноєвропейської та світової освіти і загалом мають позитивні відгуки в академічних спільнотах закладів вищої освіти, але недосконалість чинної системи відповідальності за порушення принципів і норм академічної доброчесності стає перешкодою на шляху здійснення змін у напрямі цього питання та інтеграції вітчизняної освітньої системи в єдиний світовий академічний простір.

Але найважливішою проблемою залишається відсутність розуміння сутності основних видів академічної недоброчесності і низька мотивація до навчання. У цьому контексті важливою є роль викладача у створенні сприятливого мікроклімату академічної студентської спільноти, передання знань про основні цінності академічної доброчесності, удосконалення знань з основ академічного письма, а також у демонструванні власного прикладу роботи з науковими джерелами. Основною мотивацією діяльності будь-якого учасника освітнього процесу має бути прагнення до пізнання істини та бажання збагатити науку новими знаннями.

Перспективним, на наш погляд, є розроблення дієвої моделі поведінки учасників освітнього процесу, зокрема здобувачів вищої освіти, в основі якої – нульова толерантність до академічного шахрайства, плагіату, хабарництва та інших видів академічної недоброчесності.

### **Список використаних джерел:**

1. Анікіна, Н. (2016). Академічна культура викладача ВНЗ. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, (5). *Педагогічні науки : реалії та перспективи*, (55), 8–17. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23419/Akinina%20N.%20L..pdf?sequence=1>
2. Артюхов, А., Фініков, Т. та інші (2016). Академічна чесність як основа сталого розвитку університету, Київ; Таксон, 234. [https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/09/chesnist\\_osnova\\_rozvitk\\_Univers.pdf](https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/09/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf)
3. Бернацький, О. (2020). До питання етико-правової природи академічної доброчесності в Україні. *Вісник ЛДУВС ім. Е. О. Дігоренка*, (4, 92), 75–86.
4. Джурило, А. (2022). Загальноєвропейські рекомендації щодо академічної доброчесності в умовах інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору. *Модернізація освітніх програм*, (5-6), 52–56. <http://surl.li/oajbk>

5. Закон України «Про освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-1>
6. Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти. Academic Integrity and Quality Initiative. <https://academiq.org.ua/>
7. Годецька, Т. (2018). Інформаційно-аналітичний огляд головних подій у сфері освіти, науки й культури, оприлюднених засобами масової інформації України у листопаді-грудні 2018 р. [https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2015/12/Monitor\\_ZMI\\_2018-11-12.pdf](https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2015/12/Monitor_ZMI_2018-11-12.pdf)
8. Кодекс академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція). <https://drive.google.com/file/d/1LIOReajanExMEnG2DvgdaFNACYWU00UL/view>
9. Лист МОН «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» від 23.10.2018 № 1/9-650. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text>
10. Малогулко, Ю., Затхей М. (2018). Проблеми академічної доброчесності в вищих навчальних закладах. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvt/all-hcvt-2018/paper/view/3857>.
11. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності. Лист МОН від 23.10.2018 № 1/9-650. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/recomendatsii.pdf>
12. Методичні рекомендації з перевірки курсових, дипломних/кваліфікаційних робіт (проектів), дисертацій здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на рівень унікальності (нова редакція). <https://drive.google.com/file/d/1-7jl3UaRr8EO9TN95FkegcmpECfJSn2/view>
13. Пак, І. (2019). Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. Харків, 22.
14. Положення про врегулювання конфліктних ситуацій у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. <https://drive.google.com/file/d/1Mo3aUF-zZggOrxCOEWfEnWgvxqHPWdDQ/view>
15. Положення про дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та здобувачами вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція). [https://drive.google.com/file/d/0B\\_EBvdN4dQSLMUozdmc2Ti0xY3MzMS1hbjlXLVVQSDZmNjU4/view?resourcekey=0-WAE6ceQZqhHelYoJoPZ3Kg](https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSLMUozdmc2Ti0xY3MzMS1hbjlXLVVQSDZmNjU4/view?resourcekey=0-WAE6ceQZqhHelYoJoPZ3Kg)
16. Порядок перевірки рукописів монографій, підручників, навчальних посібників на рівень унікальності. <https://drive.google.com/file/d/1fP3dkq1ZHYOekfxwPgziV3w0syIRD56g/view>
17. Порядок скасування рішення про присудження ступеня вищої освіти та присвоєння відповідної кваліфікації в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. [https://drive.google.com/file/d/1x67k\\_68riRIBA5WxS83s0S-BQx-0fyY/view](https://drive.google.com/file/d/1x67k_68riRIBA5WxS83s0S-BQx-0fyY/view)
18. Рекомендацій для науково-педагогічних працівників щодо забезпечення академічної доброчесності під час екзаменаційної сесії в умовах дистанційного навчання в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (додаток 1 до протоколу №3 від 14 травня 2020 року засідання комісії з питань академічної доброчесності Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка). <https://drive.google.com/file/d/1YF0yj4apa8Xq6kzmOXq80e1QF6DhJ-CT/view>
19. Розширений глосарій термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf>
20. Семенов, О., Вовк, М. (2016). Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 284.

21. Сопова, Д. (2018). Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*, (3–4), 52–56.
22. Стадний Є. Деякі рекомендації щодо впровадження етичних кодексів в українських вищих навчальних закладах. <https://drive.google.com/file/d/0VyYt3wkv0LOAd282OEtWaTJwX1U/view>
23. Вебсторінка «Академічна доброчесність». <http://integrity.kpnu.edu.ua/>
24. Тицька, Я. (2018). Академічна доброчесність та академічна відповідальність у забезпеченні якості освіти. *Теорія держави і права*, (11), 192–195.
25. Хоружий, Г. (2012). Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 320.
26. Шевчук, З. (2020). Дотримання принципів академічної доброчесності та культури – дієвий інструмент формування компетентного фахівця закладу вищої освіти. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць* / [редкол.: С. Копилов (голова, наук.ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, (11), 210–216.
27. «Як підтримати чесність дистанційного навчання?». Академічна доброчесність. Інформаційний бюлетень, 8. (Квітень 2020). <https://saiup.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/Integritybulletin-08.pdf>
28. Fishman, T. (2014). The Fundamental Values of Academic Integrity. *International Center for Academic Integrity* / editor. Second Edition. Clemcon, 36.
29. Dictionary.com. LLC (2023). URL: <http://dictionary.reference.com/browse/integrity>
30. Dluhopolsyi, Olexandr (2019). Academic integrity: best practices of EU universities for Ukrainian higher schools (Powerpoint Presentation). [http://www.uera.org.ua/sites/default/files/2019-07/Dluhopolskyi\\_%20Academic%20integrity.pdf](http://www.uera.org.ua/sites/default/files/2019-07/Dluhopolskyi_%20Academic%20integrity.pdf)
31. PARIS COMMUNIQUÉ. Paris, May 25th 2018. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf>
32. Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Ethical behavior of all actors in education/7th Prague Forum Towards a Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education Charles University, Prague, Czech Republic 1–2 October 2015. 58 <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680692398>
33. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720500083922?journalCode=chee20>
34. The Fundamental Values of Academic Integrity, 1999, The Center for Academic Integrity. Duke University, Durham. <http://www.academicintegrity.org>

## **РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

### **2.1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Суспільні зміни, нові орієнтири висувають перед сучасною освітньою системою все більші вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи, перед якими щоразу постають нові виклики. Тому необхідно реформувати систему професійної підготовки педагогів з урахуванням новітніх орієнтирів та реформ сьогодення.

Професійна діяльність вчителя початкових класів має свою специфіку, зважаючи на її багатогранність, багатофункціональність, різноманітність комунікативну емоційність та багатовекторність педагогічної взаємодії. У зв'язку з цим, вчителі початкової школи покликані забезпечувати якісне викладання та особистісний розвиток дітей шляхом поступового залучення їх до різноманітних видів діяльності.

Звичайно, освітні інституції та й самі педагоги не стоять на місці й активно реагують на нові тенденції, реалії, намагаються враховувати сучасні потреби, передбачати майбутні виклики та перспективи, оновлюючи зміст, форми, методи, технології навчання й виховання. Поява та поширення значної кількості нових підходів до організації освітнього процесу, оновлення методів та технологій навчання й виховання спричиняють необхідність їхнього детального вивчення.

З цього приводу у польській педагогіці [11, 2013, с. 62] сформульовано наступні основні причини, що визначатимуть зміни в сучасній освіті:

- тенденції наближення освіти до реального життя;
- сучасна школа повинна не лише навчати, але й розвивати власну активність учнів, сприяти їхньому саморозвитку та самореалізації;
- навчання має бути цікавим і приємним;
- демократизація освіти;
- гнучкість та саморегуляція системи освіти та ін.

У даному контексті актуальним, на нашу думку, постає як вивчення, так і використання на усіх рівнях освітнього процесу технологій навчання і виховання, що зумовлюється наступними чинниками:

- потреби у створенні оптимальних умов для самореалізації учасників освітнього процесу;

- на сьогодні педагог повинен орієнтуватися в сучасних тенденціях сучасної освіти, теоретичних і практичних аспектах технологій, що впроваджуються в освітній процес;

- необхідність вміння інтерпретувати сучасними педагогами сутності нових документів про освіту, осмислювати технологічні схеми, що пропонує література, а також аналізувати конкретні методи, методики, навчальні ситуації, що використовуються на практиці.

У такому контексті актуальною постає проблема підготовки педагогічних кадрів, які були б здатні працювати відповідно до нових методологічних орієнтирів, які окреслює Концепція Нової української школи [3].

Зокрема, наголошується на тому, що сучасній школі потрібен учитель, який постійно, послідовно й безперервно буде вдосконалює зміст та засоби своєї професійної діяльності, який є взірцем високої духовної та педагогічної культури. Адже лише педагог, який може мислити креативно, прогресивно, прогнозувати результати своєї діяльності та моделювати освітній процес на основі досягнень сучасної педагогічної науки, може бути гарантом нової якості освіти.

Якісна реалізація завдань Нової української школи, належний рівень впровадження Державного стандарту початкової освіти насамперед залежатиме від учителя – його готовності та здатності до змін. Нова українська школа потребує сучасного вчителя, «нового вчителя, який може стати агентом змін».

У Концепції «Нова українська школа» зазначено: «школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель. Він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина – лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [3].

Передбачається, що випускник Нової української школи повинен бути не лише особистістю, патріотом, але й інноватором. А інноватора, на наш погляд, може підготувати лише педагог-інноватор, який би володів сучасними технологіями, методами навчання та виховання. Саме такий педагог зможе підготувати майбутніх вчителів початкової школи до застосування різноманітних методів та технологій в освітньому процесі сучасного закладу освіти. Зважаючи на це, вважаємо за необхідне знайомити майбутніх педагогів з педагогічними технологіями та вчити їх застосовувати у професійній діяльності. Найкраще це робити, на нашу думку, насамперед використовуючи ці технології у роботі зі здобувачами освіти, під час їхнього навчання в закладі вищої освіти.

Проблеми інноваційної стратегії сучасної освіти висвітлювали у своїх працях Т.І.Волоковська, І.М.Дичківська, Т.Ф.Коляда, Л.Г.Овчаренко, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, А.А.Сбруєва, Л.Б.Хіхловський, З.В.Юринець та багато інших.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів досліджували автори: О.Є.Антонова, С.А.Дніпров, О.А.Дубасенюк, Д.Л.Опрощенко, В.А.Попков, Т.В.Семенюк, О.П.Цюняк. Огляд літературних джерел свідчить про те, що значна кількість вчених, педагогів-практиків досліджує різні аспекти, пов'язані з

окремими інноваційними технологіями. Так, проблемами використання інтеративних технологій в сучасній освіті займаються Т.І.Коваль, Н.В.Лалак, І.Г.Луцик, О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, І.М.Свириденко та ін. Теоретичним та практичним аспектам технологій розв'язання винахідницьких задач присвячені праці А.А.Гіна, О.В.Лесіної, Д.Родарі, В.П.Телячук. Розробкою проєктної технології займалися Дж.Дьюї, В.Х.Кілпатрик, З.Таран, С.Т.Шацький та інші. Окремі аспекти використання мультимедійних технологій в сучасній освіті досліджує ряд вітчизняних та зарубіжних науковців: Т.А.Бабенко, Е.Джей, М.І.Жалдак, Н.Ю.Іщук, Н.І.Клевцова, Н.В.Клемешова, І.І.Косенко, В.В.Лапінський, А.В.Олійник, О.В.Скалій, О.Г.Смолянинова, М.Д.Тукало, О.А.Чайковська, М.І. Шут та ін.

На сьогодні традиційна організація освітнього процесу все частіше доповнюється інноваційним баченням навчання та виховання підростаючого покоління, і все більшого поширення набувають сучасні інноваційні технології. Звичайно, кожен з освітніх компонентів покликаний по-своєму сприяти формуванню професійної підготовці майбутніх педагогів, але саме технологізація є однією з ознак сучасних інноваційних процесів в освіті, а технологія як наука про майстерність набуває у даному контексті особливого значення.

Поняття “інновація” належить до одного з найпоширеніших сьогодні і, разом з тим, багатозначним поняттям сучасної гуманістики. У різних сферах науки та практики це поняття часто трактують по-різному. В повсякденному вживанні інновацію часто пов'язують з цілим рядом термінів, близьких за значенням, наприклад, таких як: поступ, покращення, новаторство, творчість, реформа, нестандартність, альтернативність, модернізація. Кожний з них містить в собі якусь частку сутності поняття “інновація”, але не визначає його цілком. Складається таке враження, що дана категорія відносно недавно увійшла до активного наукового обігу. Про це свідчить хоча б те, що цього слова не містять “Словник іншомовних слів” (1985), “Український педагогічний словник” С.У.Гончаренка (1997). Правда, “Словник іншомовних слів” (1996) із серії “Бібліотека державного службовця. Державна мова і діловодство”, подає визначення інновації, але у мовознавчому контексті. Натомість відомий польський вчений і педагог В.Оконь ще у 1975 році визначив інновацію як «зміну структури педагогічної системи загалом або деяких важливих її складових з метою поліпшити її характеристики» [8, с. 100].

Розквіт педагогічної творчості у теоретичній та практичній сферах спричинили досить неоднорідну картину навколо поняття інновації та її похідних. Тому можна знайти спроби привести цю різноманітність до більш узагальнених категорій. Наприклад, в українській педагогіці, зважаючи на сутнісні ознаки інновації, її розглядають як процес і як продукт (результат). “Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву “новація” [1, с. 23]. Натомість польський дослідник Р.Шульц вбачає необхідність виділяти три групи понять, які характеризують інновацію: «1) інновація – це тільки результат; 2) інновація – це

цілий процес (цикл) визначення та розв'язання проблем; 3) інновація – це виключно програма процесу зміни» [12, с. 110].

На сьогодні трансформації в освітньому процесі, значний досвід педагогічних інновацій, різних авторських шкіл чи вчителів-новаторів, результати психолого-педагогічних досліджень, – постійно потребують систематизації, узагальнення, певного впорядкування.

Одним із способів вирішення даної проблеми є впровадження технологічного підходу, тобто застосування поняття «технологія» щодо сфери освіти, до освітнього процесу.

Технологізацію на сьогодні розглядають як «неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень. Поняття «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) означає «наука про майстерність». Найчастіше воно використовується у виробничій сфері, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом (наприклад, технологія обробки сировини, технологія виготовлення деталей, технологія приготування страви тощо). До основних ознак технології належить стандартизація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. А провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його [1].

Щодо навчального процесу термін «технологія» вперше було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі (1842-1923). Однак дискусія з приводу того, чи можливе існування педагогічної технології як певного способу навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. На сьогодні окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ, тому педагогічна технологія з її конкретними етапами, складовими просто не можлива. Їх опоненти доводять, що оскільки мета педагогічного процесу полягає у вихованні особистості із заздальгідь заданими властивостями, то і педагогічний процес повинен мати певні інструменти для досягнення цієї мети [1]. Тобто, якщо потрібно досягнути одного результату – необхідно використати одну послідовність дій, методів, а якщо потрібно отримати інший результат – необхідно виконати іншу послідовність. А такою послідовністю дій, етапів і є педагогічна технологія.

Хоча поняттю «педагогічна технологія» уже багато років, та досі можна зустріти різні підходи до його визначення. Разом з тим, існує загальноприйняте уявлення про технологію як «конструювання навчального процесу за певною схемою. Крім того, спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання [1].

Педагогічна технологія завжди охоплює певну частину педагогічної діяльності. Ця частина діяльності, з одного боку, містить певні складові (відповідні технології), з іншого боку, вона може бути частиною діяльності (технології) вищого рівня. У такій вертикальній структурі виділяють чотири рівні. Технології вищого рівня, або метатехнології, відображають освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти. Це такі загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні) технології, які повністю охоплюють цілісний освітній процес в країні, закладі освіти (технологія розвивального навчання, технологія виховної роботи в конкретному закладі освіти). Наступний, нижчий рівень – це макротехнології або галузеві педагогічні технології, які стосуються діяльності в межах певної освітньої галузі, напрямку навчання або виховання, навчальної дисципліни (технологія викладання навчальної дисципліни, технологія компенсуючого навчання тощо). Ще нижчий рівень – це мезотехнології або модульно-локальні технології, тобто технології здійснення окремих частин (чи то модулів) освітнього процесу, і спрямовані вони на вирішення часткових, локальних дидактичних, виховних чи методичних задач (технології уроку, технології вивчення даної теми, технології повторення чи контролю знань). Найнижчий рівень – це мікротехнології – це технології, які спрямовані на вирішення вузьких оперативних задач, і належать до індивідуальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (технологія формування навичок письма, тренінги з корекції окремих якостей індивіда тощо).

Звичайно, технологічний підхід до освітнього процесу не можна вважати універсальним, адже він лише доповнює загальні наукові підходи педагогіки, психології, соціології та інших напрямків науки і практики та потребує подальшого теоретичного і практичного дослідження. Разом з тим, рівень реалізації технологічного підходу може бути одним із важливих критеріїв, за яким визначаються конкурентоспроможність та престижність закладу освіти, оскільки освітні технології забезпечують цілеспрямованість, системність, результативність та ефективність його діяльності. Саме технологізація освіти сприяє підвищенню мотивації учасників освітнього процесу до навчання, забезпеченню зв'язку навчального матеріалу з реальними практичними викликами сьогодення.

Різноманітність функцій, які забезпечують освітні технології, пояснюється варіативністю їхньої структури, складовими якої є, крім традиційних, новітні засоби освітнього процесу, зокрема інтерактивні, проєктні, інформаційні технології, які зараз набули особливої популярності в Україні. Доцільність використання технологічного підходу очевидна. Відтак сучасні педагоги інколи відчують труднощі у його реалізації, що зумовлені кількома причинами. По-перше, у педагогічній науці немає єдиної усталеної думки щодо трактування та співвідношення понять «методика», «освітня технологія», «педагогічна технологія» та ін., що призводить до неоднозначного розуміння педагогами сутності технологічного підходу. По-друге, залишаються невирішеними суперечності щодо обґрунтування критеріїв оцінки використання освітніх технологій. Адже на сьогодні



відсутня універсальна та ефективна технологія, яка б забезпечувала успішне навчання й виховання усіх без винятку суб'єктів освітнього процесу.

Отже, досвід реалізації технологічного підходу переконує нас в тому, що якість освітнього процесу залежить насамперед від професійної компетентності та майстерності педагога, від здібностей здобувачів освіти та їхньої особистісної спрямованості, тобто освітній процес автоматично не поліпшиться від самого факту упровадження освітніх технологій. Проте вони є своєрідним орієнтиром, стимулом у діяльності педагога, оскільки сприяють удосконаленню його професійної компетентності та педагогічної майстерності. Варто зазначити, що будь-яка технологія передбачає мистецтво володіння процесом, певну послідовність дій, операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментарію, алгоритму дій), тобто у процесуальному розумінні технологія повинна дати відповідь на запитання: «Як досягти результату діяльності? Які засоби для цього використовувати?» Поняття технології в даному контексті відображає спрямованість наукових чи практичних досліджень (у тому числі й педагогічних) на цілеспрямоване вдосконалення діяльності особистості, підвищення її результативності, ефективності, інструментальності. Проведений методологічний аналіз досліджуваної проблеми в контексті застосування інноваційних технологій у сучасному освітньому просторі дозволив з'ясувати, що освітні технології характеризують загальну стратегію розвитку освіти в цілому та освітнього середовища зокрема. А основне призначення освітніх технологій – це прогнозувати розвиток освітніх систем, їх проектування, планування та визначення факторів, які впливатимуть на досягнення відповідних освітніх цілей.

Таким чином, сучасний педагог має володіти різноманітними освітніми технологіями з метою створення у закладі освіти ефективної та дієвої педагогічної системи, в основі якої лежать специфічні для певного типу освітнього середовища прийоми та технології реалізації освітнього процесу, що концептуально об'єднані пріоритетними освітніми цілями, а також пов'язані між собою завданнями та змістом, формами та методами впровадження (Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі, 2020).

Дослідження основних питань, що пов'язані з інноваціями та технологіями, тісно пов'язано з людьми, які є їх творцями й реалізаторами. За концепцією Гарднера [7, с. 47], саме особистість відіграє вирішальну роль в процесі оновлення суспільства.

Тому, зважаючи на необхідність активно впроваджувати та використовувати в освітньому процесі інноваційні технології, на сьогоднішній день особливо актуальною постає проблема підготовки педагогів, здатних формувати нові погляди на суспільство та місце в ньому школи, збагачувати існуючі засоби суспільної культури, перетворювати освітній простір відповідно до потреб суспільства.

Робота, пов'язана з підготовкою педагогів, вважається однією з найважливіших та постійно актуальних проблем освітніх змін. Оптимізація цієї діяльності має бути сфокусована на майбутньому, виражена у конкретних

спробах, що відповідають завданням та вимогам, пов'язаним з сучасними змінами, з трансформацією освіти. Перетворення в освіті, зокрема, полягають у зміні ставлення вчителів до навчання і освіти, до учнів, який мусять стати важливими суб'єктами освітньої діяльності. Ця внутрішня трансформація впливатиме на роботу кожного викладача, а також на освіту в цілому.

Використання інноваційних технологій в процесі педагогічної підготовки майбутніх вчителів є важливим, на нашу думку, принаймні з двох причин. По-перше, для того, щоб бути ефективною сьогодні, сучасна освіта має бути спрямована в майбутнє, і використовувати передові технології й знання. Крім цього, використання інновацій у роботі з майбутніми вчителями допоможе сформуванню у підростаючого покоління уявлення, потреби щодо необхідності оновлення освітнього процесу, щодо важливості й ефективності інноваційної діяльності в роботі сучасного педагога, а сам вчитель-інноватор стане прикладом для своїх учнів. Адже відомо, що найчастіше педагог навчає так, як вчили його. З огляду на це, освітній процес у закладі вищої освіти варто організовувати як взаємодію, творчу співпрацю викладача зі студентами.

Говорячи про освітній процес ЗВО, неодмінно постає питання про те, якою є, якою має бути підготовка викладача? На чому потрібно акцентувати увагу перш за все? А як підготувати педагога “нового типу”, здатного ефективно працювати в сучасних умовах? Відповіді на такі та й інші запитання, звичайно, знаходяться у різних площинах. Але, очевидно, що важливим аспектом у даному контексті є проблема підготовки майбутніх педагогів до використання інновацій, інноваційних освітніх технологій у професійній діяльності.

У науковій літературі можна знайти різні підходи до проблеми підготовки майбутніх педагогів, здатних до інноваційних перетворень. Одні автори наголошують на важливості конкретних особистісних рис, інші описують те, як повинна бути організована підготовка викладача закладу вищої освіти. Так, словацькі вчені вважають, що «підготовка до інноваційної діяльності повинна забезпечувати:

- гармонійне поєднання теоретичної і практичної підготовки з профільних предметів;
- можливості для створення студентами власної індивідуальної концепції навчання;
- оволодіння студентами умінням працювати зі змістом освіти, який уже не розуміється як приписана норма;
- реальне, гуманістичне розуміння освіти майбутніми педагогами (зокрема концентрація на можливостях, здібностях, інтересах учнів);
- формування вміння студентів пов'язувати навчання з емоційною сферою учнів;
- готовність студентів до гнучкого підходу до роботи (вміти бачити альтернативні підходи у навчанні, приймати їх та адаптувати до своїх умов праці);
- повагу і розвиток плюралістичних підходів до виховання і його змісту;
- усвідомлення нових цінностей виховання (розвиток і поглиблення демократії і

гуманізму, вільний розвиток особистості, повага до прав людини і т.п.);

- уміння студентами не лише копіювати завдання та цілі впливу шкільної освіти, але й знати, як зрозуміти освіту та різні її аспекти» [9, с. 107-116].

Інші дослідники підготовку майбутніх вчителів до інноваційної діяльності вбачають у формуванні у них певних рис, які притаманні інноваторам. При цьому різні автори пропонують різні переліки якостей. Так, у попередні десятиліття до таких рис відносили: «інтелектуальну активність і мотивацію, здібності, особистісну незалежність» [10, с. 79]. Інші вчені зазначали, що «особистості інноватора повинні бути притаманні такі риси: 1) знання, інформаційні засоби (загальні та специфічні), потрібні для нових, творчих комбінацій; 2) інтелектуальні здібності (розумові вміння ефективного використання знань); 3) темперамент (емоційні аспекти особистості, що стосуються настрою, активності та сприяють особистості у використанні знань і вмінь, у здатності йти на ризик, пов'язаний з розвитком нових ідей» [14, с. 42-43].

Американський автор Г.Штейнер змальовує психологічний портрет педагога-інноватора за допомогою трьох складових: «інтелектуальні особливості, особистісні риси і підхід до розв'язання проблеми» [13, с. 169]. А польський педагог Р.Шульц характеризує особистість інноватора відповідно до наступних категорій: «знання, розум, мотивація, особистість, система цінностей» [13, с. 169-180].

Актуалізуючи питання готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, власне питання підготовки педагогів до застосування інноваційних технологій в професійній діяльності, І.М.Дичківська визначає її як «особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії» [1, с. 277]. Відповідно до зазначеного, дослідниця визначає й структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яку, на її думку, потрібно розглядати як сукупність «чотирьох компонентів, що взаємообумовлені та пов'язані між собою:

1) мотиваційний (виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти);

2) когнітивний (об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь та навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; цей компонент характеризують обсяг знань, стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога);

3) креативний (реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті; ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, уміння розвивати креативність дітей);

4) рефлексивний (реалізується через такі процеси як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого)» [1, с. 282-287].

Проаналізувавши наведені вище переліки якостей педагога-інноватора, можна виділити основні чинники, які впливають на готовність педагогів до інноваційної діяльності. На нашу думку, це: мотивація, інформованість щодо педагогічних інновацій, інтелектуальні здібності та певні особистісні риси (зокрема, здатність до творчості та особистісна незалежність).

В контексті підготовки майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій, постає питання: наскільки сьгоднішні здобувачі освіти готові до реалізації завдань інноваційної педагогіки завтра, у власній професійній діяльності? Відповідь на це запитання, очевидно, потребує детального всебічного теоретичного та практичного вивчення. Першим етапом на цьому шляху може бути проведене письмове опитування (анкетування) здобувачів освіти, а саме майбутніх вчителів початкової школи, проведене на базі педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Звичайно, для того, щоб у вчителя виникло бажання використовувати інновації, інноваційні технології навчання чи виховання, він повинен насамперед позитивно ставитись до них. Результати опитування продемонстрували, що загалом ставлення до інноваційної діяльності та застосування інноваційних технологій у майбутніх педагогів позитивне, оскільки більше 90% з 186 опитаних висловили впевненість, що мають стійкий інтерес до інноваційних технологій у педагогічній діяльності, і разом з тим, жоден із респондентів не висловив негативного ставлення до інновацій загалом. З'ясовуючи характер цього інтересу, ми проранжували мотиви, які його спонукають, отримавши наступну картину: на найвищій сходинці виявилися результати відповіді на запитання «чим для вас приваблива інноваційна діяльність?». Так, найбільше (66%) респондентів обрали варіант «цікаво створити щось своє, незвичайне», що вказує на деяку поверховість і несерйозність; натомість варто зазначити, що лише для 14,5% майбутніх педагогів вагомим аргументом для використання інновацій є зовнішній фактор, зокрема авторитет чи новий статус серед колег та учнів. Разом з тим, значну кількість респондентів у інноваційній діяльності приваблює можливість певним чином підвищити результативність освітнього процесу (50%), більш повно реалізувати власний досвід і здібності (32%), а також зростання самоповаги, формування нового погляду на себе, на власну діяльність (29%). Крім того, 5% опитаних зазначили, що в інноваційній діяльності їх приваблює можливість самовдосконалюватися, самостверджуватися, підвищувати рівень власної професійної майстерності. Примітно, що для майбутніх вчителів більше значення має власна самореалізація й самоповага, ніж авторитет серед колег та учнів. Разом з тим, подібні відповіді свідчать про усвідомлення здобувачами освіти значення інноваційних технологій не лише для покращення результативності власної педагогічної діяльності, але й для особистісного зростання.

Отже, під час дослідження було з'ясовано, що абсолютно всі опитані здобувачі вважають, що педагогічні інновації потрібно запроваджувати в закладах освіти, хоча й керуються дещо різними мотивами: починаючи з аргументу «для підвищення ефективності освітнього процесу», через «можливість підвищення

власної майстерності, випробовування себе, загального розвитку», і закінчуючи шансом «підвищення свого авторитету», який знову отримав найменшу кількість балів у майбутніх педагогів.

Звичайно, цілком логічним було наступне запитання до здобувачів освіти про те, чи планують майбутні педагоги самі застосовувати інновації на практиці. У цьому випадку 50% респондентів відповіли, що будуть застосовувати частково і в залежності від обставин; 40% – однозначно сказали “так”; 5% – ще не знають; і 5% – обрали однозначне “ні” (можемо припустити, що вони взагалі не планують працювати за фахом).

Отже, можна сказати, що мотиваційний компонент присутній у структурі готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності. Для визначення місця й ролі інших компонентів, ми попросили студентів назвати ознаки власної готовності до інноваційної діяльності, зокрема до застосування інноваційних технологій в початковій школі. В результаті дізналися, що 46% опитаних вважають, що вони обізнані з теоретичними основами педагогіки, психології, методик та інноваційних тенденцій в освіті, 35% – орієнтуються в нових педагогічних ідеях, та, на жаль, лише 5% володіють нестандартним мисленням, 2,5% – знають технологію та володіють культурою експериментальної діяльності. Такий розподіл свідчить про те, що хоч когнітивний компонент (загальна теоретична підготовка та інформованість про інноваційні підходи) притаманний значній частині респондентів, проте креативність та практична підготовка майбутніх вчителів початкової школи знаходяться на дуже низькому рівні. Очевидно, що на те є об’єктивні причини: домінування теорії над практикою в професійній підготовці та практично повна відсутність цілеспрямованого розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів на момент проведення опитування.

Так, завдяки педагогічній підготовці в закладі вищої освіти, майбутні вчителі початкової школи вчать орієнтуватися в основних тенденціях і перспективах розвитку освітньої галузі; знайомляться з конкретними зразками інноваційного навчання, інтерпретуючи його суть, механізми творення; у них формується уявлення про логіку та конкретні шляхи самоосвіти та саморозвитку у зазначеному аспекті. Крім цього, у здобувачів освіти накопичується інформація про педагогічні технології, що сприяє їхній готовності надалі працювати з ними, впроваджуючи в освітній процес Нової української школи. У даному контексті важливим постає порівняльний аналіз традиційної й інноваційної освітніх систем, співвіднесення їхньої цільової спрямованості і, відповідно, особливостей змістової та процесуальної основ. Під час опрацювання конкретних технологій в процесі професійної підготовки майбутні педагоги мають можливість глибоко осмислювати концепцію та логіку формування кожної з них, оцінювати їх відповідність сучасній освітній парадигмі, реальність та умови використання в практиці роботи Нової української школи.

В даному контексті важливо поєднувати теоретичну та практичну підготовку вчителя до застосування педагогічних інновацій. Так, в процесі педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи різні педагогічні технології

вивчають по-різному, різними засобами. Одні – лише розглядаються на лекційних заняттях, інші – і на лекційних і на практичних заняттях; вивчення певної кількості інноваційних технологій доповнюється відеосюжетами з демонстрацією їх застосування, окрема частина застосовується викладачем та самими студентами під час аудиторного навчання. Результати опитування показали, що найбільше здобувачам освіти запам'яталися ті технології, з якими вони повинні були скласти фрагменти уроків (інтерактивні технології – 47%, технологія проєктування – 34%, ТРВЗ – 32%); хотіли б використовувати інтерактивне навчання – 42%; відповідно, найцікавішими та найефективнішими майбутні педагоги назвали теж інтерактивні технології (38%) та технологію проєктування (27%). Постає запитання: чому одні й ті самі технології скрізь займають перші позиції? Чи дійсно вони є найкращими? Чи справжня причина криється у чомусь іншому? На наш погляд, вибір майбутніх педагогів здебільшого залежав від їхнього попереднього рівня ознайомлення з тією чи іншою технологією. Так, наприклад, інтерактивні технології навчання знаходяться на найвищих позиціях через те, що з ними здобувачі освіти стикалися ще в роки навчання у школі. Крім того, переважаючий вибір інтерактивних технологій, на нашу думку, забезпечило й те, що їх на практичних заняттях використовував викладач, а пізніше і самі здобувачі освіти демонстрували фрагменти занять з використанням окремих інтерактивних технологій. Дещо менша кількість студентів обирали метод проєктів та ТРВЗ. Причина, очевидно, в тому, що ці технології на момент опитування не використовувалися викладачем як структурний елемент практичного заняття, але демонструвалися самими студентами в ході опанування курсу.

Отже, зважаючи на результати анкетування, можемо зробити висновок, що для ефективної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до застосування інноваційних педагогічних технологій, сучасних студентів варто максимально залучати в освітній простір, наповнений зразками доцільного використання інноваційних педагогічних технологій. При чому демонструвати ці зразки варто як викладачам, так і самим студентам. Власне така організація освітнього процесу у закладі вищої освіти зможе. На нашу думку, максимально сприяти ефективному професійному становленню майбутніх спеціалістів загалом та їхній підготовці до успішного застосування інноваційних педагогічних технологій в початковій школі зокрема.

Отже, зважаючи на результати опитування здобувачів освіти, а також зроблені висновки й узагальнення, надалі варто розглянути окремі можливості використання інноваційних педагогічних технологій в процесі педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Насамперед звертаємо увагу на *інтерактивні технології навчання* як такий спосіб організації навчання, де «навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх його учасників. За такого навчання і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють, здійснюють.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [4].

Інтерактивні технології навчання поділяють на чотири групи: технології кооперативного навчання, колективно-групового, технології опрацювання дискусійних питань та технології ситуативного моделювання [4].

Технології кожної з цих груп можна використовувати під час вивчення педагогічних дисциплін. Наприклад, на заняттях з педагогіки можна застосовувати *технологію кооперативного навчання – роботу в парах*, що сприятиме засвоєнню, закріпленню, перевірці знань тощо. Така діяльність дає можливість висловлюватися всім здобувачам освіти, покращує їхні комунікативні навички, критичне мислення, вміння оцінювати себе та інших. Крім того, за такої організації навчального процесу студенти не можуть ухилятися від виконання завдання.

Робота в динамічних парах використовується нами під час вивчення принципів навчання, методів навчання чи виховання, методів наукового дослідження та ін. Тут кожен студент виступає «знавцем» одного з принципів (методів), розробляючи 3-4 питання про нього. Після цього, майбутні педагоги об'єднуються у пари і задають один одному підготовлені питання про «свій» принцип (метод), оцінюючи відповіді товариша. Далі відбувається обмін партнерами по спілкуванню. У результаті кожен студент повинен опитати всіх інших членів групи та відповісти на їхні запитання. Завдяки такій роботі можна за короткий час перевірити та оцінити знання великої кількості здобувачів освіти.

Ефективним є використання також *технологій колективно-групового навчання*, які передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу учасників освітнього процесу.

Одним із видів загального обговорення є технологія «*Незакінчене речення*». Вона дає можливість кожному учаснику по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого студента. Цей спосіб роботи ми використовуємо під час налаштування студентської аудиторії на співпрацю або в кінці практичного заняття для аналізу проведеної роботи. Наприклад. На початку співпраці можна запропонувати продовжити речення: «Я думаю, що сьогодні на занятті...», а для завершення роботи універсальною фразою для продовження незакінченого речення може бути: «Сьогодні на занятті я зрозуміла/зрозумів, що...» При цьому формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.), а відповіді не коментуються і не оцінюються. Робота за цією методикою дає можливість ефективно працювати над формою висловлення власних міркувань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Під час вивчення окремих питань з історії педагогіки, дидактики добре зарекомендувала себе технологія «*ажурна пилка*». Її використання доцільне у ситуаціях, коли за короткий проміжок часу необхідно опрацювати велику кількість інформації. Для роботи за даною технологією необхідно підготувати кольорові картки з цифрами, які визначають приналежність здобувачів освіти до

двох груп: «домашніх» (за цифрами – 1, 2, 3...) та «експертних» (за кольорами). Спочатку об'єднуємо учасників у «домашні» групи, де вони самостійно, а потім разом опрацьовують певний історичний період розвитку освіти та шкільництва (у кожній групі свій період). Після цього створюються «експертні» групи (об'єднуються у них студенти з картками однакового кольору) таким чином, щоб у кожній групі був представник «домашньої» групи, який виступає тут «експертом» з певної проблеми, яка обговорюється. Кожна «експертна» група повинна вислухати усіх представників «домашніх» груп, тобто, проаналізувати увесь матеріал в цілому. Після завершення роботи можна запропонувати студентам повернутися «додому». Тут кожен має поділитися інформацією, отриманою в експертній групі. Майбутні педагоги повинні намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі за визначений час. Завданням роботи «домашніх» груп у даному випадку відбувається остаточне узагальнення та корекція всієї інформації.

Доцільним є використання інтерактивних технологій і під час опанування дисципліни «Основ педагогічної майстерності та творчості вчителя». Зокрема, під час вивчення компонентів педагогічної майстерності вчителя ефективним вбачаємо застосування «мозкового штурму». Так, та першому етапі ми просимо студентів подумати, якого вчителя можна назвати майстерним, які риси притаманні ідеальному педагогу? Після цього кожний студент самостійно (письмово) визначає якомога більше (не менше п'яти) основних, на його думку, рис ідеального вчителя. Далі, на другому етапі, просимо здобувачів утворити групи по 3-5 осіб. У межах кожної групи в процесі спільного обговорення потрібно визначити 4-5 найважливіших/спільних рис майстерного педагога. Наступний, третій етап, полягає в тому, що представники від кожної групи записують на дошці результати співпраці її учасників (тобто, 4-5 основних рис ідеального вчителя), а також обґрунтовують вибір своєї групи. Після цього, на четвертому етапі, в процесі колективного обговорення визначаються 4-5 основних (найважливіших, тих, що найчастіше зустрічаються) якостей майстерного, ідеального педагога. Останній, п'ятий етап «мозкового штурму», присвячується порівнянню отриманих результатів з компонентами педагогічної майстерності, поданими у підручнику.

Зазвичай, майбутні педагоги з зацікавленням ставляться до участі в «мозковому штурмі», активно включається до роботи, до співпраці. При цьому запам'ятовування та усвідомлення компонентів педагогічної майстерності відбувається ефективніше, оскільки студенти виступають активними учасниками пізнання і самі знаходять відповіді на поставлене запитання.

Обговорення та/або аналіз педагогічних ситуацій на заняттях з педагогіки чи педагогічної майстерності та творчості вчителя може проводитися з допомогою технології «мікрофон». Вона дає можливість кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого студента. Передаючи один одному уявний «мікрофон» (ручку, олівець, лінійку тощо), здобувачі освіти по черзі висловлюються з приводу запропонованої ситуації чи проблеми. При цьому говорити має право лише той, у кого в руках «мікрофон». Формулювати думки



слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.). Під час такого обговорення відповіді не коментуються і не оцінюються, лише в кінці робиться загальний висновок. Робота за такою технологією дає можливість ефективно працювати над формою висловлення власних міркувань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Технології ситуативного моделювання дають можливість під час вивчення тем, які стосуються майстерності педагогічного спілкування, залучати майбутніх вчителів початкової школи до *розігрування ситуацій за ролями*. Учасники об'єднуються в пари. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змоделювати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого і почутого, висуваються інші варіанти розв'язання проблеми, зазначаються помилки “вчителя” й “учня” в такій рольовій грі.

Технологія *операційна гра (тренінг)* – допомагає відпрацьовувати майбутнім педагогам виконання конкретних специфічних операцій у педагогічній діяльності. Термін “тренінг” зазвичай використовується для оволодіння певним видом діяльності, і зокрема спілкуванням. У нашій ситуації операційні ігри застосовуємо з метою відпрацювання способів використання міміки й пантоміміки у педагогічній діяльності та формування певних комунікативних умінь і навичок. Тобто, елементи такої тренінгової роботи доцільно, на наш погляд, використовувати під час оволодіння елементами зовнішньої педагогічної техніки, тобто вмінням втілювати власні внутрішні переживання в тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці. Так, з метою формування навичок мімічної виразності ми пропонуємо студентам картки з індивідуальними завданнями: в описаній педагогічній ситуації з допомогою лише міміки і пантоміміки відобразити заданий емоційний стан.

Зразки завдань:

“Контрольна робота. Ви за столом. Бачите, як учень намагається скористатися шпаргалкою. Ваші погляди зустрічаються. Ви дивитесь з докором”.

“Учень біля дошки. Виконав завдання. Ваша реакція: здивування (Ти впевнений, що виконав правильно?)”

Точність мімічних реакцій, відображених майбутніми педагогами в процесі операційної гри, визначається за тим, наскільки адекватно аудиторія змогла інтерпретувати побачене. Таким чином, студенти вчать не лише виражати себе, свій стан, але й “зчитувати” емоції, стани співрозмовників, що допоможе педагогам в майбутньому самовиражатися та встановлювати зворотний зв'язок в процесі комунікативної поведінки у професійній діяльності.

Операційні ігри допомагають нам також у відпрацюванні навичок рефлексивного та нерелфлексивного слухання. Так, на заняттях ми пропонуємо у парах змоделювати діалоги, де кожний по черзі демонструє вміння нерелфлексивно реагувати на висловлювання співрозмовника (підтримувати розмову похитуванням голови, словами “Так-так” і т.п.), вчиться звертатися за уточненням, перефразувати слова співрозмовника, резюмувати почуте.

Велику зацікавленість виявляють здобувачі освіти, коли беруть участь в іграх-інсценізаціях. Ігри такого типу – це своєрідний “діловий театр”, де розігрується яка-небудь ситуація, поведінка в ній людей. Тут майбутній педагог має мобілізувати увесь свій досвід, знання, навички, зуміти “вжитися” в образ певної особи, зрозуміти особливості її діяльності і т.п.

