

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018:72.46

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2022

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Відповідальний секретар: Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лісовець Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпорун Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 14 від 30.06.2022 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. № 2. 130 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

Адреса сайту журналу
у друкованій версії: <http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/8
Обл.-вид.арк. 11,8
Ум. друк. арк. 15,58

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2022
© НДУ ім. М. Гоголя, 2022

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2018:72.46

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

Psychology and Pedagogy
Research

ISSUE 2



Nizhyn – 2022

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Burnazova Vira, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Executive Secretary: Demchenko Nataliia, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University «Chernihiv Collegium» of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education «Vinnitsa Academy of Continuing Education».

Knysch Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 14 of June 30, 2022.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed.
N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2022. Issue 2. 130 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**The website address of the
magazine in the print version:** <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**

Signed to print
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 11,8
press sheet 15,58

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2022
© Mykola Gogol NSU, 2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ОРік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2022 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Киричок І. І.</i> Модель формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів	7
<i>Лісовець О. В., Лісовець О. В.</i> Дитина-жертва булінгу як об'єкт соціально-педагогічної допомоги	18
<i>Новгородська Ю. Г.</i> Структурно-компонентний аналіз феномену «конкурентоспроможності менеджера» у психолого-педагогічному дискурсі	27
<i>Охріменко Н. П.</i> Експерсії як засіб використання засад художнього краєзнавства у закладі дошкільної освіти	39

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Бондаренко Ю. І.</i> Формування літературних знань та умінь школярів із допомогою фреймів	48
<i>Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Бутенко С. В.</i> Сучасні педагогічні завдання та методи розвитку творчих здібностей молодших школярів (І циклу)	61
<i>Король В. С.</i> Вікові зміни навчально-пізнавальних інтересів учнів IX–XI класів	69
<i>Пісоцька Л. М.</i> Особливості формування художньої творчості дітей 4–5 років засобами малювання в умовах ЗДО	75
<i>Пісоцький О. П.</i> Формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років у контексті розумового виховання дошкільників	82
<i>Шевчук М. О.</i> Проекти на уроках інформатики в початковій школі як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів	89

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Гордієнко Т. В., Філоненко О. С.</i> Теоретичні основи тренінгу як особливої форми навчання майбутніх учителів початкової школи	96
<i>Король В. С.</i> Вплив навчальних та професійних інтересів на свідомий вибір навчання здобувачів освіти спеціальностей 014 середня освіта на 053 психологія у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя	105
<i>Красницька О. В.</i> Постаць справжнього командира-лідера	111
<i>Шумська Л. Ю.</i> Технології розвитку ехнології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хороших диригентів	121

CONTENTS
METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Kyrychok I. The model of formation of a discourse competence of future primary school teachers	7
Lisovets O., Lisovets O. Child-victim of bullying as an object of social and pedagogical assistance.....	18
Novgorodska Y. Structural-component analysis of the phenomenon «manager's competitiveness» in psychological and pedagogical discourse.....	27
Okhrimenko N. Excursions as a means of using the basis of art local history in preschool education institution.....	39

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bondarenko Y. Formation of literary knowledge and skills of schoolchildren with the help of frames.....	48
Dubrovska L., Dubrovskiy V., Butenko S. Modern pedagogical tasks and methods of creative abilities development of junior students (of the first cycle)...	61
Korol V. The age changes of educational and cognitive interests of the pupils IX–XI grades	69
Pisotska L. Features of the formation of artistic creativity of children 4–5 years old using drawing in the conditions of school.....	75
Pisotskiy O. Formation of cognitive abilities of 5–6-year-old children in the context of mental education of preschoolers.....	82
Shevchuk M. Projects in computer lessons in primary school as a means of forming information and communication competences of younger school students	89

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Hordienko T., Filonenko O. Theoretical fundamentals of training as a special form of teaching future primary school teachers	96
Korol V. The influence of educational and professional interests into conscious choice of the secondary education, speciality 014 Secondary education and 053 Psychology at Nizhyn Mykola Gogol State University.....	105
Krasnytska O. The figure of a true commander-leader	111
Shumska L. Soft skills development technologies in the system of professional bachelor training of choir conductors.....	121

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-7-17

Киричок І. І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
innakiricek700@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8376-9688

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Предмет дослідження автора – репрезентація моделі дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів. На основі вивчення широкого кола літератури автор аналізує основні підходи до визначення понять «модель», «дискурсивна компетентність учителя».

Автор репрезентує дефініцію дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів як окремого компонента в структурі комунікативної компетентності, яка характеризується глибоким опануванням різних видів професійного дискурсу, володінням комплексом дискурсивних умінь та навичок, необхідними якостями: відкритість, толерантність, емпатія; здатністю до вільного застосування мовних засобів в різних професійних ситуаціях, які забезпечують управління мовною подією з урахуванням характеру спілкування (настроєм учнів, їх реакцією на ті чи інші мовні дії та вчинки, безпосередніми обставинами ситуації спілкування тощо).

З урахуванням ідей Є. Хачатрян розкрито основні підходи до структури дискурсивної компетентності; запропоновано власні компоненти дискурсивної компетентності майбутнього учителя початкової школи, основними з яких є: когнітивний, процесуально-діяльнісний та рефлексивно-мотиваційний. Критеріями цих компонентів визначено відповідно інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-когнітивний та перцептивно-діяльнісний.

Науковою новизною роботи є те, що згідно з типами компетентностей учителів автором обґрунтовано й розроблено модель дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка уміщує сукупність таких взаємопов'язаних блоків: нормативно-цільового, теоретико-методологічного, технологічного, діагностичного та результативного. Значну увагу автор зосереджує на характеристиці трьох етапів процесу формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи: орієнтувально-мотиваційного, когнітивно-діялісного, рефлексивного.

У статті представлено характерні особливості створеної моделі дискурсивної компетентності майбутніх учителів: її структурна компонентність, концептуальність, прогностичність, відображення відкритого та керованого процесу взаємодії суб'єктів освітнього процесу початкової школи.

Ключові слова: модель, дискурсивна компетентність, майбутні учителі початкових класів.

Постановка проблеми. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до продуктивної, психологічно комфортної взаємодії набувають в наш час особливої значущості.

Проведення уроку в НУШ передбачає уведення методів інтерактивного навчання, що, в свою чергу, потребує формування суб'єктної позиції школяра. Для оптимального використання зазначених методів у формуванні системи професійної компетентності майбутніх учителів важливим є не тільки поглиблення знань та умінь, які пов'язані з підготовкою до уроку, але й формування дискурсивної компетентності.

Актуальність та важливість дослідження феномену дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів посилюється також і тим, що в сучасних умовах істотно підвищується значущість їхніх комунікаційних умінь: умінь проведення довірливих бесід з учнями та батьками, їхня здатність до публічних виступів перед великою аудиторією колег, в засобах масової інформації та публікацій у фахових виданнях. Успішна педагогічна діяльність можлива за умови, якщо в період навчання у ЗВО майбутній педагог здобуде системні знання про мову, дискурс як текстову категорію, яку застосовують в педагогічній сфері мовних жанрів, правила ефективного спілкування, а також навчиться такого спілкування. Саме тому майбутній вчитель початкової школи повинен мати сформовану дискурсивну компетентність.

При цьому зазначений процес має спиратися на конкретні прогностичні орієнтири. Таким результативно-цільовим підґрунтям, на наш погляд, є модель дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав змогу констатувати, що глибоке вивчення фундаментальних засад професійно-комунікативної компетентності учителів початкової школи здійснили С. Скворцова, Ю. Вторнікова [12]; процес формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки досліджував Є. Хачатрян [14]. Професійну компетентність висвітлено у працях С. Гончаренка, В. Журавльова, І. Зязюна, В. Коваль [6] та ін. Дискурсивну компетентність вчителів розробляли вітчизняні та зарубіжні науковці І. Брюс [15], Д. Джануїн [16], М. Міргязова [17], О. Осова [10], Н. Оскіна [18], та ін. Окремі аспекти теорії та практики моделювання розкрили В. Желанова [5], І. Онищенко [9], Я. Сікора [11] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз праць учених уможливили виявлення низки суперечностей, зокрема: між об'єктивною суспільною потребою у висококваліфікованих учителях початкової школи, які здатні успішно співпрацювати в колективі закладу освіти та недостатнім рівнем сформованості дискурсивної компетентності; між важливістю удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО та недостатньою розробкою науково обґрунтованої педагогічної моделі формування у них дискурсивної компетентності (далі – ДК); між потребами майбутніх учителів початкової школи у засвоєнні ДК та недостатньою поінформованістю у її специфіці, способах і методах здобуття. Для вирішення означених суперечностей варто створити модель дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що є недостатньо розробленим питанням.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати та розробити модель дискурсивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, а завдання полягають у аналізі ґрунтовних положень теорії моделювання, висвітленні сучасних підходів до тлумачення сутності й структури дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження За Є. Хачатрян, поняття «дискурс» ми пов'язуємо з процесом мисленнєво-мовленнєвої діяльності у продукуванні та аналізі усних або письмових різнотипних текстів, який відбувається у конкретній комунікативній ситуації [14, с. 8].

На думку Н. Оскіної, дискурсивна компетентність – одна зі складових комунікативної, яка виявляється у здатності будувати цілісні, зв'язні та логічні висловлювання (дискурси) різних функціональних стилів (наукового, офіційно-ділового, публіцистичного, художнього та розмовного) в усній та письмовій формі згідно з ситуацією спілкування і певними комунікативними завданнями [18, с. 127].

Аналіз визначень дискурсивної компетентності учених І. Брюса [15], Д. Джануїн [16], М. Міргязової [17] дав змогу констатувати, що вони розуміють це поняття як здатність будувати цілісні, зв'язні та логічні висловлювання (дискурси) різних функціональних стилів в усній та письмовій формі мовлення, яке ґрунтується на розумінні різних типів текстів під час читання та аудіювання.

На наш погляд, дискурсивна компетентність учителів – окремий компонент в структурі комунікативної, яка передбачає їхні системні знання щодо різних видів професійного дискурсу та вимог його проєктування, які є важливими для педагогічної діяльності; сукупність дискурсивних умінь та навичок, наявність необхідних якостей: відкритість, толерантність, емпатія в процесі науково-навчального спілкування, що забезпечують управління мовною подією з урахуванням характеру спілкування (настрою учнів, їх реакції на ті чи інші мовні дії та вчинки, безпосередніх обставин ситуації спілкування тощо).

Специфіка процесу формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів вимагає застосування моделі, значущими складниками якої є структура та зміст досліджуваного феномена, принципи, підходи, механізми, які сприяють результативності цієї моделі [14, с. 9]. Створення моделі буде забезпечувати узагальнення та класифікацію знань, які отримані під час аналізу досліджуваного феномену.

Конструювання моделі розроблено згідно з ідеями науковців, які мають надбання у питаннях моделювання та теоретичних основ моделювання професійної компетентності учителя (В. Желанова [5], Є. Хачатрян [14], Я. Сікора [11], С. Скворцова, Ю. Вторнікова [12] та ін.).

Термін «модель» (від фр. *modele* і лат. *modulus* – зразок, міра, норма) тлумачать як зразок чи відтворений у зменшеному вигляді зразок якоїсь споруди [5, с. 52].

Сучасний словник іншомовних слів [1, с. 461] репрезентує таку дефініцію моделі як зменшеного або збільшеного відтворення чогось; схеми для характеристики будь-якого процесу, предмета чи явища у природі та суспільстві.

Як показав аналіз поняття «модель», більш ґрунтовним є розуміння даної дефініції як системи, яка відображає сутність та найістотніші якості зразка та слугує для його дослідження [12, с. 221]. Це визначення моделі є для нашої роботи основоположним.

Схарактеризуємо модель дискурсивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яку створено з урахуванням теоретичного осмислення специфіки професійної діяльності учителів початкових класів, яка є концептуальною та прогностичною; передбачає співвідношення з завданнями професійної підготовки майбутніх педагогів; характеризується певною структурою.

Враховуючи ідеї учених І. Онищенко [9], С. Скворцової, Ю. Вторнікової [12], Є. Хачатрян [14] ми позиціонуємо створену модель як структурно-функціональну та динамічну систему, складові частини якої органічно взаємопов'язані між собою та існують в освітньому процесі ЗВО в комунікативній діяльності. Ми спроектували модель, схему якої подано на рис. 1.

Структура авторської моделі поєднує нормативно-цільовий, теоретико-методологічний, технологічний, діагностичний та результативний блоки, що дає змогу чіткого уявлення поетапності процесу формування дискурсивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, деталізуючи компоненти моделі, забезпечуючи систематичність взаємодії усіх складників.

Схарактеризуємо усі блоки моделі.

Нормативно-цільовий блок створеної нами моделі складається з **мети та завдань**, які висувають до магістрів з урахуванням Галузевого Стандарту Вищої Освіти за напрям підготовки 013 спеціальності «Початкова освіта» (проєкту) [3]. Галузевий Стандарт з урахуванням системи державних стандартів передбачає освітньо-кваліфікаційну характеристику [8] та освітньо-професійну програму [3]. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випусника ЗВО як державний нормативний документ висуває вимоги до формування комунікативної компетентності магістра згідно з його виробничими функціями.

Реформування змісту системи освіти згідно з вимогами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.) [7, с. 12] націлює на формування мовленнєво-мовної особистості, яка повною мірою засвоїла норми усного та писемного мовлення та вільно застосовує мовні засоби в різноманітних професійних ситуаціях. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2019 р.) задекларовані вимоги до розвитку мовленнєво-мовної особистості [4].



Рис. 1. Модель формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Отже, студювання нормативної бази, яка регламентує діяльність вищих закладів освіти дає змогу визначити конкретні завдання, пов'язані із формуванням ДК майбутніх учителів початкових класів у період їхньої магістерської підготовки у ВНЗ.

З урахуванням зазначеного, мета моделі – формування ДК як елемента комунікативної у майбутніх учителів початкових класів з урахуванням замовлення; а завданнями моделі визначено формування особистості, яка повною мірою засвоїла різні види професійного дискурсу, володіє комплексом дискурсивних умінь та навичок, необхідними якостями: відкритість, толерантність, емпатія; вільно застосовує мовні засоби в різноманітних професійних ситуаціях, які забезпечують управління мовною подією з урахуванням характеру спілкування (настрою учнів, їх реакції на ті чи інші мовні дії та вчинки, безпосередніх обставин ситуації спілкування тощо).

Теоретико-методологічний блок моделі представляють методологічні підходи, принципи формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Оскільки формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи – суперечливий та багатоаспектний процес, з'явилася потреба у визначенні сукупності методологічних підходів, які здатні визначити головні особливості цього процесу та проблеми, які з ним пов'язані, а також спроектувати стратегію у їх подоланні у дискурсивній діяльності магістрів [13, с. 229].

Реалізація вищезазначених завдань підготовки висококваліфікованих майбутніх учителів початкових класів з достатнім рівнем ДК можлива шляхом побудови освітнього процесу у ЗВО з урахуванням наукових підходів: системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, комунікативного.

Необхідність використання у нашій роботі системного підходу зумовлена тим, що він забезпечує, на думку вчених І. Блауберга, В. Садовського, Є. Юдіна, реалізації методологічної, орієнтаційної, світоглядної, пізнавальної функцій. Системний підхід характеризується розглядом частин у єдності з цілим, чітким визначенням мети, виявленням альтернативних засобів її досягнення, урахування ймовірних наслідків її здійснення [там само, с. 230].

Відтак системний підхід передбачає логіку виконання наукового дослідження, дає змогу визначити сутність освітньої діяльності під час формування ДК, розробити модель формування ДК, педагогічну систему формування ДК тощо. Педагогічна система формування ДК характеризується гнучкістю, динамічністю, варіативністю, адаптивністю, прогностичністю, цілісністю [13, с. 8].

Формування ДК з оперттям на системний підхід забезпечує усвідомлення магістрами фундаментальних закономірностей дискурсу; формуватиме системність мислення завдяки опануванню теоретичних основ сутності ДК, а отже, сприятиме успішному виконанню педагогічної діяльності в майбутньому. З позиції викладацької діяльності системність та багатогранність зв'язків освітнього процесу формування ДК дасть змогу поетапно формувати зазначену компетентність, уможливить повернення до попередніх етапів навчальної діяльності у випадку виявлення у здобувачів вищої освіти прогалин під час сприйняття та засвоєння навчального матеріалу [14, с. 230].

Упровадження компетентнісного підходу під час формування ДК передбачає вплив на певні її складники через вирішення магістрами завдань практико-орієнтованого, професійно-спрямованого стандартного та проблемного типу та засвоєння початкового досвіду професійної діяльності ще під час магістерської підготовки у ЗВО. Здобуття досвіду дискурсивної компетентності є можливим лише у відповідній текстовій дискурсивній діяльності. З огляду на вищезазначене, наступний серед пропонованих підходів підготовки майбутніх учителів як теоретико-методологічне підґрунтя спроектованої моделі, становить компетентнісний підхід.

За Є. Бондаревською, В. Серіковим, А. Хуторським, І. Якиманською, особистісно орієнтований підхід передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладача та здобувачів вищої освіти у навчальному процесі, що виражається у їх діалогічних, рівноправних взаєминах. Підхід ґрунтується на ідеї становлення та розвитку суб'єктності здобувачів освіти: осмисленні значущості їхньої активної позиції, самоцінності та морально-етичних норм. Цей підхід як методологічне підґрунтя у розвитку рефлексивності майбутнього вчителя сприяє формуванню умінь самоаналізу, самореалізації та самокорекції. Викладачу варто спиратися на рівень інтелектуальних, емоційно-вольових, творчих якостей особистості кожного студента, спонукати його до вияву та розвитку власних здібностей. Ефективне залучення у навчальному процесі забезпечуватиме у майбутній діяльності вчителя оптимальну співпрацю з колегами, учнями та їхніми батьками; самостійне орієнтування у педагогічних ситуаціях, ініціативу у визначенні та реалізації намічених цілей [14].

За ідеями представників діяльнісного підходу П. Гальперіним, І. Зимньою, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, В. Давидовим, основа навчання – духовне удосконалення студентів, розвиток рефлексивності, уміння застосовувати засвоєні знання в мінливих умовах [14].

В. Давидов пов'язує діяльнісний підхід з філософією освіти, вважаючи його методологічною основою, на якому ґрунтуються ідеї розвивального навчання зі своїми відповідними технологіями, прийомами та теоретичними особливостями [14]. Підхід ґрунтується на єдності свідомості та діяльності, його використання забезпечує організацію навчальної діяльності з формування ДК згідно з її соціальною сутністю як спільною продуктивною діяльністю, яка будується з урахуванням суб'єкт-суб'єктних відносин її учасників. У визначенні та досягненні цілей особистість може застосувати знання, мову, соціальні норми як продукти попередньої діяльності. Це уможливує використання попереднього соціального досвіду для отримання нового [14].

Комунікативний підхід під час формування ДК майбутніх учителів уможливує розширення межі комунікації для здобувачів вищої освіти та одночасно забезпечує підвищення її активності у міжособистісному спілкуванні [14, с. 229]. Оскільки здобувач освіти розвивається та відкривається лише в діяльності, з урахуванням комунікативного підходу до формування ДК буде відбуватися цілепокладання, підвищуватиметься мотивація, самоконтроль та самооцінка студентів [14].

Знаково-семіотичний підхід (М. Бахтін, Т. Дрідзе, С. Петров) передбачає використання у процесі формування ДК засобів знаково-семіотичних систем, серед яких є знак, символ, знакова система, мова, текст. У контексті знаково-семіотичного підходу зв'язне висловлювання як послідовність відповідних знаків чи текст, яке виступає цілісною комунікативною ситуацією, відображає окремих відрізок дійсності. Формування ДК магістрів з урахуванням діади «висловлювання – текст» повинно бути націлено на активізацію їхньої мовленнєвої діяльності (створення та сприйняття висловлювання чи текстів як семіотичних одиниць), зміст яких віддзеркалює ситуації майбутньої педагогічної діяльності, детермінується комунікативними намірами здобувачів. Студенти повинні розвивати здатності до використання різних видів професійного дискурсу з урахуванням комунікативних ситуацій педагогічної взаємодії [14, с. 231].

З метою реалізації підходів формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми визначили принципи, які формулювали з урахуванням аналізу низки педагогічних праць.

Принципи формування ДК магістрів ми тлумачимо як опорні положення діяльності, які забезпечують досягнення намічених завдань. Серед головних принципів формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів ми виділяємо такі [2, с. 176]:

- принцип формування майбутніх фахівців як творчої особистості, яка здатна до самоуправління під час комунікації;
- принцип педагогічної комунікативності: спілкування повинно забезпечувати діалогічний тип комунікативної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу; матеріал для вивчення повинен бути зрозумілим для усіх учасників освітньої діяльності; інформація для опанування у процесі формування ДК повинна сприяти співробітництву та допомагати глибше пізнавати один одного;
- принцип переходу студента з виконавчо-споглядальної позиції в роль активного, рівноправного суб'єкта спілкування;
- принцип мотивованого опанування здобувачами освіти комунікативних та дискурсивних умінь як обов'язкової умови продуктивної взаємодії у інформаційному соціумі;
- принцип ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу під час формування ДК;
- принцип системно-комплексного цілісного підходу до формування ДК.

Технологічний блок презентованої нами моделі включає методи, засоби, етапи та умови формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Поставлені завдання, підходи та принципи, виявлені у теоретико-методологічному блоці, ми здійснювали засобами технологічного блоку: сукупність текстів дискурсивно-риторичних задач, музичний супровід, медіа.

Процес формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи проходив у три етапи: орієнтувально-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивний.

