

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ**

**ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ФАХІВЦІВ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

**Київ-Братислава-Будапешт-Краків- Клуж – Ужгород – Івано-Франківськ
- Мукачево
Kyiv-Bratislava-Budapest-Krakow- Cluj -Uzhhorod-Ivano-Frankivsk-
Mukachevo**

УДК 37.013.2:316.74:316.4 (02.064)

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету
(протокол № 14 від 25 травня 2023 року)*

Рецензенти:

1. Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).
2. Хоружа Людмила Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ).
3. Щербан Тетяна Дмитрівна – доктор психологічних наук, професор, ректор, Мукачівський державний університет (м. Мукачево).

За загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора, **Авшенюк Н. М.**,
доктора педагогічних наук, професора **Товканець Г. В.**

П 26

Інноваційні практики освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку XXI століття: монографія. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець та колектив авторів. За заг. ред. Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець. – Ужгород: РІК-У, 2023. – **с.**

ISBN 978-617-7495-45-0

Представлено результати наукових педагогічних досліджень щодо продукування й поширення інноваційних практик освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку фахівців на початку XXI століття. Обґрунтовано методологічні засади особистісного і професійного розвитку фахівців в європейському освітньому просторі на початку XXI століття, проаналізовано інноваційні практики у вищій школі як умову освітньо-педагогічних трансформацій в українському і міжнародному соціумі; визначено роль інноваційних і традиційних освітніх технологій у розвитку початкової освіти.

Монографія орієнтована на педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, докторантів, аспірантів та студентів педагогічних спеціальностей; інших фахівців, які цікавляться сучасними проблемами інноваційних практик освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку.

ISBN978-617-7495-45-0

© Мукачівський державний університет, 2023
© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України імені Івана Зязюна, 2023
© Авшенюк Н.М., Товканець Г. В. та колектив авторів, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. Особистісний і професійний розвиток фахівців в європейському освітньому просторі на початку XXI століття: методологічний аспект	
1.1. Виклики українській освіті в добу кризових соціальних трансформацій <i>Нелля НИЧКАЛО, Ганна ТОВКАНЕЦЬ</i>	8
1.2. Розвивальний потенціал оцінювання професійної діяльності вчителів: європейський та американський контексти <i>Наталія АВШЕНЮК</i>	20
1.3. Komparatívny výskum v edukácii dospelých <i>Július MATULČÍK</i>	35
1.4. Wypalenie zawodowe pedagogów i jego przewyciężanie <i>Olena KOVALENKO</i>	50
1.5. Кого можна вважати «справжнім» громадянином, де і як їх виховувати? <i>Ярослав ПИЛИНСЬКИЙ</i>	64
1.6. Технологія створення ситуації успіху як основа розвитку інноваційної особистості: теоретико-методичний аспект <i>Оксана ЛІБА, Наталія ЛІБА</i>	76
1.7. Az olvasás előhangolása óvodai nagycsoportban. <i>Piroska DEMÉNY, Anna REHO</i>	87
РОЗДІЛ 2. Інноваційні практики у вищій школі як умова освітньо-педагогічних трансформацій в українському і міжнародному соціумі	
2.1. Компоненти навчального процесу у забезпеченні ефективності прийняття освітнього рішення у вищій школі <i>Оксана ТОВКАНЕЦЬ</i>	100
2.2. Шляхи реалізації студентоцентрованого підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів <i>Марія ОЛІЯР</i>	114
2.3. Development of General Music Education in Ukraine at the Beginning of the 21 st Century <i>Éva SZABOLCS, Sofiya CHOVRİY</i>	134
2.4. Формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасних викликів <i>Тетяна МОЛНАР</i>	150
2.5. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Туреччини <i>Надія ПОСТРИГАЧ</i>	160
2.6. Професійна підготовка спеціалістів деревообробного профілю в системі середньої професійної освіти Німеччини	172

Василь КОБАЛЬ, Михайло ЛИПЧЕЙ		
РОЗДІЛ 3. Потенціал початкової освіти у формуванні особистості в умовах Нової української школи: інновації та традиції		
3.1. Організаційні аспекти створення безпечного та здоров'язбережувального освітнього простору Нової української школи	<i>Любов ФЕНЧАК</i>	196
3.2. Використання арт-терапії в освітньому середовищі початкової школи	<i>Наталія ЛАЛАК</i>	209
3.3. Етапи становлення соціокультурних вимірів ідентичності учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»	<i>Марія КУЗЬМА-КАЧУР, Маріанна ГОРВАТ</i>	223
3.4. Медіа та інформаційна грамотність як складова формування особистості учнів початкової школи	<i>Тетяна МОЧАН</i>	236
3.5. Формування соціальних умінь учнів в освітньому середовищі початкової школи	<i>Мар'яна ГОРВАТ</i>	248
ПІСЛЯМОВА		259
БІБЛІОГРАФІЯ		261
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		281

ПЕРЕДМОВА

Масштаби та темпи перетворення суспільно-економічних відносин у світі XXI століття потребують суттєвого знаннєвого капіталу для подальшого прогресу. У світі дедалі яскравіше увиразнюється тенденція нівелювання основних джерел створення національного благополуччя за рахунок використання фізичної, малоефективної праці та природних ресурсів і, водночас, максимізації використання наукомістких технологій та інновацій. Інноваційні процеси змінюють не види діяльності, а їхню технологічну здатність використовувати як пряму продуктивну силу те, що відрізняє людину від інших біологічних створінь, — здатність генерувати нове знання. Ці зміни знаменують перехід від «матеріальної» до «інтелектуальної» економіки знань. Інновація пройшла в другій половині минулого століття через усі свої дитячі хвороби від ярлика до стратегічного чинника, щоб на початку третього тисячоліття перетворитися на поняття, що відображає суть людської діяльності та прояви унікальної здатності людини творчо впливати на розвиток суспільства і, в першу чергу, на саморозвиток особистості. Заміщення праці знаннями означає перехід від суто технічних навиків до інтелектуальних.

На початку XXI століття людина у процесі свого інтелектуального вдосконалення виявила у собі важливу здатність саморозвитку шляхом інтелектуального вдосконалення та створення новітнього продукту. Людина, що обрала метою і формою своєї діяльності безупинне інтелектуальне пізнання, набуває унікальної здатності пізнавати саму себе і навколишній світ, застосовувати силу свого інтелекту в подальшому розширенні сфери пізнання.

Інноваційна культура проявляється у позитивній сприйнятливості новизни особистості, а також у готовності та здатності брати участь, сприяти, або, у крайньому випадку, не протидіяти реалізації інновацій з прогнозованим позитивним ефектом.

Ключовими детермінантами розвитку інноваційної культури у сьогоденні є наука та освіта, оскільки вони забезпечують чітке бачення не лише цілей, завдань, методів і механізмів інноваційної культури, а й точний емпіричний аналіз її складових, їх стану та взаємодії.

Із розуміння того, що інноваційна культура відображає ціннісну орієнтацію людини, закріплену в мотивах, знаннях і навичках, а також у зразках та нормах поведінки щодо інновацій, можна визначити, що інноваційна культура людини – це сфера її духовного життя, що забезпечує сприйнятливість нею нових ідей, її готовність і здатність до підтримки та реалізації нововведень у всіх сферах життя. Таким чином, інноваційна культура може розглядатися як комплексний соціальний феномен, що органічно поєднує питання науки, освіти, культури із соціальною і, насамперед, професійною практикою в різних сферах суспільної діяльності: в управлінні, економіці, освіті, культурі.

У зв'язку із цим важливо визначити пріоритети особистісного розвитку. В основі будь-яких педагогічних концепцій лежить етичний ідеал феномену

«людина», що формується певною культурою і концентрує в собі її ціннісні уявлення у відповідності до поєднання духовного, соціального та фізичного компонентів. Компоненти феномена «людина» з позицій освітньої теорії та практики виступають основними стратегіями розвитку, які мають бути забезпечені багаторівневим педагогічним комплексом цінностей, цілей, знань, методів, ресурсів. Ці компоненти визначають пріоритети освітньої діяльності, спрямованої на формування інноваційної культури суб'єктів професійної освіти. По-перше, це духовний розвиток, орієнтований на формування трьох сфер: ціннісно-нормативної, когнітивної (раціональної) та діяльнісної (технологічної). По-друге, – соціальний розвиток – розвиток особистості як суб'єкта соціальних відносин і, насамперед, оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками. По-третє, це фізичний розвиток.

Проблема формування інноваційної культури суб'єктів професійної освіти охоплює широкий спектр самостійних питань та визначає низку концептуальних положень, які є визначальними для розроблення конкретних технологій формування інноваційної культури особистості: створення технологій навчання інноваційної діяльності; формування системи уявлень про інноваційні процеси; створення структури інноваційного середовища закладу освіти; розроблення дидактичних засобів, що забезпечують діалогічність педагога і здобувача освіти в процесі інноваційної діяльності; продукування технологій та методик виявлення індивідуальних особливостей здобувачів освіти та рівня їхньої готовності до участі в інноваційній діяльності.

Зазначені концептуальні положення вказують на те, що процес формування інноваційної культури особистості в системі вищої освіти та професійної підготовки має розглядатися в єдності інноваційної культури педагога, здобувачів освіти та суб'єктів управління освітнім процесом.

Очевидним є те, що інноваційна культура є поняттям інтегральним, а її основні складові – це культурний універсум, професійна культура, культура творчості, культура в галузі права інтелектуальної власності, культура сприйняття нового, культура управління, фізична культура тощо.

Мета монографії: обмірковування інноваційних практик освітньої діяльності, що сприяють особистісному і професійному розвитку фахівців на національному, європейському і міжнародному рівні на початку XXI століття.

В *першому розділі* «Особистісний і професійний розвиток фахівців в європейському освітньому просторі на початку XXI століття: методологічний аспект» представлено європейський та американський контекст у визначенні розвивального потенціалу оцінювання професійної діяльності вчителів. Зокрема наголошується, що як інноваційний підхід в освітній політиці, оцінювання вчителів визначається як формальний процес, який школа або органи управління освітою використовують для аналізу та визначення ефективності роботи вчителів у класі, забезпечення зворотного зв'язку з ними, спрямування їхнього професійного розвитку. Дослідники визначають досить актуальними проблеми особливості компаративних психолого-педагогічних досліджень у сфері освіти дорослих, технологію створення ситуації успіху як

основу розвитку інноваційної особистості та можливості упередження професійного вигорання педагога.

Другий розділ присвячено інноваційним практикам вищої школи як визначальній парадигмі освітньо-педагогічних трансформацій в українському й міжнародному соціумі. Представлено характеристику компонентів навчального процесу у забезпеченні ефективності прийняття освітнього рішення у вищій школі та спрогнозовано шляхи реалізації студентоцентрованого підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів. Наголошено на інноваційних технологіях в менеджменті освіти, у формуванні соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів в умовах викликів сьогодення, осучасненні змісту професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Туреччини та фахівців деревообробного профілю в системі середньої професійної освіти Німеччини.

В *третьому розділі* актуалізовано проблеми початкової освіти та її потенціалу у формуванні особистості в умовах Нової української школи. Основними акцентами цього розділу стали організаційні аспекти створення безпечного та здоров'язбережувального освітнього простору Нової української школи, використання арт-терапії в освітньому середовищі початкової школи, медіа та інформаційна грамотність як складова формування особистості учнів початкової школи, формування соціальних умінь та етапи становлення соціокультурних вимірів ідентичності учнів початкової школи.

На основі обґрунтування методологічних засад особистісного і професійного розвитку фахівців в європейському освітньому просторі на початку XXI століття проаналізовано інноваційні практики у вищій школі як умову освітньо-педагогічних трансформацій в українському та міжнародному соціумі та визначено роль інноваційних і традиційних освітніх технологій у розвитку початкової освіти.

Відповідно до принципів Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, зокрема принципів сприяння і / або заохочення використання таких мов у суспільному і приватному житті та сприяння відповідним міжнаціональним обмінам мовами наукових текстів є українська, англійська, польська, словацька, угорська. Статті, включені до колективної монографії, подано мовою оригіналу та в авторській редакції.

Монографія буде корисною для фахівців, які займаються науковою і професійно-педагогічною діяльністю з означеної проблеми, докторантам, аспірантам та студентам педагогічних спеціальностей; кожному і кожній, хто цікавиться сучасними проблемами інноваційних практик освітньої діяльності для особистісного і професійного розвитку.

РОЗДІЛ 1. ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Виклики українській освіті в добу кризових соціальних трансформацій

Нелля НИЧКАЛО, Ганна ТОВКАНЕЦЬ

Система освіти найтіснішим чином пов'язана із соціально-економічними, адміністративними формами впорядкування держави та відображає структуру її економічної організації. В умовах кризи та реформування освіта набуває особливої важливості і стає одним із стратегічних пріоритетів державної політики. Для виживання в кризових умовах освіта має бути гнучкою, мобільною. Держава, школа та суспільство покликані швидко реагувати на виникнення дефіциту професій з орієнтацією на майбутній напрямок розвитку країни в майбутньому. Тому концепція безперервної освіти – освіти впродовж життя – відіграє винятково важливу роль. Вона є найважливішою умовою підготовки і формування високоерудованого, компетентного, соціально відповідального фахівця.

Закладам освіти усіх рівнів і різних форм власності необхідно перебудовувати освітню діяльність, здійснювати пошук інноваційних підходів і нетрадиційних рішень з урахуванням зрослих потреб.

В умовах кризової ситуації зростає мережа закладів освіти комерційного та напівкомерційного спрямування. Вони більш оперативно впроваджують інноваційні методи в освітній процес та відповідно впливають на соціальний-економічний розвиток.

Провідною тенденцією реформування освіти має виступати безперервність, професійність та наступність. Проблеми наступності, професіоналізму, безперервності актуалізують низку теоретичних та організаційно-практичних питань, вирішувати які мають спільно всі системи загальної та професійної школи. Основу концепції взаємодії системи освіти має скласти уявлення про їхніх учасників, як рівноправних партнерів, зусилля яких спрямовані на вирішення загальної проблеми освіченості суспільства¹. Таке неможливо розглядати без урахування наступності загальноосвітньої та професійної шкіл, логічне забезпечення цієї наступності – найважливіший засіб підвищення ефективності та покращення якості підготовки майбутніх фахівців². Диференціація та інтеграція освітніх закладів повинна проводитись з побудовою єдиної та безперервної освітньої системи з включенням до неї всіх освітніх та професійних закладів. При цьому замовником системи освіти має виступати регіональна влада.

¹ Гришук О.В. Філософія конституційних цінностей: монографія. Київ: «Компанія ВАІТЕ». 2019. 416 с.

² Товканець Г.В. Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. *Імідж сучасного педагога*, 2023. (2(209), С. 36–41.

Сьогодні на основі законів, стратегій та концепцій визначаються стратегічні пріоритети розвитку освіти в умовах кризових соціально-економічних трансформацій.

Наголошуємо, що в сучасних умовах освіта у глибокій кризі, про що відмічається представниками міжнародних і європейських організацій. «Кожна людина у цій залі знає, що освіта змінює життя, економіку та суспільство. Але ми також знаємо, що маємо домогтися трансформації освіти. Тому що сьогодні вона перебуває в глибокій кризі», – заявив А. Гутерріш, Генеральний секретар ООН, звертаючись до лідерів держав, міністрів, дипломатів, молодих людей, вчителів і представників громадянської спільноти³. Сьогодні спостерігається різкий соціальний розкол, який забезпечує багатим доступ до кращих ресурсів, шкіл та університетів, тоді як бідні, особливо дівчата, стикаються з величезними перешкодами на шляху до отримання кваліфікації, яка могла б змінити їхнє життя. Говорячи про величезну нерівність у сфері освіти, Генеральний секретар ООН наголосив, що навіть у багатих країнах система освіти з покоління в покоління закріплює цей розкол. Педагоги, дослідники, освітяни-практики наголошують, що багаті мають доступ до кращих ресурсів, шкіл та університетів, тоді як бідні, особливо дівчата, стикаються з величезними перешкодами на шляху до отримання кваліфікації, яка могла б змінити їхнє життя. Окрім цього проблемою стає вимушена міграція, а багато переміщених осіб та особи з інвалідністю стикаються з перешкодами у сфері освіти⁴.

У XXI столітті школу не відвідують 244 млн дітей та молодих людей. А ще 617 млн дітей і підлітків, які хоч і відвідують школу, але не можуть зробити елементарні математичні обчислення та не мають навичок читання.

Як відомо з документальних джерел, в ООН побоюються, що за таких показників міжнародній спільноті буде складно досягти Четвертої Цілі сталого розвитку (ЦСР4), яка передбачає забезпечення до 2030 року «якісної освіти для всіх».⁵ До того ж пандемія COVID-19 мала руйнівний вплив на навчання в усьому світі та завдала нищівного удару по прогресу у досягненні ЦСР 4.

Освітній омбудсмен С. Горбачов неодноразово наголошував на важливості вимірювання та компенсації освітніх втрат в Україні, зокрема, у контексті пандемії, впливу на економіку та виїзду учнівської та студентської молоді за кордон. На піку пандемії близько 1,6 млрд школярів та студентів були змушені перервати навчання. Закриття шкіл через пандемію призвело до значних прогалин у навчанні. У країнах із низьким та середнім рівнем доходу 70

³ Критична ситуація в освіті: 24 мільйони учнів ризикують покинути навчання.

URL: <https://pon.org.ua/novyny/8114-kritichna-situacya-v-osvt-24-mlyoni-uchnv-rizikuyut-pokinuti-navchannya.html>

⁴ Овчарук, О.В. (2022) Інформаційний бюлетень №1, 2022. Виклики та рішення щодо питань освіти для біженців у країнах Європейського Союзу. Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/731103/>

⁵ Койтген Джулія Реалізація цілей сталого розвитку національними парламентами держав-членів Європейського Союзу: уроки для Верховної Ради. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/PRP_SDGs_and_parliaments_UKR.pdf

відсотків 10-річних дітей не здатні прочитати простий текст – порівняно з 57 відсотками у 2019 році⁶.

Водночас потрібно звернути увагу, що криза у сфері освіти почалася задовго до пандемії. В таблиці успішності Міжнародної комісії з питань майбутнього чітко доведено, що система освіти не відповідає сучасним вимогам. «Вона [нинішня система освіти] змушує студентів зубрити та змагатися за оцінки. Занадто часто навчальні програми є застарілими та вузькопрофільними, нерідко самі вчителі мають низьку підготовку і низьку заробітну плату⁷.

Окреслюючи контури сучасної освіти, варто наголосити, що не можна покінчити з кризою у сфері освіти, якщо нічого не змінити кардинальним чином. А. Гутерріш окреслив контури освіти у XXI столітті, які допоможуть адаптуватися до сучасних форм організації праці, дозволять навчатися впродовж усього життя, навчать працювати та відрізняти факти від фейків, прищеплюючи повагу до науки та культурного різноманіття⁸.

Для того, щоб втілити це бачення в реальність, цей міжнародний діяч виділив п'ять напрямів, які вимагають особливої уваги (Рис. 1.):

1. Забезпечення права на якісну освіту всім.

2. Удосконалення педагогічної підготовки та покращення умов праці вчителів, вирішення проблеми їх нестачі та прагнення підвищення якості викладання та умови праці викладачів.

3. Безпечне освітнє середовище. Заклади освіти повинні стати безпечним простором, де не буде насильства, стигматизації чи залякування.

4. Застосування ІКТ та розробка високоякісного цифрового освітнього контенту. Освіта повинна бути охоплена цифровою революцією на користь усіх, всі школи повинні бути оснащені передовими технологіями, повинні здійснюватися розробки високоякісного цифрового освітнього контенту для всіх.

5. Фінансове забезпечення та глобальна солідарність. Необхідно виділяти більше фінансових ресурсів на освіту та домагатися зміцнення глобальної солідарності. Якісна освіта – це невід'ємне право кожного задля забезпечення захисту цього та побудови стійкого, справедливого і мирного майбутнього⁹.

⁶ Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf

⁷ Strauss V.. Global education market reaches \$4.4 trillion — and is growing // The Washington Post, February 9, 2013 URL: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-e...>

⁸ ООН попереджає про критичну ситуацію в освіті. URL: <HTTPS://NRAT3.UNCLE-SU.NAME/OON-POPEREDZHAYE-PRO-KRYTYCHNU-SYTUACZIYU-V-OSVITI/>

⁹ UN DESA Annual Highlights Report 2020-2021 <https://www.un.org/en/desa/highlights-report-2020-2021>



Рис. 1. Напрями удосконалення сучасної освіти в умовах кризових соціальних трансформацій.

Привернемо увагу на виклики освіти в умовах кризових соціальних трансформацій в Україні.

Оскільки таких викликів, що спричиняють освітні втрати, є чимало, ми не маємо змоги розкрити зміст кожного з них, наведемо їх декілька.

За орієнтовними підрахунками групи дослідників, втрати внаслідок закриття шкіл і перерваного навчання під час пандемії та війни становлять щонайменше один навчальний рік. На їхню думку, це матиме довгостроковий вплив на втрати доходу у розмірі 10% для кожної людини щороку.

Винятково важливе значення має обґрунтування і розвиток системи моніторингу освітніх здобутків, навичок і втрат з використанням національних стандартизованих тестувань на різних рівнях загальної середньої освіти. (https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vraty.pdf).¹⁰

Як зазначає журналістка Марія Марковська, 55% українців **вважають**, що за рік війни в Україні знизилася якість освіти. Адже частину шкіл зруйновано,

¹⁰ Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/>

школярі намагаються навчатися при відключеннях світла, усі учасники освітнього процесу – виснажені¹¹. (<https://life.pravda.com.ua/society/2022/12/30/252084/>)

Гостро актуальними є 10 викликів освіти, які можуть стати кризовими, якщо щоденно і конкретно не враховувати їх і не діяти активно і цілеспрямовано (Рис. 2.):

Виклик перший: Безпека в школах під час війни. Освітній омбудсмен С. Горбачов зазначає, що до нього надходить найбільше звернень з питань безпеки в закладі освіти під час війни. Адаже понад 25% шкіл досі не мають укриттів. Чи насправді 75% облаштованих сховищ зможуть захистити дітей – невідомо. "Ідеться і про фізичну безпеку, як-от облаштовані укриття, і про організацію роботи в укриттях, і про те, що робити у випадку повітряної тривоги. Наприклад, для останнього потрібні навчання та тренування, як діяти у випадку загрози", – такий коментар освітнього омбудсмена.

У складних умовах війни виникає чимало проблем. Наприклад, *чи має людина, яка живе в сусідньому будинку, право скористатися укриттям у закладі освіти, коли там є діти?* Це досі невирішене питання, яке постало ще гостріше, коли в школах почали організовувати пункти незламності. Сергій Горбачов пропонує: "Під час воєнного стану кожна людина повинна мати документ, який засвідчує її особу. Можливо, варто було б його показувати чи залишати свої дані. Можливим також є рішенням щодо окремого входу до пункту незламності й до укриття дітей. Але не в кожній школі є така можливість».

На жаль, в Україні ще не здійснювалось цілеспрямованого вивчення цієї проблеми, актуальність якої зростає з кожним днем, тижнем і місяцем.

Виклик другий: Освітні втрати. Влітку 2022 року 2 тис. дітей брали участь у проєкті Громадської організації «Смарт освіта», щоб наздоганяти програму. Вони відчували, що мають прогалини в знаннях із математики, української та англійської мов. Керівник Галина Титиш вважає, що **"освітні втрати – різні у всіх дітей. На це впливає близькість до лінії фронту, частота повітряних тривог, навчання офлайн чи лише онлайн, ситуація з електроенергією тощо. Є різниця, в яких умовах навчаються діти в Харкові та Ужгороді"**. Добре відомо, є сьогодні і будуть діти, які повертаються в Україну з-за кордону. Відразу ж гостро різною є різниця між програмами України й будь-якої іншої країни, програми несинхронізовані. До того ж діти, які повертаються з-за кордону, не вивчали українську мову, літературу чи історію України. Діти, які навчаються за кордоном, також мають різний досвід. Чимало дітей, яким знання мови дозволило вступити до звичайних класів та навчатися мовою країни, у якій вони тимчасово проживають. Є ті, які навчалися в інтеграційних класах – вони вивчали мову країни, їм не ставили оцінок. Певний час вони могли не вивчати інші предмети. Дуже болюче питання – мовний бар'єр для опанування освітньої

1. ¹¹ Десять проблем освіти, які можуть стати проблемою у 2023 році.
URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/12/30/252084/>

програми в країні перебування. З цієї проблеми б'ють тривогу майже [70% батьків](#), діти яких перебувають за кордоном. Діти, які не знають мову країни проживання, не мають змоги повноцінно здобувати освіту. Отже, у них подвійні освітні втрати.

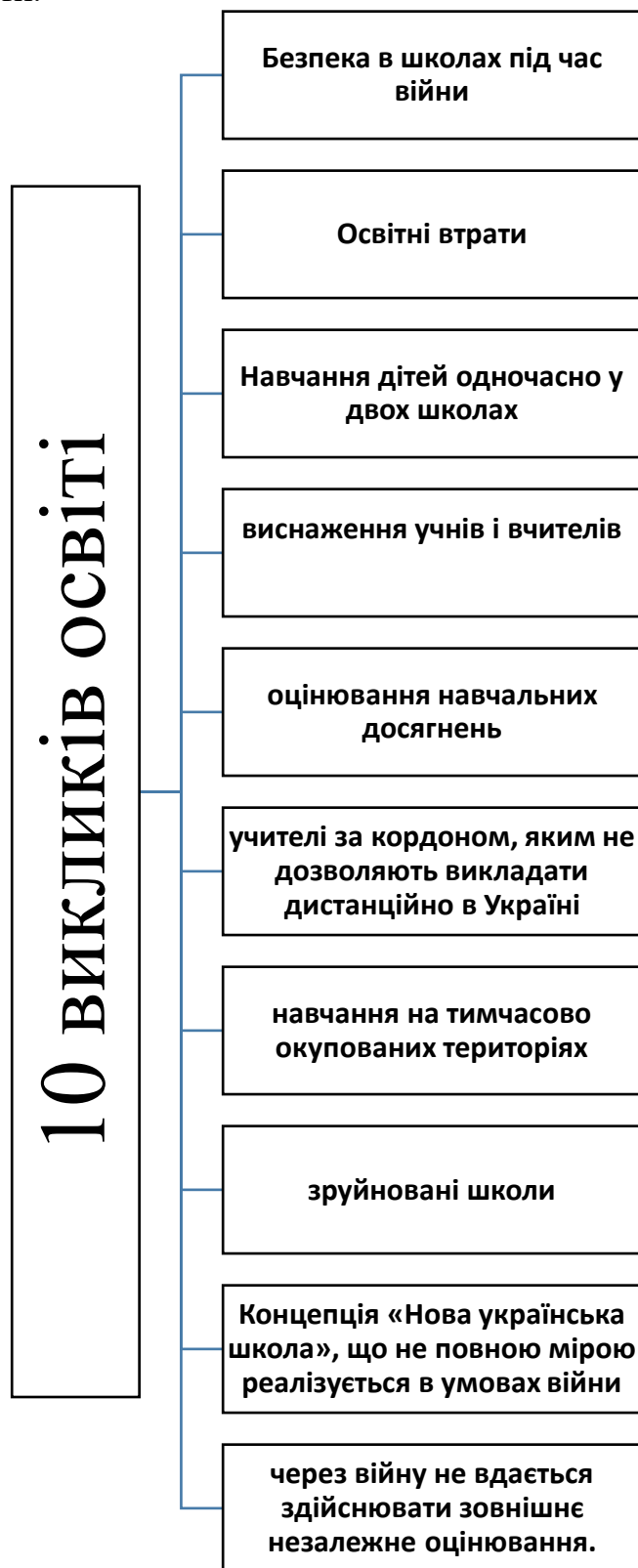


Рис. 2. Десять викликів освіти в добу війни і кризових соціально-економічних трансформацій в Україні

Керівник Громадської організації «Смарт Освіта» пропонує: «Вибудовувати для таких дітей індивідуальні освітні траєкторії, щоби інтегрувати їх. Тут треба шукати різні дидактичні підходи і рішення. Один із них – дати всім один компенсаторний рік. Одні учні мають великі освітні втрати, інші – ні. Така відмінність може бути в межах одного класу». Винятково важливе значення має відкриття цифрових освітніх центрів ([Digital Learning Centres](#)). Це – фізичні простори, де можна буде вчитися, якщо немає можливості робити це в школі чи вдома. Такі центри стали своєрідними освітніми хабами¹².

Виклик третій: Навчання дітей одночасно у двох школах. Тут варто звернутися до думок батьків. Лідія з Миколаєва, мама 10-річної доньки, яка в березні 2022 року вимушено переїхала до Болгарії, пише: "Для нас ніхто не робить "поблажки", дитина вивчила за літо мову й навчається на рівних з іншими учнями. Тому навіть сімейна форма навчання в українській школі створюють додаткове навантаження, коли дитині й так важко. Але ми боїмося втратити там місце. Тому доводиться викручуватись". Ці діти мають менше освітніх втрат – і це, безумовно, плюс. Під час перебування за кордоном вони доєднуються до українських занять у своїх школах.

Оскільки таких викликів, що спричиняють освітні втрати, є чимало, ми не маємо змоги розкрити зміст кожного з них, наведемо їх лише назви.

Виклик четвертий: виснаження учнів і вчителів.

Виклик п'ятий: оцінювання навчальних досягнень.

Виклик шостий: учителі за кордоном, яким не дозволяють викладати дистанційно в Україні.

Виклик сьомий: навчання на тимчасово окупованих територіях.

Виклик восьмий: зруйновані школи.

Виклик дев'ятий: реформа «Нова українська школа», що сповна не реалізується в умовах війни.

Виклик десятий: через війну не вдається проводити зовнішнє незалежне оцінювання. CEDOS¹³

Зрозуміло, що це – не всі виклики, їх набагато більше. Вони дуже тісно взаємопов'язані. Їх сукупність, безумовно, впливає на якість навчання й на весь освітній процес у закладах загальної середньої освіти.

За висновками Cedos, в Україні за час від початку пандемії фактично не проводились дослідження, які б цілеспрямовано вимірювали освітні втрати, спричинені пандемією COVID-19, війною і військовим станом в Україні. Опубліковані дані дозволяють лише висувати припущення про освітні втрати в Україні¹⁴.

¹² Десять проблем освіти, які можуть стати проблемою у 2023 році. <https://life.pravda.com.ua/society/2022/12/30/252084/>

¹³ Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vtraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/>

¹⁴ Cedos. Юлія Назаренко. Освітні втрати: до вимірювання та компенсації 19 грудня 2022 року

За орієнтовними підрахунками групи дослідників, втрати внаслідок закриття шкіл і перерваного навчання під час пандемії та війни становлять щонайменше один навчальний рік. На їхню думку, це матиме довгостроковий вплив на втрати доходу у розмірі 10% для кожної людини щороку. Результати цього аналізу були опубліковані ще в квітні 2022 року, тож можна припустити, що надалі ситуація погіршилася. В умовах повномасштабної війни досить складно здійснювати компенсаційні заходи у зв'язку з погіршенням психологічного стану учнівської молоді. Безумовно, це потребує психологічної підтримки усіх учасників освітнього процесу. Позитивним є те, що деякі громади в Україні вже планують зміну структури навчального року – наприклад, продовження зимових канікул і, відповідно, навчання в червні.

Отже, освітні втрати зумовлені різними чинниками, серед них – глобальні ситуації, зокрема – пандемія COVID-19 і повномасштабна російська агресія проти України. Як зазначалося вище, достовірних даних про освітні втрати в Україні ще немає. При цьому ситуація в Україні є особливою в порівнянні з іншими країнами, де, на щастя, немає війни. В умовах війни Україна має значно складнішу ситуацію, ніж у тих країнах, котрі зазнали впливу лише пандемії.

Автори аналітичного матеріалу підготовленого й опублікованого Cedos, вважають, що в цій справі потрібна цілеспрямована державна політика. Її формування і реалізація потребують розроблення і прийняття відповідних документів на загальнодержавному рівні. На їхню думку, це б сприяло вимірюванню та компенсації освітніх втрат. Запропоновано розробити нормативно-правові стратегії освітніх оцінювань, а також нормативно-правові документи, спрямовані на проведення компенсаційних заходів.

Винятково важливе значення має обґрунтування і розвиток системи моніторингу освітніх здобутків, навичок і втрат з використанням національних стандартизованих тестувань на різних рівнях загальної середньої освіти¹⁵. (https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf).

Проблема освітніх втрат школярів – загальнодержавного значення. Її вирішення потребує державної політики, розроблення проєктів законодавчих актів і нормативно-правових документів, спрямованих на зниження (мінімалізацію) освітніх втрат, впровадження науково обґрунтованих підходів до їх вимірювання та компенсації. Ігнорування цього надзвичайно важливого завдання може призвести до зниження якості людського капіталу.

Кожен день наші співвітчизники, діти і дорослі, відчувають психологічний тиск, переживання з трагічними і травматичними ситуаціями¹⁶. Спеціалісти засвідчують, що психологічна дія відбувається поетапно. Розглянемо етапи, пов'язані з переживаннями травматичної ситуації¹⁷.

¹⁵ Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf

¹⁶ Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с

¹⁷ Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події. Навчально-методичний посібник / Автори-упоряд. : Н. Вааранен-Валконен, Н. Заварова, за заг. ред. О. Калашник. К.: 2022. 104 с. (с. 47 - 49)

1. *Перший етап* – фаза заперечення, чи шоку. На цій фазі, що настає відразу після дії травмуючого фактора, людина не може прийняти те, що сталося на емоційному рівні. Психіка захищається від руйнівної дії травматичної ситуації. Цей етап, як правило, відносно нетривалий.

2. *Другий етап* - фаза агресії та провини. Поступово починаючи переживати те, що трапилося, людина намагається звинувачувати в події тих, хто прямо чи опосередковано мав відношення до події. Після людина звертає агресію на самого себе і відчуває інтенсивне почуття провини («Якби я вчинив інакше, це не трапилося б»).

3. *Третій етап* – фаза депресії. Після того, як людина усвідомлює, що обставини сильніші за неї, настає депресія. Це супроводжується почуттями безпорадності, самотності, власної безкорисності. Людина не бачить виходу із становища, втрачає відчуття мети. Життя стає безглуздим («Що б я не робив, нічого не зміниться»).

На цьому етапі винятково важливою є ненав'язлива підтримка близьких людей. Однак людина, яка переживає травму, рідко її отримує, оскільки оточуючі несвідомо усуваються від нього. Крім того, людина в стані депресії починає втрачати інтерес до спілкування («Ніхто мене не розуміє»), співрозмовник починає його втомлювати, спілкування переривається, почуття самотності поглиблюється.

4. *Четвертий етап* – фаза лікування. Для неї характерно повне (свідоме та емоційне) прийняття свого минулого і набуття нового сенсу життя: «Те, що трапилося, дійсно було, я не можу цього змінити; я можу змінитись сам/сама і продовжувати життя, незважаючи на травму». Людина виявляється здатною «витягти» з травматичної події корисний життєвий досвід.

Така послідовність є конструктивним розвитком ситуації. Якщо постраждалий не проходить фази проживання травматичної ситуації, етапи надто затягуються, не приходять до логічного завершення, з'являються симптомокомплекси, впоратися з якими самотійно людина вже не може [20].

Особливо це важливо розуміти педагогам, які безпосередньо працюють з дітьми, їхніми батьками. Водночас звернути увагу на власний емоційно-психологічний стан.

В Україні зараз важливими є комплекс проблем, вирішення яких хоч частково може зменшити складні психологічні навантаження.

В Аналітичній записці «Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України» визначено заходи щодо максимального використання позитивного потенціалу сучасних глобальних тенденцій у розвитку освіти та подолання їх негативних наслідків¹⁸:

¹⁸ Аналітична записка Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України". <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/globalni-tendencii-i-problemi-rozvitku-osviti-naslidki-dlya>

– децентралізація системи вищої освіти, реальна автономізація ЗВО (включно з економічною діяльністю), розвиток приватного сектора галузі вищої освіти з одночасним запровадженням ефективної системи оцінювання якості освіти, які здійснюють незалежні агенції оцінювання якості;

– поступова реструктуризація й оптимізація державного замовлення на підготовку спеціалістів за участі роботодавців з метою приведення державного замовлення у відповідність до реальних потреб державного і приватного секторів національної економіки;

– розвиток системи освіти протягом життя;

– подальший розвиток експортного потенціалу вітчизняної вищої освіти з метою отримання економічних результатів, прискорення модернізації освіти та посилення впливу і престижу України у світі;

– активне впровадження у освітні програми загальної і вищої освіти підприємницької складової, передусім у плані оволодіння здобувачами освіти практичними навичками, необхідними для ведення самостійної економічної діяльності, а також отримання ними необхідних знань щодо законодавства та практики бізнесу в Україні і за кордоном;

– підвищення уваги до гуманітарної освіти та питань університетського самоврядування, від чого значною мірою залежить майбутня участь молодих людей у суспільно-політичному житті;

– цілеспрямована просвітницька робота з метою об'єктивного інформування батьків і абітурієнтів, зацікавленої громадськості щодо цінності тих чи інших спеціальностей на вітчизняному і міжнародному ринку праці.

Суспільство на цьому етапі своєї еволюції переживає системну кризу, за умов якого змінюються «правила гри», динаміка соціальних процесів та його результати, створюють дедалі нові ризики для життєдіяльності особистості, нашого суспільства та держави. Завдання мінімізації ризиків вийшло за межі теоретичної проблеми та стало актуальною проблемою соціального управління у всіх сферах життєдіяльності, не виключаючи освітньої.

Сьогодні як ніколи актуальними є сучасні освітні технології

- цифрові технології та STEM-освіта;
- штучний інтелект;
- сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології, ІТ;
- дистанційні освітні технології;
- активні освітні технології;
- навчання через участь;
- трансформація організації та управління освітнім простором.

Наголосимо, що найбільш небезпечним викликом сьогодні є якість загальної і вищої освіти, без яких немислимі прогресивний розвиток науки, її високий матеріальний, економічний та технічний ефекти.

Інший виклик соціального часу – доступність освіти.

Третій виклик освіти – глибока соціальна поляризація сімей, їхня стратифікація за рівнем доходів.

Четвертий та найжорсткіший виклик освіті — це виклик ринку праці, зайнятості та професій.

Маємо розуміти, що місія української освіти: формування національної інтелігенції, здатної вирішувати найскладніші завдання сучасності, відповідати на виклики часу та впевнено розвивати будь-яку сферу суспільної практики, зміцнюючи національну гідність та гордість своєю Батьківщиною.

Які ж перспективи розвитку освіти бачимо?

В епоху глобалізації вкрай важливим є формування нового покоління, яке приймає всі поточні виклики та загрози часу, головним інструментом якого є освіта. Знання та професійні навички – ключові орієнтири сучасної системи освіти, підготовки та перепідготовки кадрів, яке активно здійснюється і в умовах вимушеної міграції українців, як здобувачів освіти, так і педагогів¹⁹

Провідні вчені сходяться на думці про те, що освіті в XXI столітті належить вирішувати завдання, що стосується таких взаємопов'язаних напрямів:

- навчити підростаючі покоління орієнтуватись у явищах дуже складної сучасної дійсності, включаючи актуальні проблеми цифровізації життєдіяльності всіх громадян;
- навчити навчатися в умовах цифровізації системи освіти (використовуючи ресурси формальної, неформальної та інформальної освіти);
- навчити самовизначатися у сфері цінностей та самостійно вирішувати світоглядні, моральні, етичні та естетичні проблеми;
- навчити універсальним способам діяльності, які можна застосувати у стандартних та нестандартних ситуаціях

Освіта XXI століття розглядається як засіб становлення нової культури мислення людини, що передбачає, насамперед, переміщення його з позицій пасивного споживача освітніх цінностей на позиції активного та творчого освоєння і відтворення. Основою освіти стають розвиток творчого мислення та формування ефективних способів діяльності особистості, яка дорослішає, стає зрілою

Нині акценти дедалі більше зміщуються у бік оволодіння вміннями критично мислити, творчої винахідливості, умінь знаходити нестандартні розв'язання завдань та проблем.

Однією з центральних ідей розвитку освіти у XXI столітті, вважаємо, буде ідея переходу від знанневоцентричної до культуроцентричної її сутності. Якщо раніше «освіченість» людини характеризувалася нормативним набором знань, то сьогодні людина освічена, «інтелігентна»²⁰, повинна не тільки (і не стільки) володіти цим набором, а й уміти ним функціонально розпоряджатися як основним засобом розвитку свого особистісного потенціалу та культурного піднесення суспільства.

¹⁹ Ничкало Нелля, Овчарук Оксана, Гордієнко Валентина, Іванюк Ірина. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття. Випуск / Issue 5 (2022). С. 7 – 39.

²⁰ Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал?. День. 2006. 17 жовтня. №177. С.4.

Основу нової парадигми освіти становитимуть компоненти, які визначаються як провідні організуючі лінії. Насамперед, це єдність системного, гуманістичного, діяльнісного, компетентнісного та міждисциплінарного підходів, що дозволяють забезпечити цілісність освітньо-виховного простору з його спрямованістю на розкриття сутнісних сил особистості, задоволення її духовних, розумових та фізичних потреб.

Парадигма освіти ХХІ століття, на думку вчених (В. Кремень²¹, Н. Ничкало, В. Гордієнко²², О. Овчарук, О.Столяренко, Ф.Фукуяма та інші), має бути розширена та поглиблена з урахуванням таких ідей:

1. Новий погляд на місію освіти.
2. Новий погляд на предмет та цілі освіти.
3. Новий погляд на рівні освіти.
4. Новий погляд на роль соціально-гуманітарного знання.
5. Новий погляд на освітні завдання та засоби вирішення цих завдань тощо.

Освіта ХХІ століття має набути етичної домінанти, стати різноманітною, адекватною культурному та етнічному різноманіттю, що задовольняє всебічні потреби всіх соціально-професійних груп, так само як й індивідуальні запити.

1.2. Розвивальний потенціал оцінювання професійної діяльності вчителів: європейський та американський контексти

Наталія АВШЕНЮК

Упродовж останніх декількох років питання оцінювання професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл постало в Україні досить гостро у зв'язку із реформуванням системи забезпечення і моніторингу якості шкільної освіти. Основоположні засади цього процесу регламентуються законодавчим забезпеченням, зокрема Законом України «Про освіту» (Розділ V, Ст. 48-51)²³, Законом України «Про повну загальну середню освіту» (Розділ IV, Ст. 48-49)²⁴. Відповідно до означених законів внутрішня система забезпечення якості в закладах освіти може включати оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників (Закон України «Про освіту», Ст.41, п.3), а система зовнішнього забезпечення якості освіти передбачає атестацію та сертифікацію педагогічних працівників (Закон України «Про освіту», Ст.41, п.4). Принципи унормування атестації та сертифікації

²¹ Кремень, В.Г. (ред.), (2019а). Освіта для миру = Edukacja dla pokoju : збірник наукових праць. Т. 1. Київ: Видавництво ТОВ «Юрка Юрченка». [https:// bit.ly/3y2pbtB](https://bit.ly/3y2pbtB)

²² Ничкало Н.Г., Гордієнко В.П.. Наукова діяльність у добу війни: за камертоном серця і любові до Батьківщини. Вісник НАПН України. 2022. 4(1). С. 2 -13.

²³ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/Laws/show/2145-19#Text>

²⁴ Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. (2020). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

педагогічних працівників окреслено у Законі України «Про повну загальну середню освіту», в якому зазначається, що за результатами атестації визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюється або підтверджується кваліфікаційна категорія та може бути присвоєне педагогічне звання (Стаття 48). Натомість, сертифікація здійснюється з метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню (Стаття 49). Варто наголосити, що у п. 7. Статті 49 передбачено зарахування успішного проходження сертифікації як атестації, що є підставою для присвоєння педагогічному працівнику відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання. Проте, затвердження Постановою Кабінету Міністрів «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018 р.)²⁵ та Наказом МОН України «Положення про атестацію педагогічних працівників» ([від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року](#))²⁶ спричинило численні дискусії в освітянській спільноті щодо доцільності паралельної реалізації обох процедур.

На нашу думку, розширенню наукової та експертної полеміки сприятиме критичне осмислення зарубіжного досвіду щодо формування й реалізації освітньої політики, осучаснення підходів до професійного визнання і розвитку педагогічних працівників високої кваліфікації. Насамперед, це дозволить не лише виявляти інноваційні практики, які можна успішно адаптувати у вітчизняній системі освіти, а й оцінити їх переваги і недоліки; зрозуміти, які проблеми вдається подолати країнам у прагненні підвищити якість національних систем педагогічної і шкільної освіти; сприятиме уникненню помилок та забезпечуватиме ефективнішу роботу усіх зацікавлених сторін на державному, регіональному і локальному рівнях.

На підставі застосування методу інтегрованого аналізу наукової, науково-публіцистичної, навчально-методичної літератури з визначеної тематики, вдалося з'ясувати, що проблема оцінювання професійної діяльності вчителів багатоаспектно вивчається зарубіжними дослідниками упродовж декількох останніх десятиліть, зокрема: концептуалізація мети і завдань експертного вивчення діяльності вчителів (Clever S., Detrich R., States J.)²⁷; ретроспективний розвиток та сучасний стан оцінювання вчителів (Marzano R., Frontier T., Livingston, D.)²⁸; актуальні моделі формального та інформального оцінювання

²⁵ Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. (2018). Відтворено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>

²⁶ Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України [від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року](#). (2022). Відтворено з: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv>

²⁷ Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. (2018). *Overview of Teacher Evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute. Відтворено з: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.

²⁸ Marzano, R., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD. 185 p.

вчителів (Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J.)²⁹; європейські підходи і практики оцінювання педагогів³⁰. Проте, проблема вимірювання якості діяльності вчителів у компаративістичному аспекті з огляду на реформування шкільної і педагогічної освіти в Україні, обґрунтування добору дієвих методів внутрішнього і зовнішнього оцінювання залишається недостатньо дослідженою у вітчизняному науковому й нормотворчому дискурсі. Саме тому вважаємо за необхідне визначити ефективні підходи до оцінювання діяльності вчителів з точки зору його розвивального потенціалу на основі результатів порівняльного аналізу досвіду зарубіжних країн з унормування і проведення експертизи професійної роботи педагогічних працівників як механізму забезпечення якості шкільної освіти.

Результати наукового дослідження. Аналіз автентичних джерел за темою дослідження засвідчив, що у переважній більшості європейських країн та США оцінювання вчителів проводиться з метою забезпечення якості їхньої щоденної діяльності та сприяння осмисленому цілеспрямованому професійному розвитку. Загалом, оцінювання вчителів визначається як формальний процес, який школа або органи управління освітою використовують для аналізу та визначення ефективності роботи вчителів у класі, забезпечення зворотного зв'язку з ними, спрямування їхнього професійного розвитку. У звіті Ради Європи «Європейські вчителі та тренери для майбутнього» (2020 р.) підкреслюється, що оцінювання є одним із способів підвищення якості викладання «... шляхом підтримки вдосконалення роботи вчителів, надання конструктивної оцінки та зворотного зв'язку щодо їхньої діяльності, встановлення критеріїв для просування по службі та відзначення тих, хто досягає значних успіхів»³¹. Однак, на думку С. Савчука, такі визначення є надмірним спрощенням, оскільки на практиці оцінювання вчителів передбачає розуміння та узгодження вхідних даних (наприклад, практик, які визначають якість викладання), вихідних даних (наприклад, показників успішності учнів) та методів оцінювання (наприклад, аналізу даних оцінювання учнів, спостереження за вчителем тощо)³².

Варто наголосити, що за останні двадцять років оцінювання вчителів у зарубіжних країнах зазнало значних змін. До середини 2000-х років воно тривалий час було ігнорованим і малозрозумілим елементом управління освітою, а нині стало однією з найпомітніших і найсуперечливіших дискусій в освітянському просторі. Така трансформація, на думку дослідників, пояснюється щонайменше трьома основними чинниками:

²⁹ Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation: Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. *Phi Delta Kappan*. 93 (6). P. 8–15.

³⁰ European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., et al. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union. Відтворено з: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>

³¹ European Council. (2020). Council Conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*. 9.6.2020. Відтворено з: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG

³² Sawchuk, S. (2015, September 3). Teacher Evaluation: An issue overview. *Education Week*. Відтворено з: <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>

- 1) поширенням нових досліджень про якість роботи вчителів;
- 2) зацікавленістю ключових стейкхолдерів у підвищенні ефективності роботи вчителів;
- 3) зусиллями професійних груп захисту прав учителів, що спрямовані на перегляд державного законодавства про оцінювання та звільнення вчителів, які погано виконують свої обов'язки.

До прикладу, у звіті американського проєкту «Новий вчитель» (2009 р.) зазначено невтішні результати про те, що понад 99% вчителів у чотирьох досліджуваних штатах отримали задовільні оцінки за результатами атестації; звільнення таких вчителів майже ніколи не відбувалося; більшість перевірок були поверхневими, під час яких не відрізняли висококваліфікованих та низькопродуктивних учителів³³. Освітянська спільнота наполягала, що перегляд системи оцінювання вчителів допоможе краще поінформувати їх про сильні та слабкі сторони у професійній діяльності, а місцевим органам управління освітою адаптувати належні заходи підтримки. Громадську ініціативу активно підтримало Міністерство освіти США на федеральному рівні і завдяки ухваленню у 2009 році «Закону про реінвестиції та відновлення» виділило 4,3 мільярда доларів США на проведення конкурсу «Перегони до вершини». За умовами конкурсу штатам пропонувалися гранти на розроблення та впровадження нових систем оцінювання вчителів, які б розрізняли щонайменше три рівні ефективності професійної діяльності на основі врахування результатів успішності учнів.

До 2013 року 28 штатів затвердили обов'язкове щорічне оцінювання вчителів (у 2009 році їх було 15), а 41 штат вимагав враховувати дані про успішність учнів (у 2009 році їх було 15). Деякі штати унормували нові системи оцінювання з регулюванням оплати праці вчителів, їхнім просуванням по службі та звільненням. Наприклад, у штаті Колорадо школам дозволено повертати вчителів, які отримали кілька незадовільних оцінок, на випробувальний термін. Закон штату Флорида вимагає від шкільних округів збільшення оплати праці вчителям, які отримують високі оцінки за державне тестування. У Род-Айленді учителям, професійну діяльність яких визнали неефективною, заборонено навчати учнів протягом двох років поспіль. В інших штатах результати оцінювання можуть бути використані як доказ для звільнення вчителя за низький рівень роботи³⁴.

Найчастіше результати оцінювання професійної діяльності вчителів використовують для визначення завдань їхнього подальшого професійного розвитку, про що повідомили 49% усіх директорів державних шкіл (Рис. 1). Водночас, 39% директорів традиційних державних шкіл, на відміну від 20%

³³Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness*. The New Teacher Project: Madison, Wisconsin. 48 p.

³⁴Doherty, K. M., & Jacobs, S. (2013). *State of the States 2013. Connect the Dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice*. National Council on Teacher Quality: Washington, DC. 102 p.

директорів державних чартерних шкіл, використовували результати оцінювання роботи вчителів для прийняття рішення щодо надання їм гарантій продовження контракту. У всіх інших сферах, включаючи оплату праці, можливості кар'єрного зростання, та визнання професійної майстерності вчителів, вищий відсоток директорів державних чартерних шкіл використовували результати оцінювання, ніж директори традиційних державних шкіл³⁵.

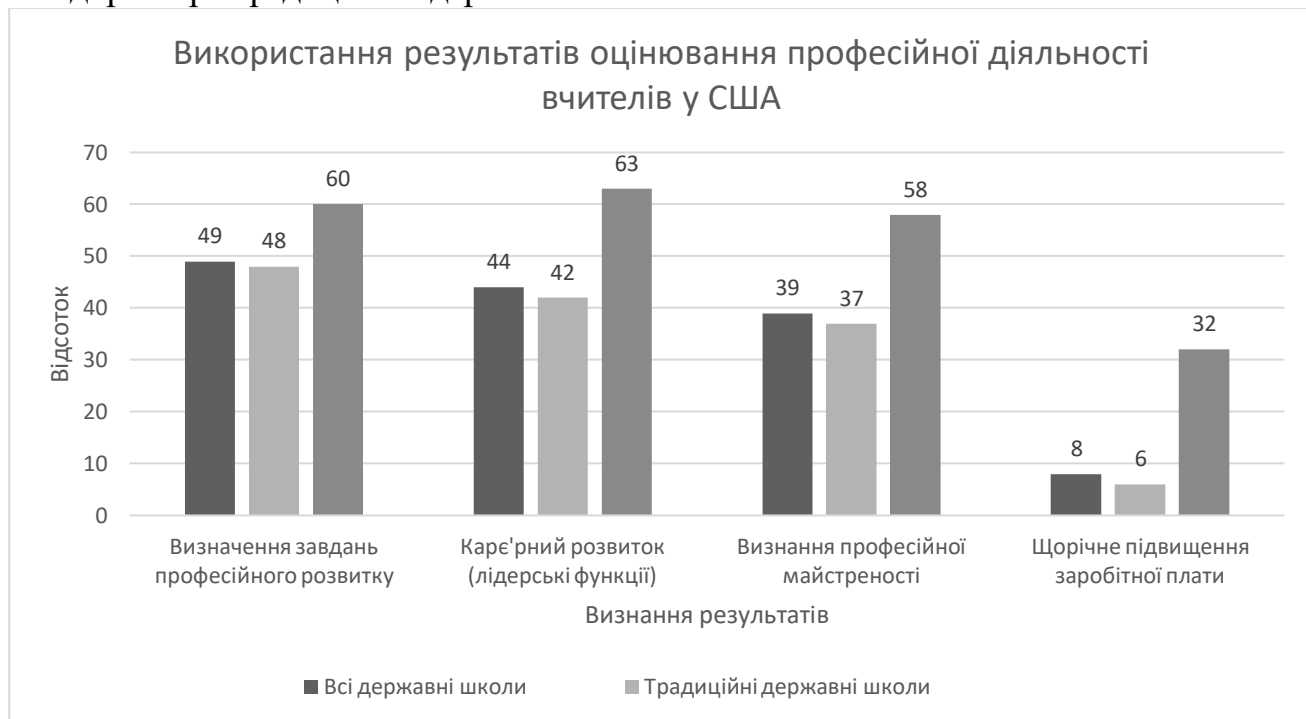


Рис. 1. Використання результатів оцінювання професійної діяльності вчителів у США

У 2017-18 навчальному році 78% вчителів державних шкіл і 69% вчителів приватних шкіл США проходили загальнонаціональне оцінювання протягом останнього навчального року. Як видно з Рис. 2, з-поміж учителів, яких оцінювали, вищий відсоток учителів приватних шкіл, ніж учителів державних шкіл, погодилися з твердженнями про позитивний вплив оцінювання на їхню викладацьку діяльність: 83% вчителів приватних шкіл погодилися, що процес оцінювання допоміг їм визначити свій успіх у роботі з учнями, 84% погодилися, що процес оцінювання позитивно вплинув на їхнє викладання, а 81% погодився, що процес оцінювання призвів до покращення навчання учнів; оцінки вчителів державних шкіл становили 72%, 73% і 69% відповідно³⁶.

³⁵ U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. (2020). National Teacher and Principal Survey (NTPS) Public School Principal. Data File, 2017–18. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020133>

³⁶ National Center for Education Statistics. [New Data on Public and Private School Teacher Characteristics, Experiences, and Training](https://nces.ed.gov/blogs/nces/?tag=/evaluation). <https://nces.ed.gov/blogs/nces/?tag=/evaluation>

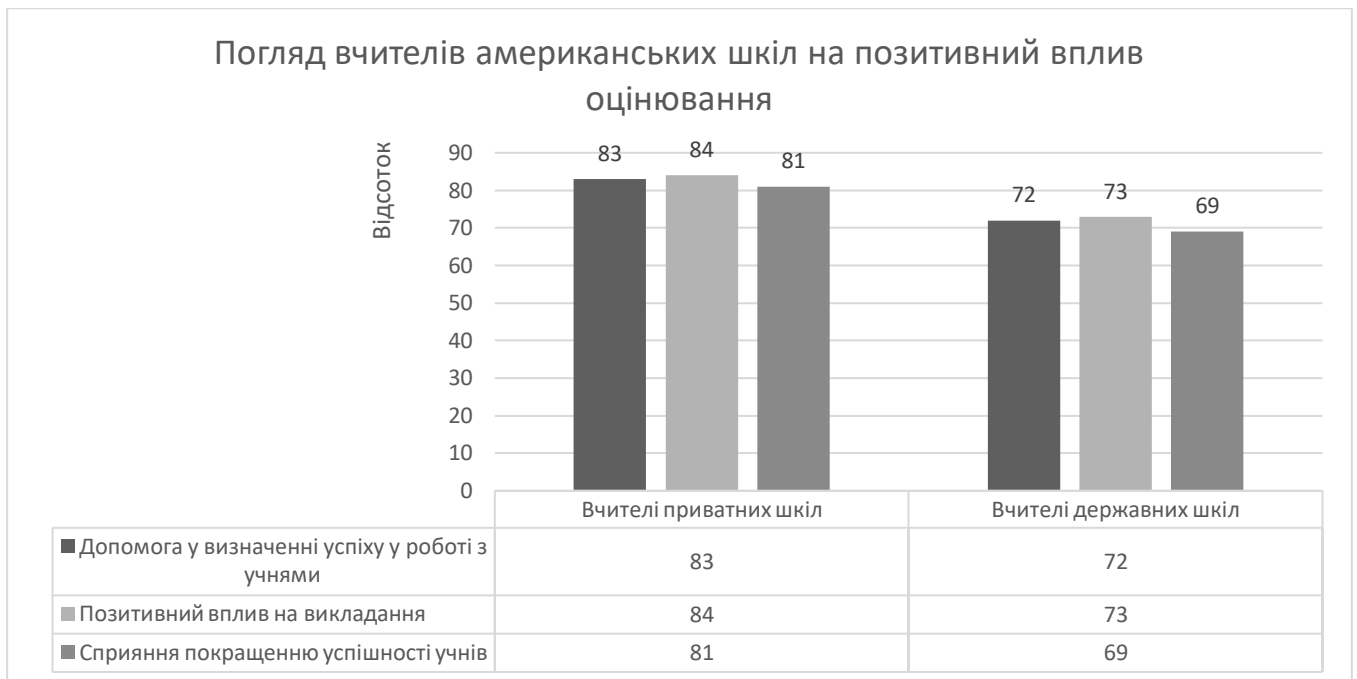


Рис. 2. Ставлення вчителів американських шкіл до оцінювання їхньої професійної діяльності.

Опрацювання аналітичних звітів профільних інституцій засвідчило, що нові системи оцінювання, запровадженні у США, набагато складніші, ніж опитування за переліками контрольних запитань, що використовувалися раніше. Вони складаються з кількох компонентів, кожен з яких оцінюється окремо. У більшості з них значну увагу приділяють періодичним спостереженням за роботою вчителя в класі відповідно до стандартів викладання, поширених на федеральному рівні. Експерти в галузі освіти також прагнуть зробити систему оцінювання більш об'єктивною через перестороги корупційної складової, коли особисті стосунки заважають директорам шкіл неупереджено оцінювати вчителів. Наприклад, на федеральному рівні до інструментарію оцінювання вчителів було додано аналіз результатів учнівських стандартизованих тестів у контексті моделі доданої вартості, яка дозволяє оцінити внесок учителя у кінцевий результат успішності кожного учня.

Проте, такі нововведення не завжди підтримуються з боку вчительських профспілок, насамперед Американською федерацією вчителів, яка від 2011 року виступає із пересторогою щодо прив'язки результатів оцінювання вчителів до їхньої оплати праці та перебування на посаді, а також категорично проти включення до інструментів оцінювання результатів стандартизованих тестів учнів. Висловлюючись проти використання моделі доданої вартості, вчительські профспілки акцентують на потенційній нестабільності тестових балів учнів з огляду на різномірне учнівське середовище в школі, де вчителів можуть взаємодіяти з різною кількістю учнів з особливими потребами; такими, що опинилися в складних життєвих обставинах; такими, що походять із сімей мігрантів тощо. Іншим чинником нестабільності результатів може бути прагнення вчителів отримати кращі результати під час оцінювання, задля яких

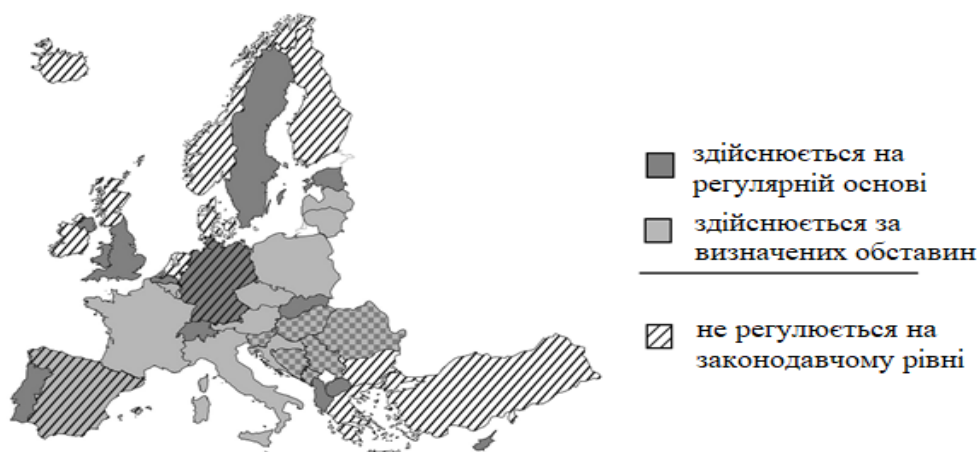
вони застосовують непродуктивні методи викладання, зокрема «підготовку до тестів»³⁷.

Однак, попри різне бачення усіх зацікавлених осіб (тих експертів, хто вважає їх занадто м'якими або неповноцінними, так і з боку тих, хто вважає їх несправедливими або контрпродуктивними), у переважній більшості штатів нові методи оцінювання вчителів продовжують тестуватися і вдосконалюватися, залишаючись доволі суперечливою проблемою шкільної освіти США.

Дослідження Європейської Комісії «Вчителі в Європі: кар'єра, розвиток, добробут» (2021 р.) свідчить про те, що оцінювання вчителів є поширеною практикою в європейських країнах, оскільки 64,5 % вчителів працюють у школах, де формальне оцінювання проводиться щонайменше один раз на рік, принаймні одним експертом³⁸. Проаналізуємо результати цього дослідження щодо з'ясування основних характеристик процедури оцінювання педагогічних працівників за такими параметрами: мета, періодичність, методи та наслідки для вчителів.

Отже, у переважній більшості європейських країн (трьох чвертях) оцінювання вчителів регулюється рамковими положеннями, встановленими центральними органами влади (Міністерствами освіти). Натомість, у Болгарії, Данії, Ірландії, Греції, Нідерландах, Фінляндії, Шотландії, Ісландії, Норвегії та Туреччині школи або місцеві органи влади мають повну автономію щодо визначення процедури оцінювання вчителів³⁹.

Затвердження оцінювання вчителів на законодавчому рівні в європейських країнах



³⁷ Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. (2018). *Overview of Teacher Evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute. Відтворено з: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>

³⁸ European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., et al. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union. P. 107. Відтворено з: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>

³⁹ Там же.

Рис. 3 Законодавче регулювання оцінювання професійної діяльності вчителів у європейських країнах

Загалом, експерти виокремлюють *дві основні цілі* оцінювання вчителів. По-перше, воно може мати *розвиваючу* ціль, адже вчителі отримують інформацію, яка допомагає їм вибудовувати індивідуальні траєкторії підвищення кваліфікації та вдосконалення своїх педагогічних навичок. По-друге, оцінювання може мати *моніторингову* ціль для визначення, чи дотримувалися вчителі професійних стандартів або рекомендованих практик викладання.

Найпоширенішою метою оцінювання є надання вчителям реального аналізу професійної діяльності задля сприяння їхньому вдосконаленню, як відображено у табл. 1. Так, у нормативних документах Бельгії, окремих землях Німеччини, Іспанії, Люксембурзі, Австрії, Чорногорії та Північній Македонії рушійною силою професійного вдосконалення визначено оцінювання вчителів. З 2019 року у Бельгії результати оцінювання вчителів враховуються при прийнятті рішення про покладення на них нових обов'язків. Учителі з 15-річним стажем роботи та відсутністю негативних результатів оцінювання класифікуються як «досвідчені вчителі», яким можуть бути доручені загальношкільні завдання, такі як координація роботи окремої групи вчителів, зв'язки з батьками або роль наставника для вчителів-початківців. Виконання цих функцій може супроводжуватися незначним скороченням навчальних годин. В Австрії директор школи бере до уваги результати оцінювання вчителів під час призначення на нові посади координатора вчителів-початківців, менеджера для співпраці між початковою та старшою середньою школою або заступника директора школи.

Таблиця 1.

Цілі оцінювання професійної діяльності вчителів у європейських країнах

Критерії	Країни																
	Данія	Фінляндія	Німеччина	Іспанія	Франція	Угорщина	Португалія	Румунія	Туреччина	Словаччина	Швеція	Англія	Уельс	Італія	Північна Македонія	Албанія	Швейцарія
Цілі оцінювання																	
Зворотній зв'язок для проф. розвитку	+	+	+	+					+								

Просування кар'єрою		+		+		+		+							+	
Преміювання				+				+		+						+
Збільшення з/п					+		+	+		+	+	+	+	+		

Результати оцінювання вчителів використовуються як підстава просування по службі в 16 європейських країнах. У 14 з них це є обов'язковою вимогою, а в Естонії та Албанії керівники шкіл мають право самостійно використовувати результати оцінювання вчителів як частину критеріїв для прийняття рішення про підвищення на посаді. У Франції, Мальті, Португалії, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Ліхтенштейні, Швеції, Чехії, Латвії, Словаччині, Словенії та Боснії і Герцеговині результати оцінювання вчителів використовується для підвищення заробітної плати. Також результати оцінювання враховуються для призначення премій або інших фінансових винагород вчителям у дев'яти країнах: Чехії, Іспанії, Хорватії, Італії, Румунії, Словаччині, Словенії, Швейцарії та Боснії і Герцеговині⁴⁰.

У двадцяти європейських країнах центральні органи управління освітою встановлюють чітку *періодичність оцінювання вчителів*, що варіюється від одного до шести років (див. табл. 2). Щорічне оцінювання проводиться в Естонії, Румунії, Словенії, Словаччині, Швеції, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Албанії, Швейцарії та Ліхтенштейні. Натомість, у Сербії оцінювання вчителів проводиться кожні шість років. На Кіпрі регулярне оцінювання починається лише після 10-го року роботи і проводиться кожні два роки. У Франції оцінювання, у середньому, відбувається кожні сім років. У Бельгії, Ліхтенштейні та Північній Македонії частота оцінювання залежить від різних чинників⁴¹.

Таблиця 2.

Періодичність оцінювання вчителів в європейських країнах

Критерії	Країни														
	Данія	Фінляндія	Німеччина	Іспанія	Франція	Угорщина	Португалія	Румунія	Туреччина	Словаччина	Англія	Уельс	Північна Ірландія	Албанія	Швейцарія
Обов'язковість оцінювання	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Періодичність оцінювання (раз/рік)	1	1	Будь-коли	1	7	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1-4

Загалом, дослідники прийшли до висновку, що у європейських країнах існують певні географічні відмінності щодо частоти проведення оцінювання

⁴⁰ Там же. Р. 108.

⁴¹ Там же. Р. 109-111.

вчителів. Найчастіше оцінювання вчителів проводиться у трьох країнах Балтії, кількох східноєвропейських країнах, Англії, Швеції та Туреччині, де 90 % або більше вчителів проходять оцінювання принаймні щороку. На противагу цьому, у західних та південно-європейських країнах, а також у Фінляндії вчителі оцінюються рідше. Наприклад, у Бельгії, Італії, Іспанії, Франції, Кіпрі, Австрії, Нідерландах, Португалії та Фінляндії частка вчителів, які працюють у школах, де вони оцінюються принаймні щороку, є нижчою за середньоєвропейський рівень. У Люксембурзі вчителів оцінюють лише двічі, щоб допомогти їм підвищити ефективність роботи: на 12-му та 20-му роках роботи. У країнах, де оцінювання вчителів проводиться через регулярні проміжки часу, може здійснюватися окреме, додаткове оцінювання за ініціативою вчителя або експерта. Так відбувається в Угорщині, Словенії, Боснії та Герцеговині й Сербії, Румунії та Чорногорії де додаткове оцінювання спрямоване на підвищення на посаді; збільшення заробітної плати; посилення ефективності викладання. Крім того, у Литві, Польщі, Чехії та Австрії директор школи може виступити з ініціативою про оцінювання вчителів з метою надання їм допомоги щодо покращення професійної діяльності.

Здійснене дослідження свідчить, що оцінювання вважається внутрішнім процесом, якщо його здійснюють члени шкільного колективу в межах одного закладу освіти, в якому працює вчитель. Натомість, оцінювання вважається зовнішнім, якщо в ньому беруть участь експерти з-поза шкільного штату⁴².

Таким чином, експертів можна класифікувати у такий спосіб:

До внутрішніх експертів належать:

- керівник школи
- керівництво школи (заступник директора, керівник сектору чи відділу)
/ інші колеги зі школи (досвідчені вчителі)
- члени шкільної ради / іншого органу управління шкільного рівня

До зовнішніх експертів належать:

- інспектори/зовнішні експерти з профільних організацій оцінювання вчителів/стандартизації педагогічної освіти;
- представники центральних органів управління освітою;
- представники місцевих/регіональних органів управління освітою;
- представники професійних вчительських асоціацій;
- викладачі закладів вищої освіти.

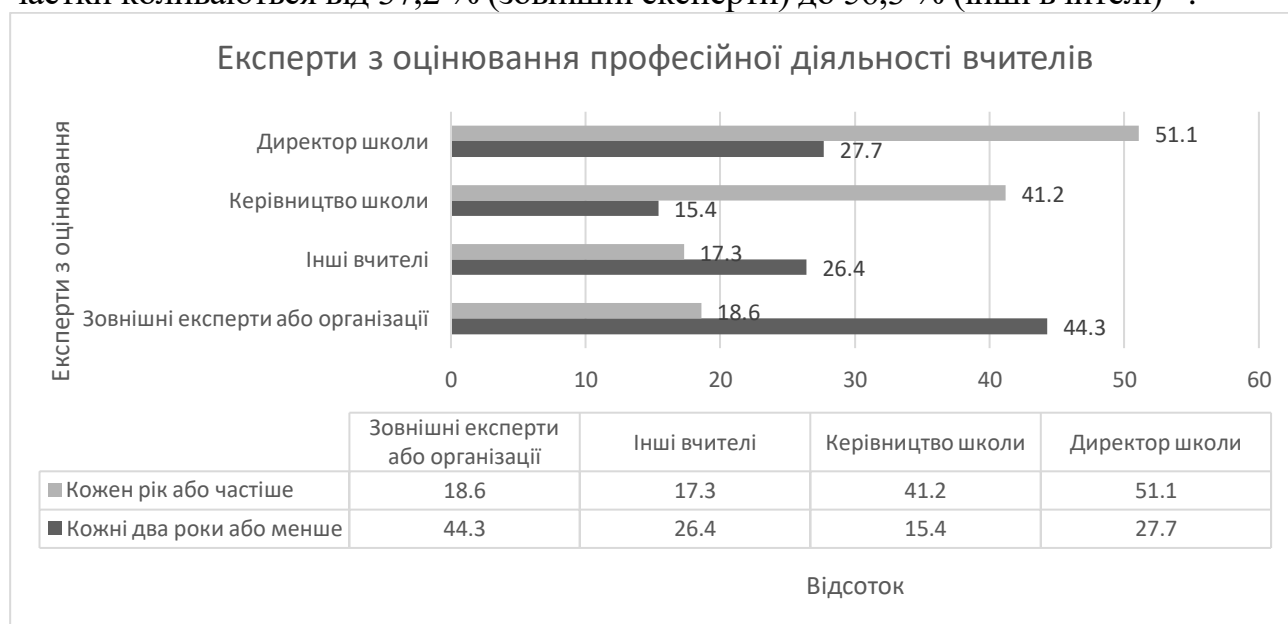
⁴² Там же. Р. 117.

Запровадження зовнішньої та внутрішньої моделі оцінювання вчителів в європейських країнах



Рис. 4 Застосування зовнішньої та внутрішньої моделі оцінювання професійної діяльності вчителів у європейських країнах

Дані дослідження ОЕСР «TALIS 2018 – Вчителі і шкільні лідери як визнані професіонали» (2018 р.) підтверджують, що саме керівник школи найчастіше проводить внутрішнє оцінювання вчителів (див. Рис. 5). Дійсно, більше половини опитаних учителів (51,1%) працюють у школах, де їх оцінює директор школи щонайменше раз на рік. Для порівняння: 41,2 % вчителів працюють у школах, де їхню роботу щонайменше раз на рік оцінюють інші члени керівництва школи; 26,4 % - інші вчителі та 18,6 % - зовнішні експерти. Аналогічно, найменша частка вчителів (21,2 %) працює в школах, де їхню роботу ніколи не оцінює директор школи. Для інших суб'єктів оцінювання ці частки коливаються від 37,2 % (зовнішні експерти) до 56,3 % (інші вчителі)⁴³.



⁴³ OECD. (2018). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Survey Report. TALIS. Paris: OECD Publishing.

Рис. 5 Залучення експертів з оцінювання професійної діяльності вчителів

Оцінювання вчителів може здійснюватися за допомогою різноманітних методів та джерел інформації, таких як спостереження за роботою в класі або аналіз відповідей учнів на запитання анкетування. Використання обов'язкових методів оцінювання вимагається на законодавчому рівні, на противагу, необов'язковими є такі, що в нормативних документах зазначені до використання на розсуд експертів. Відповідно до законодавства більшості європейських країн найпоширенішими методами проведення оцінювання вчителів є:

- 1) бесіда або інтерв'ю між експертом (експертами) та вчителем;
- 2) спостереження за його роботою в класі;
- 3) самооцінювання.

Зауважимо, що бесіда або інтерв'ю є обов'язковим у 21 (Бельгії, Німеччині, Естонії, Франції, Угорщині, Литві, Люксембурзі, Хорватії, Мальті, Австрії, Польщі, Румунії, Словенії, Швеції, Великій Британії, Боснії й Герцеговині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Чорногорії, Македонії, Сербії) країні. Використання спостереження за роботою вчителя у класі є обов'язковим у 22 (Бельгії, Німеччині, Естонії, Франції, Хорватії, Литві, Латвії, Кіпрі, Угорщині, Мальті, Австрії, Польщі, Румунії, Словенії, Португалії, Великій Британії, Боснії й Герцеговині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Чорногорії, Македонії, Сербії) європейських країнах. Самооцінювання вчителя є третім за поширеністю методом індивідуального оцінювання вчителів: 14 країн (Естонія, Литва, Латвія, Угорщина, Мальта, Польща, Румунія, Португалія, Велика Британія, Албанія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Македонія, Сербія) вважають його обов'язковим, а 6 – необов'язковим (Франція, Хорватія, Італія, Люксембург, Австрія, Чорногорія)⁴⁴.

На противагу цьому, використання інших методів, таких як аналіз результатів навчання учнів або опитування батьків та учнів для оцінювання вчителів, набагато менше регулюється центральними органами управління освітою (див. табл. 3). Ці джерела інформації, як обов'язкові, пропонуються для оцінювання вчителів лише в декількох європейських країнах: наприклад, у Литві, Австрії, Польщі, Албанії та Сербії. У деяких країнах положення про методи оцінювання відрізняються залежно від типу процесу оцінювання. Наприклад, у Чорногорії опитування учнів використовуються у випадку оцінювання вчителів в межах зовнішнього аудиту шкіл, але не під час внутрішнього оцінювання яке проводить директор школи або інший управлінський персонал.

У деяких країнах процес оцінювання мало стандартизований або взагалі не регулюється. Наприклад, у Чехії, Естонії та Словаччині немає жодних

⁴⁴ European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., et al. (2021). Teachers in Europe: careers, development and well-being, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union. P. 121. Відтворено з: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>

нормативних документів, які б регулювали застосування визначених методів оцінювання вчителів, і школи мають повну автономію щодо їх добору. У Швеції опитування учнів або інші методи також можуть використовуватися як додаткові (необов'язкові) джерела інформації під час оцінювання у вигляді щорічної зустрічі/співбесіди між вчителем і директором школи з метою підвищення заробітної плати. У Сполученому Королівстві (Англія), єдиним обов'язковим методом оцінювання є співбесіда учителя з експертом, проте Департамент освіти Англії, відповідальний центральний орган управління освітою, рекомендує використовувати різноманітні методи та надає рекомендації щодо їх належного використання. У Франції процес оцінювання вчителів передбачає обов'язкове спостереження інспектора за роботою вчителя в класі, після чого проводяться окремі співбесіди вчителя з інспектором та з директором школи⁴⁵.

Таблиця 3.

Методи оцінювання професійної діяльності вчителів в європейських країнах

Критерій	Країни									
	Іспанія	Франція	Угорщина	Португалія	Румунія	Швеція	Англія	Уельс	Північна Італія	Албанія
Методи оцінювання										
Інтерв'ювання вчителів/співбесіда	+ (O)	+ (O)		+ (H/O)		+ (O)	+ (O)	+ (O)	+ (O)	
Спостереження	+ (O)	+ (O)		+ (O)						
Самооцінювання	+ (O)	+ (H/O)	+ (O)	+ (O)	+ (O)	+ (H/O)				
Результат навчання учнів	+ (H/O)						+ (H/O)	+ (H/O)	+ (H/O)	+ (O)
Результати тестування										
Опитування учнів	+ (H/O)					+ (H/O)				
Опитування батьків	+ (H/O)									

Як бачимо, обґрунтування, добір й використання методів та інструментів оцінювання професійної діяльності вчителів є доволі серйозною проблемою, з огляду на різноманітність практичних рішень, прийнятих у європейських країнах та США. На переконання, експерта в галузі освітньої політики, Джеймса

⁴⁵ Там же. Р. 122-123.

Стронга (Коледж Марії та Вільяма м. Вільямсбург, штат Вірджинія, США), використання лише спостереження за роботою вчителів у класі, як основного методу оцінювання, є спрощеним підходом і не дозволяє повною мірою оцінити їх майстерність. Дослідник наполягає, що такий мінімалістичний підхід загрожує помилками, ґрунтується на суб'єктивних враженнях, є ненадійним і несправедливим стосовно вчителів. Для того, щоб отримати точні, вірогідні дані процедура оцінювання вимагає систематичних і цілеспрямованих зусиль щодо організації проведення. Найкращим рішенням, на його думку, є розроблення добре структурованої, науково обґрунтованої системи оцінювання вчителів, що включатиме комплекс інструментів документування результатів їх роботи⁴⁶. З цією метою, Дж. Стронг запропонував об'єднати методи оцінювання, представлені у табл. 4.

Таблиця 4.

Методи різнобічного оцінювання професійної діяльності вчителів

Методи оцінювання	Потенційні переваги	Потенційні перестороги
Спостереження	Особисте спостереження є переконливим інструментом оцінювання. Системні спостереження сприяють проникненню в сутність роботи вчителів і слугують відмінним каталізатором вдосконалення.	Можуть мати штучний характер і не відображати регулярний процес викладання. Трудомісткий за умови правильного виконання.
Портфоліо вчителів	Презентує безпосередні докази професійної діяльності вчителів. Уможливує для вчителів презентацію власних досягнень. Є інструментом професіоналізації вчителів. Сприяє рефлексуванню над процесом і результатами викладання.	Вчителі можуть розглядати підготовку портфоліо як додатковий вид діяльності з примусу. Портфоліо може стати або «стосом документів», або «скринькою скарбів». Експерти можуть поверхнево і побіжно переглянути портфоліо.
Відгуки учнів	Інструмент наблизений до основних стейкхолдерів. Повноформатне оцінювання, що має популярність у бізнесових колах.	Може викликати у вчителів почуття страху, особливо щодо наміру учнів помститися з певних причин.

⁴⁶ Stronge, J. H. (2012, November 15). *What's Wrong with Teacher Evaluation and How to Fix It: Osmosis*. Відтворено з: <http://www.wholechildeducation.org/blog/whats-wrong-with-teacher-evaluation-and-how-to-fix-it-osmosis.html>

	<p>Має потужний потенціал для професійного зростання вчителів.</p> <p>Педагогічні дослідження наводять докази правдивості учнівських оцінок щодо розмежування ефективних учителів та тих, які просто подобаються.</p>	<p>Трудомісткий процес, що передбачає розроблення, адміністрування, занотовування та оброблення результатів дослідження.</p> <p>Має суттєвий суб'єктивний характер.</p>
<p>Навчальні досягнення учнів</p>	<p>Це мета викладацької роботи вчителя.</p> <p>Фокусування на результатах не є повноцінним процесом викладання.</p> <p>Педагогічні дослідження демонструють потужний вплив (негативний чи позитивний) індивідуального підходу вчителя на результати навчальних досягнень учнів.</p> <p>Позитивно сприймається стейкхолдерами з бізнесової та управлінської сфери.</p>	<p>Складно виокремити вплив вчителя на досягнення учнів.</p> <p>Нестача чесних і прозорих, точних вимірювань учнівських досягнень спричиняє труднощі у визначенні доданого впливу викладацької діяльності вчителів.</p> <p>Може мати політично заангажований характер.</p> <p>Вимірювання доданої вартості, попри їх потужний потенціал, все ще мають суттєві технічні недосконалості.</p>

Як видно з таблиці, експерти з багаторічним досвідом проведення оцінювання професійної діяльності вчителів до найбільш дієвих методів експертизи відносять спостереження, вивчення особистого портфолію вчителя, опитування учнів та аналіз результатів учнівських досягнень. Такий добір методів, на нашу думку, уможлиблює збір різнорівневих даних, що ґрунтуються на об'єктивних і суб'єктивних судженнях та забезпечують певний рівень достовірності оцінювання.

Узагальнюючи здійснене дослідження можемо представити короткі висновки, *по-перше*: під оцінюванням вчителів розуміють оцінювання кожного вчителя окремо з метою винесення судження про його роботу та результативність; оцінювання передбачає аналіз роботи в класі, оцінку внеску вчителя в досягнення більш широких цілей діяльності школи, в якій він працює; *по-друге*: зазвичай, оцінювання проводиться окремо від інших процесів забезпечення якості, таких як шкільний аудит/інституційна акредитація, хоча воно може відбуватися і як частина цих процедур; *по-третє*: цілі оцінювання вчителів суттєво відрізняються в різних країнах: від стимулювання

вдосконалення практики викладання й забезпечення підзвітності вчителів та дотримання стандартів до підвищення на посаді та збільшення фінансової винагороди; *по-четверте*: суб'єкти, що беруть участь у цьому процесі, та методи оцінювання значно відрізняються в різних освітніх системах, так само як і наслідки для вчителів; *по-п'яте*: як правило, оцінювання вчителів-початківців проводиться після завершення педагогічної інтернатури, також окрема процедура оцінювання розроблена для досвідчених вчителів, які працюють упродовж декількох років; *по-шосте*: в експертному середовищі зарубіжних країн триває відкрита дискусія щодо добору ефективних методів та інструментів оцінювання вчителів, які б гарантували проведення неупередженої і всеохоплюючої експертизи професійної майстерності педагогічних працівників.

Урахування конструктивних ідей позитивного зарубіжного досвіду дозволить вітчизняній системі шкільної і педагогічної освіти здійснити переосмислення чинної практики атестації та сертифікації вчителів на національному та інституційному рівні задля: уточнення цілей оцінювання відповідно до цілей розвитку національної освіти; усунення протиріччя між функціями, які виконує процедура оцінювання в межах професійного розвитку та підзвітності вчителів; формування цілісної та гармонійної системи оцінювання; запровадження обов'язкової педагогічної інтернатури для вчителів-початківців; встановлення регулярного формувального оцінювання вчителів, насамперед методом самооцінювання й внутрішнього експертного оцінювання (залучення вчителів до експертизи з подальшим нематеріальним заохоченням як додатковим інструментом); поєднання різних інструментів і джерел збору даних, зокрема уникнення недостовірного використання даних про успішність учнів; формування і розвитку високої кваліфікації експертів-оцінювачів, шляхом побудови централізованої системи оцінювання; визначення впливу результатів оцінювання професійної діяльності вчителів на розвиток школи; забезпечення зворотного зв'язку із закладами фахової передвищої і вищої педагогічної освіти; визначення впливу результатів оцінювання на подальшу кар'єру вчителя, в тому числі і реагування на невідповідність учителя займаній посаді (категорії).

1.3. Komparatívny výskum v edukácii dospelých

Július MATULČÍK

Úvod. Vďaka rastúcej a rozvíjajúcej sa spolupráci medzi krajinami nadobúda edukácia dospelých stále viac internacionálny a integrujúci charakter. Okrem iného sa to prejavuje i tým, že bez ohľadu na často veľmi odlišné historické, kultúrne a národné tradície, výrazne ovplyvňujúce charakter edukácie dospelých v jednotlivých krajinách, dochádza v určitých oblastiach k postupnému zblížovaniu sa vzdelávacích systémov dospelých. Ide napr. o oblasť legislatívy, ktorej spoločným znakom je garancia práva

na vzdelávanie dospelého človeka, zblížujú sa i ciele a obsah profesijného, sociokultúrneho, občianskeho, či politického vzdelávania.

Rozvoj edukácie dospelých, je nemysliteľný bez rozvíjania jej teórie – andragogiky ako vedy o edukácii dospelých. Už v prvých koncepciách andragogiky sa v systéme andragogických disciplín uvádzala aj *komparatívna andragogika*, ako jedna zo základných, kľúčových disciplín. Svedčí to o jej významnej úlohe pri systematickom utváraní andragogiky ako modernej vedy. Komparatívna andragogika je charakteristická svojim silným internacionálnym charakterom. Komparatívny výskum systémov edukácia dospelých v zahraničí, štúdium jednotlivých teoretických prúdov a koncepcií edukácie dospelých, historicky vzniknutých i tých súčasných, ich komparácia a sprístupňovanie pre širokú odbornú verejnosť (tak pre oblasť výskumu ako i vzdelávacej praxe), predstavuje jednu z jej najdôležitejších úloh.

1. Počiatky, etapy a trendy komparatívneho výskumu v edukácii dospelých

Moderný komparatívny výskum v edukácii dospelých sa začal rozvíjať po skončení 2. svetovej vojny. Väčšina komparatistov sa zhoduje v tom, že jeho začiatok možno datovať do 60. rokov 20. storočia, keď už možno hovoriť aj o jeho medzinárodnom rozmere. Odštartovala ho, podľa F. Pöggelera (1994) známa publikácia Roberta Peersa *Adult Education – A comparative Study* (1958)⁴⁷.

Vo svojej krátkej histórii prešiel komparatívny výskum vo vzdelávaní dospelých niekoľkými etapami, pričom vzhľadom na rozličnú situáciu, odlišné podmienky a úroveň rozvoja komparatívneho výskumu v jednotlivých krajinách, nie sú hranice medzi jednotlivými etapami ostro vymedzené, a to tak z časovo-priestorového ako i obsahového hľadiska.

1. V prvej etape bol komparatívny výskum edukácie dospelých integrálnou súčasťou celého komplexu výskumných aktivít v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých. Z teoreticko-metodologického hľadiska bola problematika edukácie dospelých v zahraničí obsiahnutá v komparatívnej pedagogike, v ktorej sa však hlavný dôraz kládol na komparáciu školských vzdelávacích systémov.
2. Druhú etapu predstavuje publikovanie množstva odborných článkov, ktoré mali charakter určitých správ o vzdelávaní dospelých v jednotlivých krajinách alebo regiónoch. J. Kulich (1996)⁴⁸ vo svojej *World Bibliography on International Comparative Adult Education 1945 – 1995* uvádza ako prvú prácu takéhoto charakteru štúdiu z V. Británie: Coates, T. H.: *Adult Education in Australia and New Zealand* (1949)⁴⁹.
3. Tretia etapa sa začala medzinárodnou konferenciou v Extere (USA – New Hampshire) v roku 1966 a je charakterizovaná snahami riešiť metodologické otázky a problémy komparatívneho výskumu - podstatu komparatívneho výskumu a výskumné metódy. Možno ju charakterizovať aj ako etapu počiatkov konštituovania komparatívnej andragogiky (komparatívneho vzdelávania) ako samostatnej vednej disciplíny.

⁴⁷ Peers, R. (1958). *Adult Education: A Comparative Study*. London: Routledge and Kegan Paul.

⁴⁸ Kulich, J. (1996). *World Bibliography on International Comparative Adult Education 1945 - 1995*. Vancouver.

⁴⁹ Coates, T. H. (1949). *Adult Education in Australia and New Zealand*. In *Adult Education*, 1949, vol. 22, s. 104 - 112.

V tomto období vyšlo viacero významných prác, ktoré predstavujú významné medzníky vo vývoji komparatívneho výskumu v edukácii dospelých. Spomenúť treba predovšetkým kolektívnu prácu 34 autorov pod vedením W. Leirmana a F. Pöggelera: *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten* (1979)⁵⁰.

4. Štvrtá, súčasná etapa v komparatívnom výskume edukácie dospelých priamo súvisí s globalizačnými procesmi v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých, ktoré sa stále výraznejšie prejavujú najmä od 90. rokov 20. storočia.

Liberálny charakter edukácie dospelých (dobrovoľnosť vo vzdelávaní dospelých, relatívna nezávislosť od štátu, pôsobenie neštátnych a zahraničných inštitúcií na trhu vzdelávania) znamená, že edukácia dospelých má v jednotlivých štátoch otvorenejší charakter ako výchova a vzdelávanie detí v národných (štátnych) školských systémoch a, podobne ako ekonomika, sa stávajú transnacionálnou. Globalizáciu charakterizuje zvýšený záujem o otázky edukácie dospelých v zahraničí, globalizácia ako dôsledok modernizácie súčasného sveta predstavuje najdôležitejší impulz rozvíjania medzinárodného a komparatívneho výskumu vo výchove a vzdelávaní dospelých.

I keď určiť hlavné, **základné trendy vo vývoji komparatívneho výskumu** vo výchove a vzdelávaní dospelých je pomerne náročné, predsa len možno identifikovať niektoré významnejšie tendencie:

Komparatívny výskum je stále významnejšou súčasťou edukačnej politiky (politiky v edukácii dospelých). Prejavuje sa to zvyšujúcim sa počtom výskumných aktivít a medzinárodných konferencií komparatívneho charakteru, často ako súčasť medzinárodných projektov. Úlohy komparatívneho výskumu sú obsiahnuté v najvýznamnejších európskych a svetových dokumentoch týkajúcich sa výchovy a vzdelávania dospelých (pozri napr. dokumenty medzinárodných konferencie UNESCO o vzdelávaní dospelých CONFINTEA dokumenty OECD, EÚ a i.). Komparatívny výskum významne prispieva k ďalšej demokratizácii edukácie dospelých. Ide vlastne o uplatňovanie pôvodnej úlohy komparatívneho výskumu, ktorá sa prejavovala už od jeho počiatkov v reformách výchovy a vzdelávania.

Prehľbuje sa koordinácia komparatívneho výskumu na internacionálnej úrovni. Rastúci dopyt po medzinárodnom získavaní poznatkov o vzdelávaní dospelých viedol napr. v roku 1991 k založeniu medzinárodnej výskumnej organizácie *European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)*. Cieľom ESREA je vybudovanie medzinárodnej výskumnej siete, ktorá na medzinárodnej úrovni zabezpečí spoluprácu vo výskume a výmenu jeho výsledkov vo všetkých oblastiach výchovy a vzdelávania dospelých.

Rastie tendencia profesijného združovania a spolupráca komparatistov v edukácii dospelých na celosvetovej úrovni. V tejto oblasti plní významnú úlohu *International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)*⁵¹, ktorej vzniku v 90. rokoch 20. storočia predchádzala iniciatíva významného komparatistu v edukácii

⁵⁰ Leirmann, W., Pöggeler, F. (1979). *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.

⁵¹ *International Society for Comparative Adult Education – ISCAE* <http://www.iscae.org/mission.htm>

dospelých Alexandra Chartersa, profesora Syracuse university. V aktivitách ISCAE dominuje diskusia k metodologickým otázkam komparatívneho výskumu vo vzdelávaní dospelých – k terminológii, predmetu skúmania, výskumným metódam, vzťahu k iným vedám, k úlohám a trendom komparatívneho výskumu.

Komparatívny výskum vo výchove a vzdelávaní dospelých sa vyvíja v úzkej súčinnosti s celkovým andragogickým výskumom. Trendy jeho ďalšieho vývoja zodpovedajú vývojovým trendom v sociálnych vedách.

Prehľbuje sa funkcia komparatívneho výskumu (komparatívnej andragogiky) ako integrujúceho, sprostredkujúceho, iniciujúceho a stimulačného prvku andragogického výskumu vo všetkých jeho oblastiach – dochádza k užšiemu prepojeniu komparatívnej andragogiky s inými andragogickými disciplínami.

Zvyšuje sa kvalita komparatívneho výskumu, čo súvisí jednak so zvyšujúcou sa náročnosťou úloh a požiadaviek, ktoré sú naň kladené, ako i s jeho doterajším rozvíjaním a jeho výsledkami.