Так, під час вивчення матеріалу, що стосується історії педагогіки, ми пропонуємо здобувачам освіти “вживатися” в образи відомих педагогів минулого. Це допомагає їм краще усвідомлювати педагогічні концепції, основні ідеї видатних діячів: Я.-А.Коменського, Й.-Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та ін. Роботу на таких заняттях ми організуємо у вигляді зустрічі, приміром, Коменського, з сучасними вчителями. На першому етапі “Коменський” висвітлює суть “своїх” дидактичних принципів, обґрунтовує ефективність класно-урочної системи і т.п. На другому етапі учасники, що виконують роль сучасних учителів, задають “видатному педагогу” запитання, вказують на слабкі місця (наприклад, класно-урочної системи), сперечаються тощо.

На такі “зустрічі” можна запрошувати одночасно двох “педагогів” для обговорення певних дискусійних питань. Наприклад: “Проблема особистості і колективу в творчій спадщині А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського” або “Актуальність педагогічних поглядів А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського в Новій українській школі”.

Завдяки такому навчанню здобувачі освіти мають змогу обмінюватися ідеями, думками, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. При цьому учбова діяльність стає цікавою і корисною, зростає мотивація до навчання, знижується рівень тривожності тощо.

Технології *опрацювання дискусійних питань* передбачають публічне обговорення певного суперечливого питання. Участь у дискусійних обговореннях розвиває у студентів критичне мислення, дає можливість визначити, сформулювати та відстояти власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

До участі в *дискусійному обговоренні* ми залучаємо майбутніх вчителів під час вивчення усіх педагогічних дисциплін, в ході обговорення різних тем. Приміром: розглядаючи питання про класно-урочну систему та її альтернативи, про технократичну та натуралістичну моделі освіти, про переваги та недоліки окремих освітніх технологій (як то вальдорфської педагогіки, технології М.Монтессорі, окремих авторських шкіл тощо).

Ефективним способом розвитку навичок дискутування, на наш погляд, є *метод ПРЕС*. Ця технологія спонукає майбутніх педагогів вчитись формулювати аргументи, висловлювати думки щодо дискусійного питання у виразній та стислій формі, переконувати інших. Так, студенти отримують картки, у яких зазначено «чотири етапи методу:

1) висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша точка зору (починаючи зі слів *Я вважаю, що...*);

2) поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів *Тому, що...*);

3) наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку Вашої позиції, назвіть факти, які демонструють Ваші докази (*Наприклад...*);

4) узагальніть свою думку, зробіть висновок (*Таким чином...*)» [4].

Запропонована структура дозволяє майбутнім вчителям більш чітко й логічно вибудовувати власне висловлювання, аргументувати свою думку та впливати на співрозмовника в процесі дискусії.

Вивчаючи дидактику, майбутні педагоги обов'язково знайомляться з темою контролю у навчальному процесі. Для кращого усвідомлення видів, можливостей, функцій та місця оцінки, оцінювання в освітньому процесі їм пропонується робота за технологіями «*займи позицію*» та «*зміни позицію*». Так, майбутніх вчителів початкової школи залучаємо до обговорення тези: «Оцінка заважає дитині вчитися», яка записується на дошці. У протилежних кінцях аудиторії розміщуємо написи (варіанти відповідей): «ТАК», «НІ» та «МЕНІ ВАЖКО ВІДПОВІСТИ НА ЦЕ ЗАПИТАННЯ». Далі майбутні вчителі визначаються, яку думку, вони підтримують, і підходять до відповідного надпису, «голосуючи ногами», як кажуть автори інтерактивного навчання [4]. Після цього кожної утвореної групи окреслюють свої аргументи на користь того чи іншого висловлювання. На наступному етапі усім студентам роздають ролі: учнів, вчителів, батьків учнів, директорів та ін. Після цього просимо здобувачів перейти до того напису, який відповідає думці їхнього «персонажа» щодо проблеми обговорення. Визначившись, учасники обґрунтовують свою позицію, пояснюють чому «змінили позицію» чи залишилися та тому самому місці. Після того, як будуть заслухані різні точки зору учасників дискусії, можна запитати, чи змінив хтось свою думку, запропонувати перейти до іншої групи, аргументувавши своє рішення. «Вживаючись» у ролі учнів, їхніх батьків, педагогів та роботодавців майбутні вчителі мають можливість висловити своє ставлення до оцінки, її значення в освітньому процесі.

Звичайно, ми наводимо лише окремі можливості використання інтерактивних технологій під час педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню можна досягати більшої активності учасників освітнього процесу, підвищити ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти та рівень їхньої підготовки до використання відповідних інноваційних технологій в майбутньому.

Використання зазначених інтерактивних технологій навчання допомагає формувати у майбутніх педагогів потребу спрямовувати увагу не лише на предмет викладання, але й на дітей, формує вміння розуміти іншого, ставати на його позицію, організовувати співпрацю як взаємодію з вихованцями у процесі партнерської взаємодії, що передбачено концепцією НУШ. Адже інтерактивні технології забезпечують основні вимоги до міжособистісної діалогічної, партнерської взаємодії, а саме: вільність співрозмовників, рівноправність та особистісний контакт між учасниками партнерської взаємодії на основі співпереживання та взаєморозуміння. Невимушена атмосфера інтерактивного

навчання сприяє вільному самовираженню здобувачів освіти, а робота в групах, співпраця під час виконання певних ролей створює умови для міжособистісних контактів та ефективного порозуміння учасників освітнього процесу. Тому інтерактивні технології, на наш погляд, є ефективним засобом підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Ще одна інноваційна технологія, яка є невід'ємною складовою освітнього процесу в Новій українській школі, - це технологія проєктування або проєктна технологія. Зважаючи на її актуальність в сучасній освіті, вважаємо за необхідне знайомити з нею майбутніх вчителів початкової школи та застосовувати проєкти на заняттях з педагогічних дисциплін. Приміром, виконання колективного проєкту могло б стати ефективним завершенням курсу історії педагогіки: кожен студент міг би підготувати та оформити (на аркуші певного розміру) основну інформацію про одного з видатних педагогів, після чого, підготовлені аркуші варто розмістити студентами на спеціально виготовленій «стрічці часу» чи «ланцюжку епох» у хронологічному порядку. Особливістю такої створеної «стрічки часу» буде те, що на ній паралельно розміщується інформація як про педагогів зарубіжжя, так і про вітчизняних, що дозволяє краще усвідомити зумовленість поглядів відомих педагогів соціально-історичними умовами. Така робота спонукає здобувачів освіти до повторного осмислення, узагальнення вивченого матеріалу, до вияву своїх творчих здібностей, а також слугує засобом зацікавлення не лише для студентів-виконавців, але й для всіх, хто надалі матиме змогу ознайомитися з оприлюдненими результатами творчості майбутніх педагогів.

Ефективним є використання методу проєктів і під час вивчення курсу «Освітні технології». Ознайомлюючи студентів з різноманітними педагогічними технологіями, важливо забезпечувати як розуміння теоретичного підґрунтя інновацій, так і усвідомлення можливостей практичного застосування програмного матеріалу. З цією метою, на наш погляд, доцільним буде застосування проєктної діяльності. Завданням майбутніх педагогів – це розробка і відповідне письмове оформлення фрагментів уроків у початковій школі з використанням вивчених педагогічних технологій. Оскільки фрагменти готуються поступово, впродовж вивчення курсу, а окремі з них моделюються на практичних заняттях, то на момент завершення курсу кожен здобувач освіти матиме папку з відповідними фрагментами уроків та підготовленими роздатковими матеріалами, наочними посібниками, що і становитиме підготовлений проєкт. Така робота демонструє дієвість отриманих знань, допомагає усвідомити можливості їх використання у майбутній педагогічній діяльності, а матеріальний результат проєктної роботи (папка з фрагментами уроків) буде хорошою опорою для майбутніх вчителів як під час проходження виробничої педагогічної практики, так і в подальшій професійній діяльності.

Проєктна технологія використовується нами також під час вивчення студентами методики наукових досліджень. Тут проєктна робота дозволяє забезпечити дієвість отриманих знань, моделюючи наукове дослідження. Так,

кожен студент (або група з 2-3 студентів) обирає довільну тему педагогічного дослідження. До цієї теми поступово:

- 1) формулює актуальність,
- 2) визначає категоріальний апарат,
- 3) добирає і оформляє відповідні літературні джерела,
- 4) моделює та описує три етапи експериментального дослідження, зазначаючи, які методи та з якою метою можна використати на кожному з етапів експерименту;
- 5) після цього відбувається презентація змодельованого дослідження студентами.

Усі етапи студенти проходять поступово, відповідно до вивчення тем курсу під час практичних занять та логіки наукового дослідження. Завдяки подібній роботі майбутні педагоги краще розуміють сутність та логіку наукового дослідження, успішно поєднують теоретичне вивчення з практичним застосуванням матеріалу курсу.

В окремих випадках ефективним результатом проєктної роботи може бути лепбук або інтелектуальна карта. Так, лепбук розглядаємо як саморобну інтерактивну папку чи зошит, де збирають і яскраво оформлюють різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми вивчення. Лепбук обов'язково має різні за розміром кишеньки, вставки, рухливі деталі, віконця, мінікнижечки тощо з цікавою інформацією щодо предмета вивчення.

Використання лепбуків у освітньому процесі особливо актуальне в умовах впровадження Нової української школи. Адже такий творчий проєкт дозволяє організувати освітній процес початкової школи в ігровій формі, поєднувати творчість, пізнання та дослідження нового, повторювати і закріплювати вивчене, систематизувати знання дітей і просто організувати цікавий різновид спільної діяльності учителя та учнів, батьків і дитини, що й передбачено ідеями партнерської педагогіки Нової української школи. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком. Лепбуки можуть бути створені разом з педагогом, індивідуально чи групою здобувачів освіти. В останньому випадку педагог має чітко розподілити завдання між учасниками такого проєкту. В умовах закладу вищої освіти ми пропонуємо виготовляти лепбуки студентам вдома, як проєктну самостійну роботу, об'єднавшись у групи.

Тема і складність лепбука можуть бути різними. Але, на нашу думку, найкраще робити лепбуки на частковій, а не на загальній темі. Наприклад, можна зробити загальний лепбук на тему "Педагогіка". Але він вийде надто оглядовим – навряд чи вдасться повністю відобразити всі аспекти науки чи навчальної дисципліни в обмеженому обсязі лепбука. Тому ми пропонуємо студентам виготовляти свої проєкти з кожної конкретної теми, завдяки чому можна подати більш конкретну, обширну інформацію, детальніше відобразити кожну тему, що буде значно продуктивніше для майбутніх вчителів початкової школи.

Зважаючи на всі переваги використання лепбука в освітньому процесі загалом та в Новій українській школі зокрема, вважаємо за необхідне використовувати роботу по виготовленню лепбуків зі студентами під час вивчення педагогічних дисциплін. Адже майбутні вчителі мають бути готовими до організації подібної роботи з дітьми у школі. Тому пропонуємо здобувачам вищої освіти виготовляти лепбуки до кожної теми в курсі педагогіки, а також про різні сучасні педагогічні технології під час опанування курсу освітніх технологій. Така робота виконується, зазвичай, як парна або індивідуальна. Крім того, виготовлення лепбуків можна організувати як самостійну роботу, як проєктну діяльність з наступним захистом в аудиторії. Так, виготовивши лепбуки до кожної теми, студенти отримують коротке візуальне відтворення основного матеріалу курсу, що може сприяти ефективному нагадуванню, актуалізації, повторенню вивченої інформації. Завдяки такій роботі, засвоєння здобувачами освіти теоретичного матеріалу відбувається більш свідомо, а формування необхідних компетентностей майбутніх педагогів проходить ефективніше.

Одним з ефективних інструментів в освітньому процесі, що може бути використаний як проєкт, є також карта знань (або Mind Map) – діаграма, схема, яка використовується для візуального впорядкування інформації. Її також називають: карта розуму, карта пам'яті, інтелект карта, ментальна карта. Але призначення й алгоритм створення при цьому не змінюються: за допомогою карти знань можна структурувати інформацію у візуальній формі.

Під час вивчення педагогіки залучаємо студентів до створення інтелект-карт з різних тем курсу. Здобувачі вищої освіти можуть відображати центральні поняття та основну інформацію на аркушах А3 або А4, з використанням малюнків або без них, працюючи індивідуально, в парі або в групі. При цьому сталими залишаються основні правила створення інтелект карти: є радіантна побудова, структурування карти, що відображає процес нашого мислення, варіативність технічних особливостей побудови карти

Але в кожному разі така діяльність дозволяє учасникам освітнього процесу більш цілісно опрацьовувати теоретичний матеріал, усвідомлювати зв'язки між основними категоріями теми, виявляти творчість, вміння співпрацювати і т.п. [6].

В сучасній освіті, зокрема й у Новій українській школі, не можливо на сьогодні обійтися без інформаційних технологій. Приміром, використання мультимедійних засобів сприяє підвищенню інтенсивності й ефективності процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація, що створюється за допомогою програми Power Point. Сучасна мультимедійна презентація – це «сукупність текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації

аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно. Її особливістю є те, що вона може переглядатись однією або декількома особами, зберігатись на локальному комп'ютері або відтворюватись потоково з мережі» [5].

Ефективним виглядає для нас використання мультимедійних презентацій у роботі закладу вищої освіти, зокрема, у підготовці майбутніх педагогів. Зважаючи на те, що більшість інформації надходить до нас через зір та слух, то чим яскравіше й різноманітніше буде представлена інформація, тим ефективнішим буде процес її засвоєння. Разом з тим, нестача наочної зорової інформації знижує ефективність отримання знань студентами. Сьогодні, в час загальної комп'ютеризації і приходу в освіту нових технологій, у викладачів з'являється нагальна потреба у використанні мультимедійних засобів, в тому числі у створенні мультимедійних презентацій для використання під час аудиторної та самостійної діяльності студентів. Використання засобів мультимедіа і створення презентацій допомагають забезпечувати принцип наочності на заняттях і дозволяють здобувачам освіти сприймати матеріал швидко і якісно.

Важливе місце мультимедійні технології навчання повинні займати, на наш погляд, і під час викладання педагогічних дисциплін. Особлива потреба в унаочненні відчувається під час викладання курсу «Освітні технології» для майбутніх педагогів. Адже ознайомлення здобувачів освіти з різноманітними технологіями навчання і виховання вимагає показу як конкретних фрагментів методики роботи, так і візуалізації використаних засобів та умов застосування тої чи іншої технології.

Засвоєння інформації, що стосується історії педагогіки, завжди передбачає ознайомлення майбутніх вчителів з великою кількістю класиків педагогічної думки. Їхні прізвища, портрети, дати життя і творчості, назви творів неодмінно потребують візуалізації для точнішого сприймання і кращого запам'ятовування. Саме такі можливості може забезпечити використання мультимедійних презентацій на лекційному занятті.

Значна частина курсу «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя» присвячена проблемі невербальних засобів комунікації, для ознайомлення з якими конче необхідні наочні образи, які найкраще під час лекційних занять демонструвати з допомогою мультимедійної техніки.

Опитування, проведене після завершення занять з використанням мультимедійних презентацій, показало, що усі здобувачі освіти позитивно оцінили використання мультимедійних технологій на лекціях. Так, 19% визнали, що ці засоби допомагають правильно записати поданий матеріал, 25% вказали на те, що мультимедіа доповнюють розповідь викладача, а 56% студентів вважають, що використані технології допомагають краще зрозуміти навчальний матеріал.

Разом з тим, варто зробити й інші висновки, зроблені завдяки досвіду використання мультимедійних технологій. Приміром, презентація допомагає викладачеві впорядкувати та зберегти наочний матеріал, надає можливість представити ретельно відібрану інформацію в цікавій та привабливій формі, а коментуючи матеріал, що подається на слайдах, викладач може більше

зосередитися на окремих, найважливіших моментах, що дозволяє ефективно використовувати час. І хоча викладачеві, який зважився на використання мультимедійних технологій, не варто думати, що з їхнім застосуванням відбудеться чудо. В освіті чудес не буває, як у будь-якій практичній сфері діяльності, і гарний в цілому інструмент у невмілих руках може виявити зворотні властивості: починає заважати, обтяжувати і заплутувати.

Звичайно, формат даної публікації дозволяє навести лише окремі можливості використання деяких інноваційних педагогічних технологій під час викладання педагогічних дисциплін для майбутніх вчителів початкової школи. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню досягається вища активність учасників освітнього процесу, підвищується ефективність учбової діяльності здобувачів освіти, рівень їхньої професійної підготовки та завдяки цьому забезпечується успішна підготовка до застосування інноваційних технологій навчання в майбутньому. Навчання в закладі вищої освіти є важливою, та лише початковою сходинкою на шляху професійного зростання кожного вчителя. Але саме цей етап закладатиме необхідні передумови для подальшого досягнення вершин професійного зростання.

Зважаючи на це, сучасні вимоги до якості підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти вимагають подальшої теоретичної та практичної розробки даної проблеми, зокрема, дослідження можливостей урізноманітнення форм і методів такої підготовки, відповідно до вимог, зазначених у Концепції Нової української школи, враховуючи нові ролі, які має виконувати сучасний вчитель, що стане важливим кроком на шляху до досягнення професіоналізму педагогів та подолання викликів сьогодення.

### Список використаних джерел:

1. Дичківська, І.М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.
2. Єфремова Г.Л. (Ред.). (2020). *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія*. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
3. Концепція Нової української школи (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 28.12.2023).
4. Пометун, О.І. & Пироженко, Л.В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Видавництво А.С.К.
5. Макарова, О.О. & Нікіфорова, В.Г. (2008). Мультимедійна презентація як один з елементів активізації процесу навчання іноземній мові за професійним спрямуванням. [http://www.confcontact.com/2008oktInet\\_tezi/iy\\_makarova.htm](http://www.confcontact.com/2008oktInet_tezi/iy_makarova.htm) (дата звернення: 28.12.2023).
6. Федорчук, В.В. (2021). *Сучасні технології навчання у підготовці педагогів: навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський. <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/5872/Fedorchuk-V.V.-Suchasni-tekhnologii-navchannia-u-pidhotovtsi-pedahohiv-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 28.12.2023).
7. Gardner, J.W. (1996). *Self Renewal. Individual and the Innovative Society*. Harper and Row.
8. Okoń, W. (1975). *Słownik pedagogiczny*. PWN.
9. Petlak, E. & Pokrivcakova, S. (2005). On the need of innovation in teacher training. *The New Educational Review*. Wydawnictwo Adam Marszałek, 5(1), 107-116.



10. Pietrasiński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. PWN.
11. Pólturzycki, J. (2013). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Wyd. Naukowe NOVUM.
12. Schulz, R. (2000). *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
13. Schulz R. (2020). Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 234
14. Whitefield, P.R.(1979). *Innowacje w przemyśle*. PWN.

## 2.2. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Освіта в умовах сьогодення ставить перед педагогами важливу задачу, яка спрямована на реалізацію компетентнісного підходу у процесі навчання та виховання. Природничо-екологічна компетентність передбачає формування цілісної картини світу про природне оточення як цілісний живий організм, у якому взаємодіють усі природні компоненти: повітря, ґрунт, рослини, тварини, люди в багатоманітності, єдності, русі, мінливості. ЮНЕСКО підкреслює роль екологічної освіти в забезпеченні майбутнього розвитку та якості життя шляхом охорони довкілля, подолання бідності, мінімізації нерівності та забезпечення сталого розвитку. Концепцією екологічної освіти визначено основну спрямованість на гармонізацію взаємодії суспільства і природи, розв'язання екологічних проблем та сталий розвиток суспільства. Цілі та завдання екологічної освіти визначені з урахуванням цілей і завдань національної екологічної політики [6].

Сучасна екологічна освіта розглядається як безперервний процес формування екологічного світогляду, екологічної свідомості та культури всіх верств населення, соціальних груп і суспільства загалом. Особливо важливу роль у формуванні екологічної культури займає початкова школа.

Початкова школа – основа формування екологічної свідомості особистості, ціннісних орієнтацій і моральних почуттів, за яких готовність до природоохоронної діяльності, активна екологічна позиція, недопущення порушень правил природоохоронної поведінки іншими є органічними складниками світогляду, а власна природоохоронна поведінка – невід'ємною частиною діяльності.

Проблеми формування природничо-екологічної компетентності сучасною науковою думкою розглядаються як надважливі. Основна увага акцентується на розробці основних положень змісту еколого-природничої освіти, її форм, методів та засобів. Основним принципам екологічної освіти і виховання присвятили свої праці С.Алексєєв, А.Захлєбний, І.Зверєв, Т.Науменко, І.Суравегіна; мету екологічного виховання – формування особистості, яка бере посильну участь у вирішенні екологічних проблем – та етапи її досягнення, принципи, підходи та педагогічні умови ефективності екологічного виховання окреслили Л.Білик, І.Зверєв, Г.Пустовіт, Б.Навроцький, С.Петров та ін..

Практичним аспектам екологічного виховання в умовах шкільного і позашкільного навчально-виховного процесу приділяли увагу чимало вітчизняних вчених-педагогів. Серед них Г. Білявський, А. Волкова, Т. Кучер, Н. Левчук, І. Матрусов, Л. Молодова, Є. Писарчук, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Л. Шаповал та ін.

Сучасні дослідники з проблем екологічної освіти і виховання все більше уваги приділяють вивченню можливостей активних методів та форм формування

екологічної культури. Дедалі частіше звучить думка про те, що процес екологічної освіти і виховання підростаючого покоління потребує особливої уваги та уникнення надмірної вербалізації. Відтак, у наукових дослідженнях Н.Бібік, О.Біди, О.Грошовенко, О.Пруцакової, Г.Пустовіт та ін. акцентується увага на необхідності використання інноваційних технологій формування основ екологічної культури підростаючого покоління та можливостях предметів початкової школи у реалізації завдань екологічної освіти і виховання молодших школярів.

Однією із ключових компетентностей НУШ визначено екологічну грамотність і здорове життя. Молодші школярі мають навчитися розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлювати роль навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, демонструвати здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [7].

Інтегрований курс “Я досліджую світ” повністю реалізує зміст освітніх галузей Стандарту початкової освіти: “Громадянської, соціальної і здоров'язбережувальної”, “Природничої” - із залученням змісту інших галузей: “Технологічної”, “Мовно-літературної”, “Математичної”, “Мистецької”. Він має на меті розширити елементарні знання учнів про предмети і явища природи та соціуму; розкрити в доступній формі зв'язки між неживою і живою природою та впливом людини на природу; виховувати любов до Батьківщини; формувати вміння аналізувати, оцінювати, систематизувати, узагальнювати об'єкти та явища, визначати закономірність зв'язків між ними.

Одним з основних завдань інтегрованого курсу “Я досліджую світ” є формування у молодших школярів еколого-природничої компетентності, що характеризується як здатність особистості до ситуативної діяльності в соціальному та природному середовищі, за якої набуті екологічні знання, навички та досвід актуалізуються в умінні приймати екологічно виважені рішення [3].

Однак, не зважаючи на часткову теоретичну розробленість даної проблеми, практика сучасної школи показує досить невтішні результати, що пов'язані з формальними підходами вчителів до її вирішення. Часто приходиться спостерігати явище неефективної реалізації завдань екологічної освіти і виховання молодших школярів, неадекватне використання учителем форм, методів та прийомів еколого-виховної роботи.

У державних освітніх документах визначено, що результатом процесу екологічного виховання є формування екологічної культури особистості [6;7]. Екологічна культура особистості, на думку науковців, проявляється у вмінні і готовності людини будувати відносини з навколишнім середовищем згідно об'єктивних закономірностей розвитку природи, культурних традицій суспільства, моральних почуттів та власного життєвого досвіду особистості.

З метою визначення рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності молодших школярів нами були визначені критерії та показники (табл. 1).

Опитування учнів проводилося у формі письмових контрольних робіт на узагальнюючих уроках, що відповідають змісту підсумкових тематичних робіт із

природознавства в 3 класі. Таких робіт було чотири: «Повітря навколо нас», «Склад та властивості ґрунту», «Вода та властивості води». Основними критеріями оцінювання результатів виконання завдань були: логіка викладу матеріалу, глибина знань, уміння встановлювати причино-наслідкових зв'язки, уміння використовувати свої знання на практиці.

Таблиця 1.

### Критерії та показники рівнів сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів

Критерії	Показники
Змістовий	володіння системою понять в межах, визначених навчальною програмою; системне оволодіння природознавчими поняттями;
Ціннісний	чіткі пізнавальні мотиви щодо оволодіння природознавчим матеріалом; ціннісне ставлення до природи;
Діяльнісний	здатність застосовувати знання у відмінних від навчання ситуаціях; уміння застосовувати знання під час проведення дослідження, елементарного експерименту, спостереження, практичної діяльності; наявність конкретних еколого-збережувальних дій і вчинків у природі;

Дослідженням було охоплено 96 дітей молодшого шкільного віку, а саме класи 3-А, 3-Б, 3-В КЗ Вінницький ліцей №27 м.Вінниці.

Для визначення сформованості еколого-природничої компетентності молодшого школяра ми оцінювали виконані завдання за такими рівнями та співвідносили їх із балами. (табл.2).

Таблиця 2.

### Критерії оцінювання завдань для визначення сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів

<b>Низький</b>	учень часто помиляється у запитаннях з вибором однієї відповіді; не дає точної відповіді на запитання з короткою відповіддю; неправильно відповідає на запитання з повною відповіддю.
Бал: 1-4	
<b>Середній</b>	учень частково помиляється у запитаннях з вибором однієї відповіді; частково відповідає на запитання з короткою відповіддю ; допускає помилки у відповіді на запитання з повною відповіддю.
Бал: 5-8	
<b>Високий</b>	учень не допускає помилок у запитаннях з вибором однієї відповіді; достатньо відповідає на запитання з короткою відповіддю; дає повну відповідь на запитання.
Бал: 9-12	

Під час дослідження змістового критерію сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів ми обрали такі показники сформованості природничої компетентності як знання змісту програмового

матеріалу; володіння системою понять в межах, визначених навчальною програмою; системне оволодіння природознавчими поняттями. Типовими завданнями на дослідження змістового критерію були: «Як називається перехід водяної пари в рідкий стан?», «Що таке вода?», «Назви температуру кипіння води» тощо. На запитання типу : «Назви температуру кипіння води», діти дали чітку і правильну відповідь : «вода кипить при температурі 100 С». Деякі учні відчували певні труднощі у вирішенні завдань, що стосувались появи кисню у повітрі. Так, поширеними були відповіді дітей типу : «з рослин» (Голованюк О.), «з організмів» (Дацько С.), «з ґрунту» (Сенів К.).

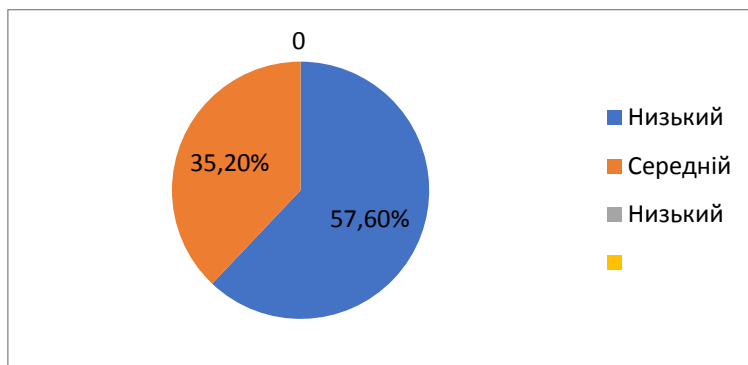
Пояснюючи твердження «вітер помічник», молодші школярі називали виключно негативну дію цього природного явища: «руйнує будинки» (Дацько С.), «руйнує міста» (Голованюк О.). Цікавими та нестандартним були відповіді дітей на питання, яке стосувалось складу ґрунту. Так , здебільшого, молодші школярі вказували на те, що ґрунт це – верхній родючий шар землі. Однак, думки дітей розділились, коли потрібно було визначити склад ґрунту. Так Мовчан В. у своєму твердженні звернула увагу на те, що до складу ґрунту входять пісок та глина. Більшість дітей називали лише по одному складнику, серед яких були: вода, повітря, пісок. Так резюмуючи виконання цього завдання, можемо стверджено сказати, що більшість здобувачів початкової освіти (35,2%) допускають значних помилок у правильному виборі складових ґрунту. На питання «Чи знаєш ти органи рослини?» діти відповідають по-різному. Деякі респонденти у своїх відповідях допускались помилок, називаючи лише окремі серед них (корінь, листок). Однак молодші школярі добре справились із завданням на моделювання будови рослини.

Так, результати дослідження змістового критерію еколого-природничої компетентності продемонстрували досить невтішні результати. У 57,6 % опитаних дітей спостерігається низький рівень оволодіння системою природничих понять, у 35,2 % спостерігається середній рівень оволодіння системою природничих понять і лише у 7,2 % учнів спостерігається високий рівень оволодіння системою природничих понять.

Молодшим школярам важко дати визначення таким природним поняттям як «вода», «ґрунт», « повітря», «рослини». Учні відчувають значні труднощі у операціях доповнення та розділення поняття, вибору оптимального методу дослідження того чи іншого поняття. Сукупні результати дослідження змістового критерію представлено у діаграмі.1.

На другому субетапі констатувального експерименту ми намагалися з'ясувати рівні сформованості показників ціннісного критерію. З цією метою нами було запропоновано дітям дати відповіді на запитання анкети. Так, молодші школярі міркували чи бережуть вони природу, чому і як вони це роблять. Наприклад, Трубніков І. у своїй відповіді вказав , що він любить природу і береже її. Мазуренко Ю. пояснила, що вона любить природу, особливо любить квіти і дерева. Цікавими були відповіді дітей, що стосуються екологічних проблем. Лише декілька учнів змогли вказати, що загрожує природі. Так Жовмір Н. стверджує, що

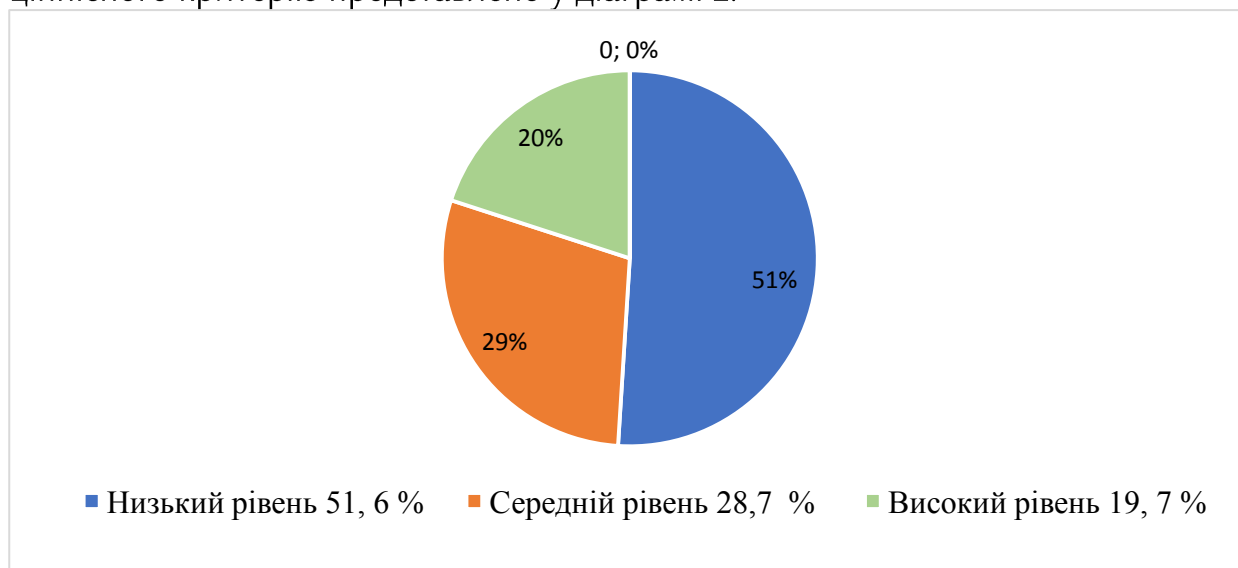
ми забруднюємо навколишнє середовище вивезенням сміття у ліси, а також повітря вихлопними газами; Кулікова Н. у своїй відповіді вказує на екологічну проблему відходів, які потрапляють у водойми.



*Діаграма 1. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів за змістовим критерієм*

Так результати дослідження ціннісного критерію природничої компетентності молодших школярів засвідчили, що у 51,6% учнів спостерігається низький рівень ціннісного ставлення до природи.; у 28,7% опитуваних спостерігається середній рівень ціннісного ставлення до природи.; лише у 19,7% опитуваних дітей ціннісне ставлення діагностується на високому рівні.

За результатами другого субетапу констатуючого експерименту ми зрозуміли, що діти люблять природу, але школярам важко зрозуміти і пояснити вплив природи на свій внутрішній стан. Учні чітко знають, як берегти природу і які екологічні проблеми загрожують природі. Сукупні результати дослідження ціннісного критерію представлено у діаграмі 2.

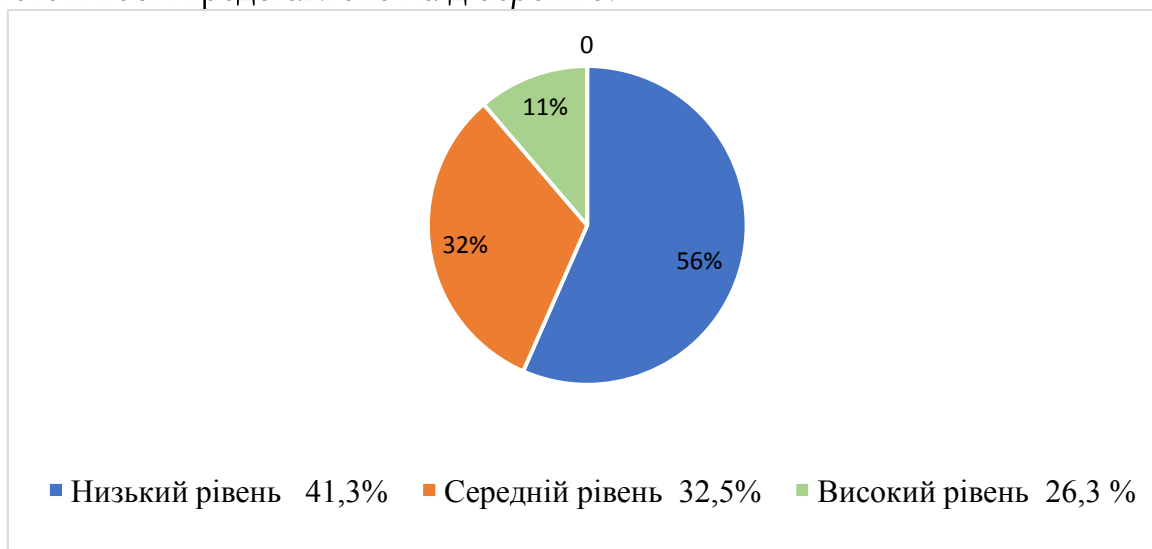


*Діаграма 2. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів за ціннісним критерієм*

Для визначення рівнів сформованості діяльнісного критерію природничої компетентності молодшим школярам було запропоновано провести дослід. Здобувачам початкової освіти пропонувалось заповнити схеми, пояснити причинно-наслідкові зв'язки, зробити висновки. Так, учням було запропоновано розглянути малюнки, на яких спостерігались екологічно-недоцільні дії людини у природі, пояснити їх, та назвати позитиві/негативні наслідки таких дій. Наприклад, розглядаючи зображення забрудненої водойми, смітника тощо, діти мали пояснити зміст антропогенного впливу на екосистему та способи попередження негативних наслідків. Засмучує той факт, що лише незначний відсоток опитаних нами молодших школярів (5,6%) активно включалися у роботу та свідомо називали ризики таких дій людини у природі. Блок запитань анкети «Мої дії, вчинки у природі» дав можливість констатувати наявність у здобувачів освіти поверхневих еколого-природничих знань та недостатність сформованості діяльнісного критерію.

За результатами дослідження діяльнісного критерію природничої компетентності молодших школярів було встановлено, що у 41,3% якості розвинені на низькому рівні, 32,5% - на середньому рівні, 26,3% - на високому рівні.

Це вказує що лише 11,2% дітей володіють практичними уміннями і навичками, здатні застосовувати еколого-природничі знання у відмінних від навчання ситуаціях, можуть самостійно проводити елементарні екологічні розвідки та здійснювати еколого-орієнтовану практичну діяльність у природі. Сукупні результати сформованості діяльнісного критерію еколого-природничої компетентності представлено на *діаграмі 3*.



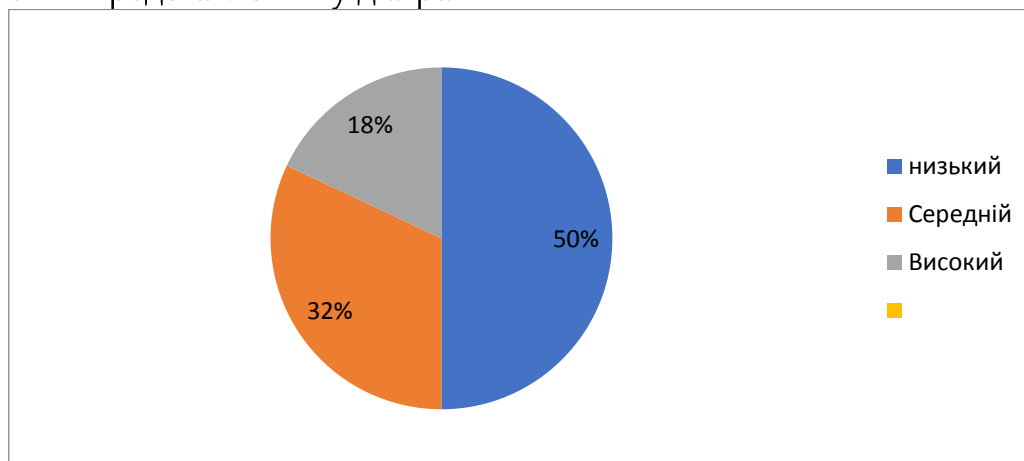
*Діаграма 3. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів за діяльнісним критерієм*

Співвідношення показників і критеріїв дозволило визначити рівні сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів. (див. табл.3)

**Рівні сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів**

<b>Низький(50,2%)</b>	учень відтворює незначну частину програмового матеріалу; неточно дає визначення окремих понять; неточно наводить приклад окремих явищ природи, фрагментарно наводить їх; з допомогою інших учнів виконує досліди, але дати їх пояснення не може.
<b>Середній(32,1%)</b>	учень самостійно відтворює більшу частину навчального матеріалу; відповідає на окремі запитання; наводить власні приклади, розкриває властивості явищ природи, допускаючи у відповідях неточності; розв'язує стандартні пізнавальні вправи; проводить досліди, пояснює з окремими неточностями їхній зміст.
<b>Високий(17,7%)</b>	учень логічно і повно розкриває вивчений програмовий матеріал, встановлюючи зв'язки з раніше вивченим; вільно відповідає на запитання; аналізує і розкриває суть явищ природи, узагальнює, систематизує знання на основі вивчених закономірностей та понять, усвідомлює значення охорони навколишнього середовища, проводить досліди, зіставляє їх результати.

Отже, за результатами дослідження сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів нами було визначено рівні сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів. Загальний результат дослідження представлений у діаграмі 4



*Діаграма 4. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості еколого-природничої компетентності молодших школярів*

Отже, у ході дослідження сформованості природничої еколого-природничої компетентності молодших школярів нами були визначені рівні сформованості



змістового, ціннісного і діяльнісного критерію. Так, за результатами дослідження було визначено, що молодші школярі мають деякі труднощі у поясненні змісту природничих понять, фрагментарно описують явища природи, не мають чітких пізнавальних мотивів оволодіння природознавчим матеріалом. У молодших школярів спостерігається низька сформованість еколого-природничих дій. Учні не уміють застосовувати набуті знання у ситуаціях відмінних від навчання, не орієнтуються у лабораторному обладнанні, не уміють самостійно проводити досліди. У цьому контексті пріоритетну роль має природнича освіта, яка реалізує компетентнісний підхід, спрямована на формування еколого-природничої компоненти освіти.

За новим Державним стандартом навчання у початковій школі має будуватися на інтегровано-предметній основі з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (3–4 класи). Це вимагає від учителя усвідомлення автентичності природничої освітньої галузі та окреслення чітких вимог щодо методики її викладання.

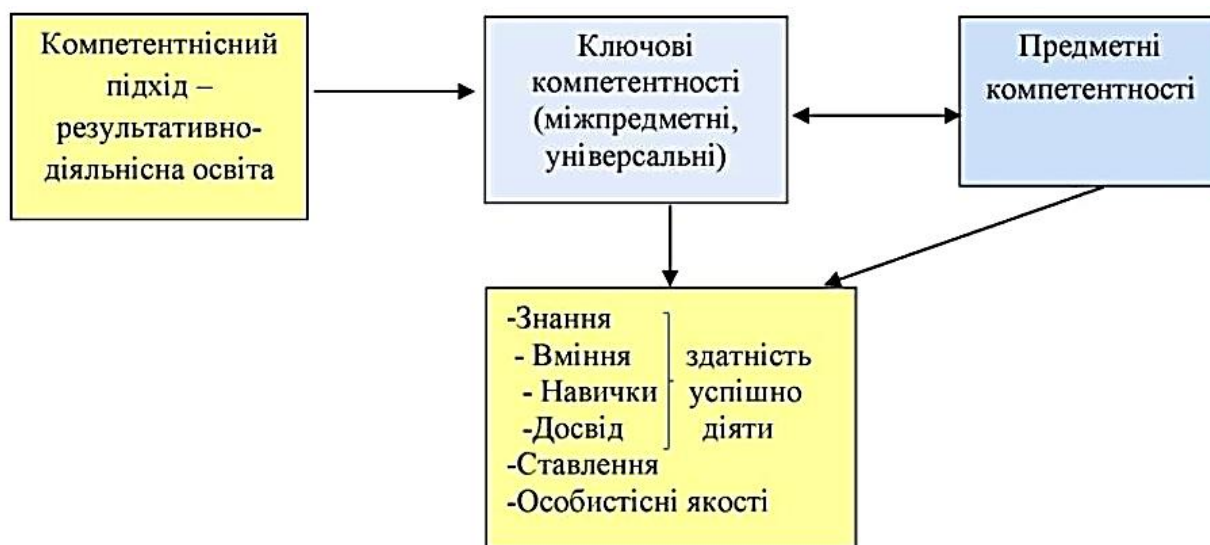
*Компетентнісно-орієнтований підхід* – один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, сприяє формуванню в особистості здатності швидко реагувати на запити часу.

Природознавство як навчальний інтегрований предмет утворює систему уявлень і понять, відібраних з різних природничих наук на основі ідеї розкриття цілісності природи, її різноманітності з урахуванням міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти і перспективних зв'язків із природознавчими предметами в основній школі. Головною метою вивчення природничої освітньої галузі визначено: формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину та основ екологічних знань; опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності; розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи.