Метою орієнтувально-мотиваційного етапу ДК майбутніх учителів є інформування здобувачів щодо завдань, принципів, змісту, методів, форм навчальної діяльності; їх мотивування до засвоєння певних тем або курсів; формування професійного інтересу предмета опанування; формування позитивного ставлення магістрів до здобуття знань з ДК як підґрунтя їхньої педагогічної діяльності; налаштування учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктні стосунки. Під час етапу ми використали такі методи: анкетування (зادля формулювання загальних та конкретних завдань, осмислення значення визначених завдань); тестування (для діагностування рівня знань, умінь та навичок здобувачів); дискусії щодо епіграфів до тем; аналіз відеосюжетів; створення асоціограм з урахуванням ключових слів та концептуальних мап.

Під час когнітивно-дискурсивного етапу, метою якого визначено засвоєння системи знань та інтелектуальних умінь студентів, планувалося послідовне вирішення низки завдань з використанням адекватних дидактичних засобів. Забезпечувалося опанування здобувачами диференційованих (відповідно наукових галузей знань) знань дискурсу в необхідному обсязі, становлення здібностей до актуалізації диференційованих знань для вирішення теоретичних завдань дискурсивного типу шляхом критичного аналізу навчальних джерел. Студенти виконували завдання на класифікацію дискурсів. Застосовано здебільшого методи евристичної та асоціативної бесід, навчальної аналогії, які сприяли формуванню умінь аналізу й застосуванню міжпредметних зв'язків; виробленню навичок перенесення здобутих знань у практичну площину. Окрім того здобувачі виконували дослідно-творчі завдання, які забезпечували розвиток здатності аналізу власного досвіду; формування навичок самоосвіти. Засвоєні знання реалізувалися у продуктивній діяльності шляхом застосування «мозкового штурму», «прийому капелюхів», «casestudy»; організації дискусій та дебатів, евристичних бесід з «критичним інцидентом», «панельною дискусією». Здійснювалося переведення від керівництва діяльністю магістрів до співуправління з урахуванням суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Під час когнітивно-діялісного етапу експерименту створено умови для інтеріоризації студентами змісту спецкурсу «Дискурсивна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів». У ході формування дискурсивної компетентності використані тренінги спілкування, які ґрунтувалися на інтерактивних технологіях, що включали дискусії та дебати у групах, прийоми технології критичного мислення, співпраці, комунікативно-орієнтованого навчання, проблемного навчання, діалогові методи, драматизацію власних діалогів, проєктні завдання, дискурсивно-риторичні ігри, комунікативні вправи. Етап передбачав проведення моніторингу проміжних результатів навчання студентів.

Мета рефлексивного етапу полягала у формуванні у студентів умінь аналізу й оцінки здійсненої роботи на заключному етапі діяльності, умінь пошуку й виправлення помилок, пошуку способів вирішення можливих варіантів проблеми; розвиток здатності до рефлексивної діяльності власних знань, умінь та навичок; проєктування перспектив саморозвитку. Етап передбачав безпосереднє застосування сформованих дискурсивних знань та умінь у реальних умовах дискурсивної текстової діяльності (при поєднанні навчання з роботою, у процесі виробничої практики).

Провідними формами, методами та прийомами навчання на цьому етапі були: сценарні проєкти – самостійна розробка студентами ситуацій публічних виступів та розігрування їх з подальшим самоаналізом; ситуаційно-проблемні завдання (теоретичне моделювання кожного етапу дискурсивної діяльності); дискурсивні ігри.

Серед методів формування ДК майбутніх учителів початкових класів найбільш ефективними вважаємо такі: прийоми технології критичного мислення, методи навчальної аналогії, комунікативно-орієнтованого навчання, проблемного навчання, діалогові методи, драматизація власних діалогів, сценарні проєкти, дискурсивно-риторичні ігри та задачі, комунікативні вправи, дискусії та дебати, евристичні та асоціативні бесіди.

Технологічний блок включає окрім того створення певних педагогічних умов, від яких залежить ефективність формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

З урахуванням компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, комунікативного, знаково-семіотичного підходів нами обґрунтовано педагогічні умови, реалізація яких підвищує якість формування ДК майбутніх учителів початкових класів:

- залучення магістрів до дискурсивної текстової діяльності, у якій будуть відображені знання, вміння, цінності й мотиви, що забезпечують майбутнім учителям ефективну взаємодію в умовах майбутнього працевлаштування, професійної адаптації та професійної кар'єри; розробка дискурсивного змісту освіти, що передбачає уведення у освітній процес ВНЗ спецкурсу «Дискурсивна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів»;

- створення та реалізація поетапної методичної програми формування дискурсивної компетентності, яка включає навчально-теоретичний, практико-орієнтований та рефлексивний етапи в процесі підготовки та дозволить істотно підвищити їхню конкурентоспроможність на ринку праці;

- використання інтеграційних, ситуаційно-проблемних, активних, консультаційних, тренінгових методів та форм навчання.

Діагностичний блок представлений комплексом компонентів ДК майбутнього учителя початкової школи та їх характеристикою, що відображає відповідні їм критерії та показники сформованості.

До структурних компонентів дискурсивної компетентності майбутнього учителя початкової школи входить: когнітивний, процесуально-діяльнісний та рефлексивно-мотиваційний компоненти. Критеріями цих компонентів є відповідно такі: інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-когнітивний, перцептивно-діяльнісний.

Зміст когнітивного компонента (системні знання дискурсу, мовленнєві знання) ДК майбутніх учителів відображає їхні енциклопедичні та індивідуальні знання мовної особистості, що формують соціокультурний та індивідуально-культурний рівні.

Процесуально-діяльнісний компонент дискурсивної компетентності майбутніх учителів відбиває рівень розвитку дискурсивних умінь та навичок: загальнонавчальних, компенсаторних, текстових, аргументативних, імпровізаційних, мнемонічних, прогностичних, аудіальних; умінь структурно сприймати клас (бачити клас в цілому і кожну дитину окремо); керувати перебігом діалогу; а також значущі якості мовної особистості: сформоване жанрове мислення; відкритість, толерантність, емпатія в процесі науково-навчального спілкування.

Рефлексивно-мотиваційний складник ДК майбутніх учителів характеризується готовністю та здатністю випускника магістратури успішно здійснювати дискурсивну діяльність та аналізувати її.

З урахуванням змістового наповнення когнітивного компонента, критерій його вияву визначаємо як інформаційно-пізнавальний, а показниками виокремлюємо такі: глибина знань, гнучкість, оперативність, способи засвоєння нових знань про дискурс, яке визначає основні вимоги до комунікативної компетентності вчителя; правила створення текстів усіх жанрів і стилів (у тому числі й педагогічно актуальних); поняття про педагогічну мовну ситуацію та її компоненти; знання специфіки ефективного спілкування та законів кооперативного спілкування; уявлення про комунікативні якості мови, що забезпечують ефективність та комфортність спілкування; усвідомлення системної класифікації мовних засобів, які використовують в різних типових ситуаціях спілкування.

Згідно зі змістовим наповненням процесуально-діяльнісного компонента дискурсивної компетентності критерій його вияву вважаємо операційно-поведінковим, а показниками вияву визначили такі: уміння адаптуватися до ситуації діалогу та уміння діалогізувати будь-який жанр педагогічного мовлення і аргументовано мотивувати спільність роботи вчителя і учня; уміння вибудовувати структуровані висловлювання з використанням різноманітних стратегій дискурсу; уміння здійснювати аналіз конкретної педагогічної ситуації спілкування та добрати мовленнєві засоби, прийоми для створення зв'язних висловлювань; а також наявність значущих якостей мовної особистості: відкритість, толерантність, емпатія та сформованого жанрового мислення.

Суб'єктно-орієнтований критерій характеризується ставленням до педагогічної та дискурсивної діяльності як цінності; потребою студента стати високопрофесійним спеціалістом; прагненням особистісного самовдосконалення; навичками самоаналізу та самооцінки; рефлексивними вміннями щодо здатності виконувати дискурсивну діяльність.

Результативний блок розробленої моделі складається з трьох рівнів розвитку дискурсивної компетентності майбутніх учителів: інтуїтивно-ситуативного; функціонально-адекватного; ініціативно-творчого. Визначення ДК кожного здобувача потребує заздалегідь спланованої, послідовної діагностики, яка дасть змогу викладачу найбільш ефективно здійснювати моніторинг процесу формування ДК майбутніх учителів. Саме тому результативний блок розробленої моделі окрім того містить прогнозований результат упровадження (сформована ДК майбутніх учителів початкових класів). Дана характеристика уможливить інтерпретування результатів експерименту з якісними та кількісними даними, висновки під час дослідження у цілому.

Отже, презентовану нами модель побудовано з урахуванням сутності та змісту дискурсивної компетентності учителів та її особливостей.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі На наш погляд, запропонована структурно-компонентна, концептуальна та прогностична модель ДК майбутніх учителів початкових класів відображає відкритий та керований процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу, поєднуючи в собі комплекс функціонально взаємопов'язаних блоків (нормативно-цільового, теоретико-методологічного, технологічного, діагностичного та результативного).

Наше дослідження не висчерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми, оскільки подальшої розробки потребує реалізація моделі процесу формування дискурсивної компетентності магістрів у ЗВО.

Література

1. Бирик С. П., Сютя Г. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
2. Горобченко Н. В. Особливості формування дискурсивної компетентності старшокласників за умов змішаного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 3. Ч. 2. С. 172–178.
3. Державний стандарт вищої освіти спеціальності 013 ПО магістр (проєкт). URL: <http://preschool.mdu.edu.ua/uploads/2020/10>. (дата звернення 03.06.2022).
4. Державний стандарт початкової освіти (2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua> > 68. (дата звернення 01.06.2022).
5. Желанова В. В. Модель професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Educational challenges. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2020. Вип. 63. С. 51–59.
6. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів: монографія. Умань: ФОРМ Жовтий, 2013. 455 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. URL: <https://sportschool26.at.ua> > п. (дата звернення 03.06.2022).
8. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого навчального закладу. Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / упор. В. Г. Небабин. Київ, 2000. Т. 11. С. 271–320.
9. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика*. 2012. № 8. С. 94–101.
10. Осова О. О. Інноваційні технології формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 14. Т. 2. 2019. С. 92–95.
11. Сікора Я. Б. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Міжнародна науково-практична конференція «Наука в інформаційному просторі»: зб. наук. праць. Т. 3. Дніпропетровськ: ПДАБА, 2008. С. 50–53.
12. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Одеса, Абрикос Компани, 2013. 290 с.
13. Хачатрян Є. Л. Методологічні засади формування міжкультурної дискурсивної компетентності студентів-економістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 2. С. 228–232.

14. Хачатрян Є. Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук. спец.: 13.00.04. Кропивницький, 2020. 24 с.
15. Bruce, I.. Opportunities to develop discourse competence in writing: An analysis of New Zealand English Curriculum documents. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2006. 41(2). P. 205–222.
16. Januina, J. & Stephenb, J. Exploring discourse competence elements in EAP class presentations through document and ethnographic analyses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 208. P. 157–166.
17. Mirgiyazova, M. Discursive Competence and Its Role in Teaching Oral Speech. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*. 2020. № 4 (12). P. 46–47.
18. Oskina, N. & Stryga, E. & Avramenko, B. & Piven, V. & Verhun, L. Development of foreign language discourse competence of students in university education. *Laplage em Revista (International)*. 2021. № 7. P. 125–134.

References

1. Editor Yermolenko, S.Ya. Bybyk, S.P. & Siuta, H. (2006). *Slovyk inshomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia* [Dictionary of foreign words: interpretation, word formation and word usage]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
2. Horobchenko, N.V. (2021). Osoblyvosti formuvannia dyskursyvnoi kompetentnosti starshoklasnykiv za umov zmishanoho navchannia [Features of the formation of discursive competence of high school students in terms of blended learning]. *Akademichni studii. Seria «Pedahohika» – Academic studies. Pedagogy Series*, 3 (2), 172–178 [in Ukrainian].
3. State standard of higher education specialty 013 PO master (project) (2021). URL: <http://preschool.mdu.edu.ua/uploads/2020/10> [in Ukrainian].
4. State standard of primary education (2019). Retrieved from URL: <https://zakon.rada.gov.ua/68> [in Ukrainian].
5. Zhelanova, V.V. (2020). Model profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Model of professional competence of a future music teacher]. *Educational challenges. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohika ta psykholohiia» – Collection of scientific works «Pedagogy and Psychology»*. Kharkiv, 3, 51–59 [in Ukrainian].
6. Koval, V.O. (2013). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh vchyteliv-filolohiv [Theoretical and methodical bases of formation of professional competence of future teachers-philologists]. Uman: FOP Zhovtyi [in Ukrainian].
7. National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century. Retrieved from URL: <https://sportschool26.at.ua/n> [in Ukrainian].
8. Editor Nebabyn, V.H. (2000). *Normatyvno-metodychni polozhennia po rozrobtsi osvitno-kvalifikatsiinoi kharakterystyky vyshchoho navchalnoho zakladu. Zakonodavchi ta normatyvni akty pro osvitu v Ukraini* [Regulatory and methodological provisions for the development of educational and qualification characteristics of higher education. Legislation and regulations on education in Ukraine]. Kyiv, 11, 271–320 [in Ukrainian].
9. Onyshchenko, I. (2012). Model formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Model of formation of professional competence of the future primary school teacher]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi osobystosti: Teoriia ta praktyka – Training and education of gifted personality: Theory and practice*, 8, 94–101 [in Ukrainian].
10. Osova, O.O. (2019). Innovatsiini tekhnolohii formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii maibutnykh uchyteliv-filolohiv [Innovative technologies of formation of discursive competence of future teachers-philologists]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 14 (2), 92–95 [in Ukrainian].
11. Sikora, Ya.B. (2008). Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia informatyky [Model of formation of professional competence of the future teacher of computer science. International scientific-practical conference «Science in the information space»]. *Mizhnarodna nauково-praktychna konferentsiia «Nauka v informatsiinomomu prostori»*, 3, 50–53. Dnipropetrovsk: PDABA [in Ukrainian].
12. Skvortsova, S. O. & Vtornikova, Yu.S. (2013). *Profesiino-komunikatyvna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv* [Professional and communicative competence of primary school teachers]. Odesa: Abrykos Kompany [in Ukrainian].
13. Khachatryan, Ye. L. (2019). Metodolohichni zasady formuvannia mizhkulturnoi dyskursyvnoi kompetentnosti studentiv-ekonomistiv [Methodological bases of formation of intercultural discursive competence of students-economists]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi*

osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools, 62 (2), 228–232 [in Ukrainian].

14. Khachatryan, Ye.L. (2020). Formuvannia mizhkulturnoi dyskursyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of intercultural discursive competence of future specialists in economics in the process of studying humanities]. Candidate's thesis. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

15. Bruce, I. (2006). Opportunities to develop discourse competence in writing: An analysis of New Zealand English Curriculum documents. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 41(2). 205–222 [in English].

16. Januina, J. & Stephenb, J. (2015). Exploring discourse competence elements in EAP class presentations through document and ethnographic analyses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 208. 157–166 [in English].

17. Mirgiyazova, M. (2020). Discursive Competence and Its Role in Teaching Oral Speech. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*. Vol. 4 Issue 12. December. 46-47 [in English].

18. Oskina, N. & Stryga, E. & Avramenko, B. & Piven, V. & Verhun, L. (2021). Development of foreign language discourse competence of students in university education. *Laplace em Revista (International)*. vol. 7. n. Extra B. May – Aug. 125–134 [in English].

Kyrychok I.

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD),
Docent of the Department of Pedagogy, Elementary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
innakiricek700@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8376-9688

THE MODEL OF FORMATION OF A DISCOURSE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article focuses on the important question about the formation of a discourse competence of future primary school teachers. The paper aims at justification and development of the model of discourse competence formation and is intended to analyze fundamental principles of the modeling theory, highlight modern approaches to interpreting the essence and structure of a discourse competence of future teachers.

The definition of a discourse competence of future primary school teachers is represented by the author and it is as follows: a separate component in the structure of a communicative competence that presupposes systemic knowledge of various types of a professional discourse and their designing requirements which are essential for teaching activity; a complex of discourse skills and presence of the necessary qualities: openness, tolerance, empathy in the process of educational and academic communication. They provide management of the language event with respect to the nature of communication. The main principles of the modeling theory are investigated. With reference to teacher education researchers basic approaches to the structure of a teacher discourse competence are revealed. The model of a discourse competence of future teachers is justified and developed with consideration to types of primary school teachers' competences connected with their professional activity.

It is explained that the model of a discourse competence of future teachers consists of a set of the following functionally interconnected blocks: normative and target-oriented, theoretical and methodological, technological, diagnostic and resultative. The presented model reveals aims of subjects of the educational process; main methodological approaches and didactic principles; the essence of a mentioned competence of higher education seekers; specifics of pedagogical support of the professional training process; criteria and levels that allow to diagnose the level of discourse competence formation of students in the process of the model implementation. The author proves that by its nature the created model of a discourse competence of future prime school teachers is structured and componential, conceptual, prognostic and it reflects open and controlled interaction process between the subjects of the educational process.

Key words: model, discourse competence, future primary school teachers.

УДК 37.013.42:316.624.2
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-18-26

Лісовець О. В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisooleg@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Лісовець О. В.

доктор філософії, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ksuvik2@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4685-3589

**ДИТИНА-ЖЕРТВА БУЛІНГУ
ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ**

У статті розглянуто проблему соціально-педагогічної допомоги дітям-жертвам булінгу. Її метою є аналіз змісту соціально-педагогічної допомоги дітям-жертвам булінгу в умовах закладу освіти. Представлено різні позиції щодо явища булінгу та булінг-структури. Проаналізовано особливості та характеристики дітей-жертв булінгу. Представлено портрет потенційної жертви булінгу через визначення типових ознак жертви булінгу, емоційного фону та особливостей поведінки жертв булінгу. Наведено характеристику типів жертв булінгу (пасивна, провокативна, хронічна), симптоматику булінгу, ознаки впливу на здоров'я дітей, наслідки у майбутньому дорослому житті.

Визначено, що допомога дітям-жертвам булінгу є важливим напрямом соціально-педагогічної роботи, має бути комплексною і різнорівневою, не обмежуючись лише роботою з дитиною, яка стала жертвою шкільного булінгу. Проаналізовано етапи соціально-педагогічної допомоги: діагностичний; індивідуальна допомога жертвам булінгу; групова робота, яка опирається на систему взаємодії учнів, класного керівника, вчителів і класу, батьків учасників булінгу. З'ясовано, що соціально-педагогічна робота з жертвами булінгу має здійснюватися із використанням як традиційних, так і інноваційних методів роботи: бесіди, індивідуальні консультації, корекційно-розвивальні заняття, групові заняття з елементами тренінгу, години спілкування та ін.

Оскільки булінг є навмисним, груповим, усвідомленим і організованим процесом, він не може бути припинений без втручання фахівців (педагогів, психологів, соціальних педагогів) і батьків. Це передбачає цілеспрямовану антибулінгову роботу, що вимагає залучення всіх наявних ресурсів закладу освіти і оточення дитини.

Ключові слова: булінг, жертва булінгу, заклад освіти, соціальний педагог, соціально-педагогічна допомога.

Постановка проблеми. Проблема жертви стає все більш глобальною у сучасному суспільстві. Адже стати жертвою людина може надзвичайно легко і часто несподівано: жертвою незалежних від неї обставин, інших людей, екології, порушення техніки безпеки, нещасних випадків, злочинних намірів. Частина людей не просто стають жертвами певних обставин, але й постійно відчувають себе жертвами, що свідчить про віктимність особистості. Тому проблема жертви є сьогодні предметом дослідження багатьох галузей науки: медичної та клінічної психології, педагогіки, соціології. У сучасній науці феномен жертви розглядається, як наслідок факту, ситуації чи події. І однією із життєвих ситуацій, у якій людина може стати жертвою, є ситуація булінгу. У цій публікації ми звертаємо увагу на учнів-жертв булінгу, які, згідно статистичних даних, найчастіше зазнають знуцань, цькувань та інших ганебних діянь в межах шкільного булінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які займались вивчення проблеми булінгу, значний внесок зробили такі зарубіжні науковці як Д. Лейн, Е. Міллер, Д. Ольвеус, Е. Роланд, Д. Таттум, Д. Томпсон та ін. В Україні феномен шкільного булінгу висвітлюють у своїх працях такі вчені, як Є. Волков, А. Жеброва, О. Іваній, С. Кривцова, О. Левцун, Л. Лушпай, А. Малішевська, В. Олійник, А. Орлов, Д. Павлова, Н. Пивоварова, В. Хмелько та ін. Проте проблема допомоги жертвам булінгу висвітлена у наукових джерелах недостатньо і потребує ретельного дослідження.

Метою статті є аналіз змісту соціально-педагогічної допомоги дітям-жертвам булінгу в умовах закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблемі булінгу в сучасному світі відводиться значна увага. Адже, незважаючи на те, що це достатньо нове поняття, яке поступово поширюється і вже стало міжнародно вживаним, явище, яке воно характеризує, є масовим і поширеним з давніх часів, торкаючись низки психологічних, соціальних, правових і педагогічних проблем. Вивчаючи явище булінгу, важливо враховувати, що воно тісно пов'язане із такими явищами як: насильство, агресія, третирування, цькування. Усі ці поняття відображають різні аспекти булінгу як соціального феномену, як явища, що властиве переважно організованим колективам.

Досі немає чіткого наукового визначення терміна «булінг», який розуміють по-різному представники різних галузей науки. Ми зупинимось на нормативному визначенні цього поняття, яке прив'язане до освітнього процесу і розглядається як «діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильству, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [5]. До основних рис булінгу відносяться: систематичність; нерівність можливостей (фізичних, психологічних, соціальних), які лежать в основі стосунків між агресором і жертвою; емоційне приниження останньої, образа почуттів, виключення її з групи тощо [4, с. 17–18].