Rozvíja sa metodológia komparatívneho výskumu (komparatívnej andragogiky). Ide napr. o snahu:

- dosiahnuť všeobecnú rámcovú zhodu v prístupoch a v princípoch komparácie - porovnávanie z medzinárodného a nadnárodného charakteru;
- zabezpečiť prístup k objektívnym dátam o edukácii dospelých s cieľom vytvoriť relatívne jednotný a obsažný informačný systém o edukácii dospelých;
- zlepšiť komunikáciu medzi komparatistami, dosiahnuť väčšie porozumenie v terminológii – zjednotenie nie je vzhľadom na jazykové, historické a kultúrne rozdiely reálne a pravdepodobne by nebolo ani prospešné (napr. problém až agresívneho prenikania anglicizmov do národných jazykových terminológií).

Uvedené tendencie komparatívneho výskumu v edukácii dospelých určite nemožno pokladať za vyčerpávajúce, pretože samotný vývoj edukácie dospelých sa v súčasnosti v európskom i celosvetovom meradle vyznačuje veľkou dynamikou.

2. Problémy a úskalia komparatívneho výskumu edukácie dospelých

Realizácia komparatívneho výskumu v edukácii dospelých nie je jednoduchá. Môžeme sa stretnúť s mnohými problémami a ťažkosťami, ktoré môžu viesť k chybným alebo nepresným výsledkom. K najčastejším problémom komparatívneho výskumu patria:

1. **Problémy metodologického charakteru.** Sú typické pre výskum v oblasti sociálnych vied a týkajú sa správneho použitia výskumných metód a interpretácie výsledkov skúmania najmä z hľadiska objektivity, validity a reliability. Zahrnúť sem môžeme i terminologické problémy súvisiace s prekladom pojmov a termínov, ktoré, najmä v prípade ak nemajú presný ekvivalent v materskom jazyku, môžu viesť k nepresnému alebo chybnému výkladu, či chápaniu jeho obsahu. Veľa krát sa môžeme stretnúť aj s tým, že i významné svetové či medzinárodné inštitúcie (napr. UNESCO, OECD, EÚ) chápu alebo vykladajú značne odlišne aj základné pojmy z oblasti edukácie dospelých, resp. celoživotného vzdelávania a učenia sa. Týka sa to napr. aj takých pojmov ako sú

napr. angl. *Adult education, Adult learning, Lifelong learning, Education, Training, Teaching* atď. alebo názvov inštitúcií, napr. nem. *Volkshochschule*.

- 2. Problémy so získavaním relevantných informácií.** Nedostatok informácií, rozdiel v ich množstve a kvalite, rozličné prístupy k spracovaniu a poskytovaniu príslušných informácií, môžu významne sťažiť ich spracovanie a komparáciu, môžu viesť k síce neúmyselným a nevedomým, ale v konečnom dôsledku ku skresleným alebo nesprávnym záverom. V neposlednom rade môžu komparáciu dokonca znemožniť. Tento problém sa často vyskytuje pri skúmaní edukácie dospelých v krajinách, v ktorých nebolo možné realizovať komparatívny výskum priamo na mieste, prostredníctvom osobnej komunikácie s príslušnými odborníkmi, v krajinách, kde chýba dostatočné množstvo spracovaných poznatkov v podobe vedeckých a odborných prác, štatistických údajov a pod. Problém sa môže týkať i krajín, ktoré sa výraznejšie odlišujú jazykovo, kultúrne alebo stupňom spoločensko-ekonomického a edukačného rozvoja.

V ostatnom čase sa často diskutuje i o relevantnosti či objektívnosti poznatkov o edukácii dospelých získaných z internetových zdrojov. Dobrá orientácia v zdrojoch, schopnosť posúdiť hodnovernosť a kvalitu prezentovaných informácií sa v súčasnosti stáva dôležitým predpokladom využívania tohto významného informačného média. V tejto súvislosti treba tiež konštatovať, že objektívnosť skúmania v edukácii dospelých sa zvyšuje i využívaním viacerých informačných zdrojov.

Na niektoré ďalšie úskalía, ktoré ohrozujú objektívnosť komparatívneho skúmania upozorňuje aj André Köbben (1979)⁵².

- **Klamlivé podobnosti**

Klamlivé podobnosti sa môžu vyskytnúť vtedy, keď sa rozličné javy pomenúvajú rovnakými termínmi a výskumník si nie je vedomý rozdielov medzi nimi. Môže to súvisieť i s rozdielne používanou terminológiou, resp. s odlišne definovanými pojmami. Tento problém sa často vyskytuje vtedy, ak sa preberajú poznatky z existujúcich štúdií a následne sú, často mechanicky, spolu s ďalšími analyzované ako nové.

- **Nesprávne použité výskumných techník**

Potrebné údaje sa veľmi často získavajú obľúbenými empirickými metódami a technikami, najmä na získavanie kvantitatívneho materiálu, pričom v mnohých prípadoch by bolo vhodnejšie použiť iné metódy s vyššou pridanou hodnotou pri vyhodnotení výsledkov a formulovaní záverov.

- **Induktivizmus**

Induktivizmus súvisí s požívaním počítačovej techniky pri spracovávaní získaných dát, pričom sa často zabúda na overovanie vzťahov medzi jednotlivými údajmi a neberie sa do úvahy kultúrna rozdielnosť prostredí, z ktorých údaje pochádzajú.

- **Vedecká involúcia**

⁵² Köbben, A. (1979). Cross-national studies as seen from the vantage point of cross-cultural studies; problems and pitfalls. In Berting, J., Geyer, F. & Jurkovich, R. (Eds.) *Problems in international comparative research in the social sciences*. Oxford: Pergamon Press, s. 1-9.

Vedecká involúcia súvisí s organizáciou a realizáciou výskumného projektu. Mnohé medzinárodné komparatívne výskumné projekty sú veľmi náročné. Vyžadujú si veľa energie a skúsenosti zapojených výskumníkov, sú často časovo zdĺhavé a finančne nákladné. Vedecká involúcia sa môže prejaviť v riziku, že teoretické premisy sa počas výskumu stanú zastaranými a výskum stratí na význame alebo sa stane bezpredmetným. Druhým dôsledkom vedeckej involúcie môže byť zníženie kvality realizovaného výskumu a jeho výsledkov v dôsledku snahy znižovať náklady na výskum.

- **Galtonov problém**

Pomenovanie tohto problému bolo inšpirované britským vedcom Francisom Galtonom. Ide o problém, ktorý je intelektuálne najnáročnejší a najťažšie sa mu dá vyhnúť. Týka sa komparácie javov (rovnako pomenovaných) vyskytujúcich sa v rozličných prostrediach (krajinách), ktoré majú rovnaký pôvod. Typickým príkladom je ľudová vysoká škola, ktorá existuje vo viacerých krajinách. Problémom je, či sa má pokladať za rovnakú inštitúciu (rovnaký typ), alebo či, napriek rovnakému názvu, ide odlišujúce sa modely, resp. odlišné inštitúcie. Mnohé, pôvodne rovnaké vzdelávacie inštitúcie sa počas svojej existencie vyvíjali pod vplyvom osobitných lokálnych, kultúrnych a spoločensko-ekonomických podmienok rozdielne. Možno len súhlasiť s Köbbenovým konštatovaním pri výskyte Galtonovho problému, že pri komparácii nemožno zabúdať ani na elementy difúzie, či imitácie.

Ďalšími problémami ako i možnými chybami v komparatívnom výskume sa zaoberá aj Michal Bron Jr. (2008)⁵³. Na základe analýzy publikovaných komparatívnych prác poukazuje na najčastejšie sa vyskytujúce problémy – „nástrahy“ a nebezpečenstvá v komparatívnom výskume.

- **Nebezpečie „deskriptívnosti“** sa týka prác, v ktorých chýba komparácia a nie je možné ani aby komparáciu realizoval samotný čitateľ.
- Ďalšie **nebezpečie** hrozí „**porovnávaním neporovnateľného**“, keď sa skúmané javy nevyznačujú porovnateľnými funkciami.
- **Nebezpečie „rozčlenenia (rozškatuľkovania)“** sa vyskytuje v prácach (kolektívnych), ktoré na jednej strane obsahujú časti s dopodrobna opísanými detailmi a na druhej strane časti obsahujúce všeobecný uhol pohľadu. Príčinou tohto problému býva chýbajúca spoločná koncepcia, resp. jej nerešpektovanie.
- **Nebezpečie „solistikovanej povrchnosti“** sa môže vyskytnúť pri preceňovaní štatistických dát, resp. pri ich nesprávnom alebo povrchnom spracovaní a interpretovaní.
- **Nebezpečie „dvojakosti“** (double-decker) je typické pre kolektívne práce, v ktorých dochádza k očividnému rozporu medzi zámermi a cieľmi editora a ich naplnením v príspevkoch jednotlivých autorov. Rozpory sa týkajú teoretických a metodologických zámerov a cieľov editora na jednej strane a individuálnymi zámermi a cieľmi jednotlivých prispievateľov.

⁵³ Bron Jr, M. (2008). Pitfalls in comparative studies. Inherent and self-styled dangers. In *Comparative Adult Education*. Reischmann J., Bron Jr, M. (eds). Frankfurt am M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang GmbH, s.65-80.

- **Nebezpečie „dial'nice“** je tiež typické pre kolektívne práce. Vyskytuje sa vtedy, keď jednotliví nerešpektujú intencie a inštrukcie editora. V dôsledku toho čitateľ nadobúda dojem, že hlavná časť danej publikácie na jednej strane a úvodná a záverečná kapitola na druhej strane sa podobajú na dve vozidlá pohybujúce sa proti sebe na diaľnici. Jednotliví autori autori nedokážu dodržať stanovenú líniu, môže byť problematické vyvodit' z jednotlivých čiastkových štúdií zodpovedajúce závery.
- **Nebezpečie „predpojatosti/dogmatizmu“** sa môže vyskytnúť vtedy, ak v dôsledku záväzku autora/autorov voči určitej ideológii alebo politickému straníctvu dôjde k zanedbaniu požadovanej metodológie a výskumnej metodiky.

Uvedené problémy, úskalia, nedostatky alebo chyby vyskytujúce sa v komparatívnom výskume, resp. komparatívnych štúdiách sa v súčasnosti vynárajú aj preto, že rast významu komparatívneho výskumu ako prostriedku pre rozvíjanie edukácie dospelých sa prejavuje aj kvantitatívnym nárastom publikovaných vedeckých štúdií. Svedčia tiež o tom, že komparatívny výskum je mimoriadne náročný na prípravu, organizáciu a realizáciu a v neposlednom rade i na spracovanie a interpretáciu výsledkov. Potvrdzujú potrebu ďalšieho rozvíjania metodológie komparatívneho výskumu, čo určite patrí k najdôležitejším úlohám komparatívnej andragogiky.

3. Komparatívna andragogika – vedná disciplína o komparatívnom skúmaní edukácie dospelých

Získavanie poznatkov a skúseností z edukácie dospelých v zahraničí, ich štúdium, vzájomná komparácia s poznatkami vlastnej krajiny, ako i poukázanie na možnosti využitia takto získaných poznatkov, je predmetom a cieľom jednej z najmladších andragogických disciplín – komparatívnej (porovnávacej) andragogiky.

Kým v prvých prácach komparatívneho charakteru prevažovali práce prinášajúce informácie o skúsenostiach z edukácie dospelých v zahraničí, štúdium systémov edukácie dospelých, s ďalším rozvojom edukácie dospelých sa pozornosť komparatistov stále viac, najmä v posledných desaťročiach, sústreďuje na analýzu a komparáciu teoretických prístupov k problematike edukácie dospelých. Komparácia teoretických náhľadov na problémy edukácie dospelých sa stáva stále naliehavejšou potrebou pre ďalšie rozvíjanie andragogiky ako vedy v každej krajine. Zároveň predstavuje najnáročnejšiu oblasť, ktorá je predmetom skúmania komparatívnej andragogiky.

Začiatky konštituovania komparatívnej andragogiky nesporne nachádzame v rámci komparatívnej (porovnávacej) pedagogiky v podobe porovnávacej pedagogiky dospelých. Preto aj v súčasnosti možno tak z hľadiska jej cieľov, obsahu ako aj používaných metód skúmania hovoriť o pomerne veľkej príbuznosti a podobnosti.

Záujem o edukáciu dospelých v zahraničí sa začal prejavovať už koncom 19. storočia. Samozrejme, nemožno ešte vôbec hovoriť o komparácii poznatkov a ešte vôbec nie o vzniku komparatívnej andragogiky, resp. komparatívnej edukácie dospelých.

Prvé informácie o výchove a vzdelávaní dospelých v zahraničí, mali charakter „rozprávania cestovateľov“. Nešlo teda o vopred plánované štúdium problematiky edukácie dospelých v zahraničí s uplatnením komparatívneho prístupu. Informácie boli preto často neúplné a interpretované nekriticky.

Až neskôr sa začali systematickejšie študovať najmä úspešné spôsoby a formy vzdelávania dospelých, s cieľom začleniť ich do systému vzdelávania dospelých (do praxe vzdelávacích inštitúcií) vo vlastnej krajine. Komparatisti tak boli vlastne predovšetkým reformátormi výchovy a vzdelávania⁵⁴.

Systematické, vedecké skúmanie a komparácia vzdelávania dospelých v zahraničí nevyhnutne smerovalo aj ku konštituovaniu teórie komparatívneho výskumu - komparatívnej andragogiky.

Označenie komparatívna andragogika však nemožno chápať ako univerzálne, všeobecne rozšírené na celom svete a nie je ani jednoznačne definované. Problémy a rozpory v terminológii súvisia s často veľmi odlišným používaním termínov v oblasti edukácie dospelých v jednotlivých jazykových a geografických oblastiach. Iná je terminológia európska, americko-kanadská, anglofónna, frankofónna atď. Druhým dôvodom, ktorý sa týka veľmi často najmä novokonštituovaných a mladých vedných disciplín, je problém presného vymedzenia predmetu skúmania a dynamicky sa vyvíjajúci poznatkový systém. Nejednoznačnosť a rozdielnosť sa preto prejavuje existenciou viacerých termínov, z ktorých niektoré majú synonymický charakter, ako napr. *porovnávací andragogika – komparatívna andragogika* a niektoré iné sa zase významovo a obsahovo od seba značne líšia: *komparatívna andragogika – komparatívne vzdelávanie dospelých – komparatívne štúdium (výskum) vzdelávania dospelých – vzdelávanie dospelých v zahraničí – internacionálne vzdelávanie dospelých – internacionálne a komparatívne vzdelávanie dospelých* atď. Najmä v anglicky hovoriacich krajinách sa miesto termínu komparatívna andragogika používa na označenie komparatívneho výskumu v oblasti edukácie dospelých termín medzinárodné a komparatívne vzdelávanie dospelých, a to tak v zmysle výskumnej praxe ako i ako označenie teoretickej disciplíny zaoberajúcej sa terminologickými, metodologickými otázkami ako i samotnými metódami komparatívneho výskumu pozri napr. Reischmann, 2004⁵⁵.

Prvý významný pokus o riešenie metodologických a terminologických otázok komparatívnej andragogiky sa uskutočnil na medzinárodnej konferencii v Extere (USA – New Hampshire) v roku 1966. Na tejto prvej medzinárodnej konferencii o porovnávacom výskume v edukácii dospelých sa jej účastníci zaoberali problematikou zhromažďovania údajov o súčasnej edukácii dospelých, skúmania systémov edukácie dospelých vo vzťahu ku kultúrnym, politickým a hospodárskym vplyvom na organizáciu a inštitucionalizáciu edukácie dospelých. Z metodologického hľadiska bola konferencia osobitne významná aj z toho dôvodu, že po prvýkrát sa na nej diskutovalo o metódach komparatívneho výskumu vo výchove a vzdelávaní

⁵⁴ Kulich, J. (1999). *Komparatívni štúdium andragogiky 1-5*. Olomouc: Andragogé – Centrum otvoreného a distančného vzdelávania. UP v Olomouci, 1999.

⁵⁵ Reischmann, J. (2004). International and Comparative Adult Education: A German Perspective. In *PAACE Journal of Lifelong Learning. The Pennsylvania Association for Adult and Continuing Education*. Vol. 13, p. 19-38.

dospelých a o terminológii (pozri Kulich, 1999). Vydanie medzinárodných terminologických slovníkov malo byť prvým krokom k univerzálne prijatej terminológii. I keď tento cieľ sa na prvý pohľad javí ako veľmi progresívny krok prospešný nielen medzinárodnému komparatívne výskumu, ale celej teórii výchovy a vzdelávania dospelých, existuje tu nebezpečenstvo, na ktoré upozorňuje J. Kulich, že takéto zjednocovanie by si „...vyžadovalo násilné usmerňovanie terminológie bez ohľadu na kultúrne a iné rozdiely medzi krajinami“).

Po konferencii v Extere nasledovali ďalšie konferencie komparatistov – v Nordborgu (Dánsko) v roku 1972, v Oxforde (Anglicko) v roku 1987, vo Frascati neďaleko Ríma (Taliansko) v roku 1988 a v Ibadane (Nigéria) v roku 1991.

Na tieto konferencie potom nadviazali konferencie organizované *International Society for Comparative Adult Education – ISCAE*⁵⁶.

Prvá konferencia ISCAE sa konala v roku 1995 v Nemecku, v *Bambergu*. V roku 1998 sa v slovinskej *Radovljici*, neďaleko od Ľubl'any uskutočnila v poradí *druhá konferencia ISCAE*. *Tretia konferencia ISCAE* sa konala v roku 2002 v *St. Louis* v USA. *Štvrtá konferencia ISCAE* sa po druhýkrát uskutočnila v nemeckom *Bambergu* v roku 2006. *Piata konferencia ISCAE* bola v roku 2012 v USA, v *Las Vegas*. *Šiesta konferencia ISCAE* sa opäť uskutočnila v Nemecku, vo *Würzburgu*, v roku 2017. *Siedma konferencia ISCAE* sa konala v Kanade, vo *Vancouveri* v roku 2020.

Cieľmi konferencií boli predovšetkým teoretické a metodologické otázky komparatívneho výskumu v edukácii dospelých, vrátane problematiky výskumných metód. Dôležitou témou bola tiež medzinárodná spolupráca v komparatívnom výskume, pozornosť bola venovaná aj významným osobnostiam komparatívneho výskumu a ich prínosu pre edukáciu dospelých.

Na konferenciách vystúpili a diskutovali najvýznamnejší svetoví predstavitelia komparatívneho výskumu v edukácii dospelých ako napr. Alexander Charters, zakladateľ a čestný prezident ISCAE, Marcie Boucouvalas a Alan Knox z USA, Michal Bron Jr, zo Švédska, Jindra Kulich a Paul Bélanger z Kanady, Jost Reischmann z Nemecka, Pierre Besnard z Francúzska, John Holford z Veľkej Británie, Ana Krajnc, Zoran Jelenc a Borut Mikulec zo Slovinska, Dušan Savičević a Katarina Popović zo Srbska a mnohí ďalší.

4. Predmet, funkcie a metódy komparatívnej andragogiky

Pri snahách o definovanie predmetu, cieľov a metodológie komparatívnej andragogiky sa často stretávame so značne rozdielnymi prístupmi jednotlivých autorov. Je logické, že niektoré terminologické a metodologické otázky sú spoločné tak pre komparatívnu andragogiku ako aj pre komparatívnu pedagogiku, v rámci ktorej komparatívna andragogika, ako *komparatívna pedagogika dospelých* vznikla, vyvíjala sa a z ktorej sa nakoniec odčlenila. Napr. aj jeden z najznámejších, svetovo uznávaných komparatistov J. R. Kidd z Kanady, ktorý medzi prvými začal rozvíjať komparatívnu andragogiku, ju pod názvom *komparatívne štúdium vzdelávania*

⁵⁶ *International Society for Comparative Adult Education – ISCAE* <http://www.iscae.org/mission.htm>

dospelých považoval za subdisciplínu komparatívnej pedagogiky. Upozorňoval však, že toto štúdium musí byť oveľa viac medziodborové ako je to u komparatívnej pedagogiky⁵⁷.

Pre vymedzenie podstaty a predmetu komparatívnej andragogiky, mala kľúčový význam konferencia v Nordborgu (Dánsko), ktorá sa konala v roku 1972. Účastníci konferencie jasne odlišili porovnávaciu andragogiku od porovnávej pedagogiky, keď konštatovali, že i keď je možné využiť teóriu a prax komparatívnej pedagogiky, nemožno mechanicky prevziať pojmy a metódy z komparatívnej pedagogiky.

Na konferencii boli zhrnuté dôvody, ktoré poukazujú na dôležitosť komparatívnej andragogiky. Vyplýva z nich, že skúmanie edukácie dospelých je neúplné bez porovnávej dimenzie a komparatívny výskum významne prispieva k rozvoju edukácie dospelých. Komparácia vo edukácii dospelých napomáha k vytváraniu vzťahov medzi vednými odbormi, zvyšuje porozumenie vlastnej národnej kultúry, výchovy a vzdelávania, vzťahu medzi edukácie dospelých a spoločenskými zmenami.

Pri snahách o vymedzenie predmetu porovnávej andragogiky môže vzniknúť otázka, čo vlastne možno pokladať za prácu komparatívneho charakteru. Skutočnosť, že na tento problém nie je rovnaký názor, potvrdzuje tvrdenie A. N. Chartersa (USA), podľa ktorého komparatívny výskum musí obsahovať jeden alebo viac aspektov výchovy a vzdelávania dospelých v dvoch, či viacerých krajinách⁵⁸.

Aj podľa C. Titmusa (Veľká Británia)⁵⁹ nie všetko, čo je vydávané pod názvom komparatívne vzdelávanie dospelých, obsahuje porovnávanie; čo platí tak pre štúdium jedného javu v jednej krajine ako i pre konfrontáciu javov v rôznych krajinách (ibid).

Nazdávame sa, že o práci z komparatívnej andragogiky (o komparácii) môžeme hovoriť i v tom prípade, ak poznávame a hodnotíme určité javy z oblasti edukácie dospelých v jednej krajine, bez priameho porovňovania. Dôležité však je, aby takéto štúdium nebolo len opisom takýchto javov, bez skúmania príčin ich stavu a vývoja. Výsledkom takéhoto porovňovania je potom interpretácia určitého konkrétneho modelu, ktorý v sebe implicitne obsahuje komparatívne prvky. Ide napr. o tie druhy prác, ktoré prinášajú nové poznatky o vzdelávaní dospelých v príslušnej krajine (alebo v konkrétnej inštitúcii) bez rovnako podrobnej analýzy inej vzdelávacej sústavy či inštitúcii v druhej, resp. v materskej krajine alebo vo viacerých krajinách. Nevyhnutným predpokladom takéhoto porovňovania je však veľmi dobrá znalosť problematiky porovňovania a na jej základe schopnosť posudzovať a hodnotiť skúmané javy. V podobnom zmysle uvádza tento typ porovňovania i E. Walterová (1992)⁶⁰ v rámci typológie medzinárodných porovnávacích analýz.

⁵⁷ Kulich, J. (1999). *Komparativní studium andragogiky 1-5*. Olomouc: Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání. UP v Olomouci.

⁵⁸ Kulich, J. (1999). *Komparativní studium andragogiky 1-5*. Olomouc: Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání. UP v Olomouci.

⁵⁹ Titmus, C. J. (1989). *Comparative Adult Education: An Outline Approach to Method*. In *Comparative Research in Adult Education: Present Lines and Perspectives*. Frascati, Roma: Centro Europeo dell' Educazione

⁶⁰ Walterová, E. (1992). *Srovnávací a mezinárodní pedagogické výzkumy: Zahraničné trendy a naše situace*. In Průcha, J. (red.): *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Karolinum, s. 21 - 33.

Na druhej strane, ani práce, ktoré sa zaoberajú problematikou edukácie dospelých v dvoch alebo vo viacerých krajinách, pokiaľ nebudú obsahovať požadované prvky komparácie v explicitnej alebo implicitnej podobe nemožno považovať za komparatívne.

Dva typy komparatívnych prác charakterizuje aj C. Titmus. V prípade skúmania javov edukácie dospelých v jednej krajine požaduje, aby plánovanie a spracovanie štúdie bolo realizované takým spôsobom, aby porovnávanie mohol urobiť čitateľ. Každá práca v komparatívnom vzdelávaní dospelých by mala obsahovať dostatočné porozumenie komparatívnym procesom, aj keď autori týchto prác sami komparáciu neurobia (Kulich, 1999)⁶¹.

Na základe uvedeného možno teda konštatovať, že *komparatívna andragogika predstavuje jednu zo základných, kľúčových vedných subdisciplín andragogiky. Jej cieľom je poznávanie, interpretácia a porovnávanie zahraničných systémov edukácie dospelých, ich jednotlivých častí, či prvkov. Súčasťou takéhoto skúmania je aj štúdium, analýza, interpretácia a komparácia rozličných problémov, koncepcií, teórií, metód, foriem a prostriedkov vzdelávania dospelých v jednotlivých krajinách, s prihliadnutím na spoločensko-ekonomické, politické, kultúrne, národné a historické špecifiká a podmienky.*

Cieľom komparatívnej andragogiky, podobne ako aj iných vedných disciplín, je popri rozvíjaní seba samej prinášať také nové poznatky, ktoré prispejú k riešeniu andragogických problémov praxe a prispejú tak k rozvoju edukácie dospelých na národnej i medzinárodnej úrovni. Ide o **teoretickú a praktickú funkciu komparatívnej andragogiky** (Váňová, 1998)⁶².

Rozšírenie možností skúmania problematiky edukácie dospelých v rozličných krajinách sveta, v spojení s rozvojom informačných a komunikačných technológií v posledných desaťročiach, znamená významné zlepšenie prístupu k informáciám o vzdelávaní dospelých na celom svete, výrazné navýšenie množstva relevantných informácií a poznatkov. Plne sa tak môžu uplatniť aj ďalšie funkcie komparatívnej andragogiky:

- **komunikatívna** (podávanie objektívnych informácií);
- **orientačná** (odhalenie zákonitostí v oblasti výchovy a vzdelávania vo vzťahu k tendenciám vývoja spoločnosti);
- **heuristicko-prognostická** (optimalizácia výchovno-vzdelávacích procesov a hľadanie nových riešení);
- **funkcia spätnej väzby** (ako nástroj porovnávania a konfrontácie vlastných úsilí v rámci rozličných tendencií a alternatív (Krankus, 1987)⁶³).

Stále výraznejšie sa ukazuje, že komparatívna andragogika má všeobecný, globálny charakter, predpokladá interdisciplinárny prístup a z tohto hľadiska plní významnú **integratívnu funkciu**. Je priesečníkom andragogických (pedagogických) teórií, vzdelávacích koncepcií, projektov a reforiem v oblasti vzdelávania a má

⁶¹ Kulich, J. (1999). *Komparativní studium andragogiky 1-5*. Olomouc: Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání. UP v Olomouci.

⁶² Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

⁶³ Krankus, M. (1987). K problematice porovnávacích výskumov výchovy a vzdelávania dospelých. In *Osvetová práca*, roč. 37, č. 16, s. 18 - 21.

výrazné zameranie na prax. Tento integratívny prístup významne ovplyvňuje jej predmet, metódy skúmania ako i stanovenie jej cieľov a úloh (Rosenzweig, 1989)⁶⁴. Vzhľadom na to, že predmetom skúmania komparatívnej andragogiky je celá široká oblasť edukácie dospelých, výsledky získané porovnávacím výskumom prekračujú jej rámec a uplatňujú sa prakticky vo všetkých andragogických disciplínach. Nemenej dôležitá je táto funkcia i z medzinárodného hľadiska. V tomto zmysle plní komparatívna andragogika úlohu spojovacieho článku medzi jednotlivými systémami, prístupmi, koncepciami a teóriami vzdelávania dospelých v rozličných štátoch sveta.

Dôležitou funkciou komparatívnej andragogiky je aj **propedeutická funkcia**⁶⁵. V rámci prípravy budúcich andragógov prispievajú poznatky z komparatívnej andragogiky k zvýšeniu ich teoreticko-metodologických a odbornopráctických kompetencií. V propedeutickej a prognostickej funkcii vidí význam komparatívneho skúmania aj V. Jůva (1994)⁶⁶. Spočíva v tom, že dosiahnuté komparatívne poznatky sa uplatňujú pri skvalitňovaní edukácie dospelých a v neposlednom rade sú určené pre rozvoj edukačného myslenia a kreativity.

Výskumné metódy každej vednej disciplíny predstavujú celý komplex rozličných poznávacích spôsobov, postupov, myšlienkových a praktických operácií, ktoré smerujú k získaniu a spracovaniu nových vedeckých poznatkov. **Výskumné metódy komparatívnej andragogiky** sú v podstate totožné s metódami komparatívnej pedagogiky, čo súvisí s tým, že komparatívna andragogika, predtým porovnávacía pedagogika dospelých, bola súčasťou porovnávacej pedagogiky a i po jej konštituovaní ako relatívne samostatnej vednej disciplíny v sedemdesiatych rokoch 20. storočia je predmet jej skúmania veľmi blízky predmetu skúmania porovnávacej pedagogiky.

Postavenie metód v komparatívnom andragogickom výskume je veľmi dôležité. Bez nich nemôže porovnávacía andragogika prejsť od opisného porovnávania a tým len povrchného skúmania k výkladovému skúmaniu, t. j. k porovnávaniu na základe chápania, analýzy, hodnotenia a vysvetľovania, čo predstavuje skutočné vedecké skúmanie.

Porovnávací výskum v andragogike vychádza z historického vývoja národných výchovno-vzdelávacích sústav, a ich koncepcií a teórií. Nesupluje však historický výskum. Hlavnú pozornosť sústreďuje na porovnanie súčasného stavu vo výchove a vzdelávaní doma i v zahraničí.

Skúma ho predovšetkým na základe štúdia dokumentov. Ide o dokumenty všeobecného, celoštátneho charakteru (zákony, vyhlášky, nariadenia, predpisy), ktorými sa výchova a vzdelávanie v danom štáte riadi, a o dokumenty vzťahujúce sa k jednotlivým typom výchovno-vzdelávacích zariadení (školy, inštitúcie) ako i o dokumenty konkrétnej výchovno-vzdelávacej inštitúcie či organizácie.

⁶⁴ Rosenzweig, M. (1989). Funkce a úkoly srovnávací pedagogiky v současnosti. In *Pedagogika*, č. 6, s. 658 - 664.

⁶⁵ Váňová, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

⁶⁶ Jůva, V. (1994) Historicko-porovnávacía metóda. In Maňák, J. a kol.: *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 66 - 71.

Popri tomto základnom zdroji získavania informácií využíva komparatívna andragogika i ďalšie empirické výskumné metódy vied o výchove a vzdelávaní (napr. interview, pozorovanie, dotazník), či teoretické výskumné metódy – kognitívne operácie (napr. analýza, syntéza, indukcia, dedukcia).

I keď väčšina metód, ktoré sa v komparatívnom výskume používajú, má kvantitatívny (scientistický) charakter, často sa pri ich aplikácii zohľadňuje kvantitatívna i kvalitatívna stránka analýzy edukačných javov (bližšie Švec, 1995)⁶⁷.

Výskumné metódy používané v komparatívnej andragogike slúžia k plneniu jej základných úloh, ktorými sú exaktný opis, interpretácia, zovšeobecnenie, hodnotenie a modelovanie. Tieto úlohy predstavujú súčasne aj **fázy porovnávacieho výskumu**.

Každý fáze zodpovedajú príslušné metódy skúmania, ktoré v nej dominujú, resp. sú v danej fáze najvýznamnejšie. Žiadna metóda sa nepoužíva izolovane ako jediná metóda, vždy ide o komplex výskumných metód, ktoré sú pre danú fázu, resp. pre zameranie celého komparatívneho výskumu najvhodnejšie a najúčelnejšie.

1. **V prvej fáze** komparatívneho výskumu ide spravidla o opis, t. j. o vytvorenie relatívne uceleného a systematického obrazu o skúmanom jave, vrátane identifikovania a popísania jeho charakteristických znakov a črt.
2. Tým sa vytvorí nevyhnutný predpoklad pre **druhú fázu** komparatívneho výskumu, v ktorej ťažiskom skúmania je kauzálna analýza získaných poznatkov, súčasťou ktorej je zohľadnenie historických, spoločensko-politických, ekonomických, kultúrnych a sociálnych podmienok.
3. Na základe výsledkov kauzálnej analýzy prechádza komparatívny výskum **do tretej fázy**, ktorá predstavuje jeho vyvrcholenie. Ide o vlastnú, kauzálnu mnohofaktorovú komparáciu realizovanú na základe presne určených a zdôvodnených kritérií.
4. **V štvrtej fáze** vyúsťuje komparácia do procesu hodnotenia, resp. vyhodnotenia nových poznatkov a to tak z hľadiska ich významu pre obohatenie, resp. rozšírenie teórie výchovy a vzdelávania dospelých (nielen komparatívnej andragogiky), ako i z hľadiska možnosti ich konkrétneho využitia v praxi.

Hranice medzi jednotlivými fázami komparatívneho výskumu nie sú ostro vymedzené, prechod z jednej fázy do druhej je plynulý a podobne plynulo dochádza aj k prenášaní ťažiska na používanie tých výskumných metód, ktoré sú typické pre konkrétnu fázu skúmania.

V komparatívnom výskume edukácie dospelých sa používajú typické, najčastejšie aplikované výskumné metódy:

- metóda pozorovania,
- metóda rozhovoru,
- opisná metóda,
- historická metóda,
- sociologická metóda,
- metóda modelovania,

⁶⁷ Švec, Š. (1995). Kvalitatívna metodológia humanitných vied o výchove. In *Pedagogická revue*, roč. 47, č. 9 - 10, s. 1-2.

- štatistické metódy,
- komparatívna metóda.

U niektorých autorov sa môžeme stretnúť so širším chápaním metód komparatívneho výskumu (pozri Kulich, 1999)⁶⁸. Ako výskumné metódy uvádzajú aj prístupy, resp. postupy pri realizácii komparatívneho výskumu.

D. Savičević (1984)⁶⁹ uvádza prístup historický, filozofický, sociologický, ekonomický, antropologický, kulturologický, štatistický.

C. J. Titmus (1989)⁷⁰ navrhuje túto postupnosť krokov:

- stanovenie všeobecného cieľa,
- formulácia špecifických čiastkových cieľov,
- výber dát, ktoré sa majú zbierať,
- zber údajov,
- opis skúmaných fenoménov,
- konfrontácia rozdielov a podobností, vysvetlenie rozdielov a podobností.

J. R. Kidd (1970)⁷¹ v prehľade metód používaných v komparatívnom výskume uvádza tieto metódy: historická metóda; metóda výskumu kultúrneho rámca vzdelávania dospelých; multidisciplinárny výskum; výskum súčastí systému vzdelávania dospelých, problémový prístup; výskum medzikultúrnej transplantácie a prenosu inovácií; biografický a autobiografický výskum; systémová analýza.

Z uvedenej charakteristiky výskumných metód vyplýva, že v komparatívnom výskume neexistuje univerzálne platné vymedzenie, klasifikácia a charakteristika výskumných metód. Jednotliví autori pristupujú k tejto problematike rozdielnym spôsobom, pričom rozhodujúcu úlohu zohrávajú teoretické a metodologické východiská charakteristické pre koncepciu vedy o edukácii dospelých v konkrétnych podmienkach, v podmienkach danej krajiny.

Napriek názorovým rozdielom komparatistov, za hlavnú metódu komparatívneho výskumu možno pokladať komparatívnu metódu.

Komparatívna metóda je základnou, kľúčovou metódou porovnávacej andragogiky. Určujú sa ňou tak rovnaké ako aj rozličné, variantné a odlišujúce sa znaky objektu skúmania.

Pre porovnávacie skúmanie vyberáme také javy a skutočnosti, ktoré majú „spoločného menovateľa“, t. j. svojou podstatou, typovou charakteristikou si navzájom zodpovedajú. To značí, že sú v nich obsiahnuté zložky, vlastnosti, ktorými sú pospájané do celku. To predpokladá rovnorodosť javov vstupujúcich do procesu porovnávania, ich príslušnosť k rovnakému systému. Základný význam tu nadobúda uhol pohľadu, z ktorého pristupujeme k porovnávaniu a ten je určovaný konkrétnym

⁶⁸ Kulich, J.(1999). *Komparativní studium andragogiky 1-5*. Olomouc: Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání. UP v Olomouci.

⁶⁹ Savičević, D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju Prosveta

⁷⁰ Titmus, C. J. (1989). Comparative Adult Education: An Outline Approach to Method. In *Comparative Research in Adult Education: Present Lines and Perspectives*. Frascati, Roma: Centro Europeo dell' Educazione.

⁷¹ Kidd, J R. (1970). Developing a methodology for comparative studies in adult education In *Convergence*; Toronto Vol. 3, Iss. 3.

cieľom výskumu, resp. bádateľa. Od neho závisí aj ďalší výber konkrétnych výskumných metodických postupov.

Objektom komparatívneho výskumu v oblasti edukácie dospelých teda môžu byť len tie javy, ktoré sú svojimi typovými znakmi, svojou podstatou navzájom adekvátne, a to i vo vzťahu k vyššiemu celku, ktorého sú organickou súčasťou.

Pri výbere predmetu skúmania je záväzné rešpektovať túto vnútornú súvzťažnosť javov v rámci okruhov podobného typu. Znamená to teda, že výber javov pre porovnanie nemôže byť náhodný, ale naopak, je podmienený výsledkami doterajšieho poznania v odbore a vyplýva z uplatnenia deduktívnej metódy. Samotný proces porovnávania má potom induktívny charakter a smeruje k syntéze na vyššom stupni poznania (Ďurišin, 1985)⁷².

Teoretickú analýzu podstaty porovnávania v oblasti edukácie výstižne podáva N. Čakarov (1972)⁷³. Porovnanie – komparácia je rozumová činnosť zameraná na porovnanie predmetov a javov, ktorého výsledkom je stanovenie zhôd a odlišností medzi nimi. Korene schopnosti porovnávania u človeka možno hľadať v rozlišovaní signálových zdrojov a v diferencovanom reagovaní na podnety, čo je spojené s vedomím a poznaním vecí a javov, ktoré majú úlohu zdrojov. O porovnaní hovoríme vtedy, keď rozlišovanie a diferencovanie sú sprevádzané uvedomovaním si rozdielov a zhôd medzi predmetmi a javmi.

Porovnanie ako poznávací proces je charakteristické len pre človeka. Porovnávací metóda je rozvinutá – vyššia forma porovnávania, keď sa porovnanie využíva systematicky, za plánovaným poznávacím účelom. Spočíva vo vopred určenom, cieľavedomom a systematickom porovnaní predmetov a javov za cieľom stanovenia zhôd a rozdielov medzi nimi.

Komparácia v sebe zahŕňa usporiadanie, prirovnávanie a rozlišovanie predmetov a javov. Pri porovnaní treba hľadať nielen rovnaké znaky vecí a javov, ale aj rozdielne, nerovnaké znaky. Pri skúmaní predmetov a javov ich nielen prirovnávame k sebe navzájom, ale dávame ich aj do protikladu, čím registrujeme rozdielne, variantné znaky. Prirovnávanie samotné registruje len znaky zhodné a spoločné. Prostredníctvom porovnávací metódy nestanovujeme len zhody a rozdiely medzi skúmanými predmetmi a javmi. Skutočné vedecké poznávanie si vyžaduje aj vysvetlenie ich príčin. Vysvetlenie osobitostí výchovno-vzdelávacích systémov, koncepcií, pedagogických a andragogických teórií, je základným procesom porovnávacího štúdia. Rešpektuje pritom konkrétne spoločenské, politické, ekonomické, historické, národné, kultúrne a sociálne podmienky.

Pri porovnaní sa prelínajú údaje kvalitatívne s kvantitatívnymi. Jeho cieľom je na základe týchto údajov vypracovať určitý model s typickými charakteristickými črtami.

Zložitosť komparácie sa prejavuje aj v snahách o presnejšie určenie jednotlivých aspektov porovnávania, resp. jeho typov a druhov. Komparácia môže mať nasledovný charakter:

⁷² Ďurišin, D. 1985, *Teória literárnej komparatistiky*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

⁷³ Čakarov, N. (1972). *Otázky porovnávací pedagogiky*. Bratislava: SPN.

1. **Jednoduchá konfrontácia sledovaných javov** – predstavuje základ, (súčasť) každého hlbšieho výskumného porovnávania.
2. **Historicko-typologické porovnanie** – podobnosť javov, ktoré sú medzi sebou geneticky nepodmienené sa vysvetľuje podobnými podmienkami spoločenského a kultúrneho vývoja.
3. **Historicko-genetické porovnanie** skúma podobné javy ako výsledok genetickej príbuznosti a nasledujúcich dejinne podmienených odlišností (Ďurišin 1985).

V. Jůva a Č. Liškař (1982)⁷⁴ uvádzajú dva základné druhy porovnávania na základe časového hľadiska:

1. **Vertikálne** – chronologické porovnanie.
2. **Horizontálne** – synchronne porovnanie.

Chronologické porovnanie znamená porovnanie z hľadiska určitého vývoja výchovno-vzdelávacej sústavy (subsystému) či konkrétnej vzdelávacej inštitúcie. V tomto prípade môžeme hovoriť i o historicko-porovnávacom prístupe, resp. metóde.

Podstatou synchronného porovnávania je porovnanie výchovno-vzdelávacích sústav, ich subsystémov, resp. konkrétnych inštitúcií v jednom časovom okamihu.

Komparatívna metóda predstavuje z hľadiska fáz porovnávacieho výskumu jeho vyvrcholenie. V komplexnom komparatívnom výskume je predpokladom aplikácie komparatívnej metódy vždy predchádzajúce, alebo aspoň súčasné, paralelné uplatnenie všetkých typických metód komparatívnej andragogiky.

Záver. V súčasnom globálnom svete je prirodzené, že pri skvalitňovaní edukácie, vrátane edukácie dospelých, významnú úlohu zohráva preberanie pozitívnych skúseností zo zahraničných systémov vzdelávania. Aplikácia takýchto skúseností a poznatkov je často sprevádzaná nebezpečím ich nevhodného využitia na základe nedostatočnej analýzy, komparácie a zhodnotenia možností ich prevzatia vo vlastných podmienkach. Je úlohou komparatistov, komparatívneho výskumu v edukácii dospelých hľadať poučenia zo zahraničného vzdelávania a získavať poznatky vedeckým výskumom, pomocou relevantných výskumných metód a poskytovať ich odborníkom v oblasti teórie edukácie dospelých ako aj inštitúciám pôsobiacim vo vzdelávaní dospelých, manažérom vzdelávania, koncepčným a metodickým pracovníkom ako i vzdelávateľom – lektorom vzdelávania dospelých.

1.4. Wypalenie zawodowe pedagogów i jego przezwyciężanie

Olena KOVALENKO

Aktualność i cele badawcze. Przedstawiciel różnych zawodów czasami całkowicie tracą zainteresowanie aktywnością zawodową i mają poczucie

⁷⁴ Jůva, V. Liškař, Č. (1982). *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Bratislava.

bezczelowości dalszego rozwoju, brak sił i chęci do angażowania się w zajęcia, które przed tym były naprawdę interesujące. Tak przejawia się wypalenie zawodowe jako wyczerpanie zasobów emocjonalnych, psychicznych i energetycznych człowieka, które rozwija się na tle silnego chronicznego stresu w pracy. Diagnoza złożonej kondycji pracownika w takich sytuacjach jest ważnym kierunkiem badań w psychologii. Wypalenie zawodowe jest dość powszechne (od 30% do 90% pracujących) wśród przedstawicieli niektórych zawodów, w szczególności lekarzy, psychologów, pracowników socjalnych, stróżów prawa, pracowników pedagogicznych. Ich praca związana jest ze świadczeniem usług edukacyjnych dla osób w różnym wieku (najczęściej dzieci i młodzież), z których każdy ma swoją własną charakterystykę, potrzeby i wymagania. Niebezpieczeństwo wypalenia zawodowego pedagogów wiąże się z tym, że pociąga ono za sobą konsekwencje psychologiczne i ekonomiczne: pogorszenie stanu zdrowia fizycznego i psychicznego kadry pedagogicznej, pojawienie się u niej różnych form dyskomfortu osobistego, wyczerpanie zasobów emocjonalno-energetycznych i osobistych osoby pracującej, zmniejszenie zdolności do pracy, produktywności pracy, utratę wykwalifikowanych specjalistów. Znajduje to również odzwierciedlenie w ludziach, z którymi pracują pedagodzy, uczniach. Syndrom wypalenia zawodowego we współczesnym społeczeństwie rozprzestrzenia się w niesamowitym tempie, wiąże się z gwałtownym przyspieszeniem rytmu życia i wzrostem obciążenia psychicznego i psychologicznego człowieka naszych czasów. Dlatego ważne jest badanie specyfiki wypalenia zawodowego pracowników pedagogicznych, jego czynników i przyczyn oraz sposobów przewycięzania. Jest to *celem naszego badania*.

Interpretacja wypalenia zawodowego pedagoga. We współczesnej psychologii panuje zamieszanie terminologiczne: do określenia zjawiska wypalenia używa się różnych pojęć („wypalenie emocjonalne”, „wypalenie psychiczne” i „wypalenie zawodowe”). Z analizy definicji tych pojęć wynika, że wypalenie jest najczęściej rozumiane jako zjawisko zawodowe, które jest zespołem objawów negatywnych (destrukcyjnych) i składa się z trzech składowych – wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i zmniejszenia osiągnięć zawodowych. Wypalenie postrzegane jest jako skutek problemów zawodowych. Dlatego właściwe jest określenie tego syndromu właśnie jako „wypalenie zawodowe”, gdyż termin ten jest najbardziej adekwatny dla psychologii formacji zawodowej nauczyciela i rozwoju jego osobowości oraz charakteryzuje istotę tego zjawiska. Wypalenie zawodowe należy uznać za specyficzną formę destrukcji zawodowej i nie należy go utożsamiać z pojęciem „deformacji zawodowej”. Jest to stosunkowo niezależne zjawisko rozwoju zawodowego jednostki, odmienne od stresu zawodowego i deformacji zawodowej.

Wypalenie zawodowe to zjawisko społeczno-psychologiczne spowodowane zespołem wyczerpania fizycznego, umysłowego i emocjonalnego, które prowadzi do rozwoju negatywnej samooceny, obojętności na aktywność zawodową,

depersonalizacji⁷⁵⁷⁶. Takie wypalenie wiąże się z destrukcyjnymi zmianami osobowości, które mają charakter stadionowy, powstają, rozwijają się i przejawiają w procesie jej profesjonalizacji jako zespół objawów negatywnych wyrażających się wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją i redukcją osiągnięć zawodowych, które prowadzą do obniżenia efektywności działania zawodowego i zakłócenie interakcji z innymi uczestnikami.

Syndrom wypalenia zawodowego (emocjonalnego) nauczyciela objawia się jako proces stopniowej utraty energii emocjonalnej, poznawczej i fizycznej. Człowiek ma objawy wyczerpania emocjonalnego i psychicznego, zmęczenia fizycznego, obniżonej satysfakcji z pracy; wzrasta dystans osobisty. Wypalenie zawodowe charakteryzuje się poczuciem obojętności na pracę, kolegów i uczniów (nawet jeśli wcześniej byli całkiem mili) i ogólnie na wszystko, co się dzieje. Człowiek traci pewność siebie, zaczyna obwiniać się za brak wiedzy, doświadczenia, kompetencji i profesjonalizmu⁷⁷.

Syndromu „wypalenia” nie można nazwać osobistym problemem nauczyciela – dotyczy on nie tylko konkretnej osoby, ale także organizacji, w której pracuje: spada efektywność pracownika pedagogicznego, wzrasta liczba popełnianych błędów, pojawia się chęć odejścia lub zażegnania problemów, podejmowane są pochopne decyzje.

Symptomy i objawy wypalenia zawodowego pedagoga. Naukowcy (S.Maszczak⁷⁸) określili rodzaje symptomów wypalenia zawodowego u specjalistów różnych dziedzin społecznych, a tym nauczyciela – fizyczne, behawioralne i psychologiczne, zewnętrzne i wewnętrzne. Objawy fizyczne obejmują zmęczenie; uczucie wyczerpania; częste bóle głowy, nadwaga; bezsensowność. Objawy behawioralne i psychologiczne – trudność w pracy; zniszczenie entuzjazmu zawodowego; uczucie rozczarowania; niepewność; poczucie winy i bezwartościowości; drażliwość; podejrzliwość; sztywność; niezdolność do podejmowania decyzji; nadużywanie substancji psychoaktywnych. Zewnętrznymi przyczynami wypalenia zawodowego są niestabilność społeczno-ekonomiczna, kryzys norm ideowych, prawnych, duchowych, moralnych, niski poziom ochrony socjalnej i prawnej jednostki w społeczeństwie. Wewnętrznymi przyczynami wypalenia zawodowego są rozpowszechnione negatywne stereotypy społeczne; negatywny przykład kierowników niektórych pionów strukturalnych; niska kultura moralna zespołu pracowniczego; brak perspektyw rozwoju zawodowego; ciągłe zmęczenie fizyczne, emocjonalne i moralne; niespójność warunków pracy, kwalifikacji pracownika i wynagrodzenia.

⁷⁵ Машчак, С. О. (2012). Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2(1), 444-452.

⁷⁶ Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.

⁷⁷ Maslach, C. M. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192.

⁷⁸ Машчак, С. О. (2012). Професійне вигорання особистості...

O. Hlavatska⁷⁹ wyróżnia pięć grup objawów wypalenia zawodowego, w tym fizyczne, emocjonalne, intelektualne, behawioralne i społeczne. Za fizyczne uważa takie przejawy jak wychudzenie; niezadowolający ogólny stan zdrowia; ciężki oddech, duszność; nudności, zawroty głowy, nadmierne pocenie się, drżenie ciała; nadciśnienie tętnicze; owrzodzenia i stany zapalne skóry i błon śluzowych, patologiczne objawy chorób serca i naczyń krwionośnych. Objawy emocjonalne przejawiają się brakiem emocji; pesymizmem, cynizmem i bezdusznością w pracy i życiu osobistym; obojętnością, zmęczeniem, poczuciem bezradności i beznadziejności; agresywnością, drażliwością; zwiększonym irracjonalnym niepokojem; niezdolnością do koncentracji; depresją, poczuciem winy; napadami złości, cierpieniem psychicznym; utratą ideałów, nadziei lub perspektyw zawodowych; rosnącą depersonalizacją; przytłaczającym poczuciem samotności. Objawami intelektualnymi są nieuwaga; spadek zainteresowania nowymi teoriami i pomysłami w pracy, alternatywnymi podejściami do rozwiązywania problemów; nuda, tęsknota, apatia; utrata smaku i zainteresowania życiem; preferowanie standardowych szablonów, schematów, rutyny nad podejściem kreatywnym; cynizm i obojętność na wiadomości; niedostateczny udział lub odmowa udziału w eksperymentach twórczych – szkoleniach, kursach; formalizm przy wykonywaniu pracy. Behawioralne objawy wypalenia zawodowego przejawiają się w wydłużeniu czasu trwania tygodnia pracy (również wtedy, gdy nauczyciel jest zaangażowany w pracę w niedziele); pojawieniu się zmęczenia i chęci odpoczynku podczas pracy; występowaniu obojętności na jedzenie; niewystarczającej aktywności fizycznej; częstszym używaniu tytoniu i alkoholu, leków; występowaniu wypadków (upadki, urazy, wypadki itp.), impulsywnym zachowaniu emocjonalnym⁸⁰. Społecznymi objawami wypalenia zawodowego są niska aktywność społeczna; spadek zainteresowania czasem wolnym, hobby; kontakty społeczne ograniczone pracą; obojętność wobec kolegów i uczniów, krewnych; poczucie izolacji, nieporozumienia z innymi; poczucie braku wsparcia ze strony rodziny, krewnych, przyjaciół; niska tolerancja komunikacyjna. Poczucie izolacji, samotności jednostki jest złożonym zjawiskiem psychicznym, stanem spowodowanym brakiem bliskich relacji emocjonalnych i komplikuje działalność pedagoga⁸¹.

Niebezpieczeństwo syndromu wypalenia polega na tym, że powoduje on nastroje depresyjne, poczucie bezradności i bezsensu własnej egzystencji, niską ocenę własnych kompetencji zawodowych, co wpływa na zdolność nauczyciela do pracy, prowadząc do obniżenia efektywności wskaźników aktywności zawodowej i w rezultacie syndrom wypalenia zawodowego prowokuje naruszenie dyscyplin pracy,

⁷⁹ Главацька, О. (2017). Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Social Work and Education*, 4(2), 46-62.

⁸⁰ Carod-Artal, F. J., Vázquez-Cabrera, C. (2013). Burnout Syndrome in an International Setting. In: Bährer-Kohler, S. (eds) *Burnout for Experts*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9_2

⁸¹ Kovalenko, O. (2022). Loneliness of the old age and ways to overcome it. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2(117), 109-124. DOI: 10.34866/bqsp-k659

zwiększając stopień zachorowalności specjalistów⁸². Wyczerpana osoba może nawet popełnić próby samobójcze.

Doświadczanie poczucia własnej nieadekwatności, obojętność na aktywność zawodową, utrata przede wszystkim istotnych wartości życiowych, które prowadzą do obniżenia wewnętrznych zasobów osobistych profesjonalisty, rozwój zaburzeń psychosomatycznych często jest konsekwencją rozwoju wypalenia spowodowanego działalnością zawodową.

Syndrom wypalenia zawodowego w pracy jest procesem kumulatywnym. Na początku pojawiają się drobne sygnały ostrzegawcze, które, jeśli nie zostaną potraktowane poważnie, mogą przerodzić się w chroniczne wyczerpanie i niezadowolenie bez podjęcia odpowiednich środków samoobrony. Pedagog, który jest na ścieżce do wypalenia, będzie regularnie miał kilka symptomów przed osiągnięciem wyższej fazy wypalenia.

Etapy (fazy) wypalenia zawodowego pedagoga. Istnieją różne podejścia do definiowania etapów wypalenia zawodowego. J. S. Greenberg wyróżnił pięć etapów wypalenia zawodowego (emocjonalnego), narastającego napięcia psychicznego związanego z aktywnością zawodową⁸³. Pierwszym etapem wypalenia emocjonalnego jest „miesiąc miodowy”: pracownik najpierw czerpie przyjemność z wykonywanego zawodu i z entuzjazmem wykonuje zadania. Jednak im więcej stresujących sytuacji w działalności zawodowej, tym mniejszą satysfakcję odczuwa. W drugim etapie pojawiają się zmęczenie, apatia, bezsensowność. W przypadku braku dodatkowej motywacji i stymulacji pracownik traci zainteresowanie pracą, zanika zainteresowanie produktywną pracą i dochodzi do naruszeń dyscypliny pracy. Zbyt wysoka motywacja prowadzi do wyczerpania zawodowego pracownika: zasoby wewnętrzne są nadmiernie eksploatowane, ale nie szkodzi to jeszcze zdrowiu. Przewlekłe objawy w trzecim etapie objawiają się następująco: nadmierna praca, brak przeplatania pracy z odpoczynkiem powoduje zmęczenie fizyczne i choroby, rozdrażnienie psychiczne, drażliwość, nasiloną gorycz i bezsilność. Czwarta faza kryzysowa: rozwijają się choroby przewlekłe, w wyniku których człowiek częściowo lub całkowicie traci zdolność do pracy, nasila się poczucie niezadowolenia z siebie, wybranego zawodu i swojego życia. Na piątym etapie wypalenia emocjonalnego wszystkie problemy fizyczne i psychiczne stają się ostre, a niebezpieczne choroby zaczynają zagrażać życiu człowieka⁸⁴.

Według innego podejścia do określenia etapów wypalenia zawodowego, ono się rozpoczyna z fazy napięcia, gdy emocje są stłumione, ostrość uczuć i świeżość doznań wygładzona. Osoba przestaje czerpać przyjemność z ulubionego wcześniej jedzenia, zajęć, książek, które wcześniej dawały ładunek pogody ducha. Pozytywne emocje z komunikacji z innymi, zwierzętami i przyrodą są tracone. W drugiej fazie wypalenia powstają nieporozumienia z osobami, z którymi pracuje nauczyciel. Początkowo są ukryte i wyrażają się w pogardliwych, z elementami nadużyć,

⁸² Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Burnout Inventory.

⁸³ Greenberg, J. S. (2017). *Comprehensive stress management*. 14th ed. New York, NY: McGraw-Hill Education.

⁸⁴ Мацак, С. О. (2012). Професійне вигорання особистості ...

opowieściach o ludziach, z którymi pracował lub udzielał pomocy. Co więcej, niechęć przejawia się już w komunikacji z uczniami w postaci powściągliwej antypatii, której w pewnym momencie nie da się już powstrzymać i wylewa się bezpośrednio na osobę. Podobna sytuacja może wystąpić w rodzinie. W trzeciej fazie wypalenia zawodowego dochodzi do zniekształcenia postrzegania przez nauczyciela wartości pracy i uniwersalnych wartości człowieka. W kontaktach z kolegami, bliskimi, studentami odczuwa się obojętność i chłód. Emocjonalna reakcja człowieka na świat jest uproszczona, istnieje niebezpieczna obojętność na wszystko, nawet na własne życie. Zmniejsza się uwaga i poczucie własnego bezpieczeństwa.

S. Papovic określa dynamikę wypalenia zawodowego wśród przedstawicieli zawodów pomagających (w tym pedagoga)⁸⁵. Pierwsza faza związana jest z idealizmem pracy, kiedy osoba ma nierealistyczne oczekiwania i za dużo inwestuje w pracę. Pedagog często na tym etapie pracuje znacznie dłużej, nie korzysta z tygodniowego odpoczynku, urlopu. Rozdzwięk między wysiłkiem zawodowym a wynikami często prowadzi do osobistej frustracji i pierwszych oznak bezradności. Faza stagnacji następuje wtedy, gdy pedagog uświadamia sobie, że cele pracy nie są takie, jakie powinny być. Prowadzi to do sytuacji frustracji, a następnie poczucia rozczarowania, zwątpienia we własne kompetencje, negatywizmu. Częściej dochodzi do zakłóceń w komunikacji z kolegami i uczniami. Nauczyciel jest nieśmiały, czuje się odizolowany od środowiska pracy, które jest wrażliwe emocjonalnie. W kolejnej fazie ludzie często stają się emocjonalnie wycofani i odizolowani, ponieważ w ten sposób chronią się przed niekorzystną i konfliktową sytuacją w pracy. Oczywiście jest to rozwiązanie krótkotrwałe i nieskuteczne. Emocjonalne dystansowanie się od studentów, izolacja od współpracowników trwa, co dodatkowo przyczynia się do postrzegania pracy jako bezsensownej i niegodnej, w pracy panuje przemęczenie. Przyspieszają go ewentualne problemy zdrowotne (ból głowy, chroniczne zmęczenie, bezsenność, alergie itp.). Ostatnią fazą jest apatia. Pojawia się jako ochrona przed chroniczną frustracją w pracy. Początkowa empatia i entuzjazm na tym etapie ustępują miejsca cynizmowi i obojętności na problemy dorosłych uczniów. Objawy depresji u pedagogów stają się wyraźnie widoczne. Motywacja do pracy i inne zasoby osobiste, które wcześniej wspierały, są teraz całkowicie wyczerpane. Może to objawiać się spadkiem odporności, zdolności ochronnych organizmu, wydłużeniem czasu trwania chorób spowodowanych niegroźnymi infekcjami. Na tym etapie zwykle wzrasta częstotliwość drobnych wypadków (np. skaleczeń, upadków).

Łatwiej jest pomóc pedagogowi, gdy jest we wczesnych fazach wypalenia, zmieniając cele pracy, postawy i zachowania, warunki pracy oraz znajdując środki na radzenie sobie z destrukcyjnymi sytuacjami.

Cechy wypalenia zawodowego pedagoga. Wypalenie zawodowe pedagoga jako swoisty rodzaj destrukcji zawodowej charakteryzuje się szeregiem cech:

- 1) wiąże się z emocjonalnym wyczerpaniem osobowości pedagoga, rozumianym jako poczucie emocjonalnej pustki i zmęczenia spowodowanego samą pracą i nie znika nawet po długim odpoczynku, wakacjach;

⁸⁵ Papovic, S. (2009). Professional burnout syndrome. *Materia Socio Medica*, 21(4), 213-215.

- 2) prowadzi do szczególnych form depersonalizacji osobowości pedagoga, które przejawiają się w jego cynicznym stosunku do pracy i uczniów;
- 3) towarzyszy temu pomniejszanie i niedocenywanie przez pedagoga jego osiągnięć zawodowych, co wiąże się z pojawieniem się poczucia niekompetencji w swojej dziedzinie zawodowej, skupianiem się na własnych niepowodzeniach;
- 4) ma charakter czysto zawodowy, to znaczy przejawia się w określonych warunkach rozwoju zawodowego i działalności⁸⁶;
- 5) negatywnie wpływa na wszystkie aspekty osobowości i zachowania pedagoga, obniżając efektywność działania zawodowego i zadowolenie z pracy;
- 6) trudno go całkowicie przezwyciężyć podczas specjalnych form oddziaływania, możliwe jest jedynie spowolnienie rozwoju;
- 7) wskazuje na regres rozwoju zawodowego pedagoga, gdyż wpływa to na osobowość w ogóle, niszczy ją i negatywnie wpływa na efektywność pracy;
- 8) jest zjawiskiem ogólnozawodowym i nie ogranicza się tylko do jednej sfery zawodowej, ale przejawia się także w życiu niezwiązanym z działalnością zawodową;
- 9) pedagog jest świadomy swojego stanu, dąży do zmiany pracy, to pragnienie zostaje zrealizowane przez niego;
- 10) istotnie wpływa na główne parametry aktywności zawodowej i tożsamości zawodowej, obraz siebie jako pedagoga;
- 11) może pojawić się na początku rozwoju zawodowego w wyniku niedopasowania wymagań zawodu do wymagań jednostki.

Przyczyny i czynniki wypalenia zawodowego pedagoga. Źródłem niektórych z nich upatruje się w strukturze osobowości, jej cechach, innych w specyfice relacji międzyludzkich, a jeszcze innych w cechach organizacyjnych. Również czynniki wypalenia zawodowego dzielą się na obiektywne i subiektywne, społeczno-psychologiczne. Obiektywnymi czynnikami ryzyka są warunki pracy, w których występują niekorzystne skutki reżimu pracy i odpoczynku; istnienie moralnej i prawnej odpowiedzialności za życie i zdrowie ludzi; obecność nasyconych emocjonalnie kontaktów interpersonalnych powstających w toku aktywności zawodowej; przewlekle napięta aktywność emocjonalna i psychiczna, polegająca na utrzymywaniu stanu ciągłej gotowości podczas niepewności informacyjnej, braku czasu na analizę sytuacji i podjęcie decyzji. Zwiększone obciążenia, praca w godzinach nadliczbowych stymulują rozwój wypalenia zawodowego. Zdaniem I. Oliynyk⁸⁷ za obiektywne czynniki występowania zespołu wypalenia zawodowego wśród pracowników pedagogicznych można uznać specyfikę komunikacji pedagogicznej, która polega na licznych i intensywnych kontaktach w procesie interakcji podmiot-podmiot; potrzeba ciągłej aktualizacji zawartości naukowej, metodycznej i dydaktycznej materiału dydaktycznego; złożoność i

⁸⁶ Burke, R. J., & Greenglass, E. A. (2003). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*(2), 187–202.

⁸⁷ Олійник, І. В. (2017). Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія, 1*, 118–125.

nieprzewidywalność sytuacji pedagogicznych; rozgłos zawodu nauczyciela, który wymaga szczególnego wysiłku i powoduje przeciążenie emocjonalne, które może powodować „wypalenie”; powiązanie działalności pedagogicznej ze sprzecznymi myślami i uczuciami, co prowadzi do wyczerpania zasobów emocjonalnych i pojawienia się stresującego stanu; konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji i poziomu profesjonalizmu, odbywania stażu, poznawania innowacyjnych technologii i metod pracy, co z kolei prowadzi do przeciążenia intelektualnego i fizycznego.

C. Maslach⁸⁸ stwierdziła, że wypalenie zawodowe najczęściej wiąże się z niespójnością między pracą a osobowością w takich obszarach:

1) Przeciążenie pracą (za dużo pracy, ale za mało zasobów) to najczęściej wymieniana przyczyna wypalenia zawodowego; zwiększone obciążenie pracą jest ściśle związane z wypaleniem, zwłaszcza z wymiarem „wyczerpania”. Zmniejsza to zdolność osoby do sprostania wymaganiom pracy. Odnosi się to do sytuacji, w których dana osoba nie ma możliwości odpoczynku lub regeneracji po intensywnym obciążeniu pracą w pracy lub w domu. Wypalenie występuje, gdy przeciążenie jest stałe.

2) Kontrola (skrupulatna kontrola, brak wpływu, odpowiedzialność bez władzy). Problem pojawia się zwłaszcza wtedy, gdy pracownik doświadcza konfliktu ról, czyli gdy trudno jest sprostać wymaganiom, oczekiwaniom lub są one ze sobą sprzeczne, a także gdy role są niejednoznaczne, sprzeczne, pracownik nie ma wystarczających informacji o charakterze lub wymaganiach związanych z jego rolą zawodową. Aktywny udział w podejmowaniu decyzji wiąże się z wyższym poziomem efektywności i niższym poziomem zmęczenia, zwiększa energię pracownika i poczucie jakości pracy.

3) Wynagrodzenie i ocena (niedopłacane, niedoceniane). Niewystarczające wynagrodzenie zwiększa podatność profesjonalisty na wypalenie, ponieważ obniża poczucie wartości jednostki i jej pracy oraz wiąże się ściśle z poczuciem nieskuteczności i niekompetencji.

4) Relacje z innymi (izolacja, konflikty, brak szacunku) – dotyczy to jakości relacji społecznych w pracy, takich jak konflikty, wzajemne wsparcie, umiejętność pracy w zespole. Wsparcie ze strony przełożonego najsilniej wiąże się z wypaleniem, odzwierciedlając jego wpływ na obciążenie pracą poszczególnych członków zespołu. Wsparcie ze strony kolegów jest najściślej związane z wynikami i odzwierciedla wartość pracownika w oczach współpracowników. Ogólnie rzecz biorąc, im bardziej wspierająca i pozytywna relacja w pracy, tym większe zaangażowanie i mniejsze wypalenie.

5) Sprawiedliwość (dyskryminacja, faworyzowanie) – poczucie sprawiedliwości wiąże się ze sprawiedliwym traktowaniem na równych zasadach z innymi. Bardziej narażeni na wypalenie ci pracownicy, którzy nie są odpowiednio wynagradzani za swoją pracę.

6) Wartości (konflikty etyczne, praca o niskim znaczeniu) – odnosi się to do poznawczo-emocjonalnego znaczenia celów i oczekiwań pracy. Wartości są motywatorem, który sprawia, że aktywność zawodowa jest dla danej osoby atrakcyjna

⁸⁸ Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Burnout Inventory.

nie tylko dlatego, że zarabia się na niej pieniądze. Gdy w pracy dochodzi do konfliktu wartości, rozbieżności między celami organizacji, wymogami rzeczywistości, celami i oczekiwaniami pracownika, zaczyna on szukać wyjścia – wyboru między pracą, którą chciałby wykonywać i pracą, którą ma do wykonania.

Subiektywnymi czynnikami przyczyniającymi się do wypalenia zawodowego pedagogów są powściągliwość emocjonalna przy braku umiejętności bezpiecznego reagowania na emocje; nasilenie postrzegania i przeżywania okoliczności działania zawodowego, wyrażające się w nadmiernie emocjonalnym odbiorze własnej pracy, kiedy każde niepowodzenie przeżywane jest jako osobista tragedia (w ten sposób wyczerpują się zasoby psycho-emocjonalne i zachodzi potrzeba ich odbudowy lub zastosowania technik ochrony psychologicznej, w szczególności zmiany profilu pracy lub zawodu); obecność wad moralnych i dezorientacja osobista spowodowana niskimi cechami moralnymi, takimi jak brak sumienia i przyzwoitości, nieumiejętność odróżnienia dobra od zła; liczne zmiany życiowe w krótkim czasie, w tym pozytywne. Wypaleniu zawodowemu pedagogów sprzyjają różne cechy osobowościowe, takie jak wysoki poziom labilności emocjonalnej; cechy osobowe, takie jak wysoki poziom labilności emocjonalnej, sprzyjają wypaleniu zawodowemu; wysoka samokontrola, zwłaszcza w świadomym tłumieniu negatywnych emocji; racjonalizacja motywów własnego postępowania; skłonność do wzmożonego lęku i reakcji depresyjnych związanych z nieosiągalnością „normy wewnętrznej” i blokowaniem negatywnych doświadczeń; sztywna struktura osobowościowa. Wśród nauczycieli do wypalenia zawodowego przyczyniają uczucie niepokoju o poziom przyswojenia i prezentacji informacji przez uczniów; nieumiejętność czerpania przyjemności ze swoich działań (I. Oliynyk⁸⁹). Konsekwencją takiej oceny własnej skuteczności może być niski poziom przystosowania społecznego (wzrost lęku, zwątpienie w siebie, niestabilność emocjonalna, niska samoocena itp.).

Ujawniono ścisły związek między zespołem wypalenia zawodowego a poczuciem umiejscowienia kontroli. Jeśli osoba w większości bierze na siebie odpowiedzialność za wydarzenia, które dzieją się w jej życiu, tłumacząc je swoim zachowaniem, charakterem i zdolnościami, to pokazuje, że ma wewnętrzne umiejscowienie kontroli. Jeśli ma tendencję do przypisywania odpowiedzialności za wszystko czynnikom zewnętrznym, szukania przyczyn u innych ludzi, w środowisku, w przeznaczeniu lub przypadku, oznacza to, że ma zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Nauczyciele z zewnętrznym poczuciem kontroli są bardziej narażeni na wypalenie. Zamiast tego wewnętrzne poczucie kontroli pozwala mu używać wewnętrznych zasobów do przeciwdziałania destrukcyjnym czynnikom.

Jako czynnik wypalenia zawodowego traktowana jest skłonność człowieka do sztywności emocjonalnej⁹⁰, która objawia się osłabieniem uczuć, apatią, brakiem

⁸⁹ Олійник, І. В. (2017). Причини виникнення та профілактика синдрому ...

⁹⁰ Мащак, С. О. (2012). Професійне вигорання особистості...

zainteresowania współczesnym życiem, zmniejszonym natężeniem popędów, niezdolnością do działania, walki o swoje interesy i potrzeby, obniżonym nastrojem⁹¹.

H. Fesun, T. Nechytailo, T. Kanivets, Y. Zhurat, & V. Radchuk uporządkowano czynniki wypalenia zawodowego wśród pracowników pedagogicznych⁹²:

1) społeczno-gospodarcze (działania wojenne w kraju; niestabilność gospodarcza; złożone procesy polityczne; intensyfikacja aktywności zawodowej; status społeczny zawodu; poziom ochrony socjalnej; poziom wynagrodzeń w tej dziedzinie itp.);

2) socjopsychologiczne (chęć do pracy w wybranej organizacji lub dziedzinie działalności; stosunek pracownika do relacji w zespole; czynniki efektywności pracy; motywacja do pracy; konflikt w zespole; satysfakcja z działań zespołu itp.);

3) indywidualno-psychologiczne (osobowościowe: poziom lęku, agresywności, frustracji i sztywności, poziom subiektywnej kontroli itp.; socjodemograficzne i zawodowe: wiek, płeć, doświadczenie zawodowe, stan cywilny itp.)

Wypalenie pedagoga może być spowodowane stresem zawodowym towarzyszącym aktywności zawodowej, jego chronicznym zmęczeniem, utratą zainteresowania tą działalnością. Wypalenie zawodowe nauczycieli wiąże się z poziomem satysfakcji z pracy: im wyższy poziom satysfakcji z pracy, tym mniej nasilony jest syndrom wypalenia zawodowego (emocjonalnego).

Wypalenie zawodowe pracowników pedagogicznych jest ściśle związane ze sferą komunikacyjną jednostki. Tak więc H. Fesun, T. Nechytailo, T. Kanivets, Y. Zhurat, & V. Radchuk⁹³ stwierdzili, że im lepsze relacje w zespole nauczycielskim, tym większa chęć do pracy w nim, tym mniejszy spadek osobistych osiągnięć; im wyższy poziom konfliktu w zespole, tym wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego; im gorsza motywacja do pracy, tym częściej wśród pracowników pedagogicznych obserwuje się przejawy wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji.

Konsekwencje wypalenia zawodowego pedagogów⁹⁴:

– społeczne: utrata satysfakcji z jakości relacji z uczniami, współpracownikami czy kierownictwem; dehumanizacja oficjalnych relacji, utrata życzliwości i troski w sytuacjach komunikacji biznesowej; utrata zainteresowania uczniami; niezadowolenie ze wsparcia socjalnego i administracyjnego, poczucie wyobcowania;

– duchowe: niezadowolenie z samorealizacji; doświadczanie bezsensowności wysiłków i beznadziejności w realizacji planów życiowych; utrata wiary we własne siły i potencjał; spowolnienie rozwoju osobowościowego; utrata siebie;

⁹¹ Новікова, Ж. М. (2019). Психологічні особливості емоційної сфери та копінг-стратегій осіб похилого віку. *Психологічний журнал*, 5(8), 161-173. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.10>

⁹² Fesun, H., Nechytailo, T., Kanivets, T., Zhurat, Y., & Radchuk, V. (2020). The Correlation of Socio-Psychological Factors with "Burnout" Syndrome in Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 294–311.

⁹³ Fesun, H., Nechytailo, T., Kanivets, T., Zhurat, Y., & Radchuk, V. (2020). The Correlation of Socio-Psychological Factors with "Burnout" Syndrome in Education.

⁹⁴ Главацька, О. (2017). Особливості професійного вигорання соціальних працівників.

- fizjologiczne: utrata siły fizycznej i wyczerpanie; choroba psychosomatyczna; bezsenność, zaburzenia apetytu itp.;
- materialne: utrata entuzjazmu i motywacji do materialnych zarobków, utrata lub odrzucenie uczniów;
- psychologiczne: utrata pozytywnego nastroju; spadek samooceny, związanej z pracą; uczucie pustki; utrata pozytywnej energii, niezadowolenie z nastroju i brak pogody ducha, utrata równowagi psychicznej (drażliwość, nieumiarkowanie emocjonalne, zmęczenie, poczucie winy, uzależnienie itp.); naruszenie sfery motywacyjnej w zachowaniu zawodowym.

Wypalenie zawodowe pedagogów negatywnie wpływa na jakość i produktywność pracy (spadek poświęcenia i efektywności zawodowej, narastają tendencje do konfliktów), co może prowadzić do spadku satysfakcji uczniów z działalności nauczycieli. Niektóre badania potwierdzają, że wypaleni pracownicy mają wyższe wskaźniki absencji, częściej zmieniają pracę, a w skrajnych przypadkach ostatecznie odchodzą z zawodu⁹⁵.

Przewycięzanie wypalenia zawodowego pedagogów. W kontekście działalności profilaktyczno-rehabilitacyjnych dotyczących wypalenia zawodowego pedagogów O. Hłavatska wyróżnia dwa kierunki⁹⁶. Pierwszy z nich obejmuje działania związane z nauczaniem umiejętności społecznych (komunikacyjnych), umiejętności samorządności i samokontroli, opanowania konstruktywnych wzorców zachowań; drugi – działania mające na celu przywrócenie potencjału psychoenergetycznego i sensu aktywności zawodowej i życia, aktualizację zasobów osobistych, podniesienie samooceny pracownika pedagogicznego.

W kontekście profilaktyki i korekcji syndromu wypalenia zawodowego wyróżnia się także podejścia zorientowane personalnie i organizacyjnie⁹⁷. Pierwsze ma na celu pomoc osobom zagrożonym wypaleniem zawodowym, przywrócenie utraconych zasobów lub ich ewentualny rozwój, inwestowanie w umiejętności dla przyszłego przewycięzania trudnych życiowych sytuacji kryzysowych, rozwój kompetencji osobowościowych i zawodowych. Ważne są tu zarówno samorozwój i samopomoc, jak i pomoc z zewnątrz (pomoc konsultacyjna, różne formy treningu, działania rehabilitacyjne). Drugie podejście dotyczy zmian na poziomie poszczególnych działów i organizacji jako całości. Realizowane poprzez mentoring, superwizję, rozwój zawodowy, planowanie kariery itp. Dla profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli ważne jest zmiana postawy w społeczeństwie wobec zawodu.

Orientacja zawodowa, praca poradnictwa zawodowego, wybór zawodu odpowiadającego indywidualnym i psychologicznym cechom człowieka, jego potrzebom i zainteresowaniom może zapobiegać wystąpieniu wypalenia zawodowego.

⁹⁵ Anczewska, M., Świtaj, P., & Roszczyńska, J. (2005). Wypalenie zawodowe. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14(2), 67-77.

⁹⁶ Главацька, О. (2017). Особливості професійного вигорання соціальних працівників.

⁹⁷ Писаренко, Ю. В. (2021). Професійне вигорання як психолого-педагогічна проблема. У *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи: Матеріали II заочної Всеукраїнської науково-практичної конференції 20 травня 2021 року* (с. 159-162). Вінниця: ДонНУ.

Przewycięzanie i zapobieganie objawom wypalenia zawodowego wymaga szeregu środków. W działaniu nauczyciela są to przede wszystkim samorealizacja, sensowność życia i samoregulacja. Również takimi zasobami mogą być pozytywne postrzeganie siebie i wsparcie wewnętrzne, naturalność zachowań, empatia w relacjach z innymi ludźmi, pozytywne nastawienie do nich, odporność na stres.

Sensowność życia pedagoga odzwierciedla jego zdolność do całościowego rozumienia sensu swojego życia, integrując przeszłość, terażniejszość i przyszłość⁹⁸⁹⁹.

Samoregulacja stanu funkcjonalnego jest jednym z czynników sukcesu zawodowego i pozwala przewyciężyć wypalenie zawodowe oraz zapobiegać jego wystąpieniu¹⁰⁰. Przejawia się jako wspomaganie dobrego samopoczucia emocjonalnego i fizycznego, świadome zarządzanie stanem emocjonalnym. Skutecznymi metodami takiej samoregulacji są relaksacja nerwowo-mięśniowa (wykonywanie kompleksu ćwiczeń polegającego na naprzemiennym obciążeniu maksymalnym z relaksacją grup mięśniowych, dzięki czemu usuwane jest napięcie z poszczególnych części ciała lub całego ciała jako całości, co powoduje spadek napięcia emocjonalnego); trening ideomotoryczny (kolejne napinanie i rozluźnianie mięśni ciała, gdy ćwiczenia nie są wykonywane w rzeczywistości, ale mentalnie; sensoryczne odtwarzanie obrazów (relaksacja poprzez wyobrażanie sobie obrazów, sytuacji związanych z odpoczynkiem, skupienie się na prawidłowym oddychaniu i przyjemnych doznaniach powstających w różnych częściach ciała pod wpływem wyimaginowanej sytuacji); trening autogenny (polega na autosugestii realizowanej za pomocą sformułowań werbalnych – samokomend; powstają powiązania między samopokazami a procesami psychofizjologicznymi).

Pozytywna samoocena nauczyciela związana jest z jego chęcią kierowania się w życiu własnymi celami, przekonaniami, postawami i zasadami; zaakceptowanie siebie takim, jakim jest.

Postrzeganie własnej skuteczności, wiara w możliwość skutecznego działania w sytuacjach nowych, niejednoznacznych, nieprzewidywalnych, a nawet stresujących, pozwala nauczycielowi zapobiegać występowaniu czynników prowokujących wypalenie zawodowe¹⁰¹. Na postrzeganie własnej skuteczności składa się postrzeganie swoich specyficznych kompetencji zawodowych oraz ogólne postrzeganie własnej skuteczności. Wśród różnych nauczycieli prewencyjna rola poczucia własnej skuteczności dotyczy niektórych składowych syndromu wypalenia zawodowego: wyczerpanie emocjonalne, utrata osobistych osiągnięć i depersonalizacja u nauczycieli kultury fizycznej; wyczerpanie emocjonalne i utrata osobistych osiągnięć u nauczycieli przedmiotów humanistycznych; utrata osobistych osiągnięć nauczycieli przedmiotów ścisłych; wyczerpanie emocjonalne nauczycieli

⁹⁸ Коваленко, О. Г. (2014). Психологічні особливості пошуку смислу життя у пізній дорослості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1(1), 186–191.

⁹⁹ Skovholt, T. M. (2001). *The resilient practitioner: Burnout prevention and selfcare strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Boston: Allyn & Bacon.

¹⁰⁰ Олійник, І. В. (2017). Причини виникнення та профілактика синдрому ...

¹⁰¹ Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety, Stress & Coping*, 29(4), 367-386. DOI: [10.1080/10615806.2015.1058369](https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369)

języków obcych. Taki czynnik, jak osiągnięcia osobiste, jest najściślej związany z poczuciem własnej skuteczności¹⁰².

Zapobiega objawom wypalenia zawodowego naturalność zachowania nauczyciela, która przejawia się w tym, że akceptuje swoje różne przejawy emocjonalne, m.in irytację, złość, agresywność. Mimowolnie i bezpośrednio wyraża swoje uczucia, pokazuje innym swoje prawdziwe emocje, zachowuje się naturalnie.

Odporność na stres jako zespół cech osobowościowych, które pozwalają pedagogu na wytrzymywanie przeciążeń intelektualnych, wolicjonalnych i emocjonalnych wywołanych specyfiką działalności zawodowej bez szczególnie szkodliwych konsekwencji dla tej działalności, innych osób i własnego zdrowia¹⁰³.

Wsparcie społeczne ze strony kolegów, przełożonych, rodziny, przyjaciół odgrywa ważną rolę w zapobieganiu syndromowi wypalenia zawodowego¹⁰⁴. Wsparcie administracji jest szczególnie istotne. Dla nauczycieli przy motywowaniu ważna jest nie bezwzględna wysokość wynagrodzenia, ale jego stosunek do pracy własnej i pracy kolegów, co jest przez nich postrzegane jako sprawiedliwość.

Zachowanie higieny psychicznej pomaga nauczycielom uniknąć wypalenia zawodowego. W tym celu opanowuje i stosuje różne techniki relaksacyjne, można też polegać na czynnościach, które wybiera intuicyjnie – poszerzaniu zainteresowań, hobby, aktywności fizycznej, sprawianiu sobie miłych prezentów (spotkania ze znajomymi, drobne zakupy, ulubione jedzenie itp.)¹⁰⁵.

Przewyciężyć wypalenie zawodowe pomagają przerwy w pracy, poszerzenie kręgu komunikacji poza granice zawodowe, utrzymanie dobrej formy fizycznej. Konieczne jest również rozwijanie umiejętności i zdolności do równomiernego rozłożenia obciążeń zawodowych; szybko przechodzić z jednego rodzaju działalności na inny; konstruktywnie rozwiązywać konflikty; doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych poprzez samokształcenie i krótkotrwałe szkolenia¹⁰⁶.

Umiejętność odpowiedniego rozdzielenia życia osobistego i zawodowego pozwala pedagogowi zapobiegać występowaniu wypalenia zawodowego. Nasila się dopiero wtedy, gdy granice między życiem zawodowym i osobistym zaczynają się zacierać, a aktywność zawodowa pochłania dużo czasu¹⁰⁷. Nauczyciel powinien jasno określić czas i miejsce aktywności zawodowej i nie dopuścić do jej przeniesienia na życie prywatne. Niepożądane są sytuacje, gdy nauczyciel jest zajęty sprawami rodzinnymi w pracy lub gdy jest wzywany w sprawach służbowych w weekend podczas komunikowania się z rodziną.

Praca kulturalna jako celowa działalność związana z organizacją czasu wolnego i wypoczynku pedagogów, oparta na zasadach kultury i sztuki ukraińskiej, tradycjach i zwyczajach narodowych, może pomóc w zapobieganiu i przewyciężaniu wypalenia

¹⁰² Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement, 10*, 170–175. doi:10.2478/v10038-009-0013-3.

¹⁰³ Skovholt, T. M. (2001). *The resilient practitioner: Burnout prevention*.

¹⁰⁴ Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout...

¹⁰⁵ Anczewska, M., Świtaj, P., & Roszczyńska, J. (2005). Wypalenie zawodowe.

¹⁰⁶ Мащак, С. О. (2012). Професійне вигорання особистості...

¹⁰⁷ Мащак, С. О. (2012). Професійне вигорання особистості...

zawodowego¹⁰⁸. Skutecznymi środkami mogą być omawianie obejrzanych filmów i materiałów wideo (audio), udział w przygotowaniu i realizacji zajęć rekreacyjnych, słuchanie programów koncertowych, zwiedzanie muzeów i teatrów oraz omawianie tego, co się widziało, wycieczki, czytanie beletrystyki itp.

Zwiększenie kultury tolerancji nauczyciela przyczynia się do rozładowania napięcia emocjonalnego i rozwoju stabilności emocjonalnej. W obliczu trudności życiowych człowiek zmuszony jest do znalezienia równowagi między przystosowaniem się do rzeczywistości a rozwojem swojego potencjału, co pozwala mu na utwierdzenie własnej indywidualności. Całe życie jest naprzemiennymi epizodami niestabilności i stabilności. Dlatego, aby sobie pomóc, nauczyciel potrzebuje regularnego podnoszenia swoich kompetencji osobistych i zawodowych, ważne jest dążenie do rozwoju (uczenie się przez całe życie). Poszukiwanie nowej wiedzy i doskonalenie umiejętności motywowane jest zarówno względami zawodowymi, jak i osobistymi, przyczynia się do rozwoju zawodowego i konkurencyjności nauczyciela na rynku pracy oraz jest najważniejszą częścią rozwoju osobistego.

Naukowcy uważają również treningi, szkolenia i coaching za skuteczne sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu¹⁰⁹. Trening oparty jest na naturalnych zdolnościach człowieka, prowadzony jest w warunkach modelowych sytuacji i kształtuje umiejętności zawodowe jednostki. Ta metoda jest również uważana za technologię psychologicznego wpływu na osobowość, która odbywa się w jedności i sekwencji procesów uczenia się, korekty i rozwoju.

Odrębnym rodzajem treningu, który opisuje T. Yatsenko¹¹⁰, jest metoda aktywnego treningu społeczno-psychologicznego. Ten rodzaj treningu jest kompletnym systemem psychologiczno-pedagogicznym, który może pomóc osobie w głębokim osobistym poznaniu drugiej osoby i siebie. Osobliwością metody aktywnego treningu społeczno-psychologicznego jest wspólne szkolenie – szkolenie wszystkich jego uczestników na podstawie wzajemnych informacji zwrotnych. Jego proces ma na celu wspólne poszukiwanie wiedzy. Wyniki takiego treningu znajdują odzwierciedlenie w refleksyjnej wiedzy, która przeszła przez doświadczenie subiekta, aktywując jego doświadczenia emocjonalne, inteligencję i zachowanie. Główną metodą aktywnego społeczno-psychologicznego uczenia się jest dyskusja grupowa (bezpośrednia, nieuregulowana interakcja werbalna między członkami grupy, dzięki której nauka jest nasycona znaczącym i stale rozumianym materiałem), a metodami pomocniczymi są psychorysowanie (rysowanie projekcyjne), odgrywanie ról, psychodrama.

Coaching to odkrywanie potencjału osoby w celu maksymalizacji jej efektywności. Jest to metoda doradczo-szkoleniowa mająca na celu znalezienie rozwiązania wspólnie z drugą osobą. Zapewnia stworzenie systemowej klarowności w świadomości celów osoby, tak aby osoba zrozumiała swój aktualny cel, jego związek z innymi celami długoterminowymi oraz kroki do jego osiągnięcia. W

¹⁰⁸ Неурова, А. Б., Радійчук, Р. А. (2021). Профілактика професійного вигорання військовослужбовців заходами культурологічної роботи. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*, 1-7(69), 36-40.

¹⁰⁹ Олійник, І. В. (2017). Причини виникнення та профілактика синдрому...

¹¹⁰ Яценко, Т. С. (1996). *Психологічні основи групової психокорекції: навчальний посібник*. – К.: Либідь.

wyniku coachingu osoba jest w stanie lepiej ustalać właściwe priorytety, definiować podstawowe wartości, identyfikować szanse i zagrożenia, motywować i inspirować. Jest to ważne w działalności pedagogicznej.

Istnieje koncepcja profesjonalnego coachingu, która polega na ciągłej współpracy, która pomaga ludziom osiągać realne rezultaty w życiu osobistym i zawodowym. Stosowanie tej metody opiera się na zasadach wiary w siebie; zaufania do świata; świadomości; przekonania, że każda osoba ma wszystkie zasoby potrzebne do osiągnięcia swoich celów; gotowości do stawiania sobie wysokich celów¹¹¹.

Wnioski. Więc, problem wypalenia zawodowego jako długotrwałej reakcji na chroniczne stresory emocjonalne i interpersonalne w pracy dotyczy pracowników pedagogicznych, którzy świadczą usługi edukacyjne dla różnych osób, które mają swoje indywidualne i wiekowe cechy, potrzeby i wymagania. Zespół ten ma objawy fizyczne, emocjonalne, intelektualne, behawioralne i społeczne, w tym wyczerpanie emocjonalne i psychiczne, zmęczenie fizyczne, wycofanie się i zmniejszoną satysfakcję z pracy. Ma również różne czynniki, które dzielą się na subiektywne (związane z osobowością pedagoga) i obiektywne (ze względu na specyfikę środowiska). Wszystko to znajduje odzwierciedlenie w osobowości i życiu samego pracownika, uczniów, współpracowników i organizacji jako całości. Problemy w działalności zawodowej, niezadowolenie z niej (wynagrodzenia, relacji, treści wykonywanej pracy) również potęgują wypalenie zawodowe nauczycieli. Wypalenie zawodowe pedagoga, wzrost napięcia psychicznego związanego z jego aktywnością zawodową następuje stopniowo. Ostatnie etapy są najbardziej niebezpieczne dla niego, jego samopoczucia i otoczenia. Dlatego ważna jest profilaktyka wypalenia zawodowego, która odbywa się przy pomocy różnych środków i zasobów.

1.5. Кого можна вважати «справжнім» громадянином, де і як їх виховувати?

Ярослав ПИЛИНСЬКИЙ

Сучасний світ, як відомо, швидко глобалізується, а отже, для багатьох громадян, переважно із заможних країн, ідея громадянства (приналежності до однієї держави) поступово витісняється ідеєю космополітизму, тобто

¹¹¹ Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance The principles and practice of high-performance leadership*. 5th ed. London, Boston MA: Nicholas Brealey Publishing.

приналежності до людства як такого, до людства загалом¹¹². На думку таких людей, глобальні проблеми, як-от зміни клімату, глобальна бідність, епідемічні захворювання, нестача прісної води, є набагато важливішими за різноманітні проблеми їхніх власних держав чи, тим більше, якихось локальних територій. На нашу думку, таке підвищення власного статусу (від громадянина своєї держави – до статусу громадянина всесвіту) для багатьох наших сучасників є дуже привабливим, бо тішить їх самолюбство і створює відчуття причетності до глобального світу. Адже набагато приємніше почуватися громадянином всесвіту, аніж громадянином якоїсь, нехай і великої, проте територіально обмеженої держави. Отже, проблеми окремої держави, чи то кліматичні, чи то економічні, для них мають вигляд другорядних, а то і зовсім неважливих, на фоні проблем, що уявляються глобальними.

Водночас, якщо вирішення проблем власної країни, свого міста чи селища передбачає особисту і практичну участь свідомих громадян, то глобальні проблеми, на думку багатьох, можна вирішувати переважно за допомогою непрямой, чи навіть віртуальної, участі у різноманітних публічних заходах (мітингах, демонстраціях) або ж беручи участь у обговореннях у групах, сформованих у соціальних мережах. Саме тому для багатьох космополітів така діяльність є надто привабливою, бо, компенсуючи їхню потребу у причетності до чогось глобального, сама по собі, як правило, вона не вимагає ані фізичних зусиль, ані значних матеріальних чи часових витрат.

Тим часом ті громадяни, хто все ще дотримується традиційних поглядів на державу та вважає, що вони є передусім громадянами власної держави, також мають серйозні проблеми із визначенням того, що це для них означає і що вони мають робити, чи не робити, як свідомі громадяни. Адже, як вважають дослідники, саме сучасне поняття (розуміння) громадянства є достатньо новим¹¹³. На думку багатьох учених, незважаючи на те, що хоча саме поняття громадянства виникло ще у грецьких полісах за 6 століть до нової ери, проте воно незабаром було заміщене іншими видами лояльності (релігійною, територіальною, персональною) громадянина стосовно держави (чи громади) і тому не протривало довго. Отже, протягом багатьох століть власне поняття держави формувалося передусім навколо цих видів лояльності і тому суттєво відрізнялося як від античного, так і від сучасного – саме демократичного розуміння цього поняття¹¹⁴.

У часи Відродження, коли почали з'являтися міста-держави, поняття громадянства (як приналежності до певного міста і лояльності до його мешканців – співгромадян, разом із певними обов'язками стосовно нього), найбільш близьке до сучасного, почало знову формуватися у свідомості громадян таких міст. Саме ці міста-держави першими почали гарантувати своїм

¹¹² Hanson Victor Davis, . *The Dying Citizen: How Progressive Elites, Tribalism, and Globalization Are Destroying the Idea of America* (New York: Basic Books, 2021), 432.