Так, інтегрований курс «Я досліджую світ» (ПРО) має свої дидактичні особливості. Це курс, що містить систему узагальнених знань про природу, в доступній формі знайомить учнів з предметами та явищами природи, розкриває зв'язки між окремими явищами, допомагає пізнати закономірності розвитку навколишнього світу. Основне завдання курсу – формування в учнів початкових класів цілісної картини світу, яка має поступово поглиблюватися, створюючи базу для подальшого навчання в основній школі. Вивчення природознавства в початковій школі передбачає формування умінь аналізувати об'єкти природи, умінь порівнювати їх, виділяти істотні ознаки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у природі, класифікувати об'єкти природи, аналізувати їх. Природничою освітньою галуззю передбачено формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки у довіллі, формування наукового мислення. Вивчення природознавства має відбуватись на компетентнісній основі з

елементами завдань дослідницького або практико-перетворювального характеру. Тобто, на уроці природознавства дитина має засвоїти таке знання, яке їй конче необхідне у житті, у ситуаціях відмінних від навчальних. Так, часто у житті ми стикаємось із завданнями, коли необхідно зробити прості, але вкрай необхідні речі: пересадити кущ, озеленити підвіконня, визначити сторони горизонту, знайти на карті потрібний об'єкт, чи просто – зібрати речі для подорожі. Усе це компетентності, яких діти набувають у процесі вивчення природознавства. Науковий фонд є свідченням особливого інтересу до цієї проблеми. Усе більше науковці схиляються до думки, що завдання початкової школи – не стільки дати знання, а зробити так, щоб ці знання дитина використовувала.

*Предметна еколого-природнича компетентність* – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина-природа». Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми та практичного досвіду творчо працюючих вчителів початкових класів довів, що формування еколого-природничої компетентності школярів молодших класів відбувається більш успішно, якщо забезпечити такі педагогічні умови: проблемне навчання, що активізує пізнавальні інтереси молодших школярів; навчальні ігри еколого-естетичної спрямованості; інтегровані уроки, що сприяють формуванню предметних і міжпредметних ключових компетентностей.



Теорія проблемного навчання проголошує тезу про необхідність стимуляції творчої діяльності учня та надання йому допомоги у процесі дослідної діяльності та визначає засоби реалізації через формування та викладення навчального матеріалу спеціальним чином. Основу теорії складає ідея використання творчої діяльності учня шляхом постановки проблемних завдань. Навчальний процес у початкових класах активізується за рахунок більшого інтересу з боку учнів – проблемне навчання перетворюється в удосконалення методики викладання та структури навчального матеріалу.

Робота за всіма напрямками формування природознавчої компетентності молодших школярів вдало поєднуються у грі. Це визначається можливостями гри в розвитку емоційної й пізнавальної сфер дитини. Ігри розвивають спостережливість, розширюють коло сприйняття естетично цінних об'єктів природи, сприяють формуванню в дітей потреби у спілкуванні з природою.

Викладаючи інтегрований курс «Я досліджую світ» вчителю потрібно працювати творчо, розвивати пізнавальні інтереси учнів, застосовувати найрізноманітніші види інтелектуальної діяльності. При цьому потрібно враховувати вікові особливості учнів, рівень розвитку їх мислення, загальну теоретичну і практичну підготовку та індивідуальні особливості дітей. Чим молодший вік, тим цікавішими мають бути завдання і процес навчання в цілому. Цікава робота полегшує її виконання, вчить краще працювати.

*Еколого-природнича компетентність* учня початкових класів це – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі для нього практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа». Формування еколого-природознавчої компетентності здійснюється через змістові лінії інтегрованого курсу та охоплює такі компоненти:

- *мотивація учнів до мисленнєвої і природоохоронної діяльності (прагнення берегти і шанувати навколишню природу), спостережливості, допитливості і творчих здібностей;*

- *знання про об'єкти природи, їх різноманітність та взаємозв'язки між неживою і живою природою, між самою живою природою, між природою і людиною;*

- *способи навчальної й природоохоронної діяльності, які засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок;*

- *досвід еколого-природничої діяльності: уміння застосовувати засвоєні знання і способи діяльності в подібних і нових навчальних і життєвих ситуаціях;*

- *емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої природи і самого себе.*

З метою ефективної реалізації завдань еколого-природничої компетентності здобувачів початкової освіти учителям необхідно урізноманітнювати типологію уроків (комбінований урок; урок-екскурсія; урок-подорож; урок-дослідження, нестандартний урок тощо); спрямовувати свою увагу на вибір активних методів навчання (спостереження, ігрові вправи, практичні дії, практичні роботи, методів взаємодіючого навчання: рольові ігри, робота в малих групах, в парах тощо) та видів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності; застосовувати диференційовані завдання; сприяти забезпеченню змістових та мотиваційних зв'язків інтегрованого курсу з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи.

Використання активних методів навчання у процесі формування еколого-природничої компетентності молодших школярів дозволяє включити учнів у різні види діяльності, створити ситуації для формування в учнів досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи, що потребує оцінювання об'єктів, вибіркове

ставлення до світу природи на основі певних переконань, екологічно спрямованого світогляду, формування особистісних рис з соціальними, моральними, естетичними властивостями, які регулюють суспільні норми, правила, поведінкові еталони у взаємодії людини і природи. Незамінною, у процесі формування еколого-природничих компетентностей, залишається увага до організації дослідницької практичної діяльності учнів, їхньої інтеракції, створення проєктів, різних форм портфоліо тощо. Це, зокрема, розкриття на доступному рівні цілісності природи; встановлення взаємозв'язків між її компонентами; добір особистісно значущого матеріалу; включення дитини в активну пізнавальну діяльність.

Оскільки об'єкти вивчення природи можна сприймати безпосередньо, то створюються умови, за яких дитина виступає суб'єктом діяльності, що дозволяє їй використовувати набуті знання про природу, способи діяльності у знайомих, змінених, нових педагогічних ситуаціях. Усе це разом впливатиме на розвиток її досвіду навчально-пізнавальної й природоохоронної діяльності; створення умов для самовираження; організації комунікативного спілкування; застосування у навчальному процесі елементів дискусії, як ефективного засобу розвитку особистості; використання об'єктів навколишнього світу для розвитку естетичних почуттів, емоцій, екологічної та етичної культури.

У змісті інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачено екологічне спрямування, що передбачає розуміння учнями відповідальності за свої дії у поводженні з природою. Тому у процесі навчання особливе місце відводиться формуванню *мотивів шанобливого ставлення до природи*:

- гуманні (вияви співчуття, доброти до живих організмів);
- пізнавальні (прагнення до пізнання природи);
- економічні (розуміння практичної цінності природи як джерела існування людини);
- естетичні (розуміння краси навколишнього).

У процесі формування еколого-природничих компетентностей здобувачів початкової освіти особлива увага має приділятися набуттю навичок *правильної взаємодії з природою* (рис.1).

Формування еколого-природознавчої компетентності молодших школярів здійснюється через засвоєння:

- системи інтегрованих знань про природу, її різноманітність, про взаємозв'язки й залежності в природі;
- способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності;
- набуття досвіду навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності;
- розвиток ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронній практиці.

Відтак, процес формування еколого-природничих компетентностей здобувачів початкової освіти вимагає урахування вікових і пізнавальних інтересів учнів, включення їх до найрізноманітніших видів інтелектуальної діяльності. Отже, еколого-природничу компетентність потрібно розглядати як інтегровану,

комплексну характеристику, що поєднує знання, уміння та навички, здібності і риси особистості, показники загальної культури, вміння виконувати обов'язки. Мета природничо-наукової освіти в сучасній школі полягає у формуванні в учнів засобами навчальних предметів системи природничих знань та спроможності використовувати ці знання в соціалізації та творчої самореалізації особистості, створення уявлення про природничо-наукову картину світу, формування екологічного мислення й поведінки учня, виховання громадянина демократичного суспільства.

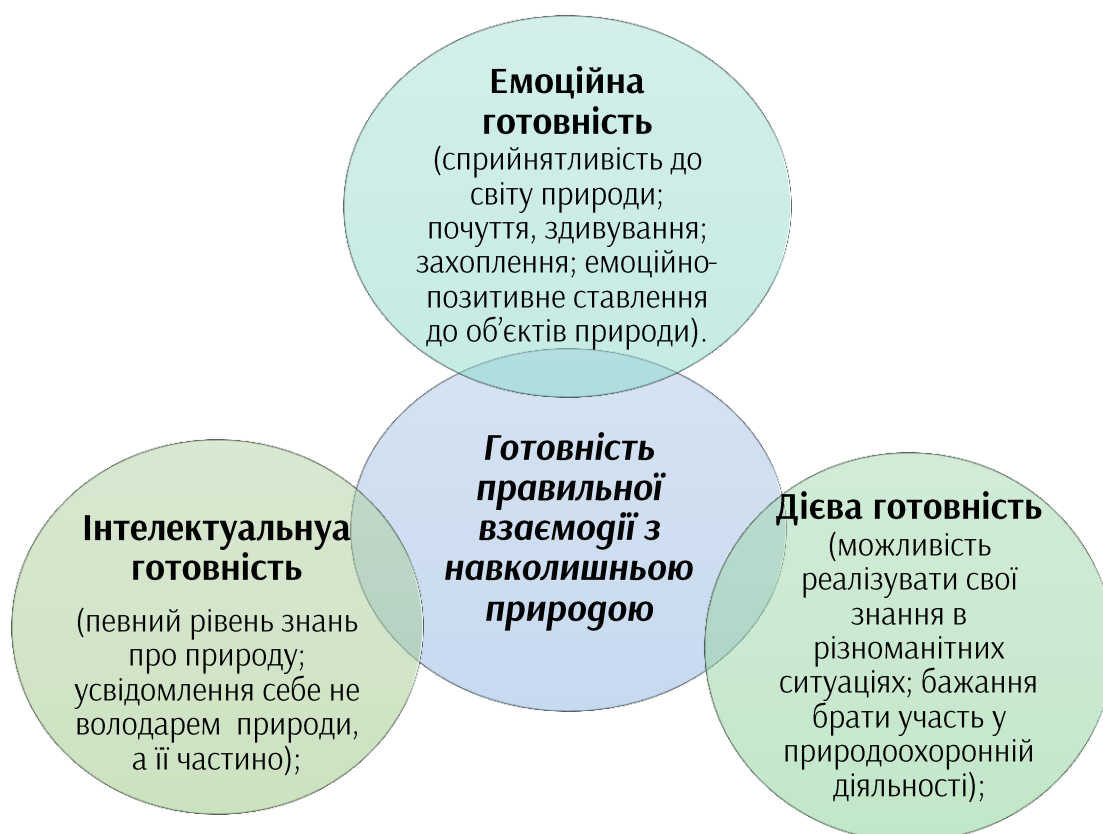


Рис 1. Компоненти готовності екологічно доцільної взаємодії з природою

Предметна еколого-природнича компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина-природа». Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми та практичного досвіду творчо працюючих вчителів початкових класів довів, що формування еколого-природничої компетентності школярів молодших класів на уроках природознавства відбувається більш успішно, якщо забезпечити такі педагогічні умови:

- створення природного розвивального середовища;
- створення умов для спілкування дітей з об'єктами природи;
- організація активної діяльності дітей у природі;
- використання методів проблемного навчання;

- залучення здобувачів освіти до ігрової діяльності, творчої еколого-естетичної діяльності;
- використання у освітньому процесі інтегрованих уроків, що сприяють формуванню предметних і міжпредметних ключових компетентностей.

Про значущість природного розвивального середовища у розвитку еколого-природничої компетентності молодших школярів свідчать різні види діяльності таких, як-от: спостереження; ігрова діяльність; практична діяльність, складовими якої є пошуково-дослідницька і природоохоронна діяльність учнів; спілкування дітей з природними об'єктами. В обладнаних куточках природи зібрано велику кількість кімнатних рослин, за якими доглядають учні та спостерігають, як залежить їхній стан від правильного догляду. Спілкування дітей з рослинами і тваринами допомагає їм усвідомити, що природні об'єкти – живі організми, а не посібники чи іграшки; дає змогу упереджувати жорстокість у взаємодії з ними; виховувати відповідальність. Учні вчаться обстежувати природні об'єкти, визначати їхні характерні ознаки і стани (здоровий чи потребує допомоги). Турбота дітей про рослини і тварин активізується у праці, яка спрямована на створення та підтримку умов, необхідних для проживання живих організмів.

На території школи є город, квітники, газони, сад. Квітники прикрашають ділянки навчального закладу, створюють затишок. З ранньої весни і до пізньої осені школярі спостерігають за появою сходів, розвитком і цвітінням рослин, визріванням насіння, за комахами. Учні садять рослини, доглядають за ними.

Існує чимало форм роботи з дітьми, що допомагають прищепити їм любов до природи. Ефективними є такі: спостереження за природою під час прогулянок до лісу, парку, скверу, річки, озера, ставка, джерела; екскурсії; залучення дітей до посильної праці в природі та природоохоронної діяльності, до участі в народних іграх, відгадуванні загадок, до перевірки народного прогностика; дослідницька діяльність; виготовлення виробів із природних матеріалів, композицій із рослин; читання та обговорення казок, художніх творів про природу; відвідування художніх музеїв, виставок, книжкових магазинів, ботанічних садів, зоопарків; виготовлення та прикрашення годівничок або будиночків для птахів.

На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційні технології стали невід'ємною частиною життя людини. Сьогодні, з огляду на сучасні реалії, вчитель повинен вносити в освітній процес нові методи подачі інформації. Використання інформаційних технологій відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, надають абсолютно нові можливості для творчості, дозволяють реалізовувати принципово нові форми і методи навчання.

Інформаційно-комп'ютерні технології здійснюють вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів. У своїй роботі вчителі використовують готові мультимедійні презентації, створюють власні мультимедійні навчальні програми та презентації, проєкти, використовують засоби мережі Інтернет у навчальній та позакласній роботі. ІКТ –

потужний інструмент для одержання дитиною найрізноманітнішої інформації, ефективний засіб підвищення інтересу до навчання. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у початковій ланці – необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа. Необхідно враховувати, що до школи приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі. ІКТ стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури [5].

Застосування ІКТ допомагає вчителю: у підготовці до уроків (електронні конспекти, розробка дидактичних матеріалів тощо); в оформленні документації; під час перевірки знань учнів; у налагодженні спілкування з батьками учнів; під час обміну з колегами досвідом роботи, власними методичними надбаннями, обговорення з ними актуальних питань навчання і виховання школярів; під час демонстрації дослідів, процесів, таблиць; у проведенні різноманітних вікторин та ігор; в одержанні й систематизації необхідної інформації тощо.

Таким чином, упровадження ІКТ дозволяє:

- забезпечити зворотний зв'язок в процесі навчання;
- зробити навчання більш інтенсивним, головне, ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого і наочного подання навчального матеріалу;
- підвищити унаочненість навчального процесу;
- забезпечити пошук інформації із різноманітних джерел;
- індивідуалізувати навчання для максимальної кількості дітей з різними стилями навчання і різними можливостями сприйняття.
- моделювати досліджувані процеси або явища;
- організувати колективну й групову роботи;
- здійснювати контроль навчальних досягнень;
- створювати сприятливу атмосферу для спілкування [5].

Учителю застосування ІКТ дозволяє економити час і максимально ефективно вирішувати повсякденні справи і обов'язки як фахівця. Таким чином, упровадження ІКТ полегшує роботу вчителя, а навчання дітей робить більш цікавим і ефективним.

У початковій школі ІКТ можна використовувати на будь-якому етапі уроку: у процесі перевірки домашньої роботи, актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення вивченого, контролю, оцінювання.

Проведення уроку з використанням інформаційних технологій дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на комп'ютер. Зауважимо, що комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його. Підбір навчальних комп'ютерних ігор залежить насамперед від поточного навчального матеріалу й рівня підготовки учнів. Наявність різних програмно-педагогічних розробок забезпечує можливість вибору для творчо працюючого вчителя й дозволяє

використовувати їх із різними навчальними програмами й методичними посібниками.



Рис. 1. Інтерактивний плакат з теми « Гриби в природі »

У своїй діяльності вчитель може використовувати різні навчальні програми: енциклопедії, електронні підручники, кінофільми; для перевірки засвоєння знань учнів – контролюючо-тестові програми, зокрема «MyTest». Робота з графічним редактором Paint сприяє розвитку просторової уяви дітей, моторики, координації рухів, уваги. Крім того, забезпечуються між предметні зв'язки з математикою, природознавством, образотворчим мистецтвом.

*Предметна еколого-природознавча компетентність* - особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина - природа» [8]. Для успішного формування еколого-природознавчої компетентності молодших школярів, вивчення природознавства в початковій школі повинно орієнтуватися на компетентісно орієнтований підхід із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, упровадження проєктних технологій). Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи необхідно залучити молодших школярів до колективної діяльності (парна, групова робота) із застосуванням інноваційних методик, використанням інформаційно-комунікаційних засобів. В процесі пізнання природи відбувається різнобічний розвиток особистості учнів, розвиваються морально-етичні якості, формуються навички природо-охоронної діяльності.

Пошуково-дослідницька діяльність є потужним засобом інтелектуального розвитку дітей та формує основи цілісного світогляду. Діти охоче беруть участь у пошуково-дослідницькій діяльності. Прагнення до нових вражень, допитливість, постійне бажання експериментувати, самостійно шукати істину поширюється на всі сфери життєдіяльності дитини. Пошуково-дослідницька діяльність дає дітям можливість спілкуватися з однолітками, з дорослими, здійснювати з об'єктами різні перетворення, виявляти їх приховані істотні зв'язки з явищами природи, з життєдіяльністю людини. Дослідницька робота допомагає усвідомити причинно-наслідкові зв'язки, що складно виявити під час спостережень. Результати, які діти отримують після проведення дослідів та експериментів, стимулюють пізнавальний інтерес, розвиток спостережливості, мовленнєвої діяльності.



Однією з умов для ефективного формування еколого-природознавчої компетентності є використання інноваційних комп'ютерних технологій. Завдяки мультимедійним засобам навчання учні на уроках природознавства мають можливість віртуально подорожувати в будь-який куточок рідного краю і далеко за його межі, діти мають можливість спостерігати за обертанням Землі навколо осі та виверженням вулкана, подорожувати з краплинкою, спостерігаючи кругообіг води в природі, ознайомитися з тваринним і рослинним світом природних зон нашої країни.

ІКТ у вивченні природознавства сприяє підвищенню ефективності засвоєння матеріалу, ефективного, всебічного і гармонійного розвитку дитини, розкриттю талантів учнів, суттєво впливає на зміст, форми, методи і засоби навчання. Використання ІКТ стимулює пізнавальну активність учнів, емоційну сферу та інтелектуальні почуття. За цих умов підвищується працездатність школярів, зацікавленість їх різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам'ять, логічне мислення, розширюється їх світогляд. Застосування ІКТ під час вивчення природознавства сприяє реалізації особистісно-зорієнтованого підходу, поетапному засвоєнню знань, умінь та навичок, формуванню ключових компетентностей учнів.

### **Список використаних джерел:**

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Початкова школа. 2010. № 9. С. 1-4.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. й випр. Рівне, 2011. 552 с.
3. Groshovenko O.P., Kazymirchuk N.S., Vikarchuk N.G. Формування природничих компетентностей молодших школярів засобами проєктної діяльності. Імідж сучасного педагога. 2021. №1 (196). С.95-101.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г.Кремень; Академія педагогічних наук України. К, 2008.1040 с.
5. Кізім С.С. Інформаційно – комунікаційні технології навчання: навчально-методичний посібник / С.С. Кізім, М.Ю. Кадемія, В.О. Уманець. Ч. 2 –Вінниця, 2017. 410 с.
6. Концепція екологічної освіти України <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (дата звернення: 28.12.2023).
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/ 10/2016. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: Режим URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>– Назва з екрана.
8. Присяжнюк Л.А., Groshovenko O.P. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації завдань еколого-природничої освіти дошкільників у контексті оновлення стандартів вищої освіти. Освітній дискурс : зб. наук. праць.2018.Вип.9 (11-12);
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. К, 2012. 504 с.

## 2.3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ CASE STUDY

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі нашої країни, висувають нові вимоги до підготовки майбутніх учителів початкової школи. Особливо гостро постало питання в період дистанційного навчання, під час якого на учня припадала велика частка самостійної роботи і комунікація між вчителем та учнем не завжди мала продуктивний характер. У зв'язку з цим, необхідно змінити підходи та дидактичний інструментарій реалізації процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення професійної діяльності.

Впровадження професійного стандарту професії «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» зосереджує фахівця на такій організації навчання та виховання учнів, за якої у них шляхом формування ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей сприятиме їх успішній самореалізації та продовженню навчання впродовж життя [13].

Формування професійної готовності майбутніх вчителів передбачає засвоєння компетенцій необхідних для здійснення освітнього процесу початкової школи. У Державному стандарті початкової освіти велика увага приділяється формуванню комунікативних умінь учнів. Саме вони є основою успішного навчання у школі, дають можливість орієнтуватися в сучасному соціумі та інформаційному просторі, бути затребуваними на ринку праці, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби й виклики часу. Ефективність цього процесу залежить від рівня сформованості комунікативної компетенції майбутніх учителів початкової ланки освітнього простору України, наскільки він уміє правильно побудувати комунікативну траєкторію та систему навчальної взаємодії, розвинути комунікації та мовлення учнів у новому для них шкільному середовищі. Зростання вимог держави до якості професійної підготовки вимагає оновлених теоретичних і методичних підходів саме до формування комунікативної компетентності. Що передбачає, вдосконалення педагогічного спілкування майбутнього педагога як найбільш значущу передумову його здатності забезпечувати комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів.

Професійна підготовка вчителя становила й продовжує становити інтерес багатьох дослідників. Різні аспекти професійного становлення фахівців обґрунтували А.Алексюк, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Ничкало, М.Фіцула та ін. Питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи представлені працями багатьох вітчизняних науковців (Н.Бібік, В.Бондар, О.Івлєва, Л.Коваль, С.Лисенкова, С.Мартиненко, О.Пометун, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошнікова та ін.). Удосконалення

мовленнєвих умінь майбутніх педагогів в умовах здобуття професійної вищої освіти висвітлено в роботах (С.Дубовик, С.Карамана, В.Каліш, К.Климової, Н.Лесняк, О.Лобчук, Л.Мамчур, В.Собко, М.Стахів, Л.Шевцової та ін.). Застосування комунікативно зорієнтованого навчання вивчали (В.Бадер, І.Беха, Л.Бірюк, І.Брильової, Л.Варзацької, М.Вашуленка, О.Вашуленко, С.Гірняк, Н.Голуб, Т.Губанової, Т.Донченко, Л.Калмикової, С.Карамана, К.Климової, О.Кучерук, Г.Лещенко, Л.Мамчур, Л.Мацько, В.Мельничайка, М.Оліяр, С.Омельчука, М.Пентилюк, О.Петрук, К.Пономарьової, Л.Попович, Н.Притулик, О.Савченко, М.Стахів, М.Стельмахович, В.Сухомлинського, Г.Шелехової, І.Хом'яка та ін.). Формування та розвиток комунікативної компетентності учнів досліджували М.Вашуленко, Л.Давидюк, А.Зимульдінова, В.Іваненко, А.Капська, В.Корсаков, М.Львов, Л.Мацько, М.Пентилюк, О.Хорошковська та ін.

Мета дослідження – розкрити зміст та технологічний аспект підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності учнів засобами case study.

Пріоритетом Нової української школи, що гарантує становлення конкурентно спроможної та активної особистості стає висока якість навчання орієнтована на формування в учнів ключових компетентностей, зокрема комунікативних компетентностей. На запровадження компетентнісного підходу націлює Концепція Нової української школи, в якій зазначається, що «знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці» [7].

Державний стандарт початкової освіти зазначає ряд вимог до обов'язкових результатів навчання в розробку яких покладено компетентнісний підхід до навчання з опорою на ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту». До них належать: 1) вільне володіння державною мовою. У процесі навчання на першому освітньому рівні ця компетентність виявляється передусім через уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також через любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовияву, готовність уживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Формування цієї компетентності передбачає, що здобувачі активно використовують рідну мову в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [6].

Проблема розвитку комунікації дітей досліджувалася у наукових працях різних напрямів, зокрема: розвиток мовлення дітей раннього і дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, Л. Михайлова та ін.); комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей (А. Богуш, В. Казаковська, Л. Піроженко, С. Цейтлін); розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку (О. Артемова, М. Вашуленко, Р. Вовкотруб, І. Гудзик, Л. Кашуба, Г. Коваль, Л. Кутенко, Л. Міненко, Н. Сіранчук, В. Собко, Л. Соловець та ін.).

У контексті дослідження вважаємо за необхідне внести уточнення щодо понять трактування «комунікація», «компетенція», «компетентність», що, на наш погляд, поглибить розуміння ключового поняття «комунікативна компетентність».

Зміст поняття «комунікація» трактується по-різному: 1) словникове визначення комунікації – це спілкування, що характеризується переданням інформації від однієї людини до іншої (Словник синонімів української мови, 1999); у «Словнику української мови» комунікація як лінгвістичний термін – те саме, що спілкування, зв'язок; 2) спілкування, обмін думками, фактами, ідеями і т. ін.; специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності; людська форма комунікації характеризується, головним чином, функціонуванням мови 3) поняття, яке використовується: для характеристики структури ділових і міжособистісних відносин, для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі. В останньому випадку комунікація виступає як один із аспектів людського спілкування – інформаційний [20].

Виділяють три основні сторони комунікації:

1. Комунікація як взаємодія.
2. Комунікація як кооперація.
3. Комунікація як умова інтеріоризації.

Перший етап комунікації передбачає процес спілкування, який спрямований на врахування позиції чи думки співрозмовника щодо спільної діяльності. Діти, поступово набуваючи досвіду спілкування, вчаться передбачати різні точки зору людей, які часто відрізняються від власних думок та інтересів. До завершення навчання у початковій школі, комунікативні вміння дітей набувають більш глибокого характеру: вони починають краще розуміти думки, почуття співрозмовника, їх внутрішній світ загалом [9].

Другий етап комунікації спрямований на співпрацю, протягом навчання в початковій школі діти набувають навичок соціальної взаємодії з однолітками, вчаться заводити друзів. Від конструктивного спілкування, якого дитина набуває у молодшому шкільному віці залежить благополуччя її особистісного розвитку. У межах навчальної співпраці формування комунікативних умінь проходить більш інтенсивно [4].

Третім етапом комунікації є комунікативно-мовленнєві дії, які є засобом передачі інформації іншим людям і розвиток рефлексії. На момент вступу до школи діти вже будують зрозумілі для партнера висловлювання, вміють ставити запитання. У семирічному віці діти повинні вміти виділяти та відображати у мові орієнтири дії, а також повідомляти їх партнеру по спілкуванню [9].

Варто звернути увагу на те, що у суспільстві збільшується потік інформації, а отже учневі потрібно опановувати великий обсяг знань, вміти самостійно засвоювати знання, вибудовувати свої стосунки з іншими людьми, працювати в групі.

Перед школою стоїть завдання – використання нових технологій навчання до яких відноситься метод проблемного навчання, case study. Формування комунікативних умінь – це один з пріоритетів сучасної початкової освіти.

Однією з важливих проблем педагогіки є розвиток комунікативних умінь. Часто у сучасному світі ми спостерігаємо дефіцит доброти, вихованості, мовної культури спілкування. Тому актуальність проблеми формування комунікативних навичок в учнів щороку зростає [10].

Комунікативні вміння забезпечують співпрацю учнів – уміння слухати, розуміти один одного, вміти домовлятися, вести дискусії, доводити свою точку зору.

Дитина, яка приходить у перший клас, має володіти такими елементами культури спілкування як: вміння вітатися, прощатися, просити, дякувати, розуміти мовлення іншого. Кожна дитина індивідуальна, у кожного свої особливості, що впливають на комунікативні сторони спілкування. До таких особливостей можна віднести вплив сім'ї, здоров'я самого школяра, його особисті якості. Тому вчителю важливо з першого класу звертати увагу на ці особливості дитини та допомагати їй у подоланні замкнутості, сором'язливості [22].

Молодший шкільний вік сприятливий для оволодіння комунікативними універсальними навчальними діями через особливу чуйність спілкування. Таким чином, уроки «Я досліджую світ», української мови та літературного читання, математики можуть стати основою формування комунікативних універсальних навчальних процесів.

Вирішенням проблеми розвитку комунікативних умінь та їх формування займався Л. Виготський. У своїх працях він розглядав спілкування як головну умову розвитку особистості та виховання дитини. Розглядаючи його підхід, важливо не зазначити, що формування комунікативних умінь є одним із головних завдань школи, оскільки результативність та якість процесу спілкування залежить від рівня сформованості комунікативних умінь суб'єктів спілкування [11].

Ще з дитинства людина починає отримувати комунікативний досвід. Гра є найприроднішим шляхом його засвоєння. З віком вона починає змінюватися, супроводжуючи дитину все життя. У процесі гри дитина вивчає себе та інших людей, оточуючий світ, приміряє на себе різні ролі, формує свої погляди світ, засвоює величезне поле комунікативних засобів через гру [2].

Особливо це важливо у молодшому шкільному віці. На цьому етапі гра відсувається на другий план, але на першому знаходиться навчальна діяльність, але гра все ще продовжує впливати на розвиток дитини, тому в освітньому процесі та вдома має бути представлена достатня кількість ігор (розвивальних, навчальних).

Молодші школярі імпульсивні, безпосередні у спілкуванні, тому у їх промовах переважають невербальні засоби спілкування, слабо розвинений зворотний зв'язок, а сам процес спілкування має надмірно емоційний характер. Але ці особливості спілкування із віком поступово зникають. Процес спілкування стає раціональним, менш експресивним, удосконалюється зворотний зв'язок [2].

Під комунікативними вміннями розуміється «уміння вести діалог, бесіду, дотримуватися правил мовного етикету». Головною особливістю комунікативних умінь є їх реалізація у спілкуванні.

Н. Бібік виділяє три взаємопов'язані сторони процесу спілкування:

- перцептивна (сприйняття людьми один одного);
- інтерактивна (організація взаємодії між людьми, які спілкуються між собою);
- комунікативна (обмін інформацією між партнерами по спілкуванню) [1].

Комунікативні вміння необхідні для вирішення різноманітних комунікативних завдань. Дослідженню цих завдань присвячено багато робіт відомих педагогів та психологів. У цих роботах під завданням розуміється «здійснюване суб'єктом спілкування вплив на партнера спілкування та прийняття ним на себе такого впливу».

Таким чином, продуктом вирішення комунікативного завдання є текст в усній чи письмовій формі. Одночасно той, хто слухає і той, хто говорить, у рамках комунікативного спілкування вирішують свої комунікативні завдання. Комунікатор реалізує такі комунікативні вміння, як повідомлення, запитання, переконання. Завдання слухача – комунікативно-пізнавальні. Він пізнає щось нове собі і водночас реалізує процес спілкування [8].

Молодший шкільний вік є оптимальним періодом для формування комунікативних здібностей, активного навчання соціальної поведінки та соціальних норм, уміння спілкуватися з дітьми, способів розрізнення соціальних ситуацій:

1. Дитина, що прийшла до школи, відкриває для себе нове місце в соціальному просторі людських відносин. У дитини з'являються постійні обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю.

2. У молодших школярів досить розвинені рефлексивні можливості. Цей вік характеризується мотивом «Я мушу», а не «Я хочу». Дитина під керівництвом вчителя опановує основні форми людської свідомості (наука, мистецтво, мораль) і вчиться діяти відповідно до традицій та нових соціальних очікувань з боку людей.

3. У школі до дитини пред'являються вимоги щодо мовного розвитку. При відповіді на уроці мова вона має бути грамотною, короткою, точною та чіткою. Дитина повинна брати на себе відповідальність за свою промову та правильно її організувати, щоб встановити контакт з учителем та однолітками.

4. У молодшому шкільному віці відбувається перебудова відносин дитини з оточуючими людьми. У початковій школі діти приймають нові умови, які їм пред'являє вчитель, і дотримуються його правил. Особливості навчальної діяльності молодших школярів створюють умови для формування у них комунікативних здібностей. Можна стверджувати, що навчальна діяльність зосереджує дитину на самій собі, вимагає рефлексії, оцінки того, «ким я був» та «ким я став». Саме тому будь-яка навчальна діяльність починається з того, що дитину оцінюють.

5. У молодшого школяра складаються передумови формування соціальних якостей особистості. Він починає адаптуватися до нових соціальних зв'язків, у яких починає проявлятися особистість дитини. Важливо, як дитина входить у колектив однолітків, як ставиться до школи.

Здатність молодших школярів до комунікації значною мірою впливає на ефективність процесу спілкування. Комунікативна компетентність є ключовою в освітньому процесі, вона тісно пов'язана зі спілкуванням і комунікацією та вивчається з позиції різних наукових напрямків.

За думкою О. Савченко, під компетенцію слід розуміти «коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [14]. Н. Бібік, О. Савченко притримуються думки, що компетенція, визначається як певна здатність, знання у дії. Під цим терміном розуміється сукупність знань, навичок, умінь, які формуються у процесі навчання, так і здатність до виконання будь-якої діяльності, тобто здатність людини використовувати на практиці отримані знання і навички, приймати рішення в конкретних умовах і реалізувати їх.

Це підтверджують нормативні документи. Згідно, національної рамки кваліфікацій (НРК) компетентність подано «як здатність випускника початкової школи самостійно використовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. До них віднесені такі характеристики: формування суджень, комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання та розвитку (уміння вчитися)» [12].

Учені-практики, такі як Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, розглядають комунікативну компетентність не лише як ціль навчальної діяльності учня, а як одну із важливих умов формування особистості молодшого школяра.

Сьогодні існують різні підходи до визначення поняття «компетентність». Так, згідно з Державним стандартом початкової освіти (2018 р.) метою початкової освіти є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [6].

Комунікативна компетентність лежить в основі пізнавальної діяльності особистості та безпосередньо – навчальної. Під комунікативною компетентністю варто розуміти здатність встановлювати та підтримувати потрібні зв'язки та соціальні контакти з іншими людьми. Ступінь сформованості комунікативної компетентності впливає не лише успішність навчання дітей, а й на процес їх соціалізації та гармонійний розвиток особистості в цілому.

Поняття «комунікативна компетенція» введено американським лінгвістом Д. Хаймз у 1972 році. Теорія та практика формування комунікативної компетенції розроблялася такими вченими, як Г. Андреєвою, Л. Бехман, І. Бехом, Ю. Омеляновим, Ю. Жуковим та ін.

Для успішної реалізації нового підходу у навчанні, вчителю необхідно підібрати не лише нові форми та методи роботи, але й опиратися на навчально-методичний комплекс, що дозволить досягти високої мети.

Так, Державний стандарт початкової освіти містить наступні програмні результати, яких має досягти здобувач освіти, зокрема: «взаємодіє з іншими

особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення власного досвіду; висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови; досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх» [6].

Протягом усього навчання в початковій школі, учні оволодівають різними комунікативними навичками, що залежать від вікових особливостей.

Для учнів 1-2 класів це здатність сприймати усну інформацію, проявляти увагу до неї; доречно відтворювати основний зміст усного повідомлення відповідно до мети висловлювання; розпізнавати ключові слова і фрази в усному повідомленні, виділяти їх голосом у власному мовленні; пояснювати, чому інформація зацікавила; за допомогою вчителя висловлювати власні погляди щодо предмета обговорення.

Тоді як, учні 3-4 класів здатні критично сприймати інформацію для досягнення різних цілей; стисло і вибірково передавати зміст почутого; переказувати текст за різними завданнями; визначати та обговорювати цілі, основні ідеї та окремі деталі усної інформації; пояснювати зміст і форму текстів, на основі зіставлення із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховувати думки інших осіб, визначати та обговорювати основні ідеї усної інформації; пояснювати зміст і форму текстів.

У роботах Ю. Шалівська знаходимо п'ять наступних аспектів підготовки до спілкування:

1) прищеплювати навички мовного спілкування (великий запас слів, образність, правильність, точність сприйняття, вміння виділяти головне, стислість і точність, логічність); повага, зацікавленість, формування значущості своєї особистості у спілкуванні;

2) розвивати комунікативні вміння (сприйняття оточуючих, розуміння ситуації, настрою, характеру, визначати та проникати в стан іншого);

3) формувати стандартизовані прийоми та правила ділового спілкування в школі (особливості індивідуальної та групової роботи, послідовність, планування, розподіл обов'язків, індивідуальне та групове виконання завдань, обговорення результатів і процесу діяльності, спілкування);

4) вивчати і розвивати певні особистісні особливості (товариськість, емпатія, спонтанність) [24].

Комунікативна компетентність проявляється у всіх сферах життя. Від ступеня її сформованості залежить здатність людини адекватно орієнтуватися, поводитися у різних соціальних ситуаціях. Тому проблема формування комунікативної компетентності особистості є актуальною. Цей процес ефективно може здійснюватися в процесі позаурочної діяльності.

На думку Н. Бібік, компетенція у процесі позаурочної діяльності передбачає: отримання та створення різних типів повідомлень; застосування різних



інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів та культурних феноменів; інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань та умінь у різних ситуаціях спілкування; апробування та застосування інтеркультурної функціональної грамотності та відповідних усвідомлених знань [1].

Становлення індивідуального стилю професійної діяльності можливе за умови функціонування чітко впорядкованої та керованої системи, в якій навчальні програми та посібники, зміст та структура занять забезпечують студентам цілісну реалізацію себе у професії. Тому навчально-пізнавальна діяльність має збагачувати як знаннями, так і досвідом творчості, переживань, умінь саморегуляції. Весь навчальний матеріал, з яким працюють учні, має бути структурований, інформаційно-дискусійний, практико-перетворювальний та рефлексивний, сприяти забезпеченню цілісного формування індивідуального стилю діяльності.

Підготовка фахівців за умови ступеневої системи підготовки в галузі педагогічної освіти потребує суттєвих змін у змістовному та процесуальному забезпеченні її окремих складових, обумовлених сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення щодо рівня готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та можливістю самореалізації особистості через професійну діяльність.

Тому вище зазначене, вимагає розробки нових технологій підготовки майбутніх вчителів, які передбачають зміни у цілях, методах та формах організації навчання, а також контролю його результативності.

Сьогодні держава відчуває значну потребу у вчителях закладу загальної середньої освіти, що здатні сприяти розвитку здібностей учнів, формування навичок здорового способу життя, особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі [13].

Тому перед вітчизняною освітою стоїть завдання підготовки фахівців з відповідним рівнем професіоналізму, позитивного ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію, компетентного фахівця. В українських вищих навчальних закладах проводять дослідження, щодо підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів початкових класів, але паралельно покращення рівня підготовки фахівців, можна виділити і деякі проблеми, наприклад у змісті професійної підготовки не завжди враховують регіонально-етичні особливості та компонент загальнолюдської культури.

Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як от: методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.); порівняльний аналіз ступеневої освіти за кордоном і в Україні (Н. Абашкіна, В. Козаков, Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.); організаційно-технологічні аспекти системи ступеневої професійної освіти (Г. Козлакова, В. Луговий, П. Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна та ін.); компетентісно

орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів (В. Беспалько, Л. Онищук, Л. Петровська, В. Петрук та ін.).

Науковцями проведено низку досліджень із проблем методології педагогічних досліджень (С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Полонський та ін.); підготовки майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності (П. Горкуненко, О. Приходько, Н. Яковлева та ін.); здійснення наукової діяльності у педагогічних закладах вищої освіти (В. Андрєєв, В. Моляко, В. Успенський та ін.).

На важливість проблеми підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності вказує і зарубіжний досвід, висвітлений у працях українських (І. Задорожна, Л. Зязюн, М. Князян, Т. Кошманова та ін.) і зарубіжних (Л. Брайс, Г. Голм, Ч. Сяомань, С. Флоріо-Раейн та ін.) учених.

У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага і професійній підготовці вчителів початкової школи: теоретичним та методологічним засадам підготовки майбутніх учителів початкової школи (К. Авраменко, В. Желанова, О. Мороз, О. Савченко та ін.); проблемам ступеневої освіти вчителів початкових класів (С. Власенко, І. Дарманська, Н. Казакова, Л. Хомич та ін.); особливостям підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення дослідницької роботи (Н. Кічук, Л. Коржова, С. Мартиненко та ін.).

Професійна підготовка, як процес, що забезпечує формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, лише тоді розвиває та активізує зусилля та професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність майбутнього вчителя здійснюється в умовах близьких до практичної професійної діяльності; тобто коли пізнавально-теоретичні дії співставляються та порівнюються з професійно-орієнтованими діями. Оскільки вчитель початкової школи є значущою постаттю в системі освіти, як суб'єкт загальної та професійної культури в ролі організатора, управлінця та безпосереднього виконавця, то професійна підготовка має забезпечити формування і всебічний розвиток компетентного, конкурентоспроможного інтелектуально-творчого фахівця з активною громадянською позицією, готового зробити свідомий вибір власного місця у професійній діяльності. Особливої актуальності при цьому набувають діяльнісні аспекти початкової освіти, оскільки реальна дійсність вимагає застосування не лише різних форм та методів роботи, що були б адекватними до нових потреб соціуму, але й особливого змістового наповнення, спрямованого на особистість учня. Практична реалізація діяльнісного підходу передбачає не тільки ознайомлення майбутніх вчителів з новими методами навчання, але й служить науково-дослідною базою для пошуку дієвих механізмів та умов адаптації цих методів з урахуванням перспектив розвитку і визначення їхнього місця в житті.

Поняття "професійна підготовка" в "Українському педагогічному словнику" визначається, як сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [26].

Таке трактування професійної підготовки носить інтегративний характер і здійснюється в процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності майбутніх професіоналів. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічної та практичної готовності до діяльності. З метою з'ясування теоретичної сутності проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у вищій школі, ми провели аналіз соціально-психологічної та педагогічної літератури і дійшли висновку про те, що за змістом і спрямованістю вчені досліджували різні аспекти означеної проблеми.

Головною особливістю навчальної діяльності студентів є її спрямованість не на отримання будь-яких матеріальних чи інших результатів, а на зміну майбутнього вчителя початкових класів. Д. Ельконін стверджував, що розвиток людини не може бути зведений до розвитку пізнавальних функцій (мислення, пам'ять, сприйняття тощо), дуже важливим є становлення його як суб'єкта різних видів та форм людської діяльності [23].

Отже, за умов проблемного навчання студент розглядається не як об'єкт навчальної дії викладача, а як суб'єкт навчання.

У системі навчання Н. Соняк наголошено на провідній ролі теоретичних знань. На його думку, субстратом розвитку є когнітивні структури суб'єкта, тобто узагальнюючі системи уявлень, знань, способів їх утворення та використання [21].

Основою виступає емпіричне узагальнення, у якому виділяється процес порівняння.