Важливо зауважити, що при виникненні булінгу в колективі виникає своєрідна булінг-структура – соціальна система, що включає фіксовані типи учасників: переслідувачі (агресори, хулігани), жертва і спостерігачі (свідки). Саме така структура була описана ще Е. Роландом, Д. А. Лейном і є ключовою відмінністю булінгу від інших видів конфліктних взаємодій. Сучасні характеристики булінг-структури розширюють коло учасників цього процесу. Так, «булінг-структура» у шкільному колективі за О. Глазманом складається з: ініціаторів (кривдників), помічників ініціатора, жертв, захисників жертви, спостерігачів (свідків). Ще більш широка структура учасників булінгу графічно представлена на рис. 1:



Рис. 1. Учасники булінгу

Оскільки в об'єктиві цієї статті знаходяться саме діти-жертви булінгу, відмітимо, що у широкому значенні жертвами булінгу можуть вважатися представників усіх груп булінг-структури. Так, діти, які стають переслідувачами, більше за своїх однолітків схильні до участі в бійках, до крадіжок, уживання алкоголю і куріння, у них низькі оцінки зі шкільних предметів тощо. Діти, які лише спостерігають знущання, також, як і самі жертви, можуть перебувати в небезпеці, відчувати страх, нездатність діяти, мати почуття провини за бездіяння. З іншого боку, у них може виникати бажання приєднатися до процесу, особливо, якщо у них не сформувалось стійке ставлення до ситуації. Проте саме діти, які стають об'єктами цькування перебувають в постійно неспокійному стані, чекаючи, що ж робитиме кривдник далі. Жертв відрізняє схильність ухилитися від конфліктів, соціальна відчуженість, нездатність ефективно захищатися від негативних впливів.

Зупинимось на детальній характеристиці саме дітей-об'єктів булінгу, які у вузькому значенні і є безпосередніми жертвами булінгу. Згідно українського законодавства жертвою булінгу визнається «учасник освітнього процесу, в тому числі малолітня чи неповнолітня особа, щодо якої було вчинено булінг (цькування)» [5].

Найчастіше жертва уявляється як беззахисна, слабка дитина з проблемами в стосунках з однолітками, або з фізичними чи психічними відхиленнями. Однак практика і сучасні наукові дослідження показують, що жертвою булінгу може стати будь-яка дитина. Діти, які мають друзів і цілком хорошу самооцінку, у будь-який момент можуть бути схильні до агресії та знущань з боку однолітків. Це ускладнює типологічні характеристики жертв булінгу, адже будь-яка дитина може опинитися у цій ролі. Проте ризик опинитися у цій ролі для одних учнів набагато більший за інших. Як показує практика, найчастіше жертвами булінгу стають діти, які мають певні фізичні вади чи особливості зовнішності, особливості поведінки, недостатньо розвинені соціальні навички, відмінності у середніх результатах навчання та ін. Моделі поведінки учнів-жертв різних видів булінгу в школі часто відрізняються від типових. Це і уникання небезпечних місць (сходи, їдальня, подвір'я, вхід до школи, коридори, санвузли), і відмова від участі в додаткових гуртках, секціях, і прогул уроків та ін. Залежно від реакції на булінг сучасні науковці розрізняють такі типи жертв:

1) пасивна – характеризується схвильованістю та незахищеністю, реагуванням на знущання плачем. Вона завжди відступає, уникає кривдника, стає «тихою». Оскільки така її реакція фактично є винагородою для кривдника, то цикл насильства продовжується;

2) провокативна – часто викликає роздратування, привертає увагу кривдників і однолітків, досягає певного контролю над ситуацією, реагує з проявами як агресивності, так і стурбованості, схвильованості. Цей тип більш схильний протистояти булінгу. Але як і пасивна жертва, мало здатна контролювати свої емоції, подаючи тим самим сигнал кривдникам про те, що може стати легкою «мішенню»;

3) хронічна – зазнає знущання систематично, схильна повертатися до кривдників задля продовження встановленого зв'язку, що ініціює новий цикл насилля. Хронічна жертва залишається такою навіть у разі зміни школи, місця проживання. Часто має суїцидальні думки.

Найбільш небезпечним для жертв булінгу є погіршення їх фізичного і психічного здоров'я, що може набути незворотного характеру внаслідок довготривалого булінгу. Наведемо симптоматику булінгу визначену Х. Лейманом, яку він розглядає в межах семи груп:

– перша група пов'язана з впливом стресу на когнітивні процеси, що спричиняють фізичні гіперреакції (порушення пам'яті, порушення концентрації уваги, депресія, апатія, швидке роздратування, загальна втома, агресивність, почуття незахищеності, фрустрація);

– друга група вказує на психосоматичні симптоми (нічні жахи, біль у шлунку, діарея, блювання, відчуття слабкості, втрата апетиту, стискання у горлі, схильність до плачу, почуття самотності);

– третя група поєднує симптоми, що виникають під впливом виділення стресових гормонів і діяльності автономної нервової системи (біль у грудях, пітливість, сухість у роті, серцебиття, часте дихання);

- четверта група спричинена симптомами, що пов'язані з м'язовим напруженням (біль у спині, біль у задній частині шиї, біль у м'язах);
- п'ята група пов'язана з проблемами сну (труднощі під час засинання, переривчастий сон, раннє пробудження);
- шоста група симптомів: слабкість у ногах, загальна слабкість;
- сьома група: втрата свідомості, тремор (тремтіння тіла або окремих частин)» [7, с. 119–126].

Науковці порівняли частоту проявів нездоров'я у дітей, які систематично зазнавали булінгу і в дітей, які не переживали такого досвіду. Виявлено, що жертви втричі частіше, ніж інші діти, відчувають головний біль і почуття тривоги, вдвічі частіше – проблеми зі сном, біль у животі і стан напруженості, у вісім разів частіше потрапляють у стан тяжкої депресії.

Важливо зауважити, що і в дорослому житті жертви шкільного булінгу часто продовжують переживати його наслідки. Адже цькування ніколи не впливає на особистість позитивно і не «загартує» характер. Наслідки для жертв, які в дитинстві були схильні до булінгу, можуть тривати багато років. Доведено, що дорослі, які були в дитинстві жертвами булінгу, виявляють більш високий рівень депресії та нижчий рівень самооцінки, мають більше проблем через соціальну ізоляцію, страждають від соціальної тривожності, самотності та занепокоєння, у них значно частіше спостерігається асоціальна чи навіть антисоціальна поведінка [3]. Люди заявляють, що вони думають про свій дитячий досвід віктимізації, незважаючи на те, що знаходяться далеко від місць, де відбувався булінг і від людей, які були залучені до нього.

Далі розглянемо зміст соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу, оскільки соціальний педагог може виступати активним суб'єктом допомоги цій категорії учасників освітнього процесу. Одне з найважливіших завдань професійної діяльності соціального педагога – нівелювати умови виникнення шкільного булінгу та надавати кваліфіковану допомогу учасникам булінгу. Власне соціально-педагогічна робота з учнями-жертвами булінгу має здійснюватися у кілька етапів. Перш за все фахівці повинні бути здатними виділяти об'єктивні та суб'єктивні детермінанти, які провокують цю форму насильства. Мова йде про діагностику булінгу, у ході якої важливо використовувати спеціальні методи діагностики, які дозволять окреслити загальну картину соціально-психологічного клімату в закладі освіти. Діагностична робота проводиться як на індивідуальному рівні, що дозволяє дослідити ситуацію, в яку потрапила конкретна жертва булінгу та визначити, яку саме допомогу їй надавати (реабілітаційну або корекційну); так і на груповому, що дозволить оцінити ситуацію в окремій групі (класі) чи в закладі освіти в цілому. Також процес діагностики може бути разовим або періодичним, тобто проводиться як моніторинг, даючи можливість відслідковувати і порівнювати зміни, оцінювати ефективність застосованих заходів.

Що стосується діагностичних методів і методик, то їх підбір залежить від віку дітей. Але основними є опитувальні методи. Для індивідуальної діагностики варто використовувати метод бесіди. Розмова соціального педагога з жертвою має бути центрована на її почуттях, завдання якої: а) зрозуміти біль, який відчуває дитина, що зазнає знущань, переконати її, що проблема може бути вирішена; одержати згоду жертви на допомогу; б) з'ясувати, хто брав участь у цькуванні (основних ініціаторів, свідків, які не брали активної участі), хто захищав потерпілого, а якщо у нього не було прихильників, кого він хотів би мати за друзів.

Проте цей метод часто є неефективним у випадках, коли булінг має приховану форму і у жертви є страх того, що розповідь про випадок булінгу (цькування) погіршить її становище.

У цьому разі гарним допоміжним засобом опосередкованого (анонімного) спілкування може стати скринька довіри або поштова чи інтернет-скринька «Стоп-булінг», куди учні можуть писати повідомлення про все, що їх непокоїть чи турбує. Важливо регулярно переглядати ці повідомлення, щоб цей метод забезпечував системність такого спілкування, адже він допомагає подолати бар'єри встановлення контакту, допускає анонімність, сприяє відновленню довіри і полегшує процес отримання важливої інформації про булінг.

Для діагностики поведінкових критеріїв можуть використовуватись методи спостереження, а також психодіагностичні методики (наприклад, опитувальник А. Басса і А. Дарки). Соціальному педагогу важливо звертати увагу на поведінкові особливості учнів-жертв булінг (дистанційованість від дорослих і дітей; негативізм при обговоренні теми булінгу; агресивність до дорослих і дітей тощо) емоційні стани (напруженість і страх при появі ровесників; образливість і дратівливість; смуток і нестійкий настрій), ознаки фізичного насильства (млявість, пригніченість, переляканість дитини; у дитини регулярно з'являються синці, садна, пошкодження, травми; дитина здригається від наближення агресора, або від різких рухів; дитина агресивна, часто б'ється; дитина боїться ходити до школи, відвідувати гурток тощо).

Вимірювачами показників групового критерію є метод соціометрії (Дж. Морено), який дозволяє вивчити міжособистісні взаємовідносини групи, які визначають як цілісні характеристики групи (статусну структуру), так і комфортність кожного її члена. За його допомогою з'ясовуються такі показники як: відсутність чи антисоціальний зміст групової діяльності; взаємодія в групі будується на принципі домінування; групова ієрархія формується за критерієм сили її учасників; бажаний соціальний статус досягається через приниження та обмеження інтересів інших учасників.

Серед інноваційних методів діагностичної роботи згадаємо метод «Art Space Research», розроблений в межах дослідницького проекту «Булінг чи цькування у школі: розробка нового підходу діагностики». За допомогою графічних віньєток, що зображують проблемні ситуації (автор – Д. Ханолайнен), учні спочатку вписують репліки в порожні віконця і вигадують розвиток подальшого сюжету в ситуації, що склалася. Потім аналізуються заповнені віньєтки і проводиться глибинне інтерв'ю.

Наступний етап соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу: індивідуальна допомога. Основним засобом подолання комплексу жертви в учня є *підняття його самооцінки*. Тому, насамперед, проводиться роз'яснювальна робота, мета якої – прийняття учнем своїх індивідуальних особливостей, зупинка процесу виправдання ним поведінки тих, хто його цькує чи нічого не робить для того, щоб зупинити процес знущань. Соціальний педагог в першу чергу повинен допомогти жертві:

- навчитись говорити «ні», щоб булер, який шукає в жертві ознаки слабкості, отримував рішучу відсіч;
- навчитися ходити, тримаючи себе впевнено, замість того щоб пересуватися, злякавшись, боязко озираячись;
- рекомендувати по можливості перебувати в групі інших учнів, але не поодиночі;
- запевнити, що дитина, яка стала жертвою булінгу, не винна в цьому;
- зрозуміти дитині, яка стала жертвою булінгу, що її люблять, адже дуже часто такі діти не вірять, що вони можуть комусь подобатися;
- позбавлятися тих поганих звичок, що сприяли булінгу (звичці ябедничати, скидати з парти речі інших дітей тощо);
- підтримувати сильні сторони, спираючись на позитивне.

Також для нормального розвитку та виходу із позиції жертви учень має постійно *спілкуватись з однолітками*. Це передбачає створення сприятливого середовища для дитини, в якому вона буде спроможна налагодити контакти зі своїми однолітками. Також батьки мають подбати про те, щоб створити дитині інші (додаткові) соціальні ролі. Йдеться про включення її до інших груп, зокрема – різних форм позашкільної освіти – секції, гуртки, літні табори. Цей підхід дозволить дитині знайти друзів за межами групи, в якій її цькують.

Важливо навчити учня *ігнорувати поодинокі випадки* глузування (оскільки вони спрямовуються саме на його реакцію), розрізняти жарти та образи. Однак, до цього має додаться і розуміння, що ігнорування нападків може бути лише тимчасовою тактикою виходу з конфлікту – як засіб отримання додаткового часу для обдумування подальших дій.

Необхідно, щоб учень навчився *відкрито висловлювати незадоволення* в разі систематичного здійснення булінгу. Він повинен вчитись наполягати на своєму, вміти постояти за себе та свої інтереси у скрутних ситуаціях. Це допоможе не застрягнути

в статусі вічної «жертви». І для цього учневі потрібно допомогти зрозуміти свої інтереси та межі свого простору.

Важливим є інформування учня про те, до кого він може і має *звернутись за порадою у разі виникнення проблем*. Необхідно допомогти йому усвідомити, що існують «авторитетні дорослі», які завжди допоможуть вийти із будь-якої ситуації.

Ще одна тактика, яку рекомендують науковці, це спробувати потоваришувати з ініціатором булінгу, або ж принаймні знайти собі друга, який зміг би на горизонтальному рівні підтримати жертву у складних ситуаціях [2].

Іноколи доводиться вдаватися до крайніх засобів у сфері налагодження соціальних контактів а саме до *переведення учня до іншої школи*. Це дозволить змінити його соціальне оточення. Але при цьому важливо попрацювати над формуванням комунікативних навичок дитини, щоб у новому колективі не поновився статус «жертви».

Наступний етап соціально-педагогічної роботи з учнями-жертвами булінгу: *групова робота*, яка опирається на систему взаємодії учнів, класного керівника і класу. Тут важливо спільно з класним керівником та іншими вчителями здійснити низку заходів і дій у класі, де виявлено жертву булінгу.

Насамперед, слід відразу припиняти будь-які глузування з невдач однокласників, пояснюючи і роблячи суворі зауваження насмішникам. Також вчителям слід припиняти будь-які зневажливі зауваження на адресу однокласників. Вчителі повинні знаходити можливість для жертви булінгу показати себе у вигідному світлі (наприклад, доручати відповідальні завдання, призначати на серйозні ролі). Допомагають об'єднати клас і спільні заходи, поїздки, постановки вистав, випуск стінгазет тощо. Необхідно давати можливість найактивнішим дітям проявити себе і самоствердитись за рахунок своїх здібностей, а не за рахунок приниження інших.

Безперечно, важливо провести бесіду з агресорами про те, чому вони чіпляються до жертви, звернути їхню увагу на почуття жертви. У разі нерозуміння – попередити про кримінальну відповідальність. Адже реакція шкільного колективу на випадки булінгу є важливим аспектом у вирішенні цієї проблеми. Робота з винними може бути різноманітною. Іноді з ними встановлюють контакти та розмовляють індивідуально – без загроз. Але найчастіше використовується такий підхід: соціальний педагог, взаємодіючи з жертвами, запрошує винних взяти участь у вирішенні ситуації. Цей підхід досить ефективний – особливо якщо дитина виявляє постійну схильність до насильства.

Однією зі складових групової роботи є проведення комплексу занять з учасниками освітнього процесу (орієнтованих на вихованців/учнів, їхніх батьків, педагогічних працівників та персонал закладу освіти) з використанням інтерактивних ігор, вправ та завдань різного ступеня складності. Так, формування доброзичливого й толерантного ставлення до людей в учнів має проходити через кожний урок. Цьому сприяють ранкові зустрічі, об'єднання та робота в групах, спільні практичні заняття тощо. Для старших дітей слід акцентувати увагу на важливості інформації, яка буде представлена на занятті, мотивувати учнів до активної участі за допомогою відкритих і закритих запитань.

Значний потенціал у груповій роботі має метод групової підтримки (The Support Group Method), відомий як підхід «Не звинувачувати» («No Blame» – «Без провини»), який був розроблений в 1991 р. Б. Майнс і Д. Робінсоном (Великобританія). Цей незвичний підхід пропонує відмовитися від покарання булерів і спрямований на відновлення здорових відносин в учнівському колективі через покладання відповідальності за вирішення проблеми шкільного цькування на групу підтримки учня-жертви, залучаючи до її роботи кривдників, свідків, потенційних захисників та доброзичливих однокласників. Кожний учасник групи висловлює свої міркування як допомогти жертві відчути себе краще. Цей підхід сьогодні популярний у Швейцарії, Нідерландах, Бельгії, Німеччині та інших країнах [6; 8].

В оцінці західних фахівців, участь у групі підтримки є корисною для всіх: у колишніх свідків та булерів зростають позитивна самоідентифікація та самооцінка через звільнення від почуття провини, самореалізації в просоціальної діяльності, усвідомлення власного альтруїзму та приналежності до успішної групи, поваги та подяки соціального педагога та адміністрації установи. Жертва більше не відчувається

ізолюванню та приниженою, знайшовши соціальну мережу підтримки та досвід конструктивної реакції на переслідування. Шкільний клас стає згуртованим, його атмосфера наповнюється турботою та довірою. Таким чином, організація груп підтримки або підхід «Без звинувачень» є ефективним інструментом, що дозволяє припинити булінг.

Ще одним важливим напрямом соціально-педагогічної роботи є налагодження взаємодії з батьками учасників булінгу. Для батьків жертви соціальний педагог надає низку рекомендації як себе поводити з дитиною. Зокрема, батькам потрібно провести бесіди з дитиною і пояснити, що насильство неприйнятне в жодних проявах (ні щодо нього, ні від нього), що вона може поговорити з вами про проблеми, і разом ви неодмінно знайдете рішення. Варто переконати дитину, що проблема не в ній. Не можна лаяти дитину і звинувачувати у слабхарактерності. Таким чином потрібно її стимулювати до спілкування з батьками.

Саме батьки можуть найбільш ефективно навчити учня відбивати напади, захищати себе та відстоювати особисті межі, розбираючи разом із ним ситуацію та продумавши стратегію відповіді кривднику.

Також батькам потрібно створювати сприятливий клімат удома: цікавитися дочками та синами, брати участь у їхньому житті; строго розмежовувати прийнятну та неприйнятну поведінку; подавати особистий позитивний приклад – не вдаватися до фізичної та словесної агресії, слухати та поважати інших, відкрито говорити про свої потреби та почуття, спокійно обговорювати розбіжності; пропагувати шанобливе ставлення до будь-яких зовнішніх та внутрішніх особливостей, толерантне ставлення.

Висновки. Прояви насильства в школах, можуть переслідувати різні причини і призводити до серйозних проблем і наслідків. Тому важливість систематичної роботи з учнями та всіма учасниками освітнього процесу для попередження цього явища стоїть на одному з перших місць. Потрібна цілеспрямована антибулінгова робота, що вимагає залучення всіх наявних ресурсів соціуму. Одне з найважливіших завдань професійної діяльності соціального педагога – нівелювати умови виникнення шкільного булінгу та надавати кваліфіковану допомогу учасникам булінгу. Якщо виявляється випадок цькування в учнівському середовищі, то соціальному педагогу потрібно мати розроблену програму соціально-педагогічної допомоги учням-жертвам булінгу, або ж бути готовим розробити таку програму під конкретний випадок. Власне соціально-педагогічна робота з учнями-жертвами булінгу має здійснюватися у кілька етапів. діагностичний який спрямований на виявлення випадків булінгу та вивчення булінг-структури у колективі; індивідуальна допомога учням-жертвам булінгу; групова робота, яка опирається на систему взаємодії учнів, класного керівника, вчителів і класу. Ще одним важливим напрямом соціально-педагогічної роботи є налагодження взаємодії з батьками учасників булінгу. Таким чином, оскільки булінг є навмисним, груповим, усвідомленим і організованим процесом, він не може бути припинений без втручання фахівців (педагогів, психологів, соціальних педагогів) і батьків. Це передбачає цілеспрямовану антибулінгову роботу, що вимагає залучення всіх наявних ресурсів закладу освіти і оточення дитини. Перспективами подальших досліджень є упровадження та перевірка ефективності комплексної програми соціально-педагогічної роботи з дітьми-жертвами булінгу, вивчення потенціалу міжгалузевої взаємодії у вирішенні проблеми булінгу.

Література

1. Качмар О. Феномен агресії в соціокультурній динаміці: соціально-філософський аналіз: монографія. Івано-Франківськ, 2017. С. 117–201.
2. Ліщинська О. А. Профілактика психологічного насильства в сім'ї та в освітньому середовищі: методичні рекомендації. Національна академія наук педагогічних наук України. Інститут соціальної та політичної психології. Київ: Міленіум, 2010. 68 с.
3. Попередження насильства в закладах освіти: методичний посібник для педагогічних працівників. Київ: Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї», 2020. 2 вид., доп. та оновл. 104 с.
4. Про булінг (цькування) та як його подолати. Дітям, молоді та дорослим про важливе. Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2020. 40 с.

5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню). Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII. URL: <https://pedpresa.ua/196889-nabuv-chynnosti-zakon-shhodo-protydyi-bulingu.html>
6. Beck K. (2018). Bullying in German Schools: The School Social Work Role. International Network for School Social Work. URL: <https://www.talentia.fi/kouluku-raattorit/wp-content/uploads/sites/23/2018/08/Newsletter-April-2018-.pdf>
7. Leyman H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
8. Robinson G., Maines B. (2008). *Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method*. SAGE Publications, 168.