¹¹³ Jassay de Anthony, *The State* (Liberty Fund; Illustrated edition, 1998), 330.

¹¹⁴ Duverger Maurice, *Political Parties: Their Organization and Activity in the Modern State* (Methuen, 1964), 439.

громадянам (як і у часи Солона¹¹⁵) їхні майнові права і передачу ними спадщини за заповітом, а також рівні права у суді та захист від зовнішніх загроз.

Сьогодні проблеми громадянства, виховання громадян, а отже і громадянської освіти, є надзвичайно важливими і затребуваними в освітньому середовищі США, вони дискутуються на конференціях та семінарах, про них пишуться статті та книжки, створюються навчальні програми¹¹⁶. Цей досвід США, як флага сучасного демократичного світу, є надзвичайно корисним і повчальним для решти демократій світу, особливо для України надто в умовах війни та буде ще довго актуальним і в умовах повоєнної відбудови¹¹⁷.

Громадянська освіта у США у 21 ст.: політичні реалії і педагогічна мета

Обговорюючи проблеми піднесення громадянської свідомості і громадянської освіти, більшість педагогів, політиків і небайдужих громадян у США погоджуються з тим, що для ефективної участі у житті своєї громади та країни в цілому, виховання найширшого розуміння демократичного громадянства найважливішим є розвиток саме демократичних навичок, знань та умінь учнів, їх відданості демократичним ідеалам та цінностям. Проте, коли вони починають визначатися з тим, що саме необхідно розвивати, чого навчати та які шкільні програми найкраще цьому сприятимуть, спільне розуміння зникає. І натомість з'являється чимало тлумачень теорій та методів, які нерідко не лише не доповнюють одне одного, а й просто є взаємовиключними. Тому що для одних відданість демократії – це передусім захист ліберальних уявлень про свободу, тоді як для інших демократія – це передусім всезагальна рівність чи то рівність можливостей, а для деякого – і рівність результатів. Для одних громадянське суспільство є головним для утвердження міцної демократії, а для інших передусім вільний ринок є запорукою існування демократичного суспільства. Для деякого хорошими є ті громадяни, які є найперше волонтерами, інші ж вважають, що громадяни передусім повинні брати активну участь у політичних процесах: голосувати, протестувати та працювати у політичних компаніях, партіях, групах тощо.

Саме тому необхідно створювати нові сучасні освітні програми, які мають бути спрямовані на розвиток демократії і матимуть на меті виховання «справжніх» громадян; вони повинні бути різноманітними як у спрямуванні, так і у методах застосування, а також у поширенні відповідних методів та практик. У своїй праці «Як виховати «справжнього» громадянина» ми прагнемо привернути увагу до важливості зрозуміння поняття «справжнього»

¹¹⁵ Саме завдяки законам, запровадженим Солоним, у Афіні у 6 ст. до н.е. утвердилася демократія. Див.: Ehrenberg Victor, *From Solon to Socrates: Greek History and Civilization* (Routledge, London 2010), 432.

¹¹⁶ Norman H. Nie, *Education and Democratic Citizenship in America* (the University of Chicago Press, 1996), 290.// César Birzúa, *Project on "education for democratic citizenship" education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. From: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>

¹¹⁷ Dudley Robert, *Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization?* From: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3

громадянина та намагатимемося визначити, що таке «справжнє» громадянство і що мають чинити ті, хто покликаний виховувати таких громадян. Які саме програми демократичної освіти, методи та інструменти мають бути застосовані, для того щоб, зрештою, мати суспільство, яке у значній більшості буде складатися зі «справжніх» громадян.

Саме тому ми вважаємо, що питання, винесене у заголовок, потребує уточнення. Насамперед необхідно з'ясувати, кого ми сьогодні вважаємо справжнім громадянином? Тобто для успішної відповіді на це питання необхідно спершу зробити політичний вибір, а він, у свою чергу, визначить ті педагогічні цілі, які мають бути досягнуті. Адже панівна концепція громадянства відображає досі поширену серед викладачів громадянської освіти вузьку й ідеологічно консервативну концепцію громадянства. На її впровадженні ще зовсім недавно були зосереджені зусилля політиків і освітян у багатьох країнах, що відображає не педагогічний вибір і не педагогічні обмеження, а радше політичний вибір з політичними наслідками.

Так, наприклад, Білл Беннетт, міністр освіти за часів Рональда Рейгана, наголошував у своїй статті: «Демократія залежить від шкіл, які допомагають виховувати такий набір світоглядних цінностей, серед яких головними є повага до закону і цінності особистості»¹¹⁸. Водночас Пауло Фрейре у книзі «Політика освіти: культура, влада та звільнення» відзначив, що «демократія вимагає від пригноблених груп розвитку політичної визначеності, тобто створення організації та її мобілізації для досягнення власних цілей. Освіта може допомогти створити таку демократію»¹¹⁹. Трохи згодом Альберт Шанкер, президент Американської федерації вчителів, зазначив у своїй промові під назвою «Освіта та демократичне громадянство»: «Що може перешкодити нам побудувати світ, у якому права кожної людини від народження поважають? Щоб побудувати такий світ... ми повинні [мати школи] для навчання демократії»¹²⁰. Не залишився осторонь цієї проблеми і президент Джордж Буш, який започаткував загальноамериканську ініціативу – Національний тиждень інформування ветеранів, яка мала на меті створення нової шкільної програми, спрямованої на відновлення духу демократії у США. Він назвав цю програму «Уроки свободи». На думку президента, у рамках цієї програми: «Ветерани мають відвідувати класи початкової та старшої школи, щоб навчати учнів ідеалів демократії та свободи, що їх американські військовослужбовці завжди захищали протягом двох століть»¹²¹.

¹¹⁸ Bennett William J. 1985. *Education for Democracy*. Paper presented at the regular meeting of the *Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia, y la Cultura*. Washington, D.C. <https://eric.ed.gov/?id=ED277643>

¹¹⁹ Фрейре Пауло, Педагогіка пригноблених (Юніверс, 2003), 169.

¹²⁰ Shanker Albert. 1986. "Education and Democratic Citizenship." Speech to meeting of the American Federation of Teachers, as quoted in Shanker, A. 1997. "Education and Democratic Citizenship: Where We Stand." *International Journal of Social Education* 12: 1–10.

¹²¹ Bush, George W. 2001. "President Bush Launches Effort to Bring Students and Veterans Together in America's Classrooms: Education and Veterans Affairs Team Up to Promote 'Lessons of Liberty.'" U.S. Department of Education press release, Oct. 30. www.ed.gov/PressReleases/10-2001/10302001.htm // Rachel Weiner, *Open Government Directive: Obama Moves On Transparency Promise* From: https://www.huffpost.com/entry/open-government-directive_n_384018

У всіх цих висловлюваннях головним є думка про те, що для існування міцної демократії школа, а отже освіта, є необхідною умовою. Проте кожен із цих шанованих діячів пропонує власне уявлення про те, що саме потрібно робити для підтримки сталої демократія і як освіта – школи можуть допомогти її зміцнити. Усі вони, зрештою, мають дещо відмінні уявлення про те, яким має бути сучасне демократичне суспільство. Отже, ми бачимо, що, коли політики, громадські активісти та освітяни прагнуть до зміцнення демократії у своїй країні, вони насправді уявляють дещо різну мету і пропонують досягати її доволі різними способами. Тим часом учні, особливо, коли йдеться про старшокласників, можуть бути не згодні з тим, що мають на увазі вчителі, політики чи громадські активісти, коли вони говорять про «справжнього» громадянина. Так, під час одного опитування (яке проводилося у фокус-групах) дослідники запитали учнів, що означає для них бути «справжнім» громадянином. І отримали, очікувано, досить різні відповіді. Наприклад, у одній каліфорнійській школі учень сказав: «Це той, хто активний і відстоює те, у що вірить. Якщо «справжні» громадяни знають, що щось відбувається не так, вони беруться і змінюють це на краще». Його однокласник натомість зазначив, що, на його думку, для того, щоб бути хорошим громадянином, потрібно «дотримуватися правил, я думаю, якомога суворіше, навіть, якщо інколи ви хочете їх порушити»¹²². Таким чином ми бачимо дві цілком протилежні концепції громадянства, одну з яких Томас Совел визначив як «обмежену(*constrained*)», а іншу – як «необмежену (*unconstrained*)»¹²³.

Більшість сучасних педагогів розуміють, наскільки важливо розвивати у майбутніх громадян навички демократії та поглиблювати у них розуміння критичної важливості останніх для загального добробуту суспільства. Тому вони усвідомлюють ту важливу роль, яку саме школи мають відігравати у вихованні наступних поколінь демократичних громадян. Політологи та громадські активісти звертають увагу на останні статистичні дані, які засвідчують стрімке зниження участі громадян, а особливо молодих, у голосуваннях. Участь молоді у політичному житті, наприклад у виборах 2018, була найнижчою за останні 40 років, кількість тих, хто зареєструвався на вибори, становила в середньому по країні лише 60 %, але з них понад 35 % так і не приходила на виборчі дільниці¹²⁴. Крім того, чимало виборців просто не знають свої громадянські права і погано орієнтуються в інституційному облаштуванні суспільства.

Так, наприклад, одне з останніх досліджень, проведене у 2017 році Центром громадянської політики Університету Пенсільванія, показало, що лише 26 % респондентів можуть назвати всі три гілки влади, 13 % дві гілки, 27 % одну, а 33 % не змогли взагалі відповісти на це питання дослідників. А

¹²² Kahne Joseph, Joel Westheimer, and Bethany Rogers. 2000. "Service Learning and Citizenship in Higher Education." *Michigan Journal of Community Service Learning* (fall): 42–51.

¹²³ Sowell Thomas, *A Conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles* (Basic Books, 2007), 325.

¹²⁴ Youth Voting and Civic Engagement in America URL: https://youthdata.circle.tufts.edu/?state=US&datayear=2018&yaevrr=1&customize_changeset_uuid=

постійні дебати про внутрішню безпеку, особисті свободи та зовнішню політику ще більше спонукають педагогів по-новому поглянути на роль шкіл та вишів у вихованні учнів бути вдумливими й активними громадянами.¹²⁵

Важливо також відзначити, що зростання сфери обслуговування та різноманітних громадських робіт багатьма розглядається як вияв певного служіння громаді і суспільству, а отже, виявом демократії на новому етапі її розвитку. У деяких містах і громадах створено спеціальні програми з навчання у сфері обслуговування населення. Як показує опитування Національного центру статистики освіти, 83 % середніх шкіл пропонували у 2021 році різноманітні можливості громадської роботи, порівняно з 27 % у 1998 році. Наскільки такі програми і така робота насправді допомагають виховувати почуття громадянства і розвивати громадянське суспільство, неможливо зрозуміти без тривалого вивчення на практиці.

Три різних громадянських орієнтації громадян

Які якості повинен мати громадянин, щоб підтримувати та розвивати ефективне демократичне суспільство? Йоль Вестхаймер та Джозеф Канн вважають, що після того, як вони перевірили 10 програм, залучених до Ініціативи демократичних цінностей Фонду Сурдна (*the Surdna Foundation's Democratic Values Initiative*) у рамках багаторічного дослідження шкільних програм, спрямованих на навчання демократичного громадянства, вони змогли побудували модель, за допомогою якої упорядкували виявлені ними різноманітні точки зору. Як наслідок, вони сформулювали три визначення «громадянства», які вважають найбільш корисними для подальших теоретичних узагальнень і з'ясування суті проблеми та визначили три основних типи сучасного громадянина: *особисто відповідальний громадянин; активний громадянин; громадянин, зорієнтований на справедливість*.¹²⁶

Особисто відповідальний громадянин

Особисто відповідальний громадянин, на думку дослідників, це громадянин, який діє свідомо і відповідально передусім у своїй громаді. Наприклад, він поліпшує життя своїх сусідів, розвиває свою громаду, робить її більш облаштованою і безпечною, коли прибирає сміття, здає кров, переробляє відходи, допомагає сусідам, задіяний як волонтер на різних ділянках. Отже, особисто відповідальний громадянин сумлінно працює і чесно сплачує податки, дотримується законів і допомагає нужденним під час різноманітних кризових ситуацій, як-от стихійні лиха, пожежі чи повені, дорожня пригода тощо. Особисто відповідальний громадянин передає нужденним харчування чи одяг, коли його просять, і з власної волі турбується про тих, хто не має змоги забезпечити себе самостійно, розвозячи продукти, чи допомагає людям похилого віку вирішити їх побутові проблеми. Він/вона витрачає свій час та передає кошти з благодійною метою.

¹²⁵ Kiesa Abby, Levine, Peter (March 21, 2016). ["Do We Actually Want Higher Youth Voter Turnout?"](#). *Stanford Social Innovation Review*. Retrieved January 29, 2018.

¹²⁶ Westheimer Joel, and Joseph Kahne. What Kind of Citizen: The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*. 2004.

Дослідники та практичні працівники, які беруть участь у розробці та впровадженні програм, спрямованих на виховання характеру (моральних цінностей), і пропагують першочергову важливість роботи у громаді, відзначають передусім індивідуалістичні особливості характеру діяльності такого «справжнього» громадянина. Отже, програми, спрямовані на виховання особисто відповідальних громадян, спрямовані на те, щоб виробити у них особливі риси характеру (добročинність, толерантність, емпатію), а також особисту відповідальність. Крім того, невід'ємними рисами «справжнього» громадянина є такі загальнолюдські чесноти, як цілісність, чесність, самодисципліна та працелюбність (*тут дати свої посилання на Pida, тощо Mann 1838; і нині такі прихильники, як Lickona 1993; Wunne 1986*). Саме ці моральні якості мають вирішальне значення для виховання та діяльності «справжнього» громадянина¹²⁷.

У США існує навіть організація, яка називається «Коаліція: Характер важливий», її члени пропонують навчати студентів «ставитися до інших з повагою... завжди намагатися мирно погамувати свій гнів... бути уважним до почуттів інших... дотримуватися золотого правила... дотримуватися хороших манер» тощо. Вони навчають учнів нікому не «погрожувати, не бити, не завдавали нікому болю [і не використовувати] нецензурну мову»¹²⁸. Вчителі і вихователі, які спрямовують свої зусилля на розвиток особисто відповідальних громадян, сподіваються виховати у своїх учнів співчуття «до іншого» шляхом їх залучення до волонтерської діяльності.¹²⁹

Небайдужий (активний, заангажований) громадянин

Інші дослідники і педагоги вважають «справжніми» тих громадян, які беруть активну участь у громадських справах і суспільному житті громади на місцевому, державному та національному рівнях. Такого громадянина вони визначають як *небайдужого*. Їхні освітні програми, розроблені для підтримки розвитку громадянської активності, спрямовані передусім на поширення знань про те, як працюють державні органи влади, установи та різноманітні суспільні інституції (наприклад громадські організації, церкви, групи підтримки тощо). Важливе місце у цих програмах відведено навчанню планування діяльності, а також важливості участі громадян у різноманітних організованих акціях чи довготривалих програмах. Передусім маються на увазі такі види громадської діяльності, як проведення мітингів, догляд за літніми чи недужими співгромадянами, здійснення постійного контролю за різними суспільними інститутами, наприклад шкільною радою, чия діяльність спрямована на те, щоб формувати шкільну політику. Отже, якщо говорити спрощено, у той час як особисто відповідальний громадянин буде дарувати безхатченкам харчові набори, зібрані самостійно чи разом із друзями, активний громадянин буде

¹²⁷ Smagorinsky Peter. URL: [The Discourse of Character Education - Culture Wars in the Classroom](#). (Psychology Press, 2005), 237.

¹²⁸ Character Counts! URL: <https://charactercounts.org/>

¹²⁹ Points of Life URL: <https://www.pointsoflight.org/civic-engagement-research/>

організувати акцію зі збирання продовольства у громаді чи на рівні держави.¹³⁰

Діяльність активних громадян має у США давню історію. Так, ще Алексіс де Токвіль вказував на те, що активні громадяни, як правило, виходять за межі конкретних проблем чи можливостей громади і намагаються діяти ширше, реагуючи на загальнонаціональні проблеми, тому прагнуть залучати до її вирішення якомога більше учасників.¹³¹ Це розвиває та зміцнює стосунки між громадянами, сприяє взаєморозумінню, примножує довіру та спонукає до виховання почуття взаємного обов'язку. Таке розуміння громадянської активності близьке за суттю до поняття «сильної демократії» Бенджаміна Барбера, бо охоплює широке поняття політичної сфери — такої, в якій громадяни «з конкуруючими, але схожими інтересами можуть досягти великих успіхів у облаштуванні свого спільного життя».¹³²

Громадянин, орієнтований на справедливість

Цей третій тип «справжнього» громадянина набув значного поширення останніми роками. Такий громадянин передусім зорієнтований на захист справедливості, соціальної та расової, на просування гендерної рівності та захист прав представників ЛГБТК груп. Громадяни цього типу зосереджені на виявленні і подоланні щонайменшої несправедливості стосовно усіх упосліджених і незахищених. Він вимагає передусім для них дотримання правил соціальної справедливості. Громадяни, орієнтовані на справедливість, особливо критично оцінюють соціальні, політичні та економічні проблеми сучасного життя. Для їх подолання вони розробляють колективні стратегії, які покликані згуртувати якомога більше громадян з метою подолання виявленої несправедливості, та, коли це можливо, самі намагаються усувати першопричини болючих суспільних проблем.

Методи виховання громадянина, орієнтованого на справедливість, частково збігаються із методами виховання «активного» громадянина. Передусім вони зосереджені на організацію колективної співпраці, спрямованої на вирішення проблем, безпосередньо пов'язаних з життям громади, а також на організацію добровільної волонтерської участі якнайширших верств населення у вирішенні цих соціальних проблем. Однак найперше вони спрямовані на підготовку студентів до роботи над вдосконаленням суспільства. З цією метою вони використовують методи критичного аналізу (мислення) та уміння, спрямовані на вирішення соціальних проблем і подолання соціальної, расової, гендерної та іншої нерівності. Ці методи передусім зосереджені на теорії та практиці розвитку соціальних рухів та на засобах, за допомогою яких громадяни спільно можуть впливати на системні зміни у суспільстві¹³³.

¹³⁰ Revell Lynn, "[Character Education in Schools and the Education of Teachers](#)". *Journal of Moral Education*. 36 (1) (March 2007): 79–92.

¹³¹ Токвіль, А. де. *Про демократію в Америці* (Всесвіт, 1999), 590.

¹³² Barber Benjamin, *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. (Berkeley: University of California Press, 1984), 367.

¹³³ Isaac Katherine, *Civics for Democracy: The Journey for Teachers and Students* (Essential Books, 1992), 368.

Для прикладу можна сказати, що якщо активні громадяни організують продовольчу акцію, а особисто відповідальні громадяни жертвують їжу, то орієнтовані на справедливість громадяни шукають причини, чому люди голодні, а потім намагаються вирішити проблему, спираючись на ті відомості, які вони зібрали. Те, що сучасні громадяни часто «грають у боулінг поодиноці»¹³⁴, особливо турбує тих, хто вважає, що широка участь громадян є запорукою успіху громадянського руху. Отже, тих громадян, які передусім налаштовані на запровадження соціальної справедливості, більше хвилює те, що, коли громадяни збираються разом, вони часто не можуть зосередитися на критичному аналізі соціальних, економічних і політичних чинників, які породжують проблеми. На їхню думку, це відбувається тому, що у своїй більшості громадяни не володіють умінням правильно визначати проблему, збирати та осмислювати усі необхідні дані та спільно їх обговорювати, щоб, зрештою, приймати виважені та дієві рішення. Саме тому навчання громадян обговорення проблем, що повсякчас постають перед ними, є особливо на часі, коли суспільство поділене на політичні табори, у яких громадяни мають протилежні погляди на більшість суспільних проблем та на шляхи їх вирішення.

Конкуренція та суперечності між прибічниками різних підходів до громадянської освіти

Останніми роками теоретики і практики громадянської освіти шукають шляхи до об'єднання, чи принаймні узгодження, між собою різних течій громадського залучення. Це відбувається тому, що громадяни, які беруть активну участь насамперед у встановленні справедливості і можуть водночас бути і надійними, і чесними, все ж потрапляють у конфліктні ситуації з прибічниками інших видів громадянської діяльності. Справа в тому, що громадяни, які у своїй діяльності роблять акцент на індивідуальній участі у вирішенні суспільних проблем, можуть потрапляти у ситуацію прихованого або навіть відкритого конфлікту з активістами, які віддають перевагу колективним діям, які вони часто проводять під наглядом та за допомоги державного сектору.

Таким чином перед громадянськими активістами, теоретиками громадянської освіти та педагогами, що належать до різних груп, постає спільне питання: чи можливе громадянство без політики? Нині значна більшість шкільних програм, спрямованих на служіння громаді та суспільству, а також програми з організації суспільно корисної праці допомагають розвивати відчуття громадянства поза політикою, тому вони, як правило, навчають служіння громаді, але не навчають демократії загалом. Загальна орієнтація цих програм спрямована на благодійність та підтримку волонтерського руху. Ці програми на загал не виховують в учнів розуміння важливості соціальних рухів, соціальних трансформацій та тих системних змін, що відбуваються у суспільстві, а якщо і згадують про соціальні проблеми, то, як правило, пропонують вузьке і неглибоке їх розуміння. Вони виховують у майбутніх

¹³⁴ Putnam Robert, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. (New York: Simon & Schuster 2000), 544.

громадян передусім індивідуально-зорієнтовані прояви співчуття та доброти, натомість залишаючи поза увагою можливі спільні соціальні дії та прагнення до вирішення суспільних проблем шляхом встановлення соціальної справедливості.

Отже, на думку деяких дослідників, висування на перший план особистої відповідальності та моральних якостей громадянина є не достатньо дієвою відповіддю на сучасні виклики, що стоять перед тими, хто відповідальний за виховання демократичного суспільства і демократичних громадян. І хоча вони не заперечують, що особиста відповідальність, яка зазвичай асоціюється з моральними чеснотами (говорити правду, допомагати іншим, бути ввічливим), зміцнює демократію, сприяючи соціальній довірі та готовності спільно докладати зусилля для вирішення громадських проблем, проте вважають, що першочергова увага до виховання саме моральних чеснот може зашкодити досягненню інших фундаментально важливих цілей, які стоять перед громадянськими педагогами. Насамперед вони вважають, що наголос, який робиться на розвиток індивідуального характеру та незалежної поведінки, може перешкоджати об'єднанню громадян задля здійснення колективних дій чи втілення в життя ініціатив, започаткованих державними чинниками; а також, таке виховання може відвернути увагу учнів від дійсного аналізу причин соціальних проблем, що постійно виникають у суспільстві та окремих громадах; водночас вони переконані, що волонтерська діяльність та добродійність є для багатьох способом уникання політиків та особистої участі у політиці.¹³⁵

Сучасні дослідники та практики громадянської освіти вважають, що хоча такі моральні якості, як чесність, порядність і відповідальність за свої вчинки є важливими рисами характеру людини для підтримання добросусідства та громадянського миру у суспільстві, цього не досить для подолання усіх негараздів, з якими зустрічаємось нині. Водночас очевидно, що у разі, якщо люди вважатимуть, що їхні співгромадяни є безвідповідальними та не дотримуються правил загальноприйнятої порядності, вони не зможуть брати участь у демократичних процесах у своїй громаді та у державі. Також відомо, що самі по собі ці моральні чесноти не є притаманними лише демократії.¹³⁶ Тому дехто вважає, що «у тій мірі, в якій виховання цих якостей відволікає від інших важливих демократичних пріоритетів, воно радше перешкоджає, аніж робить можливими участь громадян у демократичних змінах. Наприклад, зосередженість на вихованні лояльності до авторитетів чи слухняності (також важливі риси характеру сучасного члена громади) може увійти у суперечність із методами виховання критичного мислення та самостійності суджень і дій, що їх багато хто вважає важливими у демократичному суспільстві»¹³⁷.

На думку цих дослідників: «Урядовці авторитарного чи тоталітарного режиму, так само, як і лідери демократичної держави, будуть також задоволені,

¹³⁵ Kahne Joseph, Joel Westheimer, and Bethany Rogers. 2000. "Service Learning and Citizenship in Higher Education." *Michigan Journal of Community Service Learning* (fall): 42–51.

¹³⁶ Античний Рим як приклад такого ладу.

¹³⁷ Kahne Joseph, Joel Westheimer, and Bethany Rogers. 2000. "Service Learning and Citizenship in Higher Education." *Michigan Journal of Community Service Learning* (fall): 42–51.

якщо їхні молоді громадяни добре засвоять головні принципи поведінки, пропаговані прихильниками особисто відповідального громадянства: не вживайте наркотиків; сумлінно відвідуйте школу; сумлінно працюйте; здавайте донорську кров; допомагайте іншим під час стихійних лих; прибирайте та переробляйте сміття; упорядкуйте громадські місця; з повагою ставтеся до людей похилого віку»¹³⁸. Дослідники вищезначеного питання переконані, що лідери комуністичного Китаю чи диктаторської Сирії, так само, як і лідери демократичних країн, вважають, що це бажані риси для людей, які живуть у їхній країні. Проте ці критики пріоритетності виховання особистої відповідальності та моральних якостей громадянина чомусь залишають поза увагою той факт, що у демократичних країнах громадяни самі вирішують, що і як їм робити, самі об'єднуються у громади і самі організують їх прибирання тощо. Натомість у тоталітарних країнах усі такі дії відбуваються лише з дозволу та під керівництвом влади (компартійних функціонерів, уповноважених диктатора тощо), а будь-яка несанкціонована владою ініціатива знизу вважається бунтом чи підривною діяльністю. Саме тому декого зі сторонніх спостерігачів, що не мали досвіду проживання у тоталітарних країнах, може ввести в оману, наприклад, «Моральний кодекс будівника комунізму», що висів на чільному місці у кожній радянській школі чи громадській організації і водночас був, за своєю суттю, калькою 10 біблійних заповідей. Але ця подібність аж ніяк не сприяла перетворенню СРСР на демократичну країну, а дотримання цих норм більшістю громадян західних країн не перетворили їхні суспільства на тоталітарні.

Останні дослідження громадянської поведінки молоді у США також відображають тенденцію до втрати молодшим поколінням інтересу до політики та зростання серед них аполітичного розуміння громадянства. Дослідження, проведене на замовлення Національної асоціації державних секретарів (2015), показало, що на президентських виборах 2014 р. проголосувало менше 30 % виборців у віці від 18 до 24 років (у 1972 р. їх кількість становила 50 %), але ще більш вражаючим є те, що 94 % молодих людей у віці 15–24 років вважають, що «найголовніше, що я можу зробити як громадянин, — це допомагати іншим»¹³⁹. Таким чином можна зробити висновок: молодь нині вважає, що приналежність до громадянства не потребує уряду, політики чи навіть колективних зусиль.¹⁴⁰

Як вважають дослідники, справа не в тому, що молодь не хоче висловлювати свою думку. Вони переконані, що молодих людей можна спонукати діяти як справжніх громадян, але наявні шкільні програми швидше пригнічують, а не стимулюють колективне та демократичне ставлення до дійсності та не розвивають демократичні навички.

І не дивно, бо дослідження та оцінка освітніх програм також відображають цю консервативну та індивідуалістичну концепцію особисто

¹³⁸ Hayek Fridrih, *The Road to Serfdom* (University of Chicago Press, 2007), 237.

¹³⁹ Civic Engagement. From: <https://youth.gov/youth-topics/civic-engagement-and-volunteering>

¹⁴⁰ Civic Engagement. From: <https://youth.gov/youth-topics/volunteerism>

відповідального громадянства. У нещодавно проведених дослідженнях дієвості різноманітних програм громадянської освіти дослідники, наприклад, запитують учасників, чи вважають вони своїм обов'язком піклуватися про тих, хто цього потребує, або чи проблеми забруднення та токсичних відходів є «відповідальністю кожного». Водночас ці дослідники рідко ставлять запитання про відповідальність корпорацій — як, наприклад, слід регулювати галузі промисловості — чи про те, як державна політика може сприяти чи перешкоджати вирішенню соціальних проблем. Питання у цих опитуваннях зазвичай стосуються індивідуальної допомоги та благодійних заходів. Дослідники, як правило, оминають такі важливі сфери громадського життя, як соціальні рухи та розуміння чи підтримка громадянами державної політики, спрямованої на покращення життя суспільства¹⁴¹. Отже, можна констатувати, що значна більшість шкільних ініціатив та оцінка їх ефективності спрямовані на поширення однобокого бачення громадянства поза політикою, тобто громадянства як служіння громаді, але не демократії загалом.

Складається враження, що значна частина енергії педагогів витрачається на навчання демократії та громадянства у такий спосіб, щоб обійти тему участі у політиці. У той же час програми, які заохочують особисту відповідальність громадян або розвивають навички громадянської активності, посилюють також активність громадян та збільшують їх участь у різноманітних спільних громадських справах, що, в кінцевому підсумку, зміцнює демократію.

Вирішення проблеми за допомогою «Політики подвійної мети»

Як зазначалося раніше, ті, хто займається освітою майбутніх громадян у школах та вишах, громадських активістів і просто небайдужих громадян і зорієнтовані на запровадження максимальної справедливості, намагаються поєднати критичний аналіз першопричин несправедливостей з пошуком можливостей їх подолання силами самих громадян. Вони хочуть, щоб їхні учні (послідовники) могли не лише аналізувати, але і, зрештою, розуміти системні причини так званих вічних соціальних проблем (бідність, алкоголізм, насильство), а також отримали навички та здобули мотивацію діяти разом, беручи участь у формуванні місцевої та загальнодержавної політики на так званих громадських форумах. Але, як показує досвід, зацікавленість громадян у досягненні справедливості не гарантує ані мотивації, ані здатності брати участь у демократичних змінах.¹⁴²

Чимало громадян схвалюють програми, зорієнтовані на досягнення справедливості. Проте дослідження показують, що залучення до критичного аналізу не обов'язково веде до формування здатності та бажання брати участь у громадській роботі, спрямованій на досягнення такої справедливості. Також варто відзначити і протилежне: учні можуть навчитися брати участь у громадській діяльності, але при цьому не залучатись до критичного аналізу,

¹⁴¹ Kahne Joseph, Joel Westheimer, and Bethany Rogers. 2000. "Service Learning and Citizenship in Higher Education." *Michigan Journal of Community Service Learning* (fall): 42–51.

¹⁴² Robert Lie. *Dudley Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization?* From: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3

який спрямований переважно на макроструктурні питання, роль групових інтересів, динаміку змін у владі та на соціальні справедливості. Здатність помічати несправедливість жодним чином не пов'язана зі схильністю чи здатністю діяти, щоб її усунути. Зосередженість на цих різних завданнях залежить від багатьох чинників. Це, найперше, спрямованість та структура навчального плану, пріоритети тих, хто його розробляє та впроваджує, а також час, визначений для такого навчання. Більше того, політичні уподобання та ціннісні пріоритети, як адміністраторів, так і членів громади, також можуть впливати на сутність та структуру навчальної програми.

Отже, яким має бути сьогодні навчання демократії? Які уроки американського досвіду є корисними для сучасної України? Провівши дослідження, ми дійшли висновку, що навчання демократичних цінностей так само важливе, як і традиційне навчання шкільних предметів. Адже демократами, чесними і порядними, співчутливими тощо, не народжуються. Такими стають у результаті тривалого і різнобічного виховання. Запроваджуючи і розвиваючи громадянську освіту, потрібно передусім добре уявляти, які саме цінності ми хочемо, щоб засвоїли наші учні, а також добре усвідомлювати, які політичні та ідеологічні інтереси закладені в різних концепціях громадянства.

Так, наприклад, шкільні програми, спрямовані на розвиток особисто відповідальних громадян, можуть бути неефективними для збільшення їх участі в місцевих і національних громадських справах. Водночас спроби спиратися передусім на концепцію особистої відповідальності можуть підірвати зусилля, спрямовані на підготовку громадян, зорієнтованих на власну участь у громадських справах та на встановлення у суспільстві справедливості в усій її повноті та розмаїтті.

Крім того, численні дослідження показали важливість розрізнення між програмами, які спрямовані на громадянську участь, і тими, які спрямовані на прагнення до встановлення справедливості¹⁴³. Хоча кожна програма може бути ефективною для досягнення поставлених цілей. Якісні та кількісні дані, за наслідками впровадження цих програм, проказали важливі відмінності у впливі кожної програми на учнів та їх формування як майбутніх громадян. Програми, які заохочують участь, не обов'язково розвивають здатність студентів аналізувати та критикувати першопричини соціальних проблем, і навпаки. Хоча багато людей, відданих демократичним цілям освіти, високо оцінюють важливість зв'язку пріоритетів, пов'язаних із участю у громадському житті та соціальною справедливістю. Проведене дослідження показує, що такий результат не завжди є гарантований. Якщо обидві цілі є пріоритетними, ті, хто розробляє та впроваджує навчальний план, повинні приділяти їм обом значну увагу.

¹⁴³ Zukin Cliff, *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen* (New York: Oxford University Press, 2006), 253.

Головний висновок, проте, полягає у тому, що, хоча більшість програм, які нині використовуються, спрямовані лише на особисту відповідальність громадян, виховання демократичного громадянства можливе. Ті, хто розробляє та викладає ці навчальні програми, а також ті, хто вивчає їх вплив, повинні знати про різне – а часом і суперечливе – бачення суті громадянства та різні політичні наслідки, що виникають як результат застосування різних навчальних підходів. Демократія не виникає спонтанно і сама не розвивається. Учнів потрібно навчити брати участь у нашій демократії, а різні програми хоча і мають різні цілі, все ж повинні бути спрямовані на комплексне виховання майбутніх громадян саме як активних творців свого демократичного життя, а не пасивних споживачів громадського добробуту, здобутого зусиллями інших. Тому, обираючи чи створюючи власні програми з навчання громадян, треба ретельно вибирати. Адже вибір, який ми робимо сьогодні, впливає на формування того суспільства, яке ми, зрештою, прагнемо створити завтра.

1.6. Технологія створення ситуації успіху як основа розвитку інноваційної особистості: теоретико-методичний аспект

Оксана ЛБА, Наталія ЛБА

Сучасна людина змушена жити у надзвичайно глобалізованому та динамічно змінному світі. Інтенсивний ритм життя нашого суспільства, його інформаційна сфера зумовлюють участь людини у системі складних суспільних відносин, вимагають від неї здатності до швидких та нестандартних рішень. Тому сучасна школа покликана виховати особистість, котра керується у житті власними знаннями та переконаннями, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою та успішною. Головною метою діяльності вчителя є створення ситуації успіху для піднесення суб'єкта дитини, надання можливості будь-кому учню почути радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Засади педагогіки успіху у вітчизняній педагогіці закладено, на наш погляд, К.Ушинським, котрий стверджував, що розумова праця школяра, успіхи та невдачі у навчанні – це його внутрішній світ, духовне життя, ігнорування котрого може спричинити сумні наслідки.

Дослідник К.Д. Ушинський дійшов висновку, що саме успіх є тією підтримкою у зацікавленості школярів до навчання. А цікавість до навчання виникає тоді, коли є натхнення, яка зароджується саме від успіху із оволодінням знаннями. Учень, який зовсім не пізнав радості від навчання, ніколи не переживав гідності від того, що труднощі пересилено, губить всіляке бажання та інтерес вчитися. Саме тому передовим правилом виховання вченого К.Ушинський уважав давати школярам відчуття радості та успіху у навчанні, розбуркати в душах відчуття

самоповаги та гідності за власні здобутки¹⁴⁴.

С. Белкін стверджує, саме з психологічного боку, що успіх – це відчуття стану задоволення, радості від результату до якого поривався індивід у власній діяльності, або зійшовся із його очікуваннями, або перевершив їх. На основі такого стану виникають більш сильніші та новіші мотиви діяльності, вони повністю змінюють рівні поваги та оцінки до самого себе. Лише тоді коли успіх стає більш стійким, потім може початися характерна реакція, яка звільняє широкі можливості особистості¹⁴⁵.

Із педагогічного погляду: ситуація успіху – це організоване, цілеспрямоване поєднання умов, за яких створюється спроможність досягти вагомих результатів діяльності як окремо взятої особистості, так й колективу у цілому. У педагогічному змісті успіх може бути результатом продуманої тактики учителя, сім'ї. Ключовий зміст діяльності вчителя полягає у тому, щоб створити своєму вихованцеві ситуацію успіху. Результат технології розглядається, значною мірою залежить від особистісних якостей педагога. Вчитель має дбати про створення ситуації успіху, уміти впливати на учня, розуміти його внутрішній світ, поважати учня, володіти психологічною компетенцією, емоційною культурою.

Успіх, із психологічної точки зору, – це відчуття стану радості, задоволення від того, що результат до якого прагнула особистість у своїй діяльності, або співпадає із її очікуваннями, надіями, або перевершує їх. На базі цього стану формуються більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаг.

Ситуацією вважають – це те, що спроможний створити вчитель. Почуття успіху та радості це – явища, які підштовхують до відчуття психологічного комфорту, емоціональної стійкості. Взагалі, успіх розуміють, як поняття неоднозначне яке має різні трактування.

Із соціально-психологічних поглядів – оптимальне співвідношення посеред очікуваннями навколишніх, людини та наслідками її роботи. Будь-який член об'єднання, котрим би чималим чи маленьким він не був, постійно оточений системою, так званих, очікувань від його вчинків, дій, лінії поведження.¹⁴⁶

Навіть разове переживання успіху може докорінно змінити стан учня, змінити ритм та стиль його життєдіяльності, взаємин із навколишніми. Безперечно, значна увага при цьому приділяється етичній та моральній стороні успіху (своїм успіхом я зобов'язаний навколишнім, мій успіх – це результат завзятої праці, мій успіх не є перешкодою для інших учнів) [36, с. 35].

У педагогічному сенсі успіх може бути наслідком продуманої, підготовленої тактики вчителя. Успіх – категорія не абстрактна. Радість успіху молодших учнів різниться від радості школярів. Молодшим учнем

¹⁴⁴ Ушинський К.Д. Проблеми педагогіки/К.Д. Ушинський. Львів : Видавництво УРАО, 2002. 592 с.

¹⁴⁵ Белкін А. Педагогіка успіху / А. Белкін / Завуч. 2005. № 6

¹⁴⁶ Калошин В.Ф. Методика Шаталова В.Ф.: сутність, здобутки, перспективи/ В.Ф. Калошин, Д. В.Гоменюк, Л.Л. Сушенцева. К.: Київська Русь, 2008. 44 с.

не стільки усвідомлюється успіх, скільки він його переживає. Підліток й усвідомлює, й переживає, однак не завжди може дістатися до його джерел, не завжди адекватно оцінює його. Старший учень, як дорослий, підходить до свого успіху чи промаху аналітично, шукає їхній корінь, намагається передбачати свої можливості.

Основа очікування успіху – намагання заслужити схвалення; намагання затвердити своє «Я», свою позицію, зробити заявку на майбутнє. Отже, щоб відбувся успіх повинно створити оптимальне співвідношення між очікуваннями навколишніх, особистості та результатами її діяльності.

Засади педагогічної технології – утворення ситуації успіху є орієнтовано- особистісний підхід до навчання школярів та їх виховання. Завдання вчителя – допомагати особистості учня зростати в успіху, повірити у власні сили та здібності.

У сучасному освітньому процесі важливо створити для учня ситуацію успіху, тобто організувати такі умови, за яких школяр міг би якнайповніше розкрити свій потенціал.

Провідною науковою ідеєю створення ситуації успіху є ¹⁴⁷:

- впровадження в практику роботи особистісно-зорієнтованих технологій навчання, спрямованих на врахування індивідуальних можливостей учнів і максимальне їх розвинення;
- утвердження позитивної особистісної сутності учнів;
- використання сучасних методів у роботі вчителя, пов'язаних із залученням учнів до самостійного пошуку та здобуття нових знань; .

Мета технології – створювати ситуації успіху для розвитку особистості, надати можливість кожному школяру відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення власних здібностей, віри у свої сили. .

Завдання педагога – підтримати школяра підійматися в успіху, переконати, що задарма у житті нічого не дається, всюди треба докласти зусиль, навчити відчувати радість від здолаття перешкод та труднощів.

Очікуванні результати: формування підходящих умов психологічних та педагогічних, розвиток та реалізація особистості школяра.

В.Ф. Калошин у своїх працях наводить основні принципи, дотримання яких створює умови для забезпечення системної ефективності застосування педагогіки успіху: принцип співробітництва, особистісний підхід, принцип позитивного виховного впливу, поєднання ситуацій успіху та неуспіху¹⁴⁸.

Принцип педагогіки успіху – принцип співробітництва, необхідна умова для власного самовизначення школярів. Цей принцип відкриває перед учнями перспективи зросту, сприяє здобуття радості успіху, а ще реалізує одне із центральних завдань – сприяти усвідомленню власних сил.

¹⁴⁷ Ушинський К.Д. Проблеми педагогіки/К.Д. Ушинський. Львів : Видавництво УРАО, 2002. 592 с.

¹⁴⁸ Калошин В.Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osnova.com.ua/UserFiles/files/Калошин.pdf>. 128 с.

Також досить вагомим є особистісний підхід як найважливіший принцип психологічної науки, що передбачає урахування індивідуальності особистості у вихованні дитини. Саме цей підхід визначає місце учня у виховному процесі, визнає її активним суб'єктом цього процесу, а отже, зумовлює значущість суб'єкт-суб'єктних відносин.

Принцип позитивного виховного впливу особливо важливий під час роботи із школярами, поведінка яких ускладнена багатьма зовнішніми та внутрішніми причинами, позаяк дозволяє зняти агресію, подолати ізольованість та пасивність.. У такому разі ситуація успіху, сформована вчителем, набуває форми характерної для листкового пирога, де поміж шарами тіста (між двома ситуаціями успіху) влаштовується начинка (ситуація неуспіху) [37].

Принцип поєднання ситуацій успіху та неуспіху: передбачає, що успіх не може бути безкінечним. Існує (чи має існувати) неуспіх, він неодмінний, бо без нього успіх втрачає свою радісну сутність. У цьому значенні ситуація неуспіху – це суб'єктне емоційне переживання незадоволення собою під час та у результаті здійснення діяльності.

Важко переоцінити стимулювальну роль неуспіху у цілій низці ситуацій. Успіх може розпестити особистість, неуспіх – сформувати її кращі якості. Одне без іншого не існує, точніше, не повинно існувати.

Як вважає А.С. Белкін¹⁴⁹, власний неуспіх любити не можна, радості він не приносить, проте зважати на нього варто. Саме тому учителю важливо знати якості кожної дитини, що сприяють чи перешкоджають досягненню успіху (табл. 1.).

Чималу роль у формуванні ситуації успіху також відіграє загальна морально-психологічна атмосфера виконання деяких завдань, позаяк це великою мірою знімає почуття невпевненості, остраху почати виконувати складні завдання.

Таблиця 1.

Якості індивіда, що сприяють та перешкоджають осягненню успіху

Сприяють	Перешкоджають
Інтернальність–висока відповідальність за життєві ситуації, розгляд себе, своїх дій джерелом та причиною успіхів та невдач	Екстернальність – процес та результат розгляду зовнішніх чинників як причин та джерел особистих успіхів та невдач
Середній чи високий рівень потреби у досягненнях	Низький рівень потреби у досягненнях
Помірна особистісна тривожність	Низька чи висока особистісна тривожність
Адекватна самооцінка	Занижена чи завищена самооцінка
Сформовані загальнолюдські цінності: справедливість, доброта, гуманізм, жаль стосовно ближніх	Орієнтація на власне Я, егоїзм, закритість, підозрілість,

¹⁴⁹ Белкін А. Педагогіка успіху. Завуч. 2005. № 6.

Високий рівень психологічного та фізичного здоров'я	Низький рівень психологічного та фізичного здоров'я
Високий чи середній рівень комунікативних умінь	Низький рівень комунікативних умінь
Сформовані вміння самостійної оцінної та рефлексивної діяльності школярів	Низький рівень рефлексивних та оцінних умінь
Інтегрована якість – прагнення до досягнення успіху, соціальний оптимізм	Інтегрована якість – соціальний песимізм

Після з'ясування, чим успіх є для школяра, перейдемо до розгляду різних типів ситуацій успіху:

– несподівана радість – це відчуття насолоди від результат діяльності школяра перевершив сподівання. А. Белкін стверджував з педагогічного боку несподівана радість – це наслідок підготованої, обміркованої роботи учителя. Учитель має осмислювати власну причетність до успіху, усвідомлювати творчий початок у власній діяльності, бути переконаним у вірності застосованих методів. Вчитель, безперечно, може радіти разом із школярем його досягненням, однак він гарно розуміє, що ці досягнення були ним запрограмовані. Задоволення вчителя може бути раптовим, якщо він упевнився, що результати вихованця показалися вищими за передбачувані через його моральну допомогу чи використанню новітніх, не використовуваних донині методів, формуванню психологічної ситуації;¹⁵⁰

– загальна радість розвертається в тому, коли учень досяг потрібної реакції колективу. Реакція може бути підготованою учителем чи раптовою, помітною або непомітною. Загальна радість – це, передусім, емоційний відгук оточення на успіх члена свого колективу. Загальна радість не є недиференційованим цілим, завше показує успіхи кількох мікрогруп вихованців. Її переживання та усвідомлення визначені роллю цих мікрогруп. Ключове полягає у тому, щоб в здобутках школяра навколишні бачили результат роботи, а школяр розумів, що його радість – це радість допомоги, радість стану «свого серед своїх»;

– Радість пізнання: є багацько внутрішніх причин до діяльності, які відображає потреби індивіда. Всі ці потреби актуально і важливо брати до уваги, використовувати та розвивати. Однак немає цінніших причин для навчання, аніж розумові, за основу яких береться потреба вивчати світ, тоді коли важливий не стільки результат, скільки хід пізнання. Формування пізнавального інтересу і є об'єктом піклування учителя, який створює радість пізнання¹⁵¹.

¹⁵⁰ Белкін А. Педагогіка успіху. Завуч. 2005. № 6.

¹⁵¹ Рибак О.В. Створення ситуації успіху на уроці математики як один з елементів технології повного засвоєння знань. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/phis/21nov2017/145.pdf>.

Формувати успішну особистість школяра потрібно розпочинати зі створення так званого поля успіху. Технологічними кроками побудови поля успіху, за Л. Волченко, є: діагностичне дослідження, аналіз, прогноз, проектування¹⁵².

Діагностико-організаційний етап: здійснення комплексної діагностики сформованості особистісних якостей школярів, їхніх індивідуальних особливостей з метою створення підгруп учнів.

Підготовчо-моделювальний етап: вчитель розкриває мету та зміст діяльності учнів у межах змодельованої ситуації, прогнозує можливі варіанти її перебігу; опосередковано налаштовує школярів на успіх, ставить ціннісні установки на навчання. Діяльність вчителя передбачає нейтралізацію пам'яті учнів від тих негативних емоцій, котрі могли бути у попередній діяльності, передбаченні позитивних емоційних реакцій, налаштуванні на позитивну перспективу в досягненні успіху, актуалізацію їхньої позитивної емоційної пам'яті.

Успіх навчання в школі полягає в трансформації навчально-виховного процесу і освіти у значущість для особистості. На основі пізнавальних потреб виникають пізнавальні інтереси, які виступають як високоякісне особистісне утворення, що різниться спрямованою інтеграцією думок і відчуттів на задоволення пізнавальних потреб (рис.).

За твердженням В.Ф. Калошина¹⁵³, проблема внутрішньої активізації школярів, забезпечення умов для створення кожному учневі ситуації успіху пов'язані із оцінною діяльністю. Формування особистісного стандарту, що зумовлює реалістичність вимог до себе, усвідомлення власних можливостей роблять учня незалежним та емоційно стійким на випадок невдачі. Саме тому вагомим для учителя є знання індивідуальних особливостей школярів на шляху до успіху. В залежності від того, як діти переживають успіх, їх можна умовно розподілити на чотири групи:

– «Надійні»: старанні, спосібні, самостійні, витривалі, авторитетні. Таємниця їх стабільності – у незмінному почутті можливої радості. У них немає своєрідних злетів, проте радість незмінна та повна. Проте у них також можливі збої. Утім до спеціальних заходів, тут зазвичай, вдаватися не варто. Найліпша допомога для них – не пропонувати жодної допомоги й не удаватися до жалісливих розмов;

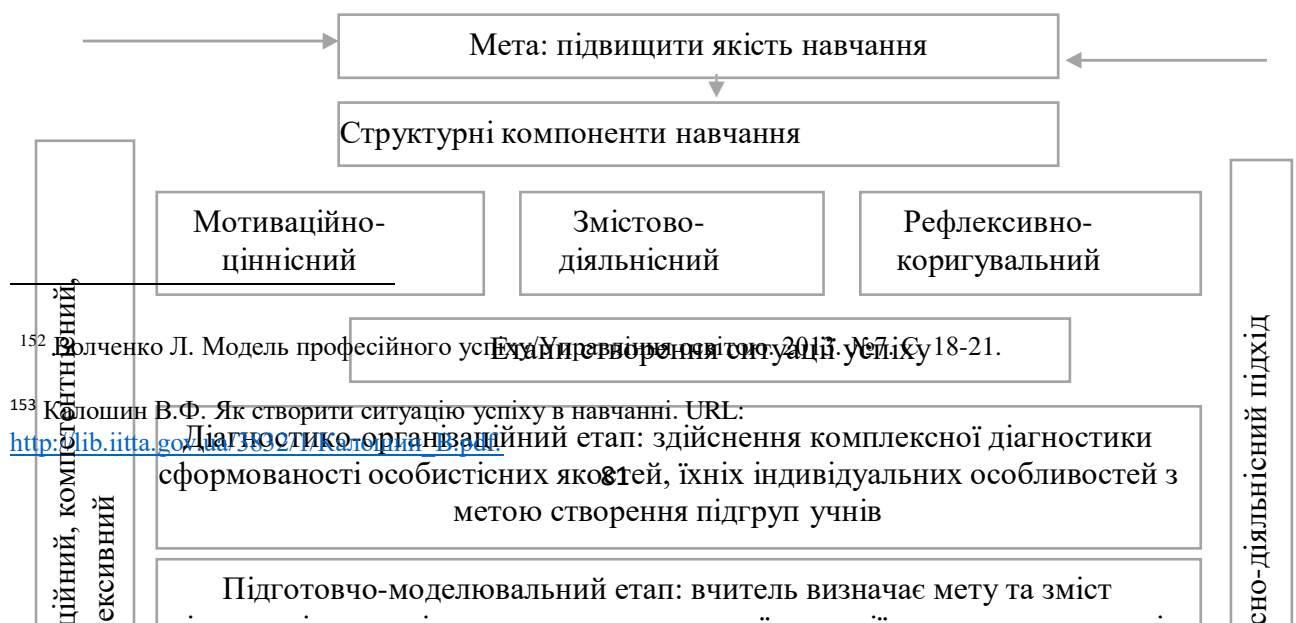


Рисунок 1. Технологія створення ситуації успіху (за Л. Волченко)

– «Впевнені»: здібності у них більші, проте система діяльності ще менша. Емоційність в цієї категорії учнів підвищена і характерна у разі успіху, й невдачі. Уразливе місце виражається в стрімкому звиканні до успіху, його девальвація, побоювання неспіху. Для цієї категорії учнів доречно використовувати прийом «Холодний душ»;

– «Невпевнений»: переважно, благополучна категорія сумлінних школярів, їхні пізнавальні інтереси, зазвичай, пов'язані із освітою, проте, своєрідна їх властивість невпевненість. Дана властивість відбивається в результатах роботи і у зміні настрою. Максимально болісно учні реагують на несправедливість вчителів, на необ'єктивність оцінок.

– «Зневірені»: школярі із непоганими здібностями, проте після того, як вони колись відчували радість справджених сподівань та загубили її із різних причин. Ймовірно, це була серія невдач через безтактність вчителя, або позиція родини, у котрій школяр є попелюшкою.

Таблиця 2.

Технології і прийоми створення ситуації успіху в роботі з різними категоріями учнів

Технології	Категорії учнів	Прийоми
«Еврика» «Навмисна помилка»	Надійні	«Сходи»; «Стань у стрій»; «Невтручання»

«Лінія горизонту»		(Самостійність у вирішенні проблем).
«Еврика» «Навмисна помилка» «Лінія горизонту»	Впевнені	«Сходи»; «Стань у стрій»; «Холодний душ» (Не спішити з похвалою).
«Еврика» «Навмисна помилка» «Лінія горизонту»	Невпевнені	Даю «шанс»; «Емоційне поглажування»; «Анонсування» (Обговорення майбутніх дій).
«Еврика» «Навмисна помилка» «Обмін ролями», «Заряження»	Зневірені	«Даю шанс»; «Сповідь»; «Миша в сметані» (Підтримати прагнення стати на ноги, вселити впевненість у власні сили); «Гидке каченя» (Впізнати дитину, знайти умови для розвитку).

Найпершим етапом має бути зняття страху. Саме це допомагає перебороти невпевненість у власних силах. («Люди вчаться на своїх помилках і знаходять інші шляхи вирішення проблем»).

Важливе місце у цій справі займає авансування успішного результату. Воно допомагає вчителю висловити тверду переконаність у тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням. Це, в свою чергу, переконує дитину у своїх силах і можливостях. («У тебе обов'язково вийде», «Я навіть не сумніваюсь у позитивному результаті»).

Завдання вчителя в прихованій формі надати інструктаж дитині про способи і форми здійснення діяльності, який допоможе їй уникнути поразки. Це досягається шляхом побажання. («Можливо краще почати з ...», «Виконуючи роботу, не забудьте про ...»).

Обов'язково дитина повинна бути вмотивована, заради чого, кого здійснюється ця діяльність, кому буде добре після виконання. («Без твоєї допомоги твоїм друзям не впоратись...»).

Персональна винятковість визначає важливість зусиль дитини в діяльності, що здійснюється або здійснюватиметься. («Тільки ти міг би...», «Тільки тобі і можу доручити...»)

Виховання активності спонукає до виконання конкретних дій. («Ми дуже хочемо розпочати роботу...», «Так хочеться швидко побачити...»).

Оцінка конкретних деталей допомагає емоційно пережити не результат в цілому, а якоїсь окремої деталі. («Найбільше мені сподобалось у твоїй роботі...», «Найбільше тобі вдалося...»).

Разом із тим педагог часто зустрічається із ситуацією неуспіху. Ситуація неуспіху – це обов'язково емоційне переживання незадоволення собою у ході та у результаті здійснення діяльності. Така оцінка має

здійснюватися як автономне позначення невдачі школяра, виключаючи порівняння її результатів із результатами інших. Це необхідно робити із двох причин: по-перше, щоб не порушити етичного принципу виховання, а по-друге, тому що результат діяльності учня, який володіє гарними здібностями, зазвичай, виявляється вищим від результатів, які отримують школярі навіть із середніми здібностями. Педагогічне призначення ситуації успіху, як й неспіху, полягає у створенні умов для особистісного індивідуального розвитку учнів.

Для досягнення успіху важливим є виникнення в учнів власної мотивації. А для цього необхідно, щоб учні знали, яких результатів від них чекає вчитель та за якими критеріями буде оцінена їх діяльність. Сам учитель зацікавлений у тому, щоб учні отримали більш високі результати й досягли значного особистого успіху.

Залежно від типу учнів, на уроках математики можна використувати такі прийоми створення ситуації успіху».

– «*Знайди помилку*» — прийом, що найчастіше використовую при закріпленні матеріалу, при перевірці знань. Цей прийом, як показала практика, активізує увагу учнів на уроці.

– «*Даю шанс*» — прийом, коли учень працюючи над завданням, сам його розв'язавши, для себе зненацька розкриває нові можливості. Особливо ефективно його використовувати при створенні проблемних ситуацій на уроці.

– «*Склади алгоритм*» — прийом, що ефективно використовується на уроках вивчення нового матеріалу, коли поступово складається хід розв'язання різних типів рівнянь, складання алгоритму знаходження області визначення функції. Тут головне із самого початку подолати стан психологічного напруження у дітей, визначити шлях-доріжку, яку повинен опанувати школяр для отримання міцних умінь та навичок.

– «*Емоційний сплеск*» — прийом, як показала практика, найбільш корисний для учнів, які мають інтелектуальні здібності, але вони «збилися з ритму», деякою мірою «втратили себе». І тут саме вчитель повинен знайти спосіб «запалити» бажання дитини працювати.

– «*Обмін ролями*» — прийом, що використовується під час закріплення вивченого матеріалу й під час узагальнення та систематизації знань школярів. Тут діти мають можливість виявити себе, показати свої здібності.

Використання на уроках ігрових моментів, що робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює ситуацію успіху.

Саме на математичному матеріалі виховуються найкращі пізнавальні та пошукові цінності.

Ми усвідомлюємо, що нині відходить в минуле зубріння і пасивне відсиджування уроків. Сьогодні саме учень є центральною фігурою на уроці. І наше завдання формувати в нього і творчу активність, уміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з

однокласниками, з учителем. А від цього залежить результативність уроку, його успіх

У педагогічній діяльності ефективним є використання різнорівневих завдань – учням надається можливість вибору завдань на картках різного кольору. Учні з виконавським рівнем пізнавальної активності зазвичай вибирають завдання червоного та жовтого кольорів. Учні надається можливість заміни завдання, оцінивши свої здібності. Тоді учень може сам впливати на ситуацію, домігшись успішних результатів при виконанні завдання в картці вибраного кольору. А, значить, для учнів з виконавським рівнем пізнавальної активності теж виникає ситуація успіху, причому цю ситуацію створює для себе сам учень, обравши те завдання, з яким він успішно впорається. Якщо велика група учнів змінює собі завдання, тобто вибравши картку червоного кольору (складніший тип завдання) змінює цю картку на картку жовтого кольору (завдання середнього рівня тяжкості), то це є показником недостатньо відпрацьованих знань учнів. І тоді вчителю потрібно буде повернутися до пройденого матеріалу¹⁵⁴.

Особливу увагу варто приділити контрольним роботам для учнів з виконавським рівнем пізнавальної активності, щоб зацікавити таких дітей та зробити контрольну роботу продуктивною, тобто такою, що допомагає визначити запас умінь та навичок й одночасно є своєрідною формою самонавчання, старшокласникам пропонуються різнорівневі контрольні тести: учні можуть вибрати певний колір картки з тестом (зелений, жовтий, червоний). Зазвичай діти із даним рівнем пізнавальної активності вибирають тести – жовтого або червоного кольору. Такі тести містять завдання на вибір правильного теоретичного визначення з декількох запропонованих, а також завдання, що вимагають використання додаткової літератури (словників, наукової літератури), особливо в тестах червоного кольору. Вибравши тести досить високого рівня складності, учні мають можливість скористатися довідковою літературою та успішно впоратися з обраними тестами, що робить контрольну роботу продуктивною і каже про дійсну активізацію розумової діяльності у створеній ситуації успіху.

Різнорівневі завдання та тести створюють ситуацію успіху «Несподівана радість», коли виникає в учня задоволення від того, що результати діяльності учня перевершили його очікування. Прийом «Сходінки» у даній ситуації успіху сприяє прояву рівних можливостей для кожного учня, коли вчитель веде кожного школяра з одного рівня пізнавальної активності на інший, розвивається мотиваційний критерій пізнавальної активності [29, с. 157].

Учні з творчим рівнем пізнавальної активності дуже важливе відчуття впевненості в тому, що всі творчі роботи будуть помічені, прийняті та правильно оцінені. Тому, вчителю необхідно створити на уроці

¹⁵⁴ Сівак А.В. Створення ситуації успіху на уроці в початковій школі URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAG_E_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tvo_2016_2_26.pdf.

творчу атмосферу та навчити учнів любити всі творчі роботи, які створює учень. В.Ф. Калошин серед умов, що стимулюють творчу діяльність в навчальному процесі, називає вміння дисциплінувати уяву, фантазію, контролювати їх. Інакше кажучи, учень повинен сам навчитися керувати деякими елементами креативності, взяти під інтелектуально-вольовий контроль окремі складові творчого процесу. Вчитель, що працює із дітьми творчого рівня пізнавальної активності, необхідно використовував певні педагогічні прийоми, котрі активізують інтелектуально-вольову сторону творчої діяльності¹⁵⁵.

Тільки при прикладенні достатніх старань успіх буде гарантований. Всі учні різні, одним очікувати успіх – проста справа, іншим – час від часу йому потрібен успіх, для третіх – це не зовсім не важливо. В першу чергу, учні упевнені в собі, добросовісні, діяльні, сердечні і мають відмінні оцінки які приймають спокійно. Таємниця надійності – полягає в незмінному почутті радості. Це така категорія учнів, яким зовсім не потрібна допомога. Але трапляється таке, що у деяких впевненість переростає в самовпевненість. Для даного випадку ефективним є використання педагогічного прийому: «Холодний душ». Учитель, помічаючи за такими школярами, де бачення успіху стала звичайною, збулася своєю гостротою – приміром, за неохайне та неповне оформлення завдання ставить задовільну оцінку. І учневі доводиться розглядати та передивлятися власне відношення до навчання.

Всім нам подобається коли відзначають наші досягнення та перемоги та об'єктивно оцінюють їх. Для учнів це є одним з головних заохочень. Навіть за незначне досягнення. кожний учень працює краще і показує свої здібності в атмосфері доброти. На усіх стадіях уроку можна використовувати прийом «емоційне поглажування» і бути «щирим у своїй оцінці і щедрим на похвалу». Варто давати розуміти учням, що вчитель вірить в їх здібності і на уроці робити обстановку співпраці і взаємодопомоги, породжуючи у них запал за допомогою зізнань переваг і заохочень.

Безперечно, на якість засвоєння в першу чергу впливає інтерес до даного предмета. Якщо учителеві пощастило пробудити в учнів інтерес до предмету, наблизити до досягнення успіху, то більша справа вже виконана. Чи вдасться зробити на кожному уроці ситуацію успіху, чи зможемо розвинути захопленість біологією безпосередньо залежить від індивідуальності вчителя. Потрібно створити таку атмосферу, в якій учні будуть себе відчувати впевнено, захищено, комфортно¹⁵⁶.

Рекомендації педагогам: П'ять «необхідно»:

¹⁵⁵ Калошин В.Ф. Як створити ситуацію успіху в навчанні. URL: http://lib.iitta.gov.ua/3832/1/Калошин_V.pdf.

¹⁵⁶ Гусак О.Г. Педагогічна технологія створення ситуації успіху в професійній підготовці. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?.

- Виразити подив і захоплення всім, що роблять і говорять учні під час занять.
- Вживати такі слова, як «молодець», «прекрасно», «добре», «відмінно», «блискуче».
- Не дозволяти собі критикувати особистість учня в присутності інших.
- Оцінюючи результати діяльності учнів, знаходити в ній щось позитивне.
- Бути позитивно налаштованим особисто.
- Успішні учні бувають в успішного вчителя

Отже, створення ситуації успіху в процесі навчання на кожному етапі технології передбачає: забезпечення сприятливої атмосфери на заняттях і в процесі організації позакласної діяльності, що дає можливість школярам отримувати задоволення від успіху, знімає емоційну напругу та страх.

1.7. Az olvasás előhangolása óvodai nagycsoportban

Piroska Demény, Anna Reho

Bevezetés. A modern életritmus, a tudományos és technikai fejlődés növekedése, az új programok és tanulási technológiák az óvodáskorú gyermekek iskolai felkészítésével szemben támasztott követelmények növekedéséhez vezetnek. A modern általános iskola megköveteli, hogy a leendő első osztályosok fejlett fonématudatossággal rendelkezzenek, képesek legyenek a szavak és mondatok hang- és szótagelemzésére, valamint a szavak, egyszerű mondatok és szövegek olvasására.

Számos pszichológiai és pedagógiai vizsgálat bizonyítja, hogy a 4-6 éves korú gyermekek vágnak a beszéd hangelemzésére és érdeklődnek a hangbetűk iránt. Függetlenül attól, hogy tanítjuk-e őket olvasni vagy sem, a gyermekek maguktól kezdik el az egyes betűket és a szavak betűzését. Az írni-olvasni tanulás spontaneitásának elkerülése érdekében a szervezett tanulást időben el kell kezdeni. Kutatók (K.D. Ushinsky, L.S. Vygodsky, N.I. Krasnogorsky, D.B. Elkonin és mások) azt állítják, hogy az írás-olvasás már 5-6 éves korban elérhető a gyermekek számára.

A szülők között nincs egyetértés abban, hogy érdemes-e már óvodáskorban megtanítani a gyermeket olvasni. Egyesek szerint ez az iskolában a tanárok feladata, mások 4-5 éves kortól, sőt, vannak, akik már 2-3 éves kortól tanítják olvasni a gyermeket. Minden gyermek a saját tempójában fejlődik, ezért nem szabad csak az életkorra koncentrálni. Azokat a gyerekeket is, akik nem tudnak számolni, olvasni és írni felveszik az első osztályba. A pedagógusok azonban erősen javasolják az iskolára való felkészülést, mert egy új életszakasz a vele járó stresszel nagy megterhelést jelent a gyermek számára, és nagyon nehéz lehet az olvasás alapjainak megtanulására koncentrálni. Ennek következtében még a legtehetségesebb tanulóknál is visszaeshet a tanulmányi teljesítménye.

A gyermekek az információk nagy részét szöveges formában kapják, ezért az olvasási készség a minőségi tanulási folyamat alapja.

Ez a tanulmány Romániai tanárok tapasztalatait mutatja be az óvodáskorú gyermekek olvasásra való felkészítésében.

A romániai óvodai nevelés, az oktatás szintjét figyelembe véve két részre osztható: az I. szintre (3-5 év, kis és középcsoport), amely szocializáció szakasza, és a II. szintre (5-6 év, nagycsoport), amely a készségfejlesztés megalapozásának szakasza. Jelen kutatásunkban a második szint készségfejlesztését helyezük górcső alá, mégpedig az olvasás- és írás megalapozásához szükséges készséget: a hangdifferenciálást, a hangszínérzék és a szókincset. Ezen készségek, képességek kialakításához egy általunk továbbgondolt módszert alkalmaztunk a fejlesztések során. A Ványi Ágnes, Szűcs Antal Mór és Sándor Krisztina, magyarországi szakemberek által kidolgozott Mesezene módszert egy szókincsfejlesztésre alkalmas résszel bővítettük ki. A kapott eredmények alapján – bár körültekintő óvatossággal – elmondhatjuk: a fejlesztő program sikeresnek bizonyult.

A készségfejlesztés fő funkciói közé tartozik az olvasás és az írás megalapozása¹⁵⁷. Tapasztalatunk azt mutatja, hogy a gyerekek többségének nagycsoportos korban még nehezen megy egyes, az olvasást és az írást megalapozó készség elsajátítása. Ezen készségek közé tartozik a hangdifferenciálás, vagyis a beszédhangok hallása és megkülönböztetése, amely azért is olyan fontos, hiszen oktatási rendszerünk erre a készségre is alapozza a hangok/betűk tanítását. Az olvasás elsajátításához továbbá szükséges, hogy a gyerekek megfelelő nagyságú szókinccsel rendelkezzenek, hisz enélkül a hangok/betűk összességéből akkor sem képesek azonosítani a jelentést, ha esetleg a betűképből ki tudnák olvasni a szavakat, mondatokat.

A szavak ismerete és megértése, valamint a hangdifferenciálás mellett, óvodás korban szerepet kap a hangszínérzék fejlesztése is, mely a hangdifferenciáláshoz hasonlóan a hallás fejlesztését, finomítását szolgálja, így segíti a szavak/beszéd elsajátítását és egyben integrálja az anyanyelvi beszédhallást a zenei hallással.

Kutatásunkban ezen területekkel foglalkozunk, tehát a gyerekeket szeretnénk segíteni az olvasás megalapozásához kapcsolódó készségek hatékonyabb elsajátításában. Játékosan szeretnénk az óvodás gyermeket előkészíteni az olvasás tanulására, külön hangsúlyt fektetve az ehhez szükséges megfelelő szókincs kialakítására, valamint a hangok hallására és megkülönböztetésére. A hangok hallását és megkülönböztetését két, a területhez tartozó készség fejlesztése által szeretnénk megvalósítani, ezek a hangdifferenciálás és a hangszínérzék.

Ezen készségek fejlesztésére egy olyan módszert szeretnénk kipróbálni, amely kifejezetten olvasáselőkészítő program, viszont ezen belül sok más készséget is fejleszt: a Mesezene módszert. A Mesezene módszert Ványi Ágnes, Szűcs Antal Mór és Sándor Krisztina dolgozták ki két külön modulra: az *óvodai modulra*, ahol a nagycsoportot célozták meg olvasáselőkészítés céljával, itt önálló módszerként funkcionál; és az *iskolai modulra*, ahol az első osztályt célozták meg, motivációs betűtanítás céljával, itt a Meixner-féle Olvasókönyvhöz kapcsolódik a módszer.

¹⁵⁷ Stark Gabriella (2011). *Óvodai tevékenységek módszertana*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kutatásunkban az óvodai nagycsoportra kidolgozott módszert egészítjük ki szókincsfejlesztő résszel. A kutatásban három, az olvasáselsajátítás szempontjából lényeges változó alakulása érdekel bennünket leginkább, ezek a már említett *szókincs*, emellett pedig két halláshoz tartozó készség a *hangdifferenciálás* és a *hangszínmegkülönböztetés*.

Az olvasás megalapozása óvodás korban

Az óvodai nevelés iskolát előkészítő szakaszának egyik fő funkciója az olvasás és az írás megalapozása. Az olvasás és az írás elsajátításának több előfeltétele is van, amelyek sok-sok részkészség (logika, figyelem, tempo, ritmus, emlékezet, érzelem, képzelet) megalapozása által valósulnak meg. A sikeres olvasástanítás előfeltételei az általános- és sajátos részkészségek kialakításával valósulnak meg. Ezek a részkészségek hierarchikusan egymásra épülnek, így az olvasást sok készségalkító munka alapozza meg¹⁵⁸. Az olvasás előkészítés tekintetében kiemelt hangsúlyt kell kapnia a *nyelvi tudatosság* fejlesztésének.

Tóth szerint a nyelvi tudás (tudatosság) három lényeges összetevőből áll, ezek a következők: a hangokra vonatkozó tudatosság (fonológiai tudatosság), a szerkezetre vonatkozó tudatosság (szintaktikai tudatosság), és a jelentésre vonatkozó tudatosság (szemantikai tudatosság)¹⁵⁹.

A nyelvi tudatosság a már említett összetevői közül az olvasáshoz leginkább a fonématudatosságot szokták kötni, mert ez teszi lehetővé a szavakat alkotó fonológiai egységek (szótagok, rímek, a szavakat alkotó beszédhangok) felismerését, azonosítását és a velük végzett műveleteket¹⁶⁰. Nagy szerint a *fonológiai tudatosság* a szótagolást, a szó eleji és végi hangok felismerését és hangoztatását, a beszédhanghallást, és a beszédhangot jelölő betű egyeztetését jelenti. A beszédhang hallás kapcsán hozzáteszi, hogy két már említett összetevője van a beszédhang felismerés (amely a fonológiai észlelés), és a beszédhang kiemelés (amely maga a fonológiai tudatosság). A *hangdifferenciálás* (hangmegkülönböztetés) a beszédhangjainak megkülönböztetését, elsősorban azok felismerését (a hangok hallását és észlelését) és kiemelését jelenti, tehát a hangok azonosítását és egymástól való megkülönböztetését és helyének kiemelését (például szó elején, szó belsejében, szó végén hallja-e az adott hangot a gyerek)¹⁶¹.

A *hangszínfelismerés* képessége négy és hatéves kor között fejlődik a legdinamikusabban, ez a korosztály az óvodai időszakra esik, tehát ekkor különösen nagy hangsúlyt kell fektetni erre a területre. Ez alapján Asztalos hozzáteszi, hogy az óvodában a hangszínhallás, a hangszínek felismerése és megkülönböztetése nem csupán a zenei tevékenységek során kapnak nagy szerepet, hanem az anyanyelvi, a környezeti és a szociális nevelés kapcsán is megjelenik, ahol a beszédhangokra, a

¹⁵⁸ Demény Piroska (2016). *Anyanyelvi nevelés az óvodában és az alsó tagozaton*. – Tanulmányi útmutató a távoktatás számára, 3. félév. Kolozsvár.

¹⁵⁹ Tóth László (2002). *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

¹⁶⁰ Ziegler, J. C. & U. Goswami (2005). *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory*. Psychological Bulletin.

¹⁶¹ Nagy József (2006). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.

környezet hangjaira és egymás hangjának a felismerésére, és a hangjellemzők felismerésére (irány, távolság, érzelmi tartalom) nyújt lehetőséget¹⁶².

A *hangszínérzék* fejlesztése során a hallás finomítása, és az értelmes zenehallgatásra nevelés a cél. Fokozatosan rá kell nevelni a gyereket arra, hogy ne csak a dallamra, a ritmusra és a szövegre figyeljen, hanem a zenehallgatás során az énekes és a hangszerek hangjának minőségére és tartalmára is. Az óvodai nevelés során a tárgyak, különböző zörejek hangszíneinek megfigyelését, felismertetését tervszerűen kell beilleszteni a nevelőmunkába. Itt az a cél, hogy a gyerek fokozatosan a látott és hallott tárgyak hangjának megnevezését képes legyen felismerni csak auditív ingerek (tehát hallás) útján, a vizuális (tehát a látott) ingerek nélkül is (i. sz., A hangszínérzék fejlesztése).

Dankó szerint a hangszínérzék fejleszthető olyan gyakorlatokkal, ahol a gyerekek különböző állatok hangját (például: medve, egér, macska, kiskutya, öreg kutya) utánózzák különböző hangszínnel¹⁶³.

Józsa és Steklács szemléletében az olvasás elsajátításához szükséges *hallási képességek* nem csak a fonémák hallása kapcsán fejleszthetők, hanem a *zenei hallási képességek* által is, mert a beszédhanghallás és a zenei hallás között bizonyos hasonlóságok vannak. „Valószínűsíthető, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak.”¹⁶⁴ Janurik Márta a kutatási eredmények áttekintése alapján leírja, hogy az olvasási készség fejlettségében fontos szerepet játszó fonológiai tudatosság és beszédhanghallás speciális zenei képzéssel fejleszthető. Szemléletében a jó zenei hangmagasság-megkülönböztető képesség feltételezi az olvasás későbbi eredményességét is. Mindez azt mutatja, hogy „az olvasástanításban újszerű lehetőséget nyújthat olyan fejlesztő zenei program kidolgozása, amely az akusztikai-fonetikai analízis fejlődését segíthetné óvodáskorban és iskoláskorban, az olvasástanulás kezdeti szakaszában”¹⁶⁵.

Byrne, Fielding és Barnsley úgy véli, hogy általában az anyanyelvi fonémarendszer összes tagjának ismerete óvodás korban alakul ki, ennek alapja a *fonematikus hallás* fejlődése. Ekkor válik egyre pontosabbá a *hangképzés* is. Nagyon fontos, hogy az iskoláskor előtt a gyerek megismerje az anyanyelvi összes fonémáját, a *fonéma graféma megfeleltetés* érdekében, ugyanis ez az olvasás és az írás elsajátításának feltétele¹⁶⁶.

Azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy nem minden gyereknek sikerül az iskoláskor kezdetére ezen részkészségeket megfelelően elsajátítania, ami a

¹⁶² Asztalos Kata (2016). *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban* – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Oktatáselmélet Képzési Program, Szeged.

¹⁶³ Dankó Ervinné (2016). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Falaccus Kiadó, Debrecen.

¹⁶⁴ Józsa Krisztián – Steklács János (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai folyóirata*, 109. évf. 4. Szám. – 371.

¹⁶⁵ Janurik Márta (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai folyóirata*, 108. évf. 4. szám 310-311.

¹⁶⁶ Byrne, Brian – Fielding-Barnsley, Ruth (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology* 81/3. 313–321.

későbbiekben nehézséget okoz az olvasás és az írás elsajátításában, valamint sokaknál még később is nehézségek mutatkoznak a területen. Éppen ezért már óvodás korban fontossá válik, hogy olyan módszereket találjunk és alkalmazzunk, amelyekkel megfelelően tudjuk megalapozni az olvasást és az írást, és emellett olyan motivációs keretet tudunk nyújtani általa, hogy a gyerekek játékként, szórakozásként éljék meg az előkészítő szakaszt és később magát az olvasás és írástanulást is. Ezt a célt követik a Mesezene módszer kidolgozói is, akik élményalapú olvasástanítási módszerükkel nemcsak játékos időtöltést biztosítanak az óvodás, kisiskolás gyermek számára, hanem erősítik az olvasáshoz szükséges érzelmi motivációját is. Ehhez az egyedi olvasástanítási módszerhez szókincsfejlesztésre fókuszáló feladatokat gondoltunk ki, ezzel gyarapítva az óvodás gyermek szókincsét is.

A mesezene módszer bemutatása

„A digitális kor gyermekeit körülvevő multimedáliás kommunikációs- és játékkultúra színes kontrasztként teszik zárójelbe a gyakorta szürke pedagógiai környezetet. A ma óvodájának és iskolájának pedagógusai azonban nem állhatnak a jelenség előtt fegyvertelenül. Olyan motivációs, élménypedagógiai technikákra van szükség, melyek képesek felvenni a versenyt a technikai eszközök impulzusdömpingjével. Úgy hisszük, hogy a Mesezene módszer ilyen lehetőség.” – Vallják módszerükről a módszeralkotók¹⁶⁷. A módszer ezekre a multimédiás változásokra közös élménnyel, jelenléttel, egy összefüggő meselánccal, és szabad zenéléssel reagál. Egy olyan mesevilágba hívja a gyerekeket, ahol szerethető, emberi érzelmekkel felruházott szereplők jelenítik meg a betűket/hangokat. A mesezene módszer egy olvasáselőkészítő program, amelyet óvodai nagy csoportra, valamint iskolai első osztályra dolgozták ki. Ványi Ágnes és Szűcs Antal Mór¹⁶⁸, nevéhez kötődik az iskolai modul kidolgozása, a későbbiekben pedig csatlakozott hozzájuk Sándor Krisztina, akivel közösen dolgozták ki az óvodai modult¹⁶⁹. A Mesezene kifejezés a *Mesefolyam* (mesék láncolata, folytonosság érzete) és a *Zenezörej* (speciális zeneértelmezés, hangok, zajok, zörejek, felhasználása) kifejezésekből áll össze, ezáltal kifejezve a módszer lényegét.

A módszer szeretné problémamentessé tenni a gyerekek találkozását az írásbeliséggel. A már említett óvodai modul előhangolja az olvasáshoz szükséges metanyelvi képességeket, az iskolai modul pedig a motivációs bázisú betűtanítást teszi lehetővé (Ványi et al., é.n.).

„A Mesezene *célja*, hogy a gyermek és a betű/hang közé emocionális hidat feszítsen, melyen járva az olvasás elsajátításának időszaka kalanddá válik izgalmas, belső motiváltságot jelző flow képében”¹⁷⁰. A mesezene módszer célja, hasonlóan lett

¹⁶⁷ Szűcs Antal Mór (é.n.). A Mesezene, mint élménypedagógiai technológia.

¹⁶⁸ Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014, b). Óvodai Mesezene program: “hangulatmesék” In: *Fejlesztő pedagógia* 2014/2.

¹⁶⁹ Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014, a). *Hangulatmesék* – Regény ovisoknak iskolához. Herman Ottó Általános Iskola és Kollektív Kommunikációs Stúdió, Budaörs.

¹⁷⁰ Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes (2017). A mesezene módszer bemutatása. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban* – fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája. ELTE Természettudományi Kar, Budapest. 161.

megfogalmazva a módszeralkotók által készített weboldalon: „célja, hogy a gyermek és a betű/hang közé emocionális hidat feszítsen meséből, zenéből/zörejből, melyen járva az olvasás elsajátításának időszaka kalanddá válik” (Ványi et al., é.n.).

A mesék feldolgozása sorát többféle érdekes játékkal alkalmazza a módszer, melyekhez absztraktként társul a zenezörej. Itt a zenezörejek olyan hangeffektek, amelyeket egyszerű hangszerekkel vagy a fizikai világ tárgyai által keltenek, és a mese kontextusában zenévé lényegülnek, ezáltal emocionális emelkedettséget hoznak létre¹⁷¹. A módszer rövid áttekintése után nézzük meg a következőkben a már említett óvodai, valamint az iskolai modul jellemzőit.

Az óvodai nagycsoportosok számára a módszer remek lehetőséget nyújt: a hatékony és célzott olvasás előkészítésére az érzékenyítés (és nem tanulás) által; a magyar nyelv izolált fonémáival való ismerkedésre a mesevilágban való kalandozás által; a fonológiai tudatosság fejlesztésére a sikeres iskolai pályafutás érdekében; a gyerekek számára érthető módon, a történetfolyam által a magán- és a mássalhangzók elkülönítésére; a graféma-fonéma kapcsolatának megalapozására, melyekre a fantáziavilágban mozgó aktív játékok során éreznek rá, itt a grafémákat jelképező színes piktogramok helyettesítik; az olvasástanulás egyik legnehezebb mentális műveletének az összeolvasásnak a begyakorlására, melyre szintén a fantáziavilág és az aktív játék keretein belül nyílik lehetőség¹⁷².

„Az óvodáskorú gyermek életkori sajátosságainak megfelelően az óvodában kizárólag érzékenyítés történik. A Mesezene foglalkozásokon kizárólag játékos tevékenységek, kedélyes mesélés, meghitt hangulatú beszélgetés történhet. A mesék feldolgozásának szerves részét képezik a hangokról, érzelmekről való beszélgetések és a hallási differenciálást elősegítő csoportos mozgásos, ritmusos „zörejjátékok”, manuális tevékenységek, kézműves alkotások”¹⁷³.

Az óvodai modul a nagycsoportos (5-7 éves) gyerekeknek készült, mert ez az életkor amikor a gyerekek elég érettek ahhoz, hogy motivációval, mesékkel, játékokkal fel lehessen kelteni az érdeklődésüket az anyanyelvük beszédhangjai iránt. Kisebb gyerekek esetében nem káros a módszer alkalmazása, viszont nem ez számít a preferált időszaknak a módszer fejlesztő hatása érdekében. Éppen ezért a módszer óvodai moduljának alkalmazása óvodapedagógusoknak, fejlesztőpedagógusoknak, logopédusoknak és szülőknek ajánlott és célszerű (Ványi et al., é.n.).

A mesezene módszer óvodai modulja alkalmazásának megkönnyítése és elősegítése céljából a módszeralkotók kidolgoztak egy könyvecskét, melynek címe *Hangulatmesék – Regény ovisoknak iskolához*. Ez a regény tartalmazza a felnőttek számára szükséges instrukciókat, a meséket, melyek egymásra épülő meseláncot alkotnak, és minden meséhez a gyerekeknek szánt játéklapokat, melyek játékos nyugodt oldogatása segítenek elmélyíteni a meséből megismert új hangot.

¹⁷¹ Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes (2011). Mesefolyam és zenezörej integrálása a Meixner-módszerbe, *Fejlesztő Pedagógia*, 2011/4.

¹⁷² Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014, b). Óvodai Mesezene program: “hangulatmesék” In: *Fejlesztő pedagógia* 2014/2.

¹⁷³ Rezsodovics Rita (2018). Az Osztrák-Magyar óvoda pedagógiai programja. – 36.

A Hangulatmesék című meseregény 3 fejezetből épül fel. Az első fejezet tartalmazza a „Lufi meséket”, vagyis magánhangzómeséket, a második fejezet tartalmazza a mássalhangzómeséket, a harmadik fejezet pedig a „Hangvarázslat”, amely a hangok összekapcsolásának kialakítása és fejlesztése érdekében készült. Az első két fejezet célja, hogy kialakítsa a biztos hangpercepciót, így téve lehetővé a hangkapcsolatokhoz való megérkezést, tehát az első két fejezet a harmadik fejezetet készíti elő, alapozza meg¹⁷⁴.

A lufimesék feldolgozása során a magánhangzókra történik érzékenyítés, a gyerek egyenként ismerkedik meg a lufikkal, amelyek mindegyikére jellemző egy szín, egy érzelem, egy arckifejezés, egy ajakállás, és egy hang. Így a következő 9 lufival ismerkedhetnek meg a gyerekek^{175, 176}: fehér lufi (figyelem, kíváncsiság – a hang megismerése), narancssárga lufi (kacagás, nevetés – i/í hang megismerése), barna lufi (fájdalom, szomorúság – ö/ó hang megismerése), szürke lufi (fáradtság, álmoság -á hang megismerése) piros lufi (félelem, ijedtség – u/ú hang megismerése), sárga lufi (mosolygás, elégedettség -é hang megismerése, zöld lufi (harag, méreg, düh – ü/ű hang megismerése) kék lufi (érdeklődés, kérdezés – e hang megismerése), lila lufi – meglepődés, csodálkozás – o/ó hang megismerése). Ezen érzelmek fókuszba állítása pozitívan hat a személyiségfejlődésre, önreflexióra és az önkifejezésre is. A foglalkozások keretében a beszélgetések során a gyerekek megtapasztalhatják a toleranciát, mások gondolatainak, véleményének, érzéseinek a tiszteletben tartását, ezáltal elmélyülnek szociális készségeik, beszédbátorságuk és önbizalmuk növekszik, és megtanulják kezelni az érzéseiket. Nagyon fontos, hogy a mesezene foglalkozások barátságos, békés légkörbe valósuljanak meg, úgy, hogy a gyerekek érzelmeire hassanak, ezáltal kialakítva egy mély motivációt, pozitív attitűdöt a szereplők, érzelmek, hangok, iránt, így később az olvasás iránt is¹⁷⁷.

A mássalhangzómesék főhősei különböző játékok, akik főként különböző élethelyzetekben megnyilvánuló emberi tulajdonságokkal ruházódnak fel (Ványi et al., 2014, a). „Minden szereplő az emberekhez hasonlóan vezeték- és keresztnévet kapott, így segítve elő a társsá válást. De a nevek „beszédesekek” is – „sugallat” formájában megtámogatják a hangtanulást” (Szűcs, é.n.). Így lett a szereplők neve: Medve Ede (m), Sihu Huba (s), Kakaska (k), Au Tóni (t), Vau Vali (v), Nénó Zénó (n), Gág Ági (g), Cin Cin (c), Kígyó Sziszi (sz), Dibi Dob (d).

Az iskolai első osztályosok számára a módszer lehetőséget nyújt: Meixner Ildikó diszlexia prevenciós olvasástanítási módszerének kiegészítésére anélkül, hogy változtatna rajta, mintegy motivációs palást épül rá; az óvodai Mesezene történetének folytatására a karakterek visszatérése által; a mesefolyam segíti a meixneri hatások elmélyítését; az absztrakt értelemben vett zene és a hozzá társuló mozgásos játékok sora, melyek az osztályt közösségi élményben részesítik, együttes tevékenységet,

¹⁷⁴ Rezsдовics Rita (2018). Az Osztrák-Magyar óvoda pedagógiai programja.

¹⁷⁵ Zentai Csaba (2013). Mesezene – Olvasás-előkészítő program az óvodában. In: *Mindennapi Pszichológia*.

¹⁷⁶ Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014, a). *Hangulatmesék – Regény ovisoknak iskolához*. Herman Ottó Általános Iskola és Kollektív Kommunikációs Stúdió, Budaörs.

¹⁷⁷ Rezsдовics Rita (2018). Az Osztrák-Magyar óvoda pedagógiai programja.

alkotást tesznek lehetővé, fejlesztve ezzel a kooperatív képességeket és hozzájárulva a szorongásoldáshoz¹⁷⁸.

Az iskolai modul eredetileg a Meixner Ildikó diszlexia prevenciósi olvasástanítási módszer köré épült, azonban azóta több olvasókönyvre is adaptálták, hogy minél elterjedtebb körben lehessen alkalmazni. A tankönyvek listája jelenleg (Ványi et al., é.n.): Játékház - Meixner Ildikó „Az én ábécém - volt Apáczai Kiadó, ÁBÉCÉS Olvasókönyv - Mozaik Kiadó, ABC-ház Ábécéskönyv – Mozaik Kiadó stb.

A mesezene módszer iskolai moduljának alkalmazása jó hatással van az olvasás megtanulására, emellett fejlődik a gyerekek beszédképessége, kreativitása, empátias készsége, ezáltal jó hatást gyakorolva a közösségépítésre. A mesék továbbélése során alkalmazott zenezőrej játékok pl. zörejkorus hatására a szorongásoldást is elősegíti (Ványi et al., é.n.). Az óvodai modulhoz hasonlóan a játék szereplőkkel folytatódó mesesorozatra épül az iskolai modul is. „A Mesezene történetei általános értékeket képviselnek, de mégis reflektálnak a jelenkorra. Megjelennek bennük a mai világra jellemző elemek és jelenségek. Szerepet kapott a televízió, az iskola, a telefon, a számítógép, de még a nevelési tanácsadó és a pszichológia is. Persze szerepük van a jellegzetes mesei elemeknek is, bennük van a lovag karaktere, az erdő állatai, a természet négy eleme: a föld, a tűz, a levegő és a víz. Így a gyermek az olvasás óra keretén belül egyfajta 21. századi folytatásos meseregényben lebeg”¹⁷⁹.

A tanórán a mesezenés mesefeldolgozások zenezőrejjel együtt szólnak meg. Ilyenkor a tanítónő a mese alatt apró hangeffektekkel szemléltet egy-egy jelenetet pl. cipzár felhúzása, a ceruza végig húzása a spirálos füzetben. A pedagógus a zenezőrejek által felkelti a gyerekek figyelmét, aláfesti a történetet. Ez a folyamat segít a gyerekeknek a belső képalkotó fantáziájuk fejlesztésében, amire később az olvasás során is nagy szükségük lesz. A mesélést követően a tanítónő a zenezőrejeket felhasználva zörejkorusokat hoz létre, amelyek alatt a gyerekek saját hangjukkal, egyszerű hangszerekkel, vagy a testükkel adnak ki hangot az irányító utasításai szerint, és ezekhez társulhatnak bizonyos mozgások is. A zörejkorus lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy „kizenéljék” magukból a feszültséget, ezáltal később jobban tudnak figyelni. Emellett pedig a zörejkorus a közösségi élményt ad, így a valahova tartozás érzését fejleszti a gyerekben, amely az egyik legnagyobb motivációt képes biztosítani, és emellett pozitív attitűdöt alakít ki nem csak az olvasásóra iránt, hanem maga az olvasás iránt is (Szűcs, é.n.). „A két modul (az óvodai és az iskolai) külön-külön is alkalmazható, hatékony rendszere az írásbeliség előkészítésének/kiépítésének, ám egymásra épülésük esetén segítik megkönnyíteni az óvoda iskola átmenet nehéz időszakát is”¹⁸⁰.

A kutatás bemutatása:

¹⁷⁸ Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes (2011). Mesefolyam és zenezőrej integrálása a Meixner-módszerbe, *Fejlesztő Pedagógia*, 2011/4.

¹⁷⁹ Szűcs Antal Mór (é.n.). A Mesezene, mint élménypedagógiai technológia.

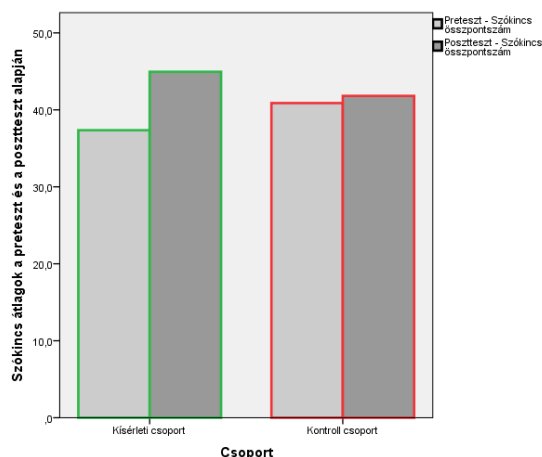
¹⁸⁰ Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes (2017). A mesezene módszer bemutatása. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban* – fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája. ELTE Természettudományi Kar, Budapest. 162.

Kutatásunkban a Mesezene módszert szókincsbővítésre alkalmas játékokkal, feladatokkal egészítettük ki, s próbáltuk ki kísérleti nagy csoportunkban.