Аналіз науково-методичної літератури доводить, що інтелектуальний розвиток є одним із важливих завдань навчання, він спроектований на формування у студентів як суб'єктів діяльності у них нових інтелектуальних структур, прийомів мислення, інтелектуальних умінь, досвіду творчої діяльності.

Таким чином, виділимо такі основні положення, які можуть бути основою для розробки системи методичних засобів організації застосування методу case study майбутніх вчителів початкових класів:

1) навчання студентів має бути особистісно орієнтованим, що розвиває інтелектуально;

2) навчання має враховувати діяльнісний підхід, який передбачає свідому цілеспрямовану навчальну, дослідницьку, творчу діяльність студентів, роблячи її суб'єктом освітнього процесу;

3) реалізація розвиваючих функцій навчання має спиратися на можливість вибору різних способів та видів діяльності; активну пізнавальну діяльність майбутніх вчителів під час засвоєння змісту підготовки, тобто включення студентів у вирішення проблемних ситуацій, залучення їх до евристичних дискусій; закономірності та умови формування основних розумових операцій, інтелектуальних умінь та прийомів розумових дій;

4) інтелектуальний розвиток та саморозвиток студента потребує цілеспрямованого конструювання відповідної технології вивчення основних компонентів змісту початкової освіти.

Пропонована система методичних засобів організації навчання майбутніх вчителів початкових класів сприятиме:

- ефективному засвоєнню студентами навчального матеріалу;
- формуванню умінь самостійно отримувати та засвоювати нову інформацію;
- вмінню аналізувати та оцінювати її, бачити проблеми та знаходити адекватні та раціональні способи їх вирішення;
- формування індивідуального пізнавального досвіду студентів, досвіду творчої діяльності;
- підвищенню рівня розумового розвитку, формуванню інтелектуальних умінь та розумових операцій.

Науковці І. Попова, А. Лесик вважають за доцільне включати студентів у пошукову діяльність, чому сприятимуть такі методи навчання:

- 1) репродуктивний;
- 2) проблемний;
- 3) частково-пошуковий;
- 4) дослідницький [18].

Репродуктивний спосіб полягає у тому, що викладач просить студента повторити певну навчальну дію. Студент виконує дії за зразком, що подані викладачем, і таким чином засвоює вміння та навички. Цей метод зазвичай використовується на семінарських та практичних заняттях.

Проблемний метод полягає у тому, що викладач ставить перед студентами проблему і далі сам показує шляхи її вирішення. В іншому випадку відповідь на поставлене проблемне питання, аналіз проблемної ситуації та пошук відповідних рішень здійснюють самі студенти у процесі індивідуальної чи групової навчальної роботи під керівництвом викладача. Таким чином, демонструються зразки наукового розв'язання проблем, зразки логіки наукового мислення, а також способи застосування психологічних знань у практичній діяльності. Під час читання лекцій цей метод реалізується так.

Викладач спочатку ставить питання, описує факт, явище, експериментальну чи життєву ситуацію, та дає їх теоретичне узагальнення як поняття, показуючи, як знання можуть допомогти пояснити чи вирішити проблему. Перш ніж викладати нові знання, викладач ставить певну проблему чи проблемне питання. У процесі його обговорення та вирішення цієї проблеми викладачем пропонуються знання як засіб вирішення. У всіх випадках, коли вдається знайти такі проблеми, процес навчання стає захоплюючим та усвідомлюється як практично корисне.

Частково-пошуковий метод навчання часто називають евристичним. Суть його полягає в тому, що викладач поділяє навчальну проблему на окремі завдання, і студенти виконують кроки щодо пошуку їх вирішення. Вирішення кожного завдання відбувається самостійно, проте планування всього процесу вирішення здійснюється викладачем.

Дослідницький метод навчання передбачає творче застосування студентами знань. У цьому формується досвід самостійної науково-дослідної роботи.

Ступінь активності студентів у процесі засвоєння знань є важливим чинником успішного навчання. З цього погляду останнім часом робиться особливий акцент на необхідності використання активних методів у навчанні майбутніх вчителів початкових класів. Розглянуті вище методи не можна розглядати як пасивні чи активні. Активного характеру їм надає особлива організація пізнавальної діяльності студентів.

Методика навчання може бути ефективною тільки в тому випадку, коли вона будується на методах та прийомах, що активізують діяльність самого здобувача, передусім розумову, і служить розумовому розвитку особистості. Чим активніша пізнавальна діяльність здобувача, тим вища ефективність засвоєння. Під активними методами навчання розуміються ті, які реалізують установку на високу активність суб'єкта в освітньому процесі на противагу традиційним підходам, в рамках яких студент виступає у більш пасивній ролі.

Таким чином, виходячи з вищесказаного приходимо до висновку про те, що технологічна готовність майбутнього вчителя початкових класів включає наступні пункти: аналіз проблемної ситуації; виділення проблем та визначення орієнтирів подальших дій; пошук необхідної інформації; висування та обґрунтування гіпотез; аналіз та оцінка отриманих результатів; узагальнення та формулювання висновків; діяльність щодо вирішення нестандартних завдань.

Розглянемо основоположні методологічні засади, у межах яких здійснюється підготовка майбутніх учителів початкової школи щодо організації комунікативної діяльності учнів. З метою детального аналізу проблеми комунікативного розвитку учнів початкової школи виникає необхідність виокремлення провідних теоретичних підходів.

Зміст підготовки майбутніх вчителів початкових класів складається з чотирьох основних взаємопов'язаних та взаємозумовлених блоків заходів.

Перший блок включає заходи з теоретичної підготовки здобувачів: озброєння їх спільними знаннями про сутність освітніх технологій, структурі інноваційних процесів, їх розвитку в історії педагогіки, про сучасні дослідження в галузі новаторського педагогічного досвіду

Другий блок – аналітичний – передбачає формування у студентів умінь проводити порівняльний аналіз педагогічних технологій, планувати інноваційну діяльність, відбирати ті чи інші методи, форми роботи, засоби навчання, прийнятні для провадження своєї педагогічної діяльності.

Третій блок заходів – методичний. Заходи цього блоку спрямовані на формування вмій самостійно моделювати власну навчальну діяльність: розробляти плани уроків (заходів), визначати завдання кожного етапу уроку, прогнозувати результати роботи, проводити рефлексію своєї діяльності.

Заклучний блок – практичний. У ньому закладено заходи щодо формування у майбутніх фахівців умінь проводити нетрадиційні уроки (заходи) з інноваційними елементами, відбираючи найбільш ефективні методи та прийоми організації навчальної роботи, заходи щодо вироблення здатності до самостійної

оцінки результатів педагогічної діяльності. Перераховані вище блоки реалізуються в комплексі.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності молодших школярів здійснюється у ході опанування навчальних дисциплін («Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі», «Дитяча література та виразне читання в початковій школі», «Основи культури і техніки мовлення молодших школярів» та ін.), а також, під час проходження педагогічної практики та здійснення науково-дослідної роботи, самостійна освітня діяльність. Урахування діяльнісного підходу під час побудови змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяє підвищенню рівня їх практичної підготовленості до формування комунікативної компетентності учнів. Комунікативна компетентність учнів формується в результаті застосування різноманітних засобів змісту освіти, а рівень сформованості відповідних умінь і навичок учнів пов'язаний зі здатністю молодших школярів використовувати набуті знання. Дослідники педагогічної галузі не однакові у виокремленні єдиного переліку засобів формування комунікативної компетентності школярів, однак простежується загальна тенденція до диференціації традиційних та інноваційних засобів. Так, з-поміж традиційних виокремлюють вербальні і невербальні засоби мовлення, втілені у книгах (підручниках), комунікативно-ситуативних завданнях (діалоги, монологи, полілоги), матеріалі навчальних предметів тощо; до інноваційних відносять міжпредметні зв'язки, засоби інтерактивних технологій (case study, творчий проєкт, мозковий штурм, робота в групах, рольова гра, вікторини, конкурси, вистави).

В свою чергу, курс «Літературне читання» є органічною і багатофункціональною складовою мовно-літературної освітньої галузі. Уміння і навички, які формуються на уроках читання, є важливим засобом саморозвитку й самовираження особистості учня. Крім того, вони мають загальнонавчальний характер, є засобом вивчення практично всіх навчальних предметів, що забезпечують подальше засвоєння систематичних курсів у наступних ланках загальноосвітньої школи [25].

Формування комунікативної компетентності молодших школярів здійснюється на всіх уроках, але пріоритетними в цьому розумінні є уроки української мови, літературного читання. У 2-му класі учні під керівництвом учителя, а в 3–4 класах уже й самостійно вчать висловлювати свої думки, аналізувати мову художнього твору. Саме аналіз авторського мовленнєвого зразка розвиває у дітей здатність отримувати відчуття захоплення, задоволення, радості при оцінці вдалого висловлювання у будь-якому стилі (науковому, діловому, художньому тощо) на уроках різних навчальних дисциплін. Так, мовні одиниці на уроках літературного читання виступають не лише відповідними семантичними чи граматичними категоріями, а й фіксують навколишнє середовище, яке досягнула людина своїм розумом і усвідомила саму себе як його частину [25].

Літературний розвиток сприяє формуванню творчої особистості школяра, а літературне читання – збагаченню мовлення учнів художньо-естетичними засобами, поповненню лексичного запасу, розвитку логічного мислення та емоційно насиченого мовлення, адже «збіднене, непослідовне, недоказове мовлення гальмує мислення учня і практично унеможлиблює повноцінну навчальну діяльність» [25].

У характеристиці читацької діяльності вчені виокремлюють два підходи: когнітивний і комунікативний. Когнітивний напрям роботи з літературним твором передбачає: відтворення учнями послідовності подій у тексті (розкази, що за чим відбувається в оповіданні); визначення структури твору (знайди в казці зачин, основну частину, кінцівку); перерахування тексту для пошуку відповіді на поставлене запитання (знайди абзац, у якому сказано про час і місце події); усвідомлення взаємозв'язку між заголовком і темою твору (поміркуй, чому так названо оповідання; як по-іншому можна назвати це оповідання) тощо. Реалізація функцій комунікативної діяльності у взаємодії, за твердженням О.Савченко, сприяє формуванню у молодших школярів умінь зосереджено слухати навчальну інформацію, повно або вибірково відтворювати навчальний матеріал з елементами логічної обробки; запитувати, відповідати, міркувати.

Проблема впровадження кейс-методу у практику загальної середньої освіти та у практику початкової школи, зокрема, на даний час є надзвичайно актуальною та є обумовленою вимогами змісту освіти.

Проблемою використання методу «кейс-стаді» в освіті займалися такі українські вчені, як Ю. Сурмін, О. Сидоренко, В. Чуб, Г. Каніщенко, С. Ковальова.

Сутність кейс-методу полягає в тому, що необхідно осмислити конкретну ситуацію (реальну життєву ситуацію (випадок) або змодельовану), опис якої одночасно відбиває не лише яку-небудь практичну проблему, але і актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень [16].

Метод кейс-стаді – це не просто методичне нововведення. Метод спрямований на розвиток загального інтелектуального та комунікативного потенціалу учня та викладача.

Кейс-метод виступає як специфічним практичним методом організації освітнього процесу, так і методом дискусій з погляду стимулювання та мотивації освітнього процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю та самоконтролю. У ньому наочно характеризується практична проблема та демонструється пошук методів її вирішення. А також за критерієм практичності він представляє собою найчастіше практично-проблемний метод.

Кейс-метод можна подати у методологічному контексті як складну систему, до якої інтегровані інші, простіші методи пізнання. У нього входять моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи, які виконує у кейс-методі свої ролі.

Сутність кейс-методу полягає у формуванні під час процесу навчання певних навчальних ситуацій, які орієнтують на виявлення проблеми та пошук можливих

шляхів її вирішення з подальшим обговоренням на навчальних заняттях. Сама технологія методу кейс-технологій полягає у «зануренні» учня у конкретні умови, тобто потрібна його участь, власне усвідомлення ситуації, обговорення обстановки, визначення проблеми та її змісту. Після цього учасник виявляє свою роль у вирішенні проблеми та складає відповідну лінію дій. У процесі підбиття підсумків він повинен уявити і відстояти свою власну точку зору, зіставити її з поглядами групи, а потім продумати та розробити цілі на перспективу. Метод кейс-технологій поєднує у собі дії дослідницького процесу. Фактично, цей спосіб представлено як технологія групового навчання, що у свою чергу поєднує технології навчання розвитку, охоплює процедури колективного, індивідуального, групового розвитку, освіти конкретних якостей особистості учнів [5]. Метод кейс-технологій повинен відповідати вимогам, наведеним на Рис 1.1.



*Рис. 1. Вимоги до кейс-методу*

Використання кейс-методу дає можливість розвивати інтелектуальні навички у молодших школярів, що їм знадобляться в подальшому навчанні і в професійній діяльності. До навичок, які розвиває метод case-study відносять:

- аналітичні навички (вміння розрізняти та класифікувати інформацію, виділяти у ній суттєві та несуттєві ознаки, аналізувати, представляти та добувати їх; мислити логічно);
- практичні навички (застосування на практиці теоретичних навичок, методів та принципів);
- творчі навички (як правило, ситуації, що пропонуються у кейсі потребують генерації альтернативних рішень, які не можна віднайти логічним шляхом);
- комунікативні навички (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал, об'єднуватися у групи, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт);



– соціальні навички (під час обговорення кейсів виробляються певні соціальні навички: оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо);

– навички самоаналізу (розбіжність думок під час дискусії сприяє осмисленню і аналізу думок інших і своєї власної).

Найбільш успішно кейс-метод можна використовувати на уроках, коли немає однозначної відповіді на поставлене питання, а є кілька відповідей, які можуть бути істинними. Кейс-метод використовують у вигляді не лише педагогічного методу, а й як ефективного методу дослідження. Створення кейсу та питань для його аналізу включає в себе науково-дослідну, методичну та конструюючу діяльність вчителя. Під час навчання школярів використання кейс-методу дозволяє практично реалізувати компетентнісний підхід.

Під час проведення уроку із використанням кейс-методу варто дотримуватися наступних етапів.

1. Підготовчий етап: педагог готує матеріал, ситуацію, додаткову інформацію, визначає мету завдання.

2. Ознайомлення: вчитель залучає дітей до активного обговорення реальної ситуації, описує її.

3. Аналітичний (основний етап): діти опрацьовують кейс, виявляють причини виникнення проблеми, виробляють варіанти вирішення. Впровадження кейс-уроків є інноваційним підходом у навчанні, оскільки вони розв'язують головну проблему школи, тобто поєднання теорії з практикою і знань з компетенціями, які підготують дитину до самостійного життя в соціумі [15].

Кейс-метод – це метод активного навчання на основі реальних ситуацій. Його перевагою є можливість оптимально поєднувати теорію та практику. Створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя є відмінною особливістю цього методу. Кейс-метод передбачає не лише формулювання, а й вирішення проблеми, а також вибір конкретної ситуації, яка могла б виступати як носій сформульованої проблеми. Тому, конкретна ситуація повинна:

- відповідати змісту теоретичного курсу та цілям навчання;
- відрізнитися проблемністю та можливістю різними шляхами шукати варіанти вирішення цієї проблеми;
- бути під силу учням, але й не дуже простою;
- показувати як позитивні, і негативні приклади;
- ситуація повинна бути описана цікаво, простою та дохідливою мовою;
- ситуація повинна супроводжуватись чіткими інструкціями щодо роботи з нею.

Метою кейс-методу є навчити учнів під час індивідуальної та групової роботи аналізувати та сортувати інформацію задля вирішення конкретного завдання, виявляти основні проблеми, генерувати альтернативні шляхи вирішення та оцінювати їх, вибрати оптимальне рішення та формувати програми дій тощо.

В свою чергу, кейс-метод навчання виконує наступні дидактичні завдання:

1. Застосовувати правильні рішення за умов невизначеності;

2. Опанувати навички дослідження ситуацій;
3. Розробляти план дій, що орієнтований на намічений результат;
4. Розробляти алгоритм прийняття рішення;
5. Застосовувати отримані теоретичні знання для вирішення практичних завдань.

Кейс є деякою рольовою системою. Під роллю розуміють сукупність вимог, які пред'являються до осіб, які займають певні соціальні позиції. Висока концентрація ролей у кейсі призводить до перетворення кейс-методу на ігровий метод навчання, що поєднує у собі гру з тонкою технологією інтелектуального розвитку і тотальною системою контролю. Дії в кейсі або даються в описі, і тоді потрібно їх осмислити (наслідки, ефективність), або вони мають бути запропоновані як спосіб вирішення проблеми. Але в будь-якому випадку вироблення моделі практичної дії є ефективним засобом формування професійних якостей учнів [17].

Кейс-метод часто найкраще використовувати спільно з діловою грою, так як він вчить навичкам вироблення стратегії поведінки, а ділова гра виробляє навички тактики поведінки.

Ділова гра – спосіб визначення оптимального розв'язання задач шляхом імітації чи моделювання ситуації та правил поведінки учасників. Застосовується при необхідності змоделювати той чи інший процес та випробувати різні способи поведінки в ньому, для подальшого перенесення цього досвіду у реальну ситуацію.

Таким чином, ділова гра на основі ігрового задуму представляє учаснику можливість побувати в ролі екскурсовода, вчителя, судді, директора тощо. Використання ділових ігор значно зміцнює зв'язок «учень – учитель», розкриває творчий потенціал кожного учня. У процесі проведення ділової гри відбувається більш інтенсивний обмін ідеями, інформацією, вона спонукає учасників до творчого процесу. Таким чином, ми можемо стверджувати, що ділова гра є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу у школі. Вона тією чи іншою мірою дозволяє формувати в учнів ключові компетенції – компетенцію особистісного самовдосконалення, ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні та соціально-трудова компетенції.

Кейс-метод та ділова гра є принципово спорідненими методами навчання, що створює сприятливі можливості для їх поєднання у процесі навчання.

Варто перерахувати можливі варіанти такого поєднання:

- ділова гра входить до опису кейсу, рішення якого передбачає попереднє програвання ситуації з метою отримання додаткової інформації;
- у ділову гру обов'язково включено ситуацію або навіть кілька ситуацій.

У процесі її розігрування виникає необхідність формування опису ситуації, тобто безпосередньо створення кейсу. Заздалегідь підготовлений кейс можна використовувати як засіб введення учасників у ділову гру. При цьому його осмислення створює своєрідний інтелектуальний, проблемний фон ділової гри.

Інтеграція в процесі навчання ділових ігор та кейс-методу, безсумнівно, позитивно позначається на змісті освітнього процесу, надає йому нового потенціалу, інтересу та творчості. Однак, безперечно, таке поєднання вимагає більш високої кваліфікації викладача та призводить до додаткового інтелектуального навантаження на учнів.

Л. Возняк рекомендує з метою впровадження кейсів в освітній процес початкової школи дотримуватись наступних рекомендацій:

1. Ознайомлення учнів з текстом кейса його аналіз (частіше всього цей етап проходить за декілька днів до його обговорення і реалізується як самостійна робота);

2. Організація обговорення кейса (дискусії, презентації);

3. Оцінювання учасників обговорення;

4. Підведення підсумків;

5. Педагог повинен готувати методичне обладнання, щоб діти краще засвоїли кейс;

6. Варто почати з вирішення простих завдань, дотримуватись принципу «поступовості» від простого до складного;

7. На початку варто попрацювати разом з учнями в ролі члена команди, обговоривши разом мету та розподіл обов'язків у групі;

8. Метод кейсів доцільно використовувати тоді, коли учні мають певний фундамент знань;

9. Кейси мають відповідати віковій категорії учнів;

10. У початкових класах варто використовувати кейс-метод переважно у групових формах роботи;

11. Зміст кейса повинен відображати навчальні цілі;

12. Кейс має містити дозовану інформацію, яка дозволяла б учням швидко зрозуміти суть проблеми та надавала б усі необхідні дані для її вирішення [3].

Перш ніж створити кейс, потрібно відповісти на три запитання:

- Для кого та чого пишеться кейс?

- Чому мають навчитися діти?

- Який досвід вони з цього отримують?

Для учнів початкової школи важливо, щоб кейс викликав почуття співпереживання з його головними дійовими особами, щоб було описано особисту ситуацію персонажів, часто це важливий елемент у процесі прийняття рішення. І, звичайно, кейс має містити проблему, зрозумілу учню молодших класів та обов'язкову оцінку прийнятого рішення.

Для ефективного застосування кейс-методу в освітньому процесі необхідне виконання наступних умов, таких як розроблений кейс на основі достатніх теоретичних знань, за допомогою яких можна вирішити поставлене в кейсі завдання, результативна методика застосування кейс-методу в освітньому процесі. Але використання цього способу в навчанні не вирішить всіх проблем і не повинен бути самоціллю, потрібно враховувати мету і завдання будь-якого навчання, тип використаного матеріалу, можливості учнів. Досягти максимально

ефективного результату можливо при правильному використанні класичних та інтерактивних технологій викладання, якщо вони взаємопов'язані та доповнюють один одного.

Щоб кейс-матеріал справді зміг захопити студента, необхідна наявність чіткої сюжетної лінії. Чим яскравіше буде представлена проблема, поставлена в кейсі, тим більший інтерес вона викликає. Зіткнення ідей – найкраща гарантія успіху кейсу у студентському середовищі. Викладена в кейсі ситуація має бути зрозумілою читачеві до найдрібніших подробиць. Необхідно пам'ятати, що сприйняття матеріалу автором кейсу та читачем не однакова. Тому надзвичайно корисно періодично дивитися на свій витвір очима майбутнього читача і, як результат цього процесу, – можливо, докладніше висвітлити ті моменти, які з авторського погляду, не вимагають додаткового роз'яснення.

Процес написання кейсу складається з п'яти етапів.

Етап 1. Пошук початкових умов (Мета першого етапу – визначити основну ідею майбутнього кейсу).

Етап 2. Встановлення першого контакту (Після того, як знайдено початкові умови для написання майбутнього кейсу)

Етап 3. Збір інформації

Етап 4. Процес складання (Складання кейсу передбачає організацію та подання отриманих даних таким чином, щоб описана в кейсі ситуація була зрозуміла читачеві після першого ж прочитання та мала єдине тлумачення).

Бажано описувати ситуацію в минулому часі. Для представлення даних завжди бажано використовувати табличну форму. А з метою полегшення роботи з кейс-матеріалом рекомендується використання діаграм, схем, малюнків, зведених таблиць тощо. Необхідно пам'ятати про те, що всі матеріали в кейсі обов'язково повинні проходити перевірку на достовірність.

Етап 5. Отримання дозволу на публікацію.

Кейс – це результат творчої діяльності викладача. Як інтелектуальний продукт має свої джерела.

Класифікація кейсів за рівнем впливу їх основних джерел.

- практичні кейси, що відбивають абсолютно реальні життєві ситуації;
- навчальні кейси, основним завданням яких виступає навчання;
- науково-дослідні кейси, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності.

Основне завдання практичного кейсу полягає в тому, щоб детально відобразити життєву ситуацію. По суті справи цей кейс створює практичну, діючу модель ситуації. При цьому навчальне призначення такого кейсу може зводитися до тренінгу учнів, закріплення знань, умінь та навичок поведінки (прийняття рішень) у цій ситуації. Такі кейси повинні бути максимально наочними та детальними. Головний його зміст зводиться до пізнання життя і набуття здатності до оптимальної діяльності.

Хоча кожен кейс несе навчальну функцію, ступінь виразності всіх відтінків цієї функції у різних кейсах різна.

По-перше, він відображає типові ситуації, які часто виникають у житті, і з якими доведеться зіткнутися фахівцю в процесі своєї професійної діяльності.

По-друге, в навчальному кейсі на першому місці стоять навчальні та виховні завдання, що визначають значний елемент умовності при відображенні в ньому життя. Ситуація, проблема та сюжет тут не реальні, практичні, а такі, якими вони можуть бути у житті. Вони характеризуються штучністю, «збірністю» з найважливіших та правдивих життєвих деталей.

Подібні властивості характерні для дослідницького кейсу. Його основний сенс полягає в тому, що він виступає моделлю для отримання нового знання про ситуацію та поведінку у ній. Навчальна функція його зводиться до навчання навичок наукового дослідження за допомогою застосування методу моделювання. Будується цей кейс за принципами створення дослідницької моделі. Тому застосовувати його найкраще не як метод загальноосвітнього навчання, а як метод підвищення кваліфікації, тобто спосіб перепідготовки фахівців. Домінування дослідницької функції в ньому дозволяє досить ефективно використовувати його у науково-дослідній діяльності.

Матеріали до кейсу можна отримати за допомогою аналізу наукових статей, монографій та наукових звітів, присвячених тій чи іншій проблемі. Якщо твори публіцистики та художньої літератури надають емоційної насиченості та предметної відчутності кейсу, то наукові доробки надають йому велику строгість та коректність. Хороша наукова стаття зазвичай характеризується поглибленим розумінням будь-якого питання, а наукова монографія дає системну, всебічну характеристику предмета дослідження.

Діяльність викладача під час використання кейс-методу включає дві фази.

Перша фаза являє собою складну творчу роботу зі створення кейсу та питань щодо його аналізу. Вона здійснюється за межами аудиторії та включає в себе науково-дослідну, методичну та конструктивну діяльність викладача.

Для цього необхідно ще підготувати методичне забезпечення як для самостійної роботи студентів, так і для проведення майбутнього заняття.

Друга фаза включає діяльність викладача в аудиторії, де він виступає зі вступним і заключним словом, організовує малі групи та дискусію, підтримує діловий настрій в аудиторії, оцінює внесок студентів у аналіз ситуації [15].

Часто буває доцільно до аналізу кейсу в аудиторії зустрітися з кількома учасниками перед заняттям, щоб розглянути з ними дані, порівняти аналізи та обговорити стратегії. Саме тоді можна випробувати і вдосконалити вибір стратегій, а також дослідити та збагатити розуміння проблем даної ситуаційної моделі через сприйняття інших людей.

Отже, аналіз кейсу та пошук ефективної форми представлення цього аналізу в аудиторії є найбільш серйозною фазою навчання. Вона передбачає виявлення фактів та визначення частин проблеми, а також їхнє співвідношення. У ВНЗ переважно використовуються невеликі за обсягом і дуже прості ситуації, які можна використовувати лише на початку курсу. У той час як технологія кейс-метода вимагає постійного ускладнення ситуацій, що розглядаються. Більше того,

сучасність та актуальність ситуацій, описаних у кейсі, – не єдина умова його успіху у студентській аудиторії.

Педагогічний потенціал кейс-методу набагато більше, ніж у традиційних методів навчання. Викладач та студент тут постійно взаємодіють, вибирають форми поведінки, мотивують свої дії, аргументують їх моральними нормами.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бібік Н. (2010) Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. №9. С. 1–4.
2. Богуш А. (2003) Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. навчальний посібник. Київ. Видавничий дім «Слово». 344 с.
3. Возняк Л. (2020) Організація уроків у початковій школі з використанням методу вивчення ситуацій. *Young Scientist*. № 10 (86). October. С. 113-116.
4. Гудима Н. (2022) Комунікативна компетентність учителя початкової школи як один із чинників його успішної професійної діяльності. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта, (XV)*. С. 300–304.
5. Гребенькова Г.В. Кейс-метод у професійному навчанні. URL: <http://docus.me/d/904577> (дата звернення: 28.12.2023).
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.12.2023).
7. Концепція нової української школи. URL: [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel\\_1\\_Oglyad.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/razdel_1_Oglyad.pdf) (дата звернення: 28.12.2023).
8. Лелюх Ю. (2008) Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Вип. XXI. Ч. 1. С. 205–211.
9. Максютенко Л. (2001) Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів. *Сучасна школа України: інформаційно-методичний часопис*. Київ. С. 50–58.
10. Марущак О. (2017) Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики. *Методичні рекомендації*. Житомир. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 134 с.
11. Мельник Ю. (2009) Підготовка вчителя до формування алгоритмічної культури молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 31. С. 52–61.
12. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 28.12.2023).
13. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти». URL: [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz\\_2736.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf) (дата звернення: 28.12.2023).
14. Савченко О. (2009) Робота з текстом на уроках читання в 2 класі. *Початкова школа*. № 10. С. 8–12.
15. Пашенко Т. (2015) Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. № 8. С. 94–99.
16. Плющ Ю. (2018) Кейс-технологія в початковій школі. *Порадник для вчителя*. Київ. Видавнича група «Основа». 127 с.
17. Пометун О. (2007) Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ. 144 с.

18. Попова І., Лесик А. (2018) Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності учнів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. №2(22). С. 21-23.

19. Словник синонімів української мови (1999) у 2 т. ред. А. А. Бурячок. НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ. Наукова думка

20. Словник української мови URL: <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/> (дата звернення: 28.12.2023).

21. Соняк Н. (2009) Структурування навчальної діяльності як засіб реалізації компетентнісного підходу у визначенні досягнень учнів школи ступеня (крізь призму спадщини В. О. Сухомлинського). Матеріали обласних педагогічних читань. Луцьк. С. 117–120.

22. Терещук Г. (2006) Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. Професійні компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль. С. 5–10.

23. Фіцула М. (2008) Педагогіка. навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль. 48с.

24. Шалівська Ю. (2009) Диференційований підхід до комунікативно- мовленнєвого розвитку школярів на уроках читання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Вип. 44. С.160–163.

25. Хвещевська О. (2023) Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації комунікативної діяльності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. (1). С. 274–301.

26. Шквир О. (2013) Дослідницькі педагогічні вміння вчителя початкових класів: теоретичний аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. Чернівці. Чернівецький національний університет. Вип. 642. С. 190-198.

## 2.4. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна українська школа кардинально змінює освітню доктрину зі знанневої на компетентнісну, що має на меті формування в учнів життєвого досвіду, набуття практичних умінь та навичок.

Концепція Нової української школи націлена на особистісно зорієнтоване навчання, на формування особистості дитини, її характеру, ставлення до світу. У реформованому змісті освіти акцентовано увагу не тільки на пізнанні дитиною зовнішнього світу, але й на засвоєнні нею процесів взаємодії з цим світом, розумінні смислів власної діяльності. Відтак важливою складовою процесу виховання стає розуміння дитиною себе, розвиток емоційного інтелекту, який являє собою здатність точно визначати емоції та пов'язані з ними потреби поза думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою [15].

У Державному стандарті загальної початкової освіти визначено змістові орієнтири для цілісного розвитку особистості учня початкової школи і сформульовано наскрізні уміння, а саме: розв'язання проблем, критичне і творче мислення, уміння співпрацювати, ефективно спілкуватися, уміння розвивати власний емоційний інтелект, здійснювати дослідження, організовувати власну діяльність, уміння рефлексувати, вдумливо читати тощо [20].

З огляду на зазначене вище розвиток емоційного інтелекту молодших школярів розглядається як один із пріоритетних завдань сучасної освіти. Вирішення цього питання неможливе поза контекстом педагогічної діяльності вчителя, рівня розвитку його емоційного інтелекту, готовністю до виховання емоційного інтелекту молодших школярів. Саме через це емоційно-етична компетентність (Б2) займає належне місце у Професійному стандарті за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Зазначена компетентність містить у собі комплекс інших, більш вузьких компетентностей, а саме:

- здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами (Б2.1);
- здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу (Б2.2);
- здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі (Б2.3) [21].

Результати актуальних наукових досліджень та практика діяльності закладів освіти щодо формування емоційного інтелекту школярів свідчать, що розвиток емоційного інтелекту особистості вчителя початкової школи є однією з ключових передумов його успішної професійної діяльності.

Нині емоційний інтелект привертає все більше уваги дослідників. Широкий інтерес до цієї проблеми не є випадковим: розвинений емоційний інтелект за



умови грамотного управління емоційною сферою дає можливість людині позитивно впливати на власну адаптацію в суспільстві та досягати поставлених завдань у житті, що є нагальною проблемою сьогодення. Серед дослідників навіть існує переконання, підкріплене результатами численних досліджень, що саме емоційний інтелект на 80% визначає майбутні успіхи особистості в різних сферах її життя (соціальної, професійній та особистісній). IQ в цьому контексті виділяється не більше 20%.

Однак поняття емоційного інтелекту (EI) використовується в науці порівняно недавно. Теорія емоційного інтелекту в цілому та Концепція розвитку емоційного інтелекту як складова цієї теорії, поняття емоційної компетентності як важливої умови успішності особистості використовується з 1990 р. завдяки працям P. Salovey та J. D. Mayer, які вперше обґрунтували цей феномен. З того часу було проведено численні дослідження з метою концептуалізації цієї теми, розроблення показників емоційного інтелекту та критеріїв його сформованості, цілеспрямованого дослідження емоційного інтелекту як ключової компетентності в освіті та навчанні для покращення продуктивності в різних сферах [44].

Проблема розвитку емоційного інтелекту викликає інтерес у широкого кола вітчизняних та зарубіжних науковців. У дослідженнях Е. Носенко та Н. Ковриги розкривається значення поняття «емоційний інтелект», який дослідники розглядають як складову внутрішнього світу особистості, форму виявлення позитивного ставлення людини до себе, до інших, до світу, що відображає ціннісне значення емоційного інтелекту [19].

Вплив розвиненого емоційного інтелекту на різні сфери повсякденного життя людини вивчали В. Palmer та С. Donaldson. Кореляцію між високим рівнем емоційного інтелекту та підвищеною ймовірністю гарного здоров'я та зовнішнього вигляду, позитивної взаємодії з друзями, близькими людьми та родиною доводили J. D. Mayer, D. Caruso та P. Salovey. Структуру емоційного інтелекту досліджували І. Андрєєва, Д. Люсин, R. Sternberg, P. Salovey, фактори впливу на емоційний інтелект вивчали І. Андрєєва, Л. Буркова, О. Філатова, В. Юркевич. Теорію емоційної регуляції в навчально-пізнавальній діяльності розробляв О. Чебикін. Акцентуємо на тому, що саме ці дослідження сприяли створенню методик, спрямованих на забезпечення емоційної комунікації в межах навчальної діяльності. О. Власова у своїх дослідженнях аналізує особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей.

Проблему розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти у системі професійної підготовки фахівців розглядали (М. Манойлова, В. Зарицька, О. Амплєєва, М. Журавльова). Емоційний інтелект вивчався як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (С. Дерев'янка) та як механізм, що впливає на життєвий успіх особистості (А. Четверик-Бурчак).

Разом із тим розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи не був предметом окремого дослідження, що засвідчує наявність низки суперечностей, а саме:

– потребою закладів загальної середньої освіти у вчителів початкової школи, готових до виховання емоційного інтелекту молодших школярів і відсутністю такої підготовки у період навчання у закладі вищої педагогічної освіти;

– вимогами Професійного стандарту на професію «Вчитель початкової школи» та Освітнього стандарту за спеціальністю 013 Початкова освіта у контексті забезпечення соціально-емоційного розвитку майбутніх фахівців та відсутністю методик такого розвитку у здобувачів вищої освіти в процесі їх професійної підготовки;

– між зростаючими потребами вчителів початкової школи у відповідних знаннях й уміннях, що зумовлює успішність їх професійної діяльності щодо виховання емоційного інтелекту молодших школярів, прагненням здобувачів вищої освіти до оволодіння методами й прийомами розвитку власного емоційного інтелекту та нерозробленістю методики розвитку емоційного інтелекту у межах професійної підготовки фахівців університетах;

– аксіологічними пріоритетами розвитку національних систем професійної підготовки вчителів початкової школи у країнах Європейського Союзу, наявністю позитивного досвіду формування готовності педагогів до виховання емоційного інтелекту молодших школярів у зарубіжних країнах та недостатнім його аналізом й осмисленням для запровадження кращих ідей у вищій освіті України.

Підготовка здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Початкова освіта» передбачає формування в них широкого кола професійних компетентностей, які дозволяють успішно самореалізовуватися за обраним фахом. З-поміж них важливе місце займає емоційна компетентність, що формується та розвивається в процесі вивчення обов'язкових та вибіркових фахових дисциплін та проходження педагогічних практик. У зазначеному контексті набуває актуальності вивчення потенційних можливостей навчальних дисциплін щодо розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи.

З огляду на зазначене набуває актуальності проблема розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти паралельно з оволодінням ними відповідними знаннями й професійними навичками.

*Метою* наших наукових пошуків є розкриття педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки в закладі вищої освіти.

*Завдання* дослідження полягають у з'ясуванні стану розробленості проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі та виявленні й обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Для реалізації мети дослідження використано такі *методи*: аналіз та узагальнення психолого-педагогічних джерел, узагальнення та систематизація отриманих результатів.

## **Зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах**

Характеристика педагогічних умов і чинників розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи в процесі професійної підготовки потребує уточнення поняття «емоційний інтелект» та його структурних елементів. Зазначимо, що дослідники не мають єдиного бачення щодо тлумачення цього поняття, проте існує кілька підходів до визначення поняття «емоційний інтелект», що свідчить про його складність.

P. Salovey і J. D. Mayer визначають емоційний інтелект як «здатність стежити за своїми та чужими почуттями й емоціями, розрізняти їх і використовувати цю інформацію, з метою керування своїми думками та діями» [44]. Розуміння зазначеними науковцями сутності емоційного інтелекту спрямоване на досягнення змісту емоцій. У моделі емоційного інтелекту, запропонованій дослідниками, представлено ряд компонентів, які підкреслюють здатність пізнавати та аналізувати емоції:

- 1) сприймати та визначати емоції;
- 2) викликати та контролювати певну емоцію;
- 3) тлумачити значення емоцій, аналізувати причини їх виникнення;
- 4) зменшити інтенсивність негативних емоцій, керувати емоціями та контролювати емоційні стани [44].

Дослідники M. Brackett, S. Delaney, P. Salovey виділяють чотири компоненти емоційного інтелекту:

1. Сприйняття емоцій. Важливо розуміти емоції (власні та чужі), пов'язані як із внутрішніми змінами, так і з зовнішніми подіями. У зазначеному контексті йдеться про здатність людини ідентифікувати емоції, базуючись на спостереженнях за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом і поведінкою.

2. Використання емоцій для полегшення мислення. Як вважають науковці, те, як і що ми думаємо, залежить від того, як ми відчуваємося. Емоції впливають на процес мислення і готують нас до певних дій. Ця здатність допомагає зрозуміти, як більш ефективно використовувати емоції та мислити. Контролюючи емоції, людина може дивитися на світ під різними кутами й більш ефективно розв'язувати проблеми.

3. Розуміння емоцій. Це означає, що людина здатна ідентифікувати джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи між емоціями та їх подальший розвиток.

4. Управління емоціями. Емоції впливають на мислення, тому їх необхідно враховувати при розв'язанні проблем, прийнятті рішень і виборі певного варіанту поведінки. Здатність керувати власними та чужими емоціями дозволяє людям використовувати інформацію (надану емоціями), а також викликати або усувати їх [31].

Структура емоційного інтелекту D. Goleman характеризується поєднанням когнітивних здібностей з індивідуальними рисами особистості: наполегливістю, здатністю входити в емоційні стани, що сприяють успіху. D. Goleman виокремив важливі особистісні характеристики, що є свідченням розвиненого емоційного інтелекту:

- здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми;
- здатність бути чутливим до емоцій інших людей;
- здатність використовувати емпатію.

Американський дослідник підкреслює, що оптимальне функціонування емоційного інтелекту по відношенню до оптимального функціонування інтелектуального інтелекту є запорукою загальної успішності здобувачів вищої освіти. Розвиток цих двох типів інтелекту позитивно впливає на соціалізацію особистості в суспільстві та формування уміння кращого розуміння й усвідомлення власних почуттів.

Відповідно моделі, створеної D. Goleman, освітні програми, орієнтовані на розвиток емоційного інтелекту, повинні враховувати такі основні результати:

- усвідомлення власних емоцій (уміння їх ідентифікувати та називати, вміння визначати причини емоцій, вміння передбачати можливу поведінку та дії);
- самоконтроль або контроль над своїми емоціями (здатність контролювати негативні емоції, здатність адекватно виражати емоції, здатність заряджатися позитивними емоціями, справлятися зі стресом, здатність уникати депресії та нейтралізувати тривогу);
- особистісна мотивація (здатність продуктивно використовувати власні емоції, здатність зосереджуватися на завданні, керувати своєю імпульсивністю);
- емпатія (здатність розуміти думки, емоції та вчинки інших, уміння активно слухати);
- управління соціальними стосунками (здатність розуміти зміст міжособистісних стосунків, вирішувати конфлікти, здатність бути відкритим, наполегливим і позитивним, співпрацювати) [36].

H. Gardner, виокремлюючи вісім основних видів інтелекту (вербальний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, соціальний), розглядає емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту. Характеризуючи емоційний інтелект, науковець акцентує на тому, що він (соціальний інтелект) являє собою «здатність спостерігати за своїми та чужими емоціями, розрізняти їх і використовувати ці знання з метою управління думками та поведінкою». Це означає, що емоційний інтелект розглядається науковцем як такий, що охоплює загальні уявлення людини про себе й оцінку інших. Це особистісне утворення, що базується на розумінні та використанні власних емоційних станів та емоційних станів інших людей для розв'язання проблем, що виникли, і регулювання власної поведінки.

На відміну від абстрактного або конкретного інтелекту, що відображає закономірності зовнішнього світу, емоційний інтелект відображає зв'язок між

внутрішнім світом людини та її поведінкою і взаємодією з реальністю. Результатом розвиненого емоційного інтелекту є вміння приймати рішення на основі рефлексії, розуміння емоцій, диференційованої оцінки важливих подій [34].

Один із провідних теоретиків і дослідників у галузі емоційного інтелекту R. Bar-On описує емоційний інтелект як здатність ефективно розуміти та виражати себе, ефективно спілкуватися з іншими та успішно справлятися зі щоденними вимогами, викликами та тиском. Зазначена здатність залежить від самосвідомості, розуміння своїх сильних сторін і сфер розвитку, а також здатності конструктивно виражати почуття та думки. Емоційний інтелект поєднує в собі усвідомлення емоцій інших людей та здатність встановлювати та підтримувати стосунки, які приносять задоволення. Емоційний інтелект також стосується здатності керувати особистими та соціальними змінами, конструктивно справлятися із ситуаціями, розв'язувати проблеми та приймати рішення, і це відображає рівень оптимізму та здатність керувати емоціями для роботи [29].

### **Характеристика сучасних моделей емоційного інтелекту як спроби його структурування**

Інтегративна природа поняття «соціальний інтелект» обумовила його розгляд багатьма науковцями як образу певної моделі з усіма багатогранними зв'язками між компонентами цієї моделі.

Згідно з моделлю R. Bar-On, емоційний інтелект являє собою своєрідний перетин взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетентностей, навичок і фасилітаторів, які визначають, ступінь ефективності в розумінні особистістю змісту й засобів само презентації та самовираження, розуміння інших і стосунків із ними, а також наскільки людина справляється із щоденними потребами. Емоційні компетентності, відповідно зазначеної концепції, містить у собі п'ять ключових компонентів, і кожен з яких включає множину тісно пов'язаних навичок та фасилітаторів, а саме:

– Перша група – внутрішньоособистісні навички: самоповага, емоційна самосвідомість, наполегливість, незалежність та самоактуалізація.