References

1. Kachmar, O. (2017). Fenomen ahresii v sotsiokulturnii dynamitsi: sotsialno-filosofskyi analiz [The phenomenon of aggression in socio-cultural dynamics: socio-philosophical analysis]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
2. Lishchynska, O.A. (2010). Profilaktyka psykhologichnoho nasylstva v simi ta v osvitnomu seredovyschi [Prevention of psychological violence in the family and in the educational environment]. Natsionalna akademiia nauk pedahohichnykh nauk Ukrainy. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykhologii. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
3. Poperedzhennia nasylstva v zakladakh osvity. (2020). [Prevention of violence in educational institutions]. Kyiv: Blahodiinyi fond «Zdorovia zhinky i planuvannia simi» [in Ukrainian].
4. Pro bulinh (tskuvannia) ta yak yoho podolaty. (2020). Ditiam, molodi ta doroslym pro vazhlyve [About bullying and how to overcome it. For children, young people and adults about the important]. Kyiv: DU «Derzhavnyi instytut simeinoi ta molodizhnoi polityky» [in Ukrainian].
5. Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shhodo protydyi bulinhu (tskuvanniu) [About modification of some legislative acts of Ukraine concerning counteraction to bullying (harassment)]. Zakon Ukrainy vid 18.12.2019 roku № 2657-VIII. URL: <https://pedpresa.ua/196889-nabuv-chynnosti-zakon-shhodo-protydyi-bulingu.html> [in Ukrainian].
6. Beck, K. (2018). Bullying in German Schools: The School Social Work Role. International Network for School Social Work. URL: <https://www.talentia.fi/kouluku-raattorit/wp-content/uploads/sites/23/2018/08/Newsletter-April-2018-.pdf> [in English].
7. Leyman, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126 [in English].
8. Robinson, G. & Maines, B. (2008). *Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method*. SAGE Publications [in English].

Lisovets O.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
lisooleg@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Lisovets O.

Doctor of Philosophy, Associate Professor of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
ksuvik2@gmail.com
orcid.org/0000-0003-4685-3589

CHILD-VICTIM OF BULLYING AS AN OBJECT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE

The article considers the problem of social and pedagogical assistance to children who are victims of bullying. Its purpose is to analyze the content of social and pedagogical assistance to children who are victims of bullying in an educational institution. Different positions on the phenomenon of bullying and bullying structure are presented. Features and characteristics of bullying victims are analyzed. A portrait of a potential victim of

bullying is presented through the definition of typical signs of a victim of bullying, emotional background and behavior of victims of bullying. The characteristics of the types of victims of bullying (passive, provocative, chronic), symptoms of bullying, signs of impact on the health of students, the consequences in future adult life. It is determined that assistance to children victims of bullying is an important area of social and pedagogical work, should be comprehensive and multilevel, not limited to work with a child who has become a victim of school bullying. The stages of social and pedagogical assistance are analyzed: diagnostic; individual assistance to students who are victims of bullying; group work, which is based on the system of interaction of students, class teacher, teachers and class, parents of bullies. It was found that social and pedagogical work with victims of bullying should be carried out using both traditional and innovative methods of work: conversations, individual consultations, correctional and developmental classes, group classes with elements of training, communication hours, etc. Because bullying is a deliberate, group, conscious, and organized process, it cannot be stopped without the intervention of professionals (educators, psychologists, social educators) and parents. This involves purposeful anti-bullying work, which requires the involvement of all available resources of the educational institution and the child's environment.

Key words: bullying, victim of bullying, educational institution, social pedagogue, social and pedagogical assistance.

УДК 005.332.4:37.091

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-27-38

Новгородська Ю. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
NovgorodskaYG04@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-5548

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування конкурентоспроможності у майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки. Автором здійснена систематизація наукових уявлень про конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Проведено аналіз різних підходів до визначення понять «конкурентоздатність», «конкурентоспроможність фахівця», визначено сутність поняття «конкурентоспроможність менеджера сфери освіти».

Здійснено теоретичний аналіз основних підходів до розуміння сутності та компонентного складу «конкурентоспроможності». У результаті проведеного аналізу авторка узагальнює існуючі підходи і розглядає досліджуваний феномен як чотирьохкомпонентне явище, складовими якого є: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти. Установлено, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає професійно спрямовану орієнтацію магістрів на управлінську діяльність; наявність мотивів та ціннісних установок, що спонукають їх до самоактуалізації, самоствердження, сформованість позитивної настанови на різні види соціально значущої активності. Зазначено, що когнітивний компонент визначає, відображає знання сутності та закономірностей управлінської діяльності, знання щодо самооцінки та самопізнання свого професійного потенціалу. Діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь пізнавального, комунікативного та регулятивного характеру, що визначають успішність конкурентоспроможної поведінки. Особистісно-рефлексивний компонент визначає вміння аналізувати результати власної діяльності, об'єктивно оцінювати власний рівень управлінської діяльності, управляти саморозвитком та професійним зростанням.

***Ключові слова:** менеджер сфери освіти, конкуренція, конкурентоздатність, конкурентоспроможність, компоненти конкурентоспроможності.*

Постановка проблеми. Сьогодні в усіх сферах суспільного життя, зокрема й у сфері освіти, спостерігається загострення конкуренції, що породжує проблему забезпечення гарантованої якості вищої освіти, формування конкурентоспроможних фахівців. Це обумовлює необхідність підготовки молодих кадрів з відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме такі фахівці спроможні вчасно реагувати на нововведення, генерувати принципово нові ідеї, впроваджувати новітні технології; здатні до ефективної адаптації в мінливих умовах сучасного соціуму, які прагнуть досягати конкурентних переваг та успіхів у професійній діяльності. Такий фахівець здатен забезпечити не просто функціонування закладу освіти, а й його конкурентоспроможність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв'язку з посиленням актуальності проблеми розвитку особистісної конкурентоспроможності, що має місце упродовж останніх десятиріч, спостерігається значне зростання наукового інтересу до цього феномену з боку представників багатьох наукових галузей. Предметом їх дослідження стали такі аспекти, як:

- проблеми працевлаштування молоді в умовах інноваційних змін на ринку праці (І. Андел, В. Антонюк, О. Гонга, І. Каленюк, Л. Лісогор, С. Лучик, А. Музиченко, Л. Федулова та ін.);

- педагогічні умови розвитку конкурентоспроможності студентів у процесі їх професійної підготовки (А. Ангеловський, С. Борисенко, О. Грішнова, О. Ковальов, Л. Лісогор, М. Семикіна та ін.);

- структура та характеристики якостей конкурентоспроможної особистості (Н. Абабілова, В. Андреев, Т. Андріяко, Г. Бабій, М. Варій, О. Гурська, І. Драч, Л. Дудко, А. Маркова, М. Невмержицька та ін.);

- виявлення можливостей підвищення конкурентоспроможності студентів та фахівців у різних професійних сферах (Л. Галаган, Л. Лазарева, Л. Мітіна, Н. Мухамеджанова, І. Саратцева, С. Сергєєва).

Між тим аналіз літератури засвідчує розбіжності у поглядах щодо розуміння сутності поняття конкурентоспроможності та її структури. Це зумовлює потребу продовження наукових досліджень у цьому напрямі.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється необхідністю усунення суперечностей, що зумовлюють валив на якість професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі. Це суперечності між:

– необхідністю реалізації державної політики щодо інтеграції України в міжнародний інформаційний простір та недостатньою розробленістю проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів сфери освіти;

– сучасними вимогами ринку праці, що ставляться до процесу професійної підготовки менеджерів сфери освіти, та обмеженими можливостями їх задоволення у закладах вищої освіти;

– рівнем теоретичної розробки проблеми формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів і недостатнім характером її практичного вирішення в умовах професійної підготовки;

– потребою суспільства у висококваліфікованих менеджерах, здатних до діяльності в умовах конкуренції, та недостатнім рівнем забезпечення відповідних педагогічних умов щодо ефективності процесу формування досліджуваного процесу;

– необхідністю цілеспрямованого формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів сфери освіти та невідповідністю наявної моделі підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти;

– потребою в об'єктивному оцінюванні рівня конкурентоспроможності фахівців освітньої галузі й недостатнім станом розробленості діагностичного інструментарію, що дозволяє комплексно вимірювати їхні досягнення.

Подолання цих суперечностей є можливим за умов упровадження в освітній процес закладів вищої освіти різноманітних моделей підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Конкурентоздатність випускників ЗВО залежить і від чинників, що відбивають відносно низьку конкурентоздатність молоді на ринку праці: брак у молоді професійних знань, відсутність необхідної кваліфікації й трудових навичок; прагнення частини молоді поєднувати роботу з навчанням, що створює додаткові труднощі для роботодавця; низький рівень активності й заповзятливості частини молоді при вирішенні питань працевлаштування; слабка інформованість молоді про стан ринку праці й попит на конкретні спеціальності; відсутність у частини молоді готовності працювати в організаціях із установленими правилами внутрішнього трудового розпорядку. Саме тому на сучасному етапі суспільного розвитку актуалізуються питання забезпечення умов для підвищення рівня конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти, що базуються на створенні можливостей для формування та реалізації їх конкурентних переваг на ринку праці.

Метою статті є систематизація наукової думки щодо вирішення проблеми конкурентоспроможності на ринку праці, обґрунтування авторського підходу щодо розуміння конкурентоспроможності менеджерів сфери освіти та визначення структурних компонентів досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Реформаційні процеси, які відбуваються сьогодні на ринку освітніх послуг, потребують нових підходів до управлінської діяльності. Нові умови господарювання, конкурентні відносини між освітніми установами висувують перед управліннями ряд проблем, вирішення яких потребують від них самостійності, швидкості реагування й оперативності в прийнятті управлінських рішень. Головною

вимогою сучасного ринку праці постає уміння фахівця виявляти себе в непередбачених ситуаціях, що залежить від рівня кваліфікації та затребуваності спеціалістів за певною галуззю наук.

У зв'язку з існуючою конкуренцією на ринку праці важливого значення набуває конкурентоздатність фахівця, яку можна розглядати як здатність фахівця більш ефективно подавати себе, свої трудові можливості роботодавцеві, швидко адаптуватися до роботи в умовах нестабільності ринкових відносин, повніше порівняно з іншими кандидатами задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, вмінь, навичок, особистих рис.

Питання конкурентоздатності є предметом дослідження ряду психологів, які розуміють даний феномен, як:

- здатність передбачати, оновлювати й використовувати всі можливості для розвитку (Л. Мітіна);
- здатність продукувати інноваційні ідеї, теорії, технології, сприяти успішному розвитку суспільства (І. Ладанов, В. Пронніков);
- здатність вирішувати проблеми шляхом зіставлення, зіткнення, узгодження, взаємозбагачення предметних позицій взаємодіючих партнерів (Т. В. Купріянова);
- комплексна властивість, що має свої ресурси: вік, психофізичне здоров'я, зовнішність, здібності, рівень інтелекту, запас енергії, а також моральні складники: систему цінностей, вірувань, особистих обмежень тощо (Б. Паригін).

Педагогічна сутність конкурентоспроможності особистості полягає в тому, щоб розглядати її як:

- «потенційну можливість суб'єкта конкурувати або вступати в конкурентні відносини з іншими, перевершуючи конкурентів, домагаючись кращих, ніж у інших, результатів або показників як у сфері професійної діяльності, так і у повсякденному житті» [14, с. 234];
- як показник якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних та особистісних якостей працівника в реальних умовах [5, с. 334];

Н. В. Даневич розуміє під конкурентоспроможністю «сукупність конкурентних переваг працівників в якості трудового потенціалу та можливостях його реалізації» [19, с. 129].

Досліджуючи проблеми розвитку професійної освіти, І. С. Вдовенко [34] розглядає конкурентоспроможність як «вміння проявити і використати свої особистісні, професійні та ділові якості, швидше й краще від інших реалізувати власний потенціал у конкретних умовах виробничої діяльності й мати можливість отримувати відповідну винагороду, досягти певного соціального статусу та забезпечити надійність свого життєвого становища, стабільність та професійне зростання» [3, с. 137].

За визначенням В. І. Майковської [10, с. 135] конкурентоспроможність фахівця трактується як «сукупність знань, умінь, навичок, компетенцій, якостей і властивостей, що забезпечують спрямованість фахівця на успішну професійну діяльність та обумовлюють задоволення ним особистісних і суспільних потреб у професійному становленні й розвитку в умовах ринку праці».

У дослідженнях М. В. Невмержицької конкурентоспроможність розглядається як «здатність людини вбачати у своїй діяльності результативність, яка дозволяє їй стати успішною, реалізувавши свої можливості, або завдяки своїй творчості та креативності втілювати в життя свої ідеї» [13, с. 11].

В. В. Медведь, характеризуючи конкурентоспроможність фахівця, акцентує увагу на «володінні суб'єктом певними властивостями, які надають йому можливість розвиватись на інноваційній основі та перемагати в конкурентній боротьбі» [11, с. 46].

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує позиція Г. А. Дмитренка та С. В. Мудрої [4], які вважають, що «конкурентоспроможний фахівець – це працівник, який на потребу роботодавцю і собі має актуальні професійні знання і вміє їх ефективно використовувати у практичній діяльності; його природні професійно-особистісні якості відповідають його посаді і функціям, які він виконує, а його толерантна поведінка сприяє створенню комфортного клімату у трудовому колективі».

Досліджуючи проблему формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, О. В. Скорнякова визначає зміст даного поняття як

«складну характеристику, що проектується на всі сфери життєдіяльності фахівця; дозволяє йому, відповідно рівня професійної підготовки та професійно-особистісних якостей, брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах у сфері інформаційних технологій» [18].

Цікавою є наукова праця А. В. Сало, де під конкурентоспроможністю випускників закладу вищої освіти розуміється «їх спроможність працевлаштуватися краще за випускників інших аналогічних закладів освіти, обираючи конкурентні робочі місця завдяки набутим в процесі навчання компетентностям та сформованій здатності до безперервного освітньо-професійного розвитку, прояву трудової та професійної мобільності на ринку праці» [16, с. 301].

Не менш важливим для нас є дисертаційне дослідження О. М. Лісовської, у якому обґрунтоване поняття конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників, яке трактується як «інтегральна динамічна характеристика особистості, що відбивається на здатності суб'єкта праці презентувати свої професійні можливості на ринку сфери послуг і перемагати в конкурентній боротьбі» [8, с. 9].

Заслужують на увагу наукові дослідження С. М. Безбородих, в яких конкурентоспроможність розуміється як «багаторівневе інтегральне особистісне утворення, що характеризується сукупністю ціннісних орієнтацій, особистісно й професійно значущих якостей, базових знань, умінь і навичок та проектується на всі сфери життєдіяльності, зокрема професійно-педагогічну діяльність, і забезпечує майбутньому педагогу переваги в конкурентних відносинах у сфері професійної діяльності з метою творчої самореалізації в освітньо-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи» [1, с. 11]. Проведений ученою аналіз дав можливість дійти висновку, що «конкурентоспроможність – це багатовекторна, поліфонічна, інтегративна соціально детермінована характеристика спеціаліста, розвиток якої зумовлений сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників» (рис. 1).

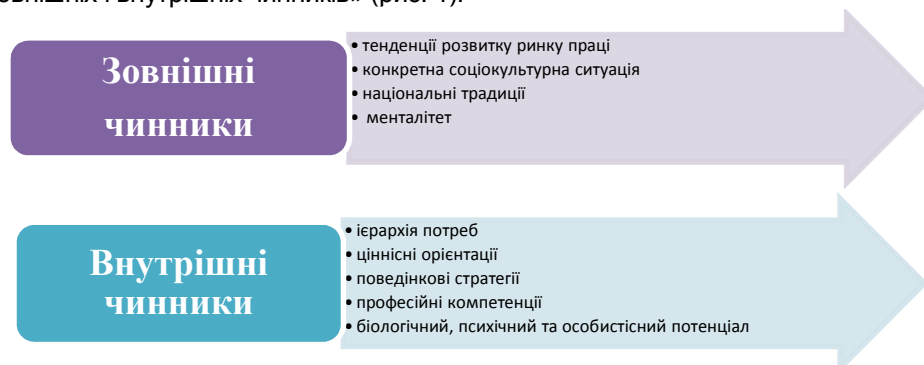


Рис. 1. Чинники, що впливають на конкурентоспроможність фахівця

У продовження розгляду окресленої проблеми в контексті забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців викликає інтерес твердження М. О. Кримової [7], яка зазначає, що конкурентоспроможність фахівця є багатогранною категорією, яка залежить від широкого кола складових (рис. 2).

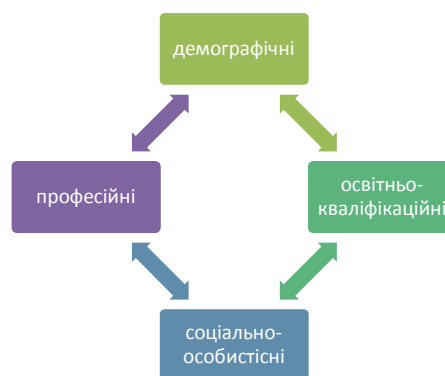


Рис. 2. Основні складові, що формують конкурентні переваги фахівця

У контексті нашого дослідження представляють науковий інтерес погляди М. В. Семикіної, яка характеризує конкурентоспроможність як:

- «сукупність якісних і вартісних характеристик робочої сили та трудових послуг, які користуються попитом на певному сегменті ринку праці у певний період часу»;
- «здатність працівника в умовах певної ринкової кон'юнктури відповідати попиту роботодавця, критеріям та мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, ділових та особистих якостей у порівнянні з відповідними характеристиками інших працівників або осіб, які шукають роботу»;
- «співвідношення корисного ефекту від споживання трудових послуг робочої сили (доходу, прибутку) та їх ціни, адекватної загальній сумі витрат на підготовку, придбання, використання, відтворення та розвиток робочої сили» [17, с. 100].

Серед досліджень з питань підготовки конкурентоспроможного фахівця привертають увагу наукові розвідки О. О. Романовської, в яких конкурентоздатність трактується як «інтегральна характеристика особистості майбутнього інженера-педагога, що виявляється в сукупності особистісних і професійних якостей, а також у професійно спрямованих знаннях і уміннях, орієнтаціях, які визначають успішність професійної діяльності щодо її організації в умовах вимог і запитів роботодавців і ринку праці» [15, с. 20].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у більшості наукових праць представлено розуміння досліджуваного явища як багаторівневого інтегрального особистісного утворення, що в професійному аспекті визначається сформованістю психологічних, професійних та соціально необхідних якостей, які забезпечують високий порівняно з іншими попит на фахівця.

З урахуванням визначених теоретичних положень **конкурентоспроможність менеджера сфери освіти** будемо розглядати як комплексну характеристику особистості, що виявляється в здатності відповідати потребам ринку праці, досягати успіху в професійній діяльності в умовах конкурентних відносин, мобілізації ресурсу індивідуально-особистісних якостей та особистісного потенціалу.

Урахування сутнісних ознак конкурентоспроможності фахівця, визначених різними науковцями, теоретичних засад та особливостей її формування в умовах професійної підготовки обумовлює необхідність визначення структурних компонентів конкурентоспроможності менеджера та їх змістовної характеристики.

Питання визначення складових конкурентоспроможності фахівця порушує у своїх роботах О. О. Романовська. У структурі досліджуваного феномену дослідниця виділяє чотири складові: мотиваційно-когнітивний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. *Мотиваційно-когнітивний компонент* визначається як один із обов'язкових складових, оскільки від мотивації залежить активність особистості в опануванні необхідним рівнем конкурентоспроможності. Когнітивна складова даного компоненту передбачає оволодіння сукупністю знань: про професію і її особливості, затребуваність професії інженера-педагога на ринку праці, психологічні аспекти бесід з роботодавцем [15, с. 20].

Особистісно-діяльнісний компонент визначається сформованістю особистісних якостей, які в сприятливих ринкових умовах забезпечують успішну реалізацію планів, досягнення поставлених цілей. Ці якості дослідниця об'єднала у чотири групи (табл. 1) [15, с. 20].

Таблиця 1

Особистісні якості конкурентоспроможного фахівця

Група якостей 1	Змістове наповнення 2
<i>Ділові якості</i> (професійна сфера)	мобільність, дисциплінованість, активність, працьовитість, прагматичність, заповзятливість;
<i>Якості, що характеризують ставлення до інших людей</i> (сфера взаємодії між людьми, сфера спілкування)	доброзичливість, товариськість, відвертість, колективізм

Продовження таблиці 1

1	2
<i>Якості, що характеризують ставлення до життя (емоційна сфера)</i>	життєрадісність, різнобічна розвиненість, оптимізм, захопленість
<i>Індивідуальні якості, що підвищують самооцінку (сфера власного «я»)</i>	самостійність, принциповість, оригінальність, організованість, ризикованість

Важливим чинником конкурентоспроможного фахівця виступає сукупність умінь (інтелектуальні, комунікативні, регулятивні, організаторські й дослідницькі), що визначають успішність конкурентноздатної поведінки, забезпечують студентам ефективність опанування обраної професії. До них належать: а) уміння здійснювати аналіз ситуації і робити адекватні висновки; б) уміння здійснювати творчий підхід до організації та виконання певного виду діяльності, доводити заплановане до кінця, здійснювати самопрезентування, вести діалог і переговори, спілкуватися з управлінцем; в) уміння здійснювати операції на комп'ютері й використовувати різні бази даних; г) уміння бути самостійним, комунікабельним, толерантним; д) уміння створювати власний імідж; е) уміння швидко адаптуватися в новому соціальному середовищі; ж) виконувати дослідницьку роботу [15, с. 21].

Рефлексивно-оцінний компонент включає рефлексію якості процесу й результату професійної діяльності; передбачає самооцінку, самоконтроль і самоаналіз, управління саморозвитком і професійним зростанням, саморегуляцію поведінки й діяльності. Основу даного компоненту складають інтелектуальна, особистісна та міжособистісна рефлексія [15, с. 21].

Своє бачення структури конкурентоспроможності фахівця як інтегрального особистісного утворення презентує у своїх дослідженнях В. О. Бикова. На переконання вченої, до моделі конкурентоспроможного фахівця мають входити такі структурні компоненти:

- аксіологічний – відображає мотивацію на успіх / невдачу; сформованість потреби в досягненнях, незалежності/автономії;

- когнітивний – передбачає прагнення майбутнього фахівця до отримання знань, прояву творчого потенціалу; сформованість умінь щодо застосування набутих знань у професійній діяльності;

- особистісний – охоплює такі особистісні характеристики як: емоційний інтелект, цілеспрямованість та рішучість, реалізація потреби ризикувати в межах розумного;

- професійний – визначається здатністю до адаптації у конкурентному середовищі, включає рефлексію власної діяльності [2, с. 9].