A Mesezene módszert a módszeralkotók által kidolgozott «Hangulatmesék» című, óvodai nagycsoportosoknak írt meseregény alapján alkalmaztuk, mely a hangok játékos megismerésére fekteti a hangsúlyt. A különböző hangokkal való ismerkedést mesefeldolgozásokkal valósultak meg. Mesefeldolgozás alkalmával mindig olyan feladatokat is beiktattunk, amelyek a szókincsfejlesztést célozták (rokon értelmű kifejezések keresése, mondatalkotás, ellentétek megtalálása stb). A meseolvasás interaktívan zajlott, néha drámapedagógiai módszereket is alkalmazva. Minden mesével egy hétig foglalkoztunk, így mélyítve a meseélményt, gazdagítva az óvodás gyermek érzelmi világát és kreativitását. A kutatás során megvizsgáltuk a továbbfejlesztett módszer alkalmazásának hatását a nagycsoportos gyerekek szókincsének alakulására, hangszín érzékelésükben/megkülönböztetésükben és a beszédhangok differenciálásában bekövetkező esetleges változására. Feltételezett hipotézisünk: A szókincsfejlesztéssel bővített Mesezene módszer alkalmazása fejleszti a nagycsoportos óvodás szókincsét, hangdifferenciáló és hangszínérzékelő képességét. Kétcsoportos kísérletet alkalmaztunk, melyben összesen 46 – hatodik életévét még be nem töltött - óvodás vett részt: 21 óvodás a kísérleti csoportnak tagja, 25 pedig a kontroll csoport tagja. Mindkét óvoda magyarul lakta településen helyezkedik el, falusi környezetben. A kutatás során két mérőeszközt alkalmaztunk, amelyek függő változóink kezdeti, illetve végső (a beavatkozások utáni) állapotát mérték le. Az első mérőeszközünk a kidolgozott szókincsmérő és hangdifferenciáló tesztünk volt, amellyel a gyerekek szókincsét és hangdifferenciáló készségét mértük beavatkozás előtt és után. A másik kidolgozott tesztünk a hangszínérzékelést felmérő tesztünk volt, amellyel a nagycsoportos gyerekek hangszínérzékelését mértük.

A kutatás során két mérőeszközt alkalmaztunk, amelyek függő változóink kezdeti, illetve végső (a beavatkozások utáni) állapotát mérte le. Az első mérőeszközünk a kidolgozott szókincsmérő és hangdifferenciáló tesztünk volt, amellyel a gyerekek szókincsét és hangdifferenciáló készségét mértük le. A másik kidolgozott tesztünk a hangszínérzékelést felmérő tesztünk volt, amellyel a nagycsoportos gyerekek hangszínérzékelését mértük le. Mindkét teszt esetében megadott szempontok útján történt felvétel az értékelés.

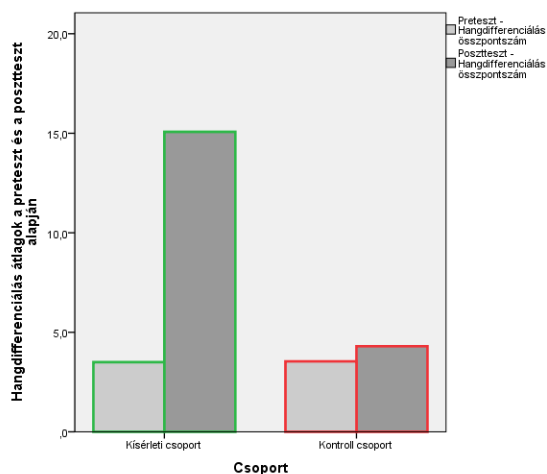
Eredmények: A poszttesztek eredményei igazolták fejlesztő programunk hatékonyságát. A szókincs tekintetében a kísérleti csoport tagjai jóval ügyesebbnek bizonyultak, mint a kontroll csoport óvodásai.



1. ábra: Szókincs mérés eredményei

Az 1. ábra alapján elmondható, hogy a szókincsfelmérés során mindkét csoportban fejlődés mutatkozott a preteszthez képest a poszttesztben, viszont a kísérleti csoportban ez a fejlődés sokkal nagyobb volt. A páros t-próba alapján elmondható, hogy a kontroll csoport szókincsének pre- és poszttesztje közötti különbség szignifikáns ($t = -3,100$, $p = 0,005$), a kísérleti csoport szókincsének pre- és poszttesztje között szintén szignifikáns különbség van ($t = -6,154$, $p = 0,0001$). A kísérleti csoport szókincse jelentősen nőtt, amit a fejlesztő program hatékonyságának tulajdonítunk.

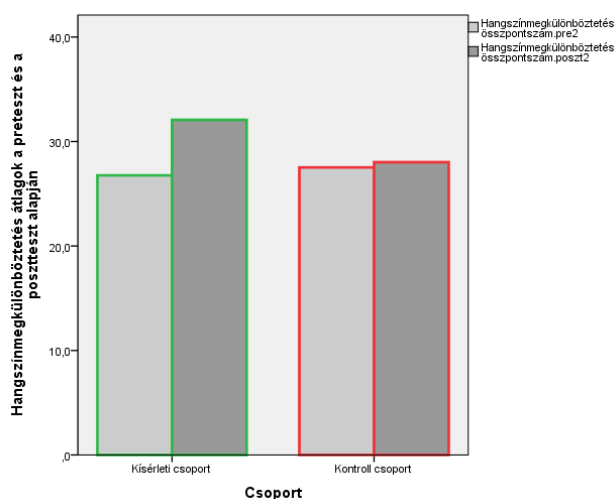
A hangdifferenciálás terén is komoly változásokat tapasztaltunk: a kísérleti csoport hangdifferenciáló képessége szignifikánsan nőtt.



2. ábra: hangdifferenciálás eredményei

A kísérleti csoport hangdifferenciálásának pre- és poszttesztje között szignifikáns különbség van ($t = -7,876$, $p = 0,0001$).

A hangszínérzék poszttesztként elvégzett vizsgálatunk egyéni eredményeit a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: hangszínérzék mérési eredményei

Az elvégzett független mintás t-próba is igazolja az eredményeket: alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport hangszínérzékének pre- és poszttesztje között szignifikáns különbséget állapítottunk meg ($t = -8,328$, $p = 0,0001$). A kísérleti csoport hangszínmegkülönböztetése nagyon jelentősen nőtt a poszttesztkor a preteszthez képest.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy hipotézisünk beigazolódt, vagyis a függő változóink (szókincs, hangdifferenciálás, hangszínmegkülönböztetés) nagyobb fejlődést mutattak a kísérleti csoportban, ahol a szókincsbővítéssel továbbfejlesztett mesezene program beavatkozásai zajlottak. Így megállapítható a módszer hatásossága ezen a területen is.

A beavatkozások bemutatása

Az előmérések arról tanúskodnak, hogy az általunk kiválasztott két csoport között kezdeti állapotban nincs szignifikáns különbség. A pretesztek értékelése után sort kerítettünk a kidolgozott fejlesztő programmal való beavatkozásra. Korábban már említettük, hogy ez a beavatkozási program az általunk szókincsbővítéssel továbbfejlesztett Mesezene módszer mesefeldolgozásaival valósult meg.

Fejlesztő programunk során összesen 10 hanggal ismerkedtek meg a gyerekek. Ebből 5 magánhangzó, amely a *Lufi mesék* szereplőinek és a hozzájuk tartozó hangok megismerésével valósult meg, 5 pedig a *Játékbolt Mássalhangzómeséi*vel. Kutatásunkban az óvodai Mesezene program harmadik *Hangvarázslat* című fejezetével – mely a hangok „összeolvasását” segíti elő – nem foglalkoztunk, mivel ezen képességek fejlesztése nem tartozott szorosan a kutatásunk céljaihoz.

Beavatkozásaink során minden hang esetében egy hétig tartott az ismerkedés, gyakorlás a mese szereplőivel és azok „hangjával”. A hangok gyakorlására szánt egy hét a mesezene módszer által megadott időkeret, mely az elmélyülést, a gyakorlást célozza meg. Beavatkozásaink alapját a *Hangulatmesék*¹⁸¹ című regény képezi, melyet a mesefeldolgozások során történő szókincsgyarapítással bővítettünk, ezáltal próbálva még interaktívabbá, gondolkodtatóbbá tenni a gyerekek számára. Az élményalapú olvasásmegalapozó módszer lényege, hogy a betűkhöz használt képek életre kelnek és

¹⁸¹ Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór (2014, a). *Hangulatmesék* – Regény ovisoknak iskolához. Herman Ottó Általános Iskola és Kollektív Kommunikációs Stúdió, Budaörs.

egy mese főhőseivé válnak. A betűkhöz hívóképet párosítanak, így a gyermekek külön világot, új szereplőket vagy akár saját történetet találhatnak ki. Célunk, hogy a digitális kor gyermekei újra felfedezzék az olvasás örömét, a könyvek világát és a közösség nyújtotta lehetőségeket. A szókincsbővítés minden mese felolvasása során megjelent, mégpedig úgy, hogy néha megállítottuk a mese folyamatát és egy-egy kijelölt szóra közösen próbáltunk minél több rokon értelmű megfelelőt gyűjteni. A meséket kiegészítettük zenei kísérletekkel, különböző hangai effektusokkal, ezzel erősítettük az érzelmi motivációs láncot, amely a jobb agyfélteke megmozgatásához vezet. A mesefeldolgozások kapcsán lehetőség nyílt az egyéni érzelmekről való beszélgetésre, kifejezésre, metanyelvi képességek fejlesztésére. Alábbiakban az általunk kipróbált program vázaltszerű bemutatását tesszük közzé, ahol kiemelten látható az általunk kiegészített szókincsfejlesztés rész.

Táblázat: A Hangzó mesék – fejlesztő program bemutatása:

<i>Beavatkozási periódus</i>	<i>A mesezene módszer fejezete</i>	<i>Mese címe</i>	<i>Megismert hang / érzelem</i>	<i>Mesélési mód</i>	<i>Szókincsfejlesztés</i>
hét	Magánhangzó mesék	Bemutatók a Lufilak – A fehér lufi meséje	a hang/figyelem, kíváncsiság	Interaktív mesélés, mesefeldolgozás	táska, csodálatos, aranyos, figyelem, legfontosabb, figyel, rohan, elmesél.
hét	Magánhangzó mesék	A narancssárga lufi meséje	i/í (kacagás, nevetés)	Mozgással kiegészített mesélés mesefeldolgozás	dal, fantasztikus, legfurább, nyalóka, nézte, jókedv, hahotázás, szétpukkadt.
hét	Magánhangzó mesék	A barna lufi meséje	ö/ó (fájdalom, szomorúság)	Rajzos mesélés, mesefeldolgozás	picike, hatalmas, parányi, égingerő, rosszul érezte magát, pocsi, kellemetlen, fájdalom.
hét	Magánhangzó mesék	A szürke lufi meséje	á (fáradtság, álomosság)	Interaktív mesélés, mesefeldolgozás	lágymű, gyönyörű, kíváncsi, kétségbeesett, segítőkész, megsajnálta, megnyugodott, sietett.
hét	Magánhangzó mesék	A piros lufi meséje	u/ú (félelem, ijedtség)	Drámás mesefeldolgozás	elvétele, rendes, rémséges, használhatatlan, mérges, dörrenés,

					megkönnyebbül t, ijedtség.
hét	Mássalhangz ó mesék	Bemutakozik a Játékbolt: Medve Ede meséje	m – hang megismerés e	Drámás mesefeldolgozá s	ajándék, zsúr, gyönyörködött, feltűnt neki, szomorú, kedves, mesél, elégedett.
hét	Mássalhangz ó mesék	Sihu Huba meséje	s - hang megismerés e	Interaktív mesefeldolgozá s,	jószívű, gömbölyű, élvezte, zaj, gyönyörű, finom, segítőképz, könnyű.
hét	Mássalhangz ó mesék	Kakaska meséje	k- hang megismerés e	Rajzos mesélés, mesefeldolgozá s	gondoskodó, rendre, berekedt, durmol, felelősségteljes, megbízták, megrémült, odarohant.
hét	Mássalhangz ó mesék	Au Tóni meséje	t-hang megismerés e	Interaktív mesélés, mesefeldolgozá s	fuvarozni, jár, autó, barátok, veszélyes, menekül, szabályos, működik.
10. hét	Mássalhangz ó mesék	Vau Vali meséje	v-hang megismerés e	Drámás mesefeldolgozá s	érkezett, pártfogás, hangoskodás, fülsiketítő, elrántotta, bozontos, okítani, bosszantó.

A kevés kísérleti alany és a rövid beavatkozási idő óvatosságra int, s további kutatásra sarkall. Kutatási eredményeink és eddigi tapasztalataink alapján javasoljuk a Mesezene módszer minél tágabb körben való használatát. Véleményünk szerint a módszer még hatásosabb lehet, ha a bemutatott két modult (az óvodai és az iskolai modult) folytatólagosan alkalmazzuk. Úgy gondoljuk, hogy a két modul folytatólagos alkalmazása remek hidat képezhet az óvoda és az iskola közé, szorongásmentesebbé teheti ezt a nehéz átmenetet. Ez a felvetés további kutatások lehetőségét eredményezi.

Egy másik érdekes lehetőség a Mesezene módszer egyéb, az olvasáshoz kötődő és még nem vizsgált készségekre gyakorolt hatását megvizsgálni, esetleg további fejlesztett/bővített változatokat kidolgozni a módszer hatékonyságának maximalizálása érdekében.

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК УМОВА ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА МІЖНАРОДНОМУ СОЦІУМІ

2.1. Компоненти навчального процесу у забезпеченні ефективності прийняття освітнього рішення у вищій школі.

Оксана ТОВКАНЕЦЬ

Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає головним пріоритетом модернізації вищої школи України. Система освіти на всіх етапах навчання повинна бути орієнтована на формування і розвиток навичок і компетентностей, необхідних для інноваційної діяльності, чому сприяє застосування елементів педагогічної технології як послідовної, взаємозалежної система дій педагога, вкладених у вирішення освітніх рішень, педагогічних завдань¹⁸², планомірного і послідовного практичного втілення заздалегідь спроектованого педагогічного процесу¹⁸³.

Зазначимо, що характерними ознаками освітніх технологій є:

– концептуальність – технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі якого лежить певна методологічна, філософська, психолого-педагогічна позиція автора¹⁸⁴;

– системність – технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується строго відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату¹⁸⁵;

– дидактичне цілеутворення – наявність дидактичних процедур, що містять критерії, показники та інструменти вимірювання результатів діяльності здобувачів освіти та забезпечують гарантоване досягнення освітніх цілей, ефективності процесу навчання;

– інноваційність – технологія передбачає взаємопов'язану діяльність на основі навчального співробітництва, діалогічного спілкування, інтерактивних підходів до навчання¹⁸⁶;

– оптимальність – оптимальна реалізація людських та технічних можливостей, досягнення запланованих результатів у стислі проміжки часу;

– коригованість – можливість оперативної обробки зв'язку, послідовно орієнтованої на чітко визначені цілі;

¹⁸² Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

¹⁸³ Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін]; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2002. 255 с.

¹⁸⁴ Янкович О., Беднарк Ю., Анджеевська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

¹⁸⁵ Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

¹⁸⁶ Пометун О. І., Пирожено Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К. : А.С.К., 2004. 192 с.

- відтворюваність – можливість відтворена іншими педагогами;
- результативність – адекватність результатів педагогічного процесу поставленим цілям.

Структура освітньої технології включає наступні основні компоненти:

1. Попередня діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу та відбір здобувачів освіти у групи з однорідним рівнем вже наявних знань та досвіду. Попередня діагностика та відбір необхідні в більшості випадків на початку вивчення будь-якого курсу, предмета¹⁸⁷.

2. Мотивація та організація навчальної діяльності здобувачів освіти. При реалізації технології навчання цей напрям у роботі педагога набуває особливо важливого значення. Основне завдання педагога при впровадженні технології навчання – залучення здобувачів освіти до занять пізнавальною діяльністю та підтримка цього інтересу¹⁸⁸.

3. Дія засобів навчання. Цей етап і є процес навчання, що здійснюється через взаємодію здобувачів освіти із засобами навчання. На цьому етапі відбувається засвоєння навчального матеріалу здобувачем освіти при взаємодії не з педагогом як при фронтальному чи індивідуальному навчанні, а із засобом навчання.

4. Контроль якості засвоєння матеріалу. Технологія приділяє значну увагу контролю. У технології компоненти організації діяльності та контролю рівнозначні – це два взаємопов'язані та взаємодоповнюючі один одного блоки.

Необхідно зазначити, що використання засобів навчання можливе на будь-якому етапі навчального процесу, проте технологією процес навчання стає лише у тому випадку, коли засіб навчання використовується на ключовому етапі – етапі навчальної діяльності.

Методика прийняття освітнього рішення включає: вироблення і постановку цілей, які визначають оцінку педагогічних проблем на основі одержуваної інформації; обґрунтування критеріїв ефективності та можливих наслідків прийнятого рішення; оцінку витрат на реалізацію розглянутих рішень у педагогічній діяльності; вибір та формулювання оптимального рішення у педагогічній діяльності та аналіз отриманого результату.

Визначимо терміни, що допоможе інтерпретувати структуру та з'ясувати взаємозв'язок між компонентами освітнього процесу.

До таких ми відносимо навчальні моделі, стратегії навчання, методи навчання, навчальні навички.

Навчальні моделі. Моделі представляють найширший рівень навчальних практик і є філософською орієнтацією навчання. Моделі використовуються для вибору та структурування навчальних стратегій, методів, навичок та діяльності здобувачів освіти для конкретного навчального напрямку¹⁸⁹. Науковці,

¹⁸⁷ Товканець. Г.В. Університетська освіта : навч.- метод. посіб. К. : Кондор, 2011. 186 с.

¹⁸⁸ Průcha, J. Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum. Praha: Wolters Kluwer. 2019.

¹⁸⁹ Adamec Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. Pedagogika, roč. 69, č. 2, 2019, s. 165–184 URL: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/file:///C:/Users/Admin/Downloads/1339-Text%20C4%8D1%C3%A1nku-7450-1-10-20190727.pdf>

дослідники проблем технології навчального процесу виділяють чотири моделі: обробки інформації, поведінкова, соціальної взаємодії та особистісна¹⁹⁰.

Стратегії навчання. У межах кожної моделі можна використати кілька стратегій. Стратегії визначають підхід, який педагог може використовуватиме досягнення цілей навчання. Стратегії можна класифікувати як прямі, непрямі, інтерактивні, засновані на досвіді чи незалежні.

Навчальні методи. Методи використовуються вчителями для створення навчального середовища та визначення характеру діяльності, в якій педагог та учень братимуть участь під час уроку. Хоча певні методи часто пов'язані з певними стратегіями, деякі методи можуть бути знайдені у різних стратегіях.

Навчальні навички. Навички – це найспецифічніші навчальні дії. До них належать такі методи, як питання, обговорення, вказівка напрямів, пояснення та демонстрація. Вони також включають такі дії, як планування, структурування, зосередження уваги та управління.

Рисунок 1 ілюструє взаємозв'язок між освітніми моделями, стратегіями, методами та навичками.

Навчальні моделі призначені для заохочення педагогів до вивчення їхньої власної навчальної практики. Рефлексивна оцінка використання стратегій, методів та навичок забезпечує розширення та поглиблення концептуальних підходів. Розширення знань та досвіду щодо різних підходів до навчання може збагатити майстерність викладання та, у свою чергу, підвищити ефективність навчання.

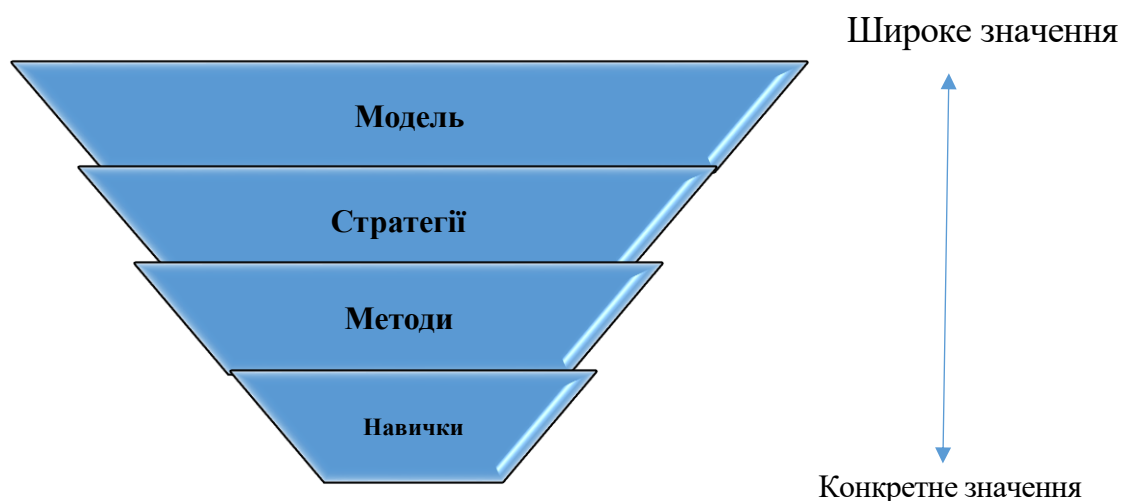


Рис. 1. Взаємозв'язок між освітніми моделями, стратегіями, методами та навичками.

¹⁹⁰ Янкович О., Беднарек Ю., Анджеевська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

Розглянемо детальніше компоненти системи навчання, які забезпечують прийняття освітнього рішень у педагогічній взаємодії.

Навчальні стратегії. Прийняття рішень щодо стратегій навчання вимагає від педагогів зосередження уваги на навчальній програмі, попередньому досвіді та знаннях здобувачів освіти, інтересах здобувачів освіти, стилях навчання здобувачів освіти та рівнях розвитку здобувачів освіти. Прийняття таких рішень залежить від постійної оцінки здобувачів освіти, яка пов'язана з цілями та процесами навчання.

Хоча навчальні стратегії можна поділити на категорії, відмінності не завжди чіткі. Наприклад, педагог може надавати інформацію за допомогою методу лекцій (зі стратегії прямого навчання), використовуючи метод інтерпретації, щоб спонукати здобувачів освіти визначити значущість представленої інформації (зі стратегії непрямого навчання).

П'ять категорій освітніх стратегій та взаємозв'язок між стратегіями показано на рис. 2.

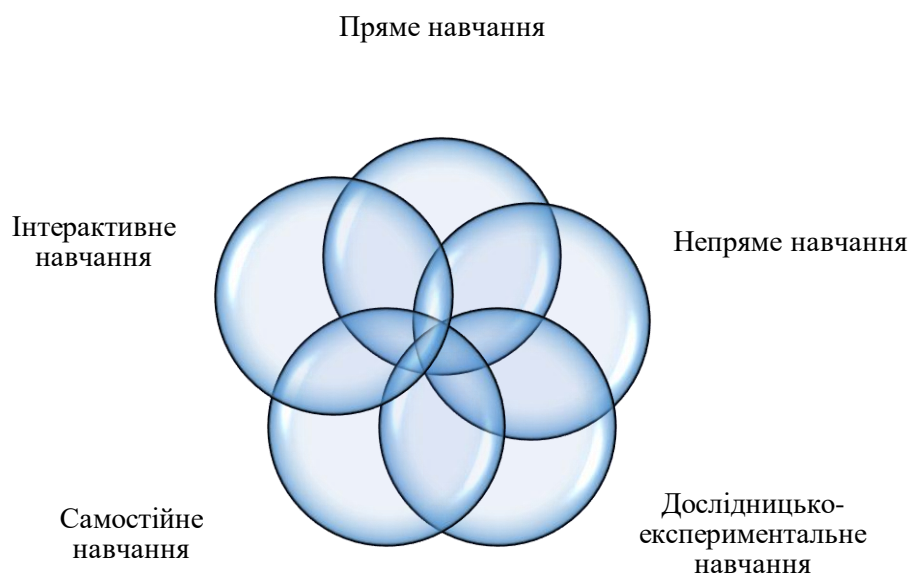


Рис. 2. Категорії освітніх стратегій

Пряме навчання. Стратегія прямого навчання – це орієнтація на педагога, включає такі методи, як лекція, дидактичне опитування, безпосереднє навчання, практичн навчаннятощо.

Стратегія прямого навчання є ефективною при наданні інформації чи застосуванні прийомів покрокового розвитку навичок. Ця стратегія також добре працює для впровадження інших методів навчання або активного залучення здобувачів освіти у процес моделювання та структуризації знань.

Пряма вказівка зазвичай має дедуктивний характер. Тобто правило чи узагальнення представлене, а потім проілюстроване прикладами. Хоча цю стратегію можна вважати однією з найпростіших у плануванні та використанні,

зрозуміло, що ефективно пряме навчання часто виявляється складнішим, ніж може здатися на перший погляд.

Тобто при прямому навчання застосовується стратегія прямої вказівки. Зокрема. застосовуються методи лекції та дидактичних запитань.

Лекція є цінною частиною навчального репертуару педагога, якщо нею не зловживати і якщо вона не використовується. Якщо доповідач добре обізнаний, проникливий, захоплюючий та мотивований, то лекція може стимулювати роздуми, розвивати творчу уяву та розвивати допитливість і прагнення до дослідницької діяльності. Критерії вибору лекційного методу повинні включати види досвіду, які здобувачі освіти отримують, та види очікуваних результатів навчання. Оскільки лекція – це в основному словесний виклад матеріалу викладачем, то активність здобувачів освіти може бути переважно пасивною, тривалість концентрації уваги здобувачів освіти може бути обмежена. Багато здобувачів освіти можуть не засвоювати зміст лекцій. Крім того, зміст лекцій часто швидко забувається.

Дидактичні запитання дають можливість педагогу структурувати процес навчання. Дидактичні запитання, як правило, конвергентні, ґрунтуються на фактах і часто починаються зі слів «що», «де», «коли» та «як». Їх можна ефективно використовувати для діагностики навичок пригадування та розуміння, для активізації попереднього досвіду навчання, для визначення ступеня досягнення цілей заняття, для забезпечення практики та для допомоги у запам'ятовуванні інформації чи процесів. Педагоги повинні пам'ятати, що дидактичні питання можуть бути спрощеними, заохочувати спогади та перешкоджати проникливим відповідям чи творчості. Проте ефективність цього можна підвищити з допомогою відповідного додавання питань «чому» і періодичного використання питань «що, якщо».

Можливими методами, які застосовуються при прямому навчанні, є також структурований огляд, тренування, роз'яснення, порівняльний метод, демонстрування та ілюстрування, читання, прослуховування, перегляд, розмірковування спільно з педагогом.

Непряме навчання Дослідження, індукція, вирішення проблем, прийняття рішень та відкриття - терміни, які іноді використовуються як взаємозамінні для опису непрямого навчання. На відміну від стратегії прямого навчання, опосередковане навчання в основному орієнтоване на здобувачів освіти, хоча ці дві стратегії можуть доповнювати одна одну. Приклади непрямих методів навчання включають рефлексивне обговорення, моделювання і формулювання концепції, реалізація концепції, кероване дослідження.

Непряме навчання спрямоване на високий рівень участі здобувачів освіти у спостереженні, дослідженні, формулюванні висновків чи гіпотез. Основою такого методу є інтерес та цікавість здобувачів освіти, що спонукає їх створювати альтернативи чи вирішувати проблеми. Він гнучкий у тому сенсі, що звільняє здобувачів освіти від вивчення різноманітних можливостей і знижує страх, пов'язаний з можливістю давати невірні відповіді. Непряме

навчання також сприяє розвитку творчості та навичок міжособистісної взаємодії.

При непрямому навчанні роль педагога переходить від лектора/директора до ролі фасилітатора, помічника та консультанта. Педагог організовує навчальне середовище, забезпечує організаційно-педагогічні умови залучення здобувачів освіти і, коли це доречно, забезпечує зворотний зв'язок зі педагога і здобувача освіти.

Дослідження, індукція, вирішення проблем, прийняття рішень та відкриття – терміни, які іноді використовуються як взаємозамінні для опису непрямого навчання. На відміну від стратегії прямого навчання, непряме (опосередковане) навчання в основному орієнтоване на здобувачів освіти, хоча ці дві стратегії можуть доповнювати одна одну. Приклади непрямих методів навчання включають рефлексивне обговорення, формулювання концепції, реалізація концепції та інше.

Непряме навчання спрямоване на високий рівень участі здобувачів освіти у спостереженні, дослідженні, висновках із даних чи формуванні гіпотез. Він використовує інтерес та цікавість здобувачів освіти, часто спонукаючи їх створювати альтернативи чи вирішувати проблеми. Він гнучкий у тому сенсі, що звільняє здобувачів освіти вивчення різноманітних можливостей і знижує страх, пов'язані з можливістю давати невірні відповіді. Непряме навчання також сприяє творчості та розвитку міжособистісних навичок та здібностей. Здобувачі освіти часто досягають кращого розуміння матеріалу, що вивчається, та ідей і розвивають здатність спиратися на це розуміння.

При непрямому навчанні роль вчителя переходить від лектора/директора до ролі фасилітатора, помічника та консультанта. Педагог організує навчальне середовище, надає можливість залучення здобувачів освіти і, коли це доречно, забезпечує зворотний зв'язок зі студентами, доки проводять дослідження (Мартин, 1983). Непряме навчання значною мірою залежить від використання друкованих, недрукованих та людських ресурсів.

Пояснення. На основі пояснень формується розуміння понять, що дає здобувачам освіти можливість досліджувати ідеї, встановлюючи зв'язки й встановлюючи відносини між елементами інформації. Цей метод може допомогти здобувачам освіти розвинути та вдосконалити їхню здатність згадувати та розрізняти ключові ідеї, бачити спільні риси та виявляти взаємозв'язки, формулювати концепції та узагальнення, пояснювати, як вони організували дані, та надавати докази, що підтверджують їхню організацію даних. залучений.

На основі цього методу навчання здобувачам освіти надаються дані про конкретне поняття. Ці дані можуть бути отримані педагогом чи самими здобувачами освіти. Здобувачам освіти пропонується класифікувати або згрупувати інформацію та давати описові характеристики групам понять. Зв'язуючи приклади з характеристиками та пояснюючи свої міркування, здобувачі освіти формують власне розуміння концепції.

Уроки формування концепції можуть бути дуже мотиваційними, оскільки здобувачам освіти надається можливість брати активну участь у власному навчанні. Крім того, задіяний розумовий процес допомагає їм створювати нове та розширене розуміння навколишнього світу, оскільки вони по-новому організують та варіюють інформацією з інших уроків та контекстів.

Стратегію непрямого навчання можна використовувати педагогами практично на кожному занятті. Ця стратегія є найбільш ефективною за умов врахування спрогнозованих результатів навчання, цінностей міжособистісних відносин в групі, корисності навчання безпосереднього з проєкцією на навчання впродовж життя, індивідуального стилю навчання здобувача освіти, внутрішньої мотивації тощо.

Для того, щоб здобувачі освіти могли досягти оптимальних результатів під час непрямого навчання, педагогу може знадобитися попереднє навчання навичкам та процесам, необхідним для досягнення намічених результатів навчання. Навички та процеси включають спостереження, кодування, пригадування, класифікацію, порівняння/співставлення, висновки, інтерпретацію даних, прогнозування, розробку, узагальнення, реструктуризацію та перевірку.

Непряме навчання, як і інші стратегії, має недоліки. Непряме навчання потребує більше часу, ніж пряме, педагоги відмовляються від деякого контролю, а результати можуть бути непередбачуваними та іноді і небезпечними. Непряме навчання - не найкращий спосіб надання детальної інформації або заохочення покрокового набуття навичок. Це також недоречно, коли потрібне запам'ятовування та негайне відтворення.

Можливими методами і прийомами забезпечення ефективності навчання є рефлексивне обговорення, концептуальне картування, проєктне навчання.

Інтерактивне навчання. Інтерактивне навчання значною мірою залежить від обговорення та обміну інформацією між учасниками. О. Пометун, Л. Пироженко припускають, що обговорення та обмін інформацією дають здобувачеві освіти можливість «реагувати на ідеї, досвід та знання вчителя чи одногрупників і генерувати альтернативні способи мислення та почуття».¹⁹¹ Здобувачі освіти можуть навчатися у однолітків та педагогів, щоб розвивати соціальні навички та здібності, організувати і структурувати думки та виробляти раціональні аргументи.

Стратегія інтерактивного навчання допускає низку інтерактивних методів. Це можуть бути загальні обговорення у групі, обговорення чи проєкти у невеликих групах, а також студентські пари чи тріади, які працюють разом над завданнями. Педагогу важливо визначити тему, кількість часу для обговорення, склад і розмір груп, а також методи звітування або обміну інформацією. Інтерактивне навчання вимагає вдосконалення навичок та здібностей

¹⁹¹ Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К. : А.С.К., 2004. 192 с.

спостереження, слухання, міжособистісного спілкування та втручання як з боку педагога, так і з боку здобувачів освіти¹⁹².

Успіх стратегії інтерактивного навчання та її численних методів багато в чому залежить від досвіду вчителя у структуруванні та розвитку динаміки групи.

Можливими методами можуть бути: дебати, рольові ігри панельні дослідження, мозковий штурм, навчання з рівним партнером, обговорення, робота в лабораторії, головоломка структурована полеміка інтерв'ю конференц зв'язок прийоми «Думай, з'єднуй, поділись», «Спільно навчаємося», та інші.

Стратегія: інтерактивна інструкція

А. Групова взаємодія у групі

Педагог часто працює з групою в цілому, особливо при поданні інформації або моделюванні процесу. Клас сприймається як робоча група, зайнята продуктивним академічним підприємством. Вчителі мають створити позитивний, продуктивний навчальний клімат та проводити групове навчання. Здобувачі освіти повинні набути навичок групового процесу та обговорення, якщо вони хочуть навчатися в інтерактивному процесі. Здобувачі освіти, яким допомогли розвинути ці процеси та здібності, часто краще встигають у навчанні, тому що позитивна взаємодія сприяє самосприйняттю¹⁹³.

Найчастіше використовуваними методами групової взаємодії є обговорення, запитання та відповіді.

Обговорення. Викладачі визнають, що знання – це більше, ніж правильні відповіді, і їх можна отримати шляхом творчого пошуку та активної участі здобувачів освіти. Обговорення може бути осмислено адаптовано до багатьох ситуацій у групі. Наприклад, може відбутися обговорення всього класу, якщо під час презентації педагог помітить, що здобувачі освіти особливо зацікавлені у темі. Обговорення всією групою може допомогти створити позитивну атмосферу та викликати в здобувачів освіти інтерес до предмета. Крім того, педагог може моделювати активне слухання та спиратися на відповіді здобувачів освіти.

Ефективні обговорення зазвичай ґрунтуються на матеріалі, знайомому здобувачам освіти. Проблема чи питання можуть бути такими, які не потребують певної відповіді, або такими, на яку здобувачам освіти важливо знайти відповідь. Викладач повинен акцентувати увагу здобувачів освіти на тому, що думки мають бути підтримані, а потім забезпечити розуміння

¹⁹² Boksha, N., Tovkanets, O., Ziablovska, D., & Tovkanets, A. (2022). Application Software Package as a Means of Professional Training of Sewing Industry Specialists in the Conditions of the University. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 14(3), 164-179. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.3/603>

¹⁹³ Товканець Г.В., Теличко М.І., Лендел Л.В. Комунікативна культура педагога в у забезпеченні якості освітньої взаємодії. Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка/ Дрогобич, Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 35. Том. 6. С. 209-215.

необхідних термінів та понять. Обговорення має завершитися консенсусом, рішенням, уточненням отриманих ідей або підбиттям підсумків (переважно наданих здобувачами освіти). Здобувачі освіти повинні мати чітке уявлення про основні моменти та їх застосування в інших ситуаціях. Слід зазначити, що деякі обговорення можуть спонукати здобувачів освіти до проведення подальших досліджень.

Питання та відповіді. При ефективному використанні способу питань та відповідей здобувачі освіти відчують, що педагог звертається до них особисто. При відповіді здобувачі освіти повинні говорити не лише з педагогом, а й зі своїми однолітками. Слід часто використовувати методи зондування, підказки та методи перенаправлення. «Час очікування», пауза між запитанням та отриманням відповіді, повинна бути використана педагогом з користю для розширення участі та покращення якості відповідей здобувачів освіти. Важливим аспектом методу питань і відповідей є формулювання питань, щоб допомогти здобувачам освіти глибше обміркувати навчальний матеріал.

В. Взаємодія у малих групах. Невеликі групи є особливо ефективними, коли метою є розвиток соціальних, а також академічних здібностей. У невеликій групі у кожного є можливість зробити свій внесок. Здобувачі освіти отримують більше можливостей говорити, слухати та отримувати зворотний зв'язок, ніж це було б можливо при навчанні всієї групи¹⁹⁴.

Група спільного навчання. Основні елементи спільного навчання вважатимуться важливими для всіх інтерактивних методів. Студентські групи невеликі, зазвичай складаються з двох-шістьох осіб. Групи неоднорідні за особистісними характеристиками здобувачів освіти. Члени групи виконують різні ролі та взаємозалежні у досягненні мети групового навчання. Хоча академічне завдання має першорядне значення, здобувачі освіти також дізнаються про важливість підтримки здоров'я та гармонії у групі та повагу до індивідуальних поглядів.

Спільний досвід навчання, порівняно із змагальним та індивідуальним, сприяє більш високим досягненням, більшій мотивації, більш позитивним міжособистісним відносинам між здобувачами освіти, більш позитивному ставленню до предметної галузі та педагога, вищій самооцінці та кращому психологічному здоров'ю, більш точному сприйняттю перспективи та розвитку соціальних навичок. Водночас мають бути встановлені дві умови, якщо спільне навчання має виконати свою вимогу суттєво підвищити успішність здобувачів освіти. Дослідники вважають, що «здобувачі освіти повинні працювати задля досягнення спільної мети... [і] успіх у досягненні мети має залежати від індивідуального навчання всіх членів групи»

¹⁹⁴ Товканець Г.В., Теличко М.І., Лендел Л.В. Комунікативна культура педагога в у забезпеченні якості освітньої взаємодії. Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка/ [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І Зимомря,]. Дрогобич, Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 35. Том. 6. С. 209-215.

Спільне навчання може мати місце за різних обставин. Наприклад, мозковий штурм і навчальні групи, коли вони використовуються як навчальні стратегії, надають можливості для розвитку навичок і ставлення до спільного навчання.

Експериментальне навчання. Експериментальне навчання є індуктивним, орієнтованим на здобувача освіти та орієнтованим на діяльність. Персоналізоване роздуми про досвід та формулювання планів щодо застосування знань в інших контекстах є критичними факторами ефективного навчання на основі досвіду. Експериментальне навчання відбувається, коли здобувачі освіти можуть: брати участь у проектній діяльності; враховувати попередній досвід вирішення проблеми, щоб прояснити знання та почуття; отримати корисні висновки з такого аналізу; застосовувати отримані знання у нових ситуаціях.

Експериментальне навчання можна розглядати як цикл, що складається з п'яти етапів:

- переживання (відбувається дія);
- обмін або публікація (поширюються реакції та спостереження);
- аналіз або обробка (визначаються закономірності та динаміка);
- висновки чи узагальнення (виводяться принципи); і,
- застосування (складаються плани використання та отримання практичного результату у нових або невизначених ситуаціях).

Моделювання. Щоб розпочати моделювання, педагог представляє штучну проблему, ситуацію чи подію, які є деякий аспект реальності. Оскільки досвід є симуляцією, будь-який серйозний ризик або складність, які можуть бути пов'язані з реальним життям, виключені. Крім того, рівень абстракції або складності навмисно знижено, щоб здобувачі освіти могли безпосередньо займатися основними поняттями. Моделювання також дозволяє проводити експерименти, які неможливі у реальному середовищі. Метод імітації може включати використання моделей, ігрових форматів, структурованих рольових ігор чи інтерактивної комп'ютерної чи відеопрограми. Найчастіше здобувачів освіти легко мотивувати до участі.

У результаті симуляційних занять здобувачі освіти стають активними учасниками навчального процесу. З моделюванням можуть бути пов'язані різні цілі навчання. Деякі зосереджуються на застосуванні попередніх знань, навичок та здібностей, тоді як інші наголошують на придбанні нових знань, розуміння, розуміння та оцінки. Багато симуляційних занять сприяють і розвивають критичне та творче мислення або включають взаємодії, що розвивають міжособистісні та соціальні навички, відносини та цінності.

Сфокусована уява. Уява, процес внутрішньої візуалізації об'єкта, події чи ситуації, потенційно може розвивати та підвищувати творчі здібності здобувачів освіти. Уява дозволяє здобувачам освіти розслабитися і дозволити своїй уяві вирушити у подорож, «дізнаватися» про ситуації на власному досвіді та реагувати своїми почуттями на сформовані уявні образи.

На заняттях вправи з уяви виховують та розвивають творчий потенціал здобувачів освіти. Педагоги можуть заохочувати дивергентне мислення, пропонуючи здобувачам освіти перетворити створений педагогом образ на кілька інших, створених ними самими, уявити різні рішення просторових чи дизайнерських завдань чи візуалізувати певну сцену чи подія, та був уявити, що може статися далі.

Візуалізація забезпечує фокус і можливість неупередженого вивчення нових концепцій у всіх галузях навчання. Це може допомогти розширити концептуальне розуміння студентами матеріалу предметної галузі, особливо складних понять та процесів. Візуалізація дозволяє здобувачам освіти пов'язати свій попередній досвід із новими досліджуваними ідеями.

Призначені запитання. Призначені запитання – це питання, підготовлені вчителем відповідей окремих осіб чи невеликих груп здобувачів освіти. Здобувачі освіти обговорюють свої відповіді одна з одною чи з учителем. Конкретні позиції чи погляд мають бути підкріплені доказами. У деяких випадках бажано, щоб здобувачі освіти встановлювали власний набір питань.

Цей метод навчання ефективний, коли питання добре сформульовані, тому відповіді включають більше, ніж механічний пошук і копіювання з книги чи іншого довідника. Це може бути ефективним способом для педагога уявити чи повторити факти, концепції, узагальнення, аргументи та погляди. Добре підібрані питання можуть стимулювати мислення вищого рівня, вирішення проблем, прийняття рішень та особисті роздуми. Запитання мають допускати кілька відповідей. Оскільки здібності здобувачів освіти і стилі навчання відрізняються, цей метод може вимагати певної адаптації, щоб максимізувати навчання всіх здобувачів освіти.

Пояснення та демонстрація. Педагог проводить багато часу в класі, пояснюючи чи демонструючи щось усьому класу, невеликій групі чи окремій людині. Матеріали для здобувачів освіти зазвичай не містять докладних пояснень концепцій, і здобувача освітим часто потрібна демонстрація, щоб зрозуміти процедури.

Пояснення. Деякі пояснення даються, щоб допомогти здобувача освітим набути чи поглибити своє розуміння концепції, тоді як інші допомагають здобувача освітим зрозуміти узагальнення. Щодо першого, педагог повинен вибрати відповідне визначення поняття та відповідні приклади та не приклади. Пояснення може показати:

- причинно-наслідковий зв'язок (наприклад, щоб показати ефект додавання кислоти до основи);
- що дія регулюється правилом або законом (наприклад, щоб показати, коли писати іменник з великої літери);
- процедура чи процес (наприклад, показати операцію розв'язання математичного рівняння);
- намір дії чи процесу (наприклад, показати використання ознаки у драмі).

Демонстрація. Багато здобувачів освіти дізнаються, спостерігаючи інших. Демонстрація забезпечує зв'язок між «знанням» та «умінням робити».

Дослідження показують, що демонстрації найбільш ефективні, коли вони точні, коли здобувачі освіти можуть ясно бачити і розуміти, що відбувається, і коли під час демонстрації відбуваються короткі пояснення та обговорення.

Опитування. Серед навчальних навичок питання займають чільне місце у багатьох випадках. При застосуванні методу опитування забезпечується:

- високий рівень участі здобувачів освіти відбувається, оскільки питання поширені;
- відповідне поєднання когнітивних питань низького та високого рівня;
- підвищення розуміння суті навчального матеріалу здобувачами освіти;
- стимулювання мислення здобувача освіти, спрямування та розширення мисленнєвого поля для здобувачів;
- зворотний зв'язок та відповідне підкріплення;
- розвиток критичного мислення здобувачів освіти;
- розвиток творчості здобувачів освіти.

Конструктивні запитання мають бути ретельно сплановані, чітко сформульовані щодо суті для досягнення конкретних цілей. Розуміння педагогом техніки опитування, часу очікування та рівнів запитань має важливе значення. Педагоги також повинні розуміти, що ставити запитання та отримувати відповіді на них по-різному сприймаються у різних культурах. Педагог має бути чуйним до культурних потреб здобувачів освіти і усвідомлювати вплив своєї власної культури на формулювання запитань. Крім того, педагоги повинні усвідомлювати, що метод прямого опитування не може бути універсальним для всіх здобувачів освіти.

Техніка опитування. Педагог повинен розпочати із привернення уваги здобувачів освіти до того, як буде поставлено запитання. Питання має бути адресоване всій групі до того, як буде запропоновано відповісти конкретному здобувачеві освіти. Педагог має спонукати здобувачів освіти говорити з усією групою. Однак педагог повинен уважно ставитися до готовності кожного здобувача освіти виступити публічно і ніколи не ставити здобувача освіти у незручне становище.

Час очікування. Час очікування визначається як пауза між питанням та отриманням відповіді. Надання додаткового часу очікування після відповіді здобувача освіти дозволяє всім здобувачами освіти обміркувати відповідь до подальшого обговорення. Збільшення часу очікування призводить до більш тривалих відповідей здобувачів освіти, більш доречних відповідей, більшої кількості питань здобувачів освіти та збільшення кількості відповідей вищого порядку. У той час як потреба у відтворенні чи розумінні фактів має бути визнана, педагоги також повинні ставити перед здобувачами освіти питання вищого рівня, що вимагають аналізу, синтезу чи оцінки.

Акцент у експериментальному навчанні робиться на процесі навчання, а не на продукті. Педагог може використовувати експериментальне навчання як навчальну стратегію як у групі, так і за її межами (спостереження за соціальною ситуацією, опитування громадської думки тощо). Експериментальне навчання використовує різноманітні ресурси. можливими методами можуть бути

екскурсії, розповіді, експеримент, симулятори, діалоги та рольові ігри, розповідь історій, сфокусоване зображення, польові спостереження, синектика, побудова моделі, опитування.

При експериментальному підході навчання дає здобувачам освіти можливість випробувати та освоїти процеси, за допомогою яких вони можуть збирати інформацію про навколишній світ. Це вимагає високого рівня взаємодії між здобувачами освіти, педагогами, процесом навчання, доступними ресурсами та освітнім середовищем. здобувачі освіти беруть активну участь у навчальному процесі, що дає їм можливість: діяти відповідно до їхніх інтересів; продумувати свій шлях через протиріччя чи дилеми; дивитися на проблеми аналітично; розробляти, уточнювати та перевіряти гіпотези; зробити висновки та знайти можливі рішення.

Проблема - це основа дослідницького навчання. Здобувачі освіти повинні ставити відповідні проблеми та розробляти способи пошуку відповідей і генерування пояснень. Акцент робиться на процесі мислення, оскільки це стосується взаємодії здобувачів освіти із проблемами, даними і метаданими, темами, концепціями, матеріалами та проблемами.

Дивергентне мислення заохочується і розвивається, оскільки здобувачі освіти усвідомлюють, що питання часто мають більше однієї «хорошої» чи «правильної» відповіді. Таке мислення стимулює у багатьох випадках розробку подальших питань. Таким чином, здобувачі освіти приходять до розуміння того, що знання може бути не фіксованим і постійним, а попереднім і відкритим для питань та альтернативних гіпотез.

Дедуктивне мислення. Основна увага в дедуктивному дослідженні приділяється переміщенню здобувачів освіти від узагальненого принципу до конкретних випадків, які можуть бути включені в узагальнення. Особлива увага приділяється процесу перевірки узагальнених припущень, їх застосування та вивчення взаємозв'язків між конкретними елементами. Педагог координує інформацію та представляє важливі принципи, теми чи гіпотези. Здобувачі освіти беруть активну участь у перевірці узагальнень, збиранні інформації та застосуванні її до конкретних прикладів. Дедуктивне дослідження засноване на логічному засвоєнні та обробці інформації.

Індуктивне мислення. Процес пошуку інформації індуктивного методу дослідження допомагає здобувачам освіти встановлювати факти, ставити відповідні питання, розробляти способи відповіді ці питання і будувати пояснення. Студентам пропонується розробити та обґрунтувати свої власні гіпотези. Завдяки індуктивному дослідженню здобувачі освіти здійснюють розумові процеси, які вимагають від них переходу від конкретних фактів та спостережень до висновків. Щоб допомогти здобувачам освіти у цьому, педагог підбирає набір заходів чи матеріалів для заняття. Здобувач освіти реагує та намагається побудувати осмислений патерн, заснований на особистих спостереженнях та спостереженнях інших. У здобувачів освіти зазвичай є якась теоретична основа, коли вони розпочинають індуктивне дослідження. Педагог

спонукає здобувачів освіти ділитися своїми думками, щоб вся група могла отримати користь з індивідуальних ідей.

Самостійне навчання. Під самостійним навчанням розуміється застосування ряду методів навчання, які цілеспрямовано використовуються для сприяння розвитку індивідуальної ініціативи здобувачів освіти, впевненості у своїх силах та самовдосконаленні. Хоча самостійне навчання може бути ініційоване здобувачем освіти чи педагогом, основна увага тут приділятиметься запланованому самостійному вивченню здобувачем освіти. Крім того, самостійне вивчення може включати навчання у партнерстві з іншою людиною або у складі невеликої групи ¹⁹⁵.

Важливість самостійного навчання відображена у наступному: самостійне навчання має значення для відповідального прийняття рішень, оскільки очікується, що люди будуть аналізувати проблеми, розмірковувати, приймати рішення та вживати цілеспрямованих дій. Щоб взяти на себе відповідальність за своє життя за часів швидких соціальних змін, здобувачі освіти повинні набути здатності навчатися протягом усього життя. Оскільки більшість аспектів нашого повсякденного життя, ймовірно, зазнають глибоких змін, незалежне навчання дозволить людям реагувати на вимоги роботи, сім'ї та суспільства, що змінюються.

Можливими методами та прийомами можуть бути: есе, комп'ютерне навчання, підготовка звіту, дослідницькі проекти, робота в навчальних центрах.

Застосування навчальних методів і стратегій в сучасному освітньому процесі спрямоване на розвиток творчих та інтелектуальних здібностей здобувачів освіти, їх особистісних якостей. Заняття дослідницькою діяльністю стає обов'язковим під час проходження виробничої практики, підготовки до участі в наукових проектах. У процесі систематичного залучення здобувачів освіти до експериментальної та дослідницької діяльності відбувається активний розвиток творчих здібностей та творчої активності, в процесі чого домінує позитивна мотивація творчої діяльності, усвідомлення значення творчих потреб, мотивів, цілей; відбувається формування творчих рис характеру; активізується розвиток творчих якостей інтелекту; формується творча самосвідомість, що виявляється у самопізнанні, самооцінці, самоорганізації, прагненні до самореалізації та самовдосконалення; триває постійне зростання потенціалу творчої діяльності – бажання систематично здобувати нові знання, уміння навички, творчо їх використовувати, досліджувати, експериментувати, удосконалювати компетентності впродовж життя.

¹⁹⁵ Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.

2.2. Шляхи реалізації студентоцентрованого підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів

Марія ОЛІЯР

В умовах війни в Україні перед суспільством постають масштабні виклики, і один із найважливіших – доступ до якісної та безпечної освіти з акцентом на якість. Освіта громадян розглядається як основа інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей», а принцип людиноцентризму - центральна засаднича ланка державної політики в освітній галузі¹⁹⁶.

Важливу роль у цих процесах відіграє студентська молодь. «Студентство є соціально-професійною групою, що об'єднує молодь ЗВО України і потенційно являє собою одну із найголовніших рушійних сил розвитку новітньої української державності. Студенти – це майбутні фахівці, котрі повинні будуть вирішувати долю усіх галузей виробництва. А від того, як вони формуються і виявляють себе у навчально-виховному процесі, залежать перспективи розвитку нашої країни»¹⁹⁷.

У зв'язку з цим особливого значення набуває реалізація студентоцентрованого підходу в професійній освіті. Як зазначає М. Бойко, «реформування вищої освіти в Україні зумовило розвиток концепції студентоцентрованого навчання, що є новою парадигмою освітнього процесу вищої школи, спрямованої на формування компетентного, конкурентоспроможного фахівця. Запровадження студентоцентрованого підходу є одним з ключових трендів розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), ...один з основних інструментів формування успішного суспільства через виховання майбутніх лідерів, активних і відповідальних громадян»¹⁹⁸. Студентоцентрований підхід у закладах вищої освіти України дає змогу внести особистісний зміст у професійну підготовку майбутніх фахівців, що суттєво посилює процес їхньої самореалізації в сучасному швидкозмінюваному світі. Кардинальні зміни в університетській освіті пов'язані також із цифровізацією всіх сфер життя українського суспільства, що вимагає підготовки фахівців якісно іншого рівня з відповідними навичками використання інноваційних та комунікаційних технологій.

Процеси входження України до світового освітнього простору, широкий культурний обмін, глобальна цифровізація, впровадження студентоцентрованого навчання в освітню практику потребують

¹⁹⁶ Закон України «Про освіту» (2017). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁹⁷ Гула, Л. (2020). Студентоцентрований підхід до організації самостійної роботи студентів у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 2. С. 158-159.

¹⁹⁸ Бойко, М. М. (2019). Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. № 4(31). С. 41.

переосмислення змісту та форм університетської освіти. Однак на сучасному етапі в Україні спостерігається посилення дисбалансу між зростаючими вимогами суспільства та роботодавців до рівня компетентності випускників вищої школи, у тому числі майбутніх педагогів, та фактичним рівнем їхньої професійної підготовки. Зростає запит на молодих учителів, які легко проходять професійну адаптацію та не потребують перенавчання. Тому інтереси й потреби студента як центральної фігури освітнього процесу в ракурсі студентоцентрованого навчання мають стати основою вдосконалення методичного, організаційного й технологічного забезпечення фахової підготовки в умовах цифрового середовища, а освітні програми повинні бути націлені на побудову високоякісних індивідуалізованих освітніх траєкторій. На часі також розвиток тьюторсько-фасилітаторського потенціалу викладачів вищої школи.

Студентоцентроване навчання як освітній феномен, започатковане Ф. Х. Хейвордом на початку ХХ ст., знайшло свій подальший розвиток у працях Д. Дьюї, К. Роджерса, Ж. Піаже, М. Ноулза¹⁹⁹, а також сучасних українських учених (М. Бойко, Л. Гула, А. Мельниченко, Ю. Рашкевич, Ю. Сорока, Ю. Федорченко, О. Шаров, А. Шудлот та ін.). Методологічною основою студентоцентрованого підходу стали філософсько-педагогічні засади гуманізму, людиноцентризму та персоналізму, розкриті в працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрющенко, П. Баум, В. Вітерн, І. Зязюн, Х. Керр, В. Кремень, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.).

Проте аналіз робіт українських учених показав недостатність досліджень проблеми студентоцентрованого навчання у вищій школі насамперед у ракурсі управління якістю підготовки майбутніх фахівців²⁰⁰. Відсутність науково обґрунтованих концепцій персоналізованого розвитку особистості студента і зміни функцій викладачів зумовлює актуальність дослідження проблеми. Зокрема, варто проаналізувати наукові підходи до розуміння сутності студентоцентрованого підходу та його значення в підвищенні якості університетської освіти, перспективи й труднощі впровадження в українських ЗВО, шляхи посилення студентоцентрованості в професійній підготовці майбутніх педагогів.

Дані численних міжнародних досліджень неспростовно свідчать, що успіхи в розвитку освіти тієї чи іншої країни найбільше залежать від якості педагогічних кадрів та ефективності кадрової політики. Останнім часом з'являється все більше відомостей про те, що успіхи систем освіти провідних країн світу пояснюються в першу чергу якістю підготовки вчителя, строгістю відбору кадрів для викладацької діяльності та статусом педагога.

¹⁹⁹ Міщенко, Т. О., Стаднік, Н. В. (2017). Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Наукові записки РДГУ*. Випуск 17(60). С. 33.

²⁰⁰ Рашкевич, Ю. М. (2014). Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки. 168 с.

Сорока, Ю. (2014). Практикуючи студентоцентровану освіту: діагностичні аспекти студентських очікувань. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. № 32 (1101). С. 190–194.

Після входження України до Болонського процесу суттєво актуалізувався зміст професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів – з орієнтацією на міжнародні стандарти якості. Забезпечення якості освіти є однією з головних умов престижу, привабливості та мобільності системи вищої освіти будь-якої країни. Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти – це вимога Болонського процесу, а принцип інституційної автономії передбачає, що основна відповідальність за забезпечення якості лежить на ЗВО. Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо), організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти, контроль освітньої діяльності ЗВО та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях. Система управління якістю освіти в університеті включає такі основні ланки, як: якість освітніх програм, інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу, кваліфікація професорсько-викладацького складу, якість навчального процесу, рівень наукових досліджень, що проводяться в університеті, рівень оснащення навчального процесу, рівень підготовки випускників та їх затребуваність на ринку праці²⁰¹. Одним із провідних чинників покращення якості професійної освіти є реалізація студентоцентрованого підходу.

У європейському проєкті «Час нової парадигми в освіті: студентоцентроване навчання» ("Time for a paradigm change: student centered learning" (T4SCL) подано цілісну концепцію студентоцентрованої освіти, де описано: її переваги для студентів та викладачів; роль у зміні мислення, що включає опис шести стадій (аналіз проблеми, визначення ролей різних суб'єктів, ідентифікація рушійних сил змін, рекомендації щодо вибору стратегій подолання перешкод для змін, реалізація змін, оцінка впливу змін); шляхи реалізації студентоцентрованого навчання викладачами (мотивація студентів, знання студентів викладачами, вибір методів оцінювання, вибір методів викладання та навчання, застосування оцінки курсу в студентоцентрованому навчанні, використання інформаційних технологій для його вдосконалення); способи реалізації студентоцентрованої освіти навчальним закладом (розроблення навчальних програм та використання результатів навчання, внутрішня оцінка якості методів оцінювання, неперервний професійний розвиток академічного персоналу, використання інформаційних систем); підтримка культури студентоцентрованого навчання (зміни в роботі студентів з інформацією в навчальній групі, рекомендації щодо системного розвитку студентоцентрованого навчання)²⁰².

²⁰¹ Якименко, Ю. І. (2005). Якість освіти – крок до європейської інтеграції. URL: <https://kpi.ua/530-3>

²⁰² ESU. Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions (2010). Brussels. <https://eua.eu/downloads/publications/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018.pdf>

Українські вчені Л. Лазоренко та О. Красненко розкривають ідею студентоцентрованого навчання (СЦН) через систему принципів проєкту T4SCL :

- 1) необхідність постійного рефлексивного процесу в ході СЦН;
- 2) варіативність організації СЦН, адекватного до конкретних умов освітнього процесу в університетах, освоєння різноманітних стилів викладання і навчання;
- 3) опора студентів на індивідуальний досвід і стиль навчання (шляхом спроб і помилок, занурення в інформаційне середовище тощо);
- 4) різноманіття інтересів студентів та обставин навчання з погляду здоров'я, психологічних проблем, соціального стану тощо;
- 5) значущість вибору для ефективності СЦН, що робить необхідним організацію навчання у відповідній формі;
- 6) необхідність адаптації навчання до життєвого, професійного й когнітивного досвіду здобувачів освіти у зв'язку з тим, що студенти мають різний досвід і базові знання;
- 7) контроль студентами свого навчання і можливість брати участь у ролі активних партнерів в оцінюванні та проєктуванні навчальних матеріалів;
- 8) «створення можливостей», а не «інформування», що покладає на студента велику відповідальність, спонукаючи його думати, аналізувати, синтезувати, критикувати;
- 9) співпраця між студентами й викладачами у виробленні спільного розуміння проблем, які виникають під час освітнього процесу, а також проблем, із якими вони стикаються як зацікавлені сторони навчання²⁰³.

Таким чином, студентоцентроване навчання – основний принцип Болонських реформ у вищій освіті, що передбачає зміщення акцентів в освітньому процесі з викладання як основної ролі професорсько-викладацького складу щодо «трансляції» знань на навчання як активну освітню діяльність студента. Студентоцентроване навчання виступає і як спосіб мислення та культура в межах певного закладу вищої освіти, і як підхід до навчання, при якому кожен студент сам обирає та будує власну траєкторію освітньої діяльності, відносини з навколишнім світом та людьми відповідно до своїх особистісних потреб на основі загальнолюдських цінностей, взаєморозуміння та взаємодії. Основу взаємодії становить діалог як універсальний спосіб функціонування свідомості, реалізації діяльності та відносин.

Студентоцентроване навчання забезпечує орієнтованість на визначальну роль студентів в академічному співтоваристві. Слід зазначити, що і при традиційному навчанні студенти виступають частиною академічної спільноти, проте забезпечити це повною мірою досить складно через жорстку структуру викладання. Завдяки студентоцентрованій освіті студенти можуть прилучатися до цієї спільноти набагато раніше, оскільки викладач діє як помічник, а не як

²⁰³ Лазоренко, Л., Красненко, О. (2021). Організація студентоцентрованого навчання зі студентами факультету інформаційних технологій. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. № 2(30). С. 43.

інструктор. Заохочуючи студентів думати самостійно, можна досягти раннього формування в них повноцінних аналітичних навичок та критичного мислення. За цих умов широких можливостей набуває викладання, яке тісно пов'язане з науковими дослідженнями. Викладачі можуть обговорювати свою дослідницьку роботу зі студентами та цим стимулювати їхню здатність до аналізу. Тісна співпраця, а також упевненість у цінності своєї думки сприяють зростанню взаємодії та залученості студентів до освітнього процесу. Стійке почуття причетності, що виникає у них, може забезпечити активну участь здобувачів освіти у розвитку досліджень та розробленні навчальних курсів. Студенти більш активно прагнуть до входження до наукової спільноти як рівноправних членів, частіше пов'язують своє майбутнє з викладацькою діяльністю в університеті. Підвищується їхня самостійність та відповідальність у навчанні. Оскільки студентоцентрована освіта передбачає участь здобувачів освіти в розробці навчальних матеріалів та можливість контролювати своє навчання, вони стають більш самостійними і легше адаптуються до післяуніверситетського життя. Самостійність, що надається студентам, дозволяє їм більш ефективно вчитися і набувати нових навичок, таких, як робота в команді, письмова та усна комунікація, визначення пріоритетності завдань, критичний аналіз, результативність у своїй майбутній кар'єрі та в житті в цілому.

Необхідне широке інформування студентів про ідеї студентоцентрованості задля кращого розуміння ними значущості цього підходу в освіті. Потрібна також більш активна допомога їм в організації самостійного навчання, розвиток когнітивних та регулятивних навичок, які дозволили б навчатися та самовдосконалюватися впродовж усього життя. Для цього необхідно максимально урізноманітнювати методи і технології навчання, що сприятимуть роботі студентів у різних колективних середовищах та дозволить випробувати різні види самостійної навчальної діяльності.

Студентоцентрований підхід спрямовує на створення студентам гнучких умов навчання, включаючи індивідуальні графіки з урахуванням працевлаштованості студентів, через дистанційне та електронне навчання. Освіта за сучасних умов не обмежується постійним часом чи місцем, як це відбувається за традиційного підходу. З'являється можливість задовольняти потреби студентів, що відрізняються, оскільки вони можуть по-різному взаємодіяти з навчальними ресурсами.

Водночас сьогодні українське студентство все ще залишається досить аморфним, здобувачі освіти часто не можуть визначитися з пріоритетами, системою цінностей, а іноді і з професійним вибором. Адміністрація університетів прямо чи приховано продовжує контролювати та регламентувати їхню діяльність. Пасивність студентів є однією з причин того, що значна частина з них не бачить себе рівноправними суб'єктами освітнього процесу. Тому в плані реалізації студентоцентрованості перед українськими університетами постає чимало складних проблем.

Цілком очевидними є переваги студентоцентрованого навчання для викладачів. Воно забезпечує їм більш цікаві ролі і функції у зв'язку з підвищенням вимог студентів до якості, а також різноманітністю їхніх потреб. Студентоцентрована освіта – це гарна можливість ставити перед студентами складні академічні завдання, дозволяє по-різному організовувати навчання, а отже, вимагає безперервного самовдосконалення та зростання професійного рівня викладачів, дозволяє постійно переглядати і вдосконалювати навчальні курси й методи їх викладання. Значущість студентоцентрованого підходу підкріплюється ще й тим, що викладачі отримують адекватний конструктивний зворотний зв'язок із всебічно залученими до процесу студентами. Окрім цього, включення нових сучасних досліджень до навчального процесу стає реальністю студентоцентрованого навчання, що позитивно позначається на дослідницькій діяльності викладача і вводить студентів у світ наукових розвідок та в академічну спільноту на ранніх стадіях їхньої професійної підготовки.

Зазначимо, що вже сьогодні, незважаючи на труднощі, пов'язані з війною в Україні, неправомірно представляти вітчизняну університетську освіту у протиставленні «викладацькоцентрована освіта – студентоцентрована освіта». Спостерігається активний процес поєднання цих двох підходів з переходом від викладача як одноосібно наділеного повноваженнями до розширення повноважень студентів, від обмеженого вибору для студентів до розширення меж цього вибору і, як результат, від студента як пасивного спостерігача до активного учасника освітнього процесу. Водночас студентоцентрованість не передбачає єдиного універсального підходу, а націлює на гнучкий освітній процес, для якого характерний акцент на критичне та аналітичне мислення й розуміння, підвищена автономія й відповідальність студентів, рефлексія процесів викладання та навчання.

Таким чином, студентоцентрована освіта, на відміну від традиційних форм, зосереджена на цінностях та потребах студентської молоді, розвитку її здатності до самовизначення, самоосвіти та самореалізації в майбутній професійній діяльності (див. табл. 1).

Порівняльна таблиця традиційної і студентоцентрованої освіти

Таблиця 1

№	Характеристики системи освіти	
	Традиційна освіта	Студентоцентрована освіта
1.	Акцент на провідній ролі викладача, на викладанні навчального матеріалу та контролі знань	Високорівнева залученість студентів до організації освітнього процесу. Студент проявляє ініціативу щодо навчання, обирає освітні цілі та способи їх досягнення, планує та організовує свою роботу, контролює її хід і результати
2.	Автономна діяльність суб'єкта (викладача) та об'єкта	Взаємодія рівноправних суб'єктів освітнього процесу - викладача та

	(студента), суб'єктно-об'єктна взаємодія	студента, в ході та в результаті якої відбувається збагачення інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер обох сторін
3.	Інформаційно-контролююча функція викладача	Зміна та розширення функцій викладача (навігатор, організатор, менеджер, тьютор, фасилітатор, консультант, мотиватор, модератор та ін.)
4.	Акцент на навчальній діяльності здобувачів освіти	Акцент на самостійній діяльності студентів та рефлексії, підвищення їхньої особистої відповідальності за результати навчання
5.	Незаперечність вимог викладача, ігнорування особистого досвіду, потреб та інтересів студентів	Всебічне врахування інтересів, потреб, здібностей студентів, вибір ними рівня, глибини, темпу засвоєння освітньої програми
6.	Формування змісту освіти без участі студентів	Активна участь студентів у формуванні змісту освіти. Посилення взаємозв'язків між навчальним матеріалом та розвитком професійних компетентностей здобувачів освіти
7.	Результат навчання – засвоєння студентами предметних знань, формування умінь, навичок	Результат навчання – сукупність ключових (універсальних) і професійних компетенцій (що студент знатиме, розумітиме і буде здатний робити після завершення процесу навчання)
8.	Страх негативного результату – основа мотивації студентів до навчання	Пізнавальна мотивація як чинник якості освіти та викладання. Поглиблення ціннісних орієнтацій, збагачення мотивів навчання, поява мотивів творчої діяльності, самореалізації студента
9.	Однобічна суб'єктно-об'єктна спрямованість комунікації викладача зі студентом	Координаційна, супровідна, консультаційна, навігаційна функції комунікації викладача зі студентом. Різноманітність та динаміка розвитку міжгрупових та міжособистісних комунікацій
10.	Переважаючі репродуктивні форм і методів навчання	Використання активних та інтерактивних форм і методів

		навчання, побудованих на діалозі, кооперації та співпраці всіх суб'єктів
11.	Переважає зовнішній поопераційний контроль навчальної діяльності студентів	Переважає самоконтроль, взаємо- та самооцінка в групах студентів
12.	Цифрові ресурси слугують допоміжним засобом навчання студентів	Цифрова платформа слугує простором для побудови та реалізації індивідуалізованої освітньої траєкторії студентів

Водночас усвідомлюємо, що сьогодні все ще існує ціла низка обмежень, пов'язаних насамперед із живучістю традиційних підходів в українських університетах, які суттєво гальмують запровадження студентоцентрованого підходу. Тому необхідно звернути особливу увагу на окремі аспекти роботи закладів вищої освіти.

Насамперед хочемо наголосити, що ключовим чинником у реалізації студентоцентрованого підходу є позитивна мотивація студентів до навчання. Лише за цієї умови майбутні педагоги обиратимуть стратегії навчальної діяльності, які допоможуть досягти більш високих рівнів професійної підготовки. Підвищена мотивація сприяє глибшому вивченню дисциплін, адже запам'ятовуваність та розуміння матеріалу відрізняється залежно від способу його вивчення, і саме різні види активного навчання забезпечують покращення показників цих інтелектуальних процесів порівняно з традиційними формами. Крім цього, забезпечується належна увага до потреб студентів, що дуже важливо, оскільки масовість вищої освіти зробила студентський контингент надто різноманітним, з різним рівнем підготовки, і тому сьогодні потреби українських студентів суттєво різняться.

Для підвищення мотивації до навчання студентів необхідно знайомити з тематикою вибіркового курсу, залучати їх до розроблення тих дисциплін, які викликають інтерес, інформувати про можливості використання навчального контенту в майбутній професійній діяльності для глибшого розуміння значущості освітньої діяльності, організовувати наукові дослідження студентів з певних напрямів, тісно пов'язаних із майбутнім фахом, та використовувати отримані результати у процесі вивчення дисциплін, запрошувати до роботи на заняттях фахівців, які володіють спеціальними знаннями та досвідом педагогічної діяльності, або випускників, які, ще навчаючись в університеті, одночасно набувають практичного досвіду в професії, що допомагає тісніше пов'язати теорію з практикою. Варто глибше цікавитися попереднім досвідом студентів, їхніми знаннями й уміннями, які вони додатково отримують із різних джерел під час навчання (участь у наукових заходах, онлайн-курсах, семінарах, вебінарах та ін.). Урахування такого досвіду допоможе покращити адекватність змісту навчання, легше налагодити контакт зі студентами, обрати найбільш ефективні прийоми й методи, зекономити час. Для отримання інформації про досвід студентів можна провести анкетування, інтерв'ювання студентів з метою

з'ясувати, чому вони обрали той чи інший предмет, що вже знають з цієї проблеми, про що хотіли б дізнатися, яке практичне застосування отриманих знань бачать у майбутньому, тощо. Під час лекційних чи практичних занять студенти можуть поділитися набутим досвідом і знаннями з рештою аудиторії.

Учені наголошують на значенні самостійної роботи студентів у реалізації студентоцентрованого підходу. На відміну від традиційної системи освіти, інноваційне навчання передбачає активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти в процесі самостійної роботи, що позитивно впливає на розвиток внутрішньої і зовнішньої самоорганізації студентів, вміння вибудувати індивідуальну програму самонавчання, здатність до саморозвитку і творчого застосування отриманих знань²⁰⁴. Л. Гула вважає, що основним принципом організації самостійної роботи має стати перехід від формального виконання самостійних завдань до пізнавальної активності з формуванням власної думки. У результаті самостійної роботи студент має навчитися осмислено і самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, використовуючи прийоми самоорганізації та самовиховання з тим, щоб безперервно підвищувати свою фаховість. Система керівництва індивідуальною самостійною роботою студентів повинна охоплювати такі важливі складники, як зрозуміле планування роботи, детальна організація виконання, проведення консультацій викладачем, систематичний контроль за поетапними та кінцевими результатами самостійної роботи студентів, оперативне доведення до їхнього відома підсумків оцінювання самостійної роботи²⁰⁵.

Не менш важливим є питання вибору таких стратегій викладання при студентоцентрованому підході, які стимулювали б студентів до навчання. Досягти більшої активності здобувачів можна шляхом їхньої діяльності в аудиторії, застосування експериментальних досліджень та використання комп'ютерних навчальних програм. Пріоритетними є стратегії, спрямовані на взаємодію з викладачем та з одногрупниками (обговорення в парах або невеликих групах, на дискусійних майданчиках з метою здобуття знань та навичок, які будуть застосовані студентами пізніше в кар'єрі та в житті).

Особливе значення в студентоцентрованій освіті має робота в малих групах, що часто застосовується в проблемно-орієнтованому навчанні і дозволяє студентам здобути вміння працювати в команді, містить різні стимули та комбінації, які підвищують мотивацію до навчання. У процесі цієї діяльності студенти виявляють та ліквідовують свої прогалини в знаннях, розвивають комунікативні, управлінські, лідерські навички тощо.

Для ефективного включення студента в процес професійної підготовки, розвитку такого рівня психічної активності, який сприяв би отриманню позитивних результатів у навчанні та становленню соціально важливих характеристик особистості майбутніх фахівців, необхідне переосмислення

²⁰⁴ Складановська, М. Г. (2012). Інноваційне навчання : активізація пізнавальної діяльності студентів : навч. посібник. Дніпропетровськ : ПДАБА. С. 106.

²⁰⁵ Гула, Л. (2020). Студентоцентрований підхід до організації самостійної роботи студентів у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 2. С. 160.

форм та змісту вищої освіти, використання професорсько-викладацьким складом інноваційних та комунікаційних технологій. Студентоцентрований підхід може реалізуватися за допомогою технологій контекстного, проблемного та проєктного навчання, веб-квестів, інтерактивних та інших технологій, імітаційних завдань, ділових ігор тощо, які дозволяють не просто вибудувати персоналізовану траєкторію освіти в умовах студентської групи, а й набутти необхідних компетенцій, які випускник зможе реалізувати у майбутній професійній діяльності.

Однією з ефективних є технологія контекстного навчання, при якій основною одиницею взаємодії викладача та студентів є педагогічна ситуація. Мета контекстного навчання полягає в тому, щоб студенти могли глибше усвідомити ситуації, які відбуваються на робочому місці, вміли ефективно вирішувати проблеми, приймати відповідальні рішення, а також творчо мислити²⁰⁶. Саме конкретна професійна ситуація дає можливість розгортання змісту освіти в його динаміці, дозволяє відобразити систему професійних, інтелектуальних, особистісних та інших відносин у середовищі школи. У ході аналізу й вирішення ситуації, засвоюючи зміст освіти, студент формується як фахівець і член суспільства. У ракурсі контекстного підходу навчання характеризується такими показниками: 1) саморегуляція діяльності; 2) збагачення особистого досвіду; 3) готовність навчатися; 4) життєво-, ціле- та проблемноорієнтованість; 5) мотивованість внутрішніми чинниками²⁰⁷.

Проєктні технології за сучасних умов – це інтегрований компонент системи освіти, основний сенс якого при студентоцентрованому навчанні полягає в організації ефективної самостійної роботи здобувачів освіти. Термін «проєкт» передбачає детальну розробку проблеми, яка має завершитися реальним практичним результатом, певним чином оформленим. «Під час реалізації проєкту створюються умови для творчої самореалізації здобувачів вищої освіти, вона підвищує їхню мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, відповідальності, самостійності, умінню приймати рішення, планувати, оцінювати результати»²⁰⁸, інтенсифікувати пошук та збільшувати кількість опрацьованої інформації. При цьому навчальна діяльність пов'язана з реальною свободою вибору, позитивними емоціями, відсутністю страху невдачі, студент реально стає активним суб'єктом роботи з інформацією, людьми, відносинами.

У межах проєктних технологій розглядаємо формат веб-квесту, що нещодавно склався і становить значний інтерес для формування готовності студентів до професійної діяльності в сучасних умовах. Він пов'язується з інтенсивним використанням інтернету в навчальному процесі, оскільки ресурси всесвітньої електронної мережі є основним складником веб-квесту.

²⁰⁶ Berns, R. G. (2001). Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy / Robert G. Berns and Patricia M. Erickson. *The Highlight Zone: Research and Work*. № 5. P. 2.

²⁰⁷ Мирончук, Н. М. (2018). Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал]* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся". Вип. 13. Житомир. С. 97.

²⁰⁸ Васюк, О., Голева, М. (2022). Проєктна технологія навчання: методичні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 47, том 1. С. 308.

Веб-квест будується за спеціальною формулою і складається з таких обов'язкових частин: вступ, завдання, порядок роботи та необхідні ресурси, оцінка, висновок. Впровадження веб-квесту дозволяє ефективно забезпечити готовність студентів до академічної мобільності, до планування своєї індивідуальної траєкторії навчання в європейському освітньому просторі, до початку професійної кар'єри, а надалі до покращення свого становища на ринку праці²⁰⁹.

При проблемному навчанні студенти вивчають предмет у контексті різноманітних та близьких до педагогічної дійсності проблем, працюючи індивідуально або в групах. Технологія може здійснюватися за підтримки викладача-тьютора та використовуватися для збільшення обсягу знань у процесі вирішення проблем, допомагає досягти високого рівня розвитку здібностей студентів до самоосвіти, самовдосконалення, сформувати особливий стиль розумової діяльності, дослідницьку активність та самостійність²¹⁰.

Технології інтерактивного навчання за сучасних умов активно реалізуються у віртуальному навчальному середовищі за допомогою інтернету, що забезпечує набір інструментів для керівництва студентськими групами, зв'язку з ними, пошуку та відбору змісту, тестування, оцінки якості виконаної роботи, анкетування та ін. Студент може переглядати й вивчати різноманітні навчальні й додаткові матеріали, результати тестування, спілкуватися з викладачем та іншими студентами за допомогою електронної пошти, вайбера, віртуального класу тощо, суттєво розширюючи та вдосконалюючи при цьому свої комунікативні вміння. У процесі такого навчання студенти мають можливість активно аналізувати, обговорювати, порівнювати навчальну інформацію, демонструвати, моделювати, взаємодіяти з іншими, обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги²¹¹.

Форма ділової гри максимально сприяє реалізації багатьох навчальних цілей і завдань, оскільки дає змогу імітувати реальну обстановку в школі, відтворювати на конкретних прикладах дію найважливіших чинників педагогічної ситуації. Гра дозволяє значно скоротити час засвоєння навчального матеріалу, дає можливість для експерименту, для вибору та обговорення різних варіантів рішень. Таким чином, ділова гра цілком виправдано вважається методом викладання, який дає змогу зробити навчання

²⁰⁹ Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Пащенко, Т. М., Романова, Г. М., Романов, Л. А. (2016). Веб-квест у професійному навчанні : методичні рекомендації; за заг. редакцією Т. М. Герлянд. К.: ІПТО НАПН України. 124 с.

²¹⁰ Савінкова, І. Б. (2008). Проблемне навчання в процесі педагогічної підготовки майбутнього вчителя (на прикладі економічних дисциплін). URL: http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Pedagogica/28345.

²¹¹ Коновальчук, І. М. (2022). Використання інтерактивних технологій у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентного підходу: досвід, реалії, перспективи*. Збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (29 листопада 2022 року) / за заг. ред. І. В. Голубовської. Житомир: ФОП «Н.М.Левковець». С. 165.

цікавішим і привабливішим, стимулює розумову активність студентів, розвиває емоційний інтелект майбутніх педагогів і створює потужний стимул до навчання.

Суттєвих змін потребують також класичні університетські форми навчання, такі, як лекція, практичні та семінарські заняття, в ході яких максимально використовуються активні методи навчання. Зокрема, при студентоцентрованому навчанні лекції суттєво змінюють формат, структуруються та модифікуються, включаючи елементи дискусій і семінарів, тобто змінюються від монологу викладача до діалогу і взаємодії зі студентами. Це, наприклад, форма викладання в команді (лекцію проводять два чи більше викладачів факультету одночасно або запрошені з інших університетів професори); міні-лекція спільно зі студентами – форма, що поєднує лекцію, практичне та семінарське заняття, включає дискусію за участі студентів, попередньо підготовлені ними презентації; лекція зі зворотним зв'язком – студенти слухають частину лекції, потім їм надається максимальна кількість фактів, на основі яких вони в невеликих групах намагаються відновити не подану викладачем інформацію; лекція-прес-конференція – альтернативний формат лекційного заняття, впродовж якого викладач відповідає на запитання студентів з різних аспектів навчальної дисципліни. Це лише деякі із запропонованих сьогодні інноваційних форматів проведення лекційних занять.

Щодо практичних та семінарських занять, поширення набувають методи кейс-стаді, дебати, різні способи проведення навчальних дискусій (дискусія-піраміда, коли студенти починають обговорювати між собою питання, потім обмінюються своїми думками попарно, далі пари об'єднуються для порівняння обговорюваних питань та формулювання висновків); дискусія-синдикат (кільком невеликим групам студентів дається однакове завдання, кожна група розробляє свої підходи до вирішення проблеми та досягнуті результати, далі кожна група повідомляє всім іншим свої висновки); дискусія-акваріум (відома інтерактивна технологія, при якій студенти сідають у два кола, одне всередині іншого; внутрішнє коло обговорює питання, зовнішнє коло спостерігає за ним і робить нотатки, потім «кола» міняються місцями і починають обговорювати свої спостереження); моделювання – є розширеним сценарієм кейсів та рольових ігор; навчальна програма (охоплює від одного до трьох студентів, робота яких полягає у самостійному вивченні та виконанні письмових завдань для підготовки до дискусії в рамках навчальної програми); вільна дискусія (студенти самі вільно обговорюють різні питання, а викладач лише перевіряє хід дискусії, відкриває та закриває її, іноді висловлює свою точку зору, ставить додаткові запитання). Це також технологія гейміфікації, брейнштурмінг, метод креативного мислення, метод головоломки, побудова проблеми (stage setting), візія майбутнього (visioning and futuring), подумай – розкажи другу – поділись із усіма (Think, Pair, Share), метод коучингових груп, резюме відповіді іншого

студента (student summary of another's answer), зображення ідей (Concept Maps), метод академічного протиріччя (academic controversy)²¹² та багато інших.

Слід зазначити, що на заняттях з використанням активних методів навчання роль студентів значно більша, ніж на традиційних лекціях та семінарах. Активні методи навчання відображають складний комплексний характер сучасної освіти, націленої насамперед на формування майбутніх лідерів з критичним та креативним мисленням, які вміють працювати в команді і створювати нові знання.

Дуже важливим у студентоцентрованому навчанні є також вибір методів оцінювання роботи студентів. «Студентоцентрована модель формується на перетині трьох ключових процедур освітнього процесу: функціонування ефективного освітнього оточення (доступ до навчальних ресурсів, можливість обміну досвідом через програми мобільності тощо), взаємодії викладачів і студентів та, обов'язково, залученням студентів у ці процеси, передусім у процеси моніторингу освітніх програм і в процедури удосконалення оцінювання. Тому переосмислення університетських стратегій оцінювання поряд із вдосконаленням процедур розроблення освітніх програм, підходів до викладання є необхідною умовою трансформації моделей навчання у вітчизняних вишах відповідно до принципів студентоцентризму²¹³.

Контроль та оцінювання знань у дидактиці вищої школи має велике освітнє, виховне та розвивальне значення, суттєво впливає на розвиток позитивної мотивації навчання, а також на майбутню кар'єру студентів. Тому необхідно, щоб оцінка завжди була об'єктивною, здійснювалася професійно, а умови оцінювання з конкретного предмета були прозорими, попередньо обговорювалися та узгоджувалися зі студентами. Здобувачі освіти повинні бути чітко поінформовані про стратегії оцінювання, про іспити, тестування чи інші методи оцінки, про критерії, які будуть застосовуватися. У рамках внутрішньої оцінки якості освітньої програми необхідно забезпечити особливий акцент на якості методів оцінювання.

Хоча вибір методів оцінювання студентів вважається одним із ключових чинників при розгляді викладачем можливості застосування студентоцентрованого підходу, не менш важливим є аспект результатів навчання, запланованих для кожного компонента програми. Результати навчання та оцінювання мають бути пов'язані один з одним, тому необхідно дотримуватись таких вихідних положень: оцінювання має проводитися для того, щоб підтвердити досягнення конкретних результатів навчання за освітньою програмою; воно має бути спрямоване на забезпечення відповідного зв'язку між оцінкою компонента програми та загальними результатами навчання для цієї програми; особливе значення має надаватися ретельності у застосуванні методів оцінювання, зокрема їх достовірності та надійності.

²¹² Паламарчук, О. (2016). Викладання в університеті на засадах лідерства : навчальний посібник. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети». С. 10.

²¹³ Скляр, І. Д. (2016). Оцінювання у студентоцентрованій моделі. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2-3 берез. 2016 р.). К. : КНЕУ. С. 42.

Навчальна діяльність студентів має оцінюватися згідно зі стандартами та принципами забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти і відповідати своєму призначенню – діагностичному, формативному чи сумативному, проводиться строго в межах встановлених закладом освіти положень, проходити адміністративні перевірки щодо точності виконання процедури. Методики оцінювання мають бути ретельно розробленими та адекватними визначеним цілям; переглядатися на регулярній основі, в тому числі з урахуванням зворотного зв'язку зі студентами; бути невід'ємною частиною навчального процесу; слугувати інструментом забезпечення якості освіти на рівні освітньої програми та на загальноуніверситетському рівні.

Проте загальновідомо, що оцінювання за умов студентоцентрованого навчання викликає низку труднощів. Насамперед це пов'язано з тим, що зазвичай оцінка в українських ЗВО передбачає порівняння студентів один з одним, хоча від такої практики давно вже відмовилися в більшості провідних зарубіжних університетів, бо таке оцінювання має значно більший змагальний ефект, аніж впливає на особистісний розвиток майбутнього фахівця. Це особливо стосується сумативних (підсумкових) форм, у яких надмірно велике значення надається балам і недооцінюються дидактичні функції. Це не означає, що оцінювання студентів несумісне зі студентоцентрованим підходом, однак воно має бути максимально адаптоване до філософії та цілей цього підходу.

У педагогічній теорії і практиці запропоновано низку сучасних методів оцінювання, які узгоджуються зі студентоцентрованим підходом. Це формативне оцінювання, при якому, на відміну від сумативного, робиться акцент на зворотний зв'язок студента зі змістом навчального процесу, внаслідок чого більш об'єктивно виявляються наявні прогалини і ті галузі знань, які потребують поліпшення. Таке оцінювання може здійснюватись у різних формах: портфоліо, взаємо- чи самооцінка, проекти, робота в групах, визначення студентом власних навичок та компетенцій тощо.

При критеріальному оцінюванні робота студента порівнюється зі встановленими для навчальної дисципліни критеріями, на відміну від нормоорієнтованого оцінювання, коли студенти порівнюються один з одним. Однією з переваг цього виду оцінювання є те, що воно чітко показує, у чому студенти успішні, а в чому ні. Це може бути цінним для покращення навчального курсу для майбутніх здобувачів.

Взаємо- та самооцінювання покладає відповідальність за цю роботу на студента, чим підкреслюється його самостійність. Особливо важливою є така форма оцінювання для майбутніх педагогів, оскільки дає змогу глибше усвідомити труднощі, які виникають у вчителя в процесі такої роботи, формує різні аспекти компетентності випускника у цій важливій галузі майбутньої професійної діяльності.

Підкреслимо, що названі форми оцінювання концентрують увагу викладача не просто на фактичній інформації, яку засвоїв студент, а на процесі засвоєння та причинах прогалин у підготовці студента. Окрім названих, існує ціла низка форм оцінювання результатів навчання, не сконцентрованих на

довготерміновому чи короткотерміновому засвоєнні і запам'ятовуванні навчального матеріалу. Однією з таких форм є есе, яке широко використовується в зарубіжних вузах та спрямоване на демонстрацію студентом умінь розшукувати потрібну інформацію, здійснювати її аналіз, інтегрувати наукові ідеї й теорії, висловлювати власні ідеї та аргументи, готувати ефективну презентацію тощо.

Неперервне оцінювання викладачем роботи з навчальної дисципліни в процесі лекційних, практичних, семінарських занять покликане забезпечити активну участь студентів в аудиторній роботі, зберігати інтерес до дисципліни, належну мотивацію, розвивати вміння працювати відповідно до цілей курсу.

Цікавою інноваційною формою оцінювання є іспит з використанням книг чи інших навчальних матеріалів, що дає змогу перевірити здатність студента знаходити відповідну до завдання інформацію, правильно оформляти покликання на матеріал, дотримуватися принципів академічної доброчесності, пов'язувати інформацію з конкретними ситуаціями майбутньої професійної діяльності тощо.

Творчі завдання різних типів допомагають виявити вміння студентів аналізувати та синтезувати ідеї різних авторів, використовувати власні знання і педагогічний досвід, виявляти авторську позицію, демонструвати творчий підхід до розв'язання завдання, педагогічну уяву та ін.

Для оцінки діяльності здобувачів освіти викладач може також використати завдання, запропоновані самими студентами. Розробляючи такі завдання, студенти демонструють розуміння цілей курсу, його структури, значущості отриманих знань для майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ключових проблем.

Групові проєкти виступають і як сучасна активна форма навчальної роботи зі студентами, і як форма оцінювання їхньої роботи з погляду сформованості багатьох складників професійної компетентності, умінь та навичок «для життя»: співпрацювати, навчатися у співпраці, комунікувати, адекватно сприймати погляди й переконання інших, оцінювати персональні навички, отримувати користь із реальних навчальних ситуацій та ін.

Звичайно, за жодних підходів не втрачає своєї актуальності усна комунікація зі студентами як форма контролю й оцінки їхніх знань. У живому усному спілкуванні з викладачем студент має найбільш сприятливі умови для демонстрування своєї ерудованості, здатності розкривати проблему, організувати інформацію для конкретних цілей, аргументувати свою відповідь, використовуючи при цьому відповідну термінологію, стиль спілкування, висловлювати власні думки, ідеї, формулювати висновки, проявляти оригінальність, критичність мислення тощо.

Таким чином, педагогічна наука і практика накопичила значний запас форм, методів, прийомів, придатних для належної організації оцінювання діяльності здобувачів освіти в умовах студентоцентрованого навчання. У зв'язку з цим постає проблема вибору як одного із ключових принципів студентоцентрованого підходу та надання студентам реальної самостійності і

права прийняття рішень у такій сфері, як оцінювання. Здобувачів освіти можна залучити до цього процесу шляхом вибору форм проведення, завдань для оцінювання, тем для есе, поточного тестування, визначення та обговорення критеріїв, рекомендацій щодо само- і взаємооцінювання, виставлення підсумкових балів тощо.

Оцінка студентів є також одним із ключових компонентів процесу моніторингу якості освітніх програм, у рамках якого надається звіт із самооцінки, що охоплює менеджмент програми, забезпечення якості, очікувані результати навчання, зміст, види навчальної діяльності студентів та ін.

Студентоцентрована стратегія розвитку та навчання сучасного студента, на наше переконання, знаходить свій конкретний вияв у впровадженні комунікативної парадигми в практику університетського навчання²¹⁴. Поглиблення та ускладнення зв'язків у сучасному глобалізованому світі висуває проблему міжособистісної комунікації, реалізації комунікативного підходу в професійній освіті як одну з першорядних. «Комунікація є основою освітніх процесів, від якої залежить не тільки їх оптимальність, а й формування кожної особистості. Історично комунікаційні процеси в освіті завжди були спрямовані на реалізацію власне призначення університету у суспільстві (фундаментальна освіта, наукові дослідження, професійна підготовка фахівців тощо). Новим напрямом комунікаційної діяльності університету є його цілеспрямована презентація в соціально-комунікаційному просторі суспільства, зокрема з використанням рекламних принципів. У конкурентному освітянському просторі така комунікація набуває організованого характеру, спрямована на оптимізацію комунікативного простору»²¹⁵.

За будь-яких умов розгортання студентоцентрованості її супроводжує велике різноманіття соціальних комунікацій, тобто системна організація різноманітних форм навчальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, їхніх міжособистісних відносин та форм спілкування, єдність інтелектуальної й комунікативної складових навчання, що становить серцевину цього процесу. При цьому йдеться не про формалізовану взаємодію між суб'єктами, а про діалогово-дискусійний дискурс між педагогом та студентом, між студентами в реальному чи цифровому середовищі у процесі вирішення навчальних завдань, у рамках якого відбувається формування як «гнучких», так і «жорстких» професійних компетенцій, що загалом системно забезпечує розвиток особистості майбутнього фахівця. Основною умовою розгортання комунікативно-рефлексивних процедур є перехід від викладання до фасилітації навчання як прояву нового мислення, диверсифікації освіти відповідно до сучасної концепції суспільства, що навчається (освіта впродовж життя), умов середовища навчання, множинності різних систем освіти. Фасилітація

²¹⁴ Оліяр, М. П. (2015). Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової класів: (монографія). Івано-Франківськ: НАІР. 340 с.

Оліяр, М. (2016). Комунікативна культура майбутніх учителів початкових класів як складник професійно-педагогічної компетентності. *Обрії*, № 2 (43). С. 30–34.

²¹⁵ Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій: Монографія / Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, В. В. Зінченко, І. М. Сікорська, І. В. Степаненко, О. М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко (2018). К.: ІВО НАПН України. С. 199.

спрямована на регулювання взаємодії між суб'єктами освітнього процесу з метою полегшити досягнення результату, створює сприятливі умови для особистісно-професійного саморозвитку²¹⁶.