– Друга група – міжособистісні навички: емпатія, соціальна відповідальність і міжособистісні стосунки.

– Третя група – навички управління стресом: стійкість до стресу та контроль імпульсів.

– Четверта група – адаптивність: перевірка реальності, гнучкість і розв'язання проблем.

– П'ята група – загальний настрій: оптимізм і щастя [29].

Зазначені вище наукові розвідки є вагомою теоретичною основою для вітчизняних досліджень у галузі емоційного інтелекту.

Українські дослідники Е. Носенко та Н. Коврига визначають емоційний інтелект як «важливу інтегральну характеристику особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний

підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які перешкоджають ефективному спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху» [19].

Е. Носенко та Н. Коврига представили модель емоційного інтелекту через поняття «емоційна розумність». Дослідниці доводять певну ієрархічність у сфері емоційного інтелекту особистості, яка характеризується такими рівнями:

- сенсорно-перцептивна структура: низький рівень виявлення емоційного інтелекту – реактивна поведінка особистості;
- мисленнєва структура: середній рівень виявлення емоційного інтелекту – свідомо поведінка та установки особистості;
- структура настанов, цінностей та ідеалів: високий рівень виявлення емоційного інтелекту – вчинок особистості.

Модель, розроблена Е. Носенко та Н. Ковригою, містить у собі п'ять елементів:

1) розуміння власних емоцій (ключова здібність в емоційному інтелекті), тобто здатність розпізнавати свої справжні емоції та розуміти їх походження, що сприяє кращій регуляції емоцій;

2) регуляція емоцій (на основі самосвідомості);

3) підготовленість до діяльності (змінна спрямованість власних досягнень на досягнення певних цілей, нових досягнень, самовмотивована творча діяльність. здатність відкладати миттєве задоволення задля досягнення більш важливих цілей, що відіграє важливу роль у самоефективності людини);

4) розпізнавання та розуміння емоцій, що їх відчувають інші люди (емпатія);

5) уміння підтримувати дружні стосунки з іншими (різновид позитивного ставлення до інших як мистецтва і, відповідно, як цінної соціальної звички, що впливає на здатність людини контролювати емоції, що виникають під час соціальних взаємодій) [16].

Англійські дослідники К. Petrides та А. Furnham розробили диспозиційну модель емоційного інтелекту, яка є комбінацією емоційно пов'язаних рис, що знаходяться на найнижчих рівнях ієрархії особистості та оцінюються за допомогою опитувальників і рейтингових шкал. За диспозиційними теоріями, риси – це фундаментальні одиниці особистості, кожна з яких є узагальненою схильністю діяти певним чином у відповідній типовій ситуації. Риси емоційного інтелекту по суті стосуються сприйняття внутрішнього емоційного світу. Вважається, що люди з високим показником емоційного інтелекту «на зв'язку» зі своїми почуттями і можуть регулювати їх для досягнення власного успіху.

Зазначені вище дослідники запропонували комплекс компонентів виявлення диспозиційного емоційного інтелекту дорослої людини та співвідносять їх прояви з особистісними властивостями високого рівня розвитку. Зазначені компоненти представлено в таблиці 1.

**Комплекс компонентів виявлення диспозиційного емоційного інтелекту  
дорослої людини  
(за результатами досліджень К. Petrides та А. Furnham) [47]**

<b>Компонент емоційного інтелекту</b>	<b>Диспозиція складової емоційного інтелекту</b>
Адаптивність	Гнучкість та швидкість пристосування до нових життєвих ситуацій
Асертивність (впевненість у власних силах)	Відкритість, чесність, готовність захищати інших
Емоційна обізнаність	Здатність адекватно розпізнавати як власні емоції, так і емоції інших
Емоційна експресія	Своєрідна емоційно-комунікативна адаптація (здатності адекватно спілкуватися)
Регуляція емоцій інших людей	Здатність впливати на емоції інших
Імпульсивність	Стійкість до імпульсів
Міжособистісні стосунки	Доброчливість і гармонія у стосунках
Самооцінка	Впевненість у собі та відчуття успішності у стосунках
Самомотивація	Спрямованість на досягнення стабільної та високої самооцінки
Соціальна обізнаність	Високий ступінь сформованості соціальної компетентності
Управління стресом	Стійкість до стресу
Емпатія	Готовність до співчуття
Щастя як риса особистості	Відповідає за радість і задоволеність життям
Оптимізм як риса особистості	Впевненість у завтрашньому дні та готовність бачити в ньому позитивні сторони життя

М. Августюк пропонує окремі визначення емоційного інтелекту як компетентності та емоційного інтелекту як риси особистості. Науковцем подано визначення емоційного інтелекту як здатності розуміти, засвоювати та керувати емоціями (власними та чужими), а також виражати власні емоції. Емоційний інтелект як риса особистості (також відомий як емоційна самоефективність як риса особистості) передбачає широкий спектр аспектів розуміння емоцій і знаходиться на найнижчому рівні у структурі особистості. Емоційний інтелект, окрім того, містить у собі розуміння індивідуальних нюансів розуміння людиною власної поведінки та здатність ідентифікувати, інтерпретувати, організовувати та керувати інформацією [1].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень виявив тенденцію до розгляду емоційного інтелекту через визначення відповідної компетентності. Так, за концепцією С. Saarni поняття емоційної компетентності розглядається як «сукупність здібностей і навичок, важливих для забезпечення емоційної регуляції в повсякденних ситуаціях спілкування» [50].

Емоційна компетентність містить у собі наступні компетенції:

1) усвідомлення свого емоційного стану, включаючи ймовірність того, що людина відчуває численні емоції, і навіть на більш зрілому рівні усвідомлення

того, що людина також може не усвідомлювати своїх почуттів через несвідому динаміку або вибірккову неухажність;

2) здатність розрізняти емоції інших на основі ситуативних і експресивних ознак, які мають певний ступінь культурного консенсусу щодо їхнього емоційного значення;

3) здатність використовувати запас емоцій і словник термінів вираження цих емоцій, що є загальнодоступними у певній культурі та на більш зрілому рівні, з метою набуття культурних сценаріїв, які пов'язують емоції з соціальними ролями;

4) здатність до емпатичної участі в емоційних переживаннях інших;

5) здатність усвідомлювати, що внутрішній емоційний стан не обов'язково повинен відповідати зовнішньому вираженню (це може бути характерним і для власне особистості, і для інших людей, з якими вона спілкується), а на більш зрілому рівні – здатність розуміти, що емоційно-експресивна поведінка особистості може вплинути на інших, і враховувати це в процесі організації та здійснення взаємодії;

6) здатність до адаптивного подолання негативних або тривожних емоцій шляхом використання стратегій саморегуляції, які зменшують інтенсивність або часову тривалість таких емоційних станів (наприклад, «стресостійкість» тощо);

7) усвідомлення того, що структура або природа стосунків частково визначається як ступенем емоційної безпосередності чи щирості експресивного прояву, так і ступенем взаємності чи симетрії у стосунках (наприклад, зріла близькість частково визначається взаємним обміном справжніми емоціями, тоді як стосунки батьків і дітей можуть мати асиметричний обмін справжніми емоціями);

8) здатність до емоційної самоефективності: людина вважає себе загалом таким, яким він або вона хоче почуватися. Тобто, емоційна самоефективність означає, що людина приймає свій емоційний досвід, незалежно від того, чи він унікальний і ексцентричний, чи культурно традиційний, і це прийняття узгоджується з переконаннями людини про те, що становить бажаний емоційний «баланс». По суті, людина живе згідно зі своєю особистою теорією емоцій, коли демонструє емоційну самоефективність, яка поєднується з її моральним почуттям [50].

### **Компоненти емоційного інтелекту в контексті наукового дискурсу**

Оскільки розглянуті вище моделі емоційного інтелекту не створюють цілісного уявлення про сутність його структурних компонентів, деякі науковці пропонують розглядати кожний елемент емоційного компоненту окремо в усіх його багатоманітних проявах. Зокрема К. Максьюм розглядає поняття «емоційний інтелект» як «здатність людини сприймати власні емоції та управляти ними для ефективного розв'язання задач». У зазначеному контексті йдеться про емоційну компетентність, про відкритість її своїм емоційним переживанням, інакше кажучи – про емоційну культуру людини. Особи, які мають високий рівень сприймання власних емоцій, є сенситивними до власних потреб і почуттів, здатні до



безпосереднього і спонтанного їх вираження, що сприяє встановленню ними сприятливих контактів з іншими людьми [12]. Дослідниця виокремлює такі структурні складові емоційного інтелекту:

- когнітивний;
- афективний;
- конативний.

Розглянемо їх детальніше.

*Когнітивний компонент* характеризується наявністю знань та розумінням людиною психологічних явищ, пов'язаних з емоціями, з яких починається її власний стан та стосунки з іншими. Знання про свій емоційний стан, виражене словесно, формують основу знань про процеси, які контролюють емоції, здатність передбачати розвиток емоцій, фактори, які ініціюють інтенсивність, тривалість і результат емоцій.

До когнітивних компонентів передусім належать сприйняття, ідентифікація емоцій (власних та чужих) та розпізнавання емоцій. Вони охоплюють здатність ідентифікувати емоції через фізичні стани, почуття та думки; здатність визначати емоції інших людей за їхньою мовою, голосом, зовнішністю, поведінкою та творами мистецтва; уміння точно виражати почуття та потреби, пов'язані з емоціями; уміння розрізняти справжні та хибні прояви емоцій. Розпізнавання емоцій є результатом конструктивного процесу, який перетворює досвід сприйняття у внутрішній досвід. Розпізнавання емоцій має важливе значення для емоційного досвіду та поведінки людини, а також сприяє більш ефективній комунікації, запобігаючи правильній ідентифікації, опису, трансформації та вираженню емоцій.

Когнітивний компонент емоційного інтелекту також включає в себе здатність розуміти емоції. Ця здатність передбачає наявність вміння інтерпретувати значення емоцій у стосунках, помічати зв'язки між словами та емоціями, класифікувати емоції, аналізувати складні емоції та розуміти перехід емоцій від однієї стадії до іншої. Розуміння емоцій вимагає не тільки вивчення культурно прийнятих форм емоційного вираження, але й розуміння індивідуальних проявів емоцій у людей, які постійно оточують особистість. Розуміння емоцій також пов'язане з рівнем сформованості емпатії, що передбачає прояв чутливості до досвіду іншої людини, співпереживати їй без осуду чи звинувачень. Уявлення та знання про власні емоції та емоції інших людей формуються в родині, під час спілкування з близькими людьми, в закладах освіти, на роботі та в спілкуванні.

*Афективний компонент.* Емоція є однією із найважливіших структур свідомості та мотивації поведінки. Емоційна напруга є силою в стратегії трансформації людини. Тому не буде перебільшенням сказати, що емоційний вимір є основним виміром свідомості, який змінює пізнання. Емоції допомагають зосередити увагу на важливій інформації. Емоційні стани допомагають людям ефективно розв'язувати проблеми в певних ситуаціях. Таким чином, можна сказати, що функція афективного компонента емоційного інтелекту полягає

насамперед у сприянні мисленню, яке проявляється як здатність людини викликати та контролювати певні емоції в залежності від ситуації.

Конативний компонент емоційного інтелекту виконує регулятивну функцію прийняття рішень у свідомості людини та мотиваційно-стимулюючу функцію. Цей компонент представлений феноменами управління емоціями та рефлексивної регуляції. Управління емоціями відбувається у сфері ставлення особистості до інших. При цьому розглядаються різні варіанти розвитку емоцій і вибір між ними. Управління емоціями важливо для емоційного та інтелектуального розвитку людини. Рефлексивна регуляція емоцій забезпечує відкритість як позитивним, так і негативним емоціям, збудження та усунення емоцій за ступенем їх корисності чи непотрібності, усвідомлення емоцій та оцінку їх прозорості, типовості тощо, а також управління власними та чужими емоціями шляхом придушення негативних емоцій і посилення позитивних.

Мотиваційна функція емоцій пов'язана з їх спрямованістю на діяльність. У зв'язку з цим велике значення має емоційний самоконтроль. Якщо емоції занадто придушені, людина сприймається як ворожа і нечутлива, якщо емоції виражаються нестримно, це небажано як для самої людини, так і для оточення. Правильне вираження емоцій є важливою складовою психічного та фізичного здоров'я людини [12].

Дослідниця С. Дерев'янка у структурі емоційного інтелекту визначає два компоненти: раціональний (здатність до розуміння емоцій) та регулятивний (здатність до управління емоціями). За узагальненням дослідниці процес розуміння емоцій, своєю чергою, поділяється на наступні етапи:

- перцепція – сприймання емоційних переживань, або їхніх експресивних проявів;
- ідентифікація – конкретне визначення певного стану або переживання;
- вербалізація – вислови про окремі прояви та стани;
- усвідомлення – розуміння причин, які викликають дану емоцію, та наслідків, до яких вона може призвести;
- осмислення – оцінка подій, які мають особистісний смисл.

Регулятивний компонент емоційного інтелекту складається із контролю та управління власними емоціями та управління емоціями інших людей та проходить у два етапи: рефлексія та активізація [8].

Як бачимо, на сучасному етапі розвитку психології та педагогіки накопичено значний теоретичний доробок, що обґрунтовує сутність та складові частини емоційного інтелекту. Не менш важливим напрямом досліджень є визначення механізмів формування та розвитку емоційного інтелекту.

### **Наукові підходи до проблеми формування та розвитку емоційного інтелекту**

На сьогодні дослідження в галузі психології емпірично підтвердили, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту можливий. Зокрема, D. Mayer, P. Salovey і D. Caruso вважають, що емоційні знання – тип знань, над якими

працює емоційний інтелект – можна відносно легко набути, у тому числі в процесі навчання; на думку D. Goleman, В. Зарицької, Є. Носенко, Г. Ом, А. Панкратової та інших дослідників емоційного інтелекту, його можна і потрібно розвивати. На їхню думку, емоційний інтелект можна свідомо формувати у дітей у процесі навчання та виховання, а у дорослих – через навчання.

Для розуміння алгоритму розвитку емоційного інтелекту необхідним вважаємо розглянути чинники, які впливають на цей процес.

У навчально-методичному посібнику «Феноменологія емоційного інтелекту» С. Дерев'янка схарактеризувала дві групи передумов формування та розвитку емоційного інтелекту: біологічні, що обумовлені генетично (функціональна асиметрія мозку, властивості темпераменту і когнітивні здібності), та соціальні (умови родинної соціалізації, особистісні установки, власна активність особистості та її релігійність).

Характеризуючи біологічні умови, D. Goleman у своїх працях відзначає, що домінування правої півкулі мозку є одним з основних біологічних факторів розвитку емоційного інтелекту. Як відомо, права півкуля відповідає за творче мислення, цілісність сприйняття та уяву. Домінування правої півкулі пов'язане з невербальним інтелектом, який сприяє точності емоційного слуху – розпізнаванню емоцій за забарвленням мовлення. Тому люди з домінуючою правою півкулею краще розпізнають емоції та адекватно реагують на емоції інших [35].

С. Дерев'янка зауважує, що «такі властивості темпераменту як нейротизм, екстраверсія, сумлінність взаємопов'язані з емоційним інтелектом як рисою особистості. Емоційна стійкість сприяє розумінню власних емоцій, однак утруднює процес інтерпретації емоцій інших людей. Сумлінність впливає на продуктивність розуміння емоцій інших... Екстраверсія пов'язана з розумінням емоцій інших та управління власними емоціями» [8].

Суттєві корективи до вирішення зазначеної проблеми внесено на основі врахування характеристики сенсорних каналів сприйняття: встановлено, що кінестетики більш емпатійні, більш раціонально реагують на емоційні впливи інших людей, ніж аудіали.

Соціальні фактори також відіграють важливу роль у розвитку емоційного інтелекту. Емоційно насичені стосунки між батьками необхідні для створення оптимальних умов для емоційного розвитку дитини. У таких сім'ях більше часу та уваги приділяється обговоренню та аналізу емоційних проблем та емоційних переживань один одного. Схильність батьків до аналізу емоційних проблем сприяє кращому розумінню дитиною власних емоцій і розвитку емоційної саморегуляції.

Особистісні установки в процесі зростання дитини забезпечують розвиток емпатії та визнання форм самовираження інших людей. Установка на творчу самореалізацію, регулярність і увага до занять сприяють кращому розрізненню власних почуттів. Особиста активність сприяє отриманню досвіду переживання різноманітних емоцій. Контакти з природним, технічним і культурним світом призводять до кількісного та якісного розвитку емоцій. Важливим аспектом

особистісної активності є міжособистісні контакти та пов'язані з ними емоційні зв'язки.

Цікавою є інтерпретація С. Дерев'янка взаємозв'язку між релігійністю та емоційним інтелектом. Дослідниця пояснює цей взаємозв'язок тим, що «релігійні переконання передбачають виховання моральних почуттів і, в першу чергу, розвиток почуття безумовної любові. Також підготовка до церковних ритуалів неможлива без рефлексії над емоціями. Сповідь передбачає катарсичний досвід і мотивує до особистісного розвитку, який вимагає самоконтролю і саморегуляції» [8].

У процесі розвитку емоційного інтелекту важливим також є врахування вікових особливостей особистості. Юність – особливий, важливий і певною мірою вирішальний період у житті людини. Проблеми, з якими стикаються молоді люди в цей період, пов'язані з розвитком особистісної рефлексії і самосвідомості, професійним розвитком і спілкуванням, а також серйозною потребою в глибоких, емоційно насичених міжособистісних стосунках (дружба, романтичні стосунки). Таким чином, розвиток і формування особистості в юнацькому віці багато в чому залежить від успішного міжособистісного спілкування. Емоційний інтелект є одним із факторів, який сприяє розвитку та підтримці глибоких і довірливих стосунків.

У період юнацтва самоусвідомлення емоційних переживань характеризується зростанням значення рефлексії, емоційна сфера характеризується різноманітністю переживання почуттів, особливо моральних. У юнацькому віці розвиток здатності інтуїтивного розуміння емоцій посилюється естетичною чутливістю до чуттєвого та ліричного. Інтуїтивне розуміння емоцій проявляється як чутливість. Основним фактором розвитку уміння виражати емоції (емоційна експресивність) є вплив соціокультурного середовища. Відбувається перехід від дитячого невміння виражати власні емоції до дорослого уміння розрізняти більше відтінків емоцій. У 17-18 років розвивається здатність до саморегуляції емоцій (самоконтроль). У стресових ситуаціях дорослі люди частіше, ніж інші вікові групи, думають про проблеми та намагаються їх вирішити. Основні способи подолання емоційного стресу в юнацькому віці – це пошук соціальної підтримки та розв'язання проблем у сім'ї та друзях.

Сформованість емоційного ставлення до оточуючих характеризує специфіку реакцій людини на емоційну атмосферу, що виникає під час спільної діяльності та спілкування з іншими людьми. Щоб регулювати емоції інших, люди у період юності звертають увагу на потреби та особистісні характеристики інших, намагаються аналізувати та пояснювати конфлікти та складні ситуації. Істотних вікових відмінностей у розвитку здатності регулювати емоції оточуючих немає.

Емоційний інтелект на етапі юності та ранньої дорослості характеризується низькими показниками та низькою внутрішньою узгодженістю його компонентів із людьми старшого віку. У зв'язку з цим є певна неоднорідність профілю емоційного інтелекту у період юності та ранньому дорослому віці, ніж на пізніх стадіях розвитку. Тому динаміка розвитку емоційного інтелекту включає не тільки підвищення його показників, а й підвищення його внутрішньої рівноваги та

гармонійності [51].

I. Сухопарої у своїх дослідженнях виокремлює ще одну групу чинників, що сприяють розвитку емоційного інтелекту. Це – педагогічні чинники, до яких належать:

- емоційність викладача;
- атмосфера емоційного комфорту;
- емоційне спілкування в освітньому середовищі;
- партнерські взаємини (взаємодія та співпраця студентів, педагогів, батьків);
- роль парних та групових форм роботи;
- діяльність, результатом якої є отримання важливого досвіду, що приносить радість, та негативні емоції;
- активні форми роботи навчальної та виховної діяльності, які викликають емоції (ігри, вікторини, конкурси, тренінги тощо);
- емоційність змісту навчального матеріалу;
- наочність, на основі якої виникають почуття та емоції, викликає яскраві образи;
- мультимедійні засоби;
- комплекс вправ та завдань, які допомагають виявляти, розуміти і контролювати власні емоції та емоції інших [24].

### **Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи як наукова проблема**

Оскільки професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи здійснюється на базі компетентнісного підходу, на якому ґрунтується розроблення Державних стандартів вищої освіти фахівців всіх галузей, освітніх програм та навчальних планів, у нашому дослідженні важливо зазначити що розвиток емоційного інтелекту відбувається через формування компетентностей, які входять до його складу, зокрема:

- 1) ідентифікація та вербальне і невербальне сприйняття власних емоцій;
- 2) виявлення емоцій інших людей (емпатія);
- 3) регуляція власних емоцій та емоцій інших людей;
- 4) використання емоцій у мисленні та діяльності (гнучке планування, креативне мислення, перемикання уваги та мотивація).

Визначена таким чином структура емоційного інтелекту передбачає, що його компоненти з точки зору компетентності можна сформулювати так: здатність ідентифікувати та сприймати власні емоції та емоції інших людей (емпатія), здатність регулювати емоції (свої та інших людей), здатність використання емоцій у мисленні та дій. Таким чином, елементи емоційного інтелекту є частиною інтегральної професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи [5].

Дослідниця О. Верітова сформулювала «спеціальні принципи навчання, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. До них належать:

1. Принцип діяльності, що передбачає формування емоційної компетентності здобувача освіти шляхом багаторазового виконання різноманітних емоційно забарвлених видів навчальної діяльності, що сприяє успішному формуванню комплексу його емоційних здатностей.

2. Принцип контекстності, що передбачає наповнення професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи різними видами контекстної діяльності: навчання академічного типу (навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і семінарів), квазіпрофесійна діяльність (ділова гра, спецкурси), власне професійна діяльність (виробнича практика, дипломне і курсове проєктування).

3. Принцип системності, який орієнтує на формування у здобувачів вищої освіти системного уявлення про майбутню професійну діяльність, про роль і місце емоційної компетентності у цій діяльності.

4. Принцип емоційної варіативності, що передбачає формування у майбутніх вчителів початкової школи здатностей до адекватного прийняття рішень у ситуаціях вибору, їхньої підготовки до подолання стресоутворювальних педагогічних бар'єрів, формування здатності до систематичного перебору варіантів і вибору серед них оптимального» [4].

Таким чином, врахування комплексу зазначених вище принципів організації освітнього процесу дозволить повною мірою забезпечити розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи.

Оскільки емоції є невід'ємною складовою самореалізації особистості у професійній сфері, які допомагають завойовувати довіру, зміцнювати відносини, формувати бачення, концентрувати енергію, управляти людьми, знаходити компроміси, приймати важкі рішення і виносити корисні уроки з невдач, необхідно цілеспрямовано розвивати емоційний інтелект майбутніх вчителів початкової школи в процесі професійної підготовки. Для цього необхідно створити сприятливі педагогічні умови.

Студентський вік характеризується значною варіативністю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів. Переживання певних емоцій впливає на особистісний і професійний розвиток студентів. Розуміння емоційних станів та адекватне реагування на конкретні соціальні фактори є важливою умовою ефективної навчальної та професійної діяльності. Саме тому однією з педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту є розуміння здобувачами вищої освіти сутності поняття емоційного інтелекту та його значення в навчальній та професійній діяльності. Виконання зазначеної умови передбачає формування у майбутніх учителів знань про емоційний інтелект як властивість особистості, що впливає на сприйняття себе та інших, комунікативні здібності, особисте життя і професійну діяльність, допомагає подолати проблеми та стресові ситуації. Особливого значення у такому контекстному навчанні набувають проблемні

педагогічні ситуації, які викликають у студентів відчуття невідповідності між особистісними очікуваннями і реальною дійсністю.

Важливою умовою розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи є створення сприятливого освітнього середовища у закладах вищої освіти. Адже сприятливий психологічний клімат, атмосфера творчості, співпраці, підтримки та партнерства є запорукою ефективного розвитку емоційного інтелекту. Емоційність у спілкуванні з одногрупниками та викладачами створює відкритість у переживаннях і почуттях. При цьому викладач виступає у ролі фасилітатора, поєднуючи у собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу навчання. Розвитку емоційного інтелекту сприяє прийняття та розуміння індивідуальності кожного здобувача вищої освіти, чому сприяють довіра та повага, щоденна допомога та підтримка, відкритість та постійна готовність прийти на допомогу.

Іншим підходом до розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів початкової школи є впровадження практик усвідомленості (mindfulness-based interventions). У цьому випадку усвідомленість розглядається як залучення двох основних процесів: спрямування уваги на поточний момент та культивування цікавої й відкритої орієнтації на свій досвід.

За дослідженнями науковців R. Roeser, E. Skinner, J. Beers, P. Jennings навчання усвідомленості сприяє особистому благополуччю та створює позитивні емоційні переживання, збільшує ресурси саморегуляції та адаптації здобувачів вищої освіти. Такі результати проявляються в поведінці майбутніх вчителів на протязі педагогічних та виробничих практик, дозволяє створити позитивний клімат в класі для навчання, ефективного управління спілкуванням і сприятливих стосунків з учнями [48;49].

D. Klingbeil, T. Renshaw, Y. Hwang, J.-E. Noh, O. Medvedev та N. Singh експериментально довели, що впровадження практики усвідомленості в процес професійної підготовки майбутніх вчителів та програми підвищення кваліфікації практикуючих вчителів позитивно впливає на розвиток професійних компетентностей, зокрема, емоційної, психологічне здоров'я та благополуччя вчителів. Серед найбільш помітних ефектів, на яких акцентовано у зазначених дослідженнях, є зниження рівня стресу вчителів, тривоги, депресії та симптомів психологічного вигорання, а також підвищення рівня емоційної компетентності вчителів (їх адаптивної емоційної регуляції, уважності, співчуття до себе, професійної самоефективності та психологічного благополуччя) [38;41].

Навчання усвідомленості передбачає підвищення обізнаності майбутніх учителів початкової школи про сучасні вимоги за допомогою відкритості, прийняття та без осуду. У процесі навчання використовуються такі практики, як відстеження частоти дихання, уважність до відчуттів тіла та уважне слухання. Завдяки цим практикам здобувачі вищої освіти можуть навчитися ставитися з розумінням до того, що відбувається в них у повсякденному житті та на робочому місці, що сприяє формуванню кращих стосунків з одногрупниками й викладачами та бути більш ефективними у виконанні навчальної програми [32].

За переконанням Ж. Стельмашук розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів може відбуватися в різноманітних видах діяльності, особливо в процесі організованого навчання та виховання. Тому ще однією умовою розвитку емоційного інтелекту бакалаврів є включення активних форм, методів і засобів розвитку емоційного інтелекту в освітній процес закладу вищої освіти.

### **Критерії, показники та рівні розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти та інструментарій їх дослідження**

При визначенні рівня емоційного інтелекту особистості враховуються показники чотирьох важливих критеріїв:

- *когнітивного* (здатність визначати власний емоційний стан та емоційний стан інших людей, емоційна усвідомленість);
- *рефлексивного* (уміння рефлексувати власну поведінку та емоційний стан, уміння аналізувати причини поведінки інших людей);
- *поведінкового* (уміння контролювати власний емоційний стан, уміння використовувати отриману інформацію під час спілкування з іншими, уміння обирати власний спосіб досягнення мети);
- *комунікативного* (здатність до внутрішнього позитивного настрою, до емпатійного ставлення до оточуючих та прояву комунікабельності). Тому в їх розвитку слід використовувати як традиційні, так і інноваційні форми, методи та засоби [23].

Крім того, розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів сприяє їхня участь у різних позааудиторних заходах, таких як соціальні проєкти та акції.

Для створення необхідних умов розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи важливим кроком є виокремлення рівнів сформованості емоційного інтелекту та їх характеристика. У сучасній науці емоційний інтелект вимірюється за допомогою об'єктивних тестів і тестів самооцінки, але результати такі вимірювань, на жаль, характеризуються низьким рівнем кореляції. Об'єктивні тести не є коректними у використанні з метою перевірки інших здібностей, окрім інтелекту, а відтак мало допомагають передбачити соціальну ефективність. Тести самозвіту, з іншого боку, передають вимірювальні характеристики через призму самооцінки та самопрезентації учасника тестування. У цьому відношенні задачні тести більш об'єктивні, оскільки учасники не можуть довільно перебільшувати показники [1].

Найвідомішими методиками вимірювання емоційного інтелекту вважають тест здібностей «Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test» («MSCEIT») (J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso), тести самозвіту «Emotional Quotient Inventory» («EQ-i») (R. Bar-On) та тест «Self-Report Emotional Intelligence Test» («SREIT») (N. Schutte з колегами), опитувальник дослідження емоційних компетенцій «Emotional Competence Inventory» («ECI») (D. Goleman), інтегральний тест на вимірювання емоційних знань «Izard's Emotional Knowledge Test» («EKT») (K. Izard), що, зокрема, вивчає емоційне сприймання та розуміння, тест на



встановлення міжособистісних моделей успіху «EQMap» (R. Cooper), тест «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» («TEIQue») (K. Petridas та A. Furnham), опитувальник «ЕІІН» Д. Люсіна та ін [1].

Зазначені вище тести дають можливість виявити рівні сформованості емоційного інтелекту.

Е. Носенко та О. Льошенко визначають такі рівні сформованості емоційного інтелекту :

1) Низький рівень сформованості емоційного інтелекту: характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією та фрустрацією; на думку Е. Носенко, найнижчому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає здійснення емоційних реакцій за умовно-рефлекторним механізмом (так звана рефлекторна поведінка), початок діяльності на рівні сенсорного сприйняття (перцептивний рівень), виконання діяльності, в якій зовнішній елемент домінує над внутрішнім (погане розуміння, низький самоконтроль, високі ситуативні тригерні реакції) [18];

2) Сформованість емоційного інтелекту на середньому рівні характеризується добровільним виконанням зовнішньої діяльності (спілкування) на основі уявлень (мислення) на рівні емоційного переживання та з певним вольовим зусиллям у свідомості. Тут внутрішнє домінує над зовнішнім із поєднанням високого самоконтролю, цілеспрямованих стратегій і стратегій емоційного реагування, що забезпечує психологічне благополуччя, позитивне ставлення до себе як до суб'єкта життя і спілкування, високу самооцінку [11];

3) Високий рівень сформованості емоційного інтелекту означає достатню орієнтацію здобувача освіти на доступні особистісні варіанти дій у певних життєвих ситуаціях. Це, зокрема, активність, вибір адекватного варіанту поведінки, самомотивація обраного варіанту поведінки, адекватний рівень самоконтролю та самооцінки. Люди відчувають внутрішнє почуття свободи, відповідальність за себе, доброзичливі та чуйні в міжособистісних стосунках, схильні розвивати емоційно насичені стосунки та здатні досягти гармонії з собою та іншими.

### **Навчальна дисципліна «Емоційний інтелект в освіті» як чинник розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи**

Вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів є багатоаспектною. Оскільки на основі здійснених нами досліджень зроблено висновок, що проблема формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи у межах навчальних дисциплін професійної підготовки цілеспрямовано не ставиться, необхідним вважаємо внесення до навчального плану підготовки бакалаврів за освітньо-професійну програму «Початкова освіта» дисципліни «Емоційний інтелект в освіті» (3 кредити ECTS / 90 год.).

*Мета курсу* – формування у майбутніх вчителів початкової школи знань, вмінь та навичок використовувати емоційний інтелект і розвивати його в учнів молодших класів.

*Завдання курсу* – формування уявлень здобувачів вищої освіти про сутність «емоційного інтелекту» та його взаємозв'язок з професійним середовищем; забезпечити усвідомлення зовнішніх та внутрішніх компонентів «емоційного інтелекту» й особливостей їх виявлення як динамічної системи; формувати у здобувачів вищої освіти уявлення про роль «емоційного інтелекту» як вирішального чинника успішності самореалізації особистості; опанування технологіями розвитку емоційного інтелекту [27].

Змістові модулі дисципліни орієнтовані на отримання не тільки теоретичних знань, а й практико-орієнтованої інформації.

*Змістовий модуль 1.* «Теоретичні основи проблеми розвитку емоційного інтелекту» спрямований на ознайомлення здобувачів вищої освіти із різними підходами до визначення поняття «емоційний інтелект», різницею між IQ (intelligence quotient) та EI (показник емоційного інтелекту), та їх взаємозв'язком, джерелами уявлень про емоційний інтелект у філософських учіннях; біологічними, соціальними та педагогічними передумовами розвитку емоційного інтелекту; моделями емоційного інтелекту:

1. Структура емоційного інтелекту у моделі J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso.
2. Модель компетентностей D. Goleman.
3. Змішана модель емоційного інтелекту R.Bar-On.
4. Диспозиційна модель емоційного інтелекту (K. Petrides, A. Furnham).
5. Теорія емоційної розумності (Е. Носенко).

У першому змістовому модулі також увага приділяється вивченню емоційно-чутливої сфери особистості: емоцій, почуттів, емпатії, рефлексії. Характеризується емоційний інтелект в структурі особистості.

У *змістовому модулі 2* «Методичні засади розвитку емоційного інтелекту» майбутні вчителі початкової школи знайомляться із різними методиками діагностики та розвитку емоційного інтелекту у ході практичних та тренінгових занять.

Ефективність тренінгу як засобу розвитку емоційного інтелекту базується на принципі активності. Принцип активності базується на науково доведених моделях навчання людини, за якими через слух засвоюється 10% інформації, через зір – 50% інформації та 90% інформації засвоюється через самостійне, активне опрацювання та використання інформації.

Під час тренінгу здобувачам вищої освіти пропонується виконати певні вправи, спрямовані на розвиток або демонстрацію психологічних якостей і навичок. Рольові ігри, комп'ютерні програми та інші спеціальні прийоми використовуються для відпрацювання набутих навичок.

## Висновки

Отже, проблема розвитку емоційного інтелекту викликає інтерес дослідників із різних галузей наукових знань, саме тому існує багато підходів до визначення поняття «емоційний інтелект», його структури та діагностики, а також розуміння можливості розвитку емоційного інтелекту у процесі навчання в різні вікові періоди життя особистості.

У нашому дослідженні охарактеризовано чинники розвитку емоційного інтелекту, до яких належать біологічні, соціальні та педагогічні. Розглянуто принципи організації процесу розвитку емоційного інтелекту у закладі вищої освіти, до яких відноситься принцип діяльності, принцип контекстності, принцип системності та принцип емоційної варіативності.

Визначено, що для розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти необхідно, в першу чергу, надавати їм теоретичні знання про емоційний інтелект як властивість особистості, що впливає на сприйняття себе та інших, комунікативні здібності, особисте життя і професійну діяльність, допомагає подолати проблеми та стресові ситуації. Наступною умовою розвитку емоційної компетентності є створення сприятливих умов у закладі вищої освіти. Доброзичлива психологічна атмосфера, студентоцентрований підхід, активне навчання та використання емоцій в процесі навчання, участь у позааудиторних заходах, емоційність у спілкуванні з одногрупниками та викладачами забезпечить формування необхідних здібностей для розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи.

Таким чином, професійна підготовка учителів початкової школи має відповідати вимогам, що висувуються до педагогів Нової української школи та враховувати формування всіх компетентностей, які зазначені у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Тому у майбутніх вчителів початкової школи потрібно розвивати вміння адаптуватися до змін, розуміти власні емоції, керувати власним емоційним станом для успішної професійної самореалізації.

## Список використаних джерел:

1. Августюк М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька акад.», 2022. 94 с. URL: <https://doi.org/10.25264/20.09.2022/1> (дата звернення: 01.11.2023).
2. Борисенко В. М. Структура емоційної компетентності: аналітичний огляд наукових підходів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2017. Т. 22, № 2 (44). С. 16-26. URL: <http://psysocwork.onu.edu.ua/old/article/view/135223>.
3. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.
4. Верітова О. С. Методичні аспекти розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. «Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів». V міжнародна науково-практична конференція (22-23 травня 2019 року, м. Харків). Харків, 2019. С. 30-33.

5. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 235 с.
6. Волкова Н.П. Емоційний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує компетентність майбутнього вчителя в здійсненні професійно педагогічної комунікації. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. Т.І. Суценок та ін. Запоріжжя, 2007. Вип. 41. 388 с.
7. Дерев'янку С. П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. Вип. 41.Т. 1.Чернігів, 2006. С. 87-89.
8. Дерев'янку С. Феноменологія емоційного інтелекту: навч. посіб. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 312 с.
9. Зарицька В. В. Ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості. Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. Т. 21. Вип. 19. С. 74-79.
10. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2013. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/640/1/Феноменологія%20емоційного%20інтелекту.pdf>.
11. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення: Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота, 2010. Вип. 2. С. 49-52.
12. Максьом К., Москаленко В. Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. Актуальні проблеми психології. Психологія творчості. 2019. Т. 12, № 25. С. 203-211.
13. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
14. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2011. 19 с.
15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
16. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
17. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. Т. 20. Вип. 18. С. 116-123.
18. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак Л. Г. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту». Дніпропетровськ, 2014. 73 с.
19. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ, 2002. 157 с. URL: [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em\\_intellekt.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf).
20. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 : станом на 6 жовт. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text> (дата звернення: 22.10.2023).
21. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: [https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2020/12/Nakaz\\_2736.pdf](https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf)
22. Розвиток емоційної компетентності педагога засобами тренінгу: навчально-методичний посібник / уклад. О. М. Молчанова. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 44 с.
23. Стельмашук Ж. Чинники розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи. Інноватика у вихованні. 2020. № 12. С. 220-226. URL: <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i12.309> (дата звернення: 11.11.2023).

24. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи: *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки, 2019. Вип. 2, № 65. С. 296–301.
25. Темрук О, Колісник Л. Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія. 2014. Вип. 33. С. 207-223.
26. Хаджинова І. Емоційний розвиток бакалаврів початкової освіти в процесі професійної підготовки. *Наука як універсальний інструмент розвитку*: збірник тез наукової конференції молодих вчених 23 грудня 2022 р., м. Краматорськ: Донецька обласна державна адміністрація, Рада молодих вчених при Донецькій облдержадміністрації, 2022. 162 с. С. 109-112.
27. Хаджинова І.В. Робоча програма з навчальної дисципліни «Емоційний інтелект в освіті» для студентів освітнього ступеня «Бакалавр» за напрямом підготовки 01 Освіта спеціальності 013 Початкова освіта. 2022, 24 с.
28. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187 с.
29. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. No. 18. P. 13–25. URL: [https://www.researchgate.net/publication/6509274\\_The\\_Bar-On\\_Model\\_of\\_Emotional-Social\\_Intelligence](https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence) (date of access: 13.11.2023).
30. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13-25. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>.
31. Brackett M., Delaney S., Salovey P. Emotional intelligence. Noba textbook series: Psychology. 2021. URL: <http://noba.to/xzvpfun7>.
32. Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes / J. S. de Carvalho et al. *Mindfulness*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
33. Elfenbein H. A., MacCann C. A closer look at ability emotional intelligence (EI): What are its component parts, and how do they relate to each other?. *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. Vol. 11, no. 7. P. e12324. URL: <https://doi.org/10.1111/spc3.12324> (date of access: 01.11.2023).
34. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. N.Y: Basic Books, 1993. 528 p.
35. Goleman D. The brain and emotional intelligence: New insights. Northampton MA: More than sound, 2011. 65 p. URL: [https://impactconnect.com.ng/wp-content/uploads/2023/06/The\\_Brain\\_and\\_Emotional\\_Intelligence-Daniel\\_Goleman.pdf](https://impactconnect.com.ng/wp-content/uploads/2023/06/The_Brain_and_Emotional_Intelligence-Daniel_Goleman.pdf)
36. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ. London : Bloomsbury., 1996. 311 p. URL: [https://www.academia.edu/37329006/Emotional\\_Intelligence\\_Why\\_it\\_Can\\_Matter\\_More\\_Than\\_IQ\\_by\\_Daniel\\_Goleman](https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman).
37. Hadzhinova I. Emotional development of future primary school teachers in the process of professional training. *Нова українська школа: результати та перспективи*: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 18 листопада 2022 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2022. 238. С.215-216.
38. Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered Teaching Practices / Y.-S. Hwang et al. *Mindfulness*. 2019. Vol. 10, no. 11. P. 2385–2402. URL: <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01236-1> (date of access: 27.11.2023).
39. Jawed A. Aspects of emotional intelligence. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2019. 135 p.
40. Karpenko Y. V. Emotional intelligence as a key for successful personal life fulfilment. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities*: II International scientific conference proceedings, Kaunas, February 22th, 2019. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. P. 21-23.

41. Klingbeil D. A., Renshaw T. L. Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*. 2018. Vol. 33, no. 4. P. 501-511. URL: <https://doi.org/10.1037/spq0000291>.
42. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being / P. A. Jennings et al. *Journal of School Psychology*. 2019. Vol. 76. P. 186-202. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
43. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge, MA: MIT Press, 2004. 720 p.
44. Mayer J. D., DiPaolo M., Salovey P. Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence, *Journal of Personality Assessment*, iss. 54:3-4, 1990, PP. 772-781, DOI: 10.1080/00223891.1990.9674037
45. Mayer J.D. A field guide to emotional intelligence. Emotional intelligence in everyday life / Eds. J. P. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer. Philadelphia, P. A.: Psychology Press, 2001. P. 3-24.
46. Palmer B., Gardner L., Stough C. The relationship between emotional intelligence, personality and effective leadership. *Australian Journal of Psychology*. 2003. Vol. 55. P. 140-155.
47. Petrides, K.V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *Eur. J. Personal.* 2001,15, 425-448.
48. Roeser R. W. Processes of teaching, learning, and transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. *Handbook of mindfulness in education*. 2016. P. 149-170. URL: [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_10).
49. Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice / R. W. Roeser et al. *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 6, no. 2. P. 167-173. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>.
50. Saarni C. A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development: report, 18 April 1999. 1999. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>.
51. Shpak M. Psychological peculiarities of the development of emotional intelligence in student's age. Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors: collective monograph. Riga, Latvia, 2021. P. 342-359.
52. Weissberg R., Durlak J., Domitrovich C., Gullotta T. Social and emotional learning: past, present, and future // *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* / Eds. J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, T. Gullotta. 2015. P. 3-19.
53. Wharam J. Emotional intelligence: journey to the centre of your self. New Alresford: John Hunt Publishing, 2017. 160 p.
54. Zadorozhna-Knyagnitska L., Hadzhinova I. Development of primary students' emotional intelligence: analysis of foreign experience. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2021. No. 11 (2). P. 48-54. URL: [https://www.academia.edu/97214542/Zadorozhna\\_Knyagnitska\\_L\\_Hadzhinova\\_I\\_Development\\_of\\_primary\\_students\\_emotional\\_intelligence\\_analysis\\_of\\_foreign\\_experience](https://www.academia.edu/97214542/Zadorozhna_Knyagnitska_L_Hadzhinova_I_Development_of_primary_students_emotional_intelligence_analysis_of_foreign_experience).