Також необхідно відзначити дослідження С. М. Безбородих, яка окреслила структуру конкурентоспроможності майбутніх педагогів, до складу якої входять:

- ціннісно-мотиваційний визначається ціннісними орієнтаціями, мотивами, спрямованістю особистості;

- когнітивний відображає сукупність науково-теоретичних, дидактичних, методичних, психолого-педагогічних та операційних знань;

- індивідуально-психологічний – характеризується наявністю у майбутнього педагога певних якостей, що визначають високий рівень його конкурентоспроможності. Вони класифікуються на групи: біопсихологічні та психологічні якості; соціально значущі якості; професійно важливі якості;

- операційно-діяльнісний є сукупністю загально педагогічних та спеціальних умінь, необхідних для досягнення високих результатів професійної діяльності [1, с. 11].

З позиції структурно-функціонального підходу Г. М. Мороз визначає такі структурні компоненти конкурентоспроможності майбутнього фахівця фармацевтичної галузі:

- *ціннісно-мотиваційний* – містить ціннісні орієнтації та інтереси як підґрунтя мотивації; стійке позитивне ставлення до обраної професії та норм функціонування професійної спільноти. Даний компонент спрямований на задоволення потреби

людини в самовираженні, особистісному й професійному зростанні і спонукають її до виконання дій професійного характеру;

– *когнітивний* – охоплює систему індивідуальних ресурсів особистості, сукупність її професійних знань; передбачає опору на певний стиль її мислення у процесі набуття й опанування теоретичними концептами та практичними вміннями; підсилює мотивацію здобувачів освіти у разі постановки чітких задач; забезпечує виконання особистістю вимог, що ставляться до здійснення нею професійної діяльності);

– *особистісно-діяльнісний* – визначається сукупністю умінь та навичок, що виступає підґрунтям готовності й здатності особистості до виконання певних дій професійної діяльності. Складовими даного компоненту виступають адаптаційна, суто діяльнісна та професійна складові.

– *аксіологічно-праксеологічний* – характеризує ступінь реалізації ціннісних орієнтацій особистості, її потреб та інтересів; ступінь ефективності практичної діяльності майбутніх фахівців на базі сформованих у них загальних та фахових компетентностей);

– *оцінно-рефлексивний* – зумовлений здатністю людини до самоконтролю й самоаналізу, прагненням до переосмислення власних дій і вчинків [12, с. 33–34].

О.М. Лісовська, розглядаючи проблему формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у закладах професійної освіти, обґрунтовує наступні складові:

- стимулюючо-мотиваційний – відображає прагнення майбутніх фахівців до успіху та уникнення невдач, сформованість потреби в самовдосконаленні, позитивної мотивації досягнення;

- когнітивно-діяльнісний компонент – це система знань та умінь, якими мають оволодіти конкурентоспроможні робітники у ході вивчення дисциплін загально професійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки;

- особистісно-рефлексивний визначає коло вмінь, які роблять фахівця конкурентоспроможним (оцінювання власних перспектив щодо конкурентоспроможності в ринкових умовах праці та своєї підготовленості до професійної діяльності, здатність до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату) [8, с. 9].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників, нами визначена структура конкурентоспроможності майбутніх менеджерів сфери освіти, що включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-рефлексивний (рис. 3).

Мотиваційно-ціннісний компонент – характеризується сукупністю мотивів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, які визначають рівень розвитку мотиваційної сфери майбутніх менеджерів до вирішення проблем управлінської діяльності та спонукають до здійснення професійної діяльності, спрямованої на вирішення цих проблем. Ціннісні орієнтації будемо розглядати як систему інтегрованих смислових установок менеджера, що визначають його ставлення до управлінської діяльності та її суб'єктів. Підтримуємо думку науковців про те, що ціннісні орієнтації мають соціальний та індивідуальний характер.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу класифікація цінностей, запропонована І. Ф. Ісаєвим. Зокрема, він виділив:

- цінності-цілі (визначають загальну спрямованість на розкриття значення і сенсу цілей професійно-управлінської діяльності);

- цінності-засоби (полягають у розкритті ролі способів і засобів здійснення професійно-управлінської діяльності);

- цінності-відносини (визначають сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної професійної діяльності);

- цінності-знання (характеризують значення психолого-педагогічних знань у процесі реалізації професійної діяльності);

- цінності-якості (визначають роль особистісних якостей фахівця у здійсненні професійної діяльності) [6, с. 145].



Рис. 3. Структура конкурентоспроможності менеджера сфери освіти

Мотивація, як індивідуальне утворення особистості менеджера, формується під дією зовнішніх і внутрішніх чинників і ґрунтується на мотивах. «Мотив – це внутрішнє психічне явище, яке спонукає суб'єкт до виконання дії; мотивація визначається як система внутрішніх мотивів, що спонукає людину до конкретних вчинків, форм поведінки і діяльності» [9, с. 58]. Сукупність професійних та особистісних мотивів є чітким орієнтиром і внутрішнім поштовхом для формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки.

Когнітивний компонент ґрунтується на інтелектуальній сфері діяльності. Основу даного компонента складають пізнавальні здібності особистості, що формують компетенції теоретичної і практичної спрямованості щодо сприйняття і переробки зовнішньої інформації про об'єкти, предмети, інструменти управління освітньою організацією; психолого-педагогічні, економічні та професійні знання, які забезпечують зміст та здійснення управлінської діяльності.

Діяльнісний компонент являє собою взаємопов'язаний комплекс умінь (проектно-прогностичні, діагностико-аналітичні, адміністративно-управлінські), які необхідні для практичного розв'язання завдань управління; характеризується здатністю майбутніх менеджерів адаптуватися до нових ситуацій, обґрунтовувати та приймати адекватні управлінські рішення. Цей компонент характеризується способами діяльності, які менеджер освітньої організації може застосовувати для проектування власної технології управління, побудови циклу управлінського процесу. Разом з тим він повинен володіти прийомами самостійного і мобільного розв'язання управлінських завдань, здатністю приймати швидкі та ефективні управлінські рішення, генерувати інноваційні ідеї, що в свою чергу сприяє підвищенню його професіоналізму.

Особистісно-рефлексивний компонент характеризується сукупністю важливих індивідуальних та професійно-особистісних якостей, що обумовлюють ефективність управлінської діяльності менеджера. До характеристик особистісної складової належать: самопізнання, самоаналіз, самоактуалізація, рівень сформованості особистості «Я-концепції», прагнення до самореалізації; здатність впливати на інших, нести відповідальність за результати своєї праці; вміння будувати траєкторію свого професійного розвитку.

Рефлексивна складова визначається умінями свідомо контролювати рівень власного розвитку та результати своєї діяльності, коригувати власну поведінку й діяльність щодо поставлених цілей; здатністю до адекватної самооцінки власної активності та професійних можливостей щодо здійснення управлінської діяльності.

На нашу думку, зазначені складові конкурентоспроможності взаємозалежні і взаємообумовлені і тільки за умови цілісності забезпечать успішність управлінської діяльності та конкурентоспроможність майбутніх менеджерів сфери освіти на ринку

праці. Отже, практична реалізація усіх складників досліджуваного феномена здатна забезпечити кваліфіковане виконання професійної діяльності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Викладене у статті дозволяє констатувати, що конкурентний фахівець – це професіонал, який, орієнтуючись на власні сили, здатний упорядкувати всю систему життєдіяльності відповідно нових ринкових умов і презентувати себе відповідно цих умов. Встановлено, що конкурентоспроможність являє собою динамічне структурно-рівневе утворення, що відображає єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів.

Презентовані в роботі результати дослідження структури конкурентоспроможності майбутніх менеджерів сфери освіти не вичерпують всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з теоретичним обґрунтування педагогічних умов та розробкою моделі формування конкурентоспроможності менеджерів освітньої галузі у процесі їх магістерської підготовки.

Література

1. Безбородих С. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Старобільськ, 2016. 22 с.
2. Бикова В. О. Компонентно-структурний аналіз феномена «конкурентоспроможність фахівця». *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. № 1 (3). С. 5–11. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2012/1/2.pdf>
3. Вдовенко І. С. Стратегія розвитку професійної освіти та напрямки щодо її покращення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 124. С. 136–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_36
4. Дмитренко Г. А. Мудра С. В. Управлінські індикатори підвищення якості вищої освіти: конкурентоспроможність і конкурентоздатність випускників. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Київ: Атопол Груп, 2016. № 1(30). С. 32–46. URL: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/1_31_2016/upravl/%D0%94%D0%9C%D0%98%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E_%D0%9C%D0%A3%D0%94%D0%A0%D0%90.pdf
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 143–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov_2010_42_40
7. Кримова М. О. Життєвий цикл розвитку конкурентоспроможності фахівця, чинники та складові його формування. *Вісник Донецького ун-ту*. Донецьк: ДонНУ, 2011. С. 89–91.
8. Лісовська О. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти сфери послуг: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2018. 24 с. URL: <file:///D:/Doc/Desktop/%D0%9B%D1%96%D1%81%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0%20%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.aref.pdf>
9. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упоряд. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
10. Майковська В. І. Модель конкурентоспроможного фахівця як результат урахування вимог щодо якості й ефективності його професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць*, 2013. № 31. С. 132–138.
11. Медведь В. В. Основи формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. № 7. С. 45–49. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/ttmuo/2011_7/9.pdf
12. Мороз Г. М. Конкурентоспроможність майбутніх фахівців фармацевтичної галузі у процесі професійної підготовки: результати експериментальної роботи за мотиваційним критерієм. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. Вип. 48. С. 30–39. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/17479/16085>

13. Невмержицька М. В. Формування конкурентоспроможності особистості в умовах масового суспільства: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03. Київ, 2014. 20 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/22473/1/aref_Nevmerzhyska%20M.V..pdf
14. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; упоряд.: Н. Г. Потасова, Ю. О. Молчанова та ін. Київ: Основа, 2014. 496 с.
15. Романовська О. О. Характеристика поняття «конкурентноздатність майбутнього інженера-педагога». *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 2. С. 12–23. URL: <file:///D:/Doc/Downloads/44997-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-90285-1-10-20150623.pdf>
16. Сало А. В. Конкурентоспроможність випускників в умовах інноваційних трансформацій ринків праці та глобальних викликів. *Центральноукраїнський науковий вісник. Економічні науки*. 2018. Вип. 34. С. 297–310. URL: [http://economics.kntu.kr.ua/pdf/1\(34\)/34.pdf](http://economics.kntu.kr.ua/pdf/1(34)/34.pdf)
17. Семикіна М. В. Конкуренція і конкурентоспроможність на ринку праці: методологія визначення. *Демографія та соціальна економіка. Київ: Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України*. 2008. № 2. С. 94–103. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/3738/1/konkurentsiya%20y%20konkurentospromozhnist%ca%b9.pdf>
18. Скорнякова О. В. Зміст та структура конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. «Практична педагогіка та психологія: методи і технології» (Запоріжжя, 1–2 липня 2016 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. С. 78–83.
19. Danevych N. V. Regulation of employees' competitiveness on the basis of activation of social partnership. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Кіровоград: КНТУ, 2014. Вип. 26. С. 124–132. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/226/1/19.pdf>

References

1. Bezborodikh, S.M. (2016). Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnih pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of competitiveness of future teachers in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Starobilsk [in Ukrainian].
2. Bikova, V.O. (2012). Komponentno-strukturnyi analiz fenomena «konkurentospromozhnist fakhivtsia» [Component-structural analysis of the phenomenon of «specialist competitiveness»]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk*. 1 (3), 5–11. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2012/1/2.pdf> [in Ukrainian].
3. Vdovenko, I.S. (2015). Stratehiia rozvytku profesiinoi osvity ta napriamky shchodo yii pokrashchennia [Strategy for the development of vocational education and directions for its improvement]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 124, 136–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_36 [in Ukrainian].
4. Dmitrenko, G.A. & Mudra, S.V. (2016). Upravlinski indykatory pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity: konkurentospromozhnist i konkurentozdatnist vypuskniv [Management indicators of improving the quality of higher education: competitiveness and competitiveness of graduates]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education: coll. Science work*, 1 (30), 32–46. Kyiv: Atopol Group. URL: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/1_31_2016/upravli/%D0%94%D0%9C%D0%98%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E_%D0%9C%D0%A3%D0%94%D0%A0%D0%90.pdf [in Ukrainian].
5. Entsyklopediia osvity. (2008). [Encyclopedia of Education]. V.H. Kremen (Eds.). *Acad. ped. Sciences of Ukraine*. Kyiv: Jurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Isayev, I.F. (2010). Profesiino-pedahohichna kultura yak predmet naukovooho doslidzhennia [Professional and pedagogical culture as a subject of scientific research]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia – Theoretical issues of culture, education and upbringing*, 42, 143–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov_2010_42_40 [in Ukrainian].
7. Krymova, M.O. (2011). Zhyttievyi tsykl rozvytku konkurentospromozhnosti fakhivtsia, chynnyky ta skladovi yoho formuvannia [Life cycle of specialist competitiveness development, factors and components of its formation]. *Visnyk Donetskoho un-tu – Bulletin of Donetsk University*. Donetsk: DonNU [in Ukrainian].

8. Lisovska, O.M. (2018). Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv u zakladakh profesiinoi osvity sfery posluh [Formation of competitiveness of future skilled workers in vocational education institutions in the field of services]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. URL: <file:///D:/Doc/Desktop/%D0%9B%D1%96%D1%81%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9E%D0%BB%D1%8C%D0%B3%D0%B0%20%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.aref.pdf> [in Ukrainian].
9. Lukyanova, L.B. (2014). Osvita doroslykh: korotky terminolohichni slovnyk [Adult education: a short terminological dictionary]. Kyiv; Nizhyn: Publisher PP Lysenko MM [in Ukrainian].
10. Maikovska, V.I. (2013). Model konkurentospromozhnoho fakhivtsia yak rezultat urakhuvannia vymoh shchodo yakosti y efektyvnosti yoho profesiinoi pidhotovky [Model of a competitive specialist as a result of taking into account the requirements for the quality and effectiveness of his training]. *Haukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 31, 132–138 [in Ukrainian].
11. Medved, V.V. (2011). Osnovy formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsia: chynnyky, skladovi, kryterii [Fundamentals of forming the competitiveness of the specialist: factors, components, criteria]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and methods of education management*, 7, 45–49. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/ttmuo/2011_7/9.pdf [in Ukrainian].
12. Moroz, G.M. (2021). Konkurentospromozhnist maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtichnoi haluzi u protsesi profesiinoi pidhotovky: rezultaty eksperymentalnoi roboty za motyvatsiinym kryteriiem [Competitiveness of future specialists in the pharmaceutical industry in the process of training: the results of experimental work on the motivational criterion]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the department of pedagogy*, 48, 30–39. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/17479/16085> [in Ukrainian].
13. Nevmerzhytska, M.V. (2014). Formuvannia konkurentospromozhnosti osobystosti v umovakh masovoho suspilstva [Formation of personality competitiveness in the conditions of mass society]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. URL: http://eprints.zu.edu.ua/22473/1/aref_Nevmerzhytska%20M.V.pdf [in Ukrainian].
14. Osvita doroslykh: entsyklopedychnyi slovnyk. (2014). [Adult education: encyclopedic dictionary]. (V.G. Kremenya, Yu.V. Kovbasyuk (Eds.)). N.G. Potasov, Yu.O. Molchanov (Ed.). Kyiv: Osnova [in Ukrainian].
15. Romanovska, O.O. (2015). Kharakterystyka poniattia «konkurentnozdatnist maibutnoho inzhenera-pedahoha» [Characteristics of the concept of «competitiveness of the future engineer-teacher». *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi sistemamy – Theory and practice of social systems management*, 2, 12–23. URL: <file:///D:/Doc/Downloads/44997-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-90285-1-10-20150623.pdf> [in Ukrainian].
16. Salo, A.V. (2018). Konkurentospromozhnist vypuskniv v umovakh innovatsiinnykh transformatsii rynkiv pratsi ta hlobalnykh vyklykiv [Competitiveness of graduates in the conditions of innovative transformations of labor markets and global challenges]. *Tsentralkoukrainskyi naukovyi visnyk – Central Ukrainian Scientific Bulletin*, 34, 297–310. URL: [http://economics.kntu.kr.ua/pdf/1\(34\)/34.pdf](http://economics.kntu.kr.ua/pdf/1(34)/34.pdf) [in Ukrainian].
17. Semikina, M.V. (2008). Konkurentsia i konkurentospromozhnist na rynku pratsi: metodolohiia vyznachennia [Competition and competitiveness in the labor market: a methodology for determining]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economy*, 2, 94–103. Kyiv: Institute of Demography and Social Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/-3738/1/konkurentsia%20y%20konkurentospromozhnist%ca%b9.pdf> [in Ukrainian].
18. Skornyakova, O.V. (2016). Zmist ta struktura konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinnykh tekhnolohii [Content and structure of competitiveness of future specialists in information technologies: materials of all-Ukrainian scientific-practical conference]. *Practical pedagogy and psychology: methods and technologies (Zaporozhye, July 1–2, 2016)*. Zaporozhye: Classical Private University [in Ukrainian].
19. Danevych, N.V. (2014). [Regulation of employees' competitiveness on the basis of activation of social partnership]. *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu – Scientific works of Kirovograd National Technical University*, 26, 124–132. Kirovograd: KNTU. URL: <http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/226/1/19.pdf> [in Ukrainian].

Novgorodska Y.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
NovgorodskaYG04@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7285-5548

**STRUCTURAL-COMPONENT ANALYSIS OF THE PHENOMENON
«MANAGER'S COMPETITIVENESS» IN PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL DISCOURSE**

The urgency of the problem of formation of competitiveness of future managers in the process of their professional training is substantiated in the article. The problem of competition and competitiveness, which was introduced in the field of economics, management and production, over time, due to the strengthening of its humanistic context, has received wide and comprehensive coverage in the field of education. The relevance of the study is due to the dynamic development of the education sector, which requires highly qualified competitive professionals capable of effective action at the level of world standards.

The author made a theoretical analysis of the main approaches to understanding the nature and components of «competitiveness». It is noted that "competitiveness of the manager of education» is a multilevel integrated personal education, characterized by a set of values, personally and professionally significant qualities, basic knowledge, skills and abilities and is designed for all spheres of life and provides future leaders with competitive advantages, educational activities for creative self-realization.

As a result of the analysis, the author summarizes the existing approaches and considers the studied phenomenon as a four-component phenomenon, the components of which are: motivational-value, cognitive, activity and personality-reflexive components. Motivational and value component determines the value orientation and motivation of the individual to self-development, covers the motivation for professional growth and reflects the value orientations of the individual. The cognitive component is characterized by the possession of a system of knowledge necessary for the effective performance of professional tasks; understanding the essence, content, goals and objectives of professional activity; awareness of methods and ways of performing management tasks. The activity component is characterized by the ability of future managers in the field of education to use the acquired knowledge in solving professional problems; ability to adapt to new situations, justify and make decisions for independent professional tasks. The personality-reflexive component determines the suitability for the chosen profession and is characterized by the presence and level of formation of priority professional and personal qualities that affect the ability of future professionals in the field of education to compete.

Key words: education manager, competition, competitiveness, competitiveness, components of competitiveness.

УДК 373.2:908:379.8
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-39-47

Охріменко Н. П.

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
bodak9091@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5223-7753

**ЕКСКУРСІЇ ЯК ЗАСІБ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСАД
ХУДОЖНЬОГО КРАЄЗНАВСТВА У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядається проблема використання засад художнього краєзнавства у сучасній практиці закладів дошкільної освіти. Вказано на те, що кожен із регіонів України має свою історико-культурну неповторність, що має бути закладеним у зміст освітньої та виховної роботи з дітьми та молоддю. Здійснено аналіз, розкрито сутність та взаємозв'язок понять «краєзнавство», «народознавство» та «художнє краєзнавство». Шляхом встановлення ієрархії даних понять визначено, що художнє краєзнавство є невід'ємною складовою загального краєзнавства як науки, має комплексний характер, власний об'єкт та предмет дослідження. Вказується на те, що художнє краєзнавство має великі пізнавальні та виховні можливості, орієнтуючи особистість у процесі її взаємодії із об'єктами художньої спадщини рідного краю на активізацію внутрішніх механізмів становлення духовних цінностей особистості.

Доведено, що у закладі дошкільної освіти робота з дітьми має народознавче спрямування, надаючи більш узагальнені дані стосовно культури України й децю зменшуючи при цьому обсяг інформації про своєрідність культури рідного для дітей краю. Проаналізовано сутність художнього краєзнавства як процесу вивчення, засвоєння, збереження, розвитку та поширення цінностей художньої культури рідного для людини краю. Авторами наголошується, що художньо-краєзнавча робота є певною системою, для реалізації якою педагогу слід чітко визначити його змістову та організаційну складові.

Схарактеризовано екскурсію як метод і форму краєзнавчої роботи. Запропоновано класифікацію екскурсій та визначено специфіку художньо-краєзнавчих екскурсій. Окреслено окремі питання стосовно становлення й розвитку екскурсії як форми організації навчальної та виховної роботи у закладі освіти. Розкрито внесок окремих вчених у розбудову методики проведення екскурсій з дошкільниками у дитячому садку.

Визначено низку вимог щодо проведення художньо-краєзнавчих екскурсій з дітьми у закладі дошкільної освіти. Вказано, якою мірою мають урахуватися вікові особливості дошкільників щодо залучення їх до екскурсійних заходів.