«Особливого значення набувають інтерактивні комунікації, які віддзеркалюють особливості педагогічних комунікацій, що характеризуються такими взаємозалежними аспектами, як комунікативний (обмін інформацією між людьми) й інтерактивний (організація взаємодії між людьми), базуються на традиційних видах і набувають нового змісту і результатів, використовуючи комп'ютерні і телекомунікаційні технології як інструментарій для досягнення основних навчальних цілей; інтерактивні комунікації дистанційного навчання підтримуються дидактичними можливостями комп'ютерних комунікацій, які розглядаються як форми інформаційної взаємодії віддалених суб'єктів між собою (або суб'єктів з віддаленими ресурсами), що забезпечуються тією чи іншою технологією комп'ютерної комунікації в процесі науково-освітньої діяльності суб'єктів під час реалізації певного педагогічного завдання; комунікації дистанційного навчання існують як синхронні й асинхронні, що зумовлено технологіями комп'ютерного зв'язку, які поділяються на технології асинхронного режиму зв'язку («off-line») та технології синхронного режиму зв'язку («on-line»)»²¹⁷.

Використання цих та інших сучасних освітніх технологій сприяє тому, що навчання позбувається репродуктивного характеру і перетворюється на внутрішньо мотивовану діяльність студентів із напрацювання та перетворення власного досвіду й набутих під час навчання знань, умінь і навичок у професійні компетентності. Водночас студентоцентроване навчання вимагає розширення прав та можливостей здобувачів освіти, нових підходів до викладання і навчання, ефективних структур підтримки та керівництва, а також навчальних програм, більш чітко сфокусованих на майбутніх фахівцях. Важливу роль при цьому відіграє студентське самоврядування як форма молодіжної політики, ініціативна, відповідальна діяльність студентів щодо вирішення життєво важливих питань студентської спільноти на основі принципів демократії, а також ефективна форма виховної роботи в ЗВО та формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти. Результатами участі в роботі студентського самоврядування є навички ініціативної, самостійної, відповідальної громадської роботи, вирішення проблем, соціальної активності, роботи в команді, виховання активної життєвої позиції, цілеспрямованості, конкурентоспроможності, тобто найважливіших соціальних навичок (soft skills), необхідних для ефективної діяльності в суспільстві та професійному середовищі.

Освітнє середовище ЗВО має найважливіше значення для реалізації принципу студентоцентрованості. Як зазначає О. Заблоцька, освітнє середовище закладів вищої освіти – це комплекс спеціально створених умов, у яких здійснюється освітня діяльність. Уточнюючи наведене трактування в

²¹⁶ Sánchez, J., Salinas, A., Contreras, D., Meyer, E. (2011). Does the new digital generation of learners exist? A Qualitative Study. *British journal of educational technology*. № 42 (4). P. 543–556.

²¹⁷ Філіпова, Л. Я., Олійник, О. О. (2013). Концептуальні засади дистанційного навчання в зарубіжному університетському освітньому просторі: комунікаційний аспект. *Вісник ХДАК*. Спецвипуск 40. С. 95-96.

контексті впровадження у вищій школі принципів студентоцентризму, учена пропонує розглядати студентоцентроване освітнє середовище з позицій системного підходу, тобто як систему створених у світі (глобальний рівень), країні (регіональний рівень), закладі вищої освіти (локальний рівень) взаємопов'язаних різнобічних умов реалізації освітніх потреб студентів, насамперед здобуття ними якісної вищої освіти як запоруки успіху та конкурентоспроможності на ринку праці²¹⁸.

У звіті «Тенденції 2010: Десять років змін у Європейській Вищій Освіті» описані такі вимоги до середовища, орієнтованого на студентоцентроване навчання:

- високий ступінь залучення студентів, створення середовища, де навчання є радісним, складним та захоплюючим;
- здобувачі освіти знають, що вони вивчають і чому; поєднання індивідуальної, спільної командної та групової роботи;
- студенти використовують персоналізовані технології для розвитку та навчання, які пов'язані з реальним життям;
- вони мають можливість працювати у власному темпі та реалізовувати свої інтереси, що має ключове значення для освітнього середовища, можуть вибрати основні напрями свого навчання;
- студентські ідеї займають центральне місце у навчальному середовищі, вони є комунікаторами, які отримують зворотний індивідуальний, академічний, соціальний та емоційний зв'язок;
- студенти самореалізуються в університетському освітньому просторі, їх сильні сторони акцентуються впродовж усього їхнього навчання²¹⁹.

Водночас зазначимо, що студентоцентрована концепція освітнього процесу з акцентом на компетенції та результати навчання не повинна суперечити таким перевагам вищої освіти, як її фундаментальність та універсальність.

За умов цифровізації освітнє середовище багато в чому залежить від інформаційних систем і технологій. У цьому сенсі дуже велику роль відіграє використання технологій розвитку інформаційної грамотності, наприклад, електронних порталів, через які здійснюється доступ до інформації для того, щоб допомогти студентам засвоїти зміст освіти, стати більш самостійними, взяти на себе відповідальність за власне навчанням. Розвиток комп'ютерної підтримки середовища студентоцентрованого навчання, використання мультимедійних засобів для створення більш розвивального контенту індивідуалізує освітню практику, допомагає ефективно здійснювати зворотний зв'язок та формує критичне мислення студентів.

За останні кілька років, особливо під час пандемії коронавірусу, а тепер війни в Україні, зроблено величезний прорив у галузі цифровізації та

²¹⁸ Заблоцька, О. С., Ніколаєва, І. М. (2021). Студентоцентризм як тренд сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 194. С. 30.

²¹⁹ Report of the European Commission «Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions». URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf

діджиталізації, у тому числі й у галузі вищої освіти. Цілком зрозуміло, що за умов, які склалися, необхідно максимально вдосконалювати систему дистанційного навчання з акцентом на головній вимозі здобувачів, а саме – якості освіти. У цьому плані існує низка нагальних завдань, серед яких – розроблення більш гнучких освітніх програм з максимальними можливостями їх адаптації під асинхронний формат, розгортання максимально захищеного і контрольованого хмарного навчального середовища, засвоєння правил кібербезпеки, забезпечення освітян необхідними гаджетами та ін. «Цифрова трансформація є великим викликом і водночас великим шансом для українських університетів. Ті, хто скористається ним, зможуть істотно посилити свою конкурентоспроможність, залучити додаткові ресурси, оновити ІТ-інфраструктуру, підвищити якість освіти, зробити її доступною та такою, яка зможе забезпечити професійний ріст, дозволить успішно просуватися кар’єрними сходами завдяки спрямованості на індивідуалізацію та гнучкість освітнього процесу»²²⁰.

Насичене технологіями привабливе онлайн середовище на практиці слугує фізичним простором для взаємодії викладачів і студентів, активного використання інновацій. Завдяки інформаційним технологіям різноманітні освітні ресурси доступні для студентів через інтернет у будь-який час, що дозволяє їм працювати у власному темпі незалежно від місцезнаходження. Елементи електронного навчання та можливість дистанційної освіти розширює студентам вибір, де і як навчатися, створює умови для академічної мобільності.

У свою чергу, мобільність викладачів і студентів – один із найбільш ефективних інструментів для обміну досвідом викладання та навчання в Україні та зарубіжних закладах освіти. Для осіб, які беруть участь у програмах мобільності, є можливість навчатися в різному оточенні з різними людьми та з використанням різних методів, удосконалювати навички міжкультурної комунікації, покращувати знання іноземних мов. Розширення співробітництва вслід за обміном досвідом навчання й викладання відкриває ширші можливості для якісної освіти студентів і підвищення педагогічної майстерності викладачів за умови, що позитивний досвід втілюється в життя та реально впливає на практику викладання і навчання.

Повноцінна реалізація студентоцентрованого підходу неможлива без постійного професійного розвитку професорсько-викладацького складу. Для постійного посилення тенденцій студентоцентрованого навчання необхідна всебічна підтримка найкращого досвіду викладацької діяльності, визнання зусиль викладачів, які забезпечують цей прогресивний підхід в освіті, заохочення найкращих із них та надання їм можливості систематично ділитися своїм досвідом. За цих умов викладач як ініціатор, творець освітнього середовища та консультант продовжує відігравати ключову роль у підтримці культури студентоцентрованості. Для сучасного викладача закладу вищої

²²⁰ Буйницька, О., Варченко-Троценко, Л., Грицеляк, Б. (2020). Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, № 1. С. 65.

освіти важливим є також фокусування на використанні сучасних технічних засобів, технологій електронного навчання, дистанційної освіти.

Одним із елементів студентоцентрованої освіти, який часто не береться до уваги, але не менш необхідний для її ефективною реалізації, є соціальні чинники вищої освіти. Студенти із сільських шкіл, з неблагополучних або малозабезпечених сімей часто починають навчання у вищій школі з серйозними прогалинами в підготовці і потребують особливих методів викладання та підтримки. Тим із них, хто працює або має власну сім'ю, потрібна додаткова гнучкість траєкторій навчання, більш тривалий час для здобуття освіти. Соціальний чинник у широкому розумінні позитивно впливає і на інклюзивність навчального процесу, роблячи його доступним для студентів з особливими освітніми потребами. Отже, його врахування дозволить гарантувати, що жоден студент не здобуватиме освіти, перебуваючи в невідгідному становищі, а ті із здобувачів освіти, які отримали слабку підготовку в середній школі, можуть розраховувати на спеціальні індивідуалізовані підходи в навчанні, всебічну підтримку й допомогу з боку викладачів²²¹.

Загалом очевидно, що і викладачі, і студенти, активно задіяні до процесу реалізації студентоцентрованого підходу, виграють від цього. Такий підхід вигідний не лише для ЗВО, а й для всього суспільства, яке отримує випускників-інноваторів, творчо та критично мислячих і здатних рухати розвиток своєї країни вперед. За умови його повноцінної реалізації та врахування соціальних чинників життя і навчання студентів об'єктивно знижуються показники відсіву здобувачів освіти із ЗВО завдяки посиленню мотивації до навчання, гнучкості навчальних курсів, максимальній індивідуалізації освіти. Залучення студентів до навчання в ЗВО, де їхнім потребам приділяється належна увага, дозволяє зробити такі заклади більш привабливим для потенційних здобувачів, забезпечує їх приплив у регіон та позитивно позначається на його соціальному розвитку.

Таким чином, найважливішими ознаками ефективного впровадження студентоцентрованого підходу в ЗВО є: переміщення центру уваги з викладача на студента; створення можливостей для формування студентами індивідуальних траєкторій навчання, підвищення їхньої відповідальності за результати навчання; забезпечення активної участі студентів у формуванні змісту освіти; розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами та навчального партнерства; використання сучасних активних методів і засобів навчання; прогресивні зміни в системі оцінювання результатів навчальної діяльності студентів; розвиток пізнавальної самостійності здобувачів освіти; заохочення соціальної активності студентів; урахування соціальних чинників освітньої діяльності майбутніх фахівців; підтримка і розвиток освітнього середовища в ЗВО; стимулювання академічної мобільності викладачів і студентів; постійне професійне зростання професорсько-викладацького складу.

²²¹ ESU. Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions (2010). Brussels. <https://eua.eu/downloads/publications/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018.pdf>

Здобувачі освіти, які є відповідальними за своє навчання в університеті та здатними самостійно вирішувати різноманітні проблеми, стають надалі такими ж відповідальними й активними громадянами своєї країни, що постійно самовдосконалюються і є максимально ефективними на робочому місці. Тому викладачі ЗВО в тісній співпраці зі студентами та представниками роботодавців покликані продовжувати роботу із впровадження студентоцентрованого підходу з урахуванням міжнародних вимог. Це позитивно впливає на підвищення якості навчання за освітніми програмами на всіх рівнях і подальшій реалізації європейських стандартів та принципів забезпечення якості вищої освіти в Україні.

2.3. Development of General Music Education in Ukraine at the Beginning of the 21st Century

Éva SZABOLCS & Sofiya CHOVRIY

Introduction. In recent years, the process of integration of the Ukrainian education system into the European cultural space has received a new powerful impetus for development in many directions, including general music education. The main goal of the integration process is the implementation of European norms, standards and scientific achievements in education, in particular in general music education. The study of trends and features of foreign music education will make it possible to take advantage of successful experience, avoid irrational approaches and determine the best ways of further functioning of Ukrainian general music education in the European space.

In 2010, the European Music Council established a working group on music education to study and implement the Seoul Program and described it in the Bonn Declaration. According to this program, art education can facilitate the solution of social and cultural challenges facing the world today. The development of music education in the 21st century is acquiring a multicultural dimension. In the conditions of aggravation of international conflicts, multicultural education becomes a necessary component of general pedagogy. The importance of multicultural competence of education applicants is determined by the need to educate the younger generation in the spirit of respect for other cultures, to expand their potential cognitive abilities, to form in them readiness for intercultural dialogue, for the settlement of inter-national and ethnic conflicts by seeking consensus.

The study of trends and features of foreign music education will make it possible to take advantage of successful experience, avoid irrational approaches and determine the best ways for the further functioning of Ukrainian general music education in the European space. V. Cherkachev, who examined the experience of Poland, Austria, Greece, and Albania, devoted his research to the study of the indicated problem. M. Kormosh, E. Kuryshv, L. Kuryshva, L. Masol, I. Stashevskaya and others studied the experience of Germany. The following were interested in the

experience of Western European countries: Ya. Kushka, N. Ovcharenko, M. Plyasova, O. Rostovskyi, etc.; countries of the Balkan region: T. Krystopchuk, I. Yarmak and others. The application of Z. Kodály's pedagogical system in Hungary and Ukraine is reflected in the researches of Z. Zhofchak, T. Medvid, E. Tainel, S. Chovriy, and others.

A set of general pedagogical methods of the specified problem have been used in the research, such as: *search and bibliographic* – for the purpose of studying library and museum catalogs, funds, descriptions and bibliographic editions; *classification and systematization* of scientific and literary sources to determine the source base and objective data on research problems; *content analysis* of scientific sources, periodicals, program and methodological literature with the aim of identifying retro features of music-pedagogical systems and concepts, both national and European; *historical-comparative*, which provides the possibility of comparing different music-pedagogical systems and concepts, the methodological basis of which is the theory of scientific knowledge, the dialectical unity of history and modernity, the relationship between theory and practice; *structural-functional analysis*, as a basis for the study of music-pedagogical systems and concepts, in which their elements were highlighted within the framework of a single whole.

Today, the development of general music education in Ukraine is influenced by European music-pedagogical systems: *the relative system of solmization*, scientifically substantiated by the Hungarian composer, teacher, folklorist Zoltán Kodály; *the system of conscious musical singing Stolbitsa*, proposed by the Bulgarian composer, teacher Boris Trichkov; *the concept of the musical and creative development Schulwerk* by the German composer, musicologist, teacher Carl Orff. As well as the national *Concept of universal art education (L. Masol)*. Each of these musical-pedagogical systems and concepts is based on special principles. In particular, the fundamental principle of Z. Kodály's pedagogical system is the formation of a child's musical abilities on a national song basis using relative solmization. B. Trichkov in the musical-pedagogical system Stolbitsa defends the principle of "conscious musical singing" and "incorporation" of rhythm by the body. The concept of musical and creative development of C. Orff's Schulwerk is based on the principle of active music-making and creative development of the personality based on rhythmic movements, dance, pantomime, singing, playing children's musical instruments. The concept of universal art education (L. Masol) is based on the principles of an organic combination of multicultural, national, regional components of education; humanization and humanitarization of the educational process.

Research results. Z. Kodály's musical and pedagogical concept. Zoltán Kodály (1882–1967) is known in the history of Hungarian and world pedagogy as the creator of a unique musical concept, composer, folklorist, public figure. In 1929, in the article *Gyermekkarok* [Children's Choirs], Z. Kodály wrote:

You should not approach music from a conceptual, rational point of view. The child should be given the opportunity to see in it not a system of algebraic signs, not the secret script of a language that is indifferent to it. It is necessary to clear the way for

direct sensory perception. If at the most vulnerable age between six and sixteen the healing stream of great music never penetrates the child, then later it will no longer captivate him/her. This unforgettable impression cannot be left to chance – it is the duty of the school to take care of it (Kodály, 2007, p. 39).²²²

Z. Kodály was convinced that music education is the business of the state. He achieved recognition for his proposals for reforming general music education in Hungary. Z. Kodály's musical and pedagogical views, implemented in practice, gradually led to the creation of a unique system, now widely known outside Hungary, which covers a network of educational institutions, starting from preschool education institutions and ending with institutions of higher education, which ensures continuity.

The starting point of Z. Kodály's pedagogical concept was the belief that folk music should be the basis of a nation's musical culture, and only after mastering it, it is advisable to turn to the musical heritage of other nations. The teacher considered the folk song as the native musical language of the child, which, like the native verbal language, should be mastered as early as possible. Naturally, choral singing became the main type of musical classes at the educational institution. It is choral singing that ensures the development of musical hearing, musical receptivity, musical ideas in the process of musical activity.

To ensure successful mastery of choral singing skills, Z. Kodály paid special attention to mastering the ability to sing by notes and write down a melody by ear. He believed that joining the musical culture is impossible until “we begin to read notes the way an adult reads books, silently, but with a full idea of sound” (Kodály, 2007, p. 295).²²³ In order to facilitate and speed up the process of developing hearing and the technique of reading notes, Z. Kodály used the method of relative solmization and manual signs that help the child focus on specific degrees and their intonation. Pupils reflect the rhythm with the help of clear hand movements, which serves as a means of communication between the teacher and schoolchildren. After all, the teacher, observing the coordination of the hands during singing, can determine how children think, whether they are aware of the movement of the melodic line, etc. Therefore, hand signs correspond to the peculiarities of the psyche of younger schoolchildren, who perceive and reproduce them willingly.

The sequence of degree studies in institutions of general secondary education in Hungary is as follows:

1st year: s – m – l – d;²²⁴

²²² Kodály, Z. (2007). Gyermekkarok [Children's Choirs]. In F. Bónis (Ed.), *Visszatekintés* [In retrospect]: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok [Selected writings, speeches, statements] (pp. 38–45). Vol. 1. Budapest: Argumentum Kiadó.

²²³ Kodály, Z. (2007). A zenei írás-olvasás módszertana [The methodology of musical reading and writing]: Előszó Szónyi Erzsébet könyvéhez [Preface to the book of Erzsébet Szónyi]. In F. Bónis (Ed.), *Visszatekintés* [In retrospect]: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok [Selected writings, speeches, statements] (pp. 292–295). Vol. 1. Budapest: Argumentum Kiadó.

²²⁴ Rápli, Gy. (2020b). Ének-zene tankönyv 1 [Singing and music textbook 1]. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ01TA_teljes.pdf

2nd year: s – m – l – d – r – l,²²⁵

3rd year: s – m – l – d – r – l, – s, – d',²²⁶

4th year: s – m – l – d – r – l, – s, – d' – f – t.²²⁷

It should be noted that the development of pitch hearing on a chordal basis involves a constant change of tonality in chants, exercises, songs, which contributes to the expansion of the singing range of schoolchildren.

Undoubtedly, in music, the pitch relationships of sounds are inseparable from their temporal organization, therefore, work on the development of pitch hearing is carried out simultaneously with the development of a musical-rhythmic feeling. With the development of musical ear by the method of modal solmization, much attention is paid to the conscious perception and reproduction of the elements of rhythmic speech. The main task is to develop in schoolchildren a sense of uniform pulsation, because this is one of the prerequisites for their acquaintance with a specific rhythmic unit at the initial stage of learning. The basis of the sensation of rhythm is the instinct of movement. While singing, schoolchildren perform uniform movements (stepping, clapping their hands, etc.). Teachers develop a sense of uniform metric pulsation on song material. Having mastered musical notation while studying folk songs, having learned to read from a sheet, schoolchildren gradually get acquainted with the values of world musical culture.

The music-pedagogical concept created under the leadership of Zoltán Kodály is the result of the educator's long-term activity in the field of improving general music education in Hungary. A thorough study of folk songs and an analysis of world-renowned musical teaching methods led Z. Kodály to choose relative solmization, which contributes to the development of students' vocal and choral skills, metro-rhythmic sense, musical memory, creative thinking and activation of musical abilities of students.

Solmization can be seen as pedagogic method, used in two different ways 1) *relative solmization* (the syllables show function within the key and the relationships between pitches, not absolute pitch) and 2) *absolute solmization*.

Solmization is an ancient system of designating musical notes by syllable names. The roots of using musical syllables can be found in ancient Egyptian hieroglyphs. Well known solmization systems include Chinese, Indian, and ancient Greek. Solmization emerged where musical notes were recorded. One should add, however that in different cultures the names of syllables denoted the role (function) of the sounds and not their absolute (frequency) pitch.

Guido d'Arezzo (Guido Aretinus) (born 990 – died 1050) is thought likely to have originated the modern Western system of solmization. Guido used a hymn to St. John the Baptist, *Ut queant laxis*, in which the first syllable of each line (*ut, re, mi, fa,*

²²⁵ Rápli, Gy. (2020a). Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára [Singing music for the 2nd grade of the primary school]. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ02TA_teljes.pdf

²²⁶ Rápli, Gy. (2021). Ének-zene az általános iskola 3. osztálya számára [Singing music for the 3rd grade of the primary school]. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ03TA_teljes.pdf

²²⁷ Albertné Balogh, M. (2021). Negyedik daloskönyvem 4 [My fourth book of songs 4]. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/AP-042005_teljes.pdf

so, la) falls on a different tone of the hexachord. Guido of Arezzo wrote down his technique of solmization in his work *Epistola de ignoto cantu*. As the years passed by the seventh tone *si* was added to the solmization names (16th century). In 1659 *Otto Gibel* (Gibelius) (1612–1682) a German cantor substituted *ut* by *do* for better singing and sounding (Szabolcsi & Tóth, 1965b, p. 44).²²⁸ Later on the syllables created by Guido were further modified and adapted. Adaptations can be classified into two uses: the syllables are used in absolute (fixed-do) and relative (movable-do) senses.

Since the 18th century the issue of the method was very topical. The aim of various relative systems for teaching singing was to relieve and enhance the learners' conscious singing.

In 1742, philosopher, writer, and composer *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) presented a system of numerical music notation to the French Academy of Sciences, later published in his *Dissertation sur la musique moderne* (1743). He wanted to simplify music notation, believing that the traditional system was too complex. Rousseau was not successful in the implementation of system of numerical music notation.

The developers of this system in France were Galin, Chev , and Paris. *Pierre Galin* (1786–1821) is a French pedagogue. His musical education method, the so-called m loplaste-method (fr. m loplaste, from: Greek m λος – melody, singing and πλαστός – formed) described in his work *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique* (1818) (Szabolcsi & Tóth, 1965b, p. 45)²²⁹ was later further developed and popularized by Chev . * mile Joseph Maurice Chev * (1804–1864) is a French pedagogue and one of the reformers of teaching singing. In his numerous works he supported Pierre Galin's musical education method that substituted musical notes with figures: *Méthode  l mentaire de musique vocale* (1844), *Méthode Galin-Chev -Paris*, *Méthode  l mentaire d'harmonie* (1846), etc. (Szabolcsi & Tóth, 1965a, p. 365).²³⁰ Chev  used this method mainly in teaching Parisian workers and he was successful. The following people took part in improving the method: *Nanine Paris* (1800–1868) – Chev 's wife and her brother *Aim  Paris* (1798–1866).

In the second half of the 19th and the beginning of the 20th century in French schools the Galin-Paris-Chev  method was officially recognized. In other countries, including Hungary, it was widespread.

The French numerical notation was introduced in Hungary by *De Gerando Antonina* (1845–1914) a pedagogue, translator, in her book *Zeneelmélet  s  nekoktat s az  j francia tanm d szerint* [The Theory of Music and Teaching Singing According to the New French Method] published in 1876. In the introduction she wrote that in France “the Chev  method had been introduced for 10 years in each

²²⁸ Szabolcsi, B., & Tóth, A. (1965b): *Zenei lexikon* [Music lexicon]. D. Bartha (Ed.). Vol. 2. Budapest: Zenem kiad .

²²⁹ Szabolcsi, B., & Tóth, A. (1965b): *Zenei lexikon* [Music lexicon]. D. Bartha (Ed.). Vol. 2. Budapest: Zenem kiad .

²³⁰ Szabolcsi, B., & Tóth, A. (1965a): *Zenei lexikon* [Music lexicon]. D. Bartha (Ed.). Vol. 1. Budapest: Zenem kiad .

elementary and secondary school for boys and girls” (De Gerando, 1884, p. 5).²³¹ We will cite from the theoretical explanation of the method: “The theory of music consists of two parts: the intervals and the duration, i. e. the feeling of measure. Those who fit intervals and the measure properly, and can easily read music will be able to sing as well” (De Gerando, 1884, p. 9).²³² In the fourth part the theoretical description and practice is supplemented with a Hungarian adaptation. Here melodies for one, two, and three sounds are published in accordance with Chev e’s numerical notation. The fifth chapter elucidates the transition degrees from the numerical notation to the absolute system.

Another book was published on the figure-notation method in 1884 * j  nektanıtási rendszer* [A New Method to Teach Singing]. János Goll (1841–1907) is a music teacher, who in the year of publication of the second edition of De Gerando Antonina’s book describes the Galin-Paris-Chev e method. In the foreword to the book he writes:

Galin P., called by his opponents a quick thinking mathematician, elaborated such a system which strictly and logically arranged the notions connected with music and expressed them in the simplest possible way thus making it a masterpiece due to its simplicity and clearness (Goll, 1884, p. 4).²³³

Side by side with Galin-Paris-Chev e method in England the *Tonic Sol-fa* system of musical notation emerged, which was elaborated by a music teacher *Sarah Ann Glover* (1786–1867) and a nonconformist priest *John Curwen* (1816–1880).

Sarah Ann Glover’s system, based on the solmization (*sol-fa*) letter music writing, was developed as a result of a twenty-year school teaching practice. In the process of teaching she taught beginners not facts or signs, but taught them singing, deduced the theoretical material from practice in pace with their ever growing experience. She summarized her experience and published it in 1845 in *A Manual of the Norwich Sol-Fa-System*. Her method was successfully applied for many years all over England.

John Curwen adopted Sarah Ann Glover’s concept of the solmization system and developed it in the methodological aspect to elaborate a complete system. Curwen’s method of teaching was founded on the attraction of notes to the tonic and, in modulation, to the principle of the *movable do*. Curwen’s fundamental work was published in 1843 *Grammar of Vocal Music*. In 1853 he founded the Tonic Sol-fa Association, in 1879 he established the Tonik Sol-Fa College (later the Curwen Memorial College). In 1891 his method was implemented in all the schools of

²³¹ De Gerando, A. (1884). *Zeneelmélet  s  nekoktatás az  j francia tanm d szerint k pezd k, elemi  s k z piskol k számára* [Music theory and vocal education according to the new French curriculum for primary and secondary schools.]. Budapest: Pallas Nyomda.

²³² De Gerando, A. (1884). *Zeneelmélet  s  nekoktatás az  j francia tanm d szerint k pezd k, elemi  s k z piskol k számára* [Music theory and vocal education according to the new French curriculum for primary and secondary schools.]. Budapest: Pallas Nyomda.

²³³ Goll, J. (Trans.) (1884). * j  nektanıtási rendszer* [New vocal teaching system]. Chev e ut dai  s Stahl F. T. szerz   s Stahl I. arnsbergi kiadó felhatalmazása folyt n enged lyezett  s szerkesztett magyar kiad s. Budapest: K kai Nyomda.

England. Curwen with his solution to make music sheet reading easier achieved a rapid development of English chorus movement.

The Tonic Sol-fa Notation consists of the initial letters of the *sol-fa* syllables, *do* always representing the key-note. The initials of *sol* and *si* being the same, *si* is altered to *ti*: *do, re, mi, fa, sol, la, ti = d, r, m, f, s, l, t*.

In recording music he placed the letters in one line. To mark the notes of the lower and the upper octave he marked them with commas below and apostrophes above: *d, r, m, f, s, l, t, d' r' m' f' s' l' t'*.

The notes did not mean absolute pitch, it just recorded the relative relation between the intervals. In Curwen's system the names of sounds are notes as well. It means that the singer has to study just the association between the name of the sound and the sound itself and that is the great advantage of this system. In comparison with this while singing from sheet music the association process is double: the sheet music (sign) refers to the name, the name refers to the sound (reproduction from a sign). The drawback of this system is the lack of space aspect.

Curwen attributed the solmization sounds, the names of sounds to a manual movement. Moreover, in relation to the basic sound each sound had individual properties. Curwen's Solfege hand signs shown in space one above the other described not only the attributes of the sounds, but also their interrelation. Thus, *do* means stability; *re* encourages movement; *mi* is calmness; *fa* denotes despondency; *sol* refers to clearness (clear sound); *la* comprises sadness (light sound); *ti* infers light, sharpness. Curwen used hand signs only at the initial level till the connection between the name of the sound and the phonation became solid. These signs were the instrument to show and make the learner feel the pitch.

Curwen's Solfege hand signs were introduced into the Hungarian music teaching practice, only the index finger sign of *fá* and *ti* changed. The index finger remained to denote *ti*, and *fá* was marked by the thumb.

Curwen introduced sounds into the functional order of the chords. First, he taught the three sounds of the tonic chord, then he taught the sounds of the upper and lower octave. After that he introduced the sounds of the dominant chord, then the sounds of the subdominant chord. That is why Curwen's system is sometimes called the Tonic Sol-fa system. To enhance the clarity of intonation he used intonation tables (Perényi, 1957, p. 43).²³⁴

In the letter notation system musical writing was very simple. A quarter note value were separated by a colon, an eighth note were separated by one dot. A sixteenth note value sounds were marked by a semicolon, triol were marked by an upward quotation mark. The larger sound values, spread of sounds were marked by a horizontal line. The place of pause was left unmarked. In marking melodies only the initial letters of stock sounds were written out. In case of modified sounds the full name of the letter was used. The names of sounds modified by a sharp were formed with *e*, those modified by flat were formed by means of vowel *a*, or mutation was carried out and the name of the new sound was written above the name of the sound. Mutation

²³⁴ Perényi László (1957). *Az énektanítás pedagógiája* [The pedagogy of singing]. Budapest: Tankönyvkiadó.

was also supported by manual signs; at the moment of changing the name of the sound one manual sign was placed above the other manual sign.

In the Western folk melodies tonal digression and modulation are quite frequent. That is why Curwen placed special emphasis on practising modified sounds. He did it by pointing at the names of sounds on the modulator table.

Curwen's letter notation system is widespread in Hungary as well. In 1881 *Lajos Felméri*, a professor of pedagogics at Kolozsvár university, born in Székelyudvarhely, published a two-volume book describing his studies in England. Felméri Ágoston Trefort the Minister of Religion Affairs and Education commissioned him to spend the 1879/1880 academic year in England and to study the methods of applying the public education law adopted in 1870 in England. The first volume of Felméri's book *Népiskolázás* [Public Education] deals with the spread of the Tonic Sol-fa method (Felméri, 1881, pp. 155–157).²³⁵ Curwen's method was further developed by the Hungarian music teachers.

One of the most important representatives of relative solmization was the Swiss music teacher *Johann Rudolf Weber* (the system of changing the position of the basic sound). He described the method in his book *Theoretisch-praktische Gesanglehre für die allgemeinen Volksschulen des Kantons Bern* published in 1849. As a result of lengthy experimenting he elaborated this method that spread quickly in Europe after the publication of his book. In Hungary Domokos Sándor and Gyula Horváth popularized his system. Áron Kiss valued Weber's method very high in his book *A magyar népiskolai tanítás története* [The History of the Hungarian Public Education] published in 1881 (Kiss, 1881, pp. 448).²³⁶

The Hungarian music pedagogues took the essence of Weber's system – the basic sound's position changing role.

Weber divided the 10 year teaching period in Bern's schools (from 6 year-olds to 16 year-olds) into 3 departments: lower department (3 years), middle department (3 years), upper department (4 years).

Lower department: teaching songs via hearing (1st, 2nd years); the study of *ut – re – mi – fa – sol* (1st year), *la* and *lower si* (2nd year) sounds; study of musical notation (3rd year).

Middle department: the study of the basic scale (*ut – re – mi – fa – sol – la – si – ut*'), the five line system (4th year); the marking of songs with sound spread exceeding an octave, the use of auxiliary lines (5th, 6th year).

Upper department: the *ut* basic sound is placed on various lines on the staves (on the 2nd, 3rd, 4th lines into the first, second, and third line interval); teaching the absolute system.

The essence of the system is that the basic sound of any major scale is *ut*, and the basic sound of any minor scale is *la*.

The basis of marking sounds in any melody are the five-line staves with the usual sheet music signs (at the beginning there was only such a number of lines as

²³⁵ Felméri, L. (1881). *Az iskolázás jelene Angolországban* [The present of education in England]. A vallás- és közoktatásügyi m. k. ministerhez intézett jelentése. Budapest: Egyetemi nyomda.

²³⁶ Kiss, Á. (1881). *A magyar népiskolai tanítás története* [The history of Hungarian folk school education]. Budapest: Franklin-Társulat.

were necessary to mark the song). Weber used a bold horizontal line at the beginning of a line to mark the *ut* sound. Weber does not name separately the sound modifications (sharp or flat), he keeps the stock sound's initial name.

The name of the *Tonika-Do* system applies to the *d – d'* scale and its basic sounds. It originates from Curwen's Tonic Sol-fa system. It spread in England, there it was adopted by *Agnes Hundoegger* (1858–1927) a teacher of music from Berlin, and then it was naturalized in Germany at the end of the 19th century. The *Tonika-Do* system uses the main characteristics of the previous systems. It adopted singing from solmization letters; hand signs, the sequence of teaching sounds from Curwen; the rhythmic words from the figure-notation method; relative solmization singing from sheet music and the position of the basic sound from Weber's system. In the do-key writing mode Hundoegger used the do sign instead of the bold horizontal line applied by Weber. In the transition from the do-key marking to violin-key marking she explained the abc names (*c, d, e, f, g, a, h*). To ease singing with the abc names she had the same song sung with different alteration signs at absolute pitch. In fact, the *Tonika-Do* system led to the absolute system.

Fritz Jöde (1887–1970) is a German music pedagogue, the founder of the German youth musical movement. Jöde's material for teaching were folk songs, then artificial music from plain chants to complex songs. The basis of his method is the *Tonika-Do* system. A characteristic feature of his teaching is relative solmization illustrated with manual signs, as well as stimulation to create.

Jenő Ádám in 1930, György Kerényi in 1931 were studying Jöde's music lessons for a year (Kerényi, 1937).²³⁷ In 1938 Jöde held a week-long *Tonika-Do* seminar in Budapest. As a result, many music teachers decided to base their teaching methods on relative solmization.

We can find the influence of Hundoegger and Jöde's method in modern German music teaching, in some aspects its similarity with the Hungarian pedagogical music practice is clearly seen.

Relative solmization was most widespread in Hungary. The characteristic features of the Hungarian musical education were formed by studying the methods of Curwen, Rousseau, Galin-Paris-Chevé, Weber, Hundoegger and others to whom Zoltán Kodály and his disciples were drawing music teachers' attention since the end of the 1930^s.

In 1940^s the first books, coursebooks popularizing relative solmization appeared in Hungary. In 1943 and 1944 *Iskolai Énekgyűjtemény* [A Collection of Songs for Schools] was published in two volumes under the editorship of Zoltán Kodály (in cooperation with György Kerényi). The material of those two volumes still remains the basis of the Hungarian coursebooks for teaching singing. The first series of coursebooks for teaching music that classified this material into classes were the *Szó – Mi* eight pamphlets by Kodály & Ádám (1–6. 1943; 7–8. 1946). With Zoltán Kodály's reassuring support Jenő Ádám elaborated the pedagogical work *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* [Methodological Teaching of Music on the Basis of Relative Solmization] (1944) which later became known as Kodály's method.

²³⁷ Kerényi, Gy. (1937). Hogyan tanít Jöde éneket? [How does Jöde teach singing?] *Énekszó*, 5(2), pp. 478–479.

It was the basis of teaching singing and music. This method is based on the one side on singing folk music and complex musical works, on the other it relies on relative solmization. In 1948 Kodály & Ádám's *Énekeskönyv* [A Book for Singing] was published in eight volumes. In the song material it was based on *Iskolai Énekyűjtemény* [A Collection of Songs for Schools] and the elaborated material enlarged the successful method from the *Szó – Mi* pamphlets.

Nowadays Hungary occupies a prestigious place in the world in the sphere of musical education. The basis of the Hungarian musical teaching is relative solmization. The relative solmization system covers people of all ages in the country (from the kindergarten to Liszt Ferenc Academy of Music). Singing with solmization makes the acquisition of all significant musical skills easier, and provides for their quicker development.

Relative solmization is a solmization system independent of absolute pitch. Solmization syllables (*dó, ré, mi, fá, szó, lá, ti*) mark degrees of the scale. The first degree of any major scale is *dó* and the first degree of any minor scale is *lá*. The other sound names are formed from the names of these basic sounds. As far as according to this system the sounds of the scale get their solmization names in relation to the names of the basic sounds, this kind of solmization is called relative. In case of raising the second letter of solmization syllables is *i* (*di, ri, fi, szí*), in case of deepening it is *a* (*ra, ma, ta*; except the deepening of *lá*, which can be: *la, lo, lu*). The musical structure of the chromatic solmization scale is *dó – di – ré – ri – mi – fá – fi – szó – szí – lá – ta – ti – dó' – ti – ta – lá – lu – szó – fi – fá – mi – ma – ré – ra – dó*.

The manual signs system assists in solmization singing, especially at the beginner level. The manual signs help to recall the formation of sounds, consolidate the association process between the name of the sound and the sound itself; they also make relations deeper.

The advantages of singing with the help of manual signs include: the pitch appears in space (pitch is shown); the solmization name is shown that reminds of the sounding (enhances thinking); the automation of the connection between the sign – the name – the sounding is enhanced, suggesting the name of the melody and the name; the formation and recalling of musical pitch relations is fostered; attention is focused in case of a frontal direction; the tempo of movement for correct singing is corrected; it is activated with the possibility of movement; it can be used together with other sign systems; it can be applied together with skill-improving practice.

The disadvantages of singing with the help of manual signs comprise: the whole melody cannot be shown at the same time for the eye; it is difficult to show accurate rhythm in case of a complex, changeable rhythm.

Relative solmization develops tonal sensitivity and helps to sing from paper. Relative solmization does not exclude the development of sense for absolute pitch.

Singing with absolute sound names presupposes absolute pitch sounding of the melody written on the sheet music. However, this is not always possible due to the learners' range of voice. Relative solmization enables students to sing to the best of their capabilities. This is of utmost importance from the pedagogical point of view.

In Hungary the abc letter-notation scale is absolute ($c - d - e - f - g - a - h - c'$). In case of abc names the stock sounds should be modified taking into account the length of intervals. In case of an upward cross modification we add *isz* (*cisz*, *disz*, *eisz*, *fisz*, *gisz*, *aisz*, *hisz*), in case of a downward bé modification we add *esz* (*cesz*, *desz*, *esz*, *fesz*, *gesz*, *asz*, *hesz* (*b*)) to the name of the sound. For the sake of simplification in the marked places the names of the sounds are not *eesz* and *aesz* but *esz* and *asz*. In connection with the deepening of *h* we use the name *hesz*, though *bé* is more usual. The practice of reading sheet music in accordance with absolute sound names is mainly connected with playing a musical instrument.

The experience of the methodological use of relative solmization in Hungary shows that the absolute and the relative systems do not contradict each other. In 1964 in Budapest at the International Musical Education Conference (IMEC) the Hungarian musical educational system was for the first time honoured by the international community. After the conference that year in September in Tallinn (Esthonian) *Heino Kaljuste* (1925–1989) – a well known leader of Ellerhein child chorus, pedagogue, quickly and with excellent musical sense and great pedagogical experience introduced the Kodály system on the basis of his Hungarian experience. It was not about implementing the experience of the local schools, rather about the publication of Esthonian translation of Hungarian school books for singing. The books were specially designed to be the same as the Hungarian ones both in appearance and size. The Esthonian language is of Finno-Ugric origin just like the Hungarian language. There are hardly any common words now and we do not understand each other's language. However, the common roots evoked such emotional motivation that the Esthonian adaptation was the first to appear in the world. The method was called *JO – LE – MI*.

JO – LE – MI relative solmization was introduced in teacher training at the Tallinn Pedagogical Institute, in teaching sol-fa at the Musical Institute, and in numerous classes majoring in music at secondary schools. Under the incentive of Heino Kaljuste a lot of methodological material including recordings were brought from Hungary. Under the influence of Kodály & Ádám's eight-volume course book series two different types of college textbooks were published:

- since 1969 H. Kaljuste's *JO – LE – MI* books for singing (for music classes with over two weekly classes as well as for teaching sol-fa). Kaljuste adopted the most suitable parts from the books for singing and creatively adapted them for Esthonian conditions: he adapted the relative solmization sound names and manual signs, collected many Esthonian folk songs, chose them with pedagogical precision for the textbooks, adopted Hungarian folk songs translated into Esthonian for his books for singing, as well as the works of famous Hungarian composers;
- since 1970 under the editorship of R. Päts and H. Kaljuste for secondary schools (weekly two hours in the 1st–5th classes, weekly one hour in high school).

The work of Heino Kaljuste Ellerhein child chorus was totally based on the Kodály method. He popularized the conception at numerous concerts and in articles in periodicals. Though officially the method was used only in Estonia, some elements could be found in Latvia, Lithuania, Georgia and Ukraine.

At the same time since 1970^s Kodály's conception was successfully applied in Ukraine's western regions at Ukrainian language secondary schools. From the point of view of musical pedagogy the following facts are valuable: the Ukrainian mother tongue serves the rhythmic basis for vocalic, rhythmic, and instrumental activity; the Ukrainian folk song heritage serves as the material for the primary classes of the secondary school; singing as the most usual musical activity retained the leading role during music lessons; the application of folk songs and relative solmization enables differential education; this system develops musical thinking as one of the aims of musical education.

Taking into account that in the Ukrainian *do – re – mi* syllables meant absolute pitch, just like the Latin letters *c – d – e*, etc. did, it was necessary to form new syllable names: *jo – le – vi – na – zo – ra – ti*. At the present stage, a system of studying major and minor scales by T. Medvid (Drohobych, Ukraine) has been developed using the relative method of solmization, which has proven its effectiveness in national institutions of general secondary education.

So, in the course of centuries Guido d'Arezzo solmization disappeared in many countries giving way to the abc names. In other countries solmization itself became the sign of absolute pitch. Absolute and relative, abc and solmization names were and still are used side by side in musical pedagogy. What is important is the fact that the same name should not name two notions at the same time, i. e. it cannot denote absolute pitch and mean the relative one.

So, the musical and pedagogical concept of Z. Kodály is based on the historical conditions of the emergence of Hungarian musical culture, the experience of famous European teachers, musicologists, and composers. The concept is characterized by the development of singing and choral traditions of music pedagogy, the desire to expand children's musical literacy, reliance on national intonation-scale and metro-rhythmic foundations, and the development of improvisational skills in the process of making music. The content of the music-pedagogical concept, its principles and methods are relevant even at the current stage of improvement of general music education, they found development in the work of students and followers of Zoltán Kodály both in Hungary and around the world.

B. Trichkov's system of musical education. In the context of European integration processes, supporters of the absolute method of solmization can use musical steps (the so-called "Bulgarian ladder – Stolbitsa") to study notes at music lessons. The term *Stolbitsa* has three meanings: *gamma*, *visual guide*, *method*. B. Trichkov called his method *Stolbitsa* because each form of work is the next moment, a new step in achieving the goal. It is based on the principle of clarity, systematicity and consistency, activity and self-activity, analysis and synthesis. Proposing *Stolbitsa*, B. Trichkov clearly differentiates tasks, content and forms of work according to the age categories of schoolchildren.²³⁸ The teacher characterizes education of the first year as a transitional stage from "auditory" (preschool) to "conscious" (school) and singing. At this stage, the tonal feeling is developed on the

²³⁸ Trichkov, B. (Тричков Борис). (1940). Стълбицата. Български метод за съзнателно нотно пене [The ladder. Bulgarian method for conscious note singing]. Vol. 1. София.

basis of folk music, that is, a “psychological basis” is created, on which the conscious singing of the notes is based; promoting the development of a lively sense of rhythm and an active desire to sing. B. Trichkov points out that the most appropriate period for the introduction of “conscious note singing” is the second year. Intonation of musical text goes through two main stages: mastering the scale in a gradual movement and jump-like intonation of the scales. At the first stage, the teacher attaches great importance to the “steps”, defining it as the stage of “singing by notes without notes”. After the gradual assimilation of the scale, there is a transition to the second stage (jump-like singing from a sheet of music). B. Trichkov established the following order of studying degrees in the process of understanding the scale of *C major*: I, VIII, V, VII, II, VI, III, IV. The teacher criticized the Western European methods of “Tonwort”, “Tonika-Do” for the fact that they were based on the sound of a triad, not a scale. In his opinion, the idea of a triad depends on the tonal feeling, that is, the scale, the “product” of which it is. The argument was the statement that the melodic sense historically precedes the harmonic sense. According to the author, rhythmic beats are the most effective way to develop a sense of rhythm. Defending the principle of beat reproduction, B. Trichkov emphasizes that the metro-rhythmic feeling must be developed by “incorporating” (absorbing the body) the rhythm. This can be done, for example, with a hand acting as a metronome instead of a figured conductor scheme.²³⁹

Let’s note the positive aspects of B. Trichkov’s system: the preparatory stage of singing by ear helps the development of children’s melodic hearing and arouses interest in singing; initial skills are based on the major scale (initially in the key of *C major*); the presence of a visual guide that allows to sing tone names without notes in one or two voices; preference for metric measurement; acquisition by students of independent solfegging skills; expanding the boundaries of the practice of exclusively “singing by ear”; development of skills of independent intonation by voice through singing with tone names and notes of the manual. At the beginning of the 21st century, the use of the “musical ladder”, according to the system of the Bulgarian teacher B. Trichkov, is relevant in secondary education institutions for the development of musical literacy of schoolchildren.

In Ukraine, at the current stage, vocal exercises are not given much importance in music textbooks for general secondary education institutions, but teachers use the graphic representation of the scale (ladder) in practice. It helps in easier learning of musical notation, and also promotes the development of students’ musical abilities.

The concept of musical and creative development Schulwerk by C. Orff. The music-pedagogical concept of Carl Orff (1895–1982), known as *Schulwerk*, is gaining more and more popularity in Ukraine today. The German composer and teacher was convinced that the art of the future requires artistic universality, which is undoubtedly inherent in the nature of human abilities, and it is only necessary to create conditions for the creative development of the individual. C. Orff oriented his entire pedagogical system towards the achievement of a defined goal. Trying to understand the secrets of the natural musicality of man, C. Orff came to the conclusion that the primary source

²³⁹ Николова, У. (Николова Илияна). (2011). Музикалнопедагогическото наследство на Борис Тричков [The music-pedagogical legacy of Boris Trichkov]. Велико Търново: Фабер.

of music is rhythm and dance.

The teacher started introducing children to the world of music on the basis of “elementary music” available for their perception. C. Orff explained that this music is not primitive, it is based on folk sources, is connected with movement, in short, it awakens spiritual forces and promotes personality development. In his pedagogical system, C. Orff used a variety of material for children’s performance, such as invocations, proverbs, jokes, counters, teasers, lullabies and calendar-ritual songs. He drew this material from folklore, believing that it is a treasure that is part of the history and culture of the people and should not be lost to future generations.

The components of the music-pedagogical system of C. Orff became a synthetic approach (unity of words, music, movement; theater), creativity as a teaching method, elementary music making on simple musical instruments, reliance on pentatonic scales.²⁴⁰

Pedagogical principles of C. Orff are embodied in his manual called *Schulwerk*. The name comes from two German verbs *schulen* and *wirken*, which means *to teach* and *to act*, that is, to teach in action. The main goal of *Schulwerk* is the formation of a child’s creative personality. This is a five-volume edition (1950–1959) of the simplest scores for children’s instruments, songs for choral performance with instrumental accompaniment, exercises in pronunciation and recitation, rhythmic exercises, theatrical scenes. The melodies and texts of the collection *Schulwerk* are extremely diverse: from two-step sounds, three-part melodies to chants with a pentatonic structure and a seven-step scale. In the first volumes, these are small and easy to learn lullabies, nursery rhymes, proverbs, carols, calls to spring and summer. In the following volumes, the 2nd and 3rd volumes, verse and story songs appear (some of them reflect short scenes from fairy tales). Children should perform the lyrics of such songs in roles, accompanying it with facial expressions, gestures and playing musical instruments. There are also works compiled by C. Orff and G. Keetman based on folklore samples. In the 4th and 5th volumes, the musical material becomes much more complicated. These are songs and ballads that must be accompanied by dancing, alternating between singing and recitative, combined with dramatic acting. Song, dance, musical and stage play, scenes from fairy tales, dialogues, recitatives – all these are means of active musical activity promoted by *Schulwerk*.

C. Orff preferred elementary instruments that children could master relatively easily. The composition of the Orff children’s orchestra includes melodic percussion instruments (metallophones, xylophones), non-melodic percussion instruments (children’s timpani, drums, cymbals, etc.), simple wind instruments close to folk pipes (recorders of various ranges), bowed instruments for playing “empty” strings. The instruments developed by C. Orff together with the musicologist K. Zaks are characterized by softness, purity and pleasant sound. The teacher used both relative and absolute systems of solmization and notation. He paid great attention to creative improvisations of children. Elementary music making, connected with stage play. Therefore, the course of elementary music education ended with the production of a

²⁴⁰ Orff, C. (1976). *The Schulwerk*. Vol. 3: Carl Orff – Documentation, His Life and Works (trans. by Margaret Murray). New York: Schott Music.

peculiar performance. With the development of children, musical compositions increasingly move away from elementary music making and lead to the values of great art.²⁴¹ Thus, the musical-pedagogical concept of C. Orff is focused on the natural forces of the individual, elementary music-making, folklore as the primary basis of musical culture.

E. Kuryshchikov and L. Kuryshchikova in the manual *Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа* [Theory and practice of musical and aesthetic education according to the system of C. Orff] focused attention on the creative application in national institutions of general secondary education of the main provisions of the system of the German composer and teacher in order to develop musicality and rhythmic sense in schoolchildren, musical hearing, creativity, emotional and valuable attitude to musical art. That is why C. Orff's method, which is based on the "principle of active music making", can be an organic component of music education in general secondary education institutions now and in the future, because movement, music making, and improvisation are a natural way of developing schoolchildren's creative abilities.

The concept of general art education (L. Masol). In the conditions of European integration, an important step in the development of general secondary education in Ukraine is the implementation of the *Concept of general art education*, developed in accordance with the Law of Ukraine "On General Secondary Education". The authors of the concept are a creative team led by the leading researcher of the Laboratory of Aesthetic Education and Art Education of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences L. Masol. This concept assumes that the successful completion of tasks in the field of art education depends on the implementation of an integrative approach to learning. The main aspect of the concept is the emphasis on a value-based approach to learning, which involves the definition of competencies that are formed through the means of art. Achieving these competencies contributes to the development of creative abilities, imaginative thinking, general cultural competence and spiritual self-improvement of schoolchildren. In the structure of the Concept, two dominant lines are distinguished – music and visual arts, which are mutually coordinated and grouped into thematic cycles. In this context, general music education is considered as a component of the integrative model of artistic and aesthetic education, which is based on the comprehensive study of the features of various types of arts, the formation of figurative and associative thinking, general cultural competence, which contributes to the spiritual enrichment and self-improvement of schoolchildren.

The goal of artistic and aesthetic education is to form in schoolchildren a personal and valuable attitude to reality and art, to develop aesthetic consciousness, general cultural and artistic competence, the ability to self-realize, the need for spiritual self-improvement in the process of perceiving and interpreting works of art and practical artistic and creative activity.

This goal is specified in the main tasks:

²⁴¹ Szónyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században* [Music education trends in the XX. century]. Budapest: Tankönyvkiadó.

- formation of a system of knowledge and ideas about the essence, types and genres of art, peculiarities of artistic and figurative language of arts – musical, visual, choreographic, theatrical, screen;
- expansion and enrichment of artistic and aesthetic experience, mastery of artistic skills and practical skills;
- education of the ability to perceive and interpret works of art, to express a personal attitude towards them, arguing one's thoughts and assessments;
- enrichment of emotional and aesthetic experience, artistic and imaginative thinking;
- education in schoolchildren of aesthetic attitude to reality and emotional and valuable attitude to art, worldviews and valuable artistic orientations, schoolchildren's understanding of the connections between art and the natural and objective environment, human life, in particular, modern technology, mass media;
- education of artistic interests, tastes, moral and aesthetic ideals, needs for artistic and creative self-realization and spiritual and aesthetic self-improvement in accordance with individual capabilities and age stages of development, formation of artistic self-education and self-education skills.

The integration of artistic knowledge and ideas of schoolchildren is carried out at certain levels, in particular, aesthetic-artistic (due to the commonality or kinship of artistic concepts, the universality of aesthetic categories) and spiritual-worldview (due to common thematics, which reflects the fundamental connection of all types of art with life). The search for connections is carried out through awareness of common concepts and terms in music and visual arts. In the context of integrated education, the formation of polyartistic skills and qualities takes place (the ability to compare the language of different types of art, the reproduction of various phenomena through musical intonations, drawings, movement, gesture, "animation" of works of visual art, visualization of music, etc.). Thus, the *Concept of general art education* takes into account modern cultural processes in Ukraine and is in the context of pan-European tendencies of humanization and humanitarization of general education.

Conclusion. Having analyzed the development of the theory and methodology of music education in view of the European integration trends of the modernization of general music education in Ukraine, we investigated the achievements of European music pedagogy, and also drew attention to the Concept of General Art Education (L. Masol) focused on the development of the emotional and sensory sphere of schoolchildren, the formation of their artistic, associative, critical thinking, the realization of their own creative needs in artistic activity and knowledge, assimilation of the figurative content of works of art of Ukraine, Europe and the world, which opens up wide possibilities of effective influence on the formation of universal human values of schoolchildren.

The analysis of scientific literature confirms that for the real integration of music education of Ukraine into the European cultural space, a significant strengthening of the positive pedagogical influence on the formation of modern schoolchildren requires a sufficient musical culture. First of all, it is about the modernization of the entire complex related to the organization of general musical

education, about the solution of many problems and contradictions that have accumulated so far in this field, which for the vast majority of citizens remains the only opportunity during their lifetime to get involved in organized musical education. Such modernization has been taking place for a long time in many developed countries of Europe and the world. The search for new ideas in the conditions of the strengthening the integration aspiration of the Ukrainian system of general music education into the European cultural space is expedient and necessary, it is necessary to: focus the attention of Ukrainian scientists, teachers of musical art in general secondary education institutions and teachers of music and art courses on the importance of introducing the experience of foreign countries with musical education in the practice of national educational institutions; to contribute to the involvement of practicing music teachers of general secondary education institutions and future specialists of this profile in the activities of the International Society for Music Education with the aim of sharing experience in the direction of modernization of general music education; to improve the professional training of future music teachers and practitioners of this profile in the direction of organizing more productive musical activities at the lessons and during extracurricular creative activities.

The conducted research does not cover all aspects of the problem. It is advisable to direct further scientific research to the creation of effective methods of general music education and their introduction into the educational process and improvement of the content of professional training of music teachers, taking into account the European integration direction of the Ukrainian educational space.

2.4.Формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасних викликів

Тетяна МОЛНАР

Глобалізаційні та євроінтеграційні виміри сучасного суспільства, посилення економічних, культурних, міжособистісних зв'язків, тісне співіснування представників різних національностей, декларування ідей полікультуралізму актуалізують потребу підготовки компетентних, конкурентоспроможних фахівців зі сформованими соціокультурними цінностями. У світлі останніх трагічних подій особливо гостро постало питання про національну самоідентифікацію кожного громадянина України, про усвідомлення значення української мови та культури для збереження незалежності й самобутності нашої держави, що актуалізує необхідність реалізації аксіологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти. Важливого значення набуває фахова підготовка, здатна забезпечити цілісність і системність світосприйняття, розширити світоглядні позиції, укріпити моральні ідеали, сформувати культуру особистості. Фундаментальною постає проблема створення й реалізації потенціалу середовища закладу вищої освіти (далі – ЗВО)

як сфери формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів.

Ключові акценти змін фахової підготовки педагогічних кадрів базуються на законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014), Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018). В означених нормативних документах підкреслено роль закладів освіти у формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінному, конкурентному, взаємозалежному світі на основі толерантності як особистісної та професійної якості.

Останнє десятиріччя ХХ ст. і початок ХХІ ст. характеризуються посиленням інтересу дослідників до аксіологічної проблематики. Одні вчені акцентують увагу на відродженні духовних, у тому числі релігійних, цінностей і їх ролі у формуванні та становленні особистості, інші звертаються до розробки фундаментальної аксіологічної категорії «цінність», тоді як треті розмірковують про пріоритет моральних цінностей та їх місце в загальній архітектоніці цінностей.

Сучасний науковий дискурс активізує дослідження вітчизняних науковців, присвячених розкриттю концептуальних ідей аксіологічного підходу (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ткачова), типології цінностей, як от: духовні цінності (В. Долженко, В. Лаппо); гуманістичні цінності (С. Федоренко, І. Шкільна); смисложиттєві цінності (К. Журба, Р. Сойчук); національні цінності (Т. Потапчук, Р. Сойчук); крос-культурні цінності (С. Алієва, А. Солодка). Проблеми соціокультурних цінностей у вітчизняному науковому просторі присвячено праці Д. Ванянц, Л. Демидової, Е. Заредінової, Т. Новікової, Я. Пономаренко та ін.

Ціннісні орієнтації є центральним поняттям в аксіосфері майбутнього вчителя початкових класів. Вони визначають спрямованість особистості та ступінь її соціальності, що змінюються залежно від рівня відповідності індивідуальних запитів потребам та інтересам багатокультурного соціуму²⁴².

В аксіологічній проблематиці центральним поняттям є «цінність». Відомі філософи (В. Андрущенко, Т. Бутківська, М. Підлісний, О. Якимова) тлумачили цінності як основу соціального життя, акцентуючи на тому, що вони підтримують соціальний порядок і регламентують поведінку людей певного соціуму та реалізацію їх інтересів і потреб.

У Філософському енциклопедичному словникові запропоновано трактування цінностей як «узагальнених уявлень людей про найбільш значимі цілі й норми поведінки, які визначають бачення ними дійсності, задають

²⁴² Молнар, Т. І. (2022). Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття: Монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД.

орієнтації їхнім діям і вчинкам у всіх сферах життя та значною мірою формують «життєвий стиль» суспільства. Система або сукупність домінуючих цінностей виражає в концентрованому виді особливості культури й історичного досвіду суспільства»²⁴³.

Дослідник І. Федух пропонує розмежовувати поняття цінностей і ціннісних орієнтацій. До поняття цінностей автор відносить «узагальнені уявлення, які виступають як загальні ідеали, стереотипи суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як критерії оцінки й орієнтації особистості та суспільства. Тоді як ціннісні орієнтації – відображення у свідомості людини цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що формуються на базі співвіднесення особистісного досвіду з поширеними в соціумі зразками культури»²⁴⁴.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури узагальнимо деякі аспекти цінностей як багатокomпонентного, поліфункціонального феномену:

– цінності відбивають позитивну значущість тих чи інших явищ у системі суспільно-історичної діяльності, духовну й культурну діяльність суспільства, вимоги суспільства до поведінки людей;

– цінності як «первинне» новоутворення особистості, що пов'язане з ідеалами, нормами, світоглядними орієнтаціями, забезпечують людину життєвими орієнтирами, визначають важливі цілі діяльності, надають сенс життю людини;

– цінності регулюють міжособистісні відносини в суб'єкт-об'єктному і суб'єкт-суб'єктному плані;

– цінності є об'єднуючою ланкою між суспільством, соціальним середовищем і особистістю, її внутрішнім світом, що опосередковують ставлення суб'єкта до зовнішнього світу, до інших людей, до суспільства в цілому;

- цінності не існують окремо, вони, вступаючи у взаємодію, завжди утворюють цілісну систему, яка є суттєвим елементом організації суспільства;

- система цінностей є внутрішнім стрижнем культури, що має велику значущість для більшості громадян певного суспільства.

Соціокультурні цінності є складним міждисциплінарним феноменом, що досліджується у філософії, соціології, культурології, психології, педагогіці.

Зокрема, у філософії соціокультурні цінності досліджуються в межах аксіології як наскрізні цінності культури, які є синтезом особистісного й культурного.

У соціології цінності вперше почали розглядатися в площині соціокультурної реальності, а саме як її «третя складова» (П. Сорокін), що

²⁴³ Філософський енциклопедичний словник (2002). В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. Київ: Абрис.

²⁴⁴ Федух І. С. (2011). Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 3, 84–89.

відрізняє суспільство від органічної та неорганічної природи та підлягає історичній «ціннісній зміні». Культурологія досліджує цінності в контексті парадигми культури й реалізації у «соціокультурній діяльності», в певному «соціокультурному просторі» як «семантичних конгломератів», що є складниками змістовних структур певної культури.

Вивчення соціокультурної й ціннісної проблематики у психології представлено у форматі відомих психологічних теорій, а саме: культурно-історичної теорії (Л. Виготський); аксіологічної психології особистості (З. Карпенко); концепцій цінностей і ціннісних орієнтацій (М. Рокич); теорії культурних ціннісних орієнтацій (Ш. Шварц). Суттєвим психологічним доробком є позиція, що соціокультурні цінності створюють певний універсум, який дозволяє людині орієнтуватися в суспільстві й створювати його образ, що детермінується, перш за все, ціннісними нормами, існуючими в суспільстві. Тобто ціннісне ставлення особистості до себе, до зовнішнього світу опосередковується її орієнтацією на інших людей, на суспільство в цілому, на вироблені й існуючі в ньому ідеали та норми. У педагогічній науці соціокультурні цінності розглядаються в контексті особистісно зорієнтованої освіти у межах нового наукового напрямку – аксіопедагогіки, об'єктом якої є ціннісно-сміслова сфера особистості у процесі фахової підготовки як чинник ефективного набуття професійних компетентностей.

У дослідженні Н. Дідур соціокультурні цінності визначаються як основні життєві смисли, якими люди керуються у своєму повсякденному житті, смисли, які значною мірою визначають ставлення людей до навколишньої дійсності та детермінують основні моделі соціальної поведінки. На переконання авторки, соціокультурні цінності, з одного боку, визначаються історією і культурою народу, а з іншого – безперервно репродукуються у процесі життєдіяльності людей, передаючись від покоління до покоління, та являють собою соціальні гени, що визначають структуру функціонування соціальних механізмів, в яких живе й відтворює себе той чи інший народ²⁴⁵.

Деяко іншою є позиція С. Вітвицької, яка вважає, що соціокультурні цінності відрізняють одну культуру від іншої, визначаючи її самобутність, притаманну даній культурі ментальність, унікальність її культурно-історичного досвіду²⁴⁶.

До прикладу, Н. Ткачова не використовує поняття «соціокультурні цінності», але називає сучасні цінності соціокультурним орієнтиром для саморегуляції подальшого розвитку особистості, суспільства і держави й виокремлює серед них такі:

– фундаментальні, базові, загальнолюдські цінності, що відображають сталі ціннісні орієнтири людства (життя, людина, природа, суспільство, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання тощо);

²⁴⁵ Дідур, Н. А. (2018). Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Чернігів.

²⁴⁶ Вітвицька, С. С. (2015). Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. Креативна педагогіка: Наук.-метод. журнал. Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. Вип. 10, 63–67.

- національні цінності (національна ідея, рідна мова, традиції, звичаї тощо);
- громадянські цінності або цінності демократичного суспільства (демократичні права та обов'язки, толерантність, терпимість, повага до культурних традицій, освіта, інформаційна культура тощо);
- сімейні цінності (любов, повага, взаємодопомога, взаємопіклування, довіра, взаємовідповідальність, шанування тощо);
- особисті або особистісні, персональні цінності, які є стрижнем внутрішнього світу особистості та характеризують певну культуру її самореалізації, освіченість, морально-вольові якості, ставлення до здоров'я, етикету тощо²⁴⁷.

Так, В. Бех наголошує на тому, що розвиток уміння в підростаючого покоління жити в мирі та злагоді має комплексний характер і передбачає виховання певних громадянських, моральних, інтелектуальних, емоційно-вольових якостей особистості²⁴⁸.

У цьому руслі інтерес становить ієрархія цінностей людини через призму конструктив:

- матеріального (власні потреби, розваги, задоволення, побут) як нижчий рівень;
- культурного (мистецтво, наука, загальнолюдські досягнення, правопорядок, самовираження особистості) як середній рівень;
- духовного (ідеали, ціннісно-змістові установки, зобов'язання перед суспільством, іншою людиною) як вищий рівень в ієрархії цінностей свідомої творчої особистості в сучасних умовах життя.

В. Баранівський визначає, що соціокультурні цінності формуються у процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду і проявляються в її переконаннях, інтересах, відповідно до орієнтації на певні цінності, молодих людей і поділяє їх на чотири типологічні групи. Перша – це молоді люди, які зберегли або надають перевагу попереднім цінностям. Друга група – це ті, хто має діаметрально протилежні погляди щодо прихильників першої групи. Третя група – це молоді люди, які хоча і критикують цінності суспільства, але повністю їх не заперечують. Четверта група – це молоді люди, для яких характерна нетерпимість до будь-яких цінностей, окрім власних²⁴⁹.

Поділяємо точку зору Т. Новікової, що соціокультурні цінності – це не тільки моральні орієнтири для людей, а й мірило гуманності й цивілізованості суспільства, членами якого є ці люди²⁵⁰.

²⁴⁷ Ткачова, Н. О. (2006). Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка; Харків: Каравелла.

²⁴⁸ Бех, В. П. (2009). Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

²⁴⁹ Баранівський, В. (2014). Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль у консолідації українського суспільства. Науковий вісник. Серія «Філософія». Харків: ХНПУ. Вип. 43, 39–52.

²⁵⁰ Новікова, Т. Л. (2011). До проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Ун-ту «Україна». 4, 123–126.

Отже, окреслимо структуру соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів, репрезентуючи їх такими складниками:

- знання базових цінностей сучасного українського суспільства;
- любов до Батьківщини;
- усвідомлення менталітету українського народу;
- прагнення до вивчення культурних надбань та традицій українського народу, прийняття культурної спадщини різних регіонів України;
- усвідомлення національної ідентичності, почуття приналежності до української нації;
- ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів, представників етнічних та соціальних груп;
- побудова ефективної взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури, соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки;
- потреба у комунікації, міжетнічній та міжкультурній взаємодії з представниками інших національностей на засаді толерантності та реалізації ідей полікультурного підходу;
- знання про внутрішній світ іншої людини, знання щодо детермінант поведінки та взаємин з іншими;
- ціннісна установка на взаємодію з іншими людьми в певному соціумі;
- уміння будувати партнерські взаємини на основі «суб'єкт-суб'єктної взаємодії»;
- ціннісне ставлення до себе, самоповага, критичне самосприйняття, адекватна самооцінка;
- уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх учинків та відносин;
- ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до оволодіння нею та професійної самореалізації тощо.

Зазначимо, що студентство є особливою соціальною групою, яка відрізняється від інших груп населення високим освітнім рівнем, розвинутою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю й досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. У цьому віці змінюються риси самосвідомості, емоційно-вольовий устрій життя, набуває розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості. Розвиваються такі якості особистості, як: професійні, громадянські, світоглядні риси; здібності та творчий потенціал; інтелект загалом і риси характеру майбутнього фахівця; індивідуальна система ціннісних орієнтацій, аксіосфера. Зазначене дає підстави вважати студентський вік сензитивним для формування та інтеріоризації соціокультурних цінностей.

Проте, сучасна студентська молодь істотно відрізняється від студентства ХХ ст. за такими характерними ознаками:

- 1) молодь живе в новій країні, де розвивається демократія, вносяться корективи в цінності й ціннісні орієнтації підростаючого покоління;

2) інформаційне суспільство дає можливість здобувачам вищої освіти опанувати сучасну інформацію, класифікувати її, усвідомлювати й приймати відповідно до пізнавальних здібностей і професійної підготовки їх як майбутніх фахівців;

3) прагнення до нового, оперативне сприйняття, пов'язане з обумовленим віком молоді: легкого до навчання і відкритого до нових знань;

4) потенційна можливість здобувати освіту за кордоном в умовах європейського вектору розвитку вищої педагогічної освіти.

Як слушно зауважують М. Савчин та Л. Василенко, зрілість, яка формується саме в період юнацького віку (приблизно від 18 до 20 років), наділяє людину здатністю самостійно приймати й реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, бути активним учасником суспільного життя, усвідомлювати особисту громадянську відповідальність за певні життєві вибори й особистісні цінності, бути повноправним суб'єктом свого життя, реалізуючи конкретні його стратегії²⁵¹.

Відтак, у контексті дослідження проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів суттєвими є такі особливості студентського віку, як завершення процесу зростання і входження у фазу зрілості, індивідуалізації та стабілізації пріоритетних якостей особистості, що створює умови для реалізації можливостей, ролей і амбіцій особистості та сприяє змінам у самосвідомості, в емоційно-вольовому устрої життя, перебудові провідних пізнавальних процесів та властивостей особистості. При цьому набуває розвитку ціннісно-сміслової сфера здобувача вищої освіти, оскільки саме в студентському віці завершується становлення світогляду, майбутні педагоги привласнюють соціокультурні цінності. Тобто констатуємо сензитивність студентського віку щодо розвитку ціннісної сфери особистості, зокрема соціокультурних цінностей.

Важливою умовою повноцінного розвитку майбутнього вчителя початкових класів у студентському віці є створення ефективного освітнього середовища, з одного боку, як сфери його формування в контексті аксіологічних, громадянських вимірів суспільства, з іншого – як сфери професіоналізації майбутнього фахівця. Окреслені позиції актуалізують аспект проблеми, пов'язаний зі створенням *освітнього середовища ЗВО* як сфери формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів.

Привертає увагу трактування освітнього середовища, яке подається у студіях Л. Макар. Науковець вважає, що освітнє середовище є сукупністю соціальних, культурних, а також спеціально організованих у закладі освіти психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості²⁵².

Цікавим є підхід до трактування освітнього середовища, який репрезентується у дослідженні О. Гора. Дослідниця акцентує увагу на його

²⁵¹ Савчин, М. В., Василенко, Л. П. (2005). Вікова психологія: Навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Академвидав.

²⁵² Макар, Л. М. (2013). Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 30 (83), 229–236.

педагогічному потенціалі й визначає як різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного середовище побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості²⁵³.

Педагогічний аспект середовища розглядає також І. Зязюн, пояснюючи його як соціокультурний феномен, у межах якого конструюється ідеал особистості як соціального типу, модель громадянина, патріота²⁵⁴.

Загострює увагу на динамічних аспектах освітнього середовища О. Писарчук та розглядає його як соціокультурний простір, у межах якого з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості²⁵⁵.

У дослідженні О. Ярошинської обґрунтовано поняття «соціокультурне навчальне середовище» – сукупність соціальних, культурних, освітніх спеціально організованих умов, що забезпечують гармонійну взаємодію та взаємозбагачення суб'єктів середовища з метою цілісного становлення їхньої моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності²⁵⁶.

Різновидом освітнього середовища є *аксіозорієнтоване освітнє середовище ЗВО*, яке розглядається як вид освітнього середовища, який є багаторівневою педагогічно організованою системою умов та ресурсів, що забезпечують ефективне формування соціокультурних цінностей особистості. Особливостями такого середовища є: соціальна детермінованість; культуродоцільність; аксіологічна спрямованість; контекстуалізація навчального матеріалу та дозвілєвої діяльності у напрямі формування соціокультурних цінностей; відповідність вимогам і потребам здобувачів вищої освіти; ціннісно-сміслова насиченість та суб'єктна орієнтація; «міжсуб'єктний» партнерський характер взаємодії викладача та здобувача; діалогічність і полілогічність спілкування; варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи; невизначеність, що стимулює особистість на пошук власних ціннісних орієнтирів.

Е. Заредінова описує логіку середовищеутворення, виділяючи кілька етапів²⁵⁷.

Перший етап – І-й курс навчання у ЗВО. У цей період відбувається входження в нове освітнє середовище, адаптація та прийняття його норм. Здобувачі вищої освіти починають співвідносити свої можливості та потреби з можливостями середовища. У цей період формуються мотиваційні утворення особистості, пов'язані із соціокультурними цінностями, проте вони ще є

²⁵³ Гора, О. В. (2011). Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтава. Ч. 1, 97–101.

²⁵⁴ Зязюн, І. (2012). Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! Естетика і етика педагогічної дії: Зб. наук. пр. 3, 20–37.

²⁵⁵ Писарчук, О. Т. (2016). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль.

²⁵⁶ Ярошинська, О. О. (2015). Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Житомир.

²⁵⁷ Заредінова, Е. Р. (2020). Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика: Монографія. Київ: Видавничий дім «Слово».

ситуативними, не повною мірою усвідомленими, оскільки ініціюються переважно викладачами. Соціокультурні цінності ще не посідають провідне місце в ієрархії цінностей майбутнього вчителя. Протягом зазначеного етапу відбувається інтенсивний вплив на когнітивну сферу особистості, тобто формуються знання про різні типи соціокультурних цінностей, однак вони мають не повністю усвідомлений, фрагментарний характер.

Другий етап – II-й, III-й курс навчання у ЗВО. У цей період відбувається усвідомлення, упорядкування та інтеріоризація соціокультурних цінностей. Вони починають посідати високе місце в ієрархії цінностей особистості, стають більш усвідомленими та стійкими. Починає проявлятися критичність мислення в оцінці власних соціокультурних цінностей, а також – інших людей. Цінності набувають для здобувача вищої освіти особистісного смислу. Відтак, безсумнівним є розширення аксіологічної складової освітнього середовища.

Третій етап – IV-й курс навчання у ЗВО. У цей період здобувач вищої освіти оволодіває новою соціальною роллю. Пріоритетним стилем поведінки стає співпраця, взаємодія, готовність до міжсуб'єктного спілкування, діалогу, кооперації. Відбувається аргументоване усвідомлення соціокультурних цінностей, які стають пріоритетними в ієрархії цінностей майбутнього фахівця. Ціннісні ставлення набувають статусу ціннісної установки як стійкої схильності до поваги та прийняття культур і традицій інших народів, а також ментальних особливостей українського народу, майбутньої професійної діяльності. Спостерігається здатність до самоаналізу та саморегуляції своєї ціннісної поведінки та інших людей. Соціокультурні цінності набувають статусу цінностей-стимулів, відбувається їх реалізація в діяльності та поведінці. Здобувач вищої освіти уже сам здатний ініціювати, реалізовувати й удосконалювати свою аксіосферу на засаді ціннісної установки.

За результатами дослідження В. Махінова, майбутні педагоги потребують підвищення рівня своєї соціокультурної підготовки, що виявляється в їхньому бажанні та намаганні засвоїти достатній обсяг професійно значущих знань, соціокультурних професійно-педагогічних умінь, розвинути здібності та набути необхідних якостей, які забезпечать ефективне формування особистості учня, здатного брати участь у міжкультурному спілкуванні²⁵⁸.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що формування соціокультурних цінностей особистості у процесі фахової підготовки передбачає використання відповідного педагогічного інструментарію. Представимо форми й методи роботи, які є доцільними у процесі формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів:

– комунікативні, що регулюють міжособистісну та міжнаціональну взаємодію та сприяють подоланню перешкод у спілкуванні (проблемні лекції,

²⁵⁸ Махінов, В. (2010). Формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів у контексті культурологічної парадигми освіти та розвитку соціальних комунікацій. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Вип. 34, 41–46.

семінари-дискусії, «круглі столи», години спілкування, вечори запитань і відповідей, відверті розмови, свята пам'яті тощо);

– інтерактивні, що стимулюють особистість до активної діяльності й реалізації суб'єктної позиції у процесі засвоєння, прийняття соціокультурних цінностей та реалізації ціннісно зорієнтованої поведінки (тренінги, ділові та рольові ігри, «мозкові штурми», квести тощо);

– творчі, що розкривають та розвивають креативний потенціал здобувача вищої освіти на шляху формування соціокультурних цінностей (творчі проекти, фотовиставки, репортаж місцевої громади, реконструкція історичних подій, складання творів-роздумів, написання есе, волонтерські проекти, презентації тощо).

Значний потенціал у формуванні соціокультурних цінностей мають індивідуальні, групові та масові форми позааудиторної роботи. Зокрема, індивідуальні форми (бесіди, консультації) дають змогу сконцентруватися на проблемах, соціокультурних потребах і запитах особистості, допоможуть краще зрозуміти свої цінності, соціальні ролі, проаналізувати проблеми професійного становлення, формування власної Я-концепції, самооцінки, допущених помилок у практичній діяльності. Високу ефективність підтверджують групові форми роботи, що об'єднують здобувачів у рамках академічної групи, наукового гуртка, студентського клубу, що дозволить налагодити міцні зв'язки та комунікацію між членами групи, долучати до активної взаємодії та соціокультурної діяльності. Перевагою масових форм роботи (конференції, круглі столи, зустрічі з відомими людьми, конкурси, фестивалі, флешмоби) є залучення здобувачів вищої освіти різних років навчання, різних спеціальностей чи факультетів, що значно розширює коло комунікації та співпраці у студентському колективі, надає додаткові можливості для самовияву й самопрезентації.

Традиційною формою роботи зі здобувачами вищої освіти є кураторські години, які повинні включати наступні напрямки: життєдіяльність особистості у контексті взаємовпливу культури і суспільства; ціннісне ставлення до різних культур і традицій; соціокультурна компетентність; соціокультурне середовище ЗВО; професійні цінності та професійна етика майбутнього педагога; ставлення до себе та до інших людей. У площині формування соціокультурних цінностей майбутніх учителів початкових класів ефективною виявиться тематика кураторських годин, як от: «Національне багатство української культури»; «Я – громадянин України»; «Комунікативна культура як чинник соціокультурної компетентності»; «Я-концепція як результат соціального розвитку особистості»; «Толерантність у міжкультурному діалозі»; «Звичай і традиції як чинник культурної соціалізації»; «Волонтерська діяльність як твій громадянський і соціальний вибір»; «Національна та соціальна ідентифікація студентської молоді»; «Мистецтво бути лідером»; «Поведінка та педагогічна етика», «Соціальна згуртованість сучасної молоді» тощо.

Таким чином, соціокультурні цінності визначаємо як базові життєві смисли, детерміновані історією та культурою певного народу, які є

мотиваторами й регуляторами соціальних ставлень та поведінки особистості і репродукуються в процесі її життєдіяльності. Соціокультурні цінності характеризують конкретне суспільство на певному історичному етапі розвитку; відбивають культурні досягнення суспільства та їх генезу; детермінуються історією й культурою певного народу; синтезують суспільне, культурне й особистісне; втілюються в соціальному досвіді як окремої особистості, так і певних соціальних груп. При цьому реалізація середовищного підходу на етапі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів є стратегічним і перспективним напрямом формування аксіосфери особистості, зокрема її соціокультурних цінностей.

2.5. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Туреччини

Надія ПОСТРИГАЧ

Протягом останнього десятиліття проблема професійної підготовки майбутнього вчителя часто розглядалася як один із пріоритетних шляхів реформування системи освіти. Проте, оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів залишається на крок позаду від інших компонентів реформи освіти. Можна також констатувати, що якість вищої педагогічної освіти відображає якість освіти в цілому²⁵⁹.

Нове сприйняття світу, засвоєння інформації, зміна характеру мислення, системи цінностей, особистісно-соціальної спрямованості, зростання прагнення до самоствердження, самопрезентації – це лише деякі зміни притаманні сучасній людині, не розуміння яких у змісті та технологіях педагогічної діяльності, може призвести до конфлікту поколінь, зниження мотивації у студентів до навчання. У зв'язку з цим нагальними питаннями для педагогічної діяльності є: оновлення та переструктурування змісту вищої освіти, методик викладання різних дисциплін²⁶⁰.

Проблема мети та змісту професійної підготовки вчителя розглядається на основі базових положень про завдання, зміст, модернізацію та якість професійно-педагогічної підготовки у ЗВО (О. Біляковська, К. Біницька, Н. Постригач, С. Сапожников, С. Усманова, Л. Хоружа, І. Ящук та ін.). У зв'язку з цим О. Біляковська зазначає, що кардинальна модернізація змісту педагогічної освіти, зокрема змісту професійної підготовки майбутніх учителів розпочалася із входження України у Болонський процес і що ключову роль у

²⁵⁹ Ящук, І., Біницька, К., Кузьма, І. (2018). Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. *Science and Education*, 2, с. 153.

²⁶⁰ Хоружа, Л. Л. (2018). Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія (с. 43).

забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграє освітня програма, в якій детально висвітлено всі аспекти підготовки²⁶¹.

Зазначимо, що самотутність турецького реформування пов'язана з державною політикою амбівалентності релігійних устоїв та засад громадянського суспільства, адже до цього часу жодній мусульманській країні не вдалось так гармонічно увійти до європейських освітніх традицій. Тому й не дивно, що Туреччина приєдналася до Болонського процесу ще в 2001 році, а місцеві дипломи випускників вищих навчальних закладів визнаються університетами ЄС та США²⁶².

У той час як у турецькій візії освіти до 2023 року зазначається, що «освітня система є орієнтованою на людей, доступною, виокремлює креативність та уяву людей» (TUBİTAK, 2004), у візії освіти ЄС «освітні системи, які є конкурентоспроможними, зосереджуються на економічному розвитку, заснованому на знаннях, навчаючи людей, які потрібні у XXI столітті». Однак у Туреччині, оскільки більшість програм переддипломної підготовки вчителів готуються центральною адміністрацією, а процес оцінювання вчителів не пов'язаний з їх безперервним професійним розвитком, професійний розвиток з центром у школі відхиляється від своєї політичної мети. У разі повноправного членства в ЄС Туреччина стане партнером конкурентної структури ЄС, тому має науково оновити політику й цілі освіти і розпочати навчання з довгостроковим плануванням²⁶³.

Примітно, що дослідницько-орієнтована підготовка вчителів та програми навчання, орієнтовані на знання, організовуються на післядипломному рівні (TNTEE, 2000; OECD, 2009; ETUCE, 2008). Для професійного розвитку вчителів також підтримуються програми Коменського та Леонардо да Вінчі, які утверджують міжнародну мобільність та комунікаційні мережі Генерального директорату освіти та культури ЄС. На міжнародному рівні підвищення кваліфікації вчителів розглядається як частина процесу навчання впродовж життя та кар'єри (ETUCE, 2008), підтримується (TNTEE, 2000) і сприймається як професійна відповідальність (OECD, 2009). Туреччина повинна забезпечити вчителів ставленнями та навичками, підготовленими Європейською комісією «Загальні рекомендації щодо кваліфікації вчителів». У цьому документі компетентності відносяться до особистісних і професійних цінностей, таких як професійний розвиток, встановлення позитивних стосунків зі школою, родиною та суспільством, знання учня, знання курикулуму та змісту, оволодіння процесом навчання та викладання, навчання, моніторинг та оцінка розвитку учнів (MEB, 2006). «Загальні рекомендації щодо кваліфікації вчителів» Туреччини, визначення політики освіти та розвитку вчителів,

²⁶¹ Біляковська, О. О. (2020). *Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні*: 13.00.04; дис. ... доктора пед. наук (с. 5).

²⁶² Кючюк, Джаміля Рустам Кизи. (2017). *Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)*: 13.00.01; дис. ... канд. пед. наук (с. 1).

²⁶³ Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne giriş süreci [Vision 2023 in education and European Union accession process]*, с. 185.

оцінювання та розвиток кар'єри в контексті їхнього успіху в бізнесі розглядаються як дорожня карта (МОЕ, 2008)²⁶⁴.

На думку (Odabaşı, 2007), відображення навичок ХХІ століття в освітніх програмах допоможе студентам набути інноваційної культури (Odabaşı, 2007). У 2014 році Міністерством національної освіти Турецької Республіки (MONE) була опублікована Національна структура якості навчання. З 2018 року внесено деякі зміни в навчальні програми, засновані на структурі якості. Було визначено вісім базових компетентностей для освіти кваліфікованих кадрів і покращення якості освіти/навчання (МΥΚ, 2015): спілкування рідною мовою, комунікативна компетентність іноземними мовами, математична та цифрова компетентність, науково-технологічна компетентність, компетентність у соціальних та громадянських навичках, навчання вчитися, прояв ініціативи та підприємницька компетентність, здатність висловлювати свої думки та повага до культурних відмінностей. Вчителі, які розвиватимуть в учнів ці компетентності, також повинні ними володіти. З цією метою здійснюється навчання, яке потребує взаємної відповідальності, на основі гармонії та співпраці між ЗВО та школами у сфері педагогічної освіти.

Як зазначають Хейвлок і Губерман (Havelock and Huberman, 1977) у своєму великому дослідженні освітніх інновацій у країнах по всьому світу, стратегія силового примусу має свої переваги. «Існують сильні спокуси наслідувати силові стратегії інновацій, серед них – потреба в координації зусиль; необхідність подолання інерції; і ефективність». Однак довгостроковими цілями роботи було поширення та загальнонаціональне впровадження. Інституціоналізація досягається краще, якщо більше людей беруть участь і віддані цій роботі з самого початку²⁶⁵.

За результатами дослідження (Alkan & Erdem, 2011; Uz & Uz, 2018) більшість вчителів не вважали програми навчання інноваційними. Крім того, більшість учасників зазначили, що вчителі не використовують інноваційні підходи. Цей висновок підтверджує результати досліджень (Sarı, 2011; Demir, Vöyüç & Koç, 2011), про те, що практичні вправи, запропоновані в курикулумі, не виконувалися вчителями або не виконувалися учнями²⁶⁶.

За останні три десятиліття Туреччина отримала загальне визнання за досягнення в освітній реформі, часи, коли політична нестабільність перешкоджала її зусиллям у багатьох сферах (Світовий банк, 2005). Після 1982 року освітня реформа знову стала головним пріоритетом національної уваги Туреччини. Національний проєкт розвитку педагогічної освіти NEDP, ініційований урядом Туреччини та Радою вищої освіти Туреччини (HEC) у період 1994–1999 рр., був важливою частиною цієї трансформації, переосмисливши більшу частину сфери турецької освіти. У рамках проєкту

²⁶⁴ Güçlü Yılmaz, F. (2021). Innovative Practices in Turkish Education System According to Teacher Perceptions. *Anatolian Journal of Education*, 6 (1), с. 177.

²⁶⁵ Grossman, G. M. et al. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, с. 140–141.

²⁶⁶ Güçlü Yılmaz, F. (2021). Innovative Practices in Turkish Education System According to Teacher Perceptions. *Anatolian Journal of Education*, 6 (1), с. 187.

навчання вчителів було спрямоване на зміни та розвиток і, за всіма параметрами, було успішним. З'ясовано, що участь учителів-педагогів була важливою для підтримки та інституціоналізації змін, внесених NEDP²⁶⁷.

Цей проєкт характеризувався декількома аспектами, першим і найважливішим з яких була розробка нових навчальних програм педагогічної освіти у тринадцяти предметних галузях. Мета реформи курикулуму полягала у тому, щоб змінити фокус турецької педагогічної освіти, приділивши набагато більше уваги методам навчання. У розробці були задіяні п'ятнадцять досвідчених педагогів із факультетів освіти Туреччини, які працювали повний робочий день із сімнадцятьма колегами-педагогами зі Сполучених Штатів, Великобританії та Швеції. Розробка курикулуму також передбачала навчання в країні під час серії семінарів.

На початку проєкту NEDP/НЕС у 1995 році реформа курикулуму та стипендії охоплювали 34 факультети освіти в Туреччині, а до його завершення у 1999 році їх кількість зросла до 42. До розробки проєкту були включені усі факультети. Результатом реалізації проєкту була розробка і пілотування процесу акредитації на дев'яти факультетах освіти, спрямований на остаточну сертифікацію факультетів підготовки вчителів у Туреччині.

Крім того, співробітники проєкту надавали адміністративну підтримку Раді з вищої освіти (НЕС) щодо реструктуризації факультетів освіти та їхніх програм підготовки вчителів. Це була паралельна реформа, яка відбулася в НЕС у тих самих часових рамках, але мала інші цілі, ніж реформа курикулуму педагогічної освіти. Проєкт переддипломної підготовки вчителів зосереджувався головним чином на методології викладання різних предметних галузей, розвитку викладання студентів у початковій та старшій школах, а також на педагогічних дослідженнях. У переддипломній підготовці вчителів Туреччини діяльності студентів – майбутніх вчителів у школах надавався низький пріоритет. Робота з розробки курикулуму в рамках проєкту була спрямована на оновлення та вдосконалення методів викладання на початковому рівні з математики, природничих наук, суспільствознавства, музики та мистецтва, а на середньому рівні – з математики, біології, хімії, фізики, суспільствознавства, англійської мови, музики та мистецтва²⁶⁸.

Однак, слід наголосити на тому, що у програмах початкової підготовки, розроблених іншими країнами, цілі та зміст не однакові для всіх професій. Працівники повинні отримати професійні знання та навички на початку своєї кар'єри, і лише потім від них слід очікувати продовження професійного розвитку упродовж усієї кар'єри. Як і в інших професіях, розвиток педагогічних навичок слід розглядати як поступовий процес (Helms-Lorenz et al., 2016). У 2016 році у Туреччині вперше було запроваджено комплексну вступну підготовку для майбутніх учителів під назвою **Prospective Teacher Training**. Програма складається з трьох основних категорій: заходи в класі та в школі,

²⁶⁷ Grossman, G. M. et al. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27, с. 144.

²⁶⁸ Там само, с. 138–140.

позашкільні заходи та заходи з підвищення кваліфікації. Заходи в класі та в школі включають освітні й адміністративні процеси, позашкільні заходи та заходи з підвищення кваліфікації спрямовані на підвищення кваліфікації майбутнього вчителя (TEDMEM, 2018).

Результати досліджень показують, що програми комплексного вступного навчання зменшують відставання вчителів-початківців, прискорюють їхній професійний розвиток, забезпечують позитивну віддачу від інвестицій і покращують навчання учнів (Goldrick, Osta, Barlin, & Burn, 2012). Неможливо говорити про ідеальну програму підготовки вчителів для всіх країн. Через особливості країни та контекстуальні відмінності шкіл зміст програми може відрізнятися. Однак учені вважають, що було б корисно поєднати ефективні аспекти різних практик і створити моделі, додавши відповідний зміст до контексту. Ingersoll and Strong (2011) звертають увагу на дослідження змісту, тривалості та інтенсивності, вартості та переваг таких програм. У багатьох дослідженнях (Alhija, Fresko, 2010; Blomeke et al., 2015; Hammond, 2017, Ulubey, 2018), проведених у різних країнах, досліджувалися програми підготовки майбутніх учителів та оцінювався їхній зміст²⁶⁹.

Загалом керівництво по розробці навчального плану професійної підготовки вчителів Туреччини можна окреслити таким чином:

1. Перш за все мають бути прийняті політичні рішення щодо курикулуму для вчителів.

Рада педагогічної освіти YÖK може бути координуючою інституцією для розробки політики в галузі педагогічної освіти.

2. Модель навчального плану має базуватися на найактуальніших сучасних освітніх філософіях, таких як **прогресивізм, реконструкціонізм** тощо.

3. Основними компонентами навчальної програми для вчителів повинні бути:

1) цілі;

2) предмет;

3) навчальний досвід і

4) підхід оцінювання:

а) необхідність проведення аналізу та оцінки потреб;

б) завдання слід визначати за таксономією Блума, а потім викладати з точки зору поведінкових цілей.

Зміст має бути обраний шляхом опитування студентів, викладачів, експертів з предметів, батьків, адміністраторів і політиків;

в) вибір досвіду навчання має ґрунтуватися на певних теоріях навчання, таких як **безпосереднє навчання, кооперативне навчання, навчання на основі програмування та навчання-відкриття**;

г) щоб організувати різні навчальні ситуації для студентів, необхідно використовувати різні навчальні стратегії, методи, техніки, матеріали та

²⁶⁹ Çelik, O., T. ve Atik, S. (2020). Prospective teacher training program in Turkey: A meta synthesis study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi –Journal of Qualitative Research in Education*, 8 (2), с. 541.

технологічні пристрої, такі як закрите телебачення, відео, комп'ютер та інтерактивне відео.

Для реалізації навчального плану також повинні бути підготовлені альтернативні навчальні ситуації;

д) оцінка має бути зосереджена на плані курикулуму, якості викладання та навчальній поведінці учнів;

е) має існувати постійна система зворотного зв'язку, щоб оновлювати та змінювати навчальні програми для вчителів та базувати їх на результатах наукових досліджень²⁷⁰.

Сучасний зміст підготовки майбутнього учителя передбачає комплекс теоретичних та практичних дисциплін з основ спеціальності відповідно до вимог державних стандартів підготовки педагогічного працівника визначеного профілю в класичних та педагогічних університетах, що базуються на новітніх досягненнях науки²⁷¹.

Для аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів у Туреччині звернемося до концептуально принципів завдань, вирішення яких забезпечує становлення особистості студента як активного суб'єкта організації та управління власною навчальною та майбутньою професійною діяльністю. До таких можна віднести:

- навчити студентів самостійно знаходити наукову та прикладну інформацію, необхідну для реалізації особистісно орієнтованого навчання майбутнього педагога;
- формувати знання студентів на основі різноманітної інформації в чітку та струнку наукову систему;
- навчити оперативно та творчо використовувати знання для розширення та надбання нових знань, для вирішення різноманітних професійних завдань;
- встановлювати зв'язки міжпредметні зв'язки;
- оптимально використовувати знання різних предметів у навчальній та творчій професійній діяльності;
- раціонально поєднувати надбання наукових знань з формуванням наукового світогляду;
- навчити студентів поєднувати навчальну діяльність з науковим пошуком та розв'язанням завдань розвитку педагогічної практики;
- навчити аналізувати, спостерігати, узагальнювати факти і явища та прогнозувати появу нових напрямів та тенденцій;
- виявляти та спрямовувати розвиток індивідуальної творчої обдарованості студентів.