## 2.5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І БАТЬКІВ ІЗ МЕТОЮ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний освітній процес спрямований на виховання учня – суб'єкта культури і власної творчості. Важливу роль у цьому процесі відіграє книга. Тому читання, виховання читацької культури, формування вміння користуватись бібліотекою, книгою, формування в учнів читацької компетентності – це спільна діяльність педагогів, бібліотекарів і батьків.

«Читацька компетентність молодшого школяра – це володіння комплексних читацьких знань, умінь і навичок, які надають змогу учневі свідомо здійснювати пошук книги, інформації, розуміння текстів різних жанрів» [1, с. 5].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Низка досліджень учених довели, що читання є важливою частиною загального розвитку особистості учня. Проблему розвитку навичок читання розглядали такі науковці і методисти, як О. Вашуленко, В. Зайцев, В. Едигей, І. Пальченко, О. Савченко, Н. Скрипченко, І. Федоренко, І. Большакова та інші. Суттєво вплинули на розвиток читацької компетентності школярів дослідження відомих педагогів і психологів, це К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, П. Каптерєва, П. Блонський, Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Никифорова, Л. Жабицька, Р. Бамбергер, Л. Беленька.

Читацька культура є важливи стратегічним чинником духовної культури особистості й інструментом підвищення інтелектуального потенціалу нації та соціальної активності суспільства. Питання розвитку читацької культури учнів в еру цифрових технологій є актуальним і своєчасним. Важливість її вирішення залежить від конфлікту між вимогами інформаційного суспільства до інтелектуального, духовного розвитку дітей шкільного віку та зниженням інтересу підростаючого покоління до книги; НУШ зосереджується на розвиток комунікативної, читацької компетентності учнів і недостатньою увагою до літературного компонента у системі інтегрованого навчання; суспільною потребою у вихованні активних читачів і відсутністю системної промоції читання.

Сучасні діти є досить гіперактивними, спілкуються на підвищених тонах між собою, чують і бачать тільки себе. Словниковий запас у дітей на рівні побутового, тому і не можуть висловити власну думку, побудувати діалог, описати предмет, явище. На нашу думку, всі ці навички повинні закладатись у сім'ї батьками, а школа тільки розвиває та поповнює ці знання. Читацькі навички формуються у родині, і практика на цьому етапі показує, що діти позбавлені можливості спілкуватися з книжками вдома – вони не практикують сімейне читання та обговорення прочитаного, вміння висловлювати ставлення до героя і до його поведінки. Читацький розвиток дитини є її основним засобом зв'язку з

навколишнім середовищем, завдяки чому відбувається її соціалізація. Тому окреслена тема нашого дослідження є досить актуальною.

*Метою нашого дослідження є – проаналізувати праці учених, методистів щодо формування і розвитку читацької компетентності молодших школярів; з'ясувати сутність поняття «читацька компетентність», розробити систему роботи з формування читацької компетентності молодших школярів через партнерські взаємовідносини вчителя і батьків.*

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У межах Концепції Нова українська школа (2016) та Закону України «Про освіту» (2017) про реалізацію компетентнісних засад шкільного навчання дискусійним залишається питання унормування поняття «читацької компетентності». Важливість формування в учнів умінь вдумливого продуктивного читання є передумовою успішного шкільного навчання різних дисциплін, які визначають розуміння читацької компетентності як ключової для всіх шкільних навчальних дисциплін та відповідно предметної для шкільної мовно-літературної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури показує, що єдиного визначення «читацька компетентність» не існує. Сучасна програма з «Літературного читання» розкриває сутність поняття «читацька компетентність» («Читацька компетентність є особистісно-діяльним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду та ціннісних ставлень учнів, що набуваються у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета «Літературне читання») [20, с. 4].

Читання – це найважливіший інструмент пізнання себе і світу, духовного та інтелектуального розвитку. «Читання – це специфічна форма мовного спілкування людей через посередництво друкованих або рукописних текстів, одна з основних суспільних форм опосередкованої комунікації. Соціальна психологія вбачає в читанні один з каналів людського спілкування (система «соціальний суб'єкт – текст читач») і розуміє його як специфічний вид комунікаційної діяльності, який є засобом вирішення завдань, що є за межами процесу читання, у межах життєдіяльності особистості» [5, с. 10].

Поняття компетентності передбачає сукупність якостей і властивостей, потрібних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе у конструктивній взаємодії з іншими особами. Отже, компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя, навичок у володінні інтелектуальними і фізичними здібностями, здатності взаємодіяти з іншими людьми, а також характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності знань та відповідного практичного досвіду.

«Компетентність – це майстерність в організації і системному розумінні питань, пов'язаних із професійною діяльністю. Вона передбачає уміння вирішувати конкретні завдання, визначає його здатність якісно виконувати свої функції як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і адаптуватися до нових умов» [21, с. 50].



Процес формування й удосконалення читацької культури триває впродовж усього життя людини і охоплює не тільки час навчання в ЗЗСО. Читання є однією з передумов успішної адаптації молодшого школяра і в закладі освіти, і в суспільстві загалом. Основним предметом, під час вивчення якого очікуване формування читацької компетентності молодшого школяра, є «Літературне читання». Окрім уроків власне читання, формування читацьких навичок відбувається також на ранкових зустрічах, у всіх освітніх галузях початкової школи, де потрібно працювати з підручником та в позаурочній діяльності [8, с. 194].

В. Мартиненко вважає, що «читацька компетентність як комплексна багатокomпонентна особистісна освіта має на меті опрацювання читачем різноманітних текстів, а не лише художніх» [18, с.145-151].

«Здатність до читання – це певний результат, що включає знання, уміння, навички, особистий досвід і цінності, здобуті учнями в процесі навчання» [3].

Читацька компетентність дозволяє: орієнтуватись у колі дитячого читання; усвідомлено сприймати зміст текстів різних видів; аналізувати, добирати, узагальнювати інформацію.

Читацьку компетентність у галузі початкової освіти розглядаємо як предметну. Під предметною компетентністю розуміємо поєднання індивідуальної освіти на основі вимог конкретного предмета, знань, умінь, особистого досвіду, ставлення до процесу та результатів. Тому і читацьку компетентність учня розуміємо як сукупність освітніх елементів, яка виявляється у володінні системою літературних знань, умінь і навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, особистих переконань, уміння використовувати їх для розуміння дійсності для задоволення власних потреб. Отже, читацька компетентність залежить не лише обсягом літературних знань, базових навичок читання та відтворення, а й здатність учня здобувати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності. Обов'язковою умовою оволодіння читацькою компетентністю є хороші навички читання молодшого учня, спеціальні здібності й інтерес до читання літературних творів [3].

У методичному аспекті читацька компетентність учнів молодших класів – це сукупність читацьких знань, умінь і навичок, цінностей, якими володіють учні, які дають змогу учням свідомо шукати книги, вибирати інформацію для вирішення навчально-пізнавальних завдань, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання, сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного.

У загальному розумінні, читацьку компетентність молодшого школяра розглядаємо як комплексну характеристику особистості, яка вбирає результати попереднього психічного розвитку, володіє достатньо сформованою навичкою читання, читацькими вміннями та навичками; має хороші читацькі здібності, читацькі навички та вміння, володіє читацькою самостійністю, самооцінкою, самоконтролем; здатність творчо розв'язувати літературні проблеми, формувати всебічне сприйняття і розуміння творів, інтелектуальну операцію творчих літературних здібностей [5].

Отже, читацька компетентність інтегрує такі компоненти:

- когнітивний (знання);
- комунікативний (слухання, читання, говоріння, письмо);
- ціннісний (оцінні судження і ставлення учня до прочитаного);
- діяльнісний (уміння, навички, способи діяльності);
- особистісно-творчий (мотиваційно-ціннісні).

Читацьку компетентність у системі початкової освіти О. Вашуленко розглядає її як предметну, оскільки вона залежить не лише від обсягу літературних знань і базових навичок читання, а й уміння учнів здобувати знання та застосовувати їх у власній навчальній діяльності [1].

Навчання читання учнів початкових класів розглядають як комплексну індивідуальну характеристику, яка вбирає досягнення попереднього психологічного розвитку і має зрілі читацькі здібності. Також має здатність до самооцінки, самоконтролю, творчого вирішення літературних проблем [1].

Дитячі книжки втілюють зразки художнього слова, виховують у дітей почуття прекрасного, роблять їх життя повнішим і цікавішим. Читання книжок з малих років сприяє розвитку мови, уваги, мислення, здібностей до навчання, виховує добрі почуття і спонукає до хороших вчинків. Найкращі моральні якості входять у свідомість дитини через дотик до хорошої книжки. Виховання компетентного читача – потреба часу. Дитяче читання називають інтелектуальним ресурсом країни, головним резервом людського потенціалу нації. В. Сухомлинський писав: «Я тисячу разів переконаний у тому, що успішне навчання в середніх і старших класах залежить насамперед від уміння свідомо читати, читаючи, думати й, думаючи, читати» [25].

Читацька компетентність виконує такі функції (за В. Головки): пізнавальну; розвивальну; інформативну; комунікативну; самоосвітню.

Компонентами читацької компетентності є (за О. Вашуленко) (табл. 1)

Таблиця 1.1.

### Компоненти читацької компетентності (за О. Вашуленко)

Когнітивний	– знання – уміння – навички
Комунікативний	– слухання – читання – говоріння – письмо
Ціннісний	– оцінні судження – ставлення учня до прочитаного
Діяльнісний	– уміння – навички – способи діяльності
Особистісно-творчий	– мотиваційно-ціннісні ставлення – прагнення особистості до навчання, пізнання і діяльності

Когнітивний компонент охоплює бібліографічні, літературні та бібліографічні системи знань, які застосовують у практичній діяльності. Цей компонент охоплює смислове сприйняття тексту, аналіз змісту читання, формування свідомої мотивації читання.

Комунікативний компонент – основний компонент розвитку мови, що визначається зв'язністю та змістовністю мовлення. Підкреслює необхідні формувальні навички: вміння аналізувати художні твори, вміння вести діалог за змістом прочитаного, вміння робити висновки, вміння відповідати на запитання за змістом прочитаного тощо.

До ціннісних компонентів читацької діяльності належать розуміння морально-етичних цінностей, відображених у літературних творах; формування в учнів моральних і етичних цінностей; уміння визначати і доводити своє ставлення до цих цінностей, відстоювати свої моральні позиції.

До діяльнісного компонента належить: вдосконалення читання, системи навичок читання; активне застосування теорії та літературних знань; аналіз твору; уміння фантазувати, уявляти, нестандартно мислити, вести діалог за прочитаним твором, самостійно і продуктивно опрацьовувати книгу, різноманітні джерела друкованої продукції, знаходити необхідну інформацію у світі книги та задовольняти власні пізнавальні потреби; активно спілкуватися.

Особистісно-творчий – стимулює до літературно-творчої діяльності, розвиває творчу уяву та естетичну чуйність молодшого школяра.

Кожен із компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості. Ці компоненти взаємопов'язані між собою і мають не лише предметний, а й загальнонавчальний характер, забезпечують їх подальше засвоєння у наступних ланках ЗЗСО [3, с. 48-50].

О. Вашуленко структурно представляє читацьку компетентність так: (табл.2).

Таблиця 2.

**Складові читацької компетентності (за О. Вашуленко)**

<b>Складники читацької компетентності</b>	<b>Які компетентності передбачено</b>
Мовленнєва	- обговорювати прочитане; - брати участь у діалозі; - уміння переказувати твір; - виразне читання твору; - уміння будувати усні та письмові вислови.
Літературознавча	-ознайомлення з літературознавчими поняттями; - сприймання та аналіз твору.
Бібліотечно-бібліографічна	- шукати інформацію в книгах, дитячих журналах; - працювати із словниками.
Літературно-творча	-творчі літературні здібності.
Емоційно-ціннісна	- набувати емоційного та особистісного розвитку; - давати оцінку прочитаному.

Окреслені складові читацької компетентності дають змогу вчителю максимально конкретизувати зміст досліджуваного поняття як мовну діяльність. Усі виокремлені складові читацької компетентності пов'язані між собою, а результатом їхньої взаємодії є сформованість читацької компетентності молодшого школяра.

Читання – це процес відтворення звукової форми слів за графічними моделями, активна обробка та сприймання інформації. Нова українська школа ставить перед учителем початкових класів такі завдання: навчити розуміти й аналізувати тексти; ознайомити з літературою різних авторів, тематик і жанрів; формувати ціннісні орієнтири за допомогою художніх образів; розвивати внутрішню потребу читати.

Отже, здібності до читання – це сукупність навчальних досягнень, що проявляються в літературних знаннях, навичках, досвіді, емоціях і ціннісних орієнтаціях, особистих переконаннях і використанні їх для розуміння дійсності та задоволення власних потреб (пізнання, естетика, самоосвіта). Уважаємо, що здатність до читання залежить не лише від кількості літературознавчих понять, знань, базових навичок читання та відтворюваності, а й від уміння учнів здобувати знання та застосовувати їх у власній літературній діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічних, теоретико-літературних і методичних досліджень особистісної читацької діяльності визначаємо читацьку компетентність як здатність мобілізувати та застосовувати певний набір особистісних, пізнавальних, естетико-комунікативних та ціннісних механізмів для її організації та реалізації ефективної взаємодії з текстом, поєднання яких і забезпечує формування цієї всебічної особистісної якості. Читацька компетентність не обмежується розумінням її як психологічної або інтелектуальної особистості, а залежить від успішності читацької діяльності учня, його здатності виконувати низку навчальних завдань і розв'язування задач для отримання позитивного результату.

Читацьку компетентність утілюють у художньо-читацькій та інформаційно-читацькій компетентностях.

Художньо-читацьку компетентність визначають як комплексний результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, як здатність свідомо здобувати знання та вміння, передбачені конкретними темами навчальної програми та шкільними предметами, як систему ціннісно світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, як здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, набутих навичок і вмінь працювати в нових навчальних і життєвих ситуаціях [2].

Інформаційно-читацьку компетентність визначають як здатність особистості аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію в різних типах, стилів і жанрів, здатність використовувати її для особистого розвитку, а також здатність оволодіти навичками самостійного і продуктивного опрацювання різних інформаційних джерел (робота з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки,

з довідниковою літературою, використання ресурсів електронних бібліотек та інтернет-сайтів тощо).

Ю. Лізньова [16] виокремлює основні чотири етапи формування читацької компетентності молодших школярів:

- Підготовчий (1 клас).
- Початковий (2 клас).
- Основний (3 клас).
- Підсумковий (4 клас).

Підготовчий етап – діти вчать сприймати зміст дитячих книг на слух, переглядають книги, встановлюють найпростіші взаємозв'язки між змістом і оформленням, навчаються виділяти найважливіші написи на обкладинці (назва книги, прізвище автора) і відразу ж застосовувати отримані знання в самостійній діяльності з книгою.

Початковий етап – це етап, коли під керівництвом і наглядом учителів рівень розвитку літератури досягає найнижчого рівня і вміння самостійно читати різноманітні книги.

Третій, основний етап – це етап, на якому безпосередньо формують навички, які є характеристиками справжніх читачів, які можуть читати наявні книги та інші друковані матеріали для розширення та доповнення своїх знань.

Підсумковий етап – це етап, на якому формують читацькі уподобання та інтереси у дітей на основі знань, набутих за багато років книжкового навчання та вміння самостійно користуватися книгою [16, с. 4-9].

Отже, етапи формування читацької компетентності молодших школярів (за Ю. Лізньовою) перетинаються з етапами формування читацької самостійності, де також виокремлюють чотири етапи (підготовчий, початковий, основний, підсумковий), кожен етап має свою мету, завдання, що реалізують на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Читацька компетентність молодших школярів представляє логічний ланцюжок понять: «читацька діяльність» – «читацька самостійність» – «читацька компетентність» [16].

Проаналізувавши наукову літературу, можна виокремити психолого-педагогічні чинники формування читацької компетентності молодших школярів: урахування вікових та особистісних особливостей учнів; освітніх можливостей учнів молодших класів; упровадження індивідуального та диференційованого методів навчання; урахування рівня розвитку пізнавальних інтересів учнів; навчальної мотивації учнів; використовувати інноваційні технології навчання; варіантність форм і методів навчання; стимулювати читацьку діяльність учнів; створити комфортні умови для саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти.

Зацікавленість дитини до читання залежить від ставлення до книги в сім'ї. З метою виховання інтересу до читання в сім'ї важливо проводити різні виховні заходи разом із батьками: «Тато, мама, я – читаюча сім'я», години спілкування «Моя улюблена домашня бібліотека», КВК учнів з батьками «Найрозумніший»,

надати рекомендації для батьків щодо наповнюваності домашньої бібліотеки, які дають змогу цілеспрямовано здійснювати керівництво читанням у сім'ї.

Книга для молодших школярів – це, перш за все, засіб пізнання, отримання нового емоційного досвіду, наслідування прикладів поведінки. Лише зрозумівши прочитане, можна зрозуміти зміст, проблеми та дії героїв. Уміння аналізувати й оцінювати прочитане, висловлювати своє ставлення до нього – це не лише ознака сформованої літературної здібності, а й ознака особистої культури читання. Ці навички формують у початковій школі і тісно пов'язані з комунікативною компетентністю й ерудованістю дитини. Поширеною проблемою є невміння учнів формувати та висловлювати власне ставлення до прочитаного – найчастіше школярі обмежуються загальною і неконкретною оцінкою – сподобалося/не сподобалося, цікаво/нецікаво тощо [4].

Процес формування читацьких умінь є складним. Він потребує цілісної системи дій на всіх рівнях.

*Учитель:* навчає учнів умінню працювати з довідковою літературою, словниками, енциклопедіями; здійснює контроль за читанням дітей (раз у 2 місяці); формує читацький інтерес засобами книги разом із батьками; здійснює керівництво з проведення масових заходів щодо формування інформаційної та читацької культури в дітей разом із батьками та бібліотекарем; надає допомогу батькам із питань сімейного читання разом із бібліотекарем.

*Бібліотекар:* надає учням рекомендації щодо можливостей покращання якості навчання через звернення до різноманітних джерел інформації, включаючи комп'ютер, аудіовізуальні засоби, періодичну літературу; забезпечує учнів навчальною та науково-популярною літературою; проводить бібліотечно-бібліографічні уроки; навчає учнів умінню працювати з каталогами, довідниками, енциклопедіями, словниками; здійснює керівництво і контроль за читанням дітей (1 раз на місяць); вивчає читацькі запити дітей; координує роботу щодо формування читацького інтересу в дітей разом з учителями; популяризує нову літературу; є керівником роботи з індивідуального та групового читання учнів; спрямовує діяльність наради бібліотечного активу для участі в різноманітних формах роботи щодо формування читацької компетентності.

Бібліотекар із вчителем не лише навчають учнів читати, а й виховують бережливе ставлення до книги. Цікавою формою роботи є проведення бібліотечних уроків. Такі уроки проводяться 2-3 рази на рік, починаючи з першого класу. Спочатку учні лише ознайомлюються зі шкільною бібліотекою, у них формується саме поняття «Бібліотека – місце, де зберігаються книги». Бібліотекар відіграє центральну роль на таких уроках. У цікавій і доступній формі він розповідає про історію створення книги, проводить літературні ігри, допомагає організувати свята.

*Батьки:* здійснюють керівництво і контроль за читанням дітей; надають допомогу в проведенні позакласних заходів та комплектуванні читального фонду.

В. Сухомлинський зазначав, що «читання як джерело духовного збагачення не зводиться до вміння читати: з цього вміння воно тільки починається...» [25].

Отже, варто добиватися не читання заради читання, а читання як самостійної діяльності дитини у світі книжок, з якою починається і її освіта, самовиховання, формування високих художніх смаків, гармонійний розвиток особистості.

Формування в школярів навичок роботи з текстом – найважливіше завдання Нової української школи. Метою вивчення української мови у 1 класі НУШ є формування в учнів елементарних навичок читання і письма, розвиток мовленнєвих умінь, збагачення, уточнення й активізація словникового запасу, удосконалення фонематичного слуху. Надалі навчання школярів буде неможливим, адже навички не будуть сформованими. Важко навіть уявити, як дитина зможе орієнтуватись в шкільних текстах різних видів [6].

Виокремлюють низку прийомів навчання читання: артикуляційні вправи; вправи на постановку правильного дихання; самозмірювання швидкості читання; вправи на збільшення кута зору (динамічне читання); багаторазове читання скоромовкою; читання «буксиром»; зміна темпу та інтонації читання; читання з передбаченням; читання за особами; читання текстів з пропусками; зорові диктанти; переказ; створення власного висловлювання («продовження твору за початком тощо»); робота з дитячою книгою (позакласне читання); аналіз твору (фішбоун, кубик Блума, читацьке колесо) [13].

Сьогодні важливими є не тільки формування читацької компетентності, а й становлення читача, який творчо і повноцінно осягає літературне надбання поколінь, уміє працювати з текстом, сприймати художній твір як мистецтво слова. Тому, важливо використовувати такі форми і методи навчання які б викликали зацікавленість у дітей до навчання.

Щоб учні початкових класів мали можливість ефективно й якісно засвоювати програмний матеріал, щоб їм цікаво було вчитися, на уроках української мови та читання потрібно застосовувати дидактичні ігри та ігрові моменти, цікаві завдання та вправи. Адже гра є основною діяльністю дитини в молодшому шкільному віці та перша можливість проявити себе, самовиразитись і самоствердитись. За допомогою дидактичних ігор і вправ навчальний матеріал стає захоплювальним [11].

Кожен урок читання ми починаємо з розвитку артикуляційного апарату та постановки дихання. Такі вправи називають «артикуляційна гімнастика» і включають скоромовки, вправи на розвиток язика і губ, звукові навички письма і читання, читання складів різними способами з дошки, таблиці (пошепки, по губах, голосно, повільно, дуже швидко), читання групою слів на одному подиху. Такі вправи допомагають сформувати ритм дихання дитини, тому вона вчиться регулювати дихання під час читання.

*Вправи для артикуляційної гімнастики.*

«Парканчик». Широко посміхнутися, зімкнути зуби.

«Змійка». Широко відкрити рот. Сильно висунути язик вперед, натягнувши його так, щоб він звузився. Висуньте вузький язик максимально вперед і захвати його глибоко в рот. Повільно рухайте язиком 10-15 разів.

«Годинник». Висунути вузький язик. Тягнутися язиком по черзі вправо і вліво. Рухати язиком із куточка рота в повільному темпі під лічбу. Виконати 10-15 разів.

«Гірка». Відкритий рот. Бічний край язика притискається до верхніх зубів. Торкніться кінчиком язика нижніх передніх зубів. Утримувати в такому положенні 15 с.

«Неслухняний язичок». Широкий язик покласти на нижню губу та промовляти “пя-пя-пя”, неначе похлопувати свій “неслухняний язичок” верхньою губою.

*Лінькуватий мій язик,  
Працювати він не звик.*

*Неслухняний язичок.*

*Покараю: шльоп, шльоп, шльоп.*

«Смачне варення». Посміхнутися, відкрити ротик. Язиком у формі чашечки облизувати верхню губу і сховати в ротик. Вправу виконувати 10-15 разів.

*Ми варення скуштували,  
Потім губки облизили.*

Вправи на розвиток пам'яті та уваги досить помітно впливають на формування навичок правильного, свідомого та швидкого читання [28].

Вправа «Торбинка». Учні читають упродовж однієї хвилини і позначають де закінчили. Потім читають цей уривок ще 2-3 рази за такий же проміжок часу. По завершенню, діти підраховують на скільки слів вони прочитали більше, вважаємо, що ці слова це їхній скарб.

Вправа «Пеньок». У таблиці записані однакові слова, але серед них є слово яке відрізняється однією буквою. Таблиця показується дітям на декілька секунд. За цей час вони повинні знайти помилку. Наприклад:

Зима
Зима
Зіма
Зима

велосипед
велисопед
велосипед
велосипед

Вправи на розвиток уяви. Такі вправи необхідні для усвідомленого читання. Тобто вчать дітей «бачити у своїй уяві, створювати образ з прочитаних в художніх текстах описів природи, людей, оточення» [15].

Домисліть події, які б могли передувати описаним у казках «Лисичка та журавель», «Оле-Лукойє». Складіть твір за аналогією (чи протиставленням) до прочитаного.

Перелік наслідків подій. Беремо будь-яку подію, наприклад: «мисливець підняв рушницю і вистрелив у повітря». Потрібно вказати на можливі наслідки цієї події, тобто інші події, що настали після цієї, і нею спричинені. Наприкінці гри гравці визначають найцікавіші варіанти.

Буріме. Учитель пропонує дві пари рим – кінцівки рядків віршика, причому рядки можуть римуватися по-різному: перший з третім, перший з другим. Учням необхідно скласти початок кожного рядка й отримати власний римований вірш.



*Придумування казок.* Створіть власну казку-кальку з будь-якої відомої казки. Переплетіть події різних казок та створіть власну оригінальну казку, використовуючи техніку «вінегрет із казок».

*Вправи на вміння орієнтуватись у тексті.*

*Вправа «Знайди ознаки».* Учитель в тексті обирає слово – назву предмета. Учням потрібно знайти у тексті ознаки цього предмета. Наприклад: груша – смачна, солодка, жовта, соковита.

*Вправа «Стоп! Вперед!».* Під час читання тексту вчитель подає команду «СТОП!». Учні запам'ятовують де закінчив читати однокласник і забирають пальчик від тексту. Учитель проводить опитування, або переказати частину, яку прочитали. Лише тоді звучить команда «Вперед», учні повинні відшукати місце де зупинились та продовжити читати [24].

*Вправи на розвиток дикції.*

*Вправа «Чистомовку кажи чисто».* Читання чистомовок із зміною гучності або тембру голосу.

*Чистомовки*

Ди-ди-ди – йшли качата до води,  
Иця-иця-иця – а назустріч їм лисиця.  
Ити-ити-ити – та качат не треба вчити:  
Юсь-юсь-юсь – вони з розбігу у воду – плюсь!

Ички-ички-ички – тут же скачуть і синички,  
Ів-ів-ів – доганяють горобців.  
Ди-ди-ди – будуть довго холоди?  
Ни-ни-ни – чи діждемося весни?

Ички-ички-ички – тут же скачуть і синички,  
Ів-ів-ів – доганяють горобців.  
Ди-ди-ди – будуть довго холоди?  
Ни-ни-ни – чи діждемося весни?

Ички-ички-ички – тут же скачуть і синички,  
Ів-ів-ів – доганяють горобців.  
Ди-ди-ди – будуть довго холоди?  
Ни-ни-ни – чи діждемося весни?

*Вправи для розширення кута зору.*

*Вправа «Знайди пару».* Подано два стовпчики слів, потрібно знайти пару до кожного слова. Наприклад:

«Слова – друзі» (синоніми)

Учень

Сумний

Голосно

Слабкий

Відпочивати  
День  
Тихо  
Сильний  
Школяр  
Ніч  
Працювати  
Веселий  
«Слова – вороги» (антоніми)  
Холодно  
Смітись  
Світлий  
Ранок  
Широкий

Вечір  
Темний  
Плакати  
Вузкий  
Тепло

Уроки читання мають навчити дітей добре читати, із розумінням й зацікавити до самостійного читання нових текстів. Урок читання виховує вміння учнів самостійно читати нові тексти, краще розуміти зміст творів, висловлювати власні думки, вести дискусію. Тому вчителі досягають кращих результатів, використовуючи навички та методи критичного мислення на уроках читання. Уроки читання, на яких учні запитують, створюють, розв'язують, пояснюють і обговорюють зміст твору, виховують сильний інтерес до книг.

Інноваційний метод «Шість капелюхів» – це простий і практичний спосіб паралельного мислення. Він дозволяє розвивати в учнів творче і критичне мислення, толерантність. Учень, одягаючи капелюх певного кольору, мислить кольором капелюха. Такий підхід розвиває в учнів критичне, творче мислення та толерантність [7].

Білий капелюх – інформація. На цьому етапі спрямовується увага учнів на відсутню інформацію. Учень у білому капелюсі ставить потрібні запитання, щоб доповнити інформацію. На цьому етапі ефективно використовувати інтерактивні вправи «Мозковий штурм», «Асоціативний кущ».

Червоний – емоції. Учень відкрито висловлює свої почуття та емоції щодо прочитаного твору.

Жовтий – позитив. Мета учня – довести здійснення ідеї. Жовтий капелюх просить знайти переваги, гарні сторони та досягнення.

Чорний – критика. Чорний означає обережність. Чорний капелюх попереджає та змушує думати критично. Жовтий і Чорний капелюхи можуть брати слово одночасно, вести діалог між собою.

Зелений – креатив. Під зеленим капелюхом учні обговорюють нові ідеї та вносять пропозиції. Використовуючи зелений капелюх, учні прикладають творчі зусилля.

Синій – узагальнення. Синій капелюх – символізує знання і роздуми. Учень упорядковує послідовність застосування капелюхів і підсумовує досягнення.

Під час обговорення спочатку слід надається слово представникам Білого капелюху – перед тим як оцінити будь-яке проблемне питання, варто передусім ознайомитись з інформацією про предмет обговорення. Після Чорного варто надати слово Жовтому – це збалансує думки й оцінки. Останнім потрібно вислухати Синій капелюх. Послідовність виступів представників капелюхів іншого кольору можна узгодити в процесі дискусії – залежно від активності учасників гри. Така методика вимагає фокусування на різних аспектах, а отже, розвиває уважність.

«Кубик Блума» – це такий прийом навчання, який полегшує розглядання різних сторін теми і водночас допомагає всебічно й повно описати поняття, використовуючи для цього глибини знання.

Роботу з кубиком можна використовувати на початку уроку у вступній частині, під час переходу до основної частини або наприкінці її для остаточного осмислення матеріалу учнями.

Кубики необхідно зробити заздалегідь достатньо великими, щоб усі учні могли бачити, що написано на грані кубика. Саме на них пишуть запитальні слова, зважаючи на те які, учні формулюють запитання до теми або готові запитання. Його можна виготовити з паперу або пластику.

Можливі два варіанти використання «Кубика»:

Питання вчитель формулює самостійно. Це простий метод, використовується на початкових етапах, коли учням потрібно показати приклади та способи використання кубика. Очевидно, що для питань одного рівня вчитель повинен прослухати не менше 5-6 варіантів.

Учні самі ставлять запитання. Такий варіант потребує від дітей певної підготовки, оскільки задавати запитання репродуктивного характеру легко, а ось запитання-завдання потребують певного досвіду.

Учням дуже сподобався такий спосіб роботи, особливо коли вони самостійно кидали кубики та формулювали питання за ключовими словами, які випадали на гранях.

Дуже часто учні читаючи текст, зустрічаються з важкими для вимови словами, вони зупиняються, намагаються повторити. Вони втрачають темп читання та логічний зв'язок. Щоб позбутися регресії, необхідно добре вивчати зміст тексту, визначати важкі як для читання, так і для усвідомлення слова, записати їх на дошці, або на окремому аркуші паперу і розібрати разом із учнями. Звичайно більше уваги приділяється тим учням, у кого слабка техніка, вони мають прочитати ці слова уголос кілька разів. Для подолання регресії пропонуємо такі вправи:

1. «Читання хвилиною». Читання тексту з різним темпом і силою голосу: швидко й голосно; повільно й тихо; повільно й голосно; швидко й тихо; повільно й пошепки.

2. «Буксир». Робота в парах. Один учень читає, а другий веде указкою вперед на одне слово.

3. «Бджілка». Учитель говорить: «Бджілки у вулику!», діти читають тихо. Коли учитель каже: «Бджілки вилетіли!», діти читають голосно.

4. «Сам читач і сам ведучий». Учні читаючи текст закривають лінійкою прочитане слово, щоб не привертати погляд до прочитаного.

5. «Дощик».

Учитель	Учень
Пішов маленький дощик	Читання тихо
Дощик сильніший	Читають голосніше
Злива	Читають дуже голосно
Дощик затихає	Читають тихіше
Дощик капає	Читають пошепки
Дощ перестав	Читають мовчки

5. «Читання скоромовкою». Діти читають частину тексту скоромовкою (дуже швидко). Текст потрібно запам'ятати та переказати.

6. «Луна». Учитель читає голосно, діти читають тихіше. Потім перша пара читає голосно, друга пара тихіше, третя пара ще тихіше тощо.

7. «Зайчик». Один учень читає текст перестрибуючи через одне слово, клас слідкує. Один із учнів «Мисливець» – читає пропущені слова.

У другому класі навчаємо дітей самостійно налаштовуватись на читання нової дитячої книги. У класі завжди діє «Куточок читача». В ньому обов'язково розміщуємо список рекомендованої літератури, який періодично оновлюємо та доповнюємо. Крім того, у «Куточку читача» є пропозиції для читачів та пам'ятка «вчимося правильно читати». В класі постійно організовуємо книжкові виставки, виставки дитячих газет і журналів «Соняшник», «Барвінок», «Малятко» та ін.

На кожній перерві діти можуть взяти книгу, почитати та поділитися своїми міркуваннями про прочитане. Звертаємо увагу на записи прочитаних книг, а учні записують їх у читацький журнал. На уроках позакласного читання кращих учнів запрошуємо до презентації своїх робіт в «Авторському кріслі».

Вагомих результатів щодо формування читацької компетентності молодшого школяра можна досягти завдяки і тісній співпраці з батьками. Щоб дитина хотіла читати, вона має побачити, що її батьки теж читають і що їм це читання приносить задоволення. Дуже часто, що не батьки обирають дітям літературу, а діти самі показують, яку книжку будуть читати. У 1-2 класі доцільно проводити багато роз'яснювальних занять, індивідуально надавати консультацію батькам, як навчити дітей читати, що треба робити, аби діти полюбили читання.

Уроки, що насичені цікавими конкурсами, вікторинами, завданнями, які містять різноманітні методи та прийоми, – стимулюють учнів до вдумливого

читання та інтерпретації творів. І, відповідно, розвивають читацьку компетенцію. Різноманітність форм позакласної роботи з дитячою книгою, раціональний підбір методів їх проведення, тісний зв'язок з життям сприяє розвитку учнів інтересу до творів мистецтва, до літературної і усної народної творчості, а значить розвитку читацької компетентності.

Формування читацької культури учнів – проблема, яка актуальна у початковій школі. Проблема формування компетентного читача завжди була пріоритетною в психолого-педагогічній науці та шкільній практиці, однак нині вона набуває особливої актуальності. Незаперечний той факт, що для сучасних учнів книга втрачає своє призначення, а телебачення та Інтернет створюють в них, а іноді й у вчителів, ілюзію повноцінного еквівалента, повної компенсації художнього твору [23].

Читацької компетентності учні набувають уже під час навчання грамоти. У цій частині репрезентовано методика формування читацької компетентності дітей засобом партнерської взаємодії вчителя та батьків за двома напрямками:

- 1) визначення видів вправ та їх добір;
- 2) методичне забезпечення під час застосування вправ в освітньому процесі та у родинному колі.

Уміння розуміти та інтерпретувати прочитане – це не лише розвиток мислення, а й виховання почуттів, інтересів, розуміння прекрасного, один із шляхів формування особистості.

Розвивати читацьку компетентність молодших школярів – це допомагати їм засвоювати (запам'ятовувати) «матерію мови» (тренувати органи мовлення), полегшувати розуміння змісту знаків мови – лексичного і граматичного (тренувати інтелект), учити виражати оцінку діяльності за допомогою лексичних, граматичних знань (тренувати емоції і почуття); полегшувати запам'ятовування літературної норми, традиції використання (узгодження і можливості взаємозаміни) мовних знаків (морфем, слів, словосполучень, речень), їх звукового і графічного оформлення [20, с.17].

Із метою вивчення формування читацької компетентності молодших школярів було проведено експеримент, який проходив на базі Кам'янець-Подільського ліцею №14.

Експериментальна робота складалася з трьох етапів:

- 1) констатувального (вивчення досвіду педагогів, спостереження за освітнім процесом, вивчення конспектів уроків; діагностування рівня сформованості читацької компетентності учнів). У процесі експерименту були використані такі методи дослідження, як опитування, спостереження, анкетування, тестування та бесіди;

- 2) формувального (використання традиційних методів роботи з художніми текстами, запропонованими програмою і підручниками для читання в контрольному класі та використання цифрових інструментів, нових моделей роботи з дитячою книгою, авторських креативних проєктів промоції дитячого читання в експериментальному класі із активним залученням батьків);

3) контрольний (повторне діагностування рівня сформованості читацької компетентності учнів, обробка та аналіз отриманих даних).

На констатувальному етапі експерименту 12 педагогів Кам'янець-Подільського ліцею №14 пройшли анкетування. З'ясували, формуванню яких компонентів читацької культури учнів вони надають перевагу, якими методами роботи з книжкою послуговуються найчастіше.

#### Анкета для вчителів

1. Який рівень сформованості читацької компетентності в учнів вашого класу?

2. На вашу думку чи сприяє співпраця батьків з вчителем підвищенню рівня сформованості читацької компетентності учнів?

3. Чи застосовуєте роботу з батьками з метою підвищення рівня сформованості читацької компетентності учнів?

У процесі аналізу відповідей педагогів на перше запитання «Який рівень сформованості читацької компетентності в учнів вашого класу?» ми отримали такі результати: 50% учителів (6 осіб) відповіли, що в учнів їхнього класу читацька компетентність сформована на високому рівні; 33,3% вчителів (4 осіб) – читацька компетентність сформована на середньому рівні; 16,7% вчителів (2 особи) – низький рівень сформованості читацької компетентності (Рис.2.1).

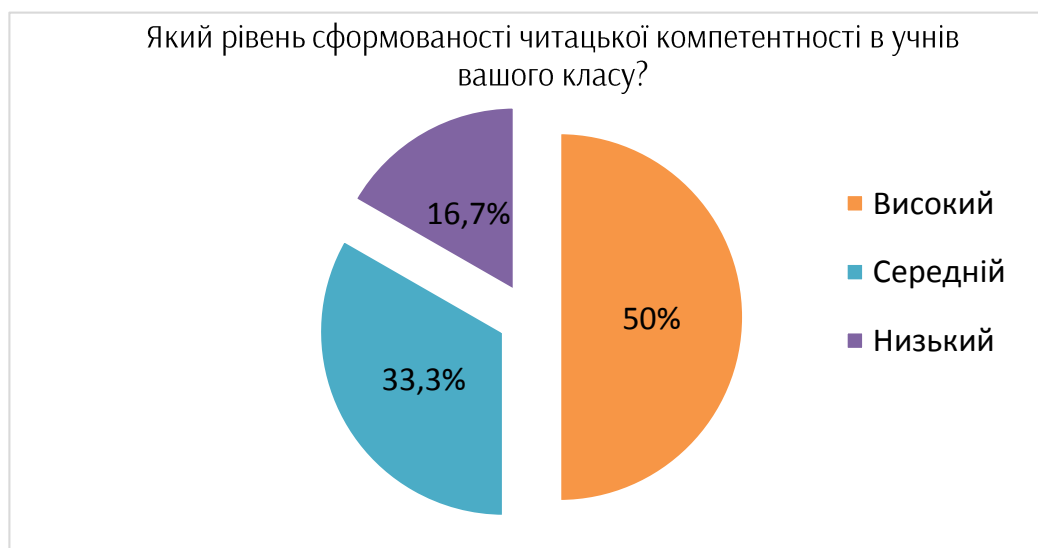


Рисунок 2.1. Відповіді педагогів на 1 питання

Більшість педагогів (58,3%, 7 осіб) переконані, що співпраця батьків і вчителів ефективно вплине на розвиток читацької компетентності учнів. Але, на жаль досить високий відсоток педагогів (41,7%, 5 осіб) вважають, що така співпраця є неефективною для сучасного покоління (Рис. 2.2).

На вашу думку чи сприяє співпраця батьків з вчителем підвищенню рівня сформованості читацької компетентності учнів?

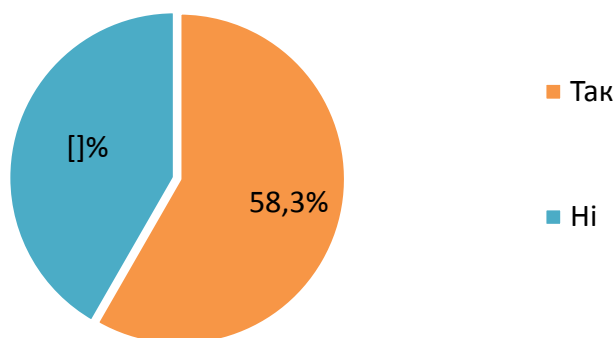


Рисунок 2.2. Відповіді педагогів на 2 питання

Щодо застосування роботи із батьками для ефективного розвитку читацької компетентності думки педагогів розділилися: 41,7% (5 осіб) співпрацюють із батьками, та задоволені результатами; 58,3% педагогів (7 осіб) не застосовують партнерську взаємодію і переконані, що така методика є занадто складною у використанні та потребує більше часу (Рис. 2.3).

Чи застосовуєте роботу з батьками з метою підвищення рівня сформованості читацької компетентності учнів?

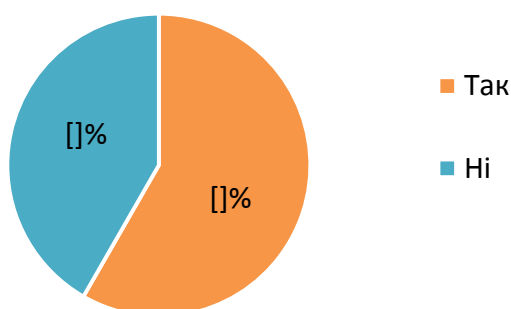


Рисунок 2.3. Відповіді педагогів на 3 питання

Отже, результати опитування дають змогу ствердити, що ставлення педагогів до співпраці вчителя та батьків для розвитку читацької компетентності учнів не визначається. Констатуємо слабку мотивацію педагогів до вдосконалення співпраці з батьками у роботі з художніми творами і дитячою книжкою з метою формування читацької компетентності учнів та недостатню поінформованість з цієї проблеми.

На констатувальному етапі експерименту діагностували рівень читацької компетентності учнів других класів, орієнтуючись на критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, розвиток основних компонентів читацької культури.