***Ключові слова:** краєзнавство, художнє краєзнавство, екскурсія, художньо-краєзнавча екскурсія, рідний край, культура рідного краю, заклад дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. На сьогодні для української держави гостро постають завдання щодо формування у молодого покоління національної свідомості, патріотизму, відновлення історичної пам'яті. Розв'язання цих завдань слід, розпочинати дошкільного віку з надання дітям знання про рідний край, його географічні, історичні, культурні особливості, вікові традиції та звичаї. Вбираючи у себе історико-культурні традиції, молоде покоління сповнюється патріотичних почуттів, гордості за свій народ, свій край, свою Батьківщину.

С. Матвієнко зазначає, що кожен регіон нашої країни відрізняється самобутністю традицій, художньої культурної спадщини, яка залишилася від попередніх поколінь, від того, розвиток яких напрямів художньої культури домінує в краї, якими культурними цінностями живуть його люди. Усе це утворює неповторне середовище, своєрідний духовний простір, який має вплив на розвиток особистості [10, с. 77].

Історико-культурний досвід окремих регіонів країни зберігає *краєзнавство*, вивченню регіональної культурної самобутності сприяє такий вид краєзнавства, як

художнє. Однією із форм проведення художньо-краєзнавчої роботи є *екскурсія*. Вона поєднує навчання із життям, із практикою та є важливим засобом активізації навчального та виховного процесу.

Стосовно екскурсійної практики закладу дошкільної освіти, слід відмітити, що переважно вона спрямована на вивчення дітьми дошкільного віку природи рідного краю, рідше – його архітектурних споруд, пам'яток, мальовничих парків тощо. Засади художнього краєзнавства, яке дозволяє більш глибоко пізнати основи художньої культури минулого та сучасності, на нашу думку, використовуються нині в практиці дитячих садків недостатньо. Необхідністю більш повного розкриття можливостей художнього краєзнавства щодо пізнання дитиною дошкільного віку свого краю як складової частини багатовікової культури та історії нашої Батьківщини обумовлюється **актуальність даної статті**.

Мета статті: розкриття особливостей проведення екскурсій художньо-краєзнавчого спрямування з дітьми у закладі дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Екскурсія як форма навчальної та виховної роботи досліджувалася Л. Борхат, В. Вишневським, Т. Грицишиною, А. Дзекуним, Г. Долженко, К. Кірюханцевим, Ю. Клочко, О. Смірновим, А. Святославським та іншими науковцями. Використання специфіки художнього краєзнавства в практиці закладів освіти тією чи іншою мірою проаналізовано у працях Т. Анікіної, Р. Загорулько, М. Качур, Н. Кожевнікової, С. Матвієнко, Л. Масол, Т. Озерової, В. Смірнова, А. Торхової, А. Фоменко та іншими дослідниками.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Краєзнавча діяльність сьогодні може стати змістовою та організаційною основою освітнього процесу на усіх ланках освіти. Практика ж засвідчує, що для вирішення освітніх і виховних завдань заклади дошкільної освіти недостатньо використовують ресурси рідного краю. Також слід зазначити, що дослідження щодо проведення з дошкільниками екскурсій у напрямі художнього краєзнавства в Україні не проводилися.

Виклад основного матеріалу. Екскурсія є однією із форм організації освітнього процесу, широко використовується у сучасній освітньо-виховній практиці. Словник української мови тлумачить поняття *екскурсія* як поїздку або похід куди-небудь з метою відвідати, оглянути що-небудь; відвідування визначних місць, огляд експонатів музею, виставки; групу людей, що колективно відвідує, оглядає що-небудь [14, с. 460].

Основне призначення екскурсій у тому, що вони забезпечують формування в екскурсантів конкретних уявлень і вражень про навколишнє життя. Як зазначає К. Кірюханцев, основним завданням щодо проведення даних заходів є забезпечення яскравих, емоційних і конкретних уявлень про об'єкти, які вивчаються (спостерігаються) [8, с. 60].

Існує наступна класифікація екскурсій: за місцем проведення, за способом пересування екскурсантів, формою проведення тощо. За змістом екскурсій бувають оглядові (містять багато тем), а також тематичні. Останні, у свою чергу, поділяються на кілька видів:

- історичні (у тому числі – військово-історичні), які висвітлюють конкретний період розвитку;
- виробничі, які присвячені ознайомленню з історією підприємств міста або краю, їхніми сучасними досягненнями;
- природознавчі – як правило, проводяться у відділах природи краєзнавчого музею або у спеціально організованих музеях природи;
- архітектурного спрямування та містобудування;
- мистецтвознавчі, які передбачають ознайомлення із творчістю митців (літераторів, композиторів, живописців тощо) рідного міста. Як правило, це екскурсії до виставкових залів, картинних галерей, музеїв.

Звертаючись коротко до історії екскурсій можна відмітити, що вони виникли наприкінці XVIII – на початку XIX ст. в країнах Західної Європи як метод навчання, який сприяв розвитку в учнів спостережливості, навичок самостійної роботи. Упродовж подальших десятиліть екскурсійна справа розвивалася за типом шкільних екскурсій. Глибокі історико-педагогічні дослідження щодо ролі шкільних екскурсій та подорожей

як засобу ознайомлення учнів із рідним краєм здійснено Л. Соловей. Дослідниця зазначає, що вже з кінця XIX – і до початку XX ст. екскурсії перетворилися на дієвий засіб освіти й виховання учнівської та студентської молоді. Виконуючи свою освітньо-виховну роль, шкільні екскурсії, пробуджували у підростаючого покоління інтерес до подорожей, мандрівок, вивчення рідного краю [15, с. 129].

Видатні українські вчені, громадські діячі Б. Грінченко, Г. Ващенко, Я. Головацький, М. Драгоманов, І. Нечуй-Левицький, В. Петр, С. Русова, І. Франко, М. Шашкевич та ін. прагнули популяризувати екскурсії з тим, щоб у процесі їх участі у них діти й молодь могли «відкривати» для себе природознавчі та історико-культурні особливості своєї місцевості. Завдяки популяризації краєзнавства, вже від періоду 1930-х років екскурсії (за типом шкільних) та прогулянки міцно увійшли також у практику тогочасних дитячих садків.

Найбільш глибокі методичні розробки стосовно використання екскурсійного методу у краєзнавстві було здійснено вченими Н. Анциферовим, Є. Звягінцевим, І. Гревсом. Їх методичні напрацювання не втратили своєї актуальності й на сьогодні. Загальні підходи та окремі методи щодо організації та проведення екскурсії, які було рекомендовано зазначеними вченими, на нашу думку, можливо й нині використовувати у практиці сучасних закладів освіти, у тому числі – дошкільної.

На необхідність використання у практиці дитячих садків екскурсій та прогулянок вказували у різні часи Ф. Фребель, А. Симонович, М. Монтесорі, С. Русова, О. Дорошенкова, Є. Тихеєва та ін. педагоги. Зокрема, А. Симонович розробила методичні основи ознайомлення дітей із рідним краєм у дитячому садку. Така робота, за методикою А. Симонович, починалося у процесі вивчення дошкільниками рідної мови, народної творчості через проведення з ними бесід, спостережень, прогулянок та екскурсій.

У подальші роки основні методичні вимоги щодо організації екскурсій оглядів та екскурсій за межі дитячого садка було удосконалено Є. Тихеєвою [17]. Ці вимоги містили 8 методичних позицій, які стосувалися необхідності урахування віку дітей, їхніх інтересів щодо вивчення навколишнього життя, емоційно-психологічного стану кожного дошкільника та ряду інших. Є. Тихеєва звертала особливу увагу на роль педагога в організації даного заходу, необхідності дотримання ним методики проведення екскурсії (за межі садочка). Також Є. Тихеєвою особливо наголошувалося на важливості та обов'язковості проведення післяекскурсійної роботи, у процесі якої діти, перебуваючи під глибокими емоційними враженнями від побаченого, під керівництвом вихователя будуть «пригадувати, розпитувати, відтворювати побачене й пережите у грі, у зображувальній діяльності» [17, с. 28].

На сучасному етапі вченими А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуською, Н. Лисенко, Н. Побірченко, Т. Поніманською, Н. Рогальською екскурсія розглядається як важливий елемент організації освітньо-виховної роботи у ЗДО у контексті народознавства та ознайомлення дітей із суспільним довкіллям.

А. Богуш, Н. Лисенко удосконалили методику народознавчої роботи у ЗДО, використовуючи при цьому засади краєзнавства («батьківщинознавства»), обґрунтовані К. Ушинським. Вчені пропонують поєднувати краєзнавчий підхід із принципами історизму та регіонального підходу, бо «вікові особливості дітей дошкільного віку не дають змогу їм обійняти весь зміст духовної культури українців, яка має свою специфіку відповідно до кожного етнічного району нашої держави» [4, с. 43].

Поняття «народознавство» та «краєзнавство» багато у чому мають спільне змістове наповнення та спільні наукові позиції. *Краєзнавство*, у тлумаченні енциклопедії етностранознавства (1996), розглядається як комплексна наука, яка різнобічно вивчає певну, окреслену частину країни (регіону, області, краю) (Мала енциклопедія етностранознавства, 1996, с. 86). Академік П. Кононенко розглядає краєзнавство, народознавство, суспільствознавство, країнознавство як «елементи українознавства» [9, с. 86], зазначаючи, що, наприклад, основним завданням краєзнавства є вивчення рідного краю, а предметом вивчення – конкретний регіон.

О. Яковенко розглядає народознавство як «систему знань про конкретний народ, особливості його побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історико-культурний досвід, а також про родовід, спосіб життя і

виховання в сім'ях, про рідний край і все пов'язане з ним» [23, с. 131]. На думку О. Яковенка, вивчення народознавства у закладі освіти має проходити за певною системою організації навчальної, виховної і краєзнавчої роботи.

Зазначимо, що народознавство у закладі дошкільної освіти визначається традиційним напрямом роботи з дітьми дошкільного віку, у процесі якого діти набувають знань про державні й національні символи, побут, свята, звичаї, обряди, ігри, народні промисли українців тощо. Ознайомлення дітей із рідним краєм становить окремий, невеликий за обсягом, розділ народознавчої роботи у ЗДО.

Дослідник В. Прокопчук акцентує на тому, що краєзнавство є складовою частиною народознавства, але відрізняється від нього за об'єктом. Якщо народознавство є комплексом знань про народ у межах цілої держави, то краєзнавство – це система комплексних знань про край – певну частину території держави (село, місто, район, область тощо) [13, с. 31].

Українська держава сьогодні приділяє велику увагу краєзнавству, пов'язуючи його розвиток із сучасною практикою закладів освіти щодо виховання патріотизму у дітей та молоді, прилучення їх до духовної та історичної скарбниці свого народу. Як зазначають Н. Ткачова, В. Гайдукова, «краєзнавству належить провідна роль у формуванні духовності, а з усебічного ознайомлення під керівництвом вихователя природних, соціальних та історичних умов рідного міста чи села починається українознавство» [19, с. 458].

Однією із складових загального процесу краєзнавства є *художнє краєзнавство* яке, за визначенням А. Торхової, розуміється як особливий механізм виховної роботи в навчальних закладах (загальної та додаткової освіти), здатний забезпечувати не тільки предметний, але й духовний потенціал різних видів художньо-краєзнавчої діяльності [20, с. 15].

Художнє краєзнавство розглядається у дисертаційному дослідженні Т. Анікіної як механізм щодо опанування художньої спадщини рідного краю, для чого дослідницею визначено структуру даного поняття й зазначено, що в основі художньої спадщини краю знаходяться *художні цінності* як конкретний прояв соціально-культурного досвіду народу [1, с. 8].

З опорою на дослідження *художньої спадщини краю* надає визначення поняттю «художнє краєзнавство» Т. Анікіна, вказуючи на те, що для кожного краю його художня спадщина має специфічні особливості, які визначають її самобутність у неповторність стосовно інших регіонів і суспільства у цілому [там само]. Аналізуючи специфіку художньо-краєзнавчої діяльності, дослідниця А. Торхова вказує на те, що вона визначає два результати стосовно її проведення:

1) *предметний (матеріалізований) результат* представлений у зібраннях музейних експозицій, різноманітних виставках, виставах, театралізовано-обрядових дійствах тощо;

2) *духовний результат* визначається в набутих учасниками даного виду діяльності судження, погляди, переживання, почуття. Інакше кажучи, це ті ставлення, що людина визначає до рідного краю, його природи, культури, мистецтва, до людей та самої себе. Ці ставлення формуються у людини в процесі досягнення предметних результатів художньо-краєзнавчої діяльності [20, с. 9].

М. Качур науково проаналізувала специфіку художнього краєзнавства, обґрунтувала його виховний потенціал. Основою художнього краєзнавства (аналізувалося стосовно проведення такої роботи з учнями початкових класів) М. Качур вважає народознавчий матеріал, зокрема – музично-танцювальний фольклор, декоративно-ужиткове мистецтво, які мають розглядатися у контексті місцевих етнорегіональних звичаїв та обрядів [7, с. 220]. Також, на думку М. Качур, дітей слід ознайомлювати з візуальними образами рідного краю – пам'ятками архітектури, живописними та графічними композиціями, творами скульптури тощо. Реалізацію багатоаспектної роботи з художнього краєзнавства, як вважає М. Качур, доцільно узгоджувати з базовою навчальною програмою та варіативно-пізнавальним змістом пізнавально-краєзнавчих занять [7, с. 222].

А. Торхова послуговується поняттям *художньо-краєзнавча екскурсія*, визначаючи її специфіку як такої, що проводиться до музеїв, на виставки, до певних художніх

об'єктів, до пам'ятних місць; у майстерні митців, у виробничі майстерні, які виробляють художню продукцію; по ознайомленню із народними художніми ремеслами, на природу тощо. Вчена вказує на те, що різновиди екскурсій обумовлені специфікою художнього життя певної місцевості, наявністю в регіоні різноманітних пам'яток художньої культури [18, с. 80].

У працях І. Гревса та Н. Анциферова закладено основи методики проведення екскурсій історико-культурного та художнього спрямування. Головним завданням щодо реалізації екскурсійного методу І. Гревс вважав набуття екскурсантами досвіду переживання, що у подальшому забезпечить засвоєння дітьми моральних цінностей [5]. На думку вченого, взаємодія дітей із неповторністю культури рідного краю повинна викликати у них співпереживання, яке здатне впливати на особистісну сферу дитини. Співпереживання, становлячись для дитини значущим, здатне забезпечити інтерес до художньої культури, народних художніх традицій тощо. Цю ж позицію підтримують сучасні дослідники О. Дроботій, М. Кривоніс, А. Торхова, вказуючи на те, що проведення екскурсій сприяє збагаченню емоційно-особистісної сфери старших дошкільників чуттєвим досвідом, новими, незабутніми враженнями.

Екскурсія – це важлива форма організації освітнього процесу у дитячому садку й має проводитися за відповідними вимогами. В організації екскурсійної роботи з дошкільниками провідним принципом лишається принцип наочності, «золоте правило дидактики». Він дозволяє дітям більш чітко, унаочнено простежувати взаємозв'язок явищ навколишнього життя між собою. Діти, побачивши та встановивши такий зв'язок, засвоюють інформацію про набагато активніше, ніж тоді, коли б тільки чули про неї від дорослих.

А. Тихонова обґрунтовує великий потенціал екскурсій в художньо-краєзнавчій роботі зі старшими дошкільниками, вказуючи при цьому, що її краще здійснювати на основі спеціально запланованих *екскурсійних циклів*. Їхньою метою є розвиток інтересу дітей до національної культури та виховання поваги до власної історії та культури [18, с. 87].

М. Шевченко визначила ряд таких вимог, зокрема:

- 1) чітке визначення освітньої та виховної мети екскурсії, вибір її оптимального змісту з огляду вік дітей-екскурсантів;
- 2) продуманий вибір об'єктів екскурсії;
- 3) дотримання логіки пізнавального процесу, сполучення слова та наочності;
- 4) дотримання методики проведення екскурсії, а також техніки безпеки та правил поведінки під час даного заходу [22, с. 36].

При проведенні екскурсій вихователь має урахувувати вікові можливості дітей щодо їхнього спілкування з об'єктами художньої культури рідного краю. Так, оскільки увага дітей 6-7 років життя характеризується довільністю, варто заздалегідь надавати дітям цікаві завдання й по завершенню заходу перевірити, як діти виконали їх, подякувати за уважність, активність, допитливість.

При проведенні екскурсії слід пам'ятати, що велика кількість інформації, якщо вона навіть дуже цікава для дошкільників, через певний проміжок часу призводить до послаблення уваги дітей. З тим, вихователь (або екскурсовод) з метою підтримки уваги дітей має дотримуватися точності, лаконічності щодо показу екскурсійних предметів. Вербальна інформація у певні часові відрізки екскурсії має змінюватися більш детальним оглядом наочних посібників. Також доцільно вчасно переключати зорове сприймання дітей на роботу з попередньо відібраними загадками, віршами, приказками, ігровими прийомами з тим, щоб діти не втрачали інтересу до екскурсії. Слід урахувувати й те, що у старших дошкільників краще розвинена зорова пам'ять. Тому візуальну інформацію вони запам'ятовуються швидше й краще, а у подальшому пригадують ті події або факти, які запам'яталися своєю неповторністю, яскравістю й справили стосовно цього найбільше враження.

Екскурсії з художнього краєзнавства, які проводяться у старшій групі, не лише збільшують обсяг інформації, яка надається дітям, але й мають тематичну концентрацію. Набуття дітьми знань про історико-культурну самобутність рідного для них краю, з урахуванням вікових можливостей дошкільників, у ЗДО може відбуватися на таких рівнях:

- отримання готових знань з бесід або розповідей вихователя на заняттях або у позазаняттєвій виховній роботі;
- отримання інформації через відвідування міських музеїв або міні-музею у ЗДО;
- вивчення рідного краю у процесі дитячого краєзнавства та спеціально організованої екскурсійної роботи;
- отримання інформації зі збільшенням частки самостійного пошуку через роботу із додатковими джерелами інформації, у тому числі – за допомоги батьків.

Дослідники Г. Беленька, С. Долецька, Л. Богомолова, І. Шевцова, С. Тесленко вказують на те, який великий потенціал має такий вид екскурсій, як музейні [2; 10; 11; 12; 18; 21]. Вони проводяться у межах діяльності музеїв (музейна педагогіка) та сполучаються з такими видами музейних практик, як: урок-екскурсія в музеї, тематичні вечори, музейні свята, лекторії, зустрічі з цікавими людьми тощо.

Нам прийнятна думка А. Торхової стосовно того, що використання засад художнього краєзнавства набуде системного характеру, коли буде забезпечено єдність змістовного (мета, завдання, зміст, форми та методи) та організаційного (діяльність вихователя) компонентів [20, с. 8]. Пізнання дітьми рідного краю буде ефективним, коли у закладі дошкільної освіти буде налагоджена система екскурсійної роботи та забезпечена готовність вихователів до її проведення. Педагог на етапі підготовки має сам ретельно ознайомитися з історією свого краю, його культурними традиціями, явищами художнього життя. Доречним буде встановлення ним тісних зв'язків із місцевим краєзнавчим або художнім музеєм, звертання до краєзнавчої, мистецтвознавчої літератури, довідників для уточнення інформації з історії краю, своєрідності його культурних традицій тощо.

Відбір та структурування змісту художньо-краєзнавчої роботи з дошкільниками слід здійснювати на основі взаємозв'язку історії, сучасності, особливостей розвитку культури, традицій, соціально-економічного розвитку міста або села. Це дозволить створити у дітей цілісну систему знань про малу батьківщину, сформувати ціннісне ставлення до її культури, повагу до людей свого краю, а також розвинути бажання брати безпосередню участь у житті місцевої громади.

Висновки. Екскурсії є сучасним, дієвим засобом організації навчальної та виховної роботи у закладі дошкільної освіти. Організація екскурсій художньо-краєзнавчого спрямування є важливим елементом діяльності ЗДО щодо ознайомлення дітей з рідним для них краєм, формування основ громадянськості, патріотизму.

Література

1. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. 1993. Київ. 29 с.
2. Беленька Г. Місце музейної педагогіки в освітньому процесі сучасного дошкільного навчального закладу. *Методика початкового навчання і дошкільного виховання*. 2015. Вип. 18. С. 396–400
3. Богомолова Л., Шевцова І. Мандруємо рідним краєм. Досвід організації краєзнавчої роботи у дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2015. № 6. С. 26–29.
4. Богуш А. М. Народознавча обізнаність дітей дошкільного віку. *Наук. записки Рівнен. держ. пед. ін-ту*: зб. наук. пр. Рівне. Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні. 1999. Вип. 5. С. 8–11.
5. Гревс І. М. История в краеведении. *Отечество: краеведческий альманах*. Москва. 1991. № 2. С. 5–22.
6. Долецька С. Завдання патріотичного виховання молодших школярів в процесі краєзнавчої роботи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. №1 (48). 2012. С. 49–56.
7. Качур М. М. Інтегративні технології художнього краєзнавства як засіб патріотичного виховання молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2012. С. 218–228.
8. Кирюханцев К. А. Екскурсія – важная форма организации обучения детей дошкольного возраста в детском саду. *Дошкольная педагогика и психология*. 2015. С. 58–62.
9. Кононенко П. П. Українознавство: підручник для вищих навч. закладів. Київ: Міленіум, 2006. 870 с.