Особливе місце в структурі підготовки вчителів займає **загальнопедагогічна підготовка**, головною метою якої є формування вчителя, який володіє не тільки знаннями з педагогічної теорії, але й практичними

²⁷⁰ Demirel, Ö. (1995). A Model for Teacher Education Curricula in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, с. 97.

²⁷¹ Сапожников, С. В. (2013). Зміст та структура вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: Доповідь, с. 4.

вміннями і навичками в галузі освіти й виховання. Загальнопедагогічна підготовка закладає фундамент для подальшої неперервної освіти вчителя.

Більшість дослідників у галузі педагогічної освіти виокремлюють наступні компоненти системи загальнопедагогічних знань:

– *фундаментальні методологічні знання* з історії та методології педагогічної науки, теорії навчання, виховання, питань педагогічного менеджменту;

– *теоретико-практичні знання* про окремі сторони навчання й виховання, про передовий педагогічний досвід з навчання²⁷²;

– широкі предметні знання;

– навички та компетентності для підтримки та спрямування учнів;

– розуміння соціального та культурного виміру освіти.

Баланс між елементами у курикулумі залежить від різних поглядів на викладання та педагогічну освіту — щодо освітніх цілей школи, а також ролі та професіоналізму учителя²⁷³.

Зміст багаторівневої системи педагогічної освіти має також забезпечувати вибір індивідуальної освітньої траєкторії самим студентом відповідно до його мети, мотивів, інтересів, потреб і можливостей. Ця система включає обов'язкові курси та практикуми, елективні дисципліни і різні факультативи. На основі теоретичного аналізу наукових праць та змісту навчання майбутніх педагогічних працівників у вищих педагогічних навчальних закладах Туреччини С. Сапожников визначає загальну структуру змісту вищої педагогічної освіти, яка включає шість основних блоків підготовки фахівців: загальноосвітній, спеціальний, психолого-педагогічний, культурологічний, науково-дослідницький, практичний педагогічний.

Аналіз навчальних програм класичних і педагогічних університетів Чорноморського регіону (у тому числі Туреччини), що здійснюють підготовку педагогічних кадрів, дозволяють стверджувати, що співвідношення між блоками на кожному освітньому рівні конструюється кожним педагогічним вищим навчальним закладом самостійно відповідно до його концепції, але обов'язково з урахуванням державних стандартів. Кожний блок навчальних дисциплін містить обов'язкову кількість модулів. Перелік дисциплін, які входять у модуль, носять рекомендаційний характер, що дає можливість вищому навчальному закладу конструювати зміст освіти за своєю концепцією. Кожний блок спрямований на розв'язання певних завдань. Так, загальнокультурний блок носить світоглядний, ціннісно-орієнтований характер. Він припускає різноманіття форм і методів здійснення загальнокультурної підготовки особистості з обов'язковим урахуванням регіонально-національних особливостей. Психолого-педагогічний блок забезпечує розвиток педагогічної самосвідомості майбутнього вчителя, формування його творчої індивідуальності, яка проявляється в умінні

²⁷² Сапожников, С. В. (2013), с. 6–7.

²⁷³ Постригач, Надія. (2023). Реформування змісту професійної підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції. *Новий Колегіум: науковий інформаційний журнал*, 1–2 (110), с. 11.

аналізувати, проектувати, реалізовувати педагогічну діяльність. Предметний блок дисциплін орієнтований на освоєння змісту конкретного наукового знання як складеної частини загальнонародської культури і як засобу розвитку особистості учнів²⁷⁴.

Наукове структурування змісту вищої педагогічної освіти в Туреччині є доцільним у зв'язку з тим, що кожний блок підготовки передбачає професійні задачі, охоплює значний освітньо-виховний потенціал та дозволяє використовувати навчальну інформацію як для формування особистості, так і для забезпечення її готовності до професійно-педагогічної діяльності. Такий підхід надає можливість презентувати структуру змісту вищої педагогічної освіти як: **змістову** (система наукової навчальної інформації); **процесуальну** (система узагальнених вмінь, засобів дій); **організаційну** (система форм, методів та засобів засвоєння навчальної інформації та перетворення її в педагогічні знання, вміння та професійні дії); **результативну** (досвід творчої діяльності, професійні відносини, педагогічне спілкування) складові.

Виокремлення шести взаємопов'язаних та взаємообумовлених блоків на основі системного аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів в Туреччині дозволяє збалансувати галузі професійно-педагогічної підготовки, оперативно керувати ними, забезпечуючи мобільність та професійну спрямованість, а також створюючи передумови для організації диференційованої системи навчання студентів конкретного вищого педагогічного навчального закладу: загальноосвітній (фундаментальний) блок (25 % навчального часу, який може змінюватись), культурологічний блок (10 % навчального часу), психолого-педагогічний блок (18 % навчального часу), предметний блок (32 % навчального часу), науководслідницький блок (5 % навчального часу), практичний педагогічний блок (10 % навчального часу)^{275; 276}.

Доцільним є також аналіз кожного з шести блоків професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів Туреччини. **Загальноосвітній (фундаментальний) блок** включає в себе фундаментальні дисципліни, вивчення яких орієнтовано на засвоєння інформації, що стосуються сучасних досягнень науки, техніки, культури, формування широкого наукового світогляду, створення бази для отримання спеціальної та професійної освіти. При вивченні загальноосвітніх дисциплін, перевага віддається вивченню мов, які використовуються у фундаментальних науках, знайомство з інформацією, яка має поліфункціональне значення, засвоєння методів та засобів вирішення загальнонаукових задач. Критерієм ефективності загальноосвітньої підготовки є не загальний обсяг курсів, що викладаються, а їх творче засвоєння і осмислення, що спрямоване на формування цілісного світогляду спеціаліста. Першочергове значення у даному

²⁷⁴ Сапожников, С. В. (2013), с. 5–6.

²⁷⁵ Усманова, С. М. *Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в республіці Туреччина*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, с. 13.

²⁷⁶ Сапожников, С. В. (2013), с. 7–8.

блоці мають такі дисципліни: філософія, етика, естетика, політологія, соціологія, історія²⁷⁷.

Спеціальний (предметний) блок передбачає засвоєння навчальних дисциплін та курсів, що дозволяють майбутньому педагогу вільно орієнтуватися в обраній галузі предметних знань. У результаті досягається певна універсальність освіти та спеціальної підготовки. Предметна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі займає провідне місце в Туреччині. Зміст дисциплін даного блоку визначається з урахуванням спеціальності, цілями та завданнями професійної освіти, видами та особливостями діяльності, у рамках яких буде діяти майбутній учитель. Обов'язкові для вивчення дисципліни спеціального циклу складають науково-теоретичну основу підготовки фахівців широкого та інтегративного профілів. Фундаментальне засвоєння системи предметних знань створює передумови для професійно-педагогічного становлення молодого спеціаліста. Спеціальний блок, як правило, включає дисципліни, які охоплюють усі галузі предметної підготовки майбутнього педагога – методологічну (філософія, теорії, технологія та методологія освіти, історія науки), технологічну (технологія навчання та виховання), методичну (теорія та методика виховання). Зміст даного блоку передбачає опанування студентами системою основних фундаментальних категорій професійно-педагогічної спрямованості, що використовуються у даній предметній галузі, методології та засобів вирішень спеціально-предметних завдань, властивостей об'єктів галузі знань, що вивчається.

Психолого-педагогічний блок спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проектування, реалізації та рефлексії педагогічної діяльності. Даний блок орієнтується на формування у студентів основ професійної компетентності у галузі педагогіки, психології, методики навчання, виховання та розвитку учнів різних вікових груп. У навчальних планах підготовки вчителя в Туреччині простежується тенденція до зведення до мінімуму теоретичної складової підготовки і збільшення практико орієнтованої, з метою формування здатності у випускника: організовувати власну професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні; вивчати, описувати та пояснювати реальні педагогічні явища для обґрунтування професійного рішення; самостійного здобувати науково-педагогічні знання, вміло та швидко орієнтуватися у потоці сучасної інформації. До таких дисциплін, наприклад, можна віднести: «Мотивація в молодших класах», «Оцінювання навчання іноземній мові», «Досвід в школі», «Класне керівництво», «Турецька система освіти і управління школою» та ін.²⁷⁸.

Культурологічний блок включає навчальні дисципліни, зміст яких відображає засвоєння загальнолюдського досвіду у галузях культури, мистецтва, літератури. Вивчення навчальних дисциплін культурологічного

²⁷⁷ Кючюк, Джаміля Рустам Кизи. (2017). *Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)*: 13.00.01; дис. ... канд. пед. наук

²⁷⁸ Там само, с. 125–126.

блоку спрямоване на задоволення власних професійних та особистісних інтересів та потреб студента. Цінність гуманітарної освіти полягає у тому, що вона розвиває здатності, мислення, емоції, уяву, естетичну культуру, тренує інтелект, сприяє формуванню особистісних якостей, навичок комунікації, слугує потужним засобом інтеграції знань. Із існуючих навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів до цього блоку відносяться такі навчальні дисципліни: «Культурологія», «Основи світової та національної культури», «Мовний етикет та міжкультурна комунікація», «Образ турка в Європі», «Принципи та історія революції Ататюрка» тощо.

Науково-дослідницький блок спрямований на підготовку студентів турецьких університетів на оволодіння методології та методики науковопедагогічного дослідження; формування вмінь планувати й організувати науковий пошук у галузі педагогіки; складати програму дослідноекспериментальної роботи; реалізувати її в педагогічну дійсність; аналізувати й узагальнювати педагогічний досвід. Сьогодні розроблені та широко використовуються такі дисципліни, як: «Основи наукових досліджень», «Дослідження з педагогічних наук», «Методологія освітніх досліджень», «Дослідження педагогічного досвіду», «Статистичні методи у психологопедагогічних дослідженнях», «Вивчення ролі гендерного фактору у навчанні дітей», «Освіта та ринок праці». Для студентів старших курсів організуються науково-практичні семінари, дослідницькі проекти. Використання проблемних методів навчання на семінарських та практичних заняттях наближує засвоєння навчальних курсів до самостійного наукового пошуку.

Практичний педагогічний блок спрямований на вивчення сучасного педагогічного досвіду, оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики та системою методів і засобів вирішення професійних та проблемних задач. Саме під час педагогічної практики інтегруються та використовуються знання, уміння, засоби дій, які набули студенти у процесі загальнотеоретичної, спеціальної, психологопедагогічної, культурологічної та науково-дослідницької підготовки. Традиційно на активну педагогічну практику за навчальними планами Туреччини відводиться від 2 тижнів до 1 року з 7 по 9 навчальний семестр, оцінюється у 10 кредитів²⁷⁹.

Загальними умовами успішності є узгодження навчальної проблематики та темпів практичних робіт з педагогіки, психології та предметних методик, забезпечення єдиного методичного керівництва та вимог до системи проблемно-педагогічних задач, комплексних програм неперервної практичної педагогічної роботи, яку виконують студенти на різноманітних етапах педагогічної практики. Варто зазначити, що навчальні плани підготовки вчителів різних спеціальностей у Туреччині передбачають вивчення кількох іноземних мов на вибір (англійської, німецької французької).

Аналіз сучасних навчальних планів підготовки педагогів, результати опитування викладачів педагогічних дисциплін вищих навчальних закладів Туреччини, дозволяють стверджувати, що найбільш необхідним та достатнім

²⁷⁹ Сапожников, С. В. (2013).

для підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах країни вважається вивчення таких педагогічних дисциплін: педагогіка, дидактика, історія педагогіки, методологія досліджень в галузі освіти, соціальна педагогіка, педагогічна риторика, основи корекційної педагогіки, вступ до професії, теорія та методика виховання. Крім перерахованих вище обов'язкових дисциплін, студенти – майбутні педагоги певних спеціалізацій та профілів за своїм вибором вивчають ряд професійно-орієнтованих курсів. Наприклад, навчаюча інформаційна система університету Онсекиз Март в Чанаккале включає в себе такий структурний підрозділ, як педагогічний факультет, який готує вчителів німецької мови, японської мови географії, музики, англійської мови, комп'ютерної освіти, технологій навчання. Дошкільне відділення здійснює підготовку вчителів малювання, історії, турецької мови, учителів німецької мови, консультантів турецької освіти, класних керівників²⁸⁰.

З огляду на той унікальний факт, що Туреччина є єдиною мусульманською країною, яка бере участь у створенні європейського освітнього простору (з 2001 р.), цікавим для України є турецький досвід збереження власної національної і культурної ідентичності й оптимального використання здобутків європейських країн щодо модернізації вищої школи. До позитивних надбань системи вищої педагогічної освіти Туреччини можна віднести національну основу підготовки педагогічних кадрів, що передбачає вивчення цілого циклу дисциплін, пов'язаних із історією країни, її культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією та ін., що не має такого широкого представлення в навчальних планах підготовки вчителів України. З позицій економічного і технологічного розвитку важливим є розширення науково-дослідного потенціалу навчальних закладів в Туреччині та Україні, що сприяє підвищенню їх міжнародної конкурентоспроможності. Однак забезпечення якості освіти та формування культури якості нерозривно пов'язані з продуктивною професійно-педагогічною діяльністю, в основі якої закладено два начала – професійні і педагогічні знання, які проявляються в усіх педагогічних функціях: при проєктуванні змісту дисциплін, відборі та структуруванні навчального матеріалу, при визначенні методів, форм організації та засобів навчання²⁸¹.

Отже, здійснений контент-аналіз фахової літератури з проблеми наукового пошуку засвідчив, що сучасний зміст підготовки майбутнього учителя передбачає комплекс теоретичних та практичних дисциплін з основ спеціальності відповідно до вимог державних стандартів підготовки педагогічного працівника визначеного профілю.

Виявлено, що кардинальна модернізація змісту педагогічної освіти, зокрема змісту професійної підготовки майбутніх учителів розпочалася із входження України у Болонський процес і що ключову роль у забезпеченні

²⁸⁰ Ключюк, Джаміля Рустам Кизи. (2017). *Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)*: 13.00.01; дис. ... канд. пед. наук, с. 128–129.

²⁸¹ Там само, с. 132–133.

якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграє освітня програма, в якій детально висвітлено всі аспекти підготовки.

Доведено доцільність наукового структурування змісту вищої педагогічної освіти в Туреччині у зв'язку з тим, що кожний блок підготовки передбачає професійні задачі, охоплює значний освітньо-виховний потенціал та дозволяє використовувати навчальну інформацію як для формування особистості, так і для забезпечення її готовності до професійно-педагогічної діяльності.

З'ясовано, що виокремлення шести взаємопов'язаних та взаємообумовлених блоків на основі системного аналізу змісту підготовки педагогічних кадрів в Туреччині дозволяє збалансувати галузі професійно-педагогічної підготовки, оперативно керувати ними, забезпечуючи мобільність та професійну спрямованість, а також створюючи передумови для організації диференційованої системи навчання студентів конкретного вищого педагогічного навчального закладу.

Вивчено, що зміст багаторівневої системи педагогічної освіти має також забезпечувати вибір індивідуальної освітньої траєкторії самим студентом відповідно до його мети, мотивів, інтересів, потреб і можливостей. Ця система включає обов'язкові курси та практикуми, елективні дисципліни і різні факультативи.

Аналіз сучасних навчальних планів підготовки педагогів Туреччини дозволяє стверджувати, що найбільш необхідним та достатнім для підготовки вчителя вважається вивчення таких педагогічних дисциплін: педагогіка, дидактика, історія педагогіки, методологія досліджень в галузі освіти, соціальна педагогіка, педагогічна риторика, основи корекційної педагогіки, вступ до професії, теорія та методика виховання тощо.

З'ясовано, що крім перерахованих вище обов'язкових дисциплін, студенти – майбутні педагоги певних спеціалізацій та профілів за своїм вибором вивчають ряд професійно-орієнтованих курсів.

До позитивних надбань системи вищої педагогічної освіти Туреччини віднесено національну основу підготовки педагогічних кадрів, що передбачає вивчення цілого циклу дисциплін, пов'язаних із історією країни, її культурою, традиціями, мистецтвом, літературою, релігією та ін., що не має такого широкого представлення в навчальних планах підготовки учителів України.

2.6. Професійна підготовка спеціалістів деревообробного профілю в системі середньої професійної освіти Німеччини

Василь КОБАЛЬ, Михайло ЛИПЧЕЙ

Німецька система середньої професійної освіти, підпорядкована цілям забезпечення різних сфер економіки країни, зокрема і деревообробної, кваліфікованими робітничими кадрами, є широко диференційованою з огляду на розгалуженість цієї галузі промисловості та варіативність видів робіт із оброблення і перероблення деревини. На сьогодні вона передбачає підготовку за цілою низкою робітничих професій деревообробного профілю, серед яких як давні – токар, тесляр, столяр і т. д., так і більш сучасні – технолог із обробки та зберігання деревини, технік-механік обробки деревини, конструктор іграшкової продукції з деревини тощо. Їхнє освоєння регламентується положеннями численних нормативних документів загальнодержавного та регіонального рівнів у зв'язку з традиційним для Німеччини розподілом повноважень в управлінні освітньою сферою між профільними федеральними структурами та органами федеральних земель.

Так, вихідні положення щодо професійної підготовки робітничого кадрового забезпечення деревообробної промисловості зафіксовані передовсім у Федеральному Законі про професійну освіту, що має рамковий характер, а відтак встановлює загальні норми здобуття професії робітника в системі середньої професійної освіти. Документ визначає цілі та завдання системи середньої професійної освіти за близько 330 робітничими професіями, серед яких 19 – деревообробного профілю, розподіляє функції та обов'язки управління нею між структурами різних рівнів та утворює норми її реалізації усіма навчальними інституціями. Так, згідно з § 1 загальною метою цієї ланки системи освіти Німеччини є систематичне формування за спеціальними освітніми програмами професійної компетентності як здатності та готовності до виконання кваліфікованої трудової діяльності в умовах сучасного мінливого світу. Досягненню цієї мети відповідно до § 2 підпорядковується підготовка в закладі середньої професійної освіти, зокрема так званій професійній школі (*Berufsschule*), та на виробництві, тобто на підприємстві відповідної галузі (*Ausbildungsbetrieb*), за принципом взаємного доповнення. Тож дуальний підхід до професійної освіти робітничих кадрів, зокрема й деревообробного профілю, у Німеччині є законодавчо закріпленою на федеральному рівні нормою²⁸².

Шкільна професійна підготовка (*schulische Berufsausbildung*) робітничого персоналу деревообробної сфери в межах системи дуальної освіти регламентована ухвалою Постійної конференції міністрів культури федеральних земель Німеччини (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*), що визначають загальноприйняті норми і

²⁸² Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/

принципи функціонування професійних шкіл на території усіх федеральних земель на основі їхньої кооперації в цій сфері. Положення цього документу утверджують завданням професійних шкіл, з одного боку, загальноосвітню підготовку учнів як інструмента розвитку їхньої здатності до активної участі в різноманітних сферах суспільного життя, а з іншого – їхню фахову підготовку як засобу формування готовності до трудової діяльності на основі соціальної, економічної та екологічної відповідальності²⁸³. Стандарти діяльності цих закладів освіти крізь призму таких їхніх завдань конкретизуються рамковими навчальними планами із нормативним загальним трирічним терміном навчання та впорядкованим переліком навчальних курсів від загальноосвітнього до вузькопрофільного спрямування.

Для ілюстрації особливостей професійної підготовки робітників деревообробної галузі в німецьких професійних школах в рамках дуальної системи освіти розглянемо рамковий навчальний план для професії техніка-механіка обробки деревини (*Holztechniker/Holzmechaniker*) – однієї з найбільш поширених і популярних у Німеччині робітничих професій деревообробної галузі. Нещодавно модернізований рамковий план її освоєння є прикладом актуальних, вартих уваги ідей і підходів до професійної освіти робітничих кадрів деревообробного профілю. Він встановлює стандарти спеціальної та спеціалізованої підготовки здобувачів фаху техніків-механіків обробки деревини за принципом їх логічної послідовності²⁸⁴.

Спеціальна підготовка за професією техніка-механіка обробки деревини підпорядкована освоєнню фахових теоретичних знань і практичних вмінь реалізації професійних завдань та обов'язків. Вона включає широкий спектр навчальних курсів із вираженим прикладним спрямуванням, що забезпечують набуття досвіду у сфері планування, реалізації та оцінки якості результатів переробки деревини, починаючи з конструювання простих виробів, зокрема, заготовок деталей, і завершуючи виготовленням складних конструкцій, як-от модульні меблеві системи чи дерев'яні перегородки. Загалом у її структурі передбачено 8 послідовно впорядкованих за рівнем складності курсів: 1) конструювання простих виробів з деревини; 2) конструювання складних виробів з деревини; 3) конструювання виробів із комбінованих матеріалів; 4) виготовлення простих меблів; 5) виготовлення одиночних предметів меблів; 6) виготовлення модульних меблевих систем; 7) виготовлення і монтаж вбудованих меблів; 8) виготовлення і збір дерев'яних конструкцій зонування внутрішнього простору. Мінімальний обсяг спеціальної підготовки згідно з рамковим навчальним планом – 600 академічних годин, по 60-80 – на кожен із названих навчальних курсів.

²⁸³ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule.

URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf

²⁸⁴ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenplan für den Ausbildungsberuf Holzmechaniker und Holzmechanikerin. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf>

Спеціалізована підготовка, своєю чергою, спрямована на набуття здобувачами професії техніка-механіка обробки деревини вузькопрофільних фахових компетентностей, зокрема, у межах однієї із таких трьох сфер за вибором – виготовлення меблів, конструювання будівельних і пакувальних матеріалів або монтування будівельної фурнітури. Для кожної з них рамковий навчальний план встановлює окремий перелік навчальних курсів із чітким навчально-практичним спрямуванням. Наприклад, спеціалізація в галузі виготовлення будівельних і пакувальних матеріалів передбачає такі: 1) виготовлення дерев'яних комплектуючих для внутрішніх будівельних робіт; 2) виготовлення будівельних конструкцій з деревини; 3) виготовлення пакувальних виробів з деревини; 4) виконання робочого доручення деревообробного підприємства. Мінімальний обсяг спеціалізованої підготовки згідно з рамковим навчальним планом становить 280 академічних годин, по 60-80 – на кожен із названих навчальних курсів.

Загальноосвітня підготовка техніків-механіків обробки деревини, передбачена ухвалою про професійні школи, винесена за межі відповідного рамкового навчального плану та регламентована передовсім нормативно-правовими актами про освіту федеральних земель. Так, відповідні документи Саксонії, Баварії, Баден-Вюртемберга тощо, утверджують обов'язковість загальноосвітньої підготовки у структурі професійної освіти здобувачів усіх робітничих професій, в т.ч. деревообробного профілю, та підкреслюють її спрямованість на їхню адаптацію до умов життя в теперішньому суспільстві та реалій сучасного світу праці. Згідно з їхніми положеннями загальноосвітня підготовка охоплює низку суспільних, гуманітарних дисциплін, серед них: 1) релігієзнавство; 2) політологія та соціологія; 3) німецька мова; 4) спорт та охорона здоров'я та ін.²⁸⁵²⁸⁶²⁸⁷. Мінімальний обсяг загальноосвітньої підготовки в професійних школах освітнім законодавством німецьких федеральних земель встановлено на рівні 480 академічних годин, по 120 – на кожен із названих навчальних курсів.

Тож нормативна база фахової освіти техніків-механіків обробки деревини у професійних школах передбачає широкий спектр навчальних курсів і дисциплін, інтегрованих за своєю змістовою і функціональною специфікою у три цикли підготовки – загальноосвітню, спеціальну та спеціалізовану. Відповідно до положень розглянутих документів вони реалізуються як наскрізні компоненти протягом усього трирічного терміну навчання, а саме цикл загальноосвітньої підготовки, чи за принципом логічної послідовності,

²⁸⁵ Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/

²⁸⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Das Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 17. Dezember 2020. URL: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBW1983V15P10>

²⁸⁷ Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Verwaltungsvorschrift über Lehrpläne und Studententafeln für berufsbildende Schulen vom 14. September 2021. URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17348-VwV-Studententafeln-berufsbildende-Schulen#xanl>

зокрема цикли спеціальної та спеціалізованої підготовки. Узагальнення і систематизація встановлених документами норм і стандартів професійної освіти техніків-механіків обробки деревини, зокрема із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів, дало нам змогу сформулювати цілісне уявлення про її структуру та обсяги, деталі яких схематично подаємо в таблиці 1:

Таблиця 1

Структура та обсяги професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у професійній школі в межах дуальної форми навчання (відповідно до чинної нормативної бази)

Цикл професійної підготовки	Компоненти професійної підготовки	Обсяг (акад. год.)		
		1-й р. н.	2-й р. н.	3-й р. н.
загальноосвітня	<i>німецька мова</i>	40	40	40
	<i>релігієзнавство</i>	40	40	40
	<i>спорт та охорона здоров'я</i>	40	40	40
	<i>політологія та соціологія</i>	40	40	40
спеціальна	<i>конструювання простих виробів з деревини</i>	80	–	–
	<i>конструювання складних виробів з деревини</i>	80	–	–
	<i>конструювання виробів із комбінованих матеріалів</i>	80	–	–
	<i>виготовлення простих меблів</i>	80	–	–
	<i>виготовлення одиночних предметів меблів</i>	–	80	–
	<i>виготовлення модульних меблевих систем</i>	–	60	–
	<i>виготовлення і монтаж вбудованих меблів</i>	–	60	–
<i>виготовлення і збір дерев'яних конструкцій</i>	–	80	–	
спеціалізована	<i>зонування внутрішнього простору</i>	–	–	–
	<i>виготовлення дерев'яних комплектуючих для внутрішніх будівельних робіт</i>	–	–	80
	<i>виготовлення будівельних конструкцій з деревини</i>	–	–	80
	<i>виготовлення пакувальних виробів з деревини</i>	–	–	60
	<i>виконання робочого доручення деревообробного підприємства</i>	–	–	60

Представлені в таблиці стандарти підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів слугує основою відповідних освітніх програм професійних шкіл, укладених у результаті співпраці їхніх представників під егідою міністерства культури та освіти кожної з федеральних земель Німеччини. Освітні програми конкретизують тематику й обсяги навчальних курсів у межах наведених у таблиці циклів підготовки. Для прикладу розглянемо чинну програму професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних і пакувальних матеріалів, що реалізується у професійних школах Саксонії та затверджена профільним міністерством цієї

федеральної землі. Її основу складають указані в таблиці цикли підготовки із доповненнями переліку відповідних курсів і корективами обсягів їх вивчення²⁸⁸.

Так, цикл загальноосвітньої підготовки передбачає вивчення 6 навчальних курсів, спрямованих на формування широкого загального світогляду та становлення кожного здобувача професії техніка-механіка обробки деревини як особистості і професіонала. Зокрема курс *основи католицизму/протестантизму/етики* своєю тематикою акцентує увагу на питаннях сенсу життя християнина, християнського світогляду з позицій католицизму чи протестантизму або на проблемах загальноприйнятих норм моралі та загальнолюдських ідеалів і цінностей. Курс *основи політології та соціології* систематично розкриває питання про особливості німецького державного устрою, членство Німеччини в ЄС, права та обов'язки громадянина Німеччини та ЄС тощо. Курс *німецької мови* як засіб удосконалення вмінь і навичок спілкування загалом та професійної комунікації, зокрема, висвітлює проблеми мови і стилю, літературної німецької мови та її варіантів, німецькомовного правопису, фахової мови та ін. Предмет *спорт та охорона здоров'я* своєю проблематикою репрезентує способи удосконалення фізичних якостей і форми через заняття різними видами спорту, а також можливості попередження чи подолання проблем здоров'я за допомогою фізичної активності. Окрім цього програма підготовки техніків-механіків обробки деревини в професійних школах Саксонії передбачає також курс *основи економіки* як інструмент розвитку математичного й економічного мислення та розуміння економічних процесів та курс *іноземної мови*, зокрема англійської, спрямований на забезпечення належного рівня володіння нею в проекції на іншомовну професійну комунікацію⁷.

Деталі тематики та обсягів вивчення названих курсів загальноосвітньої підготовки здобувачів професії техніка-механіка обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів відповідно до освітньої програми професійних шкіл Саксонії наводимо у таблиці 2.

Таблиця 2

Структура загальноосвітньої підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у закладах середньої професійної освіти в межах дуальної форми навчання (відповідно до навчального плану професійних шкіл Саксонії)

Навчальні курси та дисципліни	Тематика	Обсяг (акад. год. на тиждень)		
		1-й р. н.	2-й р. н.	3-й р. н.
<i>німецька мова</i>	фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні норми усної і писемної комунікації; мова як динамічна система; фахова мова і термінологія; моделі комунікації; вербальні і	1	1	1

²⁸⁸ Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Arbeitsmaterial für die Berufsschule. Holzmechaniker/Holzmechanikerin. URL: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2526_am_bs_holzmechaniker_2020.pdf?v

<i>англійська мова</i>	невербальні засоби комунікації; способи і засоби комунікації у цифровому форматі фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні норми усної і писемної комунікації; професійно-орієнтована комунікація і фахова термінологія; професійна освіта та діяльність в галузі деревообробки закордоном	1	–	–
<i>спорт та охорона здоров'я</i>	основи теорії і методики фізкультурно-оздоровчого та спортивного тренування; система вправ для оздоровчого тренування відповідно до специфіки професійної діяльності; спортивне тренування з гімнастики/аеробіки/бігу/метання/легкої атлетики/плавання/волейболу/баскетболу/футболу/гандболу/бадмінтону/тенісу	–	1	1
<i>основи політології та соціології</i>	молодь у сучасному суспільстві; сучасна політика в контексті принципів конституції; боротьба з диктатурами в німецькій історії; роль ЗМІ у процесі формування політичної думки; Німеччина та сучасні глобальні виклики; життя і праця у сучасній Європі	1	1	1
<i>основи католицизму/ протестантизму/ етики</i>	основи католицького/протестантського віровчення; принципи християнського життя; людина та її вчинки; церква у сучасному світі; цінності і норми моралі; професійно-етичні якості й орієнтації; релігії в історії і сучасності	1	1	1
<i>основи економіки</i>	індивідуальне та колективне трудове право; договірне право; основи економічної політики; підприємництво в умовах ринкової економіки; основи підприємницької діяльності	–	1	1

Подана в таблиці 2 інформація демонструє певні зміни в структурі й обсягах загальноосвітньої підготовки робітників названої професії та спеціальності у закладах середньої професійної освіти при порівнянні їхньої освітньої програми із стандартами, наведеними у таблиці 1. Вони виявляються, по-перше, в конкретизації курсу *релігієзнавство* курсом *основи католицизму/протестантизму/етики*, що дає змогу зреалізувати освітньо-виховний потенціал цієї науки відповідно до релігійних вподобань і переконань здобувачів указанного фаху, по-друге, у впровадженні додаткових дисциплін, зокрема *основ економіки* та *англійської мови*, що підпорядковані розширенню і поглибленню загальноосвітньої підготовки за професією техніка-механіка обробки деревини з урахуванням сучасних вимог життя і праці, по-третє, в корегуванні та збалансуванні тижневого навчального навантаження з усіх курсів, наприклад, скороченні обсягів вивчення курсу *спорт та охорона здоров'я*, логічно компенсованих за допомогою позашкільної роботи.

Цикл спеціальної підготовки згідно з освітньою програмою професійних шкіл Саксонії підпорядкований формуванню системи фахових теоретичних знань та практичних вмінь у сфері обробки і переробки деревини. Він охоплює

8 навчальних курсів, регламентованих рамковим навчальним планом, що реалізуються через комплекс конкретних навчально-виробничих завдань та побудовані за єдиною схемою із таким алгоритмом навчальних дій: планування, виконання, оцінка результатів обробки і переробки деревини. Наприклад, курс *конструювання простих виробів з деревини* передбачає виготовлення дерев'яних пазлів та вішаків у такій послідовності дій: 1) планування виробничого процесу (добір деревини відповідно до специфіки продукції, підготовка деревини до переробки на виріб, розробка ескізів виробу та проведення замірів, підбір робочого обладнання та інструментів, укладання плану реалізації робочого процесу); 2) виконання деревопереробної діяльності (облаштування робочого місця відповідно до правил безпеки, візуальна оцінка якості підготовленої для переробки деревини, нанесення позначок і відміток відповідно до креслень і ескізів виробу, виготовлення окремих деталей та конструювання цілих виробів); 3) оцінка якості виготовленої продукції (оцінка виготовлених пазлів та вішаків з огляду на кутастість, точність замірів, естетичність поверхонь, аналіз недоліків в контексті помилок у виборі деревини, інструменту її обробки й переробки, перебігу виробничого процесу, критична самооцінка результатів виробничої діяльності)⁷. Весь спектр завдань кожного навчального курсу в межах спеціальної підготовки здобувачів професії *техніка-механіка обробки деревини* презентуємо в таблиці 3.

Таблиця 3

Структура спеціальної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у закладах середньої професійної освіти в межах дуальної форми навчання (відповідно до освітньої програми професійних шкіл Саксонії)

Навчальні курси та дисципліни	Тематика	Обсяг (акад. год. на тиждень)		
		1-й р. н.	2-й р. н.	3-й р. н.
<i>конструювання простих виробів з деревини</i>	виготовлення пазлів і вішалок, оцінка їх безпечності, функціональності та естетичної якості	2	–	–
<i>конструювання складних виробів з деревини</i>	виготовлення гніздового ящика, полиці/стелажа для книг, канцелярського органайзера або підставки, контроль функціональної й естетичної якості та безпечності виробів	2	–	–
<i>конструювання виробів із комбінованих матеріалів</i>	виготовлення рамок для картин та кутників (косинців) столярських, оцінка їхньої функціональності, естетичності	2	–	–
<i>виготовлення простих меблів</i>	виготовлення підноса та кухонної полиці, оцінка їх естетичної та функціональної якості, безпечності	2	–	–
<i>виготовлення одиночних предметів меблів</i>	підготовка та виготовлення шафи-купе та столу для стоячої роботи, перевірка функціональності, безпечності, естетичності виробів	–	2	–

<i>виготовлення модульних меблевих систем</i>	виготовлення бічних стінок для офісних шаф та конструювання модульної офісної системи, оцінка функціональної й естетичної якості та безпечності виготовленої продукції, доставка та монтаж офісних шаф і модульних систем	–	1,5	–
<i>виготовлення і монтаж вбудованих меблів</i>	виготовлення вбудованої гардеробної шафи, вбудованої меблевої системи для передпокою, контроль якості виробів, їх доставка і монтаж	–	1,5	–
<i>виготовлення і збір конструкцій зонування і декорування внутрішнього простору</i>	виготовлення кімнатної перегородки, настінних плит, оцінка їхньої естетичної і функціональної якості та безпечності, доставка і монтаж виготовленої продукції	–	2	–

Із даних таблиці 3 є очевидною максимальна наближеність змісту курсів спеціальної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у професійних школах Саксонії до їхньої подальшої професії, а також відсутність у їхній освітній програмі будь-яких змін у переліку навчальних курсів чи обсягах їх вивчення порівняно із рамковим навчальним планом. Відтак освітня програма постає як своєрідна інструкція із виконання навчально-виробничих завдань у межах кожного з курсів, лише деталізуючи їхні цілі у формі переліку конкретних виробів із деревини, що повинні бути виготовлені, уточнюючи сам процес реалізації завдань через встановлення послідовності його етапів та часові рамки його здійснення через визначення тижневого навантаження.

Цикл спеціалізованої підготовки відповідно до освітньої програми професійних шкіл Саксонії слугує поглибленню спеціальної підготовки техніків-механіків обробки деревини через вузьку спеціалізацію, наприклад, у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів. Він є логічним доповнення спеціальної підготовки, а відтак побудований за тими ж принципами. Цей цикл професійної освіти за названою робітничою професією включає 4 навчальні курси, передбачені рамковим навчальним планом, із системою відповідних навчально-виробничих завдань та покроковою схемою їх виконання від планування до оцінки результатів. Так, курс *виготовлення дерев'яних комплектуючих для внутрішніх будівельних робіт* охоплює завдання виготовлення міжкімнатних дверей та внутрішніх сходів із детальним описом етапів їхнього виконання: планування виробничого процесу (ознайомлення із нормами і стандартами виготовлення продукції, проведення замірів для виробів, підготовка креслень та ескізів відповідно до замовлення, підбір матеріалів та інструментарію, розробка плану виконання робіт); виконання деревопереробної діяльності (виготовлення комплектуючих за допомогою ручних і механічних інструментів, виготовлення з'єднань/кріплень для комплектуючих виробу, обробка поверхонь виробу); оцінка якості виготовленої продукції (перевірка точності розмірів, оцінка зносостійкості та естетичності,

рефлексія над продуктивністю виробничого процесу)⁷. У таблиці 4 подаємо весь комплекс завдань кожного курсу спеціалізованої підготовки здобувачів професії техніка-механіка обробки деревини із виготовлення будівельних та пакувальних матеріалів.

Таблиця 4

Структура спеціалізованої підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у закладах середньої професійної освіти в межах дуальної форми навчання (відповідно до освітньої програми професійних шкіл Саксонії)

Навчальні курси та дисципліни	Тематика	Обсяг (акад. год. на тиждень)		
		1-й р. н.	1-й р. н.	1-й р. н.
<i>виготовлення дерев'яних комплектуючих для внутрішніх будівельних робіт</i>	виготовлення внутрішніх сходів і міжкімнатних дверей, перевірка їх естетичної і функціональної якості та безпечності	–	–	2
<i>виготовлення будівельних конструкцій з деревини</i>	конструювання вхідних дверей і вікон, оцінка їхньої естетичності, функціональності та безпечності, доставка і монтаж виробів	–	–	2
<i>виготовлення пакувальних виробів з деревини</i>	конструювання ящика для транспортування інструментів та контейнера для перевезення плоского скла, оцінка їхньої функціональності	–	–	1,5
<i>виконання робочого доручення деревообробного підприємства</i>	самостійне планування та підготовка документації для виготовлення пакувальних виробів, невеликих предметів меблів чи комплектуючих для внутрішніх будівельних робіт	–	–	1,5

Інформація з таблиці 4 підкреслює тісний зв'язок курсів спеціалізованої підготовки техніків-механіків обробки деревини, зокрема, із виготовлення будівельних та пакувальних матеріалів у професійних школах Саксонії із вузькогалузевими видами виробництва в деревообробному секторі німецької економіки. Визначені рамковим навчальним планом норми цього компонента професійної підготовки здобувачів названої професії і спеціальності повністю і без коректив реалізовані у відповідній освітній програмі. Вона конкретизує їхню тематику у формі навчально-виробничих завдань, деталізує хід і етапи їхнього виконання та регламентує часові межі відповідного тижневого навантаження.

На відміну від рамкового навчального плану для професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів, відповідна освітня програма професійних шкіл Саксонії передбачає також вибіркочу складову в цілях забезпечення можливостей для реалізації здобувачами названої професії індивідуальних освітніх зацікавлень і запитів. Її загальний обсяг встановлено на рівні 240 академічних годин, по 80 – на кожен із трьох років навчання⁷.

Програма пропонує на вільний вибір передовсім курси із циклу загальноосвітньої підготовки на основі суттєвого розширення і поглиблення їхньої тематики, її актуалізації в контексті сучасних реалій і тенденцій життя і праці, що виразно підкреслює таблиця 5.

Таблиця 5

Структура вибіркового компонента професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у закладах середньої професійної освіти в межах дуальної форми навчання (відповідно до освітньої програми професійних шкіл Саксонії)

Навчальні курси та дисципліни	Тематика	Обсяг (акад. год. на тиждень)		
		1-й р. н.	2-й р. н.	3-й р. н.
<i>німецька мова</i>	мистецтво розуміти та бути зрозумілим; ефективні комунікативні практики; різноманітність сучасних ЗМІ; Інтернет – можливості і небезпеки;			
<i>англійська мова</i>	професійно-орієнтована комунікація; вербальна презентація результатів професійної діяльності; принципи і засоби ефективної професійної співбесіди			
<i>основи політології та соціології</i>	нація і патріотизм; національні меншини в німецькому суспільстві; проблеми європейської ідентичності; глобальні і локальні конфлікти сучасності; основи демократичного державоустрою; Німеччина як соціальна держава;	2	2	2
<i>основи католицизму/ протестантизму/ етики</i>	наука, технології та відповідальність; релігійні символи; церковні свята в час змін; християнське виховання для дітей та молоді; сучасний етичний плюралізм; мистецтво та етика			
<i>основи економіки</i>	електронна комерція; основи ціноутворення; основи оподаткування; економічні конфлікти та їх подолання			

Відповідно до наведених у таблиці 5 даних інваріантний компонент професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини зі спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів у професійних школах Саксонії слугує інструментом посилення загальноосвітньої підготовки здобувачів указаної професії, індивідуалізації навчального процесу, його оперативної адаптації до інтенсивних трансформацій сучасного світу загалом і реалій трудової діяльності зокрема. Відповідна освітня програма передбачає можливість вільного вибору різних курсів протягом трирічного терміну навчання, встановлюючи лише загальні обсяги їхнього вивчення на річний період.

Узагальнення результатів аналізу навчальних планів професійних шкіл різних федеральних земель Німеччини дає підстави для висновку про їхню

відповідність встановленим на загальнодержавному рівні стандартам із незначними компонентними доповненнями чи обсяговими модифікаціями циклів професійної підготовки за робітничими професіями деревообробного профілю. Ці зміни виявляються насамперед у межах циклу загальноосвітньої підготовки техніків-механіків обробки деревини, а також вибіркового компоненту відповідних освітніх програм та пояснюються їхньою регламентованістю не на федеральному, а на регіональному рівні, а відтак підпорядкованістю специфіці концептуально-правової бази освіти кожної із федеральних земель. Наприклад, порівняно із розглянутою вище освітньою програмою професійних шкіл Саксонії аналогічна програма відповідних шкіл Мекленбурга-Передньої Померанії передбачає вивчення в межах загальноосвітньої підготовки здобувачів професії техніка-механіка обробки деревини курсів *німецької мови, соціології, спорту, релігієзнавства або філософії*, натомість курси *іноземна мова, економіка, політологія* пропонуються нею як вибіркові дисципліни²⁸⁹. Відтак програми передбачають різні пропозиції загальноосвітніх дисциплін та варіанти їх комбінування у складі інваріантної та варіативної частин.

Подібні зміни не спостерігаються у межах циклів спеціальної та спеціалізованої підготовки за указаною робітничою професією у зв'язку з їхньою стандартизованістю на загальнодержавному рівні. Відтак встановлений рамковим навчальним планом перелік курсів покладений в основу освітніх програм професійних шкіл більшості федеральних земель без будь-яких суттєвих коректив. Певні розбіжності трапляються лише у деталізованих освітніх програмах переліках навчально-виробничих завдань у межах курсів спеціальної і спеціалізованої підготовки. Так, замість визначеного програмою професійних шкіл Саксонії завдання виготовлення дерев'яних пазлів і вішалок в рамках курсу *конструювання простих виробів з деревини* відповідна програма шкіл Баварії передбачає, наприклад, виготовлення дерев'яної настінної ключниці²⁹⁰. Тож ідеться винятково про розбіжності окремих змістових аспектів навчальних курсів спеціальної та спеціалізованої підготовки без радикальних змін їхньої тематики чи обсягів.

Освітні програми професійних шкіл німецьких федеральних земель передбачають різні варіанти організації професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини в межах дуальної системи освіти, серед них передовсім паралельне навчання, зокрема 1-2 дні на тиждень у професійній школі та 3-4 дні на тиждень на навчально-виробничому підприємстві, а також блочне навчання, наприклад, 3 тижні в професійній школі та 9 тижнів на підприємстві в почерговому порядку. Як варіант пропонується також

²⁸⁹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Lehrplan für die Berufsschule. URL: <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-beruflichen-schul>

²⁹⁰ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Das Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in der Fassung der Bekanntmachung vom 01.08.2021. URL: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true>

можливість навчання винятково у професійній школі протягом усього першого року професійної підготовки за умови інтенсифікації підготовки на виробництві протягом наступних двох років. Таким чином освітні програми для підготовки робітничих кадрів за професією техніка-механіка обробки деревини у професійних школах Німеччини забезпечують мобільність, гнучкість, адаптивність освітнього процесу відповідно до потреб усіх його учасників – здобувачів цієї професії, закладів професійної освіти, навчально-виробничих підприємств тощо.

Рівноцінним компонентом професійної підготовки робітничих кадрів деревообробного профілю в шкільних установах є їхня виробнича фахова підготовка на підприємстві (*betriebliche Berufsausbildung*), врегульована постановами Міністерства економіки й енергетики та Міністерства освіти і наукових досліджень із типовими навчальними програмами. Вони визначають тривалість та структуру професійної підготовки робітників на деревообробних виробництвах, кваліфікаційні стандарти та очікувані результати їхнього навчання, норми підсумкової атестації здобувачів цих професій, а також види їхньої навчально-виробничої діяльності на підприємстві та часові обсяги їх виконання. Так, наприклад, професійна освіта техніка-механіка обробки деревини згідно з § 2-4 відповідної постанови передбачає декілька циклів підготовки протягом загального трирічного терміну навчання²⁹¹.

Цикл загальної професійної підготовки здобувачів названої професії спрямований відповідно до наведеного у додатку постанови типової навчальної програми на формування опорних знань про освітні та трудові права й обов'язки під час виробничого навчання на деревообробному підприємстві, його організацію як навчальної і господарської структури, безпеку й охорону праці під час деревообробних робіт, екологічні аспекти обробки та переробки деревини тощо. Він структурований в окремі завдання навчальної діяльності на виробництві, зокрема: *ознайомлення з освітнім правом і трудовим законодавством, вивчення структури та організації деревообробного підприємства, освоєння правил безпеки та охорони праці на деревообробному підприємстві, дотримання норм і заходів охорони довкілля*, виконання яких сукупно забезпечує усвідомлення суті професії техніка-механіка обробки деревини та норми й умови її реалізації. В типовій навчальній програмі вони подані як наскрізні й інтегративні компоненти підготовки робітників названої професії на виробництві протягом усієї її тривалості, а відтак без встановлення обсягів та часових меж.

Цикл базової професійної підготовки робітничих кадрів за професією техніка-механіка обробки деревини підпорядкований формуванню опорних вмій і навичок трудової діяльності в деревообробному секторі, а саме планування робочих процесів, проектування їх технічного супроводу, добору заходів забезпечення їх якості, застосування інформаційно-комунікаційних

²⁹¹ Verordnung über die Berufsausbildung zum Holzmechaniker und zur Holzmechanikerin vom 19. Mai 2015.
URL: https://www.gesetze-im-internet.de/holzmechausbv_2015/HolzmechAusbV.pdf

систем, професійної комунікації зі співробітникам та замовниками послуг. Відтак він охоплює низку навчально-виробничих завдань із окресленими часовими рамками їхньої реалізації: *застосування інформаційних систем на виробництві* – 5 тижнів, *планування та організація робочого процесу* – 11 тижнів, *розробка технічної документації* – 4 тижні, *реалізація заходів забезпечення якості продукції* – 8 тижнів, *клієнтоорієнтоване обслуговування у підприємницькій практиці* – 2 тижні. Поряд із встановленням тривалості кожного з компонентів цього циклу професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини типова навчальна програма допускає можливість їх інтегрованого виконання, проте з обов'язковим дотриманням визначених часових обсягів.

Цикл спеціальної підготовки здобувачів професії техніка-механіка обробки деревини слугую набуттю ними практичного досвіду із широкого спектру деревообробних робіт, зокрема з організації робочого простору, експлуатації технічного обладнання, проведення замірів і розрахунків, оброблення і перероблення деревини, виготовлення виробів з деревини, *опорядження та личкування поверхонь*, зберігання та транспортування продукції. Для досягнення цієї мети типова навчальна програма встановлює доволі широкий перелік обов'язкових до виконання завдань із мінімальними часовими нормами їх здійснення: *облаштування робочого приміщення* – 3 тижні, *налаштування та застосування робочого обладнання* – 22 тижні, *проведення замірів та виготовлення шаблонів* – 6 тижнів, *обробка та переробка деревної сировини* – 20 тижнів, *виготовлення, монтаж і демонтаж виробів та деталей із деревини* – 12 тижнів, *обробка та оздоблення поверхонь* – 6 тижнів, *пакування, транспортування та зберігання продукції* – 4 тижні. Відтак комплексна реалізація названих видів навчально-трудової діяльності на деревообробному підприємстві забезпечує освоєння ергономічних, технологічних, технічних тощо основ професії техніка-механіка обробки деревини.

Цикл спеціалізованої підготовки робітничого персоналу за цією професією слугує набуттю спеціальних знань в межах фаху, зокрема у межах однієї із таких сфер за вибором – вироблення меблів і фурнітури, виготовлення будівельних та пакувальних матеріалів, монтування будівельної фурнітури. Для кожної і них типова навчальна програма встановлює окремий перелік завдань навчально-виробничої діяльності і наведенням обсягів їхнього виконання. Так, наприклад, спеціалізація в галузі виготовлення будівельних та пакувальних матеріалів передбачає: *конструювання будівельних деталей та пакувальних засобів* (36 тижнів), *проведення робіт із захисту деревини* (5 тижнів), *управління та контролювання виробництва продукції* (6 тижнів), *перевірку якості виробів та усунення дефектів* (5 тижнів). Така спеціалізація професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини відображає спрямованість навчального процесу на конкретні види їх подальшої трудової діяльності та забезпечує формування комплексу вузькопрофільних фахових знань, умінь і навичок у межах спеціальності¹⁰.

Таблиця 6

**Структура професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини
із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів
на виробництві в межах дуальної форми освіти
(відповідно до типової навчальної програми)**

Цикл підготовки	Навчально-виробничі завдання	Тривалість (у тижнях)
загальна професійна	<i>ознайомлення з освітнім правом і трудовим законодавством</i>	протягом усього терміну навчання
	<i>вивчення структури та організації деревообробного підприємства</i>	
	<i>освоєння правил безпеки та охорони праці на деревообробному підприємстві</i>	
	<i>дотримання норм і заходів охорони довкілля під час виробництва</i>	
базова професійна	<i>застосування інформаційних систем на виробництві</i>	5
	<i>планування виробничого процесу</i>	11
	<i>розробка технічної документації виробництва</i>	4
	<i>реалізація заходів забезпечення якості виробництва</i>	8
	<i>клієнтоорієнтоване обслуговування у підприємницькій практиці</i>	2
спеціальна	<i>облаштування робочого приміщення</i>	3
	<i>налаштування та застосування робочого обладнання</i>	22
	<i>проведення замірів та виготовлення шаблонів</i>	6
	<i>обробка та переробка деревної сировини</i>	20
	<i>виготовлення, монтаж і демонтаж виробів та деталей із деревини</i>	12
	<i>обробка та оздоблення поверхонь</i>	6
спеціалізована	<i>пакування, транспортування та зберігання продукції</i>	4
	<i>конструювання будівельних деталей та пакувальних засобів</i>	36
	<i>проведення робіт із захисту деревини</i>	5
	<i>управління та контролювання виробництва продукції</i>	6
	<i>перевірка якості виробів та усунення дефектів</i>	5

До того ж типова навчальна програма передбачає можливість отримання додаткової кваліфікації за бажанням здобувачів професії техніка-механіка обробки деревини, а саме у галузі прогресивних технологій у деревообробці. Зокрема вона спрямована на забезпечення знань про системи автоматизованого проектування (САП) і числового програмного керування (ЧПК) та вмінь їхнього застосування у моделюванні й управлінні процесами оброблення і перероблення деревини. Освоєнню цієї кваліфікації підпорядковані такі види навчально-виробничої діяльності, як *підготовка проектів за допомогою САП (4 тижні), розробка програм ЧПК (4 тижні), робота з верстатами з ЧПК (2 тижні)*. Додаткова кваліфікація орієнтує здобувачів згаданої вище професії на активне користування новітніми комп'ютерними технологіями у їхній професійній практиці, що гарантують найвищу якість виготовлення розмаїття виробів з деревини при значній економії часу та зусиль. У типовій навчальній програмі вона пропонується як факультативний компонент професійної

підготовки техніків-механіків обробки деревини у відповідь на їхні освітні запити.

Розглянута типова програма професійної освіти робітничих кадрів за професією технік-механік обробки деревини слугує основою індивідуальних планів навчання на виробництві для кожного здобувача цього фаху, функція розробки і затвердження яких покладена на торгово-промислові палати федеральних земель – консультативно-дорадчі органи з питань функціонування і розвитку підприємств, в тому числі і в сфері їх кадрового забезпечення, на які відповідно покладена функція контролю якості підготовки робітничих кадрів на підприємствах та їхньої атестації. Ці плани деталізують кожен вид навчально-виробничої діяльності в межах розглянутих вище циклів підготовки та конкретизують терміни й обсяги їхнього виконання. Для ілюстрації їхніх особливостей розглянемо план професійної підготовки на виробництві за професією технік-механік обробки деревини та спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів Дортмундської торгово-промислової палати. Відповідно до норм типової навчальної програми він передбачає декілька циклів професійної підготовки за робітничою професією техника-механіка обробки деревини на виробництві із відповідними їм видами навчально-виробничих робіт на деревообробному підприємстві²⁹².

Так, загальнопрофесійна підготовка техніків-механіків обробки деревини зі спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів згідно з індивідуальним планом є наскрізним циклом їхнього навчання на виробництві, що реалізує функцію адаптації до динамічних вимог, норм, умов професійної діяльності в деревообробній галузі загалом¹¹. Наприклад, у межах завдання освоєння правил безпеки та охорони праці на деревообробному підприємстві передбачено докладне ознайомлення із правилами охорони праці та техніки безпеки, опрацювання правил протипожежного захисту та заходів гасіння пожежі, відпрацювання алгоритмів дій при нещасних випадках. Весь спектр навчально-виробничих робіт здобувачів названої професії, обов'язкових до реалізації в інтегрованій формі протягом усього періоду їхнього навчання на деревообробному підприємстві, демонструємо схематично у таблиці 7.

Таблиця 7.

Структура загальної професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини на виробництві (відповідно до плану навчання на підприємстві Дортмундської торгово-промислової палати)

Навчально-виробничі завдання	Типові роботи й операції	Тривалість виконання (у тижнях)
<i>ознайомлення з освітнім правом і</i>	ознайомлення з правами та обов'язками під час навчання на виробництві; вивчення норм трудового права; опрацювання трудових інструкцій	Протягом усього терміну

²⁹² Industrie- und Handelskammer zu Dortmund. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. URL: <https://www.dortmund.ihk24.de/blueprint/servlet/resource/blob/315198/48bbbee1370664886c05fdf186ee5220/ap-holzmechaniker-in-data.pdf>

<i>трудовим законодавством</i>	
<i>вивчення структури деревообробного підприємства</i>	вивчення організації деревообробного підприємства; освоєння напрямів діяльності і функцій підприємства; ознайомлення з умовами праці на підприємстві
<i>освоєння правил безпеки та охорони праці на деревообробному підприємстві</i>	ознайомлення та застосування правил охорони праці та техніки безпеки; вивчення правил протипожежного захисту та заходів гасіння пожежі; освоєння алгоритмів дій при нещасних випадках
<i>дотримання норм і заходів охорони довкілля</i>	реалізація норм і правил правила охорони довкілля під час виробництва; використання екологічних матеріалів; утилізація відходів екологічними чистими способами

За поданою в таблиці інформацією загальнопрофесійна підготовка техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів орієнтована насамперед на їхнє ознайомлення з основами фаху та професійної практики в деревообробному секторі в цілях усвідомлення правильності професійного самовизначення, а надалі на оволодіння правовими, економічними, екологічними нормами та безпечними для життя і здоров'я умовами її реалізації у промисловому виробництві. Запропоновані в навчальному плану Дортмундської торгово-промислової палати підходи до організації цього циклу професійної підготовки за названою вище професією цілковито відповідають вимогам типової навчальної програми та не передбачають змін.

Спеціальна підготовка робітників-деревообробників указанного фаху разом з інтегрованою в її межах базовою професійною підготовкою забезпечує формування системи трудових умінь і навичок – від планування і проектування до реалізації і контролю робіт із оброблення і перероблення деревини¹¹. Відповідно вона охоплює широкий спектр завдань навчально-виробничої діяльності із типовими для них роботами й операціями, обов'язковими до виконання протягом певного періоду. Так, завдання проведення замірів та виготовлення шаблонів передбачає набуття навичок добору методів вимірювання, перевірки функціональності вимірювальних приладів та, власне, проведення замірів із їх документуванням загальною тривалістю 7 тижнів. Перелік усіх навчально-виробничих завдань відображає таблиця 8.

Таблиця 8.

Структура спеціальної підготовки техніків-механіків обробки деревини на виробництві (відповідно до плану навчання на підприємстві Дортмундської торгово-промислової палати)

Навчально-виробничі завдання	Типові роботи й операції	Тривалість виконання (у тижнях)
<i>застосування інформаційних систем на виробництві</i>	користування базами даних із дотриманням норм їх захисту; опрацювання та документування фахової інформації засобом інформаційних технологій;	5

	використання спеціалізованого комп'ютерного та програмного забезпечення	
<i>планування робочого процесу</i>	планування робочих процесів з урахуванням ергономічних, екологічних, економічних аспектів; підбір робочого обладнання та матеріалів; попередження чи подолання порушень у робочому процесі; розробка ескізів, планів та креслень;	8
<i>клієнтоорієнтоване обслуговування та менеджмент якості</i>	професійне спілкування з клієнтами та партнерами; стеження за дотриманням вимог замовника; проміжна та кінцева перевірка результатів виробництва; визначення та усунення прогалин і дефектів у якості виробництва; контролювання витрат матеріалів	7
<i>облаштування робочого приміщення</i>	впорядкування робочого місця; перевірка технічної бази та енергозабезпечення; реалізація заходів безпеки праці;	3
<i>налаштування та застосування робочого обладнання</i>	підбір технічного обладнання для деревообробки; використання ручних і машинних інструментів; налаштування та експлуатація пневматичних, гідравлічних, електричних, електронних пристроїв; застосування підйомного, транспортного обладнання; технічне обслуговування приладів, машин	23
<i>проведення замірів та виготовлення шаблонів</i>	добір методів вимірювання; перевірка функціональності вимірювальних приладів; проведення замірів та їх документування; підготовка та використання шаблонів та ескізів	7
<i>обробка та переробка деревної сировини</i>	диференціювання порід деревини та матеріалів на її основі; визначення вологості деревної сировини та її перевірка на дефекти; підбір та транспортування деревини та допоміжних матеріалів відповідно до замовлення; ручна і механічна обробка і переробка деревини	24
<i>виготовлення, монтаж і демонтаж виробів та деталей із деревини</i>	підготовка деревини до переробки; виготовлення виробів і деталей за допомогою технологій машинної обробки (розпилювання, стругання, фрезерування, шліфування); перевірка виготовленої продукції на якість та точність розмірів; підбір типів з'єднань та кріплень відповідно до призначення виробу; збір та монтаж виробів; маркування продукції	12
<i>обробка та оздоблення поверхонь</i>	очищення та шліфування поверхонь, обробка від пошкоджень; вибір технологій обробки поверхонь, способів і засобів їх покриття; ручне покриття поверхонь; зберігання залишків та утилізація відходів	6
<i>управління та контролювання виробництва продукції</i>	налаштування та регулювання робочого процесу відповідно до правил техніки безпеки; оптимізація виробничих процесів та документація заходів; виявлення та виправлення помилок у процесах виробництва; облік виробничих даних	6
<i>пакування та зберігання продукції</i>	підготовка продукції до відправки, її упакування та маркування; оформлення супровідної документації	3

Із наведених у таблиці даних є очевидною чітка підпорядкованість спеціальної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів стандартам виробничого процесу на деревообробному підприємстві. З огляду на інтегрованість у межах плану базової та спеціальної професійної підготовки спостерігаються певні корективи в змісті й обсягах окремих видів навчально-виробничої діяльності. Зокрема збільшено або скорочено тривалість їх виконання, наприклад, *налаштування та застосування робочого обладнання* (із 22 до 23 тижнів) або *обробка та переробка деревної сировини* (із 20 до 24 тижнів). Деякі з видів навчально-виробничих робіт у межах спеціальної підготовки об'єднані, наприклад, *клієнтоорієнтоване обслуговування у підприємницькій практиці* (2 тижні) та *реалізація заходів забезпечення якості виробництва* (8 тижнів) у межах *клієнтоорієнтоване обслуговування та менеджмент якості* (7 тижнів). Тож у навчальному плані Дортмундської торгово-промислової палати зреалізовано передбачену типовою навчальною програмою можливість модифікації базової професійної підготовки відповідно від потреб якісної освіти персоналу за указаним вище фахом.

Спеціалізована навчально-виробнича підготовка техніків-механіків обробки деревини, зокрема з виготовлення будівельних та пакувальних матеріалів, передбачає відповідно до навчального плану формування вузькопрофільних компетентностей, а саме проектування, конструювання та контролювання якості відповідної продукції¹¹. Вона реалізується через відповідні завдання навчально-виробничої діяльності та підпорядковані їм види робіт. Зокрема завдання із перевірки якості виробів та позбавлення дефектів спрямоване на відпрацювання вмінь оцінювання продукції з деревини за критеріями якості, обліку та документації недоробок і дефектів виготовленої продукції, добирання і застосування заходів їх усунення протягом 5 тижнів загалом. У таблиці 9 подаємо перелік відповідних завдань, типових робіт із їх реалізації та загальну тривалість їхнього виконання.

Таблиця 9.

Структура й обсяги спеціалізованої підготовки техніків-механіків обробки деревини на виробництві з виготовлення будівельних та пакувальних матеріалів (відповідно до плану навчання на підприємстві Дортмундської торгово-промислової палати)

Навчально-виробничі завдання	Типові роботи й операції	Тривалість виконання (у тижнях)
<i>виготовлення будівельних деталей та пакувальних засобів з деревини</i>	підбір основних та допоміжних матеріалів для виготовлення дерев'яних будівельних і пакувальних матеріалів; перевірка програмного та технічного забезпечення процесу їх виробництва; конструювання виробів відповідно до нормативних документів та вимог замовників	40

<i>проведення робіт із захисту деревини</i>	добір заходів захисту деревини від руйнувань з урахуванням екологічних аспектів та цілей її переробки; реалізація заходів збереження якості деревини з урахуванням норм охорони здоров'я та навколишнього середовища	7
<i>перевірка якості виробів та позбавлення дефектів</i>	оцінювання продукції з деревини за критеріями якості; облік та документація недоробок і дефектів виготовленої продукції; добір і застосування заходів їх усунення	5

Викладена в таблиці інформація засвідчує тісний зв'язок професійної підготовки здобувачів професії техніка-механіка обробки деревини із конкретними напрямками виробничої діяльності деревообробного підприємства, зокрема й вузькогалузевими. Її важливість підтверджується збільшенням тривалості відповідних видів навчально-виробничої діяльності у межах плану навчання на виробництві Дортмундської торгово-промислової палати порівняно із нормами типової навчальної програми, зокрема *проведення робіт із захисту деревини* (із 5 до 7 тижнів), *виготовлення будівельних деталей та пакувальних засобів з деревини* (із 36 до 40 тижнів), передовсім за рахунок резерву навчального часу, створеного в результаті інтеграції базової професійної та спеціальної підготовки.

Додаткова професійна підготовка на деревообробному підприємстві за професією технік-механік обробки деревини дає змогу розширювати й поглиблювати фахові знання, уміння і навички на рівні найновіших стандартів виробництва, зокрема технологічних інновацій в обробленні та переробленні деревини. Вона забезпечує їхнє ознайомлення із сучасним обладнанням виробничих процесів у сфері деревообробки, інструментами їх механізації, правилами їх безпечної експлуатації тощо¹¹. Відповідно її структура передбачає низку навчально-виробничих робіт із застосування прогресивних технологій у плануванні та здійсненні виробничих процесів на деревообробному підприємстві. Наприклад, навчально-виробниче завдання із розробки програм ЧПК спрямоване на ознайомлення з видами верстатів з ЧПК та їхніми технічними характеристиками, засвоєння правил роботи з верстатами з ЧПК та розробку програм керування процесами деревообробки на верстатах з ЧПК упродовж 4 тижнів. Весь спектр завдань цього циклу підготовки із деталізацією ходу їхнього виконання та обсягів наводимо у таблиці 10.

Таблиця 10.

Структура додаткової підготовки техніків-механіків обробки деревини у сфері прогресивних комп'ютерних технологій (відповідно до плану навчання на підприємстві Дортмундської торгово-промислової палати)

Навчально-виробничі завдання	Типові роботи й операції	Тривалість виконання (у тижнях)
<i>підготовка проектів за допомогою САП</i>	проектування технологічних процесів за допомогою САП; 3D і 2D моделювання виробів з деревини; обробка й оформлення проектно-конструкторської документації	4

<i>розробка програм ЧПК</i>	ознайомлення з видами верстатів з ЧПК та їхніми технічними характеристиками; освоєння правил роботи з верстатами з ЧПК; розробка програм керування процесами деревообробки на верстатах з ЧПК	4
<i>робота з верстатами з ЧПК</i>	налаштування верстатів з ЧПК відповідно до правил техніки безпеки; технічне обслуговування верстатів з ЧПК; контролювання похибок у роботі верстатів з ЧПК та їх виправлення	2

Із поданих у таблиці даних є очевидною взаємозалежність професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини із спеціалізацією у виготовленні будівельних та пакувальних матеріалів із модернізаційними тенденціями в німецькому деревообробному секторі, що виявляються передовсім у комп'ютеризації та автоматизації виробничих процесів, та відповідно її спрямованість на набуття ними практичного досвіду розробки та користування різноманітними технологічними та технічними інноваціями в ході трудової діяльності. Підходи до організації цього циклу професійної підготовки за згаданою професією абсолютно тотожні прописаним у типовій навчальній програмі нормам без будь яких змін і доповнень.

Аналіз та узагальнення планів професійної підготовки техніків-механіків обробки деревини на деревообробних підприємствах, укладених торгово-промисловими палатами різних федеральних земель і міст Німеччини, зокрема Дрездена, Франкфурта на Майні, Нюрнберга, дає підстави для висновку про відсутність радикальних регіональних відмінностей у її структурі та обсягах через загальнодержавну стандартизованість та уніфікованість. Певна варіативність спостерігається лише у межах циклів базової професійної та спеціальної підготовки з огляду на передбачену типовою навчальною програмою можливість інтегрування їхніх компонентів. Так, порівняно із розглянутим планом Дортмундської торгово-промислової палати, в межах якого об'єднано низку компонентів базової професійної та спеціальної підготовки техніків-механіків обробки деревини на підприємстві, відповідний план Дрезденської торгово-промислової палати жодних змін у їхній структурі не передбачає і повністю реалізує встановлені типовою навчальною програмою норми без будь-яких доповнень чи коректив. Такий підхід дає змогу здобувачам цієї професії проходити підготовку на підприємстві на території будь-якої федеральної землі Німеччини та за рахунок встановлення лише загальних обсягів виконання навчально-виробничих завдань координувати та обирати

найбільш оптимальні варіанти організації навчання на підприємстві та у професійній школі^{11, 293, 294, 295}.

Кінцевим елементом у дуальній системі професійної підготовки фахівців деревообробного профілю є їхня атестація як обов'язкова процедура комплексного оцінювання їхньої готовності до продуктивної професійної діяльності в сфері обробки і переробки деревини. Вона регламентована положеннями вже згаданого Федерального Закону про професійну освіту та передбачає контроль рівня сформованості професійної компетентності відповідно до стандартів рамкового навчального плану підприємства та типової освітньої програми закладу середньої професійної освіти. Так, відповідно до § 38 названого закону мета атестації полягає у перевірці та підтвердженні здатності і готовності здобувачів робітничих професій, зокрема і деревообробного профілю, до раціонального застосування набутих знань, умінь і навичок на підприємствах відповідної галузевої приналежності. Передумовами допуску до атестації в документ визначає завершену професійну підготовку за відповідною спеціальністю у професійній школі та виробничу підготовку на деревообробному підприємстві. Для проведення державних іспитів відповідно до його положень створюється спеціальна комісія, до складу якої входять представники профільних міністерств, торгівельно-промислових палат, лісогосподарських підприємств та закладів лісогосподарської освіти²⁹⁶.

Процедура атестації здобувачів робітничих професій деревообробного профілю конкретизована своєю чергою постановами Міністерства економіки й енергетики та Міністерства освіти і наукових досліджень про професійну підготовку за робітничими професіями деревообробної сфери. Вони утверджують двоетапну структуру атестування здобувачів відповідних спеціальностей¹⁰. Метою першого – проміжного – етапу визначено передовсім з'ясування ступеня якості професійної підготовки робітничих кадрів деревообробної галузі та внесення коректив за наявності певних прогалин. Проміжний іспит запланований зазвичай на кінець першої половини загального трирічного терміну навчання. Він реалізується у формі проведення підготовчих робіт та власне виготовлення певного виду виробу з деревини відповідно до загальної спеціальності. Під час іспиту здобувач робітничої професії деревообробного профілю повинен продемонструвати вміння і навички планування виробничого процесу, вибору необхідних матеріалів та

²⁹³ Industrie- und Handelskammer Frankfurt am Main. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. Sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. URL: <https://www.frankfurt-main.ihk.de/imperia/md/content/pdf/berufsbildung/ausbildung/ausbildungsplan/Holzmechaniker.pdf>

²⁹⁴ Industrie- und Handelskammer Dresden. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. Sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. URL: https://www.dresden.ihk.de/servlet/link_file?link_id=34665&target=display&link_zusatz=&ref_detail=Beruf&ref_knoten_id=64109&ref_sprache=deu

²⁹⁵ Industrie- und Handelskammer Nürnberg. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. Sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. URL: <https://www.ihk-nuernberg.de/de/media/PDF/Berufsbildung/Gliederungen-technisch/sachliche-und-zeitliche-gliederung-holzmechaniker-in-fachrichtung-herstellen-vo.pdf>

²⁹⁶ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Lehrplan für die Berufsschule. URL : <https://www.isb.bayern.de/berufsschule/lehrplan/berufsschule/>

інструментів, підготовки креслень та ескізів, а також виготовлення відповідного виробу на основі дотримання стандартів якості, правил техніки безпеки та екологічних норм.

Другий етап атестації передбачає натомість підтвердження належного рівня професійної компетентності робітників деревообробної галузі як передумови їх допуску до самостійної професійної діяльності. Весь перелік питань випускного іспиту інтегрований у такі блоки: 1) економіко-соціологічний, що передбачає визначення ступеня усвідомлення й розуміння економічних процесів та соціальних відносин у межах професійного середовища; 2) технологічний, спрямований на діагностику обсягу знань із планування та організації процесів обробки і переробки деревини та шляхів їх оптимізації відповідно до технологічного поступу та екологічних стандартів; 3) технічний, що забезпечує виявлення ступеня обізнаності із нормами застосування та обслуговування технічного обладнання для обробки і переробки деревини відповідно до правил техніки безпеки; 4) практичний, що передбачає контроль вмінь і навичок виготовлення виробу з деревини відповідно до спеціалізації за актуальними стандартами якості цієї продукції. Три перші реалізуються у формі письмового іспиту, що передбачає надання розгорнутих відповідей на відповідні питання, останній – у формі практичної роботи із виготовлення виробу з деревини та ситуативної співбесіди щодо особливостей її виконання.

Документи щодо атестації здобувачів робітничих деревообробних професій регламентують не лише структуру комплексного підсумкового атестаційного іспиту із формами його проведення, а й конкретні обсяги усіх його складових частин. Зокрема для прикладу у рис.1 наводимо їхнє співвідношення відповідно до постанови про професійну підготовку техніків-механіків обробки деревини¹⁰:



Рис. 1. Структура підсумкової атестації здобувачів робітничої професії деревообробного профілю

Із наведеної діаграми є очевидною збалансованість структури атестації здобувачів робітничих професій деревообробного профілю, що виявляється у рівномірному розподілі питань і завдань теоретичного та практичного характеру, а також їхню інтегрованість у міждисциплінарні блоки, що сукупно дають змогу оцінити рівень набутої професійної компетентності як комплексної, інтегральної якості. Через процедуру атестації за єдиними і загальними кваліфікаційними вимогами і стандартами забезпечується контроль за дотриманням якості професійної підготовки кадрового забезпечення деревообробної галузі на деревообробному підприємстві та у професійній школі на федеральному рівні та на рівні земель водночас.

Підсумовуючи розгляд особливостей фахової підготовки кадрів деревообробного профілю у німецькій системі середньої професійної освіти за дуальною формою, можемо виокремити низку її відмітних ознак: по-перше, це відсутність спеціальностей підготовки в сфері суто обробки деревини та спрямованість усіх спеціальностей на здобуття компетентності із обробки та переробки деревини одночасно, що, на наш погляд, зумовлено насамперед специфікою деревообробної галузі німецької економіки, яка виявляється в пріоритетній орієнтації не на обробку і збут деревини, а на виробництво і реалізацію продукції із неї; по-друге, це залученість в процес організації професійної освіти фахівців-деревообробників усіх зацікавлених сторін – профільних федеральних міністерств, регіональних галузевих адміністративних структур, освітніх установ, навчально-виробничих підприємств тощо – із чітким правовим врегулюванням їхніх повноважень у сфері управління цією ланкою освітньої системи та функцій в межах реалізації професійної підготовки здобувачів деревообробної спеціальності і їх атестації; по-третє, це виразна

компетентнісна орієнтованість професійної підготовки фахівців деревообробного профілю, що виявляються у спрямуванні на формування системи теоретичних знань і практичних умінь з урахуванням широкого розмаїття професійних завдань, обов'язків, напрямів діяльності на підприємствах деревообробної галузі в умовах їх неперервної технологічної, технічної тощо модернізації; по-четверте, це полікомпонентна структура професійної освіти, відображена в широкому переліку її циклів, що взаємодоповнюються без дублювань при диференційованості інституцій їх реалізації та сукупно забезпечують поступове повноцінне становлення здобувача професії деревообробного профілю як професіонала своєї справи та особистості із активною громадською позицією; по-п'яте, це неперервний моніторинг якості професійної підготовки кадрового забезпечення деревообробної галузі через чітко впорядковану і структуровану процедуру проміжної і підсумкової атестації, результати якої слугують основою для оцінки необхідності оперативного внесення коректив у навчальний процес або планування стратегій удосконалення освіти за цим профілем на більш віддалену перспективу.

РОЗДІЛ ІІІ

ПОЧАТКОВА ОСВІТА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ІННОВАЦІЇ Й ТРАДИЦІЇ

3.1. Організаційні аспекти створення безпечного та здоров'язбережувального освітнього простору Нової української школи

Любов ФЕНЧАК

Одна з характеристик сучасної освіти – це відповідність тенденціям, які відбуваються в суспільстві, реагування на нові умови життя. Зважаючи на те, що значну частину свого часу здобувачі освіти проводять саме у освітньому закладі, виникає нагальна потреба не тільки у задоволенні базових життєвих потреб, а й у формуванні необхідних навичок для конструктивної, здорової взаємодії²⁹⁷. Воєнні події, які відбуваються в Україні є психотравмуючим фактором для всіх учасників освітнього процесу, і прямо чи опосередковано впливають на фізичне та психічне здоров'я здобувачів освіти. Від того, які будуть створені умови для профілактики булінгу (цькування), формування способів особистісної взаємодії та розвитку творчого потенціалу здобувачів початкової освіти, залежить розвиток особистості майбутнього громадянина. Тому створення безпечного і здоров'язбережувального середовища є надзвичайно важливим завданням освіти в умовах сьогодення.

Відповідно до статті 1 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2017 р.) «Безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що унеможлиблюють заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможлиблюють вживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин»²⁹⁸.

Формування безпечного та здоров'язбережувального освітнього середовища – необхідна умова для забезпечення права дітей на освіту, охорону здоров'я, отримання якісних освітніх послуг. Провідні тенденції освіти у світі пов'язані з ідеєю створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості.

297 Фенчак Л. М. Превентивне виховне середовище школи як основа соціального захисту підростаючого покоління / Л. М. Фенчак, Т. Е. Шпенік // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: збірник наукових праць. – Мукачево: МДУ, 2016. – Випуск 2(4). – С.108-111.

298 Закон України «Про повну загальну середню освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Потреба в самореалізації - одна з провідних потреб особистості, що є внутрішнім стимулом людської діяльності. Створення освітнього середовища для розвитку особистості, здатної до самореалізації - основне завдання сучасної школи²⁹⁹.

Сутність та умови створення освітнього середовища вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Меис, Т. Менг, М. Турвеи, В. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоєва та інші) дослідники.

Науковець А. Цимбалару у своїх дослідженнях розглядає «освітній простір школи» як просторово-предметний компонент - предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він уміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори тощо. Окрім цього, дослідниця визначає освітній простір школи як складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків тощо; як подій, у яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб. Це засіб змінити зовнішнє з метою його перетворення в індивідуальне. Таке розуміння ґрунтується на дослідженнях, які доводять, що освітній простір вибудовується навколо особистості, оскільки лише їй притаманна діяльність, завдяки якій освоюється освітнє середовище³⁰⁰.

Науковці й педагоги-практики розглядають освітнє середовище, як частину життєвого, соціального середовища школяра, яке виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку, зокрема здоров'язбереження та безпека; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток творчого потенціалу особистості^{301, 302}. На державному рівні розроблено Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі до 2024 року. Мета Національної стратегії – сформувані безпечні, комфортні та здорові умови навчання в закладах освіти, освітнє середовище, яке забезпечує оволодіння учнями компетентностями, необхідними для життя, формування культури безпечної та здоров'язбережувальної поведінки³⁰³.

²⁹⁹ Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко, Т. Воронцова, О. Сакович та ін. — К. : Алатон, 2020. — 64 с.

³⁰⁰ Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення / А. Д. Цимбалару // Український педагогічний журнал. - 2016. - № 1. - С. 41-50.

³⁰¹ Фенчак Л. М. Превентивне виховне середовище школи як основа соціального захисту підростаючого покоління / Л. М. Фенчак, Т. Е. Шпенік // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка та психологія" : збірник наукових праць. – Мукачево : МДУ, 2016. – Випуск 2(4). – С.108-111.

³⁰² Особливості створення освітнього середовища для молодших школярів в контексті Нової української школи / Н.Лалак, М. Лавренова, Л.Фенчак // Vzdelávanie a spoločnosť V. Medzinárodnýne konferenčný. Zborník. – Prešov 2020. – s.72-80

³⁰³ Указ Президента України «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>

У результаті аналізу науково-педагогічних досліджень, нами з'ясовано, що організовуючи безпечне освітнє середовище в НУШ, необхідно враховувати фактори, що впливають на нього:

1. Існуючі в закладі міжособистісні відносини. Частоту проявів негативних емоційних стосунків та позитивних.

2. Захищеність в освітньому середовищі – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього процесу.

3. Комфортність в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу. Недієвість системи психологічної допомоги в освітній установі може призвести до неефективного психологічного супроводу дитини, а у педагогів – емоційного вигорання і, як наслідок, спричинити професійну деформацію, що і в першому і в другому випадку створить серйозну загрозу психічному здоров'ю особистості.

4. Задоволеність освітнім середовищем: задоволення базових потреб дитини у допомозі та підтримці; у збереженні та підвищенні її самооцінки; у пізнанні та діяльності; у розвитку здібностей і можливостей³⁰⁴.

Освітнє середовище розглядається нами, як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти і складається з таких структурних компонентів: фізичне оточення, людський фактор, програма навчання. Розвиток особистості здобувачів початкової освіти ґрунтується на багатоканальній взаємодії всіх цих компонентів як суб'єктів освітнього середовища. Плануючи організацію освітнього середовища в початкових класах, важливо врахувати, що воно має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності. Окрім цього, освітнє середовище має відображати філософію концепції Нової української школи та освітню програму. Усі школярі зобов'язані навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові, у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У описаному освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості здобувачам освіти робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних компетенцій, отримання нових знань, розвитку свого потенціалу.

Багато сучасних науковців безпечне освітнє середовище розглядають як чинник соціалізації здобувача освіти, здоров'язбереження та розвитку його творчої особистості.³⁰⁵ Необхідність вирішення проблеми збереження здоров'я,

304 Фенчак Л.М. Педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі початкової школи / Т. Молнар, М. Лавренова, Л. Фенчак // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2017. – № 10 – С.131-136 [Web of Science].

305 Феномен обдарованості в сучасному освітньому середовищі початкової школи / М. В.Лавренова, Н. В.Лалак., Т. І. Молнар, Л. М Фенчак // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щоквартальний науково-методичний журнал. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2020. № 4 (79) /IV квартал /2020. С. 25-29.

викликане насамперед соціальним замовленням на особистість здатну до здорового способу життя та корисну для суспільства. Збереження і зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу в сучасних умовах навчання можливе шляхом формування здоров'язбережувального освітнього простору.

В сучасній педагогічній науці широко оперують поняттям «здоров'язбережувальне навчальне середовище», адже в Україні за останні роки стан здоров'я дітей різко знизився. Окремі напрями створення здоров'язбережувального середовища освітніх установ висвітлено в працях Т. Водолазської, С. Дудки, Т. Осадченко, Н. Поліщук, Л. Сливки та ін. Результати проведених спеціальних досліджень засвідчують, що на кожну тисячу обстежених лише 11 дітей є практично здоровими, тобто до 15 років виявилися здоровими лише 1,1 % дітей. У середньому на одну дитину припадає 2,5 захворювання. При цьому 17,8 % обстежених дітей мають чотири захворювання, а п'ять і більше – 14,6 % дітей³⁰⁶.

Тому проблема формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи сьогодні синтезує низку завдань: збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я учнів. Серед стратегічних завдань нової української школи пріоритетним визначено сприяння фізичному, психічному здоров'ю молоді, а одним зі шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки – утвердження пріоритетів здорового способу життя

Дослідник О.Сироватко зазначає, що освітній заклад із здоров'язбережувальним середовищем – це педагогічна система, складовими якої мають бути: методики забезпечення психолого-медичного та соціального супроводу здобувачів освіти на кожному віковому етапі; постійна діагностика стану їх здоров'я; установка на формування в них здорового способу життя; ефективна корекційна й реабілітаційна робота за медичними показниками школярів «групи ризику»; методики залучення учнів до здоров'язбережувальної діяльності³⁰⁷.

Досліджуючи міжнародну практику освітніх закладів та здобутки вітчизняних науковців, нами визначено алгоритм створення здоров'язбережувального освітнього середовища у ЗЗСО: аналіз інфраструктури школи, її навчального, навчально-методичного та кадрового забезпечення; проведення моніторингу фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я здобувачів освіти; діагностика й корекція та попередження захворювань; проведення профілактики захворювань; вітамінотерапія; впровадження здоров'язберігаючих технологій; системна та систематична оздоровча робота у ЗЗСО; розвиток матеріально-технічної бази ЗЗСО; дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил, що гарантують зміцнення здоров'я учнів; дотримання норм пожежної безпеки; нормування навчального

³⁰⁶ Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів / О. Я. Савченко // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – №. 1. – С. 41–49.

³⁰⁷ Сироватко О. / Підходи до формування здоров'язберігаючого середовища в закладі освіти / О.Сироватко // Директор школи. 2009. № 38 (566). С.15.

навантаження, створення комфортної атмосфери у взаєминах між учителями, учнями й батьками; залучення батьківської громадськості, органів місцевого самоврядування до організації та управління освітнім процесом³⁰⁸.

Системна діяльність зі створення здоров'язбережувального та безпечного освітнього середовища сприятиме позитивним результатам, а саме:

1) на рівні учнів: зменшення кількості випадків порушення дисципліни, поява інтересу до власних якостей та рівня особистого розвитку, посилення віри в себе; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, бажання розкрити себе перед друзями, вчителями з кращого боку;

2) на рівні сім'ї: висока оцінка творчих та інтелектуальних здібностей дітей, відчуття єдності з дитиною, встановлення теплих, доброзичливих, дружніх стосунків; на рівні класу: підвищення рівня згуртованості колективу, що сприяє розвитку доброзичливих стосунків, виникненню взаємних симпатій, взаємної прихильності, емоційній єдності «один за всіх, і всі за одного»³⁰⁹.

Таким чином, школа зі здоров'язбережувальним освітнім середовищем – це освітній заклад, в якому діють методики забезпечення супроводу школярів на кожному етапі їх розвитку та досягнень, включення здобувачів початкової освіти у здоров'язбережувальну діяльність, способи формування умінь, що допоможуть у саморегуляції емоційних станів, самоконтролю в стресових ситуаціях.

Створюючи безпечне та здоров'язбережувальне освітнє середовище особливо важливо забезпечувати право вибору діяльності здобувачем освіти, бо це стимулює і прояви самостійності і перші спроби відповідати за власні дії та вчинки, сприяє розвитку можливостей, а також заохочує школярів до самовизначення, до створення індивідуальної освітньої траєкторії³¹⁰.

У відповідності до Закону України «Про повну загальну середню освіту» який «регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права...» зазначено, що «здобувачі освіти мають право на (ст. 14), :... індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання». Закон роз'яснює, що «Індивідуальна освітня траєкторія учня формується шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності», «Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути

³⁰⁸ Бережна Т. Організація шкіл здоров'я в Україні: міжнародний досвід та вітчизняна практика / Т. Бережна // Рідна школа. – 2018. № 5. – С. 28.

³⁰⁹ Фенчак Л.М. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів в умовах реформування системи початкової освіти. – Компетентнісні індикатори стратегій «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти. Монографія / Г.В.Товканець та колектив авторів/ за загальною редакцією Г.В.Товканець – Мукачево: редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. – 260-276с

³¹⁰ Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики / М. Лавренова, Н. Лалак, Т. Молнар, Л. Фенчак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: збірник наукових праць. – Львів, 2021. Випуск 35. С. 103–111.

реалізована через індивідуальний навчальний план». Батьки здобувачів освіти теж мають право «брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану»³¹¹.

Завдяки цьому освітній процес має стати більш гнучким та підлаштуватися під потреби кожного здобувача освіти, і кожен школяр матиме власну унікальну траєкторію, з індивідуальними «зупинками» чи навіть власною системою цінностей. Якщо класична освіта пропонує узагальнений стандарт з однією кінцевою метою (скласти ЗНО), то розробка індивідуального плану передбачає персональну ціль, виходячи з якої визначаються проміжні задачі, навантаження, темп, тощо. Занадто велике для певної дитини навчальне навантаження може дати зовні ефектні результати, наприклад, високий темп читання, швидкість письма тощо. Але таке навчання може призвести до психосоматичних розладів, загальмувати особистісний та фізичний розвиток здобувача освіти. Саме тому школяр повинен навчатися за індивідуальним навчальним планом, завдяки якому зможе працювати в комфортному для себе темпі, опрацьовуючи навчальний матеріал відповідного рівня складності. Індивідуальний навчальний план не є сталим за формою. Його доцільно коригувати відповідно до виявлених знань, умінь, потреб здобувача початкової освіти.

Реалізації освітньої траєкторії та індивідуального навчального плану допоможе також організація освітнього середовища. Доцільно, щоб на початковому етапі навчання (1-2 клас) предмети були згруповані. Вчитель зможе, орієнтуючись на школярів, створювати комфортне для них освітнє середовище. Перерви робити тоді, коли цього будуть потребувати діти, добирати такі форми роботи, які будуть комфортними для учнів. Така діяльність допоможе формуванню індивідуальної освітньої траєкторії, адже в комфортному освітньому середовищі педагог зможе виявити інтереси, потреби здобувача початкової освіти. Індивідуальна освітня траєкторія школяра реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у закладах освіти. Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що розробляється педагогічними працівниками у взаємодії з учнем та/або його батьками, схвалюється педагогічною радою закладу освіти, затверджується його керівником та підписується батьками³¹².

Питання спроможності закладу освіти забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії та розроблення індивідуального навчального плану розглядається педагогічною радою на підставі поданої батьками дитини чи особою, яка досягла повноліття, письмової заяви (крім осіб з особливими освітніми потребами). Заява, зокрема, має містити обґрунтовані причини та сформульовані пропозиції щодо особливостей засвоєння освітньої програми закладу освіти (її окремих освітніх компонентів). Відмову в

³¹¹ Закон України «Про повну загальну середню освіту»

<https://xn--80aagahqwiybe8an.com/download/zakon-ukrajini-pro-povnu-zagalnu-serednyu-2020-80785.html>

³¹² Сучасний погляд на управління загальноосвітніми навчальними закладами / Н. Лалак, Л. Фенчак // Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, 2017. – №8(151). – С.125-129.

задоволенні реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в закладі освіти та розробленні індивідуального навчального плану може бути оскаржено до керівника та/або засновника закладу освіти або уповноваженого ним органу відповідно до вимог [Закону України](#) «Про звернення громадян».

Індивідуальний навчальний план учня має забезпечувати виконання ним освітньої програми закладу освіти та передбачати його участь у контрольних заходах, а також у разі необхідності враховує особливі освітні потреби учня, визначені за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки його розвитку. Індивідуальний навчальний план може визначати відмінні від визначених освітньою програмою закладу освіти послідовність, форму і темп засвоєння учнем освітніх компонентів. У разі здобуття освіти за екстернатною формою та формою педагогічного патронажу індивідуальний навчальний план складається в обов'язковому порядку, а у разі здобуття освіти за сімейною (домашньою) формою - за бажанням учня та/або його батьків³¹³.

Однак, хто буде слідкувати за успіхами учня, корегувати учбовий план, виключати чи додавати нові дисципліни, активності? Адже у початковій та середній школі учень не зможе приймати ці рішення самостійно. Хто буде цим займатися? Класний керівник, шкільний психолог, соціальний педагог? В ідеалі необхідна окрема посада, що поєднує риси всіх попередніх – такий собі товариш-ментор для дітей. Освітнє середовище буде сприятливим для всебічного розвитку, якщо дитині за необхідності буде доступною допомога тьютора. В індивідуальному освітньому плані такого учня/учениці доцільно зазначити, що дитина може виконувати самостійно, а за яких умов потребує підтримки. Таким чином, буде створено можливість поступово розширювати «зону найближчого розвитку» (те, що дитина виконує з допомогою вчителя/тьютора), а слідом, відповідно, буде збільшуватись і «зона актуального розвитку» (знання та навички, якими дитина впевнено користується). Можливість скористатися послугами тьютора повинні мати всі діти, які мають в цьому потребу³¹⁴.

Здобувач освіти за підтримки батьків або тьютора бере участь у розробленні свого індивідуального навчального плану. Батьки або особи, які піклуються про дитину, також повинні реалізувати своє право на участь в його розробленні. Діти повинні мати можливість вибрати не лише навчальну дисципліну, а й рівень складності. Певні теми здобувачі освіти можуть вивчати вдома. Якість навчання буде вищою, якщо їм буде доступною онлайн-освіта. Для цього слід створити мережу освітніх онлайн-платформ. Щоправда, така професія як тьютор в Україні офіційно не існує – її немає у класифікаторі професій, жоден педагогічний ЗВО не відкрив таку спеціальність. Але саме тьютор має відповідати за впровадження «індивідуальних освітніх траєкторій».

³¹³ Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики / М. Лавренова, Н. Лалак, Т. Молнар, Л. Фенчак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: збірник наукових праць. – Львів, 2021. – Випуск 35. – С. 103–111.

³¹⁴ Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики / М. Лавренова, Н. Лалак, Т. Молнар, Л. Фенчак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: збірник наукових праць. – Львів, 2021. – Випуск 35. – С. 103–111.

Він ставить цілі, редагує освітній план, відповідає за динаміку розвитку дитини та виступає її представником, координуючи роботу вчителів. В Україні практика тьюторства лише починається. Утім, у приватних освітніх закладах вони вже активно працюють. Та що там казати, кожен учитель інколи грає роль тьютора. Але поєднувати ці професії не варто: це збільшить навантаження на вчителів та викривить сприйняття тьюторства³¹⁵.

Важлива роль у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуального навчального плану належить також вчителям-фасилітаторам. «Фасилітація (facilitation) – це професійна організація процесу групової роботи, спрямована на прояснення і досягнення групою поставлених цілей. Процес фасилітації призводить до підвищення ефективності групової роботи, залучення та зацікавленості учасників, розкриття їх потенціалу.» Завдяки фасилітації освітній процес сприяє особистісному зростанню дітей, адже за таких умов учні є активними суб'єктами навчальної діяльності. Діти не лише беруть участь у розробках індивідуальних навчальних планів, а й активно працюють згідно з ними. Тому, щоб здобувачі освіти реалізували право набувати знання та уміння згідно з Законом України «Про повну загальну середню освіту», необхідно зробити наступні кроки для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуального навчального плану³¹⁶.