### Критерії оцінювання рівня читацької компетентності учнів

<b>Рівень читацької компетентності</b>	<b>Критерії оцінювання</b>
Початковий	Учень частково розуміє фактичний зміст прочитаного; на запитання вчителя відповідає – «так» або «ні»; повністю залежить від думок інших; боїться висловлення власної думки; в процесі діалогу, обговорення, бесіди переважно відмовчується, учень потребує постійної колекції його діяльності з боку вчителя, не орієнтується в жанровому розмаїтті творів, дуже погано сформовані читацькі навички, додаткової літератури не читає.
Середній	Учень усвідомлює зміст прочитаного лише за допомогою вчителя, під час переказу чи обговорення змісту тексту зосереджує увагу лише на подіях, хоч не завжди розуміє, як вони між собою пов'язані. Не вміє бачити власні помилки і недоліки оцінити свою діяльність, погано орієнтується у низці запропонованих програмою творів, розрізняє жанрове розмаїття творів, погано сформовані читацькі інтереси, мало читає додатково.
Достатній	Учень знає зміст прочитаних творів, уміє аналізувати тексти, орієнтується у низці запропонованих книг, розрізняє жанрову природу творів, учень емоційно реагує на зміст і події у творі, допускає неточності у словесному вираженні свого ставлення до подій, учинків персонажів, недостатньо сформовані читацькі інтереси, мало читає додатково.
Високий	Учень виявляє незалежність мислення, знає зміст прочитаних творів, уміє аналізувати тексти, запропоновані програмою, розрізняє жанрове розмаїття творів, вимогливо оцінює свої думки, зважає на всі аргументи, принципово відстоює свою позицію, логічно будує свої думки, має сформовані читацькі інтереси, самостійно вибирає і читає книжки.



У ньому взяли участь 70 учнів, 2-А (36 учнів) – експериментальна група та 2-В (34 учні) – контрольна група.

Проведено анкетування серед школярів 2-А та 2-В класів Кам'янець-Подільського ліцею №14 із метою з'ясування їхнього ставлення до читання, уроків з літературного читання, визначення читацьких інтересів, рівня читацької самостійності, місця книжки в їхньому житті, частоту відвідування бібліотек тощо.

#### Анкета для учнів

1. Чи любиш ти читати?
2. Про що найбільше ти любиш читати?
3. Тобі подобається шкільний предмет «Українська мова та читання»?
4. Що на уроці читання тобі подобається найбільше?
5. Назви прізвища письменників, поетів, яких ти знаєш?
6. Ти відвідуєш бібліотеку? Як часто?
7. Чи записаний (-а) ти до якоїсь міської бібліотеки?
8. Чи розмовляєш ти з друзями про книги?
9. Чи купують твої батьки книги? Які?
10. Як часто ти читаєш у своє задоволення?

Результати досліджень показали не зовсім утішну картину в обох класах, результати не надто відрізняються. Якщо брати до уваги такий критерій, як любов до читання книги, то загалом з учнів 2-А класу люблять читати 33,3% учнів (12 осіб з 36 опитаних), та 29,4% учнів 2-В класу (10 осіб з 34) (Рис. 2.4.). Не дуже люблять читати – 38,9% (14 осіб) та 44,1% (15 осіб) з 2-А та 2-В класів відповідно. Зовсім не люблять читати 27,8% учнів 2-А класу та 26,5% учнів 2-В класу. Це, на нашу думку, низькі показники, що спонукають шукати нові, ефективні моделі роботи формування читацької компетентності учнів.

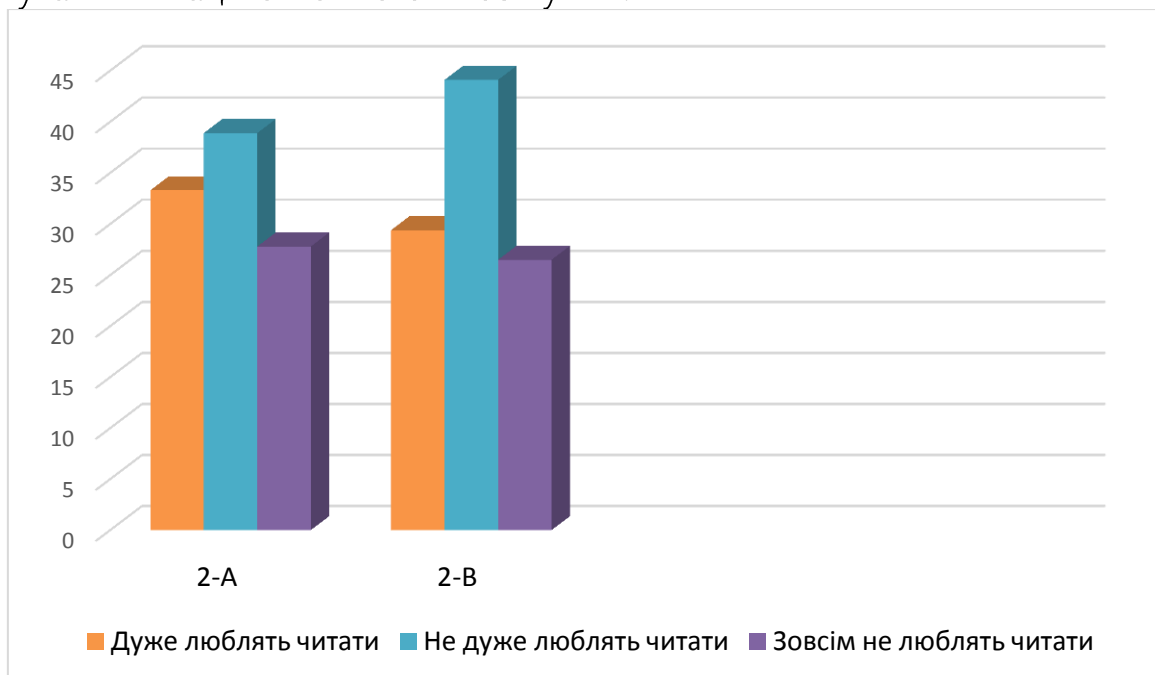


Рисунок 2.4. Любов до читання книг в учнів експериментального та контрольного класів

Суттєвий вплив на рівень читацької культури, швидкість формування і розвиток читацьких навичок відіграє те, як часто дитина бере до рук книгу у вільний від уроків час, а не тільки залежить від старанності й успішності учня.

Узагальнюючи результати опитування та спостережень, визначили рівні сформованості читацької компетентності учнів. У 2-А класі 7 учнів (19,5%) мають високий рівень сформованості читацької компетентності, 12 учнів (33,3%) – достатній рівень, 9 учнів (25%) – середній рівень та 8 учнів (22,2%) – початковий рівень. Результати 2-В класу ще менш втішні: високий рівень сформованості читацької компетентності мають лише 6 учнів (17,6%), достатній рівень – 11 учнів (32,4%), середній рівень – 10 учнів (29,4%) та 7 учнів (20,6%) мають початковий рівень (Рис. 2.5.).

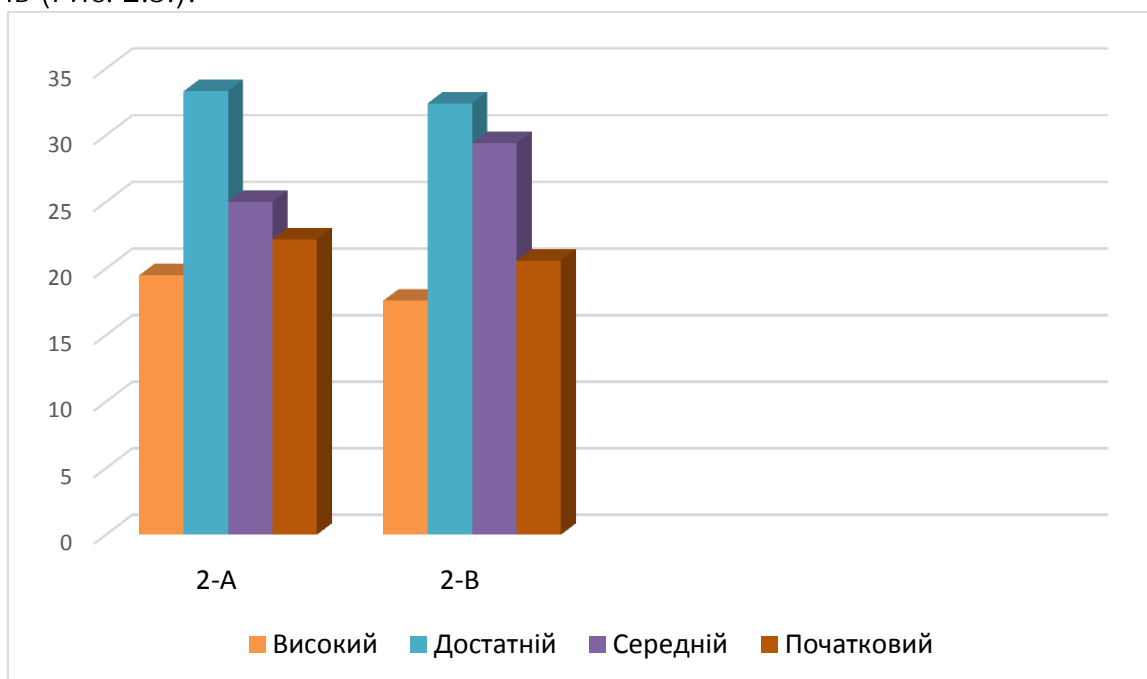


Рисунок 2.5. Рівень сформованості читацької компетентності учнів

Отже, констатувальний етап експерименту засвідчив, що в практиці сучасної школи не достатньо уваги приділяють формуванню читацької компетентності учнів, а підходи до викладання літературного читання потребують удосконалення та змін. Основною проблемою є відсутність комплексної програми і цілеспрямованої діяльності вчителів, спрямованої на розвиток читацької компетентності особистості.

*Формувальний етап.* На цьому етапі першочергово проведено бесіду з батьками, на якій було роз'яснено, що для того, щоб дитина уміла читати, важливо дотримуватись національного стандарту базової загальної освіти, який базується на таких принципах:

1. Презумпція таланту дитини (забезпечення рівного доступу до освіти, заборона всіх форм дискримінації; розмежування дітей на основі попереднього відбору на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях забороняється).

2. Значення дитинства (відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, включаючи гру).

3. Радість пізнання (організація пізнавального процесу, який принесе радість дитині, обмежить кількість домашніх завдань, щоб збільшити час рухової активності та творчості дитини; узагальнене використання в освітньому процесі науково-дослідної та проєктної діяльності).

4. Розвиток особистості (заохочення незалежності та самостійного мислення; підтримка вчителя щодо розвитку в самооцінці та довірі дітей).

5. Здоров'я (створення здорового способу життя та умови для фізичного та психоемоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку).

6. Безпека (створення атмосфери довіри та взаємоповаги; школа як безпечне місце, де немає насильства чи цькування) [9, с. 24].

На формувальному етапі особливу увагу приділяли вправам, які передбачають спільну роботу за зразком «учитель-учень-батьки». Зокрема:

1. Вправи на збагачення писемності (наявність дитячих книжок, журналів тощо, читання з родиною вголос, можливість ознайомлення зі значенням неправильно зрозумілих слів, речень під час читання незалежна):

*Наприклад: прочитати твір «Нові пригоди в лісовій школі. В. Нестайко» та спільно з батьками створити буктрейлер.*

2. Вправи на розвиток усного мовлення (зразки мовлення дорослих, розмови дорослих, ролі рольових ігор, здатність збагачувати словниковий запас, доступ до необхідної інформації, що означає слово);

*Наприклад, «Назви одним словом (узагальнювальні слова)»*

*Шафа, диван, стілець, стіл – меблі;*

*Комар, метелик, жук, мураха – комахи;*

*Барвінок, фіалка, троянда, мак – квіти;*

*Горобець, перепілка, зозуля, чиж – птахи (Сембрат, 2016).*

3) Ігрові вправи і завдання (ігри, побут, розвідка природи);

*Наприклад, вправа «Зоопарк».*

Читання із звуконаслідуванням різних тварин. Один і той самий вірш, уривок оповідання читають «Лисички», «Зайці», «Іжаки», «Слони» [21].

4. Вправи на розвиток образного мислення (театральні уявлення, малювання, живопис, музика, танець тощо);

*Наприклад, намалювання ілюстрацій до твору Т. Шевченка «Сажок вишневий коло хати».*

5. Вправи на розвиток читання вголос (читання з контекстними підказками, пошук письмової форми почутого слова) [17, с. 27].

*Наприклад, «Пошук у тексті заданих слів».*

*Задаються одне-три слова, які дитина повинна якнайшвидше знайти у тексті. Спочатку ці слова представляють візуально, потім – на слух. Бажано, щоб ці слова траплялися в тексті декілька разів. Відшукавши такі слова, дитина може їх підкреслити або обвести [22].*

Щоб досягти бажаних результатів, важливо застосовувати комплексні завдання з новими методами, прийомами та засобами навчання формування

читацької компетентності молодших школярів. Подаємо таблицю (Таблиця 2.1) із окресленими педагогічними умовами формування читацької компетентності учнів за допомогою цифрових інструментів, формами та змістом роботи книгою (врахування комплексу умінь та навичок, які формують).

Таблиця 2.

**Моделі роботи із залученням цифрових технологій з метою формування читацької компетентності молодших школярів**

<b>Форми, методи, прийоми роботи</b>	<b>Зміст</b>	<b>Спосіб застосування в освітньому процесі</b>
<b>Інтерактивний плакат</b>	Інтерактивний плакат – це електронний освітній засіб нового типу, який забезпечує високий рівень застосовувати інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу.	Такий цифровий засіб навчання доцільно використовувати для підсилення та формування читацького інтересу школярів. Наприклад, можна запропонувати учням створити інтерактивний плакат «Улюблені книги нашого класу».
<b>Хмара слів</b>	Наочний метод «хмара слів» («хмара тегів», або зважений список) – візуальне відтворення списку слів, категорій, міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні	Метод доцільно використовувати для формування літературознавчої компетенції, зокрема для закріплення категорійно-поняттєвого апарату. Наприклад, можна разом із учнями створити хмару слів «Жанрове розмаїття творів для 2 класу».
<b>Буктрейлер</b>	Буктрейлер – короткий відеоролик за мотивами книги, кліп за мотивами сюжету книги. Метою створення буктрейлера є спонукання до прочитання книги. Його особливістю є те, що розповідь про книгу подають в образній, інтригуючій формі.	Доцільно використовувати для промоції читання. Створення буктрейлера сприяє розвитку вміння виділяти головне в прочитаному, осмислювати його, аналізувати.

Цифрові засоби навчання володіють великим потенціалом для формування читацької компетентності молодших школярів. Окреслені методи і форми роботи можна застосовувати під час уроку, так і в позаурочній діяльності. За допомогою таких ознак електронних засобів, як динамічність, доступність, зорове, слухове та чуттєве сприйняття матеріалу, посилюють інтерес учнів до предмета та читацької діяльності, стимулюють їхню творчу діяльність, а отриманий рівень знань, умінь і навичок наближує до вимог сьогодення.

У позаурочний час учні спільно з батьками виконували запропоновані завдання, брали активну участь у виховних заходах, а також читали сучасні дитячі книжки, «рекламували» їх, розповідали про героїв, обговорювали описані події; робили записи у читацькі щоденники, відвідували презентації у дитячій бібліотеці. Знаковим було те, що після обговорення прочитаних книг на уроці літературного читання, почали самостійно читати навіть ті учні, які раніше читали тільки з примусу. Певним стимулом та мотивацією до читання слугували низка конкурсів та ігор, які ми проводили з учнями після прочитання тієї чи іншої книги. Наприклад, конкурс на краще асоціативне дерево, побудоване на основі аналізу головного героя твору; конкурс на кращу ілюстрацію; гра «Відгадай автора тексту» тощо.

Отже, формувальний етап експерименту, проведений у 2-А класі засвідчив підвищення мотивації учнів до читання, зростання інтересу до роботи з дитячою книжкою і проявів креативності.

*Контрольний етап.* На контрольному етапі експерименту з метою діагностування рівня читацької компетентності учнів других класів було проведено повторне анкетування учнів контрольного та експериментального класів.

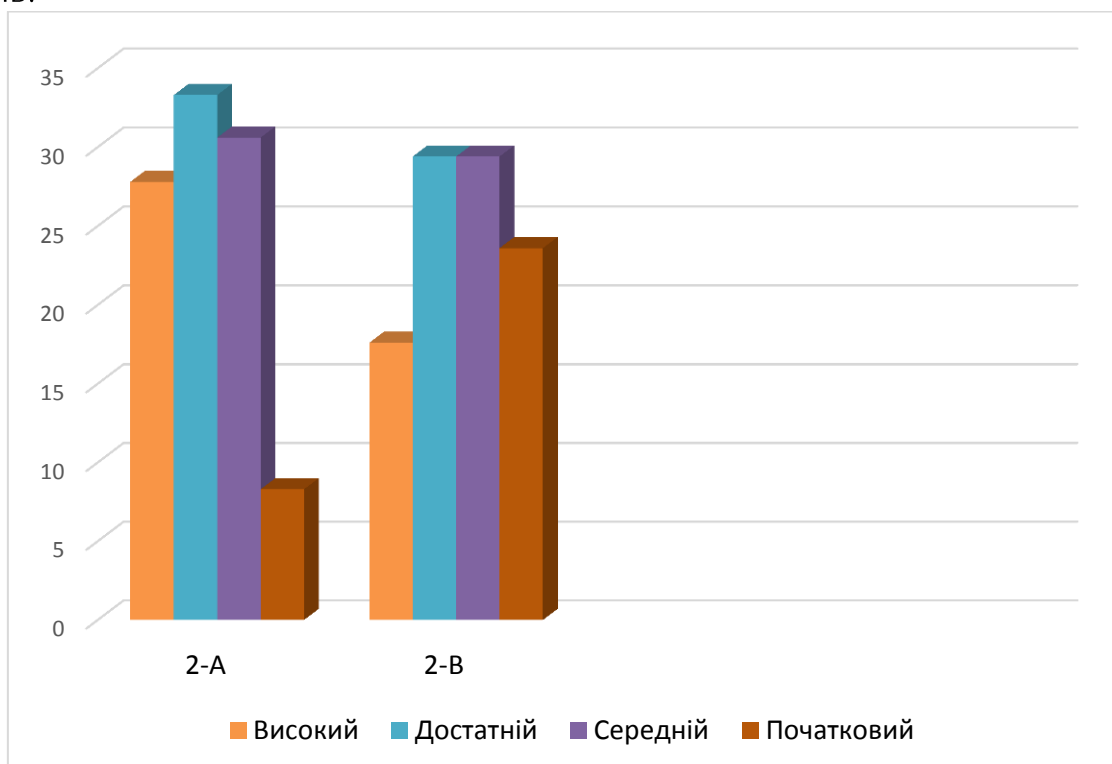


Рисунок 2.6. Рівень сформованості читацької компетентності учнів на контрольному етапі експерименту

Аналіз анкетування засвідчив, що учні 2-А класу 10 учнів (27,8%) продемонстрували високий рівень сформованості читацької компетентності, 12 учнів (33,3%) – достатній та 11 учнів (30,6%) – середній, лише 3 учні (8,3%) – початковий рівень. Результати учнів 2-В класу: 6 учнів (17,6%) – високий рівень, 10 учнів (29,4%) – достатній та середній рівні та 8 учнів (23,6%) – початковий рівень. Показники 2-В класу не дуже відрізняються від тих, які були зафіксовані на констатувальному етапі експерименту. Але порівняння результатів 2-А класу до і після експерименту засвідчило, що збільшилася кількість учнів із високим і достатнім рівнем, тоді як зменшилась із початковим рівнем сформованості читацьких умінь і навичок учнів (Таблиця 2.2).

Рівень сформованості читацької компетентності	До проведення експериментального дослідження		Після проведення експериментального дослідження	
	Кількість учнів	Відсотки	Кількість учнів	Відсотки
Високий	7	19,5%	10	27,8%
Достатній	12	33,3%	12	33,3%
Середній	9	25%	11	30,6%
Початковий	8	22,2%	3	8,3%

*Таблиця 2.2. Порівняльні показники рівня розвитку читацької компетентності учнів експериментального класу до і після експерименту*

*Висновки і перспективи подальших досліджень.* Отже, показники виконаних завдань дозволили нам визначити, що запропонована методика і використання нових моделей роботи сприяли підвищенню рівня сформованості читацької компетентності молодших школярів. Ті діти, яким не подобалося читати, стали виявляти активнішу позицію, що виявлялося у їхній зацікавленості до творів, виконанні домашнього завдання, читанні додаткової літератури, відвідуванні бібліотеки. Вони брали активну участь, знімали відеовідгуки на прочитані книжки, висловлювали цікаві міркування щодо змісту книг.

Процес формування читацької культури молодших школярів є доволі складним завданням. Він потребує контролю за діяльністю учнів як з боку вчителів, так і з боку батьків. Однак впровадження цієї методики у практику роботи з учнями засвідчило високі результати: рівень сформованості читацьких умінь та навичок в учнів експериментального класу значно підвищився, учні почали критично оцінювати прочитане, аналізувати, активніше висловлювати свої міркування, окрім того, підвищився читацький інтерес до сучасної дитячої книги як в учнів, так і в учителів.

### Список використаних джерел:

1. Вашуленко, О. (2011). Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект. *Початкова школа*, (1), 48–50.
2. Вашуленко, О.В. (2007). Оцінювання читацьких компетентностей молодших школярів. *Початкова школа*, (12), 16–18.
3. Вашуленко, О.В. (2023). Формування читацької компетентності (мовленнєва, літературно-творча й емоційно-ціннісна складові) молодших школярів у навчальному процесі. Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки НАПН України: інформаційне видання. Київ : Педагогічна думка, 44-52.
4. Ващенко, Н. (1989). Виховання у молодших школярів любові до читання. *Початкова школа*, 11-16.
5. Гудима, Н.В., Ковальчук, О.В., Мелекесцева, Н.В. (2020). Партнерська взаємодія сім'ї і школи в контексті сучасного освітнього простору / *Vzdelavanie a spolocnost: Medzinarodny nekonferencny zbornik*; R. Bernatova, T. Nestorenko. V. Presov, 87-93 stran
6. Гудима, Н., Мелекесцева, Н. (2021). Література для дітей як засіб розвитку емоційного інтелекту молодших школярів // *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах реформування освіти* : колективна монографія / за ред.: Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими, О.В. Ковальчук, С.З. Романюк. Київ : Міленіум, 79-88.
7. Гудима, Н.В., Мелекесцева, Н.В. (2020). Мислення молодших школярів: стратегії роботи з творами сучасної української літератури для дітей // *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах реформування освіти* : монографія; за ред.: Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими. Київ : Міленіум, 90-103.
8. Гудима, Н., Слободянюк, А. (2022). Педагогіка партнерства як важливий складник у сучасному освітньому середовищі початкової школи // *Молодь і освіта в умовах викликів XXI століття: українсько-польський збірник матеріалів Міжнародного круглого столу*, м. Івано-Франківськ, 26 травня 2022 р. Івано-Франківськ : Супрун В.П., 191-195.
9. Державний стандарт початкової освіти URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
10. Ковальчук, О.В. (2021). Стратегії взаємодії закладу загальної середньої освіти з батьками. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті модернізації змісту освіти*: колективна монографія за ред. Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими. Київ : Міленіум, 221-246
11. Ковальчук, О.В. (2021). Сучасні форми взаємодії школи з батьками у процесі формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку. *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи*: колективна монографія за ред.: Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими, О.В. Ковальчук, С.З. Романюк. Київ : Міленіум.
12. Ковальчук, О., Мелекесцева, Н., Гудима, Н. (2021). Взаємодія сім'ї та закладів позашкільної освіти у процесі становлення особистості учнів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал / голов. редактор А.А. Сбруюва. Суми : Видавництво Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, (4) (108).
13. Купріянова, В.В. (2012). Читацька компетентність молодшого школяра. *Початкова школа*, (3), 4-11.
14. Курпіта, В.І. (2005). Дидактична гра як метод формування навичок читання у дітей 6-річного віку. *Початкове навчання та виховання*, (29-30), 49-66.
15. Левченко, О.М. (2005). Тренувальні вправи для учнів початкових класів «Вчимося читати швидше». *Початкове навчання та виховання*, (15), 2-6.
16. Лізньова, Ю. В. (2012). Формування читацької компетентності учнів початкових класів. *Початкова школа*, (2), 4-9.
17. Мартиненко, В. М. (2003). Робота з дитячою книжкою. *Початкова школа*, (7,8), 24 – 28; 40 – 43.

18. Мартиненко, В. О. (2013). Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 15. 145–151.
19. Мєлекєсцева, Н., Гудима, Н. (2020). Розвиток критичного мислення молодших школярів: стратегії роботи з творами сучасної української літератури для дітей. *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах реформування освіти* : колективна монографія / за ред.: Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими. Київ : Міленіум, 90-103.
20. Нова українська школа. URL : <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
21. Пономарьова, К. І. (2019). Українська мова та читання: Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 1. Київ : УОВЦ «Оріон», 144
22. Савченко, О. Я. (2019). Українська мова та читання: Підручник для 2 класу ЗЗСО (у 2-х частинах): Частина 2. Київ : УОВЦ «Оріон», 144
23. Сембрат, О. Д. (2016). Формування читацьких інтересів молодших школярів: методична розробка. Вінниця : ММК, 79
24. Слободянюк, А. Гудима, Н. (2022). Партнерська взаємодія вчителя та батьків як засіб розвитку читацької компетентності здобувачів початкової освіти. The III International Scientific and Practical Conference «Modern challenges to science and practice», January 24 – 26, Varna, Bulgaria. 587 p.
25. Сухомлинський, В.О. (1977). Вибрані твори: У 5 т. Київ: Радянська школа, (Т.1), 654
26. Chykalova, T., Mieliekiestseva, N., Kovalchuk, O., Hudyma, N. and others (2021). Professional competencies of primary school teachers: life-long learning // AD ALTA Journal of interdisciplinary research. Vol. 11, Issue 2, Special issue XXII. P. 27-33.



## **2.6. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

В умовах реформування національної системи освіти та впровадження Нової української школи актуалізується потреба в модернізації фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи – агента змін в освіті, здатного впроваджувати новітні методики навчання та забезпечити якісну освіту дітей молодшого шкільного віку.

Розвиток глобалізованого суспільства, євроінтеграція України у світовий освітній простір, науково-технічний прогрес, розвиток інновацій і технологій є тими рушійними чинниками, які змінюють вимоги до професійної компетентності вчителя початкової школи.

Під професійною компетентністю вчителя розуміють «сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат» [3, с. 15].

Одним із складників професійної компетентності майбутнього вчителя є рефлексивна компетентність, формування й розвиток якої в процесі професійного становлення забезпечує саморозвиток особистості педагога відповідно до нових соціальних вимог і викликів, суспільних запитів, а найважливіше те, що вона зорієнтована на здобувачів освіти – нове покоління, якому притаманні нові цінності й норми спілкування.

Забезпечення конкурентоспроможності й здійснення успішної професійної діяльності вимагає від учителя безперервного навчання в умовах динамічних змін, здатності адаптуватися до них, адже професійна підготовка у закладі вищої освіти – це лише основа для подальшого професійного становлення і зростання педагога.

Так, у «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» трудова функція Д «Безперервний професійний розвиток» передбачає сформованість у педагога рефлексивної компетентності, яка забезпечує його здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності (аналіз та оцінка професійної діяльності, відповідність професійних компетентностей чинним вимогам) та визначати індивідуальні професійні потреби (планувати професійний розвиток) [22, с. 26-27; 44].

Отже, розвиток рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів передбачає його підготовку до професійної самореалізації, формування умінь прогнозувати, проєктувати, реалізувати й аналізувати свою професійну діяльність.

Крім того, майбутній учитель повинен оволодіти методами і прийомами здійснення аналізу та рефлексії навчальної діяльності учнів та її результативності – розвивати в учнів уміння здійснювати самомотивацію до навчання, аналіз, рефлексію навчальної діяльності та її результативності [22, с. 24]. Адже формування рефлексивних умінь здобувачів освіти є актуальним завданням кожного етапу освіти, зокрема й початкової освіти, на чому наголошено в освітніх нормативних документах – у Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти.

Відтак важливим завданням підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування у нього оцінювально-аналітичної компетентності, яка відповідає за організацію вчителем рефлексивної діяльності учнів, у процесі якої вони навчаються аналізувати свою роботу, висловлювати власне ставлення до здобутих знань, умінь і навичок.

Рефлексія є обов'язковим компонентом кожного уроку, це спільна діяльність учнів і вчителя, яка дає змогу педагогу вдосконалювати освітній процес, орієнтуючись на особистість кожного учня, а школярам – усвідомлено ставитись до навчання, відстежувати свої досягнення та прогалини, оцінювати власний поступ у навчанні.

Рефлексія як прийом роботи вчителя та учня на уроці є предметом дослідження як українських (Н. Білик, І. Гуменюк, Г. Дегтяр, І. Добряк, О. Кміть, К. Мироненко, В. Павлюк, Т. Полонська, О. Пометун, О. Рябченко), так і зарубіжних науковців (Г. Андерсон, Л. Вебб, К. Герр, Г. Естебан, Д. Стівенс). Теоретичні основи розвитку рефлексії особистості досліджували О. Кулик, М. Савчин; зміст і структуру рефлексивної компетентності розкрито у працях І. Зязюна, Н. Мойсеюк. Досліджено питання формування рефлексивної компетентності вчителів мистецьких дисциплін (В. Орлов, І. Ревенко), фізичної культури (А. Максимов), іноземної мови (А. Веремчук, Т. Єременко), майбутніх учителів початкової школи (Ю. Бабаян, В. Берека, О. Білоус, А. Галас, Н. Гудима, Л. Кіяшко, О. Конотоп, К. Корсікова, М. Марусинець, Н. Мелекєсцева, О. Міщень, Т. Олинець, О. Третяк, Т. Федірчик та ін.)

Однак, проаналізувавши праці науковців, можемо зазначити, що питання підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації рефлексії в контексті іншомовної освіти в початковій школі є маловивченою проблемою і потребує подальших розвідок, що й зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

*Мета наукової розвідки* – описати особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації рефлексивної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови в Новій українській школі.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких *завдань*:

1) розкрити теоретичні аспекти рефлексії у процесі формування оцінювання молодших школярів в Новій українській школі;

2) описати етапи педагогічної рефлексії для вчителя іноземної мови в початковій школі;

3) схарактеризувати особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації рефлексивної діяльності на уроках англійської мови;

4) висвітлити техніки організації рефлексивної діяльності на уроках англійської мови в початковій школі.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Згідно з новим Державним стандартом початкової освіти (2018) «метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [9, с. 1].

Вимоги до обов'язкових результатів навчання, за Державним стандартом початкової освіти, визначаються із урахуванням компетентнісного підходу. Сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості компетентності учня відповідно до очікуваних результатів, це безперервний моніторинг за яким «відстежується особистісний розвиток дитини та хід опанування нею навчального досвіду як основи компетентності» [4, с. 119].

Таким вимогам відповідає формувальне оцінювання, яке забезпечує отримання фактичних і об'єктивних даних, що дозволяють учасникам освітнього процесу зрозуміти, на якому етапі вони знаходяться і у якому напрямі має здійснюватися їхній подальший поступ, які зусилля мають ними докладатися, які засоби і форми діяльності доцільніше використовувати.

#### *1. Рефлексія як вид формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти*

Формувальне оцінювання актуалізує новий підхід до оцінювання навчальних результатів учнів, який відповідає сучасним освітнім цінностям і завданням. Воно передбачає адресну підтримку кожного учня / учениці і активізує їхню навчальну діяльність, формуючи здатність до вироблення власних стратегій і способів навчання; сприяє підвищенню якості освіти загалом. Саме тому формувальне оцінювання ще називають «оцінюванням для навчання – *Assessment for Learning* [7, с. 116].

Уперше термін «формувальне оцінювання» використали П. Блек і Д. Вільям, які розглядали оцінювання як всі дії вчителя й учнів в оцінюванні самих себе, що забезпечують отримання інформації у процесі зворотного зв'язку для корекції процесу навчання [35, с. 11].

Особливості запровадження формувального оцінювання в освітній процес Нової української школи досліджували Н. Бібік, О. Овчарук, О. Онопрієнко, Н. Пархоменко, О. Савченко, Р. Шиян та інші науковці.

Важливою умовою ефективності формувального оцінювання є забезпечення учасників освітнього процесу «інформацією про те, як відбувається процес навчання, про досягнення та проблеми учнів з метою їхнього подальшого поступу» [7, с. 117].

Саме на етапі зворотного зв'язку здійснюється обмін інформацією між учнями і вчителем, яка дає їм можливість відповісти на питання, на якому етапі вони зараз перебувають і що мають робити надалі.

Зауважимо, що основою зворотного зв'язку є рефлексія. *Рефлексія* (від лат. *reflexio* – повернення назад) у навчанні – це аналіз учнем і учителем своєї участі у процесі освітньої діяльності та якості її результатів з метою їх покращання. Рефлексія виконує важливі функції у формуванні дитини як особистості й суб'єкта діяльності, «вона дозволяє особистості створювати цілісне уявлення про своє «Я», пізнавати й об'єктивно оцінювати свої якості та власні способи діяльності, критично ставитись до себе та своєї діяльності, адекватно змінювати уявлення про себе, свої дії, тобто виконує регулятивні функції» [36, с. 774].

Рефлексію визначають як мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків з іншими і до інших, своїх завдань, призначення тощо [28, с. 113].

У педагогічній літературі термін «рефлексія» може розглядатися як синонім до словосполучення «дослідження вчителя», «дослідження практиків», «дослідження спільних дій», «дослідження в класі» тощо.

Здатність до персональної (автономної) рефлексії в дітей молодшого шкільного віку є достатньо обмеженою, але можливості для її розвитку актуалізуються у груповій формі.

Уже в 1-2 класах учитель має активно залучати учнів до рефлексії. Головне, щоб питання для визначення рефлексії, не перетворилися на формальну процедуру, саме тому форма їх має змінюватися. Наприклад:

- Про що ви сьогодні дізналися?
- Чого ви сьогодні навчилися?
- Що вам сподобалося на уроці найбільше?
- Чи хотіли б ви дізнатися більше?
- Чи є для вас корисною ця інформація?
- Чому це вас зацікавило? [7, с. 118].

У 3-4 класах ці запитання варто ускладнити, конкретизувати додатковими запитаннями:

- Чи сподобалось тобі працювати у групі?
- Чи стане тобі у нагоді те, про що дізнався на уроці?
- Що привернуло твою увагу?
- Що тебе найбільше схвилювало?
- Чому тобі сподобалося (не сподобалося) працювати в групі?
- Чому ти звернув на це увагу?
- Чому це тебе так схвилювало? [7, с. 118].

Важливо змінювати форму запитань для рефлексії, аби рефлексивна діяльність не стала формальною процедурою. Для того, щоб учні не втратили

інтересу до цього виду діяльності, потрібно постійно вносити елемент новизни під час організації рефлексивної діяльності школярів.

Варто зауважити, що учні початкових класів не завжди можуть давати відповіді на прямі запитання, іноді їм важко визначити свій настрій, емоційний стан на уроці. Тому і під час першого, і під час другого циклів початкової освіти потрібно активно використовувати різноманітні ігрові прийоми для формування рефлексивних умінь молодших школярів, які допомагають вчителю визначити рівень знань й умінь учнів, а також їх емоційно-психологічний стан і готовність до здійснення практичної діяльності. Здебільшого це усні форми рефлексії.

На другому циклі початкової освіти (3-4 класи) варто активніше використовувати письмові форми рефлексії, які передусім застосовують наприкінці вивчення теми. Важливо, щоб учень не тільки був здатний здійснити рефлексію, але й зрозуміти причини отриманих результатів.

Як бачимо, рефлексія дозволяє учасниками освітнього процесу осмислити емоційні, практичні та знаннєві чинники освітнього процесу. Рефлексію потрібно здійснювати упродовж усього уроку, а не лише на підсумковому етапі уроку.

Варто пам'ятати, що процес рефлексії охоплює три стадії: установлення (з'ясування) – аналіз причин – планування дій.

1. На стадії установлення, з'ясування учень повинен дати відповіді на такі запитання:

- *На якому етапі я перебуваю?*
- *Як я почуваюся?*

2. На стадії аналізу причин визначається власне ставлення учнів до отриманих результатів, осмислення можливих причин невдач:

- *Які причини мого настрою?*
- *Чому так трапилося?*

3. На стадії планування дій для вирішення проблем, покращення результатів потрібно відповісти на такі запитання:

- *Що я хочу і можу змінити?*
- *Що для цього треба зробити?* [34, с. 46].

Найпоширенішою помилкою вчителів є те, що досить часто вони зупиняються на першій стадії рефлексії, не вчать учнів аналізувати причини й визначати конкретні дії для покращення їхніх результатів. Адже рефлексивна діяльність передбачає не лише визначення настрою, усвідомлення результатів навчання та поведінки, але й повинна спонукати учнів до осмислення причин і наслідків власних дій.

У педагогічній літературі рефлексію класифікують за її функціями:

1) рефлексія настрою та емоційного стану – доцільно проводити на початку уроку з метою встановлення емоційного контакту з групою та наприкінці діяльності;

2) рефлексія діяльності – дає можливість осмислити способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом, пошук найбільш раціональних (проводиться на етапі перевірки домашнього завдання, захисті проєктних робіт. Застосування

цього виду рефлексії наприкінці уроку дає змогу оцінити активність кожного на різних етапах уроку);

3) рефлексія змісту навчального матеріалу – використовується для виявлення рівня усвідомлення змісту пройденого [27, с. 70].

На різних етапах уроку доцільно створювати рефлексивні ситуації відповідно до його дидактичної мети.

Розглянемо основні варіанти завдань створення рефлексивних ситуацій у контексті уроку.

1. До початку вивчення нової теми.

– Висловлювання учнями прогностичних суджень щодо своїх можливостей виконати нове завдання:

*Як ти вважаєш, чи зможеш виконати це завдання?*

*Чому ти так думаєш?*

*Що тобі допоможе?*

*З якими труднощами ти можеш стикнутися?*

*Чи зрозуміла тобі мета цієї роботи?*

*Як би ти її визначив?*

– Активізація особистого життєвого і пізнавального досвіду учня у зв'язку з вивченням нової теми:

*Що з раніше вивченого тобі знадобиться, щоб впоратися з новим завданням?*

*Чи траплялися тобі подібні випадки?*

*Як ти діяв при цьому?*

– Наміри щодо навчальної співпраці:

*Як би ти хотів виконувати це завдання: у парі, групі чи самостійно?*

*Чому?*

– Визначення організаційної готовності учня до подальшої роботи:

*Чи все, що потрібно, ти відібрав для цієї роботи?*

*Чого, на твою думку, тобі бракує для виконання наступного завдання?* [30, с.151].

2. На етапі засвоєння нового навчального матеріалу.

– Виявлення учнями свого емоційного стану під час пояснення нового матеріалу: *покажи певним кольоровим значком, коли тобі незрозуміло (наприклад, червоною фішкою); коли дуже цікаво (наприклад, жовтою фішкою).*

– Повідомлення учнем певним сигналом про темп своєї роботи: *я не встигаю; я все виконав; хочу працювати далі; дайте мені ще час.*

– Здійснення інтелектуального самоаналізу внутрішнього мислення, внутрішнього мовлення, способу міркування: *не можу виконати; хочу зрозуміти, чому мені важко; дозвольте мені подивитись зразок виконання; хочу ще раз спробувати це виконати; мені треба ще раз послухати пояснення; я відразу здогадався, що писати, бо схожа вправа була в робочому зошиті.*

– Виконання учнями завдань на вибір із подальшим його поясненням; самооцінка правильності здійсненого вибору з погляду як інтелектуальної

складності, пізнавального інтересу, так і отриманого результату: *я вибрав це завдання, бо мене цікавить...; це завдання сподобалось, але я... не встиг, не зумів, не використав, тому не зміг виконати.*

– Формулювання учнями запитань, висловлювання прогностичних суджень є стимулом їхньої рефлексивної і дослідницької позиції, які характеризують розвиток здатності до самостійного навчання [30, с. 151-152].

3. На етапі самоконтролю, самооцінки якості виконаної роботи.

– Самооцінка результату за ступенем самостійності виконання: *я виконав самостійно всю роботу; виконав, бо допомагав учитель; дивився на зразок, тому зумів правильно виконати; виконав лише частину завдання самостійно; виконав завдання, звернувшись до пам'ятки; правильно написав слово, бо перевіряв себе за словником.*

– Рефлексивні оцінні судження щодо ставлення до досягнутого результату: *я ціную свій результат; так гарно я ще не писав; добре описав свої спостереження; я б міг значно швидше це зробити, якби одразу зрозумів запитання.*

– Рефлексивні судження щодо своєї ролі як учасника навчальної взаємодії у парі, групі, колективі: *мені легше працювати у парі, ніж у групі; у групі я не можу відразу зрозуміти, що мені робити; мені подобається бути керівником групи та ін.*

– Рефлексивні судження щодо вдосконалення результатів своєї праці:  
*Чого я не досяг?*

*Що хочу зробити краще?*

*Я знаю, як треба змінити спосіб виконання завдання.*

*Я тепер по-іншому буду це виконувати.*

Такі судження учнів сприяють формуванню вміння фіксувати свої успіхи й невдачі, зіставляти мету й досягнуті результати [30, с. 152].

Етап узагальнення уроку вчителі часто називають етапом рефлексії уроку. Проте варто розуміти, що рефлексія передбачає особистісні міркування, а не підсумок колективної діяльності типу:

– *Що ми робили на уроці?*

– *Чого ми навчились?*

– *Хто найбільше працював?*

– *Що найважливіше маємо запам'ятати?*

Організовуючи рефлексивний підсумок, потрібно поставити запитання в такий спосіб, аби зосередити увагу кожного учня на усвідомленні зв'язку мети уроку й досягнутого ним результату:

– *Поміркуйте, яку мету, які завдання ми розв'язували на уроці.*

– *Чи виконав це завдання кожен із вас?*

– *Якщо виконав, пригадайте, як ви міркували, що робив для цього кожен?*

– *У кого є бажання розповісти нам про свої міркування? [30, с. 153].*

Зауважимо, що рефлексивний підсумок уроку повинен бути розгорнутим, спрямовувати мислення, увагу учнів на усвідомлення власних дій, самоконтроль і самооцінку участі у досягненні визначеної та прийнятої мети освітньої діяльності. Крім того, в умовах Нової української школи варто надавати перевагу груповим формам рефлексії, в якій учень виступає в ролі фасилітатора для інших. Групова рефлексія не зосереджена на взаємодії в межах групи, а передусім на взаємодії одразу кількох учнів зі своєю групою (колективна рефлексія).

## *2. Рефлексія як інструмент роботи вчителя початкових класів на уроках англійської мови*

У сучасній освіті педагогічна практична діяльність тісно пов'язана з рефлексивною практикою, яка дозволяє вчителю досліджувати та оцінювати свою роботу, відстежувати її процес та розробляти власні підходи до викладання й організації освітнього процесу. У цьому контексті рефлексія є «дослідженням учителя», а сам учитель у процесі рефлексії є суб'єктом, який проводить дослідження та безпосередньо реалізує дослідницьку тему [27, с. 68].