10. Матвієнко С. І. Умови використання засад художнього краєзнавства в патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. *Perspective directions of development of philology, linguistics and communication science: Collective monograph*. Aotearoa publishing, Nelson, New Zealand. 2018. С. 72–86. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/2322>
11. Охріменко Н. П. Теоретичні аспекти художнього краєзнавства. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 4. С. 7–11.
12. Охріменко Н. П. Форми організації роботи щодо ознайомлення дошкільників з рідним краєм. *Сучасні реалії та перспективи розвитку освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 9 жовтня 2020 р)*. Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. 2020. С. 32–34.
13. Прокопчук В. Деякі аспекти теорії і методології шкільного краєзнавства. *Краєзнавство*. 2011. Вип. 3. С. 29–36.
14. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980): в 11 т. Т. 2, 1971. С. 460. URL: <http://sum.in.ua/p/2/460/2>
15. Соловей Л. До історії становлення туристично-краєзнавчого руху в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Краєзнавство*. Вип. 1. 2013. С. 127–132.
16. Тесленко С. Виховання національно-патріотичних почуттів старших дошкільників у процесі ознайомлення з рідним краєм. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 20, Т. 3. 2018. С. 131–137.
17. Тихеева Е. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Москва: Просвещение. 1981. С. 27–35.
18. Тихонова А. Ю. Воспитание интереса к региональной культуре у детей старшего дошкольного возраста (на материале художественных ремесел). дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2006. 189 с.
19. Ткачова Н. М., Гайдукова В. Л. Туристично-краєзнавча робота з дітьми дошкільного віку як один із аспектів патріотичного виховання. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції 28 лютого – 1 березня 2019 року*. Суми. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2019. С. 458–461.
20. Торхова А. В. Художественное краеведение в воспитании школьников: пособ. для учит. Минск, 2000. 126 с.
21. Шадюк О., Солодуха О. Особливості формування у дітей старшого дошкільного віку любові до малої Батьківщини в сучасному освітньому просторі. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти: матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Гониманської*. м. Рівне, 12 листопада, 2021 р. Рівне: Видавець О. Зень, 2021. С. 172–174.
22. Шевченко М. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку поняття про рідний край засобами екскурсійної діяльності: кваліфікаційна робота. Спец. 012: Дошкільна освіта. Суми; Сумський ДПУ імені А.С. Макаренка. 2021. 82 с.
23. Яковенко О. А. Використання досвіду народознавства в сучасній освіті. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 52. 2010. С. 130–134.

References

1. Anikina, T.O. (1993). Patriotyczne wykhovannia maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy khudozhnoho kraieznavstva [Patriotic education of future music teachers by means of artistic local history]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bielienska, H. (2015). Mistse muzeinoi pedahohiky v osvithomu protsesi suchasnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu [The place of museum pedagogy in the educational process of a modern preschool educational institution]. *Metodyka pochatkovoho navchannia i doshkilnoho vykhovannia – Methodology of primary education and preschool education*, 18, 396–400 [in Ukrainian].
3. Bohomolova, L. & Shevtsova, I. (2015). Mandruemo ridnym kraiem. Dosvid orhanizatsii kraieznavchoi roboty u dytsadku [We are traveling through our native land. Experience of organizing local history work in kindergarten]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 6, 26–29 [in Ukrainian].
4. Bohush, A.M. (1999). Narodoznavcha obiznanist ditei doshkilnoho viku [Folklore awareness of preschool children]. *Nauk. zapysky Rivnen. derzh. ped. in-tu – Science notes of Rivne. state ped. etc.*, 5, 8–11. Rivne [in Ukrainian].
5. Hrevs, Y.M. (1991). Ystoria v kraevedeny [History in local studies]. *Otechestvo: kraevedcheskiy almanakh – Otechestvo: local lore almanac*, 2, 5–22. Moskva [in Russian].

6. Doletska, S. (2012). Zavrshchennia patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv v protsesi kraieznavchoi roboty [The task of patriotic education of younger schoolchildren in the process of local history work]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Personal spirituality: methodology, theory and practice*, 1 (48), 49–56 [in Ukrainian].
7. Kachur, M.M. (2012). Intehratyvni tekhnolohii khudozhnogo kraieznavstva yak zasib patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv [Integrative technologies of artistic local history as a means of patriotic education of younger schoolchildren]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. SumDPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].
8. Kiryukhantsev, K.A. (2015). Ekskursiya – vazhnaya forma organizatsii obucheniya detey doshkolnogo vozrasta v detskom sadu [Excursion is an important form of organizing the education of preschool children in kindergarten]. *Doshkolnaya pedagogika i psikhologiya – Preschool pedagogy and psychology*, 58–62 [in Russian].
9. Kononenko, P.P. (2006). *Ukrainoznavstvo* [Ukrainian studies]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
10. Matvienko, S.I. (2018). Umovy vykorystannia zasad khudozhnogo kraieznavstva v patriotychnomu vykhovanni ditei starshoho doshkilnogo viku [Conditions for using the principles of artistic local history in the patriotic education of older preschool children]. *Perspective directions of development of philology, linguistics and communication science*. Aotearoa publishing, Nelson, New Zealand [in English].
11. Okhrimenko, N.P. (2021). Teoretychni aspekty khudozhnogo kraieznavstva [Theoretical aspects of artistic local history]. *Naukovi zapysky NDU imeni Mykoly Hoholia – Scientific notes of Mykola Gogol NSU*, 4, 7–11 [in Ukrainian].
12. Okhrimenko, N.P. (2020). Formy orhanizatsii roboty shchodo oznaiomlennia doshkilnykiv z ridnym kraiem [Forms of work organization for familiarizing preschoolers with their native land]. *Suchasni realii ta perspektyvy rozvytku osvity – Modern realities and perspectives of education development*. Dnipro: Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr [in Ukrainian].
13. Prokopchuk, V. (2011). Deiaki aspekty teorii i metodolohii shkilnogo kraieznavstva [Some aspects of the theory and methodology of school local studies]. *Kraieznavstvo – Local history*, 3, 29–36 [in Ukrainian].
14. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. (1971). Akademichnyi tлумachnyi slovnyk [Academic explanatory dictionary] (1970–1980). Vols. 11, Vol. 2, 460. URL: <http://sum.in.ua/p/2/460/2> [in Ukrainian].
15. Solovei, L. Do istorii stanovlennia turystychno-kraieznavchoho rukhu v Ukraini (kinets XIX – pochatok XX st.) [To the history of the formation of the tourism and local history movement in Ukraine (end of the 19th – beginning of the 20th century)]. (2013). *Kraieznavstvo – Local history*, 1, 127–132 [in Ukrainian].
16. Teslenko, S. (2018). Vykhovannia natsionalno-priortychnykh pochuttiv starshykh doshkilnykiv u protsesi oznaiomlennia z ridnym kraiem [Education of national and patriotic feelings of older preschoolers in the process of getting to know their native land]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of humanitarian sciences*, 20, 3, 131–137 [in Ukrainian].
17. Tikheyeva, E. (1981). *Razvitiye rechi detey (rannego i doshkolnogo vozrasta)* [Children's speech development (early and preschool age)]. Moskva: Prosveshcheniye [in Russian].
18. Tikhonova, A.Yu. (2006). Vospitaniye interesa k regionalnoy kulture u detey starshego doshkolnogo vozrasta (na materiale khudozhestvennykh remesel) [Cultivating interest in regional culture in children of older preschool age (based on arts and crafts)]. Candidate's thesis. Ulianovsk [in Russian].
19. Tkachova, N.M. & Haidukova, V.L. (2019). Turystychno-kraieznavcha robota z ditmy doshkilnogo viku yak odyin iz aspektiv patriotychnoho vykhovannia [Tourism and local history work with children of preschool age as one of the aspects of patriotic education]. *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiakh zhyttia – Personality in crisis conditions and critical life situations*. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].
20. Torkhova, A.V. (2000). *Khudozhestvennoye krayevedeniye v vospitanii shkolnikov* [Artistic local history in the education of schoolchildren]. Minsk [in Russian].
21. Shadiuk, O. & Solodukha, O. (2021). Osoblyvosti formuvannia u ditei starshoho doshkilnogo viku liubovi do maloi Batkivshchyny v suchasnomu osvitnomu prostori [Peculiarities of the formation of love for the small Motherland in children of older preschool age in the modern educational space]. *Aktualni problemy doshkilnoi ta spetsialnoi osvity – Actual problems of preschool and special education*. Rivne: Vydavets O. Zen [in Ukrainian].

22. Shevchenko, M.V. (2021). Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku poniattia pro ridnyi kraj zasobamy ekskursiinoi diialnosti [Formation of the concept of the native land in children of older preschool age by means of excursion activities]. Sumy; Sumskiy DPU imeni A.S. Makarenka [in Ukrainian].

23. Iakovenko, O.A. (2010). Vykorystannia dosvidu narodoznavstva v suchasni osviti [Using the experience of ethnology in modern education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu – Bulletin of Zhytomyr State University*, 52, 130–134 [in Ukrainian].

Okhrimenko N.

Graduate student of Pedagogy, Primary Education
and Educational Management Nizhyn Mykola Gogol State University
bodak9091@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5223-7753

EXCURSIONS AS A MEANS OF USING THE BASIS OF ART LOCAL HISTORY IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article considers the problem of using the principles of art local lore in the modern practice of preschool education. It is pointed out that each of the Ukrainian regions has its own historical and cultural uniqueness, which should be embedded in the content of educational work with children and youth. The essence and interrelation of the concepts «local lore», «ethnography» and «artistic local lore» are revealed. By establishing a hierarchy of these concepts, it is determined that artistic local lore is an integral part of general local lore as a science, has a complex nature, its own object and subject of study. It is pointed out that artistic local lore has great cognitive and educational opportunities, orienting the individual in the process of its interaction with the objects of artistic heritage of the native land on the activation of internal mechanisms in formation spiritual values of the individual.

It is proved that in preschool education work with children has an ethnographic direction, providing more generalized data on the culture of Ukraine and somewhat reducing the amount of information about the uniqueness of the culture of the native land for children. The essence of artistic local lore as a process of studying, mastering, preserving, developing and spreading the values of artistic culture of the native land is analyzed. The authors emphasize that art and local lore work is a certain system, for the implementation of which the teacher should clearly define its content and organizational components. Excursion as a method and form of local lore work is characterized. The classification of excursions is offered and the specifics of art and local lore excursions are considered. Some issues concerning the formation and development of the tour as a form of organization of educational work in the educational institution are outlined. The contribution of some scientists to the development of methods for conducting excursions with preschoolers in kindergarten is revealed.

A number of requirements for conducting art and local history excursions with children in a preschool institution have been identified. It is indicated to what extent the age characteristics of preschoolers should be taken into account in terms of their involvement in excursions.

***Key words:** local lore, artistic local lore, excursion, art and local lore excursion, native land, culture of native land, preschool institution.*

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.5.016:821.161

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-48-60

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор кафедри літератури,
методики її навчання, історії культури та журналістики
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

**ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ДОПОМОГОЮ ФРЕЙМІВ**

Навчальний процес завжди потребує залучення засобів, які активізують розвивальну діяльність школярів. До них належить застосування фреймів, що дозволяє надати знанням і вмінням учнів системності, структурованості, а також включити дітей у процеси дослідження різних видів літературного матеріалу. Виникає потреба знайти «точки дотику» між традиційними в методиці вивчення словесності діяльними механізмами та додатковими дидактичними можливостями, які надають фрейми. Тому автор статті розв'язує завдання, що полягає в узгодженні процедурних компонентів уроку літератури з технологією фреймів, демонструє взаємодію шляхів аналізу художніх творів із навчальними моделями, що виникають у результаті застосування названого дидактичного прийому. Він описує наповнення як статичної, так і динамічної частини фреймів, підкреслює навчальну ефективність у випадку здійснення різних варіантів літературного аналізу, встановлює зв'язки з традиційними графічними моделями наочності. У статті продемонстровано, яким чином із допомогою фреймів можна забезпечити дослідницьку програму школярів на рівні сюжету, хронологу, композиції, образів-персонажів, художньої мови, тематики й проблематики, світоглядної стратегії письменника, жанрових та стильових особливостей тексту. Окремим моментом представлено роботу з історико-літературними матеріалами, зокрема із життєвим та творчим шляхом письменника, вивчення якого відбувається на хронологічній або тематичній основі. В усіх випадках фрейми дозволяють надати роботі школярів цілеспрямованості, а за умови неодноразовою повторюваності дослідницьких дій з однотипними видами навчального матеріалу вони стають ключовим моментом у закріпленні й застосуванні цілого ряду процедурних умінь.

Ключові слова: фрейм, шляхи аналізу літературного твору, сюжет, хронолог, персонажі, художня мова, тропи, тематика, проблематика, світогляд, жанр, стиль, процес, процедура.

Актуальність дослідження. Вивчення літератури передбачає багато напрямків різноманітної діяльності, сутністю яких є поглиблена дослідницька робота, спрямована на якісне сприймання та осмислення учнями художнього матеріалу. У такому контексті важливе значення має формування впорядкованих і структурованих знань про літературні об'єкти та способи їх дослідження. Із цієї метою доцільно застосувати систему фреймів, кожен із яких – схематичне представлення певного явища як цілісного утворення та процедури його вивчення, що відповідає обраному шляху аналізу художнього тексту. Тобто будь-який твір чи його елемент можна уявити як модель, яку слід закріплювати в пам'яті учнів у вигляді опорно-сигнального образу,

що включає в себе всі необхідні складники й допомагає зафіксувати контурні властивості явищ, що вивчаються. «Моделювання дає змогу наочно уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми» [7, с. 86].

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття «фрейм» з'явилося завдяки американському вченому Марвіну Мінському, який займався проблемами штучного інтелекту. Воно певним чином стало продуктивним і для педагогічних наук, зокрема в дидактиці. Тут фрейм – це стиснута, упорядкована інформація, яку доцільно подавати у вигляді модулів, достатньо крупних блоків, що забезпечують процеси аналізу та синтезу й важливі з погляду формування системних знань та процедурних (дослідницьких або творчих) умінь. «Основні структурні елементи, що утворюють фундамент для розгортання процесів сприйняття, зберігання інформації, мислення й розробки мовних форм спілкування повинні бути більш крупними й мати більш чітку структуру; – пише М. Мінський, – їх фактичний і процедурний зміст слід тісно пов'язувати один з одним для того, щоб одержати можливість пояснювати феномен сили й швидкості людського мислення» [2, с. 6]. Отже, фрейми забезпечують як засвоєння й репродукцію набутих знань, так і стимулюють аналітичні процеси, необхідні для здійснення дослідницьких проєктів.

Науковий інтерес до технології фреймів у дидактиці існує постійно. Методисти багатьох дисциплін (Р. Гаврон, В. Гонтар, Н. Моргунова, С. Моргунова, І. Назаренко, О. Спірін, Є. Ткач, В. Шорко та ін.), намагаються використати названий підхід у вирішенні навчальних завдань, які виникають у межах їхніх навчальних предметів.

Про застосування фреймів у шкільному навчанні української літератури однією з перших сказала Г. Токмань. Вона згадала про основні вимоги до будови фрейму та націлила на дидактичні можливості, які він надає. За її словами, «його (фрейм – Ю.Б.) будують як наочну основу змісту і застосовують тоді, коли матеріал можна поділити на блоки, у кожному з яких є близькі за структурою і формою, але наповнені особливим змістом форми. Фрейми, наприклад, можна зробити при концентрованому вивченні літературних напрямків, однаково структурувавши конститутивні ознаки кожного: зображення світу; концепція людини; завдання літератури; засоби поетики» [9, с. 255]. Інші згадані науковицею засоби (блок-схема, таблично-матрична опора, синтетичний опорний конспект) теж перегукуються із технологією фреймів.

Група дидактів-лінгвістів (М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна) розглядають поняття «фрейм» в контексті когнітивної методики. Зокрема, вони пишуть про необхідність зменшення репродуктивних зусиль дітей і посилення інтелектуального розвитку школярів за рахунок упровадження різноманітних активних форм роботи, що стимулюють пізнавальні процеси. Технологія фреймів може виконати тут важливу роль, адже допомагає учням «здійснювати певну кількість когнітивних операцій, що формує вміння справлятися з вимогами процесуального характеру, тобто виконувати завдання відповідно до мети й технології» [4, с. 6]. Таке розуміння є актуальним не тільки для викладання мовознавчих дисциплін, але й літератури, яка надає широкі можливості для здійснення дослідження та творення художніх явищ, що відповідає природі когнітивної методики.

Варті уваги й напрацювання деяких учителів-словесників. Так, у публікації «Особливості фреймового структурування навчального матеріалу на уроках української мови та літератури» [5] Л. Полятикіна наочно продемонструвала особливості побудови фреймів для подієвого, пообразного та комбінованого шляхів аналізу літературного твору. У такий спосіб названий педагог поєднала технологію фреймів із провідною діяльнісною основою уроку літератури, що, на наш погляд, є перспективним напрямком наукового мислення в методиці навчання художньої словесності.

Використання фреймів слід пов'язувати і з проблемою схематичної наочності, яка давно відома вчителям (О. Желіба, А. Коржупова, Є. Пасічник, С. Семенів, Т. Чернецька та ін.). Адже вони дозволяють формувати системні уявлення про предмет вивчення в його багатовимірності. Поширеними в шкільній практиці є схеми в галузі теорії літератури, які спрямовані формувати комплексні знання про групи тропів, художніх стилів, жанрову структуру художнього твору тощо. У цьому контексті

перевагою фреймів є орієнтація школярів на діяльнісні сценарії, а не тільки на сприйняття статичних знань.

Формування цілей статті. Розробка фреймової технології для вивчення літератури є важливою з огляду на дидактичні потреби, які виникають у межах навчального предмету. Зокрема, існує необхідність створювати основу для цілісного розуміння школярами як художнього твору, так і його окремих елементів, а також для формування в учнів процедурних умінь, пов'язаних із здійсненням літературного аналізу та узагальненням його результатів.

Результати досліджень та їх обговорення. Специфіка дисципліни «Українська література» потребує власних підходів до використання названої технології. Застосовуючи систему фреймів, учитель-словесник завжди повинен розуміти провідне завдання – навчити школярів структурувати й досліджувати літературний матеріал, розуміти його як художню систему, у якій кожен компонент займає своє місце й пов'язаний з іншими. Ключовими поняттями при цьому є «рамка», «каркас» (саме так перекладають слово «*frame*» з англійської мови), «модель», а спосіб виконання – складання й використання графічно-схематичних зображень, у яких презентовано певні структурні утворення і способи їх осмислення (аналізу) та узагальнення (синтезу). «Аналіз літературних джерел, пов'язаних з дослідженням ефективності різних способів осмислення і запам'ятовування інформації, дозволив встановити, що суттєво впливають на засвоєння і збереження знань її «стискання» і «візуалізація», які технологічно можуть досягатися різними способами. До найбільш уживаних у практиці навчання ... відносять схемно-знакові моделі подання навчальної інформації» [11, с. 216].

Технологія фреймів потребує усвідомлення їх структурних елементів та накреслення мети застосування. Зокрема, необхідно розуміти, що фрейми спрямовані на фіксацію стереотипних (стандартних) ситуацій, а також надають інструкцію щодо розв'язання типових завдань [8, с. 88; 6, с. 771]. Тому їх називають «фіксованою системою параметрів, які характеризують той чи інший об'єкт», «структурою інформаційних даних», «сіткою вузлів і зв'язків між ними», «фреймовою сіткою» [6], у них виділяють ядро тощо. Учитель повинен розуміти всі стандартні ситуації, у які учні можуть потрапляти під час вивчення літератури. На наш погляд, це в першу чергу стосується використання типових у методиці навчання шляхів аналізу художніх творів та вивчення історико-літературних джерел. У межах кожного шляху існує свій набір уніфікованих видів дослідницької та творчої діяльності, які учні можуть періодично виконувати. «Підґрунтям їхнього (фреймів – Ю.Б.) структурування є принцип повторного переживання, тобто вторинної актуалізації життєвих сценаріїв, які прикладаються й адаптуються до прочитаного чи почутого і забезпечують ефективність рецепції інформації» [6, с. 772]. Отже, чим більше повторень певних видів роботи, тим більша навчальна ефективність. Важливо створювати такі фрейми, які надають учням стандартну інформацію і стандартні механізми опрацювання художніх творів і які можна задіяти в нових умовах, тобто в ситуаціях вивчення наступних літературних джерел, схожих своїми параметрами з попередніми.

Важливим елементом фреймів є «порожні рольові позиції» (слоти, які треба розуміти як гнізда, ланки, комірки). Їх необхідно заповнити одержаними даними, що стосуються предмета вивчення, і які з'являються в результаті осмислення учнями літературних текстів. Це означає, що фрейми поєднують у собі змістову інформацію і процедуру опрацювання. У поданих нижче фреймах змістову інформацію виділено жирними шрифтом, вона є фіксованою для всіх однотипних ситуацій; порожні слоти учні мають заповнювати самостійно, заносючи туди результати опрацювання літературного твору. Неодноразове використання кожного фрейму веде до закріплення системи актуальних у конкретному випадку знань та умінь. С. Суботін підкреслює, що фрейми можна оформлювати в різних графічних зображеннях, але найкраще їм надавати вигляду таблиці.

Крім того, застосування фреймових графічних схем є способом організації як аналізу, так і синтезу. За словами Є. Пасічника, «наочність у навчанні може забезпечувати успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу» [3, с. 355]. В умовах аналізу школярі мають самі або разом з учителем створювати фрейми,

виділяючи в тексті необхідні складники, давати їм оцінку й закріплювати в графічному зображенні. Така робота дозволяє забезпечити досить ретельне опрацювання учнями літературних джерел. Синтетичний підхід полягає в тому, що словесник пропонує фрейм-графічне зображення в готову вигляді, що на початковому етапі роботи сприяє формуванню цілісних уявлень про явище й дозволяє перейти до його більш детального осмислення.

Для кожного зі шляхів аналізу літературного твору особливості графічно-схематичних зображень набувають окремого вигляду й потребують як стандартних, так й індивідуальних рішень, адже формування системних уявлень про предмет передбачає виконання ряду важливих дій:

1. Оприявлення та деталізацію того, що треба вивчити, виділення в ньому менших частин.

2. Установлення внутрішніх зв'язків та послідовності між елементами.

3. Визначення художньої функціональності художніх компонентів у межах визначеної рамки (всього тексту або його елемента).

4. Створення графічно-схематичного зображення (здебільшого таблиці), яке унаочнює обрану структуру, її основні контури.