Слід зауважити, що на першому етапі «індивідуальні траєкторії» сподобаються тим небагатьом родинам, чії діти відвідують спеціалізовані навчальні заклади поза межами школи. Саме вони стануть прикладом для решти. Масовий інтерес з'явиться згодом, але для цього треба ввести нові поняття у систему уявлень батьків, сформувані розуміння та потребу, надати інструкції.

Як показує практика, індивідуальна освітня траєкторія дитини реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у ЗЗСО. Важливою та невід'ємною складовою, на нашу думку, є професійна компетентність в усіх суб'єктів освітньої діяльності, зокрема тих, що забезпечують здобуття освіти за мережевою формою. Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що розробляється педагогічними працівниками у взаємодії з учнем та його батьками. Він схвалюється педагогічною радою закладу освіти, затверджується його керівником та підписується батьками. Якщо класична освіта нав'язує узагальнений стандарт з однією кінцевою метою, до прикладу, - скласти ЗНО, то розробка індивідуального плану передбачає персональну ціль, виходячи з якої визначаються проміжні задачі, навантаження, темп³¹⁷.

³¹⁵ Майбутнє школи: індивідуальні освітні траєкторії URL: <https://naurok.com.ua/post/maybutne-shkoli-individualni-osvitni-traektori>

³¹⁶ Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія URL: <http://osvita.ua/school/theory/2287/print>

³¹⁷ Смолюк С. В. Формування розвивального освітнього середовища в початковій школі у 70–80-х роках ХХ століття: предметно-змістовний аспект/ Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. 2016. Вип. 31. С. 210-220.

Саме індивідуальний навчальний план може визначати відмінні від визначених освітньою програмою закладу освіти послідовність, форму і темп засвоєння учнем освітніх компонентів. У разі здобуття освіти за екстернатною формою та формою педагогічного патронажу індивідуальний навчальний план складається в обов'язковому порядку, а у разі здобуття освіти за сімейною (домашньою) формою – за бажанням учня та його батьків.

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється поетапно. Зокрема:

1. Створення інтелектуального освітнього простору в закладі освіти, який задовольняє запити учнів у виборі соціокультурних практик.

2. Активізація пізнавальної та перетворювальної активності учня (мотивація до індивідуальної освітньої діяльності).

3. Діагностика рівня розвитку здібностей учня, його індивідуальних інтересів та нахилів (діагностичний етап). За результатами роботи складається Карта індивідуального психологічного розвитку дитини.

4. Розробка індивідуального освітнього маршруту і технологій його реалізації.

5. Оцінка ефективності реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня (ступінь сформованості особистісних, предметних і міжпредметних компетентностей; успішність професійного самовизначення)³¹⁸.

Як показує практика, сьогодні не є актуальною «орієнтація на середнього учня», що була притаманна радянській системі освіти. Тому поділяємо думку багатьох сучасних дослідників, що сучасні технології та хмарні сервіси дозволяють учням опановувати матеріал у власному темпі. При цьому, роль учителя змінюється: вивільняється час на уроці, щоб розробити для кожного учня індивідуальну освітню траєкторію. Кожній дитині притаманні самотутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. З огляду на психофізіологічні особливості молодших школярів, існує вірогідність зовнішнього тиску у вигляді навчального навантаження, адже навчання відбувається за єдиною для всіх навчальною програмою. Занадто велике для певної дитини навчальне навантаження може дати ззовні ефективні результати. Так, до прикладу, високий темп читання, швидкість письма тощо, може одночасно призвести до психосоматичних розладів, загальмувати особистісний та фізичний розвиток здобувача початкової освіти. Зважаючи на унікальність періоду молодшого шкільного віку як періоду розвитку дитячої особистості, слід вказати на те, що особливості пізнавальної активності, проходячи певні етапи становлення, мають індивідуальний характер. За учнем визнається право на несхожість, власний погляд, індивідуальні захоплення, інтереси, риси характеру, тому кожна дитина, як індивідуальність, потребує індивідуального ставлення в освітньому процесі. Педагогіка індивідуального

³¹⁸ Майбутнє школи: індивідуальні освітні траєкторії <https://naurok.com.ua/post/maybutne-shkoli-individualni-osvitni-traektorii>

підходу має на увазі не пристосування завдань і основного змісту навчання до окремого школяра, а пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей учнів для того, щоб забезпечити визначений рівень їх розвитку³¹⁹.

Ефективним способом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача початкової освіти є диференціація навчання. Виходячи з аналізу наявних поглядів на сутність диференційованого навчання, ми визначаємо його як спеціально організовану діяльність, що спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і засобів навчання відповідно до типологічних особливостей молодших школярів. Для організації диференційованого навчання в класах найчастіше використовують групову форму. На групи здобувачів освіти поділяють на основі індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів. Першу групу складають учні з високим рівнем навчальних можливостей і високими показниками успішності. Другу групу складають здобувачі із середніми показниками успішності. Третю групу складають здобувачі з низькими пізнавальними здібностями, низьким рівнем пізнавального інтересу, низькими показниками успішності з предметів. Відтак, освітній процес в умовах диференціації стає максимально наближеним до пізнавальних потреб учнів, їх індивідуальних особливостей. Для школярів із низьким рівнем підготовки мета диференціації завдань – допомогти усунути прогалини в засвоєнні навчального матеріалу; для учнів із достатнім рівнем підготовки – в розширенні знань та збагаченні пізнавального досвіду³²⁰.

Інший спосіб припускає, що власний шлях освіти вибудовується для кожної дитини відповідно до досліджуваної нею освітньої сфери. Якщо ми виділимо конкретні особистісні здібності учнів як орієнтири для ведення ними освітньої діяльності з кожного навчального предмета, то шлях освоєння цих предметів буде визначатись не стільки логікою даних предметів, скільки сукупністю особистісних здібностей кожного здобувача початкової освіти.

Одною з важливих умов ефективного формування освітньої траєкторії здобувача освіти є тісна співпраця між учасниками освітнього процесу, побудована на взаєморозумінні, взаємоповазі та творчій співробітничі педагога, молодшого школяра та його батьків. Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному та гуманному ставленні до здобувача початкової освіти, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Стосунки партнерства складаються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями. Педагогіка партнерства бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, однодумця, рівноправного учасника педагогічного

³¹⁹ Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики / М. Лавренова, Н. Лалак, Т. Молнар, Л. Фенчак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: збірник наукових праць. – Львів, 2021. – Випуск 35. – С. 103–111.

³²⁰ Феномен обдарованості в сучасному освітньому середовищі початкової школи / М. В.Лавренова, Н. В.Лалак, Т. І. Молнар, Л. М. Фенчак // Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щоквартальний науково-методичний журнал. – Київ: Інститут обдарованої дитини, 2020. – № 4 (79) /IV квартал /2020.– С. 25-29.

процесу, турботливого і відповідального за його результати. Ця етика утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює використання особистісного діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчості – творчого мислення, творчої здібностей в нових умовах ³²¹.

Організація роботи з батьками в освітньому закладі – багатоаспектна і має значні педагогічні можливості. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми. Особливе місце в цьому процесі посідає вчитель початкової школи, який є першим, хто встановлює контакт із сім'єю учня, і чия компетентність стає обличчям освітнього закладу. Основне завдання роботи педагога з батьками – забезпечувати єдність вимог до виховання учнів з боку сім'ї та навчального закладу, створювати нормальні умови для домашнього навчання дітей, спрямовувати виховну діяльність сім'ї.

Основними принципами у цій співпраці є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). Пріоритетним аспектом в організації роботи освітнього закладу з батьками є організація педагогічного всеобучу з метою формування їх педагогічної культури (здійснюється через лекторії для батьків, практикуми, семінари консультації з проблем сімейного виховання, диспути, дискусії, «круглі столи» тощо) ³²².

З метою створення та удосконалення безпечного освітнього простору НУШ навчальні заклади активно залучають батьків до співпраці, визнаючи їх рівноцінними партнерами у формуванні компетентностей здобувачів освіти. Організувати спілкування з батьками, особливо під час дистанційного навчання, допоможуть сучасні засоби зв'язку, які є ефективним джерелом отримання інформації. Перевагами такої комунікації є конфіденційність та адресність інформації, миттєва її доставка, постійний зворотний зв'язок з батьками здобувачів освіти. Педагогу необхідно постійно підтримувати зв'язок із батьками учнів свого класу. Це повинно бути двостороннє спілкування, з метою ознайомлення з усією важливою інформацією, що стосується шкільного життя

³²¹ Особливості формування соціальної компетентності у здобувачів початкової освіти / Нова грамотність і ключові компетентності в умовах реформування початкової освіти // монографія / За заг. ред. Г.В. Товканець – Мукачево: РВЦ МДУ, 2022. – С. 125-132.

³²² Гримач І. Педагогічний союз учителів і батьків / І. Гримач // Початкова освіта. – 2017. – № 1. – С. 7–30.

дітей і найактуальніших проблем, які виникають у здобувачів початкової освіти або їх батьків.

Коротко охарактеризуємо види сучасних способів зв'язку з батьками здобувачів освіти. Одним з офіційних способів підтримування зв'язку з батьками є передача інформації шляхом розміщення її на сторінках сайту школи. У наш час кожний освітній заклад має свою веб-сторінку. Це відкриває школу для дітей, батьків і в цілому для громадськості. Цей інформаційний ресурс призначений для надання здобувачам освіти, їх батькам, педагогам різноманітної інформації про всі події, що відбуваються у школі. Тут можна дізнатися про результати інноваційної діяльності школи, про зміцнення її матеріально-технічної бази. Окрім цього сайт школи або інших освітніх установ може стати для батьків джерелом інформації навчального, методичного або виховного характеру. На цих сторінках батьки можуть отримати інформацію про методи зміцнення здоров'я дітей, їх безпеку, правила поведінки дитини в сім'ї та в суспільстві, корисні поради з навчання і виховання учнів .

Для організації класного співтовариства у соціальних мережах (на базі «Facebook» і т.д.) необхідно створити групу з обмеженим доступом та запропонувати всім батькам зареєструватися у цій спільноті й подати заявку на вступ до групи. Це багатосторонній спосіб зв'язку, оскільки батьки не тільки зможуть бачити повідомлення, які розміщуються учителем, а й коментувати їх, ділитися думкою один з одним. Схожими характеристиками володіють співтовариства, створені за допомогою мобільних додатків типу Viber, WhatsApp, Telegram і т.п. Для організації такого зв'язку з батьками необхідно запропонувати їм встановити на своїх смартфонах відповідне програмне забезпечення та зареєструвати їх в групі ³²³.

Можна підтримувати зв'язок із батьками за допомогою мобільного телефону. Як правило, класний керівник має список номерів батьків кожного здобувача освіти і у будь-який момент може зв'язатися з ними. Однак такий спосіб підходить тільки для вирішення найбільш нагальних питань або обговорення дуже особистої інформації. За допомогою мобільного телефону можна також організувати смс-розсилку повідомлень. При цьому способі доступний тільки двосторонній зв'язок. Також до недоліків такого способу зв'язку слід віднести дуже обмежений обсяг інформації, що передається. Для організації батьківського форуму буде потрібна наявність спеціального веб-ресурсу. Це може бути і шкільний сайт, і будь-який інший сайт, що має схожу тематичну спрямованість. Зазвичай такі форуми є загальнодоступними і підходять скоріше для обговорення будь-яких невеликих питань, ніж для оперативного обміну інформацією³²⁴.

В умовах дистанційного навчання налагоджується система спілкування через Skype, Zoom, Google Meet - одних з найбільш універсальних засобів

³²³ Педагогіка партнерства в умовах Нової української школи: методичні рекомендації / укладач С. В. Шайнюк. – Центр професійного розвитку педагогічних працівників – Ковель, 2022. – 74 с.

³²⁴ Стандарти громадсько-активної школи: залучення батьків: навчально-методичний посібник /Товкало М.Я. Під заг. ред. Даниленко Л.І.,– К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 66 с.

зв'язку на даний момент. Ці програми забезпечують: миттєвий обмін інформацією; груповий відеозв'язок; демонстрацію екрану вашого монітора з необхідною інформацією. Під час використання презентацій уроки стають емоційно забарвленими, привабливими, викликають у дітей живий інтерес, є прекрасним наочним посібником і демонстраційним матеріалом, що сприяє хорошій результативності уроків.

Створена і працює мережа зв'язку школи з батьками засобами електронної пошти, що дозволяє оперативно передавати і приймати інформацію. Для цього батькам необхідно мати особисті поштові скриньки у будь-якій електронній поштовій системі. Класному керівникові досить один раз ввести в рядок розсилки адреси всіх батьків і надалі листи будуть відправлятися одночасно на всі ящики. При цьому обсяг інформації, яку можна пересилати, дуже великий. Це не лише швидкий і зручний спосіб спілкування з батьками, а й дуже ефективний. Незважаючи на свою зайнятість, перевірити електронну пошту завжди знайдеться час. Дуже важливо, щоб була сформована звичка батьків, як більшості сучасних молодих людей, щоранку розпочинати свій день з перегляду пошти. Це дає змогу завжди оперативно доносити до них потрібну інформацію і так само оперативно отримувати зворотний зв'язок.

В електронних журналах є можливість залишати особисті повідомлення батькам. Окремі системи інформують батьків за допомогою смс. До підвищення якості освіти школа рухається, використовуючи загальнодоступні комунікативні можливості та нові технології, усілякі програми для адміністрування, автоматизовані робочі місця директора й заступників, інтерактивні дошки та системи оповіщення батьків. Особливе місце займає «Електронний щоденник» – одна з технологій, за допомогою якої надається оперативний доступ батькам до успішності та відвідуваності школи дитиною. Необхідна інформація приходить батькам SMS-повідомленнями. За свідченням учителів, особливо ефективно впливає таке інтерактивне спілкування школи та родини на відвідуваність, скорочуючи кількість прогулів учнів більш ніж у два з половиною рази. Техніку дітям обдурити набагато складніше³²⁵.

Таким чином, вибираючи відповідний спосіб зв'язку з батьками, можна зупинитися на 2-3 варіантах, які забезпечать різні форми спілкування: офіційне й неформальне; наживо і на відстані; колективне та індивідуальне і т.д. Також в даному питанні слід враховувати індивідуальні бажання і можливості батьків, інакше вони просто будуть ігнорувати всі ваші спроби зв'язатися з ними. Особливо для вирішення проблеми безпечного та грамотного користування гаджетами та інформацією із різних джерел. Тому вбачаємо важливим включення батьків у процес комунікації зі своїми дітьми з питань безпеки інформаційного простору.

Виховання як в школі, так і в сім'ї повинно мати чітку ідейну спрямованість, а робота педагогів з батьками – бути процесом безперервного цілеспрямованого керівництва сімейним вихованням і взаємовідносинами

³²⁵ Педагогіка партнерства в умовах Нової української школи: методичні рекомендації / укладач С. В. Шайнюк. – Центр професійного розвитку педагогічних працівників – Ковель, 2022. – 74 с.

батьків і дітей. У процесі повсякденного життя школа має вчити батьків практично втілювати принципи виховання. Утверджуючи у свідомості й поведінці дітей норми та правила моралі, педагоги та батьки повинні надавати вчинкам, діям вихованців певного змісту, домагатися дієвості виховного процесу як фактору формування особистості молодшого школяра.

Таким чином, освітнє безпечне середовище в Новій українській школі складається з ролі педагога у формуванні психологічно безпечного середовища; забезпечення права вибору; формування спільних цінностей; розвитку відповідальності у здобувачів початкової освіти; участі всіх учасників в організації безпечного освітнього середовища.

3.2. Використання арт-терапії в освітньому середовищі початкової школи

Наталія ЛАЛАК

В умовах воєнного стану в Україні перед педагогами постає завдання не тільки зберегти контингент здобувачів освіти, формувати у них ключові та предметні компетентності, забезпечити виконання навчальних програм, але і організувати рух дітей за індивідуальними освітніми траєкторіями, створити умови для виявлення їх нахилів і здібностей. Орієнтація на врахування індивідуальних потреб та інтересів кожного школяра вимагає від учителя знання інноваційних тенденцій в освіті. У сучасній педагогічній практиці широкого розповсюдження набуває арт-терапія, яка допомагає налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію, більш глибоко пізнати внутрішній світ кожної дитини, відчуті її неповторність, особистісну своєрідність, визначити домінуючі потреби та інтереси, діагностувати емоційний, психічний стан, побудувати освітній процес на основі особистісно орієнтованого підходу.

Використання арт-терапії в початкових класах має потужний потенціал у створенні психологічно комфортного освітнього середовища, що у свою чергу сприяє гармонізації розвитку особистості через здатність самовираження й самопізнання: у дітей покращується самооцінка, мотивація, налагоджуються способи взаємодії з іншими суб'єктами тощо. Арт-терапія – це терапія творчості, дуже м'який метод, який дозволяє дітям проявити те, що вони переживають.³²⁶ Адже в умовах шкільного життя учні часто відчувають внутрішню напруженість, почувають себе втомленими і роздратованими, а будь-яке внутрішнє напруження гальмує творче самовираження. І тоді на допомогу педагогу приходять арт-терапія, в її різноманітних видах і проявах,

³²⁶ Ковінько А. В. Арт-терапія як технологія розвитку творчого потенціалу молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С.368-374.

що робить освітній процес не лише яскравим і цікавим, а і допомагає дітям розкрити свій творчий потенціал.

Актуальність і ефективність використання засобів арт-терапії у освітньому процесі навчального закладу підтверджується широким спектром наукових праць в таких аспектах: корекція та профілактика психоемоційних розладів у дітей (Н. Бережна, А. Галузинська, О. Дубинська, М. Корнійчук та ін.)³²⁷, розвиток пізнавальної, емоційної сфер дітей (О. Спанчинцева, Т. Татаринцева та ін.), розкриття творчого потенціалу здобувачів освіти (Т. Беневольська, Н. Дмитрішина, І. Карабаєва, М. Кисельова та ін.), соціалізація особистості (В. Газолишин, Л. Комісарова, Ю. Степура та ін.), психологічна та психотерапевтична допомога особистості (Т. Грабенко, А. Гречишкіна, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, О. Ісаєнко, Н. Коваленко, Н. Корбова, В. Рубан та ін.)³²⁸ тощо.

Варто зазначити, що ще в середині XIX ст. вітчизняний педагог К. Ушинський наголошував на розвивальних можливостях роботи дітей з природними матеріалами, зокрема й піском. У його працях знаходимо: «діти не люблять іграшок нерухомих, закінчених, добре зроблених, яких вони не можуть змінити за своєю фантазією... краща іграшка для дитини та, яку вона може змусити змінитись найрізноманітнішим чином... для маленьких дітей найкраща іграшка — купа піску»³²⁹. В. Сухомлинський неодноразово акцентував увагу на застосуванні арт-терапії під час навчання дітей: «Музика – уява – фантазія – казка – творчість – така доріжка, ідучи якою, дитина розвиває свої духовні сили. Музична мелодія збуджує в дітей яскраві уявлення. Вони – ні з чим не порівняний засіб виховання творчих сил розуму»³³⁰.

Науковці зазначають, що арт-терапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок, конструювання з природних матеріалів тощо. Переживаючи образи, дитина знаходить свою цілісність та неповторність. Надзвичайно добре поєднувати різні форми арт-терапії: спиратися на вербальний рівень (робота з казкою, фільмом), продовжувати на невербальному рівні (малювання, ліплення, колаж, оригамі) і завершувати знову на вербальному рівні (проговорювання нового досвіду). В арт-терапії не можна недооцінювати також безпосередній вплив на організм кольору, ліній, форми. З давніх часів для лікування нервових потрясінь застосовується малювання ієрогліфів. Ще одним побічним наслідком арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів. У занятті мистецтвом дуже важливо, щоб дитина відчувала свій успіх в цій справі. Якщо вона бачить, що має успіх у виразі і відображенні своїх емоцій, створенні унікальних виробів, малюнків, до неї приходить успіх у спілкуванні, а взаємодія зі світом стає більш конструктивною.

³²⁷ Дубинська О. Арт-терапія. Профілактика негативних станів учнів. Психолог. 2015. листоп. № 11. С. 12-13.

³²⁸ Грабенко Т., Зінкевич-Євстигнеєва Т. Чудеса на піску. К.: Ред. загальнопед. газ. 2014. 128 с.

³²⁹ Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори: у 2-х т. К.: Рад. Школа. 1983. 208 с.

³³⁰ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори в 5 т. К., 1976. Т.2. 486 с.

Цінними для нас є наукові доробки О. Сороки, яка досліджує проблему підготовки майбутніх учителів до використання арт-терапевтичних технологій в освітньому середовищі початкової школи³³¹. До найпоширеніших засобів арт-терапії вона відносить: музикотерапію, казкотерапію, пісочну терапію, ігрову терапію, театральну терапію. Вчена вважає доцільним проведення пісочних ігор при вивченні властивостей предметів, геометричних фігур; при проведенні дослідів з різними речовинами, створенні ландшафтів природних зон тощо. Ми погоджуємося з думкою дослідниці про те, що перенесення традиційних педагогічних занять в пісочницю має такі переваги: істотно посилюється бажання дитини дізнаватись щось нове, експериментувати і працювати самостійно; відбувається розвиток «тактильної чутливості» як основи розвитку «ручного інтелекту»; розвиваються всі пізнавальні процеси (сприйняття, увага, пам'ять, мислення), а також мова і моторика; удосконалюється розвиток предметно-ігрової діяльності, що в подальшому сприяє розвитку комунікативних навичок дитини; пісок, як і вода, здатний «заземляти» негативну енергію.

Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становлять наукові праці Т. Зінкевич-Євстигнеєвої й Т. Грабенко, які розробили й успішно апробували систему пісочних ігор, спрямованих на навчання, розвиток та корекцію особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Автори книги «Чудеса на піску. Пісочна ігротерапія» розкрили значення пісочної терапії у роботі з дітьми з метою діагностичного, психокорекційного, психотерапевтичного, розвивального впливу на особистість, реалізуючи казкотерапевтичний підхід. Ученими представлені практичні рекомендації щодо організації та проведення ігрової діяльності з піском, конкретизовано основні психолого-педагогічні вимоги до пісочниці та її обладнання, визначені принципи роботи в пісочниці. У дослідженнях Т. Зінкевич-Євстигнеєва й Т. Грабенко знаходимо добірку пісочних ігор, спрямованих на розвиток тактильної чутливості та дрібної моторики рук, пізнавальні ігри та ігри на розвиток фонематичного слуху, корекцію звукоутворення, навчання читанню та письму «Пісочна грамота» для дітей з особливими потребами³³².

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес наукової спільноти до проблеми впровадження інноваційних технологій, зокрема арт-терапії, в освітнє середовище початкової школи.

Нині не існує єдиного прийнятого визначення «арт-терапії». Якщо розглядати цю дефініцію з позиції генезису її словотворення, то «арт-терапія» складається з двох слів: «арт» і «терапія». «Арт» походить від лат. *artista* – освічений, магістр мистецтва, тобто людина, яка обрала своєю професією публічне виконання творів різних видів мистецтва. Терапія – від грец. *therapeia*

³³¹ Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.

³³² Грабенко Т., Зінкевич-Євстигнеєва Т. Чудеса на піску. К.: Ред. загальнопед. газ., 2014. 128 с.

– лікування – розділ медицини, що вивчає внутрішні хвороби, досліджує методи їх лікування й профілактики³³³.

Поняття «арт-терапія» з'явилося ще в 40-их р. ХХ ст. Його почав використовувати британський лікар і художник А. Хілл. Поняття «терапія» у широкому розумінні означає «медичне лікування», «лікувальне мистецтво». Але останнім часом цей термін широко вживається в педагогічному значенні. Адже за твердженням Є. Бондаревської і С. Кульневича «застосування незвичайного для шкільної практики терміна «терапія» не суперечить, а відповідає головній ідеї гуманістичної педагогіки – розвитку творчого потенціалу особистості». Підтвердженням позиції вищеназваних науковців є думка В. Ликової про те, що терапія і педагогіка мають багато спільного, зокрема в таких аспектах: визнання цінності людини як суб'єкта свого життя; спрямованість на збереження холистичного здоров'я; підтримка особистості в її становленні; реалізація принципів міжособистісної взаємодії; опора на діалог; використання методів³³⁴.

Найбільш поширеним є поняття «арт-терапія» у країнах з англomовним населенням, насамперед у Великобританії і США, і означає найчастіше лікування пластичною образотворчою діяльністю з метою дії на психоемоційний стан особистості. При цьому наголошується на використанні передусім візуальних видів мистецтв: живопису, графіки, скульптури, дизайну або таких форм творчості, у яких візуальний канал комунікації відіграє провідну роль.

Аналіз джерельної бази дослідження дає підстави стверджувати, що арт-терапія розглядається з різних позицій: напрям, форма або метод (Т. Кисельова, Л.Осадчук); творча діяльність, гармонізація і загальне оздоровлення особистості (В. Беккер-Глош); набір емпіричних прийомів, інноваційна технологія (А. Грیشина, Л. Лебедева, М. Наумбург, Л. Повстян, О. Смілянець, О. Сорока та ін.) тощо.

Опрацювання теоретичних положень щодо досліджуваної проблеми уможливило визначення основних завдань арт-терапії³³⁵:

- активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- створення психологічно комфортних умов для розвитку, навчання й виховання дітей;
- формування позитивної навчальної мотивації;
- розвиток просторової уяви, образно-логічного мислення, дрібної моторики рук та кінестетичної чутливості;
- формування навичок позитивної комунікації, вербальної і невербальної активності в ігровій діяльності;
- забезпечення сприятливих умов розкриття творчого потенціалу особистості;

³³³ Професійна освіта: словник: навч. посіб. уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К., 2000. 381 с.

³³⁴ Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 2016. 534 с.

³³⁵ Ковінько А. В. Арт-терапія як технологія розвитку творчого потенціалу молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С.368-374.

- формування цілісного, сильного і здорового «Я» дитини, забезпечення рівноваги між внутрішнім світом переживань, і зовнішнім соціальним світом, гармонізація загального психоемоційного стану учня, зниження тривожності;
- встановлення довірливих стосунків, педагогіка партнерства, покращення психічного самопочуття суб'єктів освітнього процесу.

На нашу думку, важливим аспектом при організації освітнього середовища в початковій школі з використанням арт-терапії є дотримання загальнопедагогічних та специфічних принципів. До прикладу, до загальнопедагогічних принципів варто віднести принцип систематичності й послідовності; активності й самостійності; наочності; емоційності; індивідуального підходу. Серед специфічних принципів, на нашу думку, домінуючими є: принцип оживлення абстрактних символів; принцип реального «проживання»; принцип осмислення досвіду і ситуації; принцип обміну; принцип «орієнтації на потенційний ресурс дитини» тощо. Проілюструємо це на прикладі використання пісочної терапії.

Так, принцип систематичності і послідовності полягає у формуванні знань, умінь і навичок здобувачів освіти з урахуванням попередніх знань при вивченні нового матеріалу, в реалізації наступності при вивченні окремих тем, забезпеченні логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань. Цей принцип передбачає системність у роботі вчителя з використанням пісочниці. Реалізація принципу активності й самостійності в процесі роботи з педагогічною пісочницею сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, формуванню позитивного ставлення до навчання, інтересу до навчального матеріалу.

У процесі роботи в пісочниці створюються сприятливі умови для прояву пізнавальної та творчої активності молодших школярів. Варто зазначити, що враховуючи рівні сформованості умінь і навичок самостійної роботи дітей, вчитель може пропонувати завдання різних типів: репродуктивного характеру (намалювати за зразком, повторити зображення букви, ноти, геометричної фігури), евристичного (домалювати елемент, продовжити малюнок на піску) та творчого (створити пісочну композицію, пейзаж, маршрут). Принцип наочності передбачає використання в пісочній терапії різноманітних засобів наочності, які сприяють ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу. Це можуть бути: природні й штучні матеріали, картки із зображенням цифр, пластмасові або дерев'яні літери, геометричні фігури, мініатюрні фігури людей, транспорту, рослин, тварин тощо.

Важливим принципом проведення арт-терапії є принцип емоційності. Він полягає у активізації позитивних емоцій у дітей, що в свою чергу, є необхідною умовою розвитку внутрішніх мотивів учіння, формування інтересу й бажання пізнавати навколишній світ. Найчастіше взаємодія з піском викликає у дітей приємні відчуття та емоції, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню почуття впевненості в своїх силах. Одним із ключових принципів роботи в пісочній терапії є принцип індивідуального підходу, який ґрунтується на врахуванні рівня розумового, психічного розвитку здобувача

освіти, його знань і вмінь, особливостей пізнавальних інтересів, потреб і нахилів, а також визначенні індивідуально-творчої траєкторії розвитку дитини.

Принцип «комфортного середовища» полягає у створенні сприятливих і безпечних умов для роботи в пісочниці (умовами забезпечення комфортного середовища є, по-перше, рівень партнерських взаємин дорослого з дитиною на суб'єкт-суб'єктних засадах, по-друге, відповідні чинники середовища: м'яке освітлення, зручна естетична пісочниця, розташування дитини щодо вчителя та ін). Принцип «безумовного схвалення» передбачає прийняття дитини такою, якою вона є: життєвого досвіду, суперечностей, цінностей, мотивацій, бажань. Принцип доступності інформації полягає у формулюванні звернень, завдань, рекомендацій вчителя у зрозумілій для дитини формі, відповідно до вікових та індивідуальних можливостей. Принцип об'єктивності дозволяє педагогу побачити проблему (якщо вона є) «зверху», розглядати її в системі життєдіяльності та взаємин дитини. Принцип орієнтації на потенційний ресурс дитини передбачає врахування прихованих можливостей та здібностей здобувача початкової освіти, їх розкриття.

Педагоги-практики акцентують увагу і на інших додаткових принципах використання арт-терапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Зокрема:

1. Оживлення абстрактних символів: літер, цифр, геометричних фігур, мініатюрних фігурок і природних матеріалів. Реалізація цього принципу дозволяє сформувати відчуття реальності того, що відбувається;

2. Реальне «проживання», програвання різних ситуацій разом із героями казкових ігор. На основі цього принципу здійснюється взаємний перехід уявного в реальне і навпаки;

3. Осмислення досвіду і ситуації. Розігруючи ситуацію в пісочниці, дитина має можливість поглянути на неї з власної позиції. Це, у свою чергу, дає можливість співвіднести гру з реальним життям, осмислити, що відбувається, знайти способи розв'язання проблеми.

Отже, арт-терапія є інноваційною технологією впливу на особистість молодшого школяра з метою розвитку позитивної мотивації до навчальної діяльності, формування комунікативних навичок, стабілізації емоційно-чуттєвого стану, надання можливості творчої самореалізації у освітньому середовищі сучасної початкової школи. Використання вчителем початкових класів означеної технології сприяє розв'язанню основних завдань особистісно орієнтованого навчання і виховання дітей на засадах партнерства, взаємоповаги, довіри. В арт-терапії можна використовувати як індивідуальні заняття, так і групову форму роботи. Індивідуальні заняття допомагають зняти емоційне напруження, подолати страх чи негативні емоції, скорегувати наслідки неправильного сімейного виховання. Натомість групова форма роботи дає змогу задовольнити потребу дитини у спілкуванні з однолітками, навчитись висловлювати та відстоювати власну позицію, поважати думку інших.

У процесі дослідження нами з'ясовано, що головною характеристикою арт-терапії є інтегративність, оскільки у структурі арт-терапевтичного заняття

можуть бути використані гра, казка, музичне та образотворче мистецтво тощо. Схарактеризуємо їх.

Музична терапія являє собою стародавню й найбільш розвинену форму лікування засобами мистецтва, адже зв'язок між музикою та медициною сходиться до витоків історії людства. Варто наголосити, що вже древні єгиптяни, греки й римляни знали та цінували сприятливу дію музики на функціональну активність людини, тому використовували її під час цілительних обрядів. У XVIII столітті вплив музики з великим інтересом вивчався медичними дисциплінами. А під час Другої світової війни музика була визнана терапевтичним засобом, що мало велике значення для її розповсюдження, зокрема й в освітніх закладах. Нині музика використовується не тільки під час музикотерапії, а й під час навчальних занять, як метод всебічної й багатоаспектної стимуляції розвитку. Ураховуючи природні потреби дитини, вона частіше за все приймає форму активної терапії. Психологи стверджують, що невербальні засоби спілкування відіграють особливу роль у відносинах з дітьми. Неважко помітити, що саме рухи та спів, які є вираженням музичної експресії, складають у дітей елемент їхньої природної активності й завдяки цьому знаходяться набагато ближче до дитини, дозволяючи їй «висловитись» і бути успішною.

Головна мета музично-терапевтичної діяльності дітей молодшого шкільного віку полягає у наступному: допомога в загальному розвитку; покращення моторики; стимуляція ефективності розумової праці, пізнавальної діяльності, розвиток почуттів, уваги та пам'яті; стимулююча дія на естетичний розвиток; творчий та емоційний розвиток, який завдяки поєднанню музики, пластики та поезії дозволяє повною мірою використовувати потенціал маленької людини; задоволення природної потреби дітей у навчальних розвагах; заохочення активних занять музикою, співом, грою на музичних інструментах; надання можливості для вільного самовираження, власної вербальної, рухової, вокальної та емоційної експресії; знаття емоційної напруги; підвищення віри у власні можливості та самооцінки; розблокування почуттів і розкриття емоцій чи напруги; розрядка, ліквідація різних негативних емоцій і розвиток позитивних емоцій; заспокоєння, розслаблення, стан відпочинку або, навпаки, активації; допомога у позбавленні від стресу; ліквідація агресії тощо.

У роботі з молодшими школярами ефективним є використання казкотерапії. В українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів та образів запровадив В. Сухомлинський, який приділяв значну увагу використанню казки при роботі з дітьми – навчання у школі не можливе не тільки без слухання, але і без створення казки³³⁶. За твердженням ученого, завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем. Комплексна казкотерапія – технологія, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції молодшого школяра, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом. Науковці

³³⁶ Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори в 5 т. К., 1976. Т.2. 486 с.

виділяють п'ять видів казок: художні, дидактичні, медитативні, психокорекційні та психотерапевтичні. Художні (народні чи авторські), дидактичні казки пропонуються дітям для оптимізації навчального матеріалу та актуалізації їх пізнавальної діяльності. Медитативні казки створюються для накопичення позитивного образного досвіду, розслаблення і перезавантаження. Вони можуть бути трьох типів: казки, спрямовані на усвідомлення себе в сьогоденні, «тут і зараз»; казки, що відбивають образи «ідеальних» взаємин між батьками і дітьми; казки, спрямовані на розкриття потенціалу особистості. До структури комплексної казкотерапії входять різні маніпуляції з казковими образами і сюжетами, починаючи з обговорення мотивів героїв, і закінчуючи театралізованими постановами. Для створення казок можливі різні форми: інтерпретація, переписування казок, дописування казок і створення нових казок та історій тощо. Перевдягання в костюми казкових героїв і «приміряння» на себе їхніх характерів дозволяє здобувачам освіти відчувати себе в новому образі й одночасно вивільняє енергію, накопичену внаслідок заборон, що підтримуються уявленнями про себе.

Нині крім комплексного підходу казка, як вид метафори, застосовується для вирішення окремих психолого-педагогічних завдань, таких як розвиток уяви, творчості, емпатії; використовується в контексті діагностики міжособистісних відносин, національно-патріотичного і навіть релігійного виховання тощо. Казкотерапія ефективна для роботи з дітьми будь-якого віку і може застосовуватися як підстава для групових дискусій, ігор, малювання, самостійного обмірковування. Лялькотерапія – це створення пальчикових ляльок, маріонеток і розігрування з ними спектаклів, гра з тіншовими ляльками.

Ізотерапія є одним з найбільш поширених видів арт-терапії. Сучасні зарубіжні та вітчизняні науковці виділяють два напрями цього методу: використання вже існуючих творів образотворчого мистецтва шляхом їх аналізу та інтерпретація й спонукання до самостійних творчих проявів в образотворчій діяльності. Ізотерапія спрямована на розвиток когнітивних навичок (уваги, пам'яті, мислення, сприйняття), вона допомагає самовиражатись, висловлювати свої почуття й переживання за допомогою образотворчих методів.³³⁷ Це чудовий спосіб зняти психоемоційне напруження, підвищити самооцінку, а також відкрити у собі нові таланти та можливості. Малювання може «проявити» приховане підсвідомістю дитини (страх, мрії, сподівання). Тому коли дитина малює, навіть неохайно і хаотично, на картинці віддзеркалюється її внутрішній стан. Варто зазначити, що ізотерапію педагоги використовують не тільки на уроках мистецької освітньої галузі. Ефективною вона є і на уроках мовно-літературної, математичної освітньої галузі, на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», в позаурочній діяльності тощо.

Методи ізотерапії допомагають дітям впоратися з різними проблемами і

³³⁷ Лалак Н. В., Лавренова М. В., Фенчак Л. М., Майборода І. Е. Ізотерапія як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: науково-методичний журнал*. Київ, 2022. №8(84). С. 22-32.

стресами, заспокоїти нервову систему. При заняттях з дітьми використовуються будь-які матеріали, які мають відношення до образотворчого мистецтва – фарби, олівці, пластилін, кольоровий папір тощо. Все це застосовується в активній формі лікування мистецтвом, тобто при створенні власних художніх творів. Окрім того, деякі вправи ізотерапії мають пасивну форму, при якій в роботі використовуються вже готові малюнки та інші твори мистецтва.

Постановка завдань і розробка програми занять образотворчою діяльністю залежить від індивідуальних особливостей дитини. До прикладу, дітям, які не вміють сконцентрувати увагу, можна запропонувати такі завдання: продовжити малюнок, перерахувати наприкінці все намальоване, зосередитись на малюванні одноманітних об'єктів, завершити розпочате. При роботі з агресивними дітьми можливе малювання пов'язаних з агресією сюжетів з поступовим переключенням на нейтральні теми.

Здобувач освіти, який швидко виснажується, не повинен малювати довго. Тому задум малюнку має відповідати можливостям такої дитини, щоб отримати задоволення від завершеної роботи. Інертним, млявим, обережним, хворобливо акуратним дітям корисні завдання на розвиток фантазії, змішування фарб, малювання на великих аркушах. Збудженим та активним дітям, навпаки, ставлять завдання, які потребують обмеження і підкорення темі й сюжету, акуратного виконання. Для школярів з порушеннями міжособистісного спілкування корисним є спільне малювання на великому аркуші. При цьому тема повинна бути широкою, щоб кожна дитина могла зобразити щось улюблене (до прикладу, «Моє місто», «Казкова країна»). В ході спільного малювання виникає загальний сюжет, розвивається взаємодія між дітьми. Якщо у них спостерігається млявість кистей рук і недостатній розвиток моторики, краще малювати на невеликому аркуші тонким і м'яким пензликом, давати завдання на ретельне замальовування елементів, зображення дрібних деталей.

Дітям з вираженими моторними вадами або з порушеннями просторових уявлень легше малювати на аркуші, що знаходиться на вертикальній поверхні, або на підлозі лежачи. Їм корисно замальовувати фарбою великі аркуші (рукою або губкою), треба прагнути до того, щоб аркуш був замальований рівномірно. Також можна малювати плями і лінії губкою або широким пензлем. Таким зображенням необхідно надавати певне змістове тлумачення («море», «трава», «дощ», «зоряне небо» та ін.), педагог може домальовувати сюжетні деталі.

В контексті сьогодення актуальною є проблема використання засобів арт-терапії в умовах інклюзивного освітнього середовища. Значну роль у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами відіграють нетрадиційні техніки малювання. В образотворчому мистецтві під технікою розуміють сукупність спеціальних навичок, способів і прийомів, за допомогою яких виконується художній твір. Поняття «техніка» охоплює також питання найбільш адекватного використання художніх можливостей, матеріалів для передачі особливостей предметів у малюнку. Існує багато технік нетрадиційного малювання (їх нестандартність полягає у швидкому досягненні бажаного результату). Кожна техніка - це своєрідна гра, що розвиває уяву, дає повну

свободу для самовираження. Здобувачі початкової освіти вчать користуватися різними зображувальними техніками, зокрема такими, як: малювання з використанням різноманітних шаблонів, трафаретів, природних матеріалів; створення образів з допомогою пластиліну та додаткових матеріалів; «малювання долоньками», «пальчикове малювання»; різноманітні ігри з фарбою (кляксографія); малювання акварелями по мокрому аркуші паперу; об'ємні аплікації; колажі тощо³³⁸.

Як показує практика, ефективною у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є техніка малювання пальчиками. Засновницею методики є американська педагогиня Р. Шоу, яка використовувала цю техніку під час групової роботи з дітьми різних національностей. Це допомагало школярам долати мовний бар'єр, спілкуватись у групі незалежно від національності. Такі заняття допомагають дітям позбавитись страхів, стати більш впевненими у собі. Саме малювання пальцями стало тим методом самовираження, який підходив усім і не залежав від вербалізації. Лікувальні властивості малювання пальцями проаналізували американські дослідники. Серед переваг цієї техніки вони виокремили свободу від соціального тиску, адже малювання пальцями можна прирівняти до гри з брудом, що завжди забороняється дітям. Така діяльність дозволяє вийти за рамки дозволеного, висловити свої бажання у соціально прийнятний спосіб. Техніку малювання пальчиками можна назвати ефективною у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки вона не вимагає високого розвитку дрібної моторики, є дуже простою, не має встановлених правил (рухи дитини можуть бути будь-якими – від локальних і точкових до, навпаки, широких та експресивних).

Застосування ізотерапії на уроках та в позаурочний час допомагає дітям освоювати навколишню дійсність. Образотворча діяльність, формує практичні вміння в малюванні, ліпленні, декоративно-прикладній творчості, забезпечує розвиток комунікативних основ, інформаційно-пізнавальних потреб дитини, створює сприятливі умови для корекції відхилень його пізнавальної, емоційно-вольової, особистісної сферах, а також формує передумови для розвитку творчої активності і художніх здібностей.

Одним із шляхів реалізації інноваційного підходу до навчання і виховання молодших школярів є використання пісочної терапії. Хоча дана технологія є нетрадиційною, малопоширеною, проте володіє значним корекційно-розвивальним, діагностичним, освітньо-виховним, психотерапевтичним потенціалом. Використання цієї технології у освітньому процесі початкової школи має низку переваг, а саме:

– практично кожна дитина, незалежно від соціального досвіду, може брати участь у роботі з піском, яка не вимагає жодних спеціальних умінь, здібностей до такого виду діяльності;

³³⁸ Плескач М.М. Використання методів арт-терапії та арт-педагогіки в рамках психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Режим доступу URL: <https://roippo.org.ua> › upload › iblock › pleskach...

– педагогічна пісочниця виступає своєрідним зв'язком між педагогом та учнем. Це є особливо цінним при виникненні труднощів у спілкуванні з приводу складних особистісних проблем, встановленні довірливих стосунків у форматі «вчитель – здобувач освіти»;

– педагогічна пісочниця є засобом переважно невербального спілкування. Особлива її цінність становить для молодших школярів із заниженою самооцінкою, підвищеною тривожністю і сором'язливістю, яким складно словесно описати свої переживання, думки, погляди, що помітно втрачають інтерес до навчання;

– у більшості випадків робота в пісочниці викликає в учнів позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформуванню активну життєву позицію, сприяє стимуляції навчально-пізнавальної діяльності, знижує втомлюваність, негативні емоції³³⁹.

Сьогодні дуже популярним став метод «sandplay», що з англійської дослівно означає «пісочна гра». Власне, це той метод, завдяки якому діти з піску і невеличких фігурок будують свій індивідуальний і неповторний світ у мініатюрі. Ігри з піском дають учням змогу відчувати себе впевненими і вмілими: вони створюють нове, не бояться ламати старе і щось змінювати. В деяких випадках гра з піском є провідним методом корекції (до прикладу, за наявності у дитини з особливими освітніми потребами поведінкових або емоційних порушень)³⁴⁰. У інших випадках – як допоміжний засіб при розвитку сенсомоторики, при активізації до дії, для зняття психоемоційної напруги, нервозності. Молодші школярі в процесі пісочної гри виражають свої найглибші емоційні переживання, звільняються від страхів; граючи з піском, вони самостверджуються.

Серед сучасних засобів в арт-терапії все яскравіше заявляє про себе метод оригамі. Традиційне японське мистецтво оригамі – конструювання різноманітних паперових фігурок шляхом складання квадрата без вирізання та склеювання – все ширше інтегрується у світову культуру і науку, стає предметом досліджень фахівців таких галузей, як конструювання, архітектура, математика, технічний дизайн, педагогіка, практична психологія та арт-терапія.

Займаючись оригамі, молодші школярі стають учасниками захоплюючої дії – перетворення паперового квадрата в оригінальну фігурку – квітку, коробочку, метелика, динозавра тощо. Цей процес нагадує фокус, маленьку виставу, що завжди викликає радісне здивування. Оригамі поєднує в собі прийоми і форми роботи деяких інших арт-терапевтичних напрямків: казкотерапії (казки оригамі), ігротерапії (ігри з рухомими фігурками), терапію засобами драми і лялькотерапії (розігрування сцен з ляльками оригамі, масок тощо), терапію засобами музики, хорового співу та евритмії з притаманними їм

³³⁹ Галайдіна Г. С. Мандри у пісочному царстві. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 7/8. С. 14 - 16.

³⁴⁰ Федій О. А. Пісочна терапія у просторі професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів. *Вісник Житомирського ун-ту імені Івана Франка*. Гол. ред. П. Ю. Саух. Вип. 43. Житомир: ЖДУ, 2009. С. 96-101.

гармонією та ритмічністю рухів (що також відбувається при складанні в техніці оригамі та сприяє розвитку творчого потенціалу молодшого школяра), терапію кольором (використовується різнобарвний папір). Метод повтору і ритмічність у складанні модульного оригамі (зірки, орнаменти, «3-D»-моделі) врівноважують психічний стан школяра.

Варто зазначити, що визначені засоби арт-терапії мають свої особливості, характеризуються внутрішньою спорідненістю, прагнуть до взаємодоповнення, спрямовані на розвиток творчого потенціалу дитини молодшого шкільного віку, оскільки через малюнок, казку, танець, фото арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, усуває страх, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню, зняттю напруги і допомагає в розвитку творчих здібностей. Дитина висловлює свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок, конструювання з природних матеріалів тощо. Надзвичайно добре поєднувати різні засоби арт-терапії: спиратися на вербальний рівень (робота з казкою, фільмом), продовжувати на невербальному рівні (малювання, ліплення, колаж, оригамі) і завершувати знову на вербальному рівні (проговорювання нового досвіду).

Проілюструємо їх на практиці. Так, на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»³⁴¹ можна запропонувати дітям завдання, які сприяють формуванню громадянської та соціальної компетентностей: створити ландшафт рідного краю; змодельовати в пісочниці кліматичні зони та життя в них у різних куточках нашої планети; створити «живі» картини на піску на теми «Мій дім», «Моя вулиця», «Моя дорога до школи», провести ігри-екскурсії по рідному місту чи селі; створити аплікації з кольорового піску, викласти візерунки, створити композиції із використанням природного матеріалу, штучних рослин. Прикладом творчих завдань є моделювання з піску казкових сюжетів з використанням дрібних предметів, розповідь казок та оповідань за змістом, малювання на піску при слуханні музики тощо.

На уроках мовно-літературної освітньої галузі варто використати елементи арт-терапії (прослуховування та обговорення аудіо казок, ідентифікація дитини з улюбленим героєм оповідання, використання елементів театралізації, ізотерапії). Діти вчаться працювати й взаємодіяти в колективі, набувають навичок коректного спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, що позитивно впливає на формування міцного, дружного колективу. Як показує практика, на уроках слід використовувати репродукції картин відомих художників. Твори живопису, як джерела яскравих вражень, впливають на емоції дітей. Картини допомагають зосередити увагу на певній темі, привчають до послідовності у викладі думок. Урок можна провести у формі віртуальної мандрівки, ознайомивши дітей із відомими полотнами художників. Вивчаючи поезію Лесі Українки, має сенс звернутися до дітей із

³⁴¹ Програма «Я досліджую світ». URL: <http://volodvios.com.ua/index.php/uvagapershoklasniki/aktsiyarukupershoklasnikug>

проханням проілюструвати її твори. Важливо, щоб цикл «сприйняття – осмислення – відтворення» був безперервним. Під час розгляду картини Т. Шевченка «Батьківська хата» можна запропонувати учням 4 класу уявити та домалювати те, що вони уявляють за межами картини. Унаслідок роботи з картинами відбувається активізація уяви й мислення дітей, збагачення їхньої емоційної сфери, поглиблення світогляду тощо.

На уроках математичної освітньої галузі подобаються школярам віршовані фізкультхвилинки на використання таблиці множення, рахунку чисел, розминки в картинках, динамічні паузи тощо. Під час виконання самостійних та контрольних робіт доречним буде музичний супровід. Так, музика Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена справляє позитивну антистресову дію. Зазвичай це спокійний музичний твір, що дає змогу дітям релаксувати. А, до прикладу, музичні твори П. Чайковського «Пори року» та М. Лисенка «Зима і Весна» допомагають дітям якнайкраще зрозуміти поняття «пори року». З народними святами допоможуть краще розібратися народні українські пісні та обрядовий фольклор. Тему «Які рослин є символами України» досить гарно розкривають твори В. Івасюка «Балада про мальви», М. Лисенка «Зацвіла в долині червона калина», «Не тополю високою вітер нагинає».

Структура та послідовність використання засобів арт-терапії постійно змінюється, варіюється залежно від теми, змісту та завдань уроку, але майже завжди вона передбачає: попередню бесіду, яка вводить дітей в тему уроку й формує потрібний словник; поєднання (музика, слово, рухи, ігри, інсценізації тощо); предметно-практичну діяльність (малювання, ліплення, аплікація, моделювання); різноманітну творчу діяльність (малювання графічне й словесне, образно-ігрова творчість, гра на дитячих музичних інструментах, придумування кінцівок до казок, оповідань, складання сенканів, асоціативного куца).

Окремої уваги потребує вивчення питання створення колажів, адже колажування, як і будь-яка візуальна техніка, дає можливість розкрити потенційні можливості дитини, спирається на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості. Крім того, для виготовлення колажу дітям не потрібні спеціальні художні здібності, оскільки ця техніка дає змогу кожному одержати успішний результат. У процесі вивчення навчального матеріалу з курсу «Я досліджую світ» у 3 класі дітям можна запропонувати завдання на створення колажу з таких тем: «Упізнай мене» (підбірка власних фотографій учнів у різні вікові періоди), «Яке коріння у твого родовідного дерева?» (малювання родовідного дерева), «Улюблене свято» тощо.

Актуальною для педагогів є проблема адаптації першокласників до умов освітнього процесу навчального закладу. Тому в роботі з ними варто використати такі засоби арт-терапії:

- пісочну терапію (можливість створення анімаційних сюжетів за допомогою піску, що сприяє самовираженню особистості молодшого школяра, розкриває його творчі здібності) ;

- казкотерапію (вона долає у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує їх до шкільного колективу. Суть

засобу казкотерапії у тому, що казка доступно пояснює, що добре, а що погано, вона вигадується вчителем для учня, урахувавши його особливості. Занурюючись у казку, дитина переборює у собі невпевненість, лінь, небажанням пізнавати нове та розвивати свої здібності);

- музикотерапію (сприяє загальному розвитку дитини, покращенню його моторики, стимуляції ефективності розумової праці, пізнавальної діяльності, розвитку почуттів, уваги та пам'яті, творчому та емоційному розвитку);

- танцювально-рухову терапію (використовується вчителем для розвитку соціальної, когнітивної, емоційної та фізичної сфери молодшого школяра. Заняття з танцювально-рухової терапії дозволяють першокласникам відчувати гармонію частин тіла, розвивають креативність, додають впевненості в житті, покращують самопочуття і настрої);

- кінотерапію (сприяє самопізнанню і розкриттю внутрішніх резервів молодших школярів, ефективній саморегуляції);

- фототерапію (спрямована на творче самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-чуттєвого виховання молодшого школяра).

Установлено, що визначені засоби арт-терапії мають свої особливості, характеризуються внутрішньою спорідненістю, прагнуть до взаємодоповнення, спрямовані на розвиток творчого потенціалу молодшого школяра, оскільки через малюнок, казку, танець, фото арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, усуває страх, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню, зняттю напруги і допомагає в розвитку творчих здібностей. Дитина висловлює свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, фотографування, перегляду фільмів, складання казок, конструювання з природних матеріалів тощо.

Таким чином, реформування початкової освіти України зумовлює актуальність створення освітнього середовища, що максимально забезпечить необхідні умови для всебічного гармонійного розвитку, виховання і соціалізації особистості молодшого школяра на засадах гуманної педагогіки. В контексті сучасних подій та воєнного стану в Україні ефективним методом у роботі з дітьми, які постійно перебувають в ситуації невизначеності та напруги, є арт-терапія. Поняття «арт-терапія» нами визначено як інноваційна освітня технологія «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою, для гармонійного розвитку особистості (допоміжними засобами арт-терапії є музика, казка, танець, гра, драма тощо). Як показує практика, **під час арт-терапії можна не лише малювати, а й танцювати, створювати казки, ліпити з пластиліну, тіста чи працювати з піском...** Важливо, щоб будь-яка творча діяльність мотивувала дитину до пізнавальної активності, допомагала їй проявити та висловити свої емоції, а першочерговим завданням вчителя є надання психолого-педагогічної підтримки здобувача освіти.

3.3. Етапи становлення соціокультурних вимірів ідентичності учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

Марія КУЗЬМА-КАЧУР, Маріанна ГОРВАТ

Процес формування особистості ХХІ століття з достатньо високим рівнем загальної культури та моральними цінностями немислиме за межами шкільного середовища та родини. Сучасна система освіти Нової української школи належне місце відводить питанню формування соціокультурної ідентичності в молодших школярів на всіх етапах їх підготовки, набуттю ними соціального досвіду, освоєння культурних цінностей власного народу та усвідомлення цінностей національних меншин, досягнення високого рівня міжнаціональних взаємин, розвиненої моральності тощо. Сьогодні, у зв'язку з інтенсивними діями інтегративних тенденцій глобалізації, створюються умови, котрі призводять до соціокультурного синтезу.

Усвідомлення учнями власної ідентичності дозволяє їм досягнути своє власне «Я» (самоідентифікація), відчути себе частиною етнічної, культурної, соціальної спільноти (соціокультурна ідентифікація). У державному стандарті початкової освіти передбачено навчання учнів за освітньою галуззю «Громадянська та історична», яка націлена на формування «... власної ідентичності та готовності до змін шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям, ... толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів»³⁴². Усвідомлена особистістю власна соціокультурна ідентичність сприяє її толерантному існуванню в полікультурному суспільстві, підтримці соціокультурного різноманіття.

Культура (духовна та матеріальна), без сумніву, виступає для кожного народу її генетичним кодом, і забезпечує стійкий його розвиток в руслі створених ним цінностей та традицій. Вимірами соціокультурної ідентичності особистості є повне її ототожнення з етнічним (національним), культурним та соціальним середовищем. В процесі життєдіяльності Людина засвоює культурні цінності, зазнає соціальний та культурний вплив на себе, що в подальшому дозволяє їй функціонувати в соціокультурному середовищі відтворюючи, створюючи культуру. Саме культура, як зазначає Лариса Нагорна «... є тим генетичним кодом, яка забезпечує розвиток людства в руслі створених ним упродовж тривалої еволюції традицій і цінностей»³⁴³.

Надзвичайно важливим місце у формуванні соціокультурної ідентичності особистості посідає національна система освіти, що орієнтує освітній процес у Новій українській школі на засвоєння учнями системи цінностей

³⁴² Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. режим доступу: // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019>

³⁴³ Нагорна Л.П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. Монографія. К., ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України, 2011. 272с.

(загальнолюдських соціально-політичних), багатства національної та світової культури з метою її самоусвідомлення, особистісного та культурного розвитку.

Дослідження проблем становлення, розвитку та формування ідентичності розкрито у царині культурологічної, філософської, етнокультурної, соціологічної, історичної, педагогічної науки. Зокрема, філософське бачення шляхів ідентифікації знаходимо у працях М. Бердяєва, Н. Лоського, В. Розанова; етнокультурне бачення окреслено П. Гуревичем; ідентичність, як об'єкт психологічної науки, відображена у працях І. Гофмана та Е. Еріксона. Ознаки ідентичності досліджені А. Тойнбі, О. Шпенглером.

У сучасних наукових доробках (Л. Горбунова, І. Предборська, О. Матіч, О. Гомілко) акцентовано увагу на актуальності розкриття питання гендерної ідентичності; дослідженню національної ідентичності присвячені праці М. Боришевського, П. Гнатенко, А. Бароніна та ін. Етнічна ідентичність виокремлена Г. Лозко, В. Євтухом, Г. Солдатовою. Ідентичність як процес ідентифікації розкрито у працях С. Максименка, І. Пасічника, В. Кременя, В. Андрущенко, М. Боришевського та інших.

З огляду на значимість соціокультурної ідентичності, яка виступає вагомою складовою процесу суспільних трансформацій, слід розкрити феномен її становлення в історичному аспекті. Соціокультурна ідентичність впливає на всі сфери суспільного життя. Щоразу особливість впливу ідентичності на ефективність розвитку спільноти (етнічної, національної, громадянської, сімейна тощо) потребує уваги науковців, які крізь її призму досліджують, вивчають та аналізують життя сучасного суспільства. Сьогодні все більше, в процесі конструювання особистісної, соціальної, культурної реальності, активізується роль ідентичності. У традиційному суспільстві соціокультурна ідентичність дозволяє простежити властивості індивіда, що не можуть бути змінені за жодних обставин, та сутність спільноти.

У процесі формування соціокультурної ідентичності відбуваються динамічні зміни, які обумовлені глобалізацією, швидким розвитком інформаційного суспільства та кризою, на жаль, національної, культурної ідентичності. Проте, не слід її розглядати як «віртуальний феномен», а навпаки – як вирішальну складову у становленні та розвитку сучасного суспільства.

Феномен розвитку поняття «соціокультурна ідентичність» наростає швидким темпом у багатьох наукових сферах, зокрема у філософії, історії, соціології, освіті, психології. При аналізі процесу формування соціокультурної ідентичності слід, на наш погляд, дотримуватися міждисциплінарного підходу, котрий дозволить окреслити цілісність феномену ідентичності та визначити основні чинники його впливу на формування особистості. Саме ідентичність, як зазначає Ольга Сінкевич, дозволяє сучасній людині не втратити себе. «..Становлення нової інформаційної цивілізації призводить до того, що темп

життя зростає настільки, що людина «тоне» у потоці інформації та інновацій, потрапляє в полон спокуси суспільства споживання»³⁴⁴.

Щоразу, коли європейська людина намагається відстояти свою індивідуальність, право на вибір, на свободу призводить до розповсюдження індивідуалізму, що поширює відчуження, самотність та роз'єднання в суспільстві. Протягом усього історичного розвитку людства порушувалося питання ідентичності зі статтю, національною (етнічною) спільнотою, групою, територією, культурою, родом діяльності тощо. Гордон Ч. (відомий американський соціолог) пропонує п'ять видів ідентичності, за якими людина може себе демонструвати іншим, зокрема: етнічна, статева, політична, членство, рід занять.

О.Сінькевич відзначає кризу традиційних інституцій сьогодні, котрі безпосередньо впливають на формування ідентифікації особистості. Засоби масової інформації та технології інформаційні стають одними із визначних знарядь ідентифікації у сучасному суспільстві. Через низ, як єдиний інформаційний простір, відбувається певне конструювання сприйняття дійсності особистістю. На жаль, від постійного впливу сучасного інформаційного потоку свідомість, акцентує Ольга Сінькевич, набуває рис фрагментарності та дискретності. Поширеним явищем сьогодні стає «ігров ідентичність», коли через конкретну комунікативну інформацію відбувається заміна ідентичностей³.

Отже, сьогодні надзвичайно важливим завданням освітньої системи є формування та розвиток соціокультурних вимірів ідентичності особистості.

Нова українська школа як соціально-виховний інститут повинна стати тим соціокультурним простором, який забезпечить здобуття культурологічних знань молодшими школярами, набуття досвіду толерантної поведінки у взаємодії з іншими людьми та світом в цілому, самостійної культурної діяльності. Ознайомлення молодших школярів з елементами національної культури допомагає нам подолати явища втрати або ж зміни ідентичності, сформуванню толерантної особистості, котра здатна поважати та приймати різноманітність культур нашого світу; поважати форми самовираження та способи прояву людської індивідуальності, неповторності. Категорії, що розкривають поняття «соціокультурна ідентичність» особистості: «самоідентифікація», «соціальна ідентифікація», «культурна ідентифікація»

Особистість через власну соціокультурну ідентичність долучається до культури, яка виступає способом функціонування загальнолюдських цінностей (понять, уявлень, поглядів, типів поведінки), що є соціально значущими. На основі соціокультурного досвіду особистість здатна формувати індивідуальну культуру. Охоплена культурним потоком особистість засвоює його окремі елементи.

³⁴⁴ Сінькевич О.Б. Ідентифікаційні практики масової культури: соціально-філософський аналіз. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук : спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Львів, 2016 . 446

Формування соціокультурної ідентичності проходить поетапно. На першому етапі відбувається пізнання, сприйняття себе, наступним етапом є пізнання, сприйняття іншого, і на завершальному етапі – моделювання себе на місці іншого.

Результатом процесу пізнання та сприйняття себе є «самоідентифікація». Дослідженням процесу самоідентифікації особистості займалися Андрущенко В., Бичко І, Бех І., Гончаренко С., Кримський С., Лук'янець В., Сохань Л., Кудря М., Герчанівська Т., Пазенюк В., Соловей М., Шинкарук В., Рубінштейн С. Дані науковці у своїх працях презентують самоідентифікацію як соціальний феномен, який розкривається через взаємодію людини із суспільством, також аналізують і розкривають особливості національної, етнічної, моральної, політичної самоідентифікації.

Дослідники (Гусерль Е., Фуко М., Ясперс К., Шелер М., Хабермас Ю.) розкриваючи сутність поняття «соціокультурне середовище» вказують на його взаємозв'язок з духовністю особистості. В основі соціокультурного освітнього середовища лежить культура (загальнолюдська, національна, етнічна, регіональна), що розкриває цілісність людських здобутків, створює духовний світ людини. Питання впливу освітнього середовища на формування особистості неодноразово порушували у своїх наукових доробках Анохін А., Семенов В., Гельмонт А. Воронін А. та ін., вплив соціокультурного середовища на особистість порушували Романченко Н., та Трошев А. Дерябо С. Даючи характеристику впливу середовища на особистість Кон І.С. відзначав особливість, завдяки якій людина у середовищі долучається до суспільного життя, вчиться в ньому сприймати, творити культуру, засвоює моделі поведінки та виконує певні соціальні ролі.

Національним характером соціокультурного освітнього середовища НУШ виступають: мова, культура (звичаї та традиції), цінності, мораль. Надзвичайно дієвим, на наш погляд, у справі формування соціокультурної ідентичності особистості є поєднання таких чинників як «соціокультурне середовище – цінності – освіта – культура – традиції – родина». Нова українська школа має розвиватися як центр культури і виховання «...повинно бути створене могутнє освітнє середовище, що творить культуру та перетворює соціум».

Проаналізувавши ряд наукових праць (М. Кісіль, Н. Рибка, Т. Ткач, Д. Чернишов) з питань дослідження впливу середовища на особистість, ми дійшли висновку, що соціокультурному освітньому середовищу властиві певні ознаками, а саме: педагогічна доцільність, єдність, компонентний склад, цілісність, структурованість, взаємозв'язок, значимість, гнучкість, мобільність, цілеспрямованість.

В основі взаємодії усіх суб'єктів соціокультурного освітнього простору закладені :

1. Моральні цінності, на основі яких визначається співпраця «вчитель-учень», «учень-учень», «вчитель-батьки».
2. Активність кожного учня з елементами творчості, ініціативності.
3. Підтримка педагогічних ініціатив та інновацій.

4. Освітній процес, який організований за особистісно- зорієнтованим принципом.

5. Взаємодія усіх учасників освітнього процесу на засадах партнерства.

6. Позитивна емоційна атмосфера, котра дозволяє кожному з учасників відчутти свою значущість у шкільному колективі, отримувати задоволення від взаємодії в процесі освітньої діяльності та вміти оцінювати себе і інших учасників взаємодії, давати їй оцінку.

Проаналізувавши чинні навчальні програми (авторів Р. Шияна³⁴⁵, О. Савченко³⁴⁶) для початкової школи можемо зробити висновок, що змістове наповнення суспільствознавчої складової інтегрованого курсу «Я досліджую світ» сприяє становленню соціокультурних вимірів ідентичності молодших школярів, які охоплюють процеси самоідентифікації, соціальної ідентифікації, етнічної ідентифікації. Кожен з цих процесів має чітко окреслену мету, зокрема:

1. Метою процесу самоідентифікації особистості є формування потреби в молодшого школяра пізнати себе та світ навколо себе, сприймати себе і усвідомити свою індивідуальність та неповторність. Реалізується дана мета через вивчення молодшими школярами наступних тем: «Що означає бути Людиною», «Моє ім'я, звідки воно взялося (право на ім'я)», «Моє зовнішнє та внутрішнє «Я»», «Я – неповторний / неповторна», «Мій особистий простір».

2. Метою процесу соціальної ідентифікації особистості є вироблення навичок співпраці з оточуючими на засадах та принципах демократії, толерантної поведінки в суспільстві, засвоєння норм моралі, права та обов'язків громадянина. Реалізується дана мета через вивчення молодшими школярами наступних тем: «Право дитини на життя в родині, любов та піклування», «Обов'язки батьків щодо дітей», «Обов'язки дітей у сім'ї», «Товариші у справі (партнери): однокласники, учителі та інші», «Чим та як люди об'єднані у суспільстві», «Приватний простір і громадські місця: у чому відмінність», «Правила поведінки у громадських місцях, які я відвідую», «Люди – різні, але всі ми – рівні».

3. Метою процесу етнічної ідентифікації є усвідомлення особистістю своєї належності до певної етнічної групи, ототожнення себе з іншими її членами, яких об'єднує історична пам'ять, спогади про предків та емоціональні зв'язки з Батьківщиною, Рідним краєм. Реалізується дана мета через вивчення молодшими школярами тем: «Схема роду. Покоління. Предки і нащадки», «Родинні свята і традиції. Родинні реліквії», «Суспільне визнання: розмова про те, як його здобувають», «Меморіальні образи України», «Дні пам'яті та пам'ятники», «Пам'ятки культури рідної місцевості».

У змісті курсу «Я досліджую світ» відображено ряд актуальних на сьогодні питань, зокрема питання ідентичності та ідентифікації особистості, які

³⁴⁵ Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>

³⁴⁶ Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>

інтегрують елементи наукових знань з різних галузей. Суспільствознавче ж наповнення даного курсу охоплює знання про способи пізнання себе та життя в суспільстві; взаємозв'язки, взаємозалежність в суспільстві, природньому середовищі; особливості діяльності людини та її вплив на навколишній світ (соціальний, природній); культурну, етнічну, національну, соціальну належність особистості; особливості соціальної комунікації тощо. Суспільствознавчий зміст типових освітніх програм реалізує Громадянську та історичну освітню галузь ДСПО через наступні змістові лінії: за програмою Р. Шияна («Я – Людина», «Я серед людей», «Моя культурна спадщина», «Моя шкільна і місцева громади», «Ми – громадяни України. Ми – європейці»); за програмою О. Савченко («Людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина і світі»)⁴.

Отже, змістове наповнення програм містить знання, які є досить потужним джерелом ідентифікації особистості молодшого школяра. Аналіз даних програм засвідчив, що у них міститься достатньо тем, котрі сконцентровані на проблемах формування самоідентифікації, соціальної та етнічної, національної, громадянської, культурної ідентифікації.

Важливе місце в системі становлення соціокультурних вимір ідентичності учнів початкової школи займають навчальні підручники. Засобом засвоєння учнями змісту навчального матеріалу виступають, запропоновані у підручниках, практичні і навчально-пізнавальні завдання, котрі допомагають їм сформуванню соціокультурні уявлення «... регулятиви, що формуються на особистісному рівні на основі повсякденного досвіду; це первинні орієнтації в просторі культури суспільства, соціальної спільноти або групи».

З метою активізації процесу закріплення навчального матеріалу (а зокрема матеріалу, що сприяє становленню соціокультурних вимір ідентичності учня початкової школи), його систематизації, узагальнення та посилення практично-ігрової спрямованості до підручника «Я досліджую світ» (2 клас. I-II частини, автори: Н. Бібік, Г. Бондарчук³⁴⁷) введено рубрики: спостерігаємо та досліджуємо; працюємо разом (в парах, групах); дізнаємось нове, міркуємо; працюємо над ребусами; пригадуємо, перевіряємо себе; заглядаємо у скарбничку цікавого; дивимося на сайті; розглядаємо тематичні малюнки. Така навчальна діяльність дозволяє підтримати інтерес учнів до навчального предмету та урізноманітнити їхню пізнавальну діяльність.

Для визначення соціокультурної спрямованості змісту навчального матеріалу ми проаналізували підручник «Я досліджую світ» для учнів 2-го класу, авторів – Н.Бібік, Г.Бондарчук⁶ (складений на основі типової освітньої програми за авторством О.Савченко). Отримавши результати, ми ввели їх у таблицю, розподіливши матеріал за видами рубрик.

З таблиці видно, що у підручнику переважає матеріал з рубрики дізнаємось нове, досить велика частина завдань (34) передбачає роботу учнів у групах та парах, цікавий матеріал містить рубрика спостерігай та досліджуй, яка долучає

³⁴⁷Бібік Н., Г. Бондарчук Я досліджую світ : підручник для 2 кл. закладу загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Харків, 2019. 120 с.

учнів до дослідницької роботи. Поодинокими є завдання, що передбачають спільну роботу з батьками чи іншими членами родини. Жанрів усної народної творчості у даному підручнику є недостатньо представлено (казок – 1, легенд – 1). Зважаючи на це, на наш погляд, вчителю слід самостійно до уроків добирати, як додатковий матеріал, жанри усної народної творчості (казки, легенди, загадки, приказки).

Таблиця 1.

Соціокультурна спрямованість змісту навчального матеріалу підручника «Я досліджую світ» (2 клас)

Рубрика	Кількість
Дізнаємось нове	39
Вірші	16
Тематичні малюнки	22
Ребуси	4
Спостерігай та досліджуй	24
Скарбничка цікавого	8
Працюємо разом	34
Українська народна казка	1
Легенда	1

Проаналізувавши змістове наповнення підручника, ми виокремили теми, що мають усі можливості для становлення соціокультурних вимірів ідентичності учнів початкової школи, а саме: «Ти ростеш і змінюєшся», «Умію дружити», «Битися чи миритися», «Які правила в сім'ї», «Що я вмію і люблю», «Яким бути», «Розрізняй правду і обман, добро і зло», «Будь який вчинок має наслідки», «Хто що робить», «Святковий календар весни», «Святковий календар зими», «Київ – столиця України», «Державні символи України», «Пізнаю свій край», «Славетні Українці», «Світ різноманітний».

Під поняттям «особистісний рівень ідентичності» слід розуміти набір індивідуальних ознак, за якими характеризують унікальність людини. З моменту народження кожен із нас набуває певних ознак, які характерні тільки нам. Прізвище та ім'я отримуємо за волею наших батьків, живучи в населеному пункті (місто, село) стаємо мешканцями його, взаємостосунки з оточуючими (сімя, школа, родина, друзі, тощо), культурне освітнє середовище допомагає кожному у конструюванні свого особистого «Я». Ось таке конструювання слід вважати процесом ідентифікації особистості, яке відбувається, як зазначає значна частина науковців, впродовж усього життя, а результатом цього процесу є ідентичність. «... Окремі елементи ідентичностей різних індивідів можуть бути подібними одні до одних, проте кожна людина є неповторною, тому що ідентичність – це мінлива комбінація різних елементів, яка вказує одночасно на унікальність особистості та на її належність до різних спільнот».

Становленню особистісного рівня ідентичності учнів початкової школи сприяє змістова лінія «Людина як особистість», що реалізує громадянську та історичну освітню галузь інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Дана змістова лінія передбачає широкий спектр досліджуваної проблеми («Людина – як частина природи і суспільства»), «Людське «Я»», «Вияви характеру

(чесність, доброта, щедрість, працьовитість)», «Неповторність кожної людини», «Життя людини – найвища цінність» – 2 клас) розв'язання яких забезпечує формування особистісного рівня ідентичності учнів. Вище згадувані теми допомагають молодшим школярам збагнути особливості, які характерні для людини, а які – особистості; усвідомити людину частиною природнього та суспільного середовища; усвідомити свою неповторність, самоцінність і сприймати іншого таким як він є (неповторним); зважати на те, що найвищою людською цінністю є життя; сформувані такі особистісні якості як чесність, правдивість, милосердя, наполегливість, повага, відповідальність, працьовитість.

Робота на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» над сприйняттям та усвідомленням особливостей на неповторності кожної людини ґрунтується на формуванні в учнів про «Людське Я», що виражається у рисах характеру, вчинках, позиції, поведінці та переживаннях людини. Важливо у даному процесі розкрити перед учнями поняття «Людина», «Особистість», «Індивідуальність», пояснити їм, що людина включаючись у певну систему взаємодії з оточуючими намагається виділити себе як «Я», протиставити себе іншим, але й також нерозривно пов'язати себе з іншими за спільними ознаками. Образ «Я» охоплює уявлення про свої таланти, здібності, уподобання, схильності, фізіологічні особливості, соціальну значимість в родині, шкільній громаді, серед однолітків, приналежність до етнічної, громадянської, культурної спільноти.

Окреслена проблематика вивчається учнями початкових класів на початку навчального року і, на наш погляд, є надзвичайно важливою не лише в освітньому процесі, але й для становлення та розвитку кожної особистості. Вчителю, проводити дані уроки, слід застосовувати репродуктивні методи (розповідь з елементами бесіди), інтерактивні методи (мікрофон, акваріум, рольова гра, асоціації), жанри усної народної творчості.

Як приклад пропонуємо завдання які, на наш погляд, корисно застосовувати вчителю на уроках при опрацюванні учнями змістової лінії «Людина як особистість» освітньої галузі «Громадянська та історична» ДСПО.

Завдання 1. Попрацюйте в парах та поясніть як ви розумієте запропоновані вам речення.

- «Чого не хочеш, щоб інший тобі робив, і ти йому того не роби»
- «Багатий не той, хто багато має, а той, хто вмів з людиною поділитися останнім»
- «Щоб пізнати людину, треба з нею пуд солі з'їсти».

Завдання 2. Дібрати приказки та прислів'я до певної теми, розподілити подані прислів'я та приказки за двома-трьома темами, пояснити своє розуміння поданих приказок. Наприклад, до теми «Про трудолюбивих і лінивих» можна запропонувати учням наступний вид роботи.

Етап закріплення знань, умінь і навичок. Учні розподіляємо на групи, кожна з яких повинна обдумати як можна позбутися лінощів. Їм пропонується прислів'я та приказки з яких потрібно віднайти як описується працьовита

людина, а як – лінива. Відповідно, знайдені прислів'я слід розподілити за темами: «Діло майстра величає» та «Грім не гряне – ледачий не встане».

До теми «Діло майстра величає»: «Зробив діло гуляй сміло», «Не одяг красить людину, а добрі діла», «Хто багато робить, той багато вміє», «Землю прикрашає сонце, а людину – добрі діла», «Сталь гартується в огні, а людина – в труді».

До теми «Грім не гряне – ледачий не встане»: «Білоручки – дармоїди та недоучки», «Де дівка неплетена, там і хата не метена», «Лінивий у своїй хаті змокне», «Не ображайся на сусіда, якщо спиш до обіду», «Лінощі псують людину».

Запропонована робота реалізує міжпредметні зв'язки, зокрема вони подаються через призму усної народної творчості та дитячого фольклору. Доцільно на уроках опрацьовувати з учнями художні творів, тим самим реалізувати також міжпредметні зв'язки. У даному випадку можна зреалізувати інтеграцію з уроками читання, які насичені літературними творами, оповіданнями тощо. Провівши аналіз тематики окремих уроків («Народ вчить, як на світі жить», «Ставлення людей до добра і зла», «Чому людина не знає доки живе», «Бережи справжню дружбу»), ми дійшли висновку, що вони мають усі можливості для того, щоб зосередити увагу учнів над засвоєнням таких понять як добро і зло, справедливість, гідність, відповідальність, чесність, працьовитість тощо.

Досить цікавою для учнів буде робота над висловлюваннями, крилатими, на наш погляд, є залучення дітей до ігрової діяльності, як однієї із провідних для даної вікової групи.

Як приклад, гра «Дерево життя». Вчитель демонструє учням макет «мертвого» дерева і пропонує їм оживити його. На парті слід заздалегідь розкласти листочки з прописаними людськими чеснотами. Завданням для учні є віднайти даний листок, вголос зачитати чесноту і прикріпити до дерева.

Гра «Хто більше». Учнів ділимо на групи, кожна з яких має назвати позитивну і негативну рису людини. Перемагає та команда, яка назве більше позитивних рис.

Соціальний рівень ідентичності розкриває рівень усвідомлення і дотримання особистістю цінностей, правил, норм, очікувань соціального середовища з яким вона себе ідентифікує, перебуваючи в ньому. Елементи соціальної ідентичності людина, в першу чергу, переобирає від своїх близьких (членів родини, товаришів), тобто тих кого поважає і кому довіряє. Слід відзначити, що окремі елементи соціальної ідентичності (сконструйовані раніше) можуть не відповідати сучасності, суперечать набутим цінностям, тим самим викликати у нас розчарування.

На інтегрованих уроках «Я досліджую світ» через змістові лінії «Людина серед людей», «Людина в суспільстві» громадянської та історичної освітньої галузі ДСПО вчитель має достатньо можливостей для забезпечення процесу становлення та розвитку соціальної ідентифікації учнів початкової школи. Дані змістові лінії насичені тематикою («Поштиве ставлення до старших та інших

членів сім'ї», «Правила поведінки в громадських місцях», «Вимоги до товаришування, спільної гри, праці, навчання в групах, у класі», «Людські чесноти», «Роль спілкування в житті людини», «Культура поведінки», «Обговорення різноманітних ситуацій», «Правила поведінки в гостях», «Уникнення конфліктів з іншими людьми» – 2клас) у відповідності до досліджуваної нами проблеми та сприятимуть формуванню основ соціалізації особистості; уявлень щодо співжиття у спільнотах (родина, клас, товариші); засвоєнню знань про загально визнані права людини та рівноправність, взаємні обов'язки батьків і дітей; дотримання моральних вимог до товаришування і дружби; умінь зважати на потреби інших при реалізації власних потреб; навичок щодо вирішення конфліктів ненасильницьким методом і уміння досягати компромісу. Процес соціалізації сприяє становленню соціального рівня ідентичності. Першим та основним фактором соціалізації особистості виступає сім'я, яка є сприятливим середовищем для спільної діяльності та спілкування.

На наше глибоке переконання, сьогодні існує багато педагогічних технологій, які сприяють процесу соціальної ідентифікації учнів початкової школи. Зокрема, вважаємо за доцільним, при вивченні інтегрованого курсу «Я досліджую світ» застосовувати на різних етапах уроку такі технології, як технології проблемного, комунікативного, інтерактивного, ігрового, проектного навчання, що розвинуть в учнів початкової школи навички продуктивної співпраці з різними партнерами у групах та командах, залучатимуть до виконання різних ролей та функцій у колективі.

Пропонуємо приклади різноманітних видів та форм, активних методів та технологій навчання, котрі активізують учня, вчать критично мислити, толерантно спілкуватися, сприймати різні позиції, співпрацювати, досягати компромісу, ідентифікувати себе з соціальним оточенням в якому перебуває.

- проведення морально-етичних бесід – «Я і моя родина», «Духовні цінності у житті сучасної людини», «Вчимося жити у мирі та злагоді», «Життя не вічне – вічні цінності людські» тощо;

- створення рукописних альманахів, усних журналів;
- створення плакатів на соціально-життєві теми;
- проведення аукціонів народної мудрості «Народ скаже, як зав'яже», «Хліб усьому голова» тощо;
- проведення тренінгів з питань толерантності («Знайомтесь: толерантність», «Толерантність до себе. Почуття власної гідності», «Толерантність до інших: вчимося співчувати»);

- проведення соціально-психологічних тренінгів «Навчися керувати собою», «Вчимося домовлятися»; анкети, опитувальники, тести.

«Навчися керувати собою» Мої дії ...

- Бачу, що когось ображають, Я ...
- У мого друга неприємності, Я ...
- Друг довірив мені таємницю, Я ...
- Зустріч на вулиці людини з особливими потребами, Я ...
- Мене попросили допомогти, Я ...

- Вчинив несправедливо по відношенню до інших, Я ...
- Побачив на вулиці голодну тваринку, Я ...
- Мій товариш на мене чомусь ображається, Я ...
- У мене радість, Я ...
- У мого товариша горе, Я ...
- Наводимо приклади застосування навчальних завдань до змістової лінії

«Людина серед людей», які сприятимуть соціальній ідентифікації учнів початкової школи. НАПРИКЛАД,

Завдання. Складання прислів'їв про доброту

Робота в групах

Добре слово і

Вітер рушить гори,

Сила слова

Тепле слово і у

відкриває.

Добре слово дім будує,

Добре слово людині

серця.

Слово – ключ,

Мале зле слово

безмежна.

мороз зігріє.

що дощ у посуху.

залізні ворота

а зле руйнує.

яким відкривають

а слово – дружбу.

велику образу творить

Гра «Доповни пораду»

- Чесна людина завжди говорить... (правду).
- Якщо зробив ганебний вчинок, слід відразу визнати свою... (провину).
- Пам'ятай, коли щось комусь обіцяєш, завжди ти маєш виконувати... (свої обіцянки).
- Правдива людина ніколи свого товариша.. (не обдурить).
- Потрібно бути завжди правдивим, щоб не завдавати іншим... (прикроців).
- Якщо ти перед кимось завинив, то не слід перекладати свою провину... (на інших).
- Чесна людина не буде говорити про інших людей погано, не буде передавати... (плітки).

Національний рівень ідентичності характеризує усвідомлення особою своєї приналежності до національної спільноти, яка об'єднана спільними ознаками (територія, мова, культура, історичний досвід, етичні норми, національна самосвідомість). Парсонс Т. акцентує увагу на тому, що важливою ознакою національної спільноти виступає культура (культурні традиції як історична пам'ять народу). Національна ідентичність, як відзначають ряд науковців (Е. Еріксон, Е. Сміт, І. Бех, П. Гнатенко та ін.), розкривається через два компоненти: когнітивний та афективний. Що до першого, когнітивного компоненту, слід віднести знання особистості про свою націю та характерні їй ознаки; афективний ж компонент містить значущість для особистості

національної належності та демонструє її почуття з приводу даної належності. Важливим чинником, що сприяє становленню національної ідентичності особистості молодшого школяра виступає освіта, яка забезпечує процес національної ідентифікації у якій особистість здатна ототожнити себе з конкретною нацією.

Процес відродження української нації в умовах сьогодення потребує ефективного застосування в освітньому процесі Нової української школи інноваційних підходів у питаннях національного виховання молодших школярів загалом так і формуванні національної ідентичності особистості зокрема. В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки одним із ключових напрямків державної освітньої політики є «... побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей», «... забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини», «... формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу»³⁴⁸.

Процес становлення національної ідентичності учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачає дотримання вчителем певних принципів, які прописані державною Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, зокрема:

1. Принцип національної спрямованості (виявляється у ціннісному ставленні молодшого школяра до спільних ознак нашої національності, а саме: ставлення з пошаною до культурних надбань українського народу, любов до Рідного краю, Батьківщини; толерантне ставлення до представників своєї нації та представників інших націй, носіїв чужої культури.

2. Принцип особистісної саморегуляції та активності.

3. Принцип історичної пам'яті, який націлює молодших школярів на збереження цінностей національної, регіональної культури.

4. Принцип наступності, який дає зрозуміти учням значимість збереження кращих зразків культури (національної, регіональної) для наступних поколінь.

Доцільно, на наш погляд, визначити й умови становлення національної ідентичності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: сформована позитивна національна ідентичність вчителя, яка проявляється через його толерантне ставлення як до представників (учнів) своєї нації так і представників інших національностей; досить високий рівень національної свідомості вчителя НУШ, який засвідчує про його значний обсяг знань щодо історії, культури, звичаїв, традиції своєї нації, та особливості національного характеру його представників; організація і проведення вчителями освітнього процесу на національних засадах, виховних заходів, тематичних вечорів з метою підвищення національної самоповаги, національної гідності, рівня когнітивного та афективного компонентів національної ідентичності молодших школярів, які сприяють активізації процесу національної самоідентифікації; прояви вчителями, в процесі взаємодії з учнями та колегами,

³⁴⁸ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_122_1.pdf

національних почуттів «... любові до рідної мови та до рідної землі, гордості за історію та культурні здобутки своєї нації тощо».

Протягом усього свого життя людина перебуває під різноманітними впливами, оточенням, зазнає змін її діяльність, інтереси, погляди та уподобання, всі ці процеси, як відзначають науковці, значно впливають на становлення її ідентичності. Глобалізаційні зміни, які відбуваються у суспільстві, спонукають людину до збереження своєї індивідуальності і ідентичності.

Отже, формуючи соціокультурну ідентичність учнів початкової школи на інтегрованих уроках «Я досліджую світ», хочемо відзначити, що воно охоплює три виміри цього феномену: особистісний, соціальний і національний. Особливо важливим, у цьому процесі, є освоєння учнями національних цінностей: національної мови, культури (матеріальної та духовної), державних символів, що сприяють утвердженню національної гідності, гордості за свою Батьківщину. Вчителю у роботі становлення соціокультурних вимірів ідентичності учнів початкової школи слід дотримуватися відповідних етапів, зокрема етапу самоідентифікація особистості, соціальної та національної ідентифікація.

З метою реалізації завдань кожного з етапів ідентифікації особистості, необхідно проводити системну роботу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», яка забезпечить гармонійне співвідношення різноманітних форм, принципів, напрямів, засобів і методів навчання. Грамотно організоване вчителем НУШ вивчення «Громадянської та історичної» освітньої галуззі ДСПО формує в учнів почуття патріотизму, любові до рідного краю, громадянську активність та відповідальність за збереження і розумне використання духовних, матеріальних, природних цінностей своєї землі; сприяє самоідентифікації особистості (сприйняття і усвідомлення свого «Я») і подальшої ідентифікації з соціальною та національною спільнотами.

Ефективність даного процесу вбачаємо у залученні молодших школярів до наступних видів роботи: робота зі словником (тлумачення слів: людина, особистість, нація, етнос, ідентичність, ідентифікація, самоідентифікація, культура); проведення виховних заходів, інформаційних хвилин (наприклад, «Наша держава – Україна»), робота над прислів'ями, ігрова діяльність тощо. Уроки можуть бути досить різноманітними як за формами роботи, так і за змістом, вдалим буде використання парних, групових форм роботи тощо. З метою мотивації навчальної діяльності молодших школярів слід долучати їх до ситуативних, ігрових та творчих завдань.

3.4. Медійна та інформаційна грамотність як складова формування особистості учнів початкової школи

Тетяна МОЧАН

На сьогоднішній день актуальність питання медійної та інформаційної грамотності є надзвичайно важливою оскільки сучасний світ характеризується безпрецедентним обсягом інформації, яка легкодоступна завдяки технологічному прогресу та Інтернету. В медіа та інформаційному просторі зустрічаємо різноманітність культур, мов, традицій та поглядів. Розуміння та повага до культурної «палітри» можуть зменшити конфлікти та сприяти співпраці. Медійна та інформаційна грамотність сприяє розумінню й усвідомленню цієї різноманітності, вона допомагає людям розрізняти достовірну інформацію від недостовірної та зберігати критичний підхід до засобів масової інформації.

Дослідженням медіаграмотності особистості займається чимало вітчизняних та зарубіжних науковців Оскільки це міждисциплінарне поняття, то його вектори дослідження досить різноманітні. Важливими є наукові розвідки М. Антонченко, М. Дорош, О. Кучерук, Н. Курмишева, М. Маклюен, Н. Зражевська, Ю. Хабермас, Е. Тоффлер які досліджують медіаграмотність як соціально-комунікаційний феномен. Дидактичні аспекти розвитку медіаграмотності підростаючого покоління є у центрі уваги Г. Волошко, Н. Ничкало, О. Семеног, І. Старагіна, Г. Онкович, Ю. Наливайко.

У вітчизняній медіа педагогіці цьому питанню присвячені дослідження О. Антонової, В. Байдик, О. Баришполець, О Волошенюк, Н. Габор, Н. Горб, Н. Духаніної, В. Іванової, Т. Махіної, В., О. Проніна, Г. Онкович, Г. Сагайдак, Т. Сабошевської та ін.

Медійна та інформаційна грамотність передбачає розуміння ролі медіа у суспільстві, вміння критично оцінювати інформацію, розрізняти правдиву інформацію від дезінформації, розуміти маніпуляційні прийоми, етично використовувати медіа, а також активно творчо виражати свої думки та ідеї засобами медіа.

Розглянемо основні поняття теми дослідження: медійна грамотність та інформаційна грамотність.

На думку дослідників «медійна грамотність – це готовність до використання ресурсів та можливостей глобального медіасередовища. Можна говорити про соціальні, етичні, культурні та технологічні аспекти медійної грамотності. У процесі формування медійної грамотності учні набувають навичок безпечного використання медіа, а також особистого самовираження, формування власної думки, незалежних поглядів та участі в житті громадянського суспільства, готовності до критичної інтерпретації знань. Ключовим аспектом медійної грамотності є аналітичний підхід до

медіасередовища: здатність сприймати критично медіа та готовність виражати себе засобами медіа»³⁴⁹.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) дефініція «медіаграмотність» розглядається як «складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують»³⁵⁰.

Отже, можна зробити висновок, що медіаграмотність – це здатність розуміти, аналізувати, оцінювати та взаємодіяти з інформацією, яка подається через різні медіаканали, такі як телебачення, радіо, газети, журнали, Інтернет та соціальні мережі. Це важлива навичка в сучасному світі, де доступ до інформації є необмеженим, але якість та достовірність інформації можуть варіюватись. Медіаграмотність є ключовою навичкою в сучасному інформаційному суспільстві, оскільки вона допомагає людям бути більш самостійними, свідомими і добре інформованими споживачами медіаінформації.

З поняттям «медійна грамотність» тісно пов'язане з поняттям «інформаційна грамотність». М. Антонченко, зазначає, що найбільш цитоване визначення інформаційної грамотності запропоноване Американською бібліотечною асоціацією (ALA) у 1989 році, а саме: інформаційна грамотність – це здатність розуміти, коли потрібна інформація, знаходити її, оцінювати та ефективно використовувати³⁵¹.

На думку О. Кучерук інформаційна грамотність об'єднує в собі кілька складових: «інформаційну грамотність, медіаграмотність, критичне мислення, соціальну толерантність, стійкість до впливів медіа на наші емоції, цифрову безпеку, візуальну грамотність, інноваційність, креативність»³⁵².

Заслуговує на увагу і те, що «інфомедійна грамотність, на думку О.Слижук, – це синтез і результат основних освітніх компонентів, які сприяють формуванню в учнів навичок працювати з різними видами інформації та послуговуватися різними видами медіа в процесі навчання та для задоволення особистих потреб»³⁵³.

Не залишає осторонь тлумачення змісту цього поняття М. Курмишевої, яка зазначає, що «інформедійна грамотність – це вміння сприймати інформацію

³⁴⁹ Практична медіаосвіта: медіаграмотність в освітньому просторі :навч.-метод. посібник / уклад. : В. В. Байдик, О. В. Проніна; за заг. ред. В. В. Байдик. Лисичанськ, 2021. 66 с.

³⁵⁰ Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL:<https://cutt.ly/vPgOZwm>

³⁵¹ Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти : збірник статей / Редкол. : В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. – Київ : Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. – 400 с.

³⁵² Кучерук О. Інтегрування інфомедійної грамотності в простір мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2020. №3, С. 9-12.

³⁵³ Слижук О. (2022). Слижук О. Інтеграція інформаційної грамотності у процесі навчання української літератури в 5-6 класах Нової української школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2022. №1. С.349. Ч.І, С. 193-202.

на основі критичного мислення і створювати медіапродукти, враховуючи динамічність подій довкілля та спираючись на аналіз і оцінку медіа текстів відповідно до контексту функціонування медіа, а також до використання кодових і репрезентаційних систем»³⁵⁴.

Вартим уваги є симбіоз таких двох понять як «медіаграмотність» та «інформаційна грамотність», а саме «медіаінформаційна грамотність – МІГ (media and informational literacy – MIL) – сучасна стратегія UNESCO, яка полягає у поєднанні традиційних концептів «медіаграмотності» та «інформаційної грамотності» в спільний концепт МІГ, що позначає комбінований набір компетенцій (знань, навичок і відносин), необхідних на сьогоднішній день для життя і роботи. МІГ розглядає всі види засобів масової інформації та інших постачальників інформації, таких як бібліотеки, архів, музеї та Інтернет, незалежно від використовуваних технологій. МІГ спрямована на розширення прав і свободи самовираження людей, забезпечення рівноправного доступу до інформації та знань і сприяння формуванню вільної, незалежної і плюралістичної медіа та інформаційної системи»³⁵⁵.