Дослідниця О. Рябченко зазначає, що в педагогічній практиці рефлексія – «це інтелектуальна та емоційна діяльність, під час якої вчитель осмислює свій досвід викладання з метою отримання цілісного уявлення про оптимальний вибір шляхів та методів роботи на уроці, якісних результатів навчання». Рефлексія сприяє професійному та особистісному зростанню педагога. Професійне зростання спрямоване на досягнення високої кваліфікації, розвиток професійних вмінь, оптимальний вибір методів та засобів навчання, досягнення високих результатів у професійній діяльності, що веде до підвищення кваліфікації. Особистісне зростання передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як аналітичні вміння, критичне мислення, мотивація, творчість, система цінностей тощо, а також пов'язане зі самовдосконаленням і саморозвитком особистості вчителя [30, с. 44-45].

Рефлексія для вчителя іноземної мови в початковій школі є відображенням його діяльності та діяльності учнів на уроці. Використання рефлексії у процесі навчання іноземної мови сприяє формуванню усвідомленого ставлення учнів до своєї навчальної діяльності, осмисленню й переосмисленню ними здобутих знань з іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Рефлексивний аспект іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів початкових класів спонукає їх до рефлексії, вчить усвідомлено ставитися до своїх успіхів і невдач, навчає шукати шляхи вдосконалення власних навчальних досягнень [29, с. 30-32].

Під час навчання англійської мови молодших школярів педагогічну рефлексію варто здійснювати як до планування уроку (конкретного етапу уроку), так і після проведеного уроку. Така діяльність дозволяє виявити ефективність здійсненої роботи, визначити можливі прогалини та переосмислити власне викладання у кожному конкретному випадку.

Перед плануванням уроку варто проаналізувати кожен його етап за таким алгоритмом:

– *Яка мета виконання цього завдання?*



– Чого я хочу досягнути і які навчальні результати планую отримати? Чи відповідає це меті уроку?

– Які інструкції варто дати перед виконанням завдання? Як уникнути використання української мови учнями і вчителем та зробити пояснення максимально простим, зрозумілим і доступним?

– Які лексичні одиниці, граматичні структури (*target language*) потрібно активізувати / повторити / закріпити / засвоїти під час виконання завдання?

– Чи відповідає цей тип і рівень складності завдання віковим та психологічним особливостям класу, в якому я проведитиму урок?

– Чи є це завдання оптимальним для досягнення поставлених цілей?

– Яка форма роботи буде найкращою для виконання цього завдання?

– Які проблеми можуть виникнути в процесі виконання завдання та як їх уникнути? [27, с. 46].

Після проведення уроку в процесі його аналізу визначаються його «слабкі місця» або проблемні моменти:

– Якими є результати навчання? Чи відповідають вони прогнозованим?

– Чи ефективним був добір конкретного завдання / змісту / форми / методу роботи? Якщо ні, то чому?

– Чи оптимальним був розподіл часу? Якщо ні, то чому?

– Чи були зрозумілими інструкції і чи виконали їх учні? Як це можна було зробити в інший спосіб?

– Як по-іншому можна було спланувати роботу для досягнення поставлених цілей?

– Що варто змінити, а що запозичити для планування подібного етапу уроку / завдання? [30, с. 46-47; 27, с. 70].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що рефлексія є ефективним інструментом роботи вчителя початкової школи на уроках англійської мови, оскільки вона спрямована на задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу. Завданнями педагогічної рефлексії є спостереження за учнями, аналіз, чи приносить новий матеріал користь для вивчення іноземної мови, які цілі мають бути реалізовані на конкретному етапі вивчення теми, чи розуміє учень, для чого йому необхідно вивчити певний матеріал, як він знадобиться йому в житті, який внесок зробив учень під час уроку. Рефлексія вчителя сприяє розвитку в нього навичок критичного мислення під час переосмислення власного досвіду викладання, формує цілісне уявлення про прийоми та методи роботи на уроці. Рефлексія учня активізує його готовність до виконання завдання, сприяє емоційному піднесенню, формуванню навички самооцінки, а також розвиває навички критичного мислення у процесі аналізу й визначення власного внеску у виконання індивідуального чи групового завдання, узагальнення своєї діяльності на уроці.

### *3. Підготовка здобувачів вищої освіти до організації рефлексивної діяльності на уроках англійської мови в початковій школі*

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка методична підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта

до реалізації змісту іншомовної освіти в Новій українській школі здійснюється в контексті освітніх компонент «Методика навчання іноземної мови в початковій школі» (3 курс, 6 семестр), «Шкільний курс англійської мови в початковій школі» (4 курс, 7 семестр), метою яких є ознайомлення здобувачів вищої освіти з особливостями організації освітнього процесу з англійської мови в Новій українській школі, оволодіння професійно-методичними компетентностями для виконання комплексу функціональних обов'язків учителя англійської мови початкової школи, зокрема таких як здійснення освітньої, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності на уроках англійської мови в 1-4 класах закладу загальної середньої освіти.

Початкова іншомовна освіта є основою для розвитку та розкриття творчого потенціалу молодших школярів, від її результативності та ефективності значною мірою залежить якість функціонування й розвитку їх подальшої освіти. Саме в початковій школі, де діти вперше знайомляться з культурою і мовою іншого народу, формується їх ставлення до предмета «Англійська мова», закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення.

З основами контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з іноземної мови здобувачі вищої освіти ознайомлюються на заняттях з методики навчання іноземної мови в початковій школі в контексті теми «Урок іноземної мови в початковій школі». На практичному занятті здобувачі вищої освіти вчаться здійснювати педагогічну рефлексію шляхом аналізу освітнього матеріалу, прогнозування ефективності укладених / розроблених завдань для учнів початкових класів.

У структурі освітньої компоненти «Шкільний курс англійської мови в початковій школі» передбачено лекційне (2 год.) й практичне заняття (2 год.) «Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з англійської мови в контексті компетентісно орієнтованого навчання», на яких здобувачі вищої освіти набувають знань й оволодівають методичними вміннями, необхідними для контролю й оцінювання рівня сформованості англійської комунікативної компетентності учнів початкових класів, вчаться організовувати зворотний зв'язок на уроці, виявляти помилки учнів, методично правильно виправляти їх та окреслювати шляхи їх усунення.

План практичного заняття передбачає огляд таких теоретичних питань:

1. Контроль у навчанні англійської мови молодших школярів у контексті компетентісно орієнтованого навчання: функції, форми, об'єкти контролю.
2. Тестування як засіб контролю з англійської мови в початковій школі. Цифрові інструменти створення тестів.
3. Особливості оцінювання результатів навчальної діяльності учнів з англійської мови в 1-2 та 3-4 класах.
4. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів Нової української школи з англійської мови.

5. Підсумкове оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів Нової української школи з англійської мови.

6. Самооцінювання та рефлексія на уроках англійської мови в початковій школі.

7. Мовне портфоліо молодшого школяра.

Після обговорення теоретичних завдань пропонуємо здобувачам вищої освіти виконати такі практичні завдання:

1. Проаналізуйте критерії оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з англійської мови.

2. Схарактеризуйте прийоми вербального оцінювання на уроках англійської мови в початковій школі.

3. Сконструйте тестові завдання для контролю засвоєння лексичного / граматичного матеріалу засобами інтернет-сервісів (підручник, урок – за вибором студента).

4. Розробіть завдання для розвитку вмінь рефлексії учнів початкових класів на уроках англійської мови.

Також укладено й завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти:

1. Дайте відповідь на лист вчителя іноземної мови щодо оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземної мови.

1

*I am a pre-service teacher, who is having difficulties understanding how to assess collaborative student products. Should I give a group grade? Is that fair for those students who do not put forth the same effort as others in the group? Should I assign grades individually? How do I know who is responsible for having done which work?*

*Thank you.*

*Alice*

2

*Dear Colleagues,*

*As a student teacher, I would love your advice. What are your policies on homework grades? Lately I have been checking for completion and then as long as they follow along in class and make corrections, I give them full credit. However, if they come in with only half of it done and then make no corrections or fill in wrong answers, I sometimes just give them the score they receive which is usually not good. My students are not used to homework due to the culture of the school and program, so when I first gave homework it was a shock to them. They have now gotten more used to it, but I have no idea what is an acceptable way to grade homework. The only thing I have ever observed is a teaching giving credit or no credit for homework. I don't want my students to feel afraid to make errors, and I want them to do the homework and make corrections in class. Should I only give a completion grade whether they have right or wrong answers? Any advice is greatly appreciated!*

*Thanks.*

*Ashley*

2. Розробіть мовне портфоліо для учнів початкових класів, використовуючи інформаційні технології.

Як бачимо, в контексті описаного заняття здобувачі вищої освіти ознайомлюються з особливостями організації рефлексивної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови, характеризують рефлексивні техніки для уроків англійської мови в 1-2 та 3-4 класах Нової української школи, розробляють власні завдання для рефлексії учнів.

Вивчення рефлексивних технік здійснюється відповідно до класифікації рефлексії за її функціями:

- 1) рефлексія настрою та емоційного стану;
- 2) рефлексія діяльності;
- 3) рефлексія змісту навчального матеріалу [27, с. 70].

Розглянемо їх детальніше.

#### *Рефлексія настрою та емоційного стану*

Рефлексія настрою і емоційного стану проводиться на початку уроку для налагодження позитивної атмосфери у класі, емоційного контакту з кожним окремо та з усіма учнями загалом, а також для визначення готовності до сприйняття нового матеріалу.

В кінці уроку цей вид рефлексії доречний для контролю емоційного стану молодших школярів. Запитання, на які відповідає учень під час такої рефлексії:

- *Що я відчуваю?*
- *Чи подобаються мені види діяльності на уроці?*
- *Чи комфортно мені?*
- *Як змінюється мій настрій протягом уроку?*

На цьому етапі можна застосувати фронтальний та індивідуальний підходи до організації рефлексивної діяльності. Фронтальний підхід, у процесі якого використовується емоційно-художнє оформлення, має на меті покращити настрій учнів у класі і залучити їх самих до створення позитивного емоційного фону. Індивідуальний підхід спрямований на тестування настрою кожного учнів на початку та в кінці уроку [14, с. 45].

Ресурсними матеріалами для проведення рефлексії настрою можуть бути картки зі зображеннями емоційних облич, картки емоційно-художнього забарвлення (картини), передавання настрою кольорами.

Розглянемо вправи для рефлексії настрою та емоційного стану учнів початкових класів, які можна використати на уроках англійської мови.

1. «Картки настрою» / «Смайлики» – учні обирають картку (див. рис. 1) чи смайлик (див. рис. 2), який відповідає їхньому настрою.



Рис. 1. Картки настрою



Рис. 2. Смайлики

Можна запропонувати інший варіант цієї вправи – намалювати на смайлику свої емоції, відтворивши риси зовнішності людини, усмішку, сльози тощо.

2. «Стрілки настрою» – за допомогою стрілок / карток зі стрілками (див. рис. 3) учень може швидко показати зміну свого настрою: зростання або зниження інтересу до уроку.



Рис. 3. Стрілки настрою

3. «Вагончики вражень» – на дошці вчитель малює або прикріплює потяг із кількох вагончиків, кожен із яких символізує різний етап уроку. Учні отримують по кілька веселих і сумних смайлів, які вони повинні розмістити у відповідних вагончиках: сумний, якщо на якомусь етапі матеріал був незрозумілим і тому настрої погіршився, веселий – якщо питань не виникло, все було легко [33, с. 47].

4. «Три обличчя» – учитель роздає учням бланки зі схематичними зображеннями обличчя людини (див. рис. 4) та пропонує їм намалювати емоції, що відповідають їхньому стану на початку уроку (перше обличчя), під час виконання

якоїсь конкретної вправи (друге обличчя) та в кінці уроку (третє обличчя). Ця вправа дозволяє учням не лише аналізувати свої емоції, а й учитися графічно їх передавати.

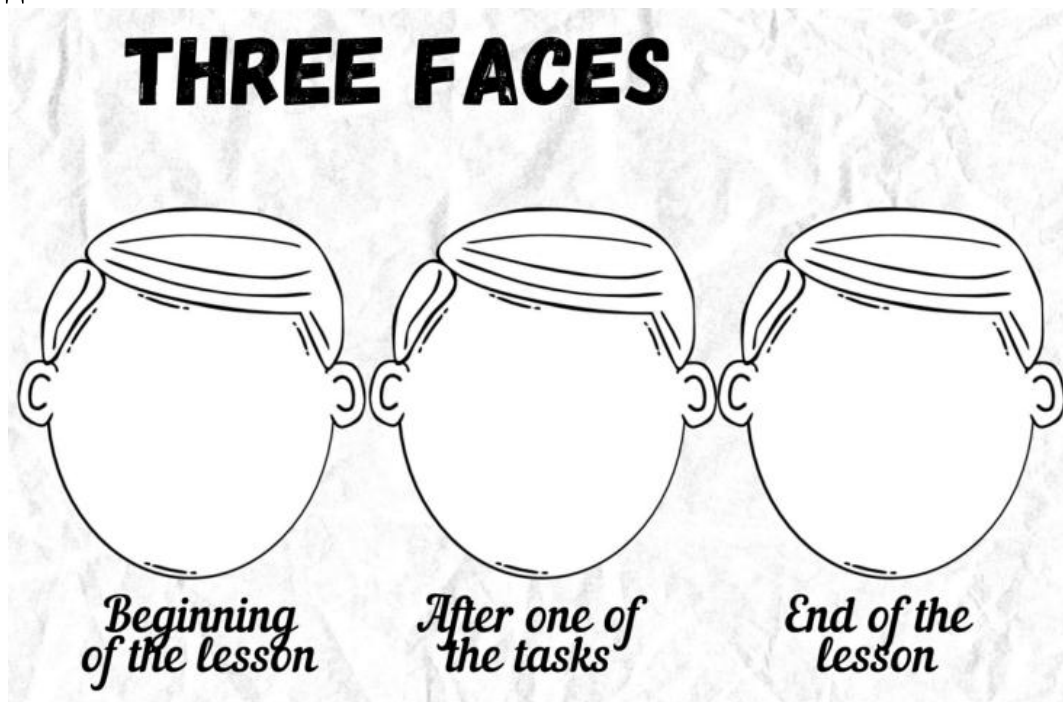


Рис. 4. Три обличчя

В кінці уроку можна обговорити, які емоції дитина відчувала на уроці, наприклад:

- *What surprised you today?*
- *Who made you laugh today?*
- *What made you feel happy today?*
- *What made you feel sad today?*

#### *Рефлексія діяльності*

Рефлексія діяльності як структурний компонент уроку дає можливість осмислити способи та прийоми роботи з навчальним матеріалом, знайти найефективніші та раціональні з них.

Запитання, на які відповідає учень під час такої рефлексії:

- *Як я працював?*
- *Як працювала наша група, клас загалом?*
- *Як я впорався з конкретним завданням?*

Цей вид рефлексії можна використовувати протягом усього уроку.

Проаналізувавши відповіді та оцінки учнів, учитель може визначити для себе, які методи та прийоми є більш ефективними, стимулюють дітей до успішної роботи, сприяють кращому засвоєнню знань, як краще унаочнити процес пояснення [14, с. 46].

Розглянемо вправи для рефлексії діяльності учнів початкових класів, які можна використати на уроках англійської мови.

1. «Сигнали» – учитель просить учнів показувати сигнали, що позначають розуміння / нерозуміння матеріалу. Попередньо потрібно домовитися з дітьми про використання таких сигналів:

– я розумію і можу пояснити (великий палець руки спрямовано вгору) (див. рис. 5);



Рис. 5

– я поки що не розумію (великий палець руки спрямовано вбік) (див. рис. 6);



Рис. 6

– я не зовсім упевнений / упевнена (помахати рукою) (див. рис. 7) [34, с. 47].



Рис. 7

2. «Світлофор» – учні обирають один із кольорів: червоний, жовтий чи зелений. Червоний – не зрозумів; жовтий – є складнощі, потребує допомоги; зелений – усе зрозумів (див. рис. 8).



Рис. 8. Світлофор настрою

3. Ускладненим варіантом прийому «Світлофор» є «Картки прогресу / Progress cards» (3-4 клас) – двосторонні кольорові картки з твердженнями, за допомогою яких учні сигналізують учителю, чи їм усе зрозуміло чи потрібна допомога.

З одного боку картки записано твердження (див. рис. 9):

- *I'm doing fine.* (зелений)
- *I have a question, but I can keep working.* (жовтий)
- *I have a question, and I can't do any more until I get help.* (оранжевий)
- *I'm finished.* (червоний)



Рис. 9. Progress cards

З іншого боку картки записано літеру (A – D) та твердження:

- A – *I completely understand this and can work on my own without difficulty.* (зелений)
- B – *I am almost certain of this concept or skill. I need more practice or have a question.* (жовтий)
- C – *I am not very certain about this concept or skill. I need much more practice or have several questions.* (оранжевий)



– D – *Whoa. I'm really confused or uncertain. I need a lot more help in understanding this.* (червоний) (16 Ways, 2020).

4. «Вітер дме» – учитель зачитує фрази, які починаються словами: «Вітер дме для того, хто...». Ті, хто може віднести почуте до себе, підводяться, решта залишаються сидіти. Приклади фраз:

- *the wind blows for those who are tired;*
- *the wind blows for the one who went to the blackboard;*
- *the wind blows for the one who raised his hand;*
- *the wind blows for those who did not talk to a neighbor;*
- *the wind blows for the one who understood everything;*
- *the wind blows for those who had some difficulties.*

Не обов'язково проводити вправу в кінці уроку, адже підбити підсумки виконаної роботи можна на будь-якому етапі. Учитель сам формулює твердження, що підходять для конкретного уроку і конкретної діяльності учнів [5, с. 18-19].

#### *Рефлексія змісту навчального матеріалу*

Рефлексія змісту навчального матеріалу полягає у виявленні рівня усвідомлення змісту уроку. Вона допомагає вчителю дізнатися, наскільки продуктивним був урок для учнів.

Завдання цієї рефлексії – не емоції, а практичні знання та навички, набуті учнем. Рефлексія цього типу допомагає узагальнити, підкреслити та часто систематизувати матеріали уроку, тому вона має бути яскравою, викликати захоплення учнів і не забирати багато часу.

Найбільшу цінність для вчителя мають письмові форми рефлексії, адже до написаних робіт завжди можна повернутися, ґрунтовно проаналізувати та зробити висновки для подальшої роботи. Крім того, такі роботи привчають дітей до лаконізму, визначення головного [14, с. 47].

Рефлексивна контрольна-оцінювальна діяльність у процесі організації освітнього процесу важлива, оскільки не тільки аналізує результати роботи учнів, але й сам процес роботи, що передбачає залучення кожного учня до взаємоконтролю та взаємооцінювання [31].

Розглянемо вправи для рефлексії змісту навчального матеріалу, які можна використати на уроках англійської мови в початковій школі.

1. “Craft punch” – на символах у вигляді зірочок / стікерів учні записують свої особисті досягнення на уроці та прикріплюють їх на стенд (див. рис. 10) / прикріплюють зірочки відповідно до виконаних видів діяльності (див. рис. 11) тощо.

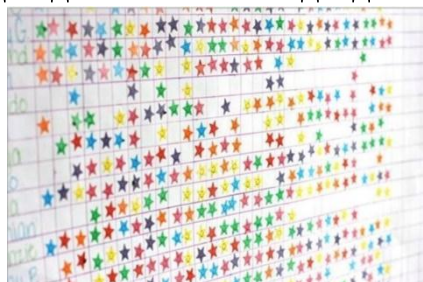


Рис. 10

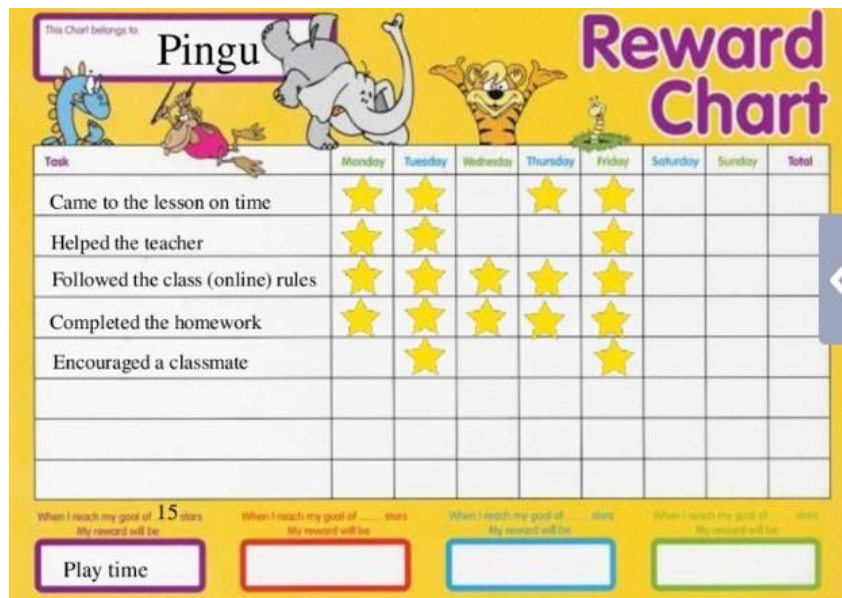


Рис. 11

2. “Rose – thorn – bud” – використовуємо картки із трьома зображеннями (квітка – стебло з колючками – пуп’янок) (див. рис. 12):

1) квітка символізує успіх, досягнення, те, що сподобалося чи викликало інтерес:

- *What did you like most about the lesson?*
- *One thing I loved...*

2) стебло з колючками символізує труднощі або те, що не сподобалося:

- *What did you dislike most about the lesson?*
- *One thing that upset me...*

3) пуп’янок символізує очікування:

- *What are you looking forward to about the lesson?*
- *One thing I look forward to...*

## Rose Bud Thorn

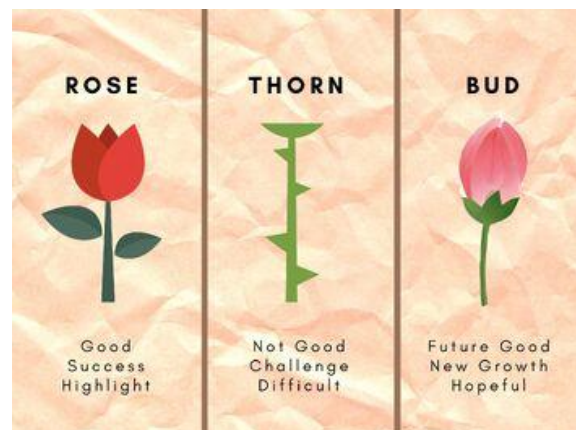


Рис. 12

3. “Five petals” – рефлексивна техніка, яка дозволяє проаналізувати свою діяльність на уроці за такими аспектами (див. рис. 13):

- Mind (інтелект, розум): *What have I learned today?*
- Result (результат): *What did I do and what have I achieved?*
- Mood (настрій): *What surprised me? Why?*
- Help (допомога): *Whom did I help? Who helped me?*

- Body (тіло): Was I full of energy or tired?



Рис. 13

4. «Дерево спогадів» (мета – максимально конкретно пригадати матеріали уроку) – учитель пропонує дітям на стікерах записати та прикріпити на дерево (див. рис. 14) вивчені поняття, факти, які їм найбільше запам'яталися, лексичні одиниці уроку, ключові слова, правила тощо [5, с. 33].

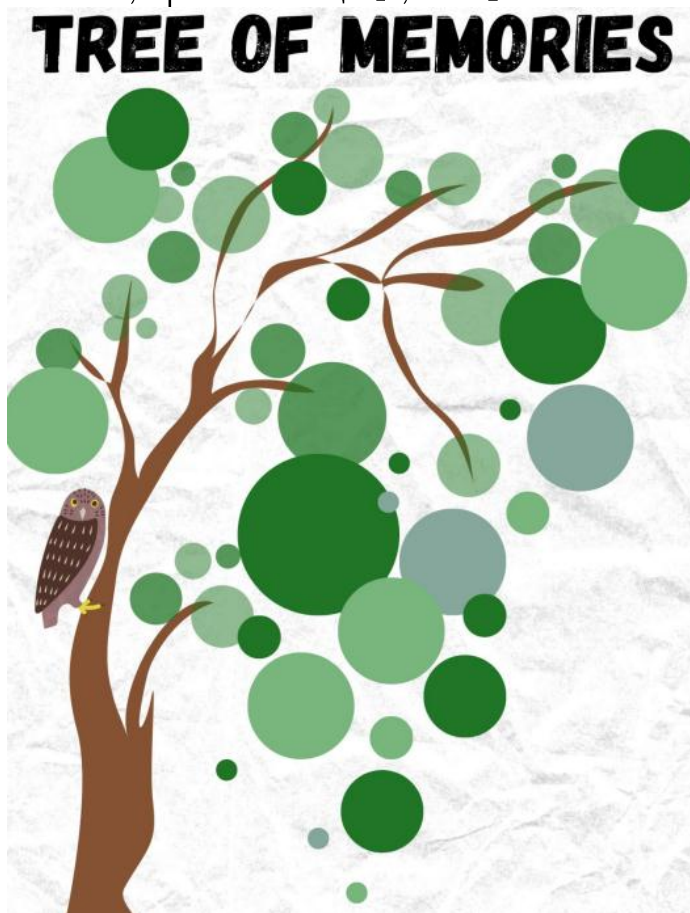


Рис. 14. Tree of memories

Необхідно пояснити дітям, що не треба писати про те, що не вдалося, лише конкретну здобуту на уроці інформацію. Коли всі стікери будуть на дереві, зачитайте їх та обговоріть з учнями.

Отже, рефлексія як спільна діяльність учнів і вчителя дозволяє вдосконалювати освітній процес, орієнтуючись на особистість кожного учня. Окреслені рефлексивні техніки спрямовані на формування самостійної оцінки учнями своїх успіхів в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Під час вивчення рефлексивних технік на практичному занятті зі шкільного курсу англійської мови в початковій школі здобувачі вищої освіти опановують цифрові інструменти для створення інтерактивних вправ для організації рефлексивної діяльності учнів: LearningApps, Wordwall, Kahoot, Quizlet. У процесі роботи з навчально-методичними комплексами з англійської мови для 1-4 класів майбутні вчителі початкових класів опановують аудіо-, відео- та мобільні додатки до шкільних підручників, ознайомлюються з вебресурсами для розробки й добору динамічного візуального контенту для рефлексії на уроках англійської мови в початковій школі: Power Point, Canva, YouTube, ISLCollective, Puzzle-english, Interactiveworksheets, British Council тощо.

Варто зауважити, що на практичних заняттях здобувачі вищої освіти пробують себе в ролі вчителя англійської мови початкової школи в процесі організації педагогічних ситуацій та розв'язання методичних задач. На заняттях використовуємо діяльнісний підхід, який дозволяє реалізувати методичні знання й розвинути професійні вміння. Здобувачі вищої освіти проводять фрагменти уроків англійської мови, після чого відбувається аналіз та обговорення представлених фрагментів, пропонуються варіанти вдосконалення тих аспектів, які були виконані недостатньо вдало. У той час, як один здобувач вищої освіти виконує роль учителя, інші здобувачі виконують роль учнів початкових класів, що дає їм можливість проаналізувати доцільність застосованих «учителем» методів і прийомів та зробити об'єктивні висновки на основі педагогічної рефлексії, підвищуючи в такий спосіб власну педагогічну майстерність.

Майбутні вчителі початкових класів також набувають навичок здійснення рефлексії у процесі неформальної освіти, зокрема під час участі у вебінарах (Dinternal Education, British Council, TalkEn.Cloud) та організованих кафедрою теорії та методик початкової освіти семінарах, які проводять учителі англійської мови закладів загальної середньої освіти міста й області.

Здобувачі вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта реалізують набуті знання й уміння здійснювати професійну рефлексію та організовувати рефлексивну діяльність учнів на уроках англійської мови в початковій школі під час практичної підготовки (навчальна педагогічна практика з англійської мови в початковій школі (3 курс, 6 семестр); виробнича педагогічна практика на посаді вчителя англійської мови початкової школи (4 курс, 8 семестр).

Педагогічна практика для майбутнього вчителя – це можливість відрефлексувати й оцінити себе як педагога, але оцінка цієї діяльності буде об'єктивною лише при дотриманні певних умов:

- усвідомлення ролі педагогічної практики для формування професійних умінь;
- теоретичне оволодіння основами самооцінювання власної діяльності;
- знання про процес рефлексії загалом та професійної педагогічної рефлексії зокрема;
- вміння застосовувати отримані теоретичні знання на практиці;
- уміння здійснювати порівняльний аналіз результатів досягнутого;
- готовність до пошуку та застосування нових раціональних форм, методів і засобів освітньої діяльності, що створюють можливість для рефлексивної самореалізації [16, с. 161].

Під час педагогічної практики майбутній учитель здійснює рефлексію чотирьох типів: особистісну, інтелектуальну, комунікативну і кооперативну. Основою розвитку особистісної рефлексії є переосмислення та перебудова змісту своєї свідомості, діяльності та поведінки. Інтелектуальна (когнітивна) рефлексія дозволяє здобувачеві вищої освіти виявити свої сильні та слабкі сторони як педагога. Необхідною дією інтелектуального та особистісного типу рефлексії стають самоконтроль на етапі виконання завдань педагогічної практики та самооцінка після її завершення. Комунікативна рефлексія дозволяє майбутньому вчителю усвідомити внутрішній світ учнів та причини їх вчинків, а організація колективної взаємодії та знання рольової структури є об'єктом кооперативної рефлексії [33, с. 177; 2, с. 36].

Особливе значення для здобувачів вищої освіти під час практичної підготовки має спостереження. Майбутні вчителі спостерігають та аналізують роботу досвідченого вчителя, а також педагогічну діяльність один одного. Спостерігаючи за роботою вчителя, вони визначають доцільність застосування ним різних методів і прийомів навчання, роблять висновки щодо реалізації професійно-методичної діяльності на практиці, а також прогнозують проблеми, які можуть виникнути під час педагогічної діяльності. Проаналізувавши отриману інформацію, майбутні фахівці можуть визначити власний рівень володіння методичними знаннями й уміннями, окреслити шляхи для професійного розвитку.

Отже, підготовка майбутнього вчителя до організації рефлексивної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови здійснюється комплексно: на лекційних заняттях здобувачі вищої освіти набувають методичних знань, на практичних заняттях – формуються методичні вміння, які реалізуються під час педагогічної практики. Саме педагогічна практика є найбільш сприятливим середовищем для безперервної рефлексії майбутнього вчителя початкових класів, формуванням його рефлексивної компетентності, яка стає створює унікальні умови для професійного саморозвитку та самовдосконалення.

*Висновки і перспективи подальших досліджень.* В умовах Нової української школи система педагогічної освіти потребує модернізації, переосмислення й

пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Ефективність реалізації завдань початкової освіти залежить від висококваліфікованих фахівців, здатних осмислити й втілювати нові ідеї, здатних до саморозвитку, самовизначення та самореалізації. У цьому контексті особливої актуальності набуває рефлексивна компетентність майбутнього вчителя як складова його професійної компетентності та запорука особистісного й професійного зростання.

Рефлексія є ефективним інструментом роботи вчителя, як для аналізу результативності власної педагогічної діяльності та визначення траєкторії професійного зростання, так і для отримання зворотного зв'язку від учнів. За результатами зворотного зв'язку вчитель оцінює процес освітньої діяльності з метою його коригування: добору нових методик, прийомів, підтримки учнів, а учні отримують мотивацію для подальшої співпраці та покращення своїх результатів. У них поступово формується усвідомлення того, що здобута під час зворотного зв'язку інформація є корисною для визначення орієнтирів власного розвитку в навчанні. У такий спосіб учні стають активними партнерами вчителя, разом із учителем свідомо планують цілі та аналізують результати своєї навчальної діяльності.

Формування рефлексивної та оцінювально-аналітичної компетентностей майбутнього вчителя початкових класів для реалізації завдань іншомовної освіти в початковій школі здійснюється під час вивчення освітніх компонент «Методика навчання іноземної мови в початковій школі» та «Шкільний курс англійської мови в початковій школі». Підготовка здобувачів вищої освіти до організації рефлексивної діяльності молодших школярів на уроках англійської мови здійснюється на лекційних і практичних заняттях, а також під час практичної підготовки. Майбутні вчителі початкових класів ознайомлюються з особливостями організації рефлексії на уроці, вивчають рефлексивні техніки, а також розробляють власні завдання для рефлексії учнів. Описані в науковій розвідці рефлексивні техніки дають можливість усім учасникам освітнього процесу отримати інформацію щодо реалізації процесу освітньої діяльності, його ефективності й результативності. Крім того, вони є основою для формування здатності до ефективного самооцінювання та взаємооцінювання учнів: сприяють активізації діяльності школярів на уроці англійської мови, створюють умови адекватної взаємної вимогливості і вимогливості до себе, що важливо не тільки в освітній діяльності, але й у повсякденному житті.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні діагностики стану сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті організації іншомовної освіти молодших школярів, а також пошуку нових ефективних підходів і механізмів її формування.

### **Список використаних джерел**

1. Базильська, Н. М. (2020, 06 травня). *Рюкзак вражень – рефлексія на кінець уроку*. Всеосвіта. <http://surl.li/aayvq>. (дата звернення: 28.12.2023).

2. Бабаян, Ю. О. (2013). Теоретичні аспекти проблеми рефлексивної компетентності особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 10(2), 33-36. [http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/8\\_19.pdf](http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/8_19.pdf). (дата звернення: 28.12.2023).
3. Берека, В. Є., & Галас, А. В. (2018). *Професійна компетентність вчителя початкових класів*. Ранок.
4. Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа : поради для вчителя*. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
5. Білик, Н. І., & Добряк, І. В. (2021). *Сучасний урок: 50 способів порефлексувати*. ПОІППО ім. М. В. Остроградського.
6. Білоус, О. (2023). Засоби формування рефлексивної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *The 9th International scientific and practical conference "Science and technology: problems, prospects and innovations"*, 254-259. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/06/SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-8-10.06.23.pdf#page=254>. (дата звернення: 28.12.2023).
7. Богданець-Білокаленко, Н. І., & Фідкевич, О. Л. (2021). Форми зворотного зв'язку у процесі формування оцінювання учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 115-125. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-115-125>. (дата звернення: 28.12.2023).
8. Грищенко, М. (Ред.). (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 28.12.2023).
9. Державний стандарт початкової освіти. (2018). *Учитель початкової школи*, (4, вкладка), 1-16.
10. Єременко, Т. Є., & Валентюк, Н. О. (2022). Актуальні питання формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов: зб. матер. VIII міжнар. наук.-практ. конф.*, 342-347. <http://lib.osau.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3470/1/9.pdf>. (дата звернення: 28.12.2023).
11. Кіяшко, Л. І. (2019). Рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи. У Є. І. Коваленко & Т. В. Гордієнко (Ред.), *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи* (с. 89-90). НДУ ім. М. Гоголя.
12. Кміть, О. В. (2020). Контрольно-оцінювальна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов початкових класів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 9(165), 58-64. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn\\_2020\\_9\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2020_9_12). (дата звернення: 28.12.2023).
13. Кміть, О. В. (2021). Формування оцінювання в іншомовній освіті молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*, (35), 27-33. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped\\_2021\\_35\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_35_7). (дата звернення: 28.12.2023).
14. Ковальова, К. І., & Богадьорова, Л. М. (2018). Рефлексія як структурна одиниця уроку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 82(1), 45-48. <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/7350/ковальова.pdf?sequence=1>. (дата звернення: 28.12.2023).
15. Конотоп, О. (2023). Вправи на розвиток рефлексії майбутніх учителів початкової школи у процесі формування англійської навчально-стратегічної компетентності у читанні. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1(3), 227-232. <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17783>. (дата звернення: 28.12.2023).
16. Корсікова, К. Г. (2018). Рефлексія майбутніх педагогів як компонент успішного проходження педагогічної практики. *Збірник наукових праць*, 159-162.

<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/704765.pdf>. (дата звернення: 28.12.2023).

17. Мелекєсцева, Н. (2023). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання цифрових інструментів на уроках англійської мови. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів, (22), 434-436. <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7325>. (дата звернення: 28.12.2023).

18. Мелекєсцева, Н., Гудима, Н., Ковальчук, О., & Марценюк, І. (2023). Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до створення електронного портфоліо як інструмента рефлексії й узагальнення професійних досягнень. *Acta Paedagogica Volynienses*, (4), 60-67. <https://doi.org/10.32782/apv/2023.4.10>. (дата звернення: 28.12.2023).

19. Мелекєсцева, Н., Гудима, Н., & Олинець Т. (2023). *Підготовка вчителя початкових класів до реалізації іншомовної освітньої галузі в Новій українській школі*. Видавець Ковальчук О.В.

20. Мелекєсцева, Н. В. (2019). Підготовка майбутнього вчителя англійської мови початкової школи відповідно до концепції НУШ. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів, 18 (3), 131-132.

21. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти № 813 (2021, 13 липня). <https://imzo.gov.ua/2021/07/15/nakaz-mon-vid-13-07-2021-813-pro-zatverdzhennia-metodychnykh-rekomendatsiy-shchodo-otsiniuvannia-rezultat-iv-navchannia-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zahal-noi-seredn-oi-osvity/>. (дата звернення: 28.12.2023).

22. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» № 2736-20 (2020, 23 грудня). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>. (дата звернення: 28.12.2023).

23. Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання*. Ленвіт.

24. Онопрієнко, О. В. (2020). *Інструментарій оцінювання результатів компетентісно орієнтованого навчання молодших школярів*. КОНВІ ПРІНТ.

25. Онопрієнко, О. В. (2019). Технологія конструювання інструментарію формуального оцінювання навчальних досягнень учнів першого та другого класів. *Український педагогічний журнал*, (1), 77-85. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-77-85>. (дата звернення: 28.12.2023).

26. Основа. (2020, 12 червня). *Рефлексія на уроці: методика організації та прийоми проведення*. <http://surl.li/aayvz>.

27. Павлюк, В. І. (2021). Рефлексія як ефективний інструмент роботи вчителя початкової школи на уроках англійської мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 79(2), 68-71. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.12>. (дата звернення: 28.12.2023).

28. Полонська, Т. (2019). Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 224-237. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-224-237>. (дата звернення: 28.12.2023).

29. Редько, В. Г., & Полонська, Т. К. (Ред.). (2020). *Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі*. КОНВІ ПРІНТ.

30. Рябченко, О. (2017). Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в початкових класах. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу*: збірник тез доповідей II міжвузівської науково-практичної конференції, 44-48.



[https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7231/1/20170411\\_Innovation\\_P044-048.pdf](https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7231/1/20170411_Innovation_P044-048.pdf). (дата звернення: 28.12.2023).

31. Тихоненко, А. І. (2018, 31 березня). Рефлексія на уроках. Як? Коли? Навіщо? Всеосвіта. <http://surl.li/sltr>. (дата звернення: 28.12.2023).

32. Третяк, О., & Міщеня, О. (2020). Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. *Інноватика у вихованні*, 11(1). 144-152. <https://doi.org/10.35619/iuu.v1i11.261> (дата звернення: 28.12.2023).

33. Федірчик, Т. Д., & Білоус, О. В. (2023). Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*, (59), 175-180. <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/59/37.pdf>. (дата звернення: 28.12.2023).

34. Фідкевич, О., & Богданець-Білоskalенко, Н. (2020). *Навчально-методичний посібник «Нова українська школа»: теорія і практика формування оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти» для педагогічних працівників*. Генеза.

35. Фідкевич, О. Л., & Бакуліна, Н. В. (2019). *Навчально-методичний посібник «Нова українська школа»: теорія і практика формування оцінювання у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти*. Генеза.

36. Яворська-Ветрова, І. В. (2014). До проблеми дослідження рефлексії як механізму становлення особистісної ефективності. *Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості»*, 768-775. [https://lib.iitta.gov.ua/8564/1/Yavorska-Vietrova\\_st.doc\\_2\\_2014%20\(2\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/8564/1/Yavorska-Vietrova_st.doc_2_2014%20(2).pdf). (дата звернення: 28.12.2023).

37. *European Language Portfolio – Junior version: Revised edition*. (2006). [http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio\\_revised.pdf](http://deniscousineau.pbworks.com/f/elementaryportfolio_revised.pdf).

38. The empowered educator. *16 Ways Educators can help young children self-reflect & why it's important!* <https://www.theempowerededucatoronline.com/2020/02/16-ways-educators-can-help-young-children-self-reflect.html/> (дата звернення: 28.12.2023).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Голюк Оксана Анатоліївна** (<https://orcid.org/0000-0001-6309-9261>), кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.1).

**Грошовенко Ольга Петрівна** (<https://orcid.org/0000-0002-3251-5178>), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (Розділ 2.2).

**Гудима Наталія Василівна** (<https://orcid.org/0000-0002-6192-3779>), кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Розділ 2.5).

**Деснова Ірина Сергіївна** (<https://orcid.org/0000-0001-5130-079X>), кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Маріупольського державного університету (Розділ 1.1).

**Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна** (<https://orcid.org/0000-0001-9876-5797>), доктор педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету (Передмова; Розділ 1.1).

**Ковальчук Ольга Вікторівна** (<https://orcid.org/0000-0003-3100-2538>), кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Розділ 2.3).

**Крутій Катерина Леонідівна** (<https://orcid.org/0000-0001-5001-2331>), доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.1).

**Мачинська Наталія Ігорівна** (<https://orcid.org/0000-0003-0309-7074>), доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка (Розділ 1.2).

**Мелєкєсцева Наталія Василівна** (<https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>), кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Розділ 2.6).

**Нетреба Марина Михайлівна** (<https://orcid.org/0000-0002-1431-3951>), кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (Розділ 1.3).

**Присяжнюк Лариса Андріївна** (<https://orcid.org/0000-0002-7570-0197>), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (Розділ 2.2).

**Пучина Ольга Віталіївна** (<https://orcid.org/0009-0001-7799-6454>), кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Маріупольського державного університету (Розділ 1.1).

**Стьопін Максим Григорович** (<https://orcid.org/0000-0001-9426-9892>), старший викладач кафедри англійської філології Маріупольського державного університету (Розділ 1.3).

**Федорчук Вікторія Вікторівна** (<https://orcid.org/0000-0002-0560-3471>), кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Розділ 2.1).

**Шевчук Зореслава Сергіївна** (<https://orcid.org/0000-0002-9309-5517>), кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Розділ 1.4).

**Хаджинова Ірина Володимирівна** (<https://orcid.org/0000-0002-4059-4822>), старший викладач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (Розділ 2.4).

## **НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

Голюк Оксана Анатоліївна  
Грошовенко Ольга Петрівна  
Гудима Наталія Василівна  
Деснова Ірина Сергіївна  
Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна  
Ковальчук Ольга Вікторівна  
Крутій Катерина Леонідівна  
Мачинська Наталія Ігорівна  
Мелекєсцева Наталія Василівна  
Нетреба Марина Михайлівна  
Присяжнюк Лариса Андріївна  
Пучина Ольга Віталіївна  
Стьопін Максим Григорович  
Федорчук Вікторія Вікторівна  
Шевчук Зореслава Сергіївна  
Хаджинова Ірина Володимирівна

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА КЕРІВНИХ КАДРІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

### **Монографія**

(Електронне видання)