За М. Антонченко «інфомедійна грамотність – це певна компетентність особистості, яка включає вміння отримувати інформацію з різних джерел (у тому числі з медіа), критично осмислювати її та ухвалювати на її підґрунті певні рішення; створювати та поширювати інформацію за допомогою сучасних медіа, у тому числі і через Інтернет; розуміти роль та вплив медіа на свідомість особистості»³⁵⁶.

Міжнародна організація UNESCO поєднала медійну та інформаційну грамотність (Laws of Media and Information Literacy, MIL) та визначила п'ять принципів MIL:

1. Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, Інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони рівні за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.

2. Кожен громадянин є творцем інформації/знань. Кожен має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Медійна та інформаційна грамотність має бути для всіх – і для чоловіків, і для жінок, – і тісно пов'язана з правами людини.

3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання і застосування MIL повинна зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.

³⁵⁴ Курмишева Н. Інфо-медійна грамотність у педагогічній суб'єктсуб'єктній взаємодії URL: <https://medialiteracy.org.ua/infomedijinagramotnist-pedagogichnej-sub-jekt-sub-yektnij-rzayemodiyi>.

³⁵⁵ Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL:<https://cutt.ly/vPgOZwm>

³⁵⁶ Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти : збірник статей / Редкол. : В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ : Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. 400 с.

4. Кожен громадянин хоче отримувати і розуміти нову інформацію, знання і повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Їх права на це ніколи не мають порушуватися.

5. Медійна та інформаційна грамотність не набувається одномоментно. Це постійний та динамічний досвід і процес. Його можна вважати завершеним, якщо він включає в себе знання, вміння та установки щодо використання, створення та передачі інформації, щодо медіа та технологічного контенту³⁵⁷.

У зв'язку з цим, розвиток медійної та інформаційної грамотності стає важливим завданням для суспільства. Освіта, яка спрямована на покращення здатностей сприймати, розуміти та критично оцінювати інформацію, має допомогти людям стати свідомими споживачами інформації та активними громадянами. Розв'язання цього питання є надзвичайно важливим у процесі формування особистості учнів початкової школи. У сучасному світі, де медіа та інформація мають величезний вплив на наше повсякденне життя, школярі повинні набути необхідні навички для розуміння, аналізу та використання інформації, що оточує їх.

У концепції Нової української школи серед ключових компетентностей випускника визначено інформаційно-цифрову компетентність, що передбачає «впевнене, а водночас і критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Також зазначено такі навички, як інформаційна і медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)»³⁵⁸.

Формування медійної та інформаційної грамотності учнів початкової школи можна здійснювати через різні підходи:

Навчання розумінню медіа. Учні повинні мати знання про різні види медіа, їх функції та особливості. Вони мають розуміти, які медійні продукти є об'єктивними новинами, рекламою або розважальними матеріалами. Вивчення медіа може включати дослідження різних джерел інформації, вивчення медійних термінів та понять.

Критичне мислення і оцінка інформації. Передбачає формування здатності здобувачів початкової освіти критично оцінювати інформацію, яку вони зустрічають у медіа. Школярі повинні розрізняти факти від думок або припущень, розуміти, які джерела інформації є достовірними та авторитетними, а також розуміти маніпуляційні прийоми, що можуть використовуватися в медіа.

³⁵⁷ ЮНЕСКО визначила п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2182980-unesko-viznacila-pat-principiv-medijnoi-ta-informacijnoi-gramotnosti.html>

³⁵⁸ «Нова українська школа»: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. С. 11. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Етичне використання медіа. Важливо щоб учні усвідомлювали та розуміли етичні аспекти використання медіа. Вони зобов'язані знати про авторські права, розуміти, коли потрібно наводити джерела інформації та поважати права інших людей на приватність. Важливо вчити школярів етичному та відповідальному використанню медіа.

Практична робота з медіатворчості. Учні можуть брати участь у виконанні практичних завдань, які сприяють їхній медійній творчості. Наприклад: створювати власні відео, аудіоподкасти (аудіозаписи, які поширюються в Інтернеті), блоги або соціальні медіапости. Це дає їм можливість вільно висловлювати свої думки, розвивати креативність та комунікативні навички. Важливо створити сприятливе навчальне середовище, де учні будуть мати можливість активно взаємодіяти з медіа та інформацією, вчитися аналізувати, оцінювати та створювати власні медійні продукти.

Участь у зовнішніх проєктах та змаганнях, пов'язаних з медійною та інформаційною грамотністю, може стати стимулом для учнів та допомогти виявити їхні таланти та інтереси у цій сфері. Наприклад, шкільні медійні команди можуть брати участь у змаганнях з медіатворчості або організувати власні проєкти.

Підтримка батьківської спільноти. Залучення батьків та педагогів у позитивний спосіб підтримувати розвиток медійної та інформаційної грамотності також грає важливу роль. Важливо включати батьків у процес формування медійної та інформаційної грамотності учнів. Організація батьківських зборів, семінарів або розмов про безпеку в Інтернеті та використання медіа може сприяти свідомому та відповідальному використанню медіа в сімейному оточенні. Це допоможе створити основу для учнівського розвитку у сфері медіа та інформаційних технологій, яка буде корисною протягом усього життя.

Учителі початкової школи можуть використовувати різноманітні методи, такі як обговорення, проєктна робота, рольові ігри та використання цифрових технологій для стимулювання інтересу та активності учнів у цій сфері. Враховуючи швидкість змін у медіа та інформаційних технологіях, важливо постійно оновлювати інформацію про нові тренди, інструменти та виклики, пов'язані з медійною та інформаційною грамотністю. Вчителі повинні бути відкриті до самоосвіти та постійного професійного розвитку, щоб забезпечувати актуальну та якісну освіту з цієї теми.

Розуміння культурної розмаїтості. Медійна та інформаційна грамотність повинна охоплювати розуміння та повагу до культурної розмаїтості, учні мають бути свідомими, вміти оцінювати палітру інформаційних джерел та перспектив, а також усвідомлювати, що культурні фактори можуть впливати на медійні матеріали.

Безпека в Інтернеті та цифровий громадянин. Важливим аспектом інтернет-безпеки учнів початкової школи є знання основних принципів роботи в Інтернеті. Вони повинні знати про захист особистих даних, кібербулінг, кібермобінг (кіберзалякування) та розуміти важливість етичної поведінки в

онлайн-середовищі. Важливо створити безпечне навчальне середовище, де учні можуть ділитися своїми думками та питаннями щодо медіа, вільно висловлювати свої погляди та сприймати думки інших. Заохочення взаємовідносин, заснованих на повазі, толерантності та взаєморозумінні, сприяє розвитку медійної та інформаційної грамотності.

Підтримка дослідницької діяльності. Навчання медійної та інформаційної грамотності може бути засноване на дослідницькому підході, де учні мають можливість досліджувати та вивчати медійні матеріали, створювати власні проекти та ділитися своїми висновками. Це стимулює активність, самостійність та розвиток критичного мислення учнів. Важливим є створення для школярів можливості брати участь у дебатах та обговореннях з питань, пов'язаних з медіа та інформацією. Це сприяє розвитку навичок аргументації, критичного мислення та вмінню слухати та поважати інші точки зору. Учні можуть обговорювати етичні питання, розглядати різні погляди на теми, пов'язані з медіа, та спільно шукати рішення. Це допомагає розвивати комунікативні навички та вміння працювати в команді.

Поєднання медіа з іншими предметами. Медійна та інформаційна грамотність може бути інтегрована в інші предмети навчання. Наприклад, учні можуть вивчати медіааспекти в рамках уроків мови, читання, Я досліджую світ, математики, інформатики або мистецтва. Це допомагає зрозуміти взаємозв'язок між медіа та іншими сферами знання, а також розвиває комплексний підхід до медійної та інформаційної грамотності.

Використання реальних ситуацій та прикладів. При вивченні медійної та інформаційної грамотності, важливо використовувати реальні ситуації та приклади, з якими учні можуть зіткнутися у повсякденному житті. Це може включати аналіз заголовків новин, рекламних матеріалів або соціальних медіапостів. Через такий практичний підхід учні зможуть застосовувати свої навички в реальних ситуаціях.

Оцінка та зворотний зв'язок. Важливим етапом у формуванні медійної та інформаційної грамотності є оцінка та зворотний зв'язок. Вчителі можуть оцінювати навички учнів, їхні досягнення та прогрес, а також надавати конструктивний зворотний зв'язок щодо поліпшення їхніх навичок. Це сприяє постійному розвитку та вдосконаленню медійної та інформаційної грамотності школярів.

Навчання медійної та інформаційної грамотності учнів початкової школи є важливим завданням, яке сприяє їхньому розвитку як самостійних та критично мислячих особистостей. Послідовне впровадження цих підходів та стратегій допоможе створити медійно та інформаційно грамотне середовище, в якому учні зможуть ефективно користуватися медіа, оцінювати інформацію та бути свідомими громадянами в цифровому світі. Ці навички їм будуть корисні в усьому житті, адже медійне та інформаційне оточення стає все більш надзвичайно різноманітним і впливовим.

Формування медійна та інформаційної грамотності учнів початкової школи може бути ефективним завдяки застосуванню різних педагогічних

технологій. Розглянемо кілька педагогічних технологій, які можна використовувати у процесі формування медійної та інформаційної грамотності.

Проблемне навчання. Застосування проблемного навчання дозволяє учням активно взаємодіяти з реальними проблемами та завданнями, пов'язаними з медіа та інформаційною грамотністю. Вони мають можливість досліджувати, аналізувати та знаходити рішення в контексті медіасфери.

Проектне навчання. Проектне навчання є ефективним інструментом для розвитку медійної та інформаційної грамотності. Учні можуть працювати над медіапроектами, досліджуючи конкретну тему або проблему, створюючи медійні матеріали та презентації.

Кооперативне навчання. Кооперативне навчання сприяє співпраці та комунікації між учнями. Школярі вчаться працювати в групах, обмінюватися думками та ідеями, розвивати критичне мислення та робити спільні проекти, пов'язані з медійною та інформаційною грамотністю.

Використання інтерактивних технологій. Використання комп'ютерів, планшетів, інтерактивної дошки та інших інтерактивних технологій здатні зробити процес навчання більш цікавим та результативним. Інтерактивні ресурси та програми дозволяють учням активно взаємодіяти з медіаматеріалами та розвивати навички пошуку та оцінки інформації.

Рольові ігри та симуляції. Рольові ігри та симуляції можуть бути використані для створення ситуацій, де учні намагаються відтворити реальні події в медіасфері виконуючи ролі журналістів, редакторів, медіакористувачів та інших учасників медіапроцесу. Використання ігрових технологій, таких як гра-симуляція, квести, графічні організатори та інші інтерактивні ігри, спрямоване на підвищення інтересів учнів до медійної та інформаційної грамотності. Граючи, вони можуть вчитися аналізувати, оцінювати та створювати медіапродукти, розвивати творчість та критичне мислення.

Портфоліо. Створення портфоліо, де учні зберігають свої проекти, роботи та досягнення в галузі медійної та інформаційної грамотності, може допомогти їм відстежувати свій прогрес та розвиток. Портфоліо є візуальним засобом представлення своїх навичок та досвіду, а також може бути корисним при подальшій освіті або працевлаштуванні.

Ці педагогічні технології допомагають активізувати навчальний процес та створюють сприятливе середовище для формування медійної та інформаційної грамотності учнів початкової школи. Застосування цих технологій сприяє активному залученню учнів, розвитку їхніх навичок та формуванню критичного мислення у контексті медійної та інформаційного оточення.

Формування медійної та інформаційної грамотності школярів молодшого шкільного віку є багатоаспектним завданням, яке вимагає міжпредметного підходу. Розглянемо декілька міжпредметних зв'язків, які можна використовувати для формування медійної та інформаційної грамотності.

Зазначені загальні результати навчання мовно-літературної освітньої галузі в Державному стандарті початкової освіти вказують на актуальні та

важливі компетентності, які учні повинні розвивати в сфері мови, літератури та медіа. Основними з них є:

– формування умінь виокремлювати, аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію в медіатекстах. Учні повинні навчитися ефективно використовувати різноманітні медійні матеріали, такі як текстові статті, аудіо- та відеоматеріали, фотографії тощо. Розвиток критичного мислення та здатності аналізувати інформацію допомагає їм ставати більш критичними споживачами медіа та розрізняти правдиві, об'єктивні джерела від маніпулятивних або недостовірних;

– використання інформації для збагачення свого досвіду. Уміння аналізувати та інтерпретувати медійний контент допомагає учням збагачувати свої знання та розуміння навколишнього світу. Це може стосуватися як академічної сфери (наприклад, узагальнення інформації для навчання), так і особистісного розвитку (засвоєння нових ідей і поглядів на різні теми);

– вміння створювати медіатексти. Освоєння навичок створення власних медіатекстів (текстових, аудіо- та відеоматеріалів) дозволяє учням виразити свої думки, ідеї та почуття через різні медійні формати. Це може включати написання оповідань, створення презентацій, аудіозаписів, відеороликів тощо.

– взаємодія з іншими особами в режимі реального часу, тобто в онлайн-режимі. В контексті сучасного цифрового світу, де взаємодія відбувається не лише у фізичному просторі, а й в онлайн-середовищі, учні повинні розвивати навички ефективної комунікації та співпраці в Інтернеті. Важливо також навчитися дотримуватися правил етикету та безпеки в онлайн-середовищі

Ці компетентності мають велике значення для підготовки сучасних учнів до успішного життя в цифровому світі, де інформація та медійний контент постійно оточують їх, а спілкування із соціумом можливе в будь-який час та в будь-якому місці завдяки Інтернету. Уроки української мови мають велике значення для розвитку мовлення, читацьких навичок та розуміння текстів. Учні повинні вчитися аналізувати мовлення в медіаматеріалах, використовувати мовні засоби для створення власних медіатекстів та розуміти роль мови в медіакомунікації. Вивчення літератури сприяє розвитку читацьких навичок та критичного мислення. Учні повинні вміти аналізувати літературні твори, розпізнавати мотиви, символи та стилістичні прийоми, а також розуміти, як ці елементи використовуються в медіатекстах.

У роботі з медіатекстами можна використовувати інтернет-ресурси:
<http://ababahalamaha.com.ua/uk/> – видавництво А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА,
<http://abetka.ukrlife.org/> – «Весела абетка»;

<http://www.kazka.in.ua/> – «Українська казка»;

http://www.ae-lib.org.ua/_lit_child.htm – «Дитяча література»;

<http://www.levko.info/> – дитячий сайт «Левко», <http://www.mysl.lviv.ua/> – «Країна міркувань»;

<http://posnauko.com.ua> – «Пізнайко» – дитячий пізнавально-розважальний журнал;

<http://www.barvinok.info> – «Барвінок» – літературно-художній і загальноосвітній журнал для дітей молодшого та середнього шкільного віку, <http://www.megaznaika.com.ua/> – МегаЗнайка – портал для батьків, учителів, вихователів, студентів, усіх тих, хто навчає і виховує дітей, і, звичайно, для самих дітей³⁵⁹.

На думку дослідників інтеграція медіаосвіти в шкільні предмети молодшої школи, особливо в курс «Я досліджую світ», впливає на формування громадянської, соціальної та медійної компетентності учнів початкової школи. Як результат школярі: уміють критично мислити; набувають навичок пошуку, аналізу та оцінювання інформації, грамотного ставлення до медіаповідомлень з різних джерел інформації; аналізують медіатексти та створює власні³⁶⁰.

На уроках Я досліджую світ учні вивчають роль та вплив медіа в суспільстві. Вони розуміють засоби масової комунікації, принципи функціонування ЗМІ, медіарегулювання та медіаетику.

Впровадження елементів медіаграмотності в навчальний предмет «Я досліджую світ» може значно збагатити освітній процес та сприяти більш повному розвитку педагогів та школярів. Використання медіаелементів у навчанні може зробити уроки більш цікавими, залучаючи учнів до активної участі і збільшуючи їхню мотивацію до здобуття знань.

Уроки інформатики мають значення для розвитку технічних навичок та розуміння роботи з медіатехнологіями. Учні повинні вивчити основи роботи з комп'ютером, пошуку інформації в Інтернеті, застосування мультимедійних інструментів та критичного оцінювання цифрових джерел.

Уроки інформатики грають важливу роль у розвитку технічних навичок та допомагають учням зрозуміти принципи роботи з медіатехнологіями, які стали неодмінною складовою нашого сучасного світу. Основи роботи з комп'ютером, навички пошуку інформації в Інтернеті та розуміння принципів цифрових джерел допомагають учням стати комп'ютерно грамотними та ефективно використовувати інформаційні ресурси.

Розуміння мультимедійних інструментів є важливим, оскільки медіатехнології швидко розвиваються, і вміння працювати з аудіо, відео, графікою та іншими мультимедійними елементами стає необхідним для багатьох професій. Учні, які мають досвід роботи з мультимедійними інструментами, можуть легше творчо виражатись та зробити свою роботу більш цікавою та привабливою.

Крім того, навчання критичного оцінювання цифрових джерел є надзвичайно важливим, особливо в епоху, коли інформація швидко поширюється в мережі, і важливо розрізнити достовірні джерела від недостовірних. Це допоможе учням зберігати свою інформаційну безпеку, уникати поширення міфів та фейкових новин.

³⁵⁹ Антонова О. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи» для педагог. Працівників. Київ : Генеза, 2020. 96 с.

³⁶⁰ Там же

Крім технічних аспектів, уроки інформатики можуть сприяти і розвитку логічного мислення, проблемного підходу та креативності. Учні, які засвоять основи програмування, наприклад, набувають важливих компетенцій для розв'язання різноманітних завдань та здійснення проектів.

Загалом, інформатика є важливим предметом у сучасній освіті, що надає учням можливість розвивати ключові навички, які будуть корисними як у їх особистому, так і у професійному житті.

Вивчення мистецтва у початковій школі допомагає учням розуміти використання медіа у творчості, вивчати різні види медіавиразності, такі як малюнок, фотографія, відео та аудіо. Учні можуть створювати власні медіатвори та висловлювати свої думки та ідеї за допомогою медіаформатів.

Уроки математики можуть бути використані для розвитку навичок обробки та аналізу статистичних даних, розуміння графіків, діаграм та числових показників, які часто зустрічаються у медіа матеріалах, вони стають більш значущим у світі зростаючого обсягу інформації та даних, які присутні у медійних матеріалах. Давайте розглянемо, які аспекти математики допомагають у розумінні та інтерпретації медійних даних.

Вивчення математики допомагає учням оволодіти методами збору, представлення та аналізу даних, що може бути використано для зрозуміння статистичних інформаційних матеріалів у новинах, звітах, дослідженнях та інших медійних джерелах. Графіки та діаграми є потужними інструментами для візуалізації даних. Учні, які вивчають математику, набувають навички читання, інтерпретації та створення різних типів графіків, таких як стовпчикові діаграми, кругові діаграми, лінійні графіки тощо. Це допомагає їм краще розуміти інформацію, яку представляють у медійних матеріалах.

Медійні матеріали часто містять числові дані, такі як відсотки, середні значення тощо. Знання математики допомагає учням розуміти ці показники та їх імплікації, що може бути корисним для критичного оцінювання інформації, що подається у засобах масової інформації. Математика навчає учнів логічному мисленню, аналітичним навичкам та вирішенню проблем. Ці навички допомагають учням критично оцінювати медійні повідомлення, ставити питання, перевіряти факти та формувати власну думку на основі представленої інформації.

Отже, уроки математики є важливим інструментом для розвитку критичного мислення, обробки та аналізу даних, що допомагає учням краще розуміти медійні матеріали та інформацію, що ними поширюється.

На уроках фізична культура може бути використана для розуміння впливу медіа на здоров'я та активний спосіб життя. Учні вивчають питання здорового способу життя, залучаються до фізичних активностей та розуміють важливість балансу між медіавикористанням та фізичною активністю.

Ці міжпредметні зв'язки допомагають учням розуміти різні аспекти медійної та інформаційної грамотності у контексті різних предметів навчання. Інтеграція медіаосвіти з іншими предметами допомагає учням бачити пов'язаність та застосування медіанавичок у різних сферах життя та навчання.

Медійна та інформаційна грамотність сприяє підвищенню предметних компетентностей у різних навчальних предметах. Учні можуть використовувати медіатехнології та інформаційні ресурси для вивчення та розуміння предметного матеріалу, виконання досліджень, створення проєктів та презентацій.

Загалом, медійна та інформаційна грамотність учнів початкової школи має значення для їх загального розвитку, формування критичного мислення, комунікативних навичок, творчості та інформаційної грамотності. Вона сприяє активному залученню учнів до навчання, розвиває їх потенціал та готує до сучасного інформаційного суспільства.

Для формування медійна та інформаційної грамотності здобувачів початкового рівня освіти можна використовувати різні інноваційні форми та методи. Ось декілька ідей:

- проєктне навчання. Застосування проєктного навчання дозволяє учням активно досліджувати, творити та вирішувати завдання, пов'язані з медійна та інформаційною грамотністю. Наприклад, учні можуть створювати власні медійнапроєкти, розробляти медіапродукцію, аналізувати та оцінювати інформацію;

- використання інформаційних технологій в навчанні. Використання сучасних інформаційних технологій, таких як комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки та програми, сприяє активній взаємодії учнів з медіаматеріалами та розвитку навичок пошуку, аналізу та використання інформації;

- групова робота та співпраця. Організація групової роботи та співпраці між учнями сприяє обміну ідеями та спільному створенню медіаматеріалів;

- використання ігрових елементів. Використання ігрових елементів та гейміфікація можуть зробити навчання медійна та інформаційної грамотності захоплюючим та мотивуючим. Наприклад, можна використовувати медіагри, квести, графічні організатори та інші інтерактивні формати;

- взаємодія з професіоналами медіагалузі. Запрошення гостей, які працюють у медіагалузі, може надати учням можливість поспілкуватися з професіоналами, дізнатися про їхню роботу та використання медіанавичок у практиці. Це може включати лекторії, майстер-класи, екскурсії тощо;

- рольові ігри та симуляції: Рольові ігри та симуляції можуть бути використані для моделювання ситуацій та розвитку навичок участі в медіапроцесі. Наприклад, учні можуть грати ролі журналістів, редакторів, медіакористувачів та вирішувати реальні завдання та проблеми;

- застосування соціальних медіа. Використання соціальних медіа може бути ефективним засобом залучення учнів до медійної та інформаційної грамотності. Вони можуть створювати блоги, відеоблоги, обговорювати теми у віртуальних спільнотах та спілкуватися з іншими учнями, експертами та спеціалістами;

- використання грифікації. Використання елементів грифікації, таких як бейджі, рівні, бали та конкурси, може зробити навчання медійна та

інформаційної грамотності захоплюючим та мотивуючим. Учні можуть отримувати винагороди за досягнення медіазавдань, проходити різні рівні складності та брати участь у конкурсах, що стимулює їх до активної участі та залучення;

– використання віртуальної реальності та розширеної реальності. Використання віртуальної реальності та розширеної реальності може створити іммерсивне середовище для навчання медійна та інформаційної грамотності. Учні можуть досліджувати віртуальні медіасередовища, створювати власні медіаелементи та досліджувати медіаісторію та культуру через ці інтерактивні технології.

Ці інноваційні форми та методи дозволяють зробити навчання медійної та інформаційної грамотності цікавим, захоплюючим та зорієнтованим на розвиток різних навичок учнів. Вони сприяють активному залученню школярів до навчального процесу та формуванню медійної та інформаційної грамотності у сучасному світі.

Отже, узагальнюючи наше дослідження можна зазначити, що розвиток медійної та інформаційної грамотності має дуже важливий вплив на формування особистості учнів початкової школи. Він допомагає підготувати їх до життя в інформаційному суспільстві і забезпечує їхню успішну адаптацію до сучасного світу.

Розвиток медійної та інформаційної грамотності сприяє розумінню і критичному осмисленню інформації, яку отримують школярі з різних джерел. Учні навчаються розрізняти правдиву та обґрунтовану інформацію від неперевіраних даних. Знання про медійні та інформаційні засоби дозволяє молодшим школярам ефективно спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми, а також використовувати інструменти для пошуку потрібної інформації. Це важливий аспект сучасного життя, який може позитивно впливати на їх майбутнє. Медійна та інформаційна грамотність допомагає учням бути свідомими споживачами медіа, робить їх менш вразливими до впливу недостовірних джерел і підвищує рівень критичного мислення.

Освоєння навичок медійної та інформаційної грамотності може позитивно вплинути на академічні досягнення школярів, здатність швидко знаходити, аналізувати і оцінювати інформацію, підвищити продуктивність і ефективність навчання.

Медійна та інформаційна грамотність сприяє розвитку культури спілкування і стимулює творчість підростаючого покоління. Вони можуть ефективно виражати свої думки та ідеї, робити висновки на підставі аргументованих даних, а також створювати власний медійний контент.

Нарешті, медійна та інформаційна грамотність допомагає учням розуміти етичні аспекти використання інформації та медіа. Вони вчаться поважати авторські права, дотримуватися правил цифрової етики і забезпечувати безпеку під час використання медіа.

3.5. **Формування соціальних умінь учнів в освітньому середовищі початкової школи**

Мар'яна ГОРВАТ

Серйозні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, орієнтація на інноваційний шлях її розвитку позначилися на шкільній освіті. Нова українська школа орієнтована на оновлення цілей і змісту загальної освіти, що забезпечує формування не тільки фундаментальних знань, але і найважливіших соціальних умінь, необхідних для успішної соціалізації підростаючого покоління.

Формування соціальних умінь учнів в освітньому середовищі початкової школи є одним з найбільш актуальних завдань сучасної освіти, оскільки ці уміння визначають успішність їх в повсякденному житті, стимулюватимуть інтеграційні процеси, дозволяючи дітям не тільки активно впливати на життєві події, але й адаптуватися, змінювати навколишню дійсність, засвоювати певні соціальні позиції і самого себе. Сформовані соціальні уміння учнів характеризують особистість як відкрити до суспільства, яка володіє готовністю до сприймання соціальної інформації, навичками соціальної поведінки, бажанням пізнати оточуючий світ. Стратегії соціальної поведінки можуть стати фундаментом розвитку повноцінної особистості в майбутньому. Саме тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій, а розвиток соціальної компетентності молодших школярів повинен стати одним із найважливіших напрямів діяльності в початковій школі. Напружена ситуація в сучасному українському суспільстві загострює проблему формування соціальної компетентності кожного громадянина і особливо в цьому напрямі важливо здійснювати кроки починаючи з молодшого віку.

Значущим механізмом зміни цілей і змісту освіти повинні стати стандарти загальної початкової освіти нового покоління, затверджені Міністерством освіти і науки України. Учні повинні не просто опанувати сумою знань, навчитися читати, писати і рахувати, але також освоїти вміння вступати в комунікацію, аналізувати і застосовувати інформацію для вирішення проблем, плідно співпрацювати з іншими людьми, ефективно брати участь в спільній діяльності, ставити цілі, планувати і оцінювати власні навчальні дії. Розробка теоретичних основ і практичних шляхів реалізації моделей формування соціальних умінь молодших школярів в середовищі школи та виявлення педагогічних умов, які забезпечують ефективність їх реалізації, є однією з актуальних проблем сучасної освіти.

Насамперед, звернемося до поняття «вміння», щоб потім розкрити сутність соціальних умінь і визначити значення, в якому ми будемо використовувати цей термін в подальшому. Різні аспекти формування умінь розглядалися в роботах А. Леонтьєва, Б. Ломова, П. Гальперіна, І. Лернера, М. Скаткіна та ін. У психолого-педагогічній літературі під умінням, як правило, розуміють здатність до успішного виконання дії, обумовленої володінням певними знаннями і навичками і набутим досвідом.

В. Коваленко характеризує вміння як «складну комплексну дію, в основі якої лежать знання і навички», маючи на увазі під навичкою окремо автоматизовану дію³⁶¹. М. Євтух, кажучи про уміння, користується поняттям «спосіб діяльності»: «Навички та вміння – це фіксовані в особистому досвіді індивіда суспільно задані способи діяльності»³⁶².

Сформовані в психолого-педагогічній науці уявлення про поняття «вміння» закріплюються у відповідних словниках. Під умінням в словнику розуміється «освоений суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок»³⁶³. Учень, що володіє тим чи іншим розумінням, може правильно використовувати отримані знання в процесі вирішення певної задачі, довільно відтворюючи той чи інший спосіб дії. За міру подальших тренувань, вправ вміння може доходити до автоматизму і перетворюватися в навичку³⁶⁴.

Таким чином, слідом за вченими під умінням ми будемо розуміти освоєний суб'єктом суспільно заданий спосіб діяльності, що забезпечується сукупністю знань і навичок. Уміння лежать в основі певних дій. Швидкість, точність і свідомість виконання дії свідчить про ступеня сформованості вміння.

Розглянемо поняття «соціальні вміння». Незважаючи на те, що поняття широко використовується в психолого-педагогічній літературі, можна стверджувати, що воно поки не отримало чіткого визначення. Феномен соціальних умінь, як правило, розглядається в контексті понять «соціальний розвиток особистості», «соціалізація», і знаходиться в фокусі уваги таких наук, як соціологія, соціальна педагогіка, соціальна психологія, педагогіка. Під соціальним розвитком особистості в психології розуміється «взаємопов'язаний процес соціалізації і індивідуалізації людини»³⁶⁵.

У психолого-педагогічній літературі поняття соціальні вміння вживається в широкому і вузькому сенсі. При вживанні поняття в широкому сенсі автори виходять з того, що під умінням розуміються суспільно задані способи діяльності. У цьому сенсі можна говорити про те, що практично будь-яке набуте людиною в процесі життєдіяльності вміння можна називати соціальним по своєму походженню, по своїй природі.

Говорячи про соціальні вміння в вузькому сенсі, розуміють сферу застосування цих умінь. В цьому випадку соціальні вміння розглядають в рамках компетентнісного підходу³⁶⁶. Тут під соціальними вміннями є вміння працювати в команді, приймати спільні рішення, домовлятися, розуміти інших.

³⁶¹ Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного інформаційного простору. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 6 (37). С. 37-40.

³⁶² Євтух М. Б., Середюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник, 2-ге вид., стереотип. Київ, 2003. 232 с.

³⁶³ Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне, 2011. 552 с.

³⁶⁴ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2014. 112 с.

³⁶⁵ Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2004. 24 с.

³⁶⁶ Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс : підручник. Київ, 2014. 456 с.

Науковці про соціальні уміння як про сукупність знань і навичок, забезпечувати здатність суб'єкта виконувати ту чи іншу соціальну роль. «Під роллю розуміється функція, нормативно схвалений спосіб поведінки, очікуваний від кожного, що займає цю позицію»³⁶⁷.

Таким чином, спираючись на поняття соціальної ролі як на одне з найважливіших в різних концепціях соціалізації, дослідники визначають соціальні вміння як сукупність знань і навичок, необхідних екпортувати для виконання соціальних ролей і придбаних індивідом в процесі життєдіяльності.

Отже, проведений аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що поняття соціальних умінь не отримало однозначного визначення. Загальне в розумінні соціальних умінь різними вченими є в тому, що ці вміння сприяють успішній соціалізації людини, є і засобом, і результатом її адаптації в суспільстві, засвоєнню соціокультурного досвіду, а також забезпечують постійний саморозвиток людини. Таким чином, синтезуючи різні точки зору, спираючись на поняття «вміння», можна дати наступне визначення поняття соціальних умінь. Це освоєння суб'єктом суспільно заданих способів діяльності, що забезпечують йому успішну взаємодію з людьми для виконання соціально значимої діяльності. Соціальні вміння представляють собою сукупність знань про суспільство, про способи взаємодії з іншими людьми, про своє місце в соціальному світі.

Як було викладено вище, навчання дитини взаємодії необхідно вести в п'яти основних напрямках: 1) розвиток перцептивних здібностей і умінь; 2) розвиток мислення; 3) формування та корекція вербальних і невербальних засобів взаємодії; 4) формування і корекція соціальних установок; 5) формування та корекція комунікативних умінь.

Таким чином, незважаючи на те, що спектр в психолого-педагогічній літературі соціальних умінь досить широкий, при цьому виявляються об'єктивно необхідні загальні елементи, що є фактом значимості даних груп умінь для соціалізації особистості. Це дозволило нам зробити висновок про можливість виділення наступних груп соціальних умінь:

– комунікативні (або вміння комунікації) – слухати, задавати питання і формулювати відповіді на них; висловлювати свої думки і почуття, вступати в контакт, читати і розуміти прочитане; аналізувати висловлювання співрозмовника;

– перцептивні – вміння зрозуміти емоційний стан людини, встати на позиції іншого, вміння пізнавати людські якості, розуміти причини дій іншого суб'єкта в процесі; вміння виявляти і приймати співчуття, підтримку;

– пізнавальні – вміння бачити проблеми і вирішувати їх, вміння застосовувати отримані знання в ситуаціях; вміння виділяти нове; вміння помічати, порівнювати і об'єднувати різні ознаки;

³⁶⁷ Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, та ін.; за ред. Н. Гавриш. Луганськ, 2006. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

- організаторські (вміння працювати в команді) – вміння вирішувати конфлікти, приймати спільні рішення, висувати альтернативні способи досягнення цілей, вміння оцінювати ресурси, знаходити компроміс;
- рефлексивні – вміння самоконтролю, саморегуляції, самоврядування; вміння співвідносити результати з метою діяльності, аналізувати; вміння співвідносити своє поведінку з поведінкою інших;
- вміння соціальної поведінки – вміння вести себе в громадських місцях, вести себе в різних ситуаціях, приймати і надавати знаки уваги, турботу;
- вміння побутового самообслуговування – вміння доглядати за собою; вміння одягатися.

Для більш глибокого вивчення питання про процес освоєння соціального умінь нам необхідно звернутися до розгляду особливостей психіки і охарактеризувати зміни, що відбуваються в сферах соціального життя дітей молодшого шкільного віку в умовах освітнього процесу.

У зв'язку з цим, для виявлення особливостей освоєння соціального досвіду молодшими школярами в умовах освітнього процесу, необхідно звернутися до розгляду деяких вікових особливостей і становлення в цей період кожного з компонентів соціального досвіду: знання про соціальні явища, способи діяльності (умінь, навичок), досвід емоційних відносин, досвід творчої діяльності.

Прихід до школи дозволяє дитині вийти за межі свого дитячого періоду життя, зайняти нову життєву позицію і перейти до виконання суспільно значимої діяльності, яка представляє багатий матеріал для задоволення пізнавальних інтересів дитини. Ці інтереси виступають як психологічні передумови виникнення у дитини потреби в засвоєнні *знань про соціальні явища*.

Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком пізнавальних здібностей. Бажання реалізувати свою самостійність, отримавши при цьому визнання з боку педагога, стимулює розвиток цих новоутворень. На самому початку шкільного життя, в період освоєння елементів навчальної діяльності, у дитини ще немає потреби в теоретичних знаннях. Ця потреба виникає в процесі спільного з учителем виконання навчальних і соціальних завдань, тому знання набувають нової якості свого змісту.

Соціальні знання у молодших школярів мають свої особливості. Учні можуть проявляти соціальні знання на рівні соціальних уявлень, в яких відображені зовнішні ознаки явищ, і на рівні соціальних понять, в яких виражені істотні ознаки явищ. В основному соціальні знання молодших школярів знаходяться на рівні уявлень, що, перш за все, пов'язано з наочним, конкретно образним мисленням дітей цього віку. Крім того, знання про соціальну дійсність дітей можуть бути на різних рівнях повноти і глибини, усвідомленості і міцності, конкретності й узагальненості: учні можуть мати уривчасті, системні знання («острівці» на основі простих асоціацій) і системні. На вищому рівні

системності знань учні можуть встановлювати міжпредметні зв'язки, що досить важливо для процесу освоєння соціального досвіду³⁶⁸.

Набуття знань про соціальні явища і формування соціальних уявлень і понять є складним процесом. Сприйняття багатьох явищ соціального життя людей, їх соціальних відносин мають для молодшого школяра в силу їх вікових психологічних особливостей значні труднощі. Освоєння соціальних уявлень відбувається в єдності розумової діяльності, моральної поведінки і переживання. Особливе значення має переживання дитиною своїх відносин з оточуючими людьми. Психолого-педагогічні дослідження Б. Алмазова, Л. Божович показують, що знання можуть стати керівною силою в поведінці дитини за умови, якщо вони глибоко відчуті, пережиті, пов'язані з особистим досвідом. Отримані дитиною соціальні знання можуть залишитися мертвим вантажем, якщо не реалізуються у власному досвіді поведінки.

Таким чином, соціальні знання молодших школярів носять органічний характер і мають форму соціальних уявлень, на основі яких поступово формуються соціальні поняття, які поповнюють структуру соціальних знань. Основним джерелом їх набуття є освітній процес, що дозволяє уточнити і конкретизувати життєві соціальні уявлення, елементарні соціальні знання.

З перших днів перебування в школі дитина повинна виконувати багато нових вимог, якими регулюються і направляються всі сторони поведінки і *способи діяльності*. Це вимагає і передбачає певну ступінь розвитку цілеспрямованої поведінки, свідомо підкоряти одну дію іншою, а отже, певний рівень освоєності способів діяльності.

Як вважає Н. Виноградова, молодші школярі опановують багатьма формами способів діяльності через наслідування. Для більшості семирічних дітей зразком наслідування є вчитель. Його судження і оцінки, ставлення до інших людей і своїх обов'язків часто для дитини стають еталоном, за яким він оцінює дорослих і однолітків, школу з її порядками та вимогами.

Таким чином, в молодшому шкільному віці ще немає справжньої моральної саморегуляції виконання способів діяльності і поведінки. Вона будується з орієнтацією на дорослого як носія норми. Як зазначалося раніше, дорослі продовжують залишатися постійним притягальним центром, навколо якого будується життя дитини. Таким чином, продовжується збагачення *досвіду емоційних відносин* дитини.

Семирічна дитина стає більш тактовною, починає зважати на почуття і інтереси інших людей. Це відбувається в той час, коли дитині стає доступним усвідомлення себе як суб'єкта в системі відносин, суб'єкта, що займає певне місце в житті. Таким чином, вступаючи до школи, дитина вперше безпосередньо стикається з більш широкою соціальною дійсністю, організація

³⁶⁸ Кравченко Т. В. Діагностика рівня соціалізованості учнів початкових класів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук, праць. Київ, 2018. Вип. II. С. 165-175.

якої принципово відрізняється від сімейної. Для дитини вперше мають значення далекі соціальні відносини.

Віковий період від 6 до 9 років пов'язаний з освоєнням дитиною тієї діяльності, в якій вона виходить за межі гри, усвідомлюючи своє місце в системі суспільних відносин. У цей період у дітей розвиваються мотиви власного зростання, власного вдосконалення, індивідуальні успіхи набувають соціальний зміст. На зміну вузько навчальним приходять широко пізнавальні інтереси, які стають дієвими мотивами діяльності молодшого школяра. У дітей молодшого шкільного віку розвиваються початки творчого ставлення до дійсності. Спочатку дитина має позитивну емоційну спрямованість, яка повинна бути підтримана значущими дорослими, щоб привести дитину до нової соціальної позиції. Саме позитивний досвід емоційних відносин багато в чому гарантує встановлення позитивних зв'язків з людьми, успішне засвоєння соціальної дійсності за допомогою придбання знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності.

Важливо, що результат творчості самою дитиною переживається як відкриття, тим самим збагачується і формується його *досвід творчої діяльності*. Не можна не погодитися з думками вчених, що творча діяльність вимагає високої емоційності. Причому емоції, почуття виступають як генератор нових ідей, саме вони проривають той бар'єр, який стоїть на шляху до нового знання. Виступаючи в ролі стимулів творчої активності, вони спонукають до діяльності, регулюють швидкість.

Велике значення в організації освоєння соціального досвіду школярами належить освітньому процесу. У науці під освітнім процесом розуміють: спеціально організовану взаємодію педагогів і учнів, спрямовану на вирішення освітніх завдань. В результаті їх вирішення відбуваються зміни в знаннях, уміннях, вихованості учня⁸; взаємодія, яке переконує в необхідності розгляду зміни взаємодіючих сторін і самого процесу взаємодії³⁶⁹; спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів і вихованців, учнів між собою⁹.

Таким чином, соціальний досвід молодшого школяра має обмежену структуру. Специфічні особливості освоєння соціального досвіду молодшими школярами проявляються через такі характеристики: 1) теоретичність як нову якість соціальних знань; 2) розвиток продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, «вміння вчитися»; 3) поява навичок самоконтролю, самореалізації та саморегуляції; 4) виникнення нових соціальних відносин, встановлення дружніх контактів, інтенсивний розвиток ціннісних орієнтацій; 5) формування навичок творчої діяльності (перенесення знань і умінь в нову ситуацію, бачення проблем). Соціальний досвід дитини молодшого шкільного віку є не просто набором уявлень, навичок, умінь, зразків поведінки, а виступає як узагальнений спосіб діяльності і спілкування, яким особистість володіє,

³⁶⁹ Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2006. No 2. С. 65-69.

оскільки він пережитий і засвоєний. Важливо враховувати, що сама специфіка соціального досвіду є похідною від соціальних впливів, оточення, форм матеріальної і духовної культури, адресованих дитині, скільки від того, яку позицію в контексті життєдіяльності вона займає, як співвідносить себе з дійсністю, як і ступінь соціальної активності, розуміння свого внутрішнього світу і сформованості соціальних установок на себе. Це дає основу вважати, що соціальний досвід виступає потенційним носієм суб'єктності дитини в процесі соціалізації і виховання.

В ході дослідження нами було встановлено, що для підвищення ефективності організації процесу освоєння соціального досвіду молодшими школярами необхідна цілеспрямована робота в освітньому закладі. У зв'язку з цим в умовах освітнього процесу нами була апробована різні методи процесу освоєння соціального досвіду молодшими школярами.

Молодші школярі повинні *володіти такими соціальними знаннями*: про моральні поняття (справедливість, доброта, взаємодопомога, дружба); про правила взаємин людини з природою, суспільством; про культуру поведінки в громадських місцях, установах культури; мати *уявлення* про різноманітність об'єктів і явищ природи і суспільства.

Зміст *досвіду виконання способів діяльності* проявляється: в дотриманні правил поведінки в установах освіти, культури та побуту, місцях відпочинку і праці; оцінюванні своєї і чужої поведінки; прояві ініціативи при наданні допомоги; умінні самотійно і справедливо вирішувати конфлікти з оточуючими; у виконанні правил гігієни і здорового способу життя; виконанні правил поведінки в природному середовищі; організації свого робочого місця; елементарному плануванні трудових дій.

Досвід емоційних відносин змістовно виражається в керуванні своїми почуттями (прояв стриманості); здатності бути сприйнятливим до почуттів, бажань і думок других людей; вираженні своїх поглядів, думок; усвідомленні, що кожна людина унікальна, має свої почуття; вираженні своєї думки про те, що подобається і чому, здатності бачити позитивне і негативне у взаєминах; прояві уваги до бажань інших дітей; умінні висловити в спілкуванні свої задуми, прояві інтересу до дій, відносин дорослих; орієнтуванні своєї поведінки на позитивну оцінку, прояві чуйності до стану оточуючих.

Досвід творчої діяльності змістовно виражається в усвідомленні ролі творчої діяльності в житті людини; умінні вирішувати елементарні проблемні соціальні завдання; вмінні ставити питання, брати участь в дискусії; умінні планувати і прогнозувати свою діяльність, порівнювати, аналізувати, робити висновки; прояві самотійності, умінні орієнтуватися на зміст творчого завдання, а не на його зовнішнє оформлення; адаптуватися до мінливих умов середовища, творчо підходити до виконання завдань; прояві потреби у творчій діяльності; умінні переносити знання і вміння в нову ситуацію.

Дослідно-експериментальна робота, крім урочної діяльності, була представлена курсом, програма якого побудована за інноваційною методикою і має сюжетно-ігрову основу.

Приблизний тематичний план занять включав такі блоки:

1. Мій будинок, мої рідні і близькі.
2. Моя школа, мої друзі.
3. Моє місто, моя Батьківщина.
4. Добрі чарівники нашого міста.
5. Справі час - розвагам годину.
6. Світ добрих справ і вчинків.

Кожне заняття проводилося протягом 30 хвилин. При проведенні занять дотримувалася наступна послідовність:

- 1) вступна бесіда вчителя, мета якої захопити дітей темою заняття, збагатити уявлення учнів;
- 2) проблемно-пошукова робота. Основні методи і прийоми роботи: евристична бесіда, дискусія, метод конструювання, аналізу і рішення соціально-моральних завдань, метод емпатії, мозковий штурм, мозкова атака;
- 3) виконання творчого завдання;
- 4) підведення підсумків роботи.

У процесі досягнення поставлених цілей на уроках і при проведенні занять за авторською програмою у позаурочній діяльності, нами застосовувався комплекс методів, що дозволяє реалізувати основні принципи організації процесу освоєння соціального досвіду. *Метод емпатії* реалізовувався через такі методичні прийоми, як: «рольова маска», «розподіл ролей», «обмін ролями».

«Рольова маска» – даний прийом полягає в прийнятті учнями ролі і виступі не від свого імені, а від імені відповідного персонажа. Така умовність змінювала прямі функції учнів і дозволяла їм знайомитися з різними сферами життєдіяльності як би «зсередини». В якості методичного матеріалу для реалізації даного прийому нами була обрана рольова гра «Зустріч». Дітям пропонувалося обіграти зустріч веселки і дощу, доброї і злої людини, продавця і покупця тощо. В процесі гри ми мали можливість організувати освоєння кожного компонента соціального досвіду. Учасники та глядачі отримували знання про особливості професії продавця, мали можливість ознайомитися з правилами спілкування з покупцями, здобути уміння поводитися в різних змодельованих ситуаціях. При розігруванні діалогу «доброї» і «злої» людини спостерігалось бажання дітей максимально проявити особистісні якості. Цей методичний прийом давав можливість в тактовній формі змінити позицію особистості в колективі і коригувати взаємини в спільну діяльність. При проведенні роботи з використанням даного прийому нами був врахований соціальний статус дитини в колективі. Діти, які є аутсайдерами, отримували позитивні ролі доброї людини, веселки, в діяльності у них з'являлася можливість проявити позитивні особистісні якості.

Прийом «розподілу ролей» передбачає чіткий розподіл функцій учнів відповідно до рівня володіння тими знаннями, вміннями і навичками, які потрібні для виконання даного завдання.

При використанні прийому «обмін ролями» – учні обмінюються ролями, які отримали при виконанні завдань. Інший варіант цього прийому передбачає

Реалізація змістовного компонента процесу освоєння соціального досвіду виражалася в формуванні кожної зі складових соціального досвіду дітей (конкретний зміст представлено в контексті реалізації змістовного компонента моделі освоєння соціального досвіду). У процесі аналізу програм початкової школи, підручників і навчальних посібників нами було визначено перелік соціальних понять, який пропонується для освоєння дітьми в період навчання в початкових класах. Виходячи з цього, був складений тезаурус, який використовувався в процесі практичної роботи з дітьми. Так, наприклад, в процесі проведення гри «Вчена рада» пропонувалося розкрити значення деяких соціальних понять, які часто використовуються дітьми в активній лексиці. При характеристиці понять «дружба», «нещастя», «доброта», «працьовитість» дані соціальні категорії співвідносилися з ситуаціями, які виникають в житті, з реальними людьми, що володіють якостями, значення яких необхідно було розкрити. В процесі гри молодші школярі давали досить змістовні відповіді: «дружба – це коли людина віддана іншому, готова чимось пожертвувати ради нього, і коли трапиться в іншого біда, то він прийде до нього на допомогу і не залишить друга одного в скрутну годину», «дружба – це коли друзі поділяють разом і радість і біду, коли вони приходять один одному на допомогу в будь-яку важку хвилину»; «працьовитість – це коли людина не боїться важкої роботи, долає її і не зупиняється на досягнутому».

Не меншу значимість для оптимальної організації процесу освоєння соціального досвіду має особистість педагога. Однак не всі педагоги успішно справляються з організацією навчального часу спрямованого на освоєння соціального досвіду молодшими школярами.

Аналіз емпірично отриманих даних показав, що існує три основні групи труднощів:

- пов'язані з характером передачі інформації школярами, обміну нею з учнями (неясність мовних виразів, малодоступність переданої інформації, невміння організувати діяльність школярів по сприйняттю і осмисленню інформації, що передається, ігнорування ролі учнів як активних суб'єктів в діалозі «учитель-учень»);

- комунікативного характеру (авторитарність, нетактовність, невпевненість у спілкуванні з дітьми, повчальність);

- організаційного характеру (невміння організувати позаурочну роботу, невміння стимулювати самоврядування школярів, невміння стимулювати колективну думку учнів, нерегулярне проведення занять).

Аналізуючи вищесказане, ми прийшли до висновку, що вчитель повинен оптимально використовувати індивідуальні фізичні і психічні можливості і здібності учнів, батьків, працівників позашкільних установ, а також час для проведення різних видів і форм занять. В освітньому процесі особливе місце займає установка педагога на контакт з дитиною. Тільки позитивна дружня установка, спрямована на розуміння школяра і надання необхідної підтримки (не тільки при виконанні завдання, але і в широкому особистому плані) дозволяють досягати оптимальних результатів в процесі

освоєння соціального досвіду. Учитель повинен побоюватися стереотипного стійкого уявлення про учня, упередженої думки, авторитарності у відносинах з учнем, відсутності уваги до нього як до особистості.

Таким чином, ми прийшли до висновку що процесу освоєння соціального умінь молодших школярів буде результативним, якщо педагогом будуть створені певні умови (діагностика і облік рівня освоєння соціального досвіду; розробка змістовного аспекту організації процесу освоєння соціального досвіду в освітньому процесі; використання комплексу активних методів і відповідних методичних прийомів; забезпечення єдності урочної та позаурочної діяльності); застосовані методи (емпатія, методи багатовимірних матриць, метод аналізу та вирішення соціально-моральних завдань) і методичні прийоми (рольова маска, мезансцена, розподіл ролей, обмін ролями, творчість за зразком, інструктування, дозування труднощів, навідні запитання, вирішення проблемних завдань і ситуацій соціального характеру), використані засоби і принципи (особистісно-орієнтованого, творчого, діяльнісного, інтегрованого та диференційованого).

ПІСЛЯМОВА

У системі освіти настав час якісних змін. У попередньому десятилітті освіта загалом розвивалася за інерційним сценарієм. Потенціал трансформаційного розвитку, закладений у міжнародних, загальноєвропейських і національних стандартах, виявився не повною мірою зреалізованим.

Зарубіжний досвід педагогічної теорії і практики показує: створення прийнятної методичної основи для оновлення змісту освіти, формування необхідних предметних, метапредметних та особистісних освітніх результатів може тривати десятиліття. Розроблення нових моделей організації освітнього процесу, їх доведення в умовах загальної середньої і вищої школи вимагає не менше п'яти років, перш ніж можна буде замислюватися про їх широке впровадження. Досвід поширення таких моделей сьогодні ще тільки накопичується, і пройде чимало років, перш ніж їх доказово-результативне розповсюдження в насиченому цифровому середовищі стане масовою практикою.

Інноваційність педагогічного процесу полягає у розвитку нового у його змісті та організації з урахуванням вимог освітніх і професійних стандартів. Останнім часом загострюється протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість вищої (професійної) освіти та неможливістю вирішити це завдання традиційними підходами на основі подальшого збільшення обсягу інформації. Провідним шляхом вирішення цієї суперечності є орієнтація освітнього процесу у забезпеченні вимог до рівня підготовки фахівців на досягнення низки компетентностей. Орієнтація досягнення компетентностей задає принципово іншу логіку організації освітнього процесу, саме логіку вирішення завдань та проблемних ситуацій. Скільки і саме яких компетентностей має бути у випускника закладу вищої (професійної) освіти, визначається соціальним замовленням, залежить від запитів роботодавців, від вимог забезпечення конкурентоспроможності випускника на ринку праці, від соціокультурної ситуації у суспільстві.

Якість сучасної професійної підготовки залежить від багатьох компонентів, що становлять освітню систему: від мети та стратегії освіти, від її змісту, матеріально-технічного забезпечення тощо. Проте насамперед воно залежить від якості професійної підготовки майбутнього педагога, його здатності здійснювати інноваційну діяльність.

У зв'язку з цим однією з головних умов розвитку вищої освіти є залучення здобувачів освіти та викладачів до фундаментальних та прикладних досліджень. Це дозволить як зберегти науковий потенціал, а й виростити нове покоління дослідників, орієнтованих на потреби інноваційної економіки знань. Фундаментальні й прикладні наукові дослідження мають стати найважливішим ресурсом освоєння здобувачами освіти компетентностей пошуку, аналізу,

освоєння та оновлення інформації з метою продукування знаннєвого капіталу для подальшого розвитку суспільства та зміцнення потенціалу країни у міжнародному середовищі.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Аналітична записка. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/globalni-tendencii-i-problemi-rozvitku-osviti-naslidki-dlya>
2. Антонова О. Нова українська школа: дидактичні основи формування медіаграмотності в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для педагог. працівників. Київ: Генеза, 2020. 96 с.
3. Баранівський В. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль у консолідації українського суспільства. Науковий вісник. Серія: Філософія. Харків: ХНПУ, 2014. Вип. 43. С. 39–52.
4. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко та ін. Київ: Алатон, 2020. 64 с.

5. Бережна Т. Організація шкіл здоров'я в Україні: міжнародний досвід та вітчизняна практика. Рідна школа. 2018. № 5. С. 28.
6. Бех В. П. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009.
7. Белкін А. Педагогіка успіху. Завуч. 2005. № 6.
8. Бібік Н., Бондарчук Г. Я досліджую світ: підручник для 2 кл. закладу загальної середньої освіти: у 2-х частинах. Харків, 2019. 120 с.
9. Біляковська О. О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні: дис. ... д-ра пед. наук; Львівський національний університет імені Івана Франка; Київський університет імені Бориса Грінченка. Львів, 2020. 557 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/355870528.pdf>.
10. Бойко М. М. Студентоцентроване навчання в процесі управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя. Science Rise: Pedagogical Education: Journal. 2019. № 4(31). С. 41–45.
11. Буйницька О., Варченко-Троценко Л., Грицеляк Б. Цифровізація закладу вищої освіти. Освітологічний дискурс. 2020. № 1. С. 64–79.
12. Васюк О., Голева М. Проектна технологія навчання: методичні аспекти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 47, Т. 1. С. 304–309.
13. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
14. Власюк О. Забезпечення ситуації успіху в навчальній діяльності молодшого школяра. Початкова школа. 2012. № 11. С. 51–53.
15. Волченко Л. Модель професійного успіху. Управління освітою. 2013. № 7. С. 18–21.
16. Галайдіна Г. С. Мандрі у пісочному царстві. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 7/8. С. 14–16.
17. Герлянд Т. М., Кулалаєва Н. В., Пащенко Т. М., Романова Г. М., Романов Л. А. Веб-квест у професійному навчанні: методичні рекомендації / за заг. ред. Т. М. Герлянд. Київ: ПІТО НАПН України, 2016. 124 с.
18. Главацька О. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. Social Work and Education. 2017. Vol. 4(2). P. 46–62.
19. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. й виправлене. Рівне, 2011. 552 с.
20. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтава, 2011. Ч. 1. С. 97–101.
21. Грабенко Т., Зінкевич-Євстигнеєва Т. Чудеса на піску. Київ: Ред. загальнопед. газ. 2014. 128 с.
22. Гримач І. Педагогічний союз учителів і батьків. Початкова освіта. 2017. № 1. С. 7–30.

23. Гула Л. Студентоцентризований підхід до організації самостійної роботи студентів у ЗВО. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип 27, Т. 2. С. 157–161.
24. Гусак О. Г. Педагогічна технологія створення ситуації успіху в професійній підготовці. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
25. Денисенко С. Н. Педагогічний дизайн у сучасному освітньому просторі. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2015. Вип. 3(81). С. 79–83
26. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019>.
27. Десять проблем освіти, які можуть стати проблемою у 2023 році. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2022/12/30/252084/>
28. Дідур Н. А. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чернігів, 2018.
29. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, та ін.; за ред. Н. Гавриш. Луганськ, 2006.
30. Дубинська О. Арт-терапія. Профілактика негативних станів учнів. Психолог. 2015. № 11. С. 12–13.
31. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
32. Євтух М. Б., Середюк О. П. Соціальна педагогіка: підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ, 2003. 232 с.
33. Заблоцька О. С., Ніколаєва І. М. Студентоцентризм як тренд сучасної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 194. С. 29–33.
34. Заредінова Е. Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика: монографія. Київ: ВД Слово, 2020.
35. Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 24 с.
36. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! Естетика і етика педагогічної дії. 2012. Вип. 3. С. 20–37.
37. Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти: збірник статей / редкол.: В. Ф. Іванов (гол. ред.) та ін. Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси, 2021. 400 с.
38. Калошин В. Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. URL: <http://osnova.com.ua/UserFiles/files/Калошин.pdf>.
39. Калошин В. Ф. Як створити ситуацію успіху в навчанні. URL: http://lib.iitta.gov.ua/3832/1/Калошин_V.pdf.
40. Калошин В. Ф., Гоменюк Д. В., Сушенцева Л. Л. Методика Шаталова В. Ф.: сутність, здобутки, перспективи. Київ: Київська Русь, 2008. 44 с.

41. Карпенко О. В., Литовченко, О. В., Ткаченко, В. Ю. Реформування державних освітніх послуг в Туреччині. 2016. URL: <https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/03/Reformuvannia-ocvity-v-Turtsii.pdf>.

42. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного інформаційного простору. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 6(37). С. 37–40.

43. Коваленко О. Г. Психологічні особливості пошуку смислу життя у пізній дорослості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 1(1). С. 186–191.

44. Коваль С. М. Використання технології веб-квест у навчальному процесі. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків: НТУ "ХП", 2014. Вип. 38-39(42-43). С. 132–142.

45. Ковальчук З. Я. Управлінська педагогічна діяльність як психолого-педагогічна система. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1259/1/1-2013kzyapps.pdf>.

46. Ковінько А. В. Арт-терапія як технологія розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2016. Вип. 51(104). С. 368–374.

47. Койтген Джулія. Реалізація цілей сталого розвитку національними парламентами держав-членів Європейського Союзу: уроки для Верховної Ради. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/PRP_SDGs_and_parliaments_UKR.pdf

48. Кокарева С. В. Педагогічний дизайн мультимедійного уроку. Завуч. 2007. № 17. С. 22–25.

49. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2014. 112 с.

50. Коновальчук І. М. Використання інтерактивних технологій у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції, 29 листопада 2022 року / за заг. ред. І. В. Голубовської. Житомир: ФОП «Н. М. Левковець», 2022. С. 162–166.

51. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://cutt.ly/vPgOZwm>.

52. Костенко Л. В. Створення ситуації успіху – запорука розвитку творчого потенціалу учнів. Математика в школах України. 2013. № 33.

53. Кравченко Т. В. Діагностика рівня соціалізованості учнів початкових класів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук, праць. Київ, 2018. Вип. II. С. 165–175.

54. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей. Вісник НАПН України, 2023, 5(1). С. 1-6

55. Кремень, В.Г. & Ільїн, В.В. Людина у викликах цивілізації: від минулого — до майбутнього: Людина. Освіта. Соціум : монографія. Київ: Грамота, 2020.
56. Кремень, В.Г. Освіта для миру =Edukacja dla pokoju : збірник наукових праць. Т. 1. Київ: Видавництво ТОВ «Юрка Юрченка», 2019 <https://bit.ly/3y2pbtB>
57. Кремень, В.Г. Філософія Григорія Сковороди в контексті людиноцентризму. Вісник НАПН України, 2022 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4202>
58. Критична ситуація в освіті: 24 мільйони учнів ризикують покинути навчання. URL:<https://pon.org.ua/novyny/8114-kritichna-situacija-v-osvt-24-mlyoni-uchniv-rizikuuyut-pokinuti-navchannya.html>
59. Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій: монографія / Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, В. В. Зінченко, І. М. Сікорська, І. В. Степаненко, О. М. Шипко; за ред. І. В. Степаненко. Київ: ІВО НАПН України, 2018. 226 с.
60. Курмишева Н. Інфо-медійна грамотність у педагогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. URL: <https://medialiteracy.org.ua/infomedijinagramotnist-pedagogichnej-sub-jekt-sub-yektnij-rzayemodiyi>.
61. Кучерук О. Інтегрування інфомедійної грамотності в простір мовної освіти. Українська мова і література в школі. 2020. № 3. С. 9–12.
62. Кючук Джаміля Рустам Кизи. Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2017. 264 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/24685/1/dys_Kjuchjuk.pdf.
63. Лавренова М., Лалак Н., Молнар Т., Фенчак Л. Педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі початкової школи. Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2017. № 10. С. 131–136
64. Лавренова М., Лалак Н., Молнар Т., Фенчак Л. Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна: збірник наукових праць. Львів, 2021. Вип. 35. С. 103–111.
65. Лавренова М., Лалак Н., Молнар Т., Фенчак Л. Феномен обдарованості в сучасному освітньому середовищі початкової школи. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2020. № 4(79). С. 25–29.
66. Лазоренко Л., Красненко О. Організація студентоцентрованого навчання зі студентами факультету інформаційних технологій. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. 2021. № 2(30). С. 42–46.
67. Лалак Н. В., Лавренова М. В., Фенчак Л. М., Майборода І. Е. Ізотерапія як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів в умовах

інклюзивного освітнього середовища. Освіта та розвиток обдарованої особистості: науково-методичний журнал. Київ, 2022. № 8(84). С. 22–32.

68. Лалак Н., Фенчак Л. Сучасний погляд на управління загальноосвітніми навчальними закладами. Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2017. № 8(151). С. 125–129.

69. Лалак Н., Фенчак Л., Лавренова М. Особливості створення освітнього середовища для молодших школярів в контексті Нової української школи. *Vzdelávanie a spoločnosť V. Medzinárodnýne konferenčný zborník*. Prešov, 2020. S. 72–80.

70. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 2. С. 65–69.

71. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс: підручник. Київ, 2014. 456 с.

72. Майбутнє школи: індивідуальні освітні траєкторії. URL: <https://naurok.com.ua/post/maybutne-shkoli-individualni-osvitni-traektorii>

73. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30(83). С. 229–236.

74. Махінов В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів у контексті культурологічної парадигми освіти та розвитку соціальних комунікацій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 34. С. 41–46.

75. Мащак С. О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Вип. 2(1). С. 444–452.

76. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал*. 2018. Вип. 13. С. 95–101.

77. Міщенко Т. О., Стаднік Н. В. Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Наукові записки РДГУ*. 2017. Вип. 17(60). С. 32–37.

78. Молнар Т. І. Теорія та практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2022.

79. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань: монографія. Київ: ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2011. 272 с.

80. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_122_1.pdf.

81. Неурова А. Б., Радійчук Р. А. Профілактика професійного вигорання військовослужбовців заходами культурологічної роботи. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021. Вип. 1-7(69). С. 36–40.

82. Ничкало Н.Г., Гордієнко В.П.. Наукова діяльність у добу війни: за камертоном серця і любові до Батьківщини. Вісник НАПН України, 2022, 4(1). С. 2 -13.

83. Ничкало Нелля, Овчарук Оксана, Гордієнко Валентина, Іванюк Ірина. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття. Випуск / Issue 5 (2022). С. 7 – 39.

84. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Смолюк І. О. Педагогічна технологія. Київ: Четверта хвиля, 2003. 164 с.

85. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. С. 11. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

86. Новікова Ж. М. Психологічні особливості емоційної сфери та копінг-стратегій осіб похилого віку. Психологічний журнал. 2019. № 5(8). С. 161–173. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.10>.

87. Новікова Т. Л. До проблеми формування соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Ун-ту «Україна». 2011. Вип. 4. С. 123–126.

88. Овчарук О.В. Виклики та рішення щодо питань освіти для біженців у країнах Європейського Союзу. Інститут цифровізації освіти НАПН України, м. Київ, Україна. Інформаційний бюлетень. №1, 2022. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/731103/>

89. Оксамитна С., Виноградов О., Малиш Л., Марценюк Т.; Молодь України: від освіти до праці. за ред. С. Оксамитної]. К.: ВПЦ НаУКМА, 2010..

90. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2017. Вип. 1. С. 118–125.

91. Олійр М. Комунікативна культура майбутніх учителів початкових класів як складник професійно-педагогічної компетентності. Обрії. 2016. № 2(43). С. 30–34.

92. Олійр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкови класів: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 340 с.

93. ООН попереджає про критичну ситуацію в освіті. URL: <https://nrat3.uncle-su.name/oon-poperedzhaye-pro-krytychnu-sytuacziyu-v-osviti/>

94. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації <https://cedos.org.ua/researches/osvitni-vtraty-pidhody-do-vymiryuvannya-ta-kompensacziyi/>

95. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2002. 255 с.

96. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / за ред. О.М. Пехоти. Київ: А. С. К., 2001. С. 197–214.

97. Паламарчук О. Викладання в університеті на засадах лідерства: навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 42 с.

98. Педагогіка партнерства в умовах Нової української школи: методичні рекомендації / укл. С. В. Шайнюк. Ковель, 2022. 74 с.

99. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.

100. Писаренко Ю. В. Професійне вигорання як психолого-педагогічна проблема. Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи: матеріали II заочної Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 травня 2021 року. Вінниця: ДонНУ, 2021. С. 159–162.

101. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2016.

102. Плескач М. М. Використання методів арт-терапії та арт-педагогіки в рамках психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. URL: <https://roippro.org.ua/upload/iblock/pleskach...>

103. Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv>.

104. Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>.

105. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

106. Постригач Надія. Реформування змісту професійної підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції. Новий Колегіум: науковий інформаційний журнал. 2023. Вип. 1–2(110). С. 8–14. DOI:10.30837/nc.2023.1-2.08.

107. Практична медіаосвіта: медіаграмотність в освітньому просторі: навч.-метод. посібник / уклад.: В. В. Байдик, О. В. Проніна; за заг. ред. В. В. Байдик. Лисичанськ, 2021. 66 с.

108. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: Указ Президента України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>.

109. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

110. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

111. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 381 с.

112. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події. Навчально-методичний посібник / Автори-упоряд. : Н.

Вааранен-Валконен, Н. Заварова, за заг. ред. О. Калашник. К.: 2022. 104 с. (с. 47 - 49)

113. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.

114. Рибак О. В. Створення ситуації успіху на уроці математики як один з елементів технології повного засвоєння знань. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/phis/21nov2017/145.pdf>.

115. Рівень освіти населення у відповідних вікових групах. Ukrstat.org – публікація документів Державної Служби Статистики України URL: http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2010/gdn/sdh/dod_06.htm

116. Савінкова І. Б. Проблемне навчання в процесі педагогічної підготовки майбутнього вчителя (на прикладі економічних дисциплін). 2008. URL: http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Pedagogica/28345.doc.htm.

117. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. Наукові записки Малої академії наук України. 2012. № 1. С. 41–49.

118. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Академвидав, 2005.

119. Сапожников С. В. Зміст та структура вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: доповідь. Педагогіка, психологія та соціологія – Теорія та методика навчання, виховання, освіти. 2013. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-ofconferences/archives-of-individual-conferences/oct-2013>.

120. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. Наукова скарбниця освіти Донеччини. Донецьк, 2014. № 3(14). С. 13–19.

121. Сироватко О. Підходи до формування здоров'язберігаючого середовища в закладі освіти. Директор школи. 2009. № 38(566). С. 15.

122. Сиротюк Н. М., Гайдай С. І. Педагогічний дизайн як чинник розвитку навчальної мотивації студентів дистанційної форми навчання. Академічні студії. Серія: Педагогіка, 2022. Вип. 1. С. 51–55. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.8>.

123. Сівак А. В. Створення ситуації успіху на уроці в початковій школі. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tvo_2016_2_26.pdf.

124. Сінькевич О. Б. Ідентифікаційні практики масової культури: соціально-філософський аналіз: дис. ... доктора філософських наук: спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Львів, 2016. 446 с.

125. Складановська М. Г. Інноваційне навчання: активізація пізнавальної діяльності студентів: навч. посібник. Дніпропетровськ: ПДАБА, 2012. 108 с.

126. Скляр І. Д. Оцінювання у студентоцентрованій моделі. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю, м. Київ, 2-3 березня 2016 р. Київ: КНЕУ, 2016. С. 42–44.
127. Слижук О., Слижук О. Інтеграція інформаційної грамотності у процесі навчання української літератури в 5-6 класах Нової української школи. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2022. №1, Ч. I. С. 193–202.
128. Смагіна Т. М., Шуневич О. М. Дизайн навчального заняття в базовій Новій українській школі. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 41, Т. 2. С. 38–43. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/41/part_2/9.pdf.
129. Смолюк С. В. Формування розвивального освітнього середовища в початковій школі у 70–80-х роках ХХ століття: предметно-змістовний аспект. Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. 2016. Вип. 31. С. 210–220.
130. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль. 2016. 534 с.
131. Сорока Ю. Практикуючи студентоцентровану освіту: діагностичні аспекти студентських очікувань. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2014. № 32(1101). С. 190–194.
132. Старагіна І. П. Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі: навчально-методичний посібник / за ред. О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 58 с.
133. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
134. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. 486 с.
135. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>.
136. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>.
137. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка; Харків: Каравелла, 2006.
138. Товкало М. Я Стандарти громадсько-активної школи: залучення батьків: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: ТОВ ВД «Плеяди», 2014. 66 с.

139. Товканець Г. В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці як тенденція сучасної європейської освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 1. С. 281–284. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2022_1_65.
140. Товканець Г. В. Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. Імідж сучасного педагога. 2023. Вип. 2(209). С. 36–41. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-36-41](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-36-41).
141. Товканець Г. В. Університетська освіта: навч.-метод. посібник. Київ: Кондор, 2011. 186 с.
142. Товканець Г. В., Теличко М. І., Лендел Л. В. Комунікативна культура педагога у забезпеченні якості освітньої взаємодії. Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Дрогобич: ВД «Гельветика», 2021. Вип. 35, Т. 6. С. 209–215.
143. Товканець Г.В. Неперервна педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: досвід Данії і Норвегії. *Імідж сучасного педагога*, 2023. (2(209), С. 36–41.
144. Токвіль А. де. Про демократію в Америці. Всесвіт. 1999. 590 с.
145. Усманова С. М. Тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти в республіці Туреччина: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ялта, 2011. 22 с.
146. Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори: у 2-х т. Київ: Рад. Школа. 1983. 208 с.
147. Ушинський К. Д. Проблеми педагогіки. Львів: Вид-во УРАО, 2002. 592 с.
148. Федій О. А. Пісочна терапія у просторі професійної діяльності сучасного вчителя початкових класів. Вісник Житомирського ун-ту ім. Івана Франка. Житомир: ЖДУ, 2009. Вип. 43. С. 96–101.
149. Федух І. С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 3. С. 84–89.
150. Фенчак Л. М. Особливості формування соціальної компетентності у здобувачів початкової освіти. *Нова грамотність і ключові компетентності в умовах реформування початкової освіти: монографія / за заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево: РВЦ МДУ, 2022. С. 125–132.*
151. Фенчак Л. М. Формування здоров'язберезувальної компетентності молодших школярів в умовах реформування системи початкової освіти. *Компетентнісні індикатори стратегій «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: монографія / за заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево: РВЦ МДУ, 2020. С. 260–276.*
152. Фенчак Л. М., Шпеник Т. Е. Превентивне виховне середовище школи як основа соціального захисту підростаючого покоління. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та

психологія: збірник наукових праць. Мукачево: МДУ, 2016. Вип. 2(4). С. 108–111.

153. Філіпова Л. Я., Олійник О. О. Концептуальні засади дистанційного навчання в зарубіжному університетському освітньому просторі: комунікаційний аспект. Вісник ХДАК. 2013. Спецвипуск 40. С. 86–96.

154. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. Київ: Абрис, 2002.

155. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених. Юніверс, 2003. 169 с.

156. Фукуяма Ф. Що таке соціальний капітал? День. 2006. 17 жовтня. №177. С.4.

157. Хоружа Л. Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 40–58. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154897735.pdf>.

158. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2287/print>.

159. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український педагогічний журнал. 2016. № 1. С. 41–50.

160. Чирва О. Ч. Педагогічний дизайн як стратегія становлення проектної культури дизайнера. Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архитектура. 2013. № 3. С. 51–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2013_3_15.

161. ЮНЕСКО визначила п'ять принципів недійної та інформаційної грамотності. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2182980-unesko-viznacila-pat-principiv-medijnoi-ta-informacijnoi-gramotnosti.html>.

162. Я досліджую світ: Програма. URL: <http://volodvios.com.ua/index.php/uvagapershoklasniki/aktsiyarukupershoklasnikuq>.

163. Якименко Ю. І. Якість освіти – крок до європейської інтеграції. 2005. URL: <https://kpi.ua/530-3>.

164. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.

165. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Житомир, 2015.

166. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навчальний посібник. Київ: Либідь, 1996.

167. Ящук І., Біницька К., Кузьма І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. Science and Education. 2018. Vol. 2. P. 153–160. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-2-20>.

168. Adamec Petr. Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání. *Pedagogika*. 2019. Roč. 69, Č. 2. S. 165–184. URL: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/file:///C:/Users/Admin/Downloads/1339-Text%20%C4%8DI%C3%A1nku-7450-1-10-20190727.pdf>.
169. Albertné Balogh M. *Negyedik daloskönyvem 4. tankönyv a 4. évfolyam számára*. Budapest: Oktatási Hivatal, 2021. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/AP-042005_teljes.pdf
170. Anczewska M., Świtaj P., Roszczyńska J. Wypalenie zawodowe. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*. 2005. Vyp. 14(2). S. 67–77.
171. Asztalos Kata. A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Oktatáselmélet Képzési Program, Szeged, 2016.
172. Barber Benjamin. *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press, 1984. 367 p.
173. Bennett William J. *Education for Democracy*. Paper presented at the regular meeting of the Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia, y la Cultura. Washington: D.C., 1985. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED277643>.
174. Berns Robert G., Erickson Patricia M. *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy*. *The Highlight Zone: Research and Work*. 2001. № 5. P. 1–8.
175. *Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020*. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/.
176. Boksha N., Tovkanets O., Ziablovska D., Tovkanets A. Application Software Package as a Means of Professional Training of Sewing Industry Specialists in the Conditions of the University. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2022. Vol. 14(3). P. 164–179. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.3/603>.
177. Brudnik M. Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*. 2009. Vol. 10. P. 170–175. doi:10.2478/v10038-009-0013-3.
178. Burke R. J., Greenglass E. A. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*. 2003. Vol. 48(2). P. 187–202.
179. Bush George W. *President Bush Launches Effort to Bring Students and Veterans Together in America's Classrooms: Education and Veterans Affairs Team Up to Promote 'Lessons of Liberty'*. U.S. Department of Education press release, 2001. URL: www.ed.gov/PressReleases/10-2001/10302001.htm.
180. Byrne Brian – Fielding-Barnsley Ruth. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*. 1989. Vol. 81/3. P. 313–321.
181. Carod-Artal F. J., Vázquez-Cabrera C. Burnout Syndrome in an International Setting. *Burnout for Experts* / ed. S. Bährer-Köhler. Springer, Boston: MA, 2013. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9_2.

182. Çelik O., T. Atik S. Prospective teacher training program in Turkey: A meta synthesis study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*. 2020. Vol. 8(2). P. 539–564. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.6m.
183. César Bîrzéa. Project on “education for democratic citizenship” education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>.
184. Character Counts! URL: <https://charactercounts.org>.
185. Civic Engagement. URL: <https://youth.gov/youth-topics/civic-engagement-and-volunteering>.
186. Cleaver S., Detrich R., States J. Overview of Teacher Evaluation. Oakland, CA: The Wing Institute, 2018. URL: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
187. College Enrollment and Work Activity of 2012 High School Graduates. US Bureau of Labor Statistics, April 17, 2013 URL: <http://www.bls.gov/news.release/hsgcec.nr0.htm>
188. Dankó Ervinné. Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Debrecen: Falaccus Kiadó, 2016.
189. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating teacher evaluation: Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. *Phi Delta Kappan*. 2012. Vol. 93(6). P. 8–15.
190. De Gerando A. Zeneelmélet és énekoktatás az új francia tanmód szerint képezdek, elemi és középiskolák számára. Budapest: Pallas Nyomda, 1884.
191. Demény Piroska. Anyanyelvi nevelés az óvodában és az alsó tagozaton. Tanulmányi útmutató a távoktatás számára, 3. félév. Kolozsvár, 2016.
192. Demirel Ö. A Model for Teacher Education Curricula in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1995. Vol. 11. P. 91–97. URL: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1224-published.pdf>.
193. Doherty K. M., Jacobs S. State of the States 2013. Connect the Dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice. National Council on Teacher Quality. Washington, DC, 2013. 102 p.
194. Dudley Robert, Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? URL: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3.
195. Duverger Maurice. Political Parties: Their Organization and Activity in the Modern State. Methuen, 1964. 439 p.
196. Education at a Glance 2011. OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2011. p. 232.
197. Education University of Michigan. Definitions of Instructional Design. URL: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>.
198. Ehrenberg Victor. From Solon to Socrates: Greek History and Civilization. Routledge, London, 2010. 432 p.

199. ESU. Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions Brussels, 2010. <https://eua.eu/downloads/publications/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018.pdf>.
200. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., et al. Teachers in Europe: careers, development and well-being, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
201. European Council. Council Conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. Official Journal of the European Union. 2020. Vol. 9.6. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C .2020.193.01.0011.01.ENG>
202. Felméri L. Az iskolázás jelene Angolországban. A vallás- és közoktatásügyi m. k. ministerhez intézett jelentése. Budapest: Egyetemi nyomda, 1881.
203. Fesun H., Nechytailo T., Kanivets T., Zhurat Y., Radchuk V. The Correlation of Socio-Psichological Factors with “Burnout” Syndrome in Education. Romanian Journal for Multidimensional Education Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2020. Vol. 12(3). P. 294–311.
204. Greenberg J. S. Comprehensive stress management. 14th ed. New York, NY: McGraw-Hill Education, 2017.
205. Grossman G. M. et al. Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. International Journal of Educational Development. 2007. Vol. 27. P. 138–150. URL: <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/11586/10.1016-j.ijedudev.2006.07.005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
206. Güçlü Yılmaz F. Innovative Practices in Turkish Education System According to Teacher Perceptions. Anatolian Journal of Education. 2021. Vol. 6(1). P. 175–190. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291256.pdf>.
207. Hanson Victor. The Dying Citizen: How Progressive Elites, Tribalism, and Globalization Are Destroying the Idea of America. New York: Basic Books, 2021. 432 p.
208. Hayek Fridrih. The Road to Serfdom. University of Chicago Press, 2007. 237 p. URL: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/download/zakon-ukrajini-pro-povnu-zagalnu-serednyu-2020-80785.html>.
209. Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions: Report of the European Commission. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
210. Industrie- und Handelskammer Dresden. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. Sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. URL:

https://www.dresden.ihk.de/servlet/link_file?link_id=34665&target=display&link_zusatz=&ref_detail=Beruf&ref_knoten_id=64109&ref_sprache=deu.

211. Industrie- und Handelskammer Frankfurt am Main. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. Sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. URL: <https://www.frankfurt-main.ihk.de/imperia/md/content/pdf/berufsbildung/ausbildung/ausbildungsplan/Holzmechaniker.pdf/>

212. Industrie- und Handelskammer Nürnberg. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. Sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. URL: <https://www.ihk-nuernberg.de/de/media/PDF/Berufsbildung/Gliederungen-technisch/sachliche-und-zeitliche-gliederung-holzmechaniker-in-fachrichtung-herstellen-vo.pdf>.

213. Industrie- und Handelskammer zu Dortmund. Ausbildungsplan. Holzmechaniker und Holzmechanikerin. URL: <https://www.dortmund.ihk24.de/blueprint/servlet/resource/blob/315198/48bbea1370664886c05fdf186ee5220/ap-holzmechaniker-in-data.pdf>.

214. Inglehart R.F., Welzel C. Values, Agency, and Well-Being: A Human Development Model // Social Indicators Research. 2010. No. 97(1). pp. 43-63.

215. Isaac Katherine. Civics for Democracy: The Journey for Teachers and Students. Essential Books, 1992. 368 p.

216. Janurik Márta A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai folyóirata. 2008. 108. évf. 4. S. 289–317.

217. Jasay de Anthony. The State. Liberty Fund; Illustrated edition, 1998. 330 p.

218. Józsa Krisztián – Steklács János. Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai folyóirata. 2009. 109. évf. 4. S. 365–397.

219. Kahne Joseph, Joel Westheimer, Bethany Rogers. Service Learning and Citizenship in Higher Education. Michigan Journal of Community Service Learning (fall). 2000. P. 42–51.

220. Kašparová V., Potužníková E., Janík T. Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. Pedagogická orientace. 2015. Vol. 25(4). P. 528–556.

221. Kerényi Gy. Hogyan tanít Jöde éneket? Énekszó. 1937. Vol. 5(2). P. 478–479.

222. Kiesa Abby, Levine Peter. Do We Actually Want Higher Youth Voter Turnout? Stanford Social Innovation Review. 2016.

223. Kiss Á. A magyar népiskolai tanítás története. Budapest: Franklin-Társulat, 1881.

224. Kodály Z. Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Budapest: Argumentum Kiadó, 2007. Vols. 1–3.

225. Kovalenko O. Loneliness of the old age and ways to overcome it. Edukacja Ustawiczna Dorosłych. 2022. Vol. 2(117). P. 109–124. DOI: 10.34866/bqsp-k659.

226. Marzano R., Frontier T., Livingston D. Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD, 2011. 185 p.
227. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. 189–192.
228. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998. Vol. 7. P. 63–74.
229. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Burnout Inventory: Third edition. *Evaluating stress: A book of resources* / eds. C. P. Zalaquett, R. J. Wood. Scarecrow Education, 1997. P. 191–218.
230. Mind Tools. ADDIE and ARCS in instructional design. URL: <https://mindtoolsbusiness.com/resources/blog/addie-and-arcs>.
231. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Lehrplan für die Berufsschule. URL: <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-beruflichen-schulen>.
232. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Das Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 17. Dezember 2020. URL: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBW1983V15P10>.
233. Moore G.F., Littlecott H.J., Fletcher A., Hewitt G., Murphy S. (2016). Variations in schools' commitment to health and implementation of health improvement activities: a cross-sectional study of secondary schools in Wales/ *BMC Public Health*, 2016 Feb 10;16:138.
234. Nagy József A szövevény-készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó / szerk. Krisztián Józsa. Budapest, 2006. S. 91–106.
235. National Center for Education Statistics. New Data on Public and Private School Teacher Characteristics, Experiences, and Training. 2020. <https://nces.ed.gov/blogs/nces/?tag=/evaluation>.
236. Norman H. Nie. *Education and Democratic Citizenship in America*: the University of Chicago Press, 1996. 290 p.
237. Nykolova Y. *Музикално-педагогическото наследство на Борис Тричков*. Велико Търново: Фабер, 2011.
238. OECD. TALIS 2018 Results. Volume II. Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Survey Report. TALIS. Paris: OECD Publishing, 2018.
239. Orff C. *The Schulwerk*. New York: Schott Music, 1976. Vol. 3: Carl Orff – Documentation, His Life and Works.
240. Papovic S. Professional burnout syndrome. *Materia Socio Medica*. 2009. Vol. 21(4). P. 213–215.
241. Perényi László. *Az énektanítás pedagógiája*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1957.
242. Pléh Csaba. A gyermeknyelv. In Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006. S. 753–782.

243. Points of Life. URL: <https://www.pointsoflight.org/civic-engagement-research/>.
244. Průcha J. Odborné školství a odborné vzdělávání: fungování systému, problémy praxe a výzkum. Praha: Wolters Kluwer, 2019.
245. Putnam Robert, Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 544 p.
246. Rachel Weiner. Open Government Directive: Obama Moves On Transparency URL: https://www.huffpost.com/entry/open-government-directive_n_384018.
247. Rápli Gy. Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára. Budapest: Oktatási Hivatal, 2020. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ02TA_teljes.pdf.
248. Rápli Gy. Ének-zene az általános iskola 3. osztálya számára. Budapest: Oktatási Hivatal, 2021. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ03TA_teljes.pdf.
249. Rápli Gy. Ének-zene tankönyv 1. Budapest: Oktatási Hivatal, 2020. URL: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-ENZ01TA_teljes.pdf.
250. Revell Lynn. Character Education in Schools and the Education of Teachers. Journal of Moral Education. 2007. Vol. 36(1). P. 79–92.
251. Rezsдовics Rita. Az Osztrák-Magyar óvoda pedagógiai programja. 2018.
252. Robert Lyn. Dudley Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? URL: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3
253. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Arbeitsmaterial für die Berufsschule. Holzmechaniker/Holzmechanikerin. URL: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2526_am_bs_holzmechaniker_2020.pdf?v2.
254. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Verwaltungsvorschrift über Lehrpläne und Stundentafeln für berufsbildende Schulen vom 14. September 2021. URL: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17348-VwV-Studentafeln-berufsbildende-Schulen#xanl>.
255. Sánchez J., Salinas A., Contreras D., Meyer E. Does the new digital generation of learners exist? A Qualitative Study. British journal of educational technology. 2011. № 42 (4). P. 543–556.
256. Sawchuk S. Teacher Evaluation: An issue overview. Education Week. 2015. URL: <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>.
257. Shanker Albert. Education and Democratic Citizenship. Speech to meeting of the American Federation of Teachers. Education and Democratic Citizenship: Where We Stand. International Journal of Social Education. 1986. Vol. 12. P. 1–10.
258. Shoji K., Cieslak R., Smoktunowicz E. Rogala A., Benight C. C., Luszczynska A. Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis.

Anxiety, Stress & Coping. 2016. Vol. 29(4). P. 367–386.
DOI: [10.1080/10615806.2015.1058369](https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369)

259. Skovholt T. M. The resilient practitioner: Burnout prevention and selfcare strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

260. Smagorinsky Peter. The Discourse of Character Education - Culture Wars in the Classroom. Psychology Press, 2005. 237 p.

261. Sowell Thomas. A Conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles. Basic Books, 2007. 325 p.

262. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf.

263. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenplan für den Ausbildungsberuf Holzmechaniker und Holzmechanikerin. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf>.

264. Stark Gabriella. Óvodai tevékenységek módszertana. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2011.

265. Strauss V.. Global education market reaches \$4.4 trillion — and is growing // The Washington Post, February 9, 2013 URL: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-e...>

266. Stronge J. H. What's Wrong with Teacher Evaluation and How to Fix It: Osmosis. 2012. URL: <http://www.wholechildeducation.org/blog/whats-wrong-with-teacher-evaluation-and-how-to-fix-it-osmosis.html>.

267. Szabolcsi B., Tóth A. Zenei lexikon / ed. D. Bartha. Budapest: Zeneműkiadó, 1965. Vol. 1.

268. Szabolcsi B., Tóth A. Zenei lexikon / ed. D. Bartha. Budapest: Zeneműkiadó, 1965. Vol. 2.

269. Szőnyi E. Zenei nevelési irányzatok a XX. században. Budapest: Tankönyvkiadó, 1988.

270. Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes A mesezene módszer bemutatása. In: Kárpáti Andrea (szerk.): A világ új képe a művészetben és a tudományban – fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája. ELTE Természettudományi Kar, Budapest, 2017.

271. Szűcs Antal Mór – Ványi Ágnes. Mesefolyam és zenezőrej integrálása a Meixner-módszerbe, Fejlesztő Pedagógia. 2011. Vol. 4.

272. Szűcs Antal Mór. A Mesezene, mint élménypedagógiai technológia.

273. The Most Educated Countries in the World // Edu-Active.com, 21.09.2013 URL: <http://www.edu-active.com/news/2013/sep/21/most-educated-countries-wg2o>

274. Tóth László Az olvasás pszichológiai alapjai. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen, 2002.

275. Trichkov B. Стылбицата. Български метод за съзнателно нотно пение. София, 1940. Vol. 1.

276. Tuzcu G. Eğitimde vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne giriş süreci. [Vision 2023 in education and European Union accession process]. 2006. URL: <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF>.
277. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. National Teacher and Principal Survey (NTPS) Public School Principal. Data File, 2017–18. 2020. URL: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020133>.
278. Új énektanítási rendszer. Chevá utódai és Stahl F. T. szerző és Stahl I. arnsbergi kiadó felhatalmazása folytán engedélyezett és szerkesztett magyar kiadás / trans. J. Goll. Budapest: Kókai Nyomda, 1884.
279. Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór. Hangulatmesék – Regény ovisoknak iskolához. Herman Ottó Általános Iskola és Kollektív Kommunikációs Stúdió, Budaörs, 2014.
280. Ványi Ágnes, Sándor Krisztina, Szűcs Antal Mór. Óvodai Mesezene program: “hangulatmesék”. Fejlesztő pedagógia. 2014. Vol. 2.
281. Verordnung über die Berufsausbildung zum Holzmechaniker und zur Holzmechanikerin vom 19. Mai 2015. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/holzmechausbv_2015/HolzmechAusbV.pdf.
282. Weisberg D., Sexton S., Mulhern J., Keeling D. The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness. The New Teacher Project. Madison, Wisconsin, 2009. 48 p.
283. Westheimer Joel, What Kind of Citizen: The Politics of Educating for Democracy. American Educational Research Journal. 2004.
284. Whitmore J. Coaching for Performance The principles and practice of high-performance leadership. 5th ed. London, Boston MA: Nicholas Brealey Publishing, 2017.
285. Youth Voting and Civic Engagement in America. URL: https://youthdata.circle.tufts.edu/?state=US&datayear=2018&yaevrr=1&customize_changeset_uuid.
286. Zentai Csaba. Mesezene – Olvasás-előkészítő program az óvodában. Mindennapi Pszichológia. 2013.
287. Ziegler J. C., Goswami U. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. Psychological Bulletin. 2005.
288. Zukin Cliff. A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen. New York: Oxford University Press, 2006. 253 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України / **Nychkalo Nellya Hryhorivna** - Doctor of Pedagogical Sciences, professor, full member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, academician-secretary of the department of professional education and adult education of the National Academy of Sciences of Ukraine.

Авшенюк Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна / **Avsheniuk Nataliia Mykolaivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Демень Пірошка – доктор наук, доцент Університет Бабеш-Боляй, Клуж, Румунія, кафедра педагогіки та прикладної дидактики, Румунія/ **Demen Piroshka** - Dr., associate professor Babeş-Bolyai University Cluj, Romania Department of Pedagogy and Applied Didactics, Romania.

Коваленко Олена Григорівна, доктор психологічних наук, професор, Педагогічний університет ім. Комісія національної освіти в Кракові, професор Інституту соціальних справ і громадського здоров'я, доктор психології./ Польща / **Kovalenko Olena Hryhorivna**, doctor of psychological sciences, professor, Pedagogical University named after the Commission of National Education in Krakow, professor of the Institute of Social Affairs and Public Health, doctor of psychology, Republic of Poland

Ліба Наталія Степанівна - доктор економічних наук, професор, професор кафедри обліку і оподаткування та маркетингу, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Liba Nataliya Stepanivna** - Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Accounting and Taxation and Marketing, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Матульчік Юліус - Doc. PhDr., CSc., кафедра педагогіки і андрагогіки філософського факультету, Університет Коменського в Братиславі, м. Братислава, Словаччина / **Matulčík Július** - Doc. PhDr., CSc., katedra pedagogiky a andragogiky filozofická fakulta Univerzita Komenského v Bratislave, Slovak Republic.

Молнар Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Molnar Tetyana Ivanivna** - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Оліяр Марія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна / **Oliar Maria Petrovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education, V. Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Постригач Надія Олегівна – доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна / **Postryhach Nadiia Olehivna** – Doctor of Pedagogy, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Саболч Єва – доктор педагогічних наук (габілітований), професор Emeritus, факультет педагогіки і психології, Університет імені Лоранда Етвеша, м. Будапешт, Угорщина / **Dr. Éva Szabolcs** – Professor Emeritus, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Lóránd University, Budapest, Hungary.

Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Tovkanets Hanna Vasylivna** - Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Товканець Оксана Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна / **Tovkanets Oksana Serhiivna** – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School of the State Higher Educational Institution «Uzhgorod National University», Uzhgorod, Ukraine.

Горват Маріанна Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Horvat Marianna Vasylivna** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Кобаль Василь Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Kobal Vasyl Ivanovych** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Кузьма-Качур Марія Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Kuzma-Kachur Maria Ivanivna** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department

of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Лалак Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Lalak Nataliia Volodymyrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Ліба Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Liba Oksana Mykolaivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Мочан Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Mochan Tetyana Mykhaylivna** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Пилинський Ярослав - старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України / **Pylynsky Yaroslav** - senior researcher of the Department of Foreign Systems of Pedagogical Education and Adult Education of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Zyazyun of the National Academy of Sciences of Ukraine.

Рего Ганна Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти, Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород, Україна / **Rego Anna Ivanivna** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool, Primary and Inclusive Education, Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine.

Фенчак Любов Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Fenchak Liubov Mykhailivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Човрій Софія Юліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Sofiya Chovriy** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and

Methodology of Primary Education, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.

Липчей Михайло Степанович - аспірант спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна / **Lipchei Mykhailo Stepanovych** - graduate student of specialty 015 «Professional education (by specializations)», Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>