5. Представлення в цих зображеннях двох видів інформації: уже відомої учням (як правило, теоретичної) і нової (її дає кожен наступний ще не вивчений літературний твір), що певним чином повинна бути пов'язана з уже набутими знаннями, які в даному випадку виступають як стереотипні; при цьому перший вид інформації (стереотипної) виконує роль своєрідного провідника у світ нового. «Стереотипність Ф. полегшує не лише збереження інформації, а й пізнання нової, адже розум звичайно інтерпретує дані в термінах раніше набутих даних і призначених для опису структур, до яких належать Ф.» [6, с. 771].

6. Забезпечення процесуального (процедурного) аспекту, тобто спрямування дослідницьких дій, адже учні повинні виступати не тільки споживачами готових знань, але й тими, хто самостійно вивчає художні явища. «*Сутність розв'язкового навчання* полягає в тому, що суб'єкт уміння не тільки засвоює конкретні знання, навички та вміння, але й опановує способи дій» [12]. У такому випадку фрейм стає основою для організації інтелектуальної діяльності під час аналізу літературних творів.

Учитель може використовувати на уроці вже готові запропоновані ним фрейми. Це дозволяє формувати первинні системи уявлення школярів про художні об'єкти, після чого відбувається перехід до аналізу виділених складників та зв'язків між ними. «Завдяки структурі (структурність – одна з ключових властивостей фреймів – Ю.Б.), те, що уявлення дає в неясному вигляді і у формі одночасності, виявляється доступним для аналізу» [10, с. 198].

Однак, на наш погляд, більш продуктивно включати учнів у створення фреймів як один із варіантів самостійної роботи. Така діяльність сама по собі підвищує системність мислення, яке, перебуваючи в межах пропонованих координат, набуває чіткої визначеності, орієнтованості та структурованості.

Крім того, будь-який фрейм, що унаочнює художню систему літературного тексту чи його елементи, повинен мати статичну (фіксовану) та динамічну (змінну) частини. Перша є сталою й відображає типове загальнотеоретичне розуміння певної художньої структури. Друга – індивідуальна й стосується тільки твору, що вивчається, а тому існує потреба її формувати під час текстуальної роботи, заповнюючи відповідні порожні слоти. «Верхні рівні» фрейма чітко визначені, адже утворені такими поняттями, які завжди справедливі у відношенні до пропонованої ситуації. На більш низьких рівнях існує багато особливих вершин-терміналів або «ланок», які повинні бути заповнені характерними прикладами або даними» [2]. При цьому завжди слід виділяти художній елемент, що виступатиме центром структури (фрейму), навколо якого й у зв'язках із яким функціонують інші елементи.

Послідовність розвитку відповідних умінь школярів така:

1. Створення фреймів, що відображають структури, які є конкретно текстуальною частиною художньої картини: подієвий аналіз – епізод, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка; композиційний аналіз – зовнішньоконпозиційна частина, епізоди, які в неї входять; хронотопний аналіз – окремий хронотоп, його

деталі; словесно-образний аналіз – семантично марковані мовні конструкції, що перебувають між собою в системній єдності.

2. Створення фреймів, присвячених структурам, які мають наскрізний концептуальний характер у межах цілого твору: проблемно-тематичний аналіз – тема або проблема, художні компоненти, що допомагають їх виразити; ідеаційно-концептуальний та філософський аналіз – світоглядна система твору й засоби її втілення; структурно-стильовий аналіз – стильова система твору та засоби її презентації.

3. Створення фреймів для унаочнення цілісної художньої системи твору: жанровий аналіз – усі структурні рівні тексту в їх жанровій специфіці.

Одним із перших суто технічних можливостей, які треба розвивати в школярів, є здатність опрацьовувати окремі епізоди, усвідомлюючи його як окрему рамку в межах літературного тексту. Подієвий аналіз, для якого така діяльність є обов'язковою, спрямовує до вивчення системи епізодів-рамок, із яких складається цілісне художнє утворення тексту. При цьому учні повинні розуміти, що в епізоді треба виділити й презентувати найбільш важливі елементи, що підлягають осмисленню. В основі фреймового зображення має бути головне, те, що вчитель та учні вважають в епізоді центральним (для подієвого аналізу – подія). Фрейм, зокрема, може поставати у вигляді таблиці, у якій розміщені всі важливі для осмислення епізоду елементи.

Фрейм для опрацювання окремого епізоду епічного твору

Елементи епізоду	Їх текстуальні зразки (заповнюють учні)	Коротка характеристика кожного елемента (заповнюють учні)
Подія	Назвати подію	Описати сутність та перебіг
Хронотоп	Назвати час і місце події	Виділити важливі деталі, дати їм оцінку
Конфлікт	Назвати, у чому він полягає	Розкрити, як виявляє себе в епізоді
Учасники події	Назвати відповідних персонажів	Окреслити поведінку під час події, визначити, як себе виявляють
Мова	Виділити мовні звороти, найбільш важливі в зображенні події	Пояснити їх зміст
Тема / проблема	Назвати проблему, яка означена в епізоді	Окреслити, як вона себе виявляє в епізоді, які елементи для цього задіяні
Світоглядна система	Визначити світоглядні орієнтири письменника в епізоді (космо-, тео-, антропо-, соціо- або націоцентризм)	Осмислити, як вони виражені в епізоді, установити, які ідеї висловив письменник
Стиль	Назвати, із залученням елементів якого художнього стилю створено епізод	Окреслити, як вони себе виявляють в епізоді, назвати приклади
Жанр	Назвати, які жанрові особливості тексту відображені в епізоді	Окреслити, як вони себе виявляють в епізоді, назвати приклади

Наведене графічно-схематичне утворення дозволяє націлити школярів на продуктивний аналіз, сформувані цілісне уявлення про структуру епізоду, його змістові й формальні особливості. Обсяг фрейму може варіюватися залежно від вікових можливостей дітей, набувати об'ємності відповідно до збільшення літературно-дослідницьких умінь і навичок. Аналогічного вигляду набувають фрейми, присвячені і таким структурним елементам сюжету, як експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, зовнішньокOMPIЗИЙНИМ частинам (композиційний аналіз) та часопросторовим утворенням (хронотопний аналіз).

Зміст фреймів, що використовуються в межах пообразного аналізу, значною мірою зумовлений видом обраної характеристики літературного героя. Кожен вид передбачає окремий підхід до осмислення образу, а тому й структурування матеріалу завжди відбувається за певною схемою, що відображає спосіб аналізу персонажа. У різних випадках системотворчими чинниками стають риси внутрішнього світу, структурні елементи людської психології (пам'ять, мислення, сприймання, компетентність, досвід, цінності, рішення, мотиви, потреби, емоції, почуття, бажання, враження, переживання, світосприйняття, спрямованість, воля, Я-концепція, звички, здібності тощо), частини стандартної літературознавчої схеми аналізу (ім'я, портрет, дії та вчинки, думки та почуття, особливості мови, оцінка іншими персонажами чи автором, оцінка характеру та типу героя), елементи композиції сюжету (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), складники якої пов'язані з розвитком характеру й поведінки героя, хронотопна будова тексту (у тих випадках, коли часопросторові утворення мають важливе значення для характеристики образу), етапи людської біографії (народження, дитинство, юність, зрілість, старість, смерть), системи «викликів» і «відгуків», які мали місце в житті персонажа, теми й проблеми, для втілення яких використано образи літературних героїв, статусні ролі (родинно-рольові, соціальні, гендерні, професійні, творчі тощо) та ін. Названі елементи є усталеними (каркасними) в графічно-схематичними утвореннями. Натомість змінними компонентами є приклади текстуального втілення. У відповідних частинах фрейму учні фіксують дані, отримані з конкретного твору. Там також має бути пояснення, які психологічні якості і як саме демонструє герой, які засоби мистецтва слова беруть участь у його творенні, яким він постає на етапах розгортання сюжету, своєї біографії, у протистоянні з «викликами», яка його функція в реалізації тем та проблем, світоглядних настанов письменника, жанрових та стильових вимог. Наприклад, статусно-рольова характеристика дозволяє створити фрейм із такими структурними утвореннями.

Фрейм для статусно-рольової характеристики персонажа

Персонаж	Статусні ролі (учні опрацьовують тільки ті, які наявні в тексті)	Текстуальні зразки, які засвідчують особливості виконання ролей персонажем (заповнюють учні)	Оцінка персонажа на основі виконання ним статусних ролей (заповнюють учні)
Назвати	Вікові	Цитатний матеріал	Особиста думка учня: Як герой виконує роль? Наскільки успішно? Як себе при цьому виявляє?
	Гендерні	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Родинно-родові	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Професійні	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Творчі	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Соціальні	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Національні	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Релігійні	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Суспільно-політичні	Цитатний матеріал	Особиста думка учня

Теоретичною основою для словесно-образного аналізу є система тропів та стилістичних фігур. Вони й утворюють каркас конструкції фрейму, спрямовуючи учнів систематизувати аналізований літературний матеріал на основі мовних засобів, які в ньому є. Головне завдання у створенні таких фреймів – закріпити в пам'яті дітей досить широкі дані про засоби словесного вираження, навчити їх визначати в літературних текстах тропи та стилістичні фігури на основі специфічних «внутрішніх

механізмів», пояснювати художню роль. Зазначена робота може відбуватися з 5 по 11 клас. Частина фрейму слід збагачувати протягом навчальних років відповідно до накопичення школярами знань про нові засоби словесної виразності, способи утворення, які складають їх основу. Неодноразово повертаючись до названого фрейму в різних класах середньої школи, учні закріплюють необхідну інформацію, розширюють структуру своїх уявлень про тропи та стилістичні фігури, систематизують їх. Виходячи зі змісту сучасних програм з української літератури, основний набір понять для утворення фрейму такий:

5 кл.: Гіпербола + Порівняння + Епітет + Метафора + Персоніфікація.

6-8 кл.: Гіпербола + Порівняння + Епітет + Метафора + Персоніфікація + Рефрен + Анафора.

9 кл.: Гіпербола + Порівняння + Епітет + Метафора + Персоніфікація + Рефрен + Анафора + Гротеск + Контраст.

10 кл.: Гіпербола + Порівняння + Епітет + Метафора + Персоніфікація + Рефрен + Анафора + Гротеск + Контраст + Символ.

11 кл.: Гіпербола + Порівняння + Епітет + Метафора + Персоніфікація + Рефрен + Анафора + Гротеск + Контраст + Іронія + Архетип + Оксиморон.

Як видно, теоретичні знання школярів у сфері мовних засобів постійно прирощуються. Відповідно це веде до збільшення інформації у фреймах. Неодноразове використання фреймових графічно-схематичних зображень в умовах нового літературного матеріалу створює передумови для закріплення знань про тропи та стилістичні фігури, умінь їх використовувати під час словесно-образного аналізу.

Так, протягом 10 класу учні можуть використовувати стандартизований фрейм, спрямований на закріплення знань і вмінь опрацьовувати тропи, стилістичні фігури та інші види художньої образності. Цей фрейм буде корисний під час вивчення поетичних творів або фрагментів епічних. Набір, означених у ньому словесних засобів, здебільшого перевищує потенційну кількість в конкретному творі. Тому учні заповнюють тільки ті частини, які відповідають художньому змісту аналізованого тексту.

Фрейм – словесно-образний аналіз тексту

Назва твору	Тропи й стилістичні фігури	Теоретичне визначення тропів і стилістичних фігур (здійснює вчитель або учні залежно від ступеня готовності)	Приклади з літературного твору (вибирають учні)	Інтерпретація змісту, пояснення художньої ролі (здійснюють учні)
1	2	3	4	5
Назва-ти	Епітет	Художнє означення предмета	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Метафора	Перенесення властивостей з одного предмета на інший	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Персоніфікація (різновид метафори)	Надання предмету людських властивостей	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Порівняння	Зіставлення предметів на основі їх схожості	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
	Гіпербола	Перебільшення властивостей	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Символ	Знак, що позначає предмет, не маючи з ним схожості, подібності	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Рефрен	Повторення слів або рядків у вірші	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Анафора	Єдинопочаток різних рядків, що полягає у повторі мовних засобів	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Гротеск	Засіб комічного, що полягає в явному перебільшенні, поєднанні протилежностей, доведенні до фантастичності	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації
	Контраст	Різде протиставлення	Цитатний матеріал	Результати учнівської інтерпретації

Застосування фреймів у процесі проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, філософського шляхів аналізу спрямоване не тільки на осмислення учнями змістового потенціалу художнього тексту, але й установлення ролі цілого ряду елементів, що беруть участь у створенні світоглядного поля літературного матеріалу. Фрейми включають визначення й констатацію тем, проблем, світоглядно-філософських засад, якими користувався письменник, засобів їх вираження, а також пояснення ролі елементів, які задіяні в тексті з метою художнього оприявлення аналізованих тем та світоглядних домінант. Постійні компоненти фрейму, фіксуючи увагу школярів відповідним чином, сприяють закріпленню знань про те, як саме утворюється проблемно-тематичний та світоглядний потенціал літературного матеріалу з допомогою набору обраних художніх засобів. Змінні частини фрейму оновлюються під час вивчення наступних літературних творів і повторного використання названих шляхів аналізу. Адже осмислення ще невідомих художніх зразків завжди ставить учнів і в нові дослідницькі умови, які легше пройти, якщо у свідомості існує стала структурована система уявлень про те, що треба опрацювати.

У межах структурно-стильового аналізу використання фреймів виконує роль систематизації знань про властивості художніх стилів, а також стимулює розвиток відповідних дослідницьких умінь. Майже всі частини фрейму в результаті мають стати змінними, які учні заповнюють самі. Проте на початкових етапах вивчення певної течії чи напрямку школярі одержують повну інформацію про їх питомі риси у структурованому вигляді. Опираючись на ці дані, вони здійснюють перші спроби опрацювати тексти відповідного стильового спрямування. Під час зустрічі з наступними творами, написаних у межах цього ж стилю, доцільно переводити учнів у стан, коли вони самі формують фрейм в усіх його складниках, виходячи з уже сформованих

Фрейм – проблемно-тематичний аналіз тексту

Тема/проблема, світоглядна домінанта (визначають учитель і учні)	Персонажі (називають учні)	Текстуальний матеріал, що унаочнює зв'язок персонажа з темою/проблемою (заповнюють учні)	Висновок про тематичну чи світоглядну роль образів (здійснюють учні)
Назвати	Персонаж 1	Цитатний матеріал	Особиста думка учня: У чому полягає зв'язок між персонажем і темою? Яка роль героя в її вираженні? Навіщо він потрібен з погляду її реалізації?
	Персонаж 2	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Персонаж 3	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	І т.д.	Цитатний матеріал	Особиста думка учня

уявлень. Цінними для такої роботи треба вважати тексти, які дозволяють використовувати повторно набуті знання та уміння. Наприклад, це може стосуватися неоромантизму, адже його властивості помітні в цілому ряді творів, уключених до шкільних програм із літератури: поемах І. Франка «Мойсей» і «Легенда про вічне життя», драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Отже, тут існує досить широкий навчальний простір для неодноразового використання фрейму, що закріплює знання школярів про назване стильове явище.

Фрейм – структурно-стильовий аналіз тексту
(на прикладі неоромантизму)

Художній стиль	Художні властивості стилю (заповнює вчитель або учні залежно від здатності виконати таку роботу)	Текстуальні зразки (заповнюють учні)	Висновок про особливості вираження в літературному творі
Неоромантизм	Естетизм і аристократизм	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Утвердження високих морально-етичних цінностей	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Культ сильної, неординарної особистості	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Елементи символізму	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Міфологічні образи та сюжети	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Історична проблематика	Цитатний матеріал	Особиста думка учня
	Напружений сюжет, сповнений небезпек, у якому поруч із людьми можуть діяти надприродні сили і т.д.	Цитатний матеріал	Особиста думка учня

Жанровий аналіз, який забезпечує найбільш комплексний розгляд літературного твору, потребує застосування фреймів, що дозволяють структурувати знання про відповідні властивості художнього матеріалу, виражені на різних змістових та формальних рівнях тексту: сюжету, композиції, хронотопу, персонажів, мови, тематики й проблематики, світоглядних настанов письменника. Названі поняття забезпечують каркас фрейму. Поруч з ними мають знаходитися дані про жанрові вимоги до кожного з художніх рівнів. У такому випадку фрейм забезпечує комплексні уявлення про особливості кожного жанру. Завдання школярів – створити належну доказову базу, намагаючись довести жанрову належність літературного твору. Вони накопичують текстуальний матеріал, знаходячи в ньому необхідні зразки жанрового вираження. Зокрема, фрейм, присвячений жанровому аналізу новели, може набути такого вигляду.

Фрейм – жанровий аналіз тексту (на прикладі новели)

Жанр	Структурні рівні тексту	Жанрові вимоги	Текстуальні зразки (заповнюють учні)
Новела	Сюжет	Гострий, динамічний, у його основі – здебільшого одна поворотна в житті героїв подія, часто трагічна	У чому полягають особливості сюжету твору й, зокрема, поворотної події?
	Хронотоп	Локалізація в часі й просторі	Дати коротку оцінку часу й місцю
	Персонажі	Сформовані характери, драматичність долі, здатність здійснити неординарний вчинок	Розкрити на прикладі літературних героїв твору
	Мова	Яскраві мовно-художні деталі	Продемонструвати приклади, розкрити їх зміст
	Теми й проблеми	Складні психологічні та соціальні проблеми	Визначити теми й проблеми

Новела як жанрове утворення – це той навчальний матеріал, який у курсі з української літератури для старшої школи повторюється досить часто. Тому наведений фрейм може набувати різного вигляду. Перші спроби його застосування під час вивчення новел М. Коцюбинського, В. Стефаника, О. Кобилянської, В. Винниченка (10 кл.) потребують націлювання учнів і на структурні рівні тексту, і на жанрові вимоги до них. Колонки 2 і 3 вчитель надає в уже заповненому вигляді. Наступний етап використання (опрацювання новел Миколи Хвильового, Ю. Яновського, Олесея Гончара, Г. Тютюнника в 11 класі) доцільно ускладнювати тим, що фрейм не міститиме жанрових вимог до структурних рівнів новели. Колонки 3 і 4 учні заповнюють самостійно.

Під час роботи з історико-літературними матеріалами особливо цінним є навчити школярів усвідомлювати людську й творчу неповторність письменника, своєрідність літературного періоду. Це може відбутися тільки за умови володіння учнями комплексу необхідних інтелектуальних здобутків. Структуровані знання полягають у тому, що учні усвідомлюють основні історико-літературні теми й відповідні їм факти, установлюють між ними зв'язки. Отже, застосування фреймів дозволяє використовувати тематико-фактографічний підхід під час опрацювання історико-літературних джерел із метою формування цілісних уявлень про творчий феномен митця, основні його грані та місце в історії літератури. «Історико-літературний синтез – це дисципліна, яка займається описом одного з фрагментів історико-літературного процесу...» [с. 60]. Тому окрема частина фрейму (колонка 2) повинна націлювати на тематичні аспекти (під час перших спроб їх розгортає вчитель) матеріалу, які школярі підкріплюють самостійно підібраними фактами (колонка 3). У результаті може

з'явитися багатогранне розуміння того, що вивчається. Пізніше учні-старшокласники здатні і тематизувати, і фактографізувати історико-літературну інформацію самостійно, формуючи опис основних аспектів біографії митця і відповідно структуруючи їх.

Фрейм для опрацювання історико-літературного біографічного матеріалу

Ім'я письменника	Біографічні теми (визначають вчитель або учні залежно від їх готовності виконати таку роботу)	Біографічні факти (визначають і коментують учні)
Назвати	Біографічна тема 1	Набір відповідних фактів
	Біографічна тема 2	Набір відповідних фактів
	Біографічна тема 3	Набір відповідних фактів
	І т. д.	

Наприклад, зміст відповідного фрейму за біографічним матеріалом «Максим Рильський» повинен включати такі теми й відповідні їм факти: **тема 1:** у лоні світової культури (був членом групи «неокласиків», які орієнтувалися на кращі здобутки світової культури; багато перекладав з інших мов; використовував класичні поетичні форми, вироблені світовим письменством; захоплювався символізмом); **тема 2:** життя в умовах радянського режиму (відбув річне ув'язнення; залишився в живих серед багатьох знищених письменників свого часу; зазнавав нищівної політично заангажованої критики з боку провладних літературознавців; писав твори на догоду сталінському політичному режиму; займав посаду директора Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії; був нагороджений Державною та Ленінською преміями СРСР).

Висновки. Отже, застосування фреймів дає змогу формувати системні уявлення школярів про різні види навчального матеріалу в умовах використання основних шляхів аналізу, які є продуктивними для вивчення художніх та історико-літературних текстів. Його провідним методом є синтез, який дозволяє надати знанням учнів цілісного і водночас структурованого вигляду, включити до їх складу найбільш необхідну інформацію, а потім перевести школярів в ситуацію конкретних аналітичних дій.

Фрейми є корисними на різних етапах навчального процесу. В умовах засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок вони повинні поставати у вигляді, що максимально націлює на виконання первинних дослідницьких дій. Спрямування учнів – основна функція в такому разі. Для цього фрейми слід наповнювати теоретичною інформацією, а також розкривати в них механізми опрацювання літературного матеріалу. Застосування знань та умінь передбачає, що школярі заповнюють основні частини фрейму самостійно, виявляючи тим самим готовність виконувати певну дослідницьку програму. На основі цього виникають передумови для контролю й корекції здобутих учнями результатів, що постають у вигляді, який сприяє їх узагальненню та систематизації. Повторюваність у використанні однотипних фреймів – запорука закріплення в учнів як певного кола знань, так і вмінь, необхідних для аналізу художніх текстів.

Література

1. Зьомек Є. Методологічні проблеми історико-літературного синтезу. Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів. Друга половина XX – початок XXI століття. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 56–86.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва: Энергия, 1979. 152 с.
3. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
4. Пентиліук М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–8.

5. Полятикіна Л. Особливості фреймового структурування навчального матеріалу на уроках української мови та літератури. Солоне, 2015. 16 с. URL: <https://www.slideshare.net/polyatikinalyubov/ss-57697499> (дата звернення: 13.04.2022).
6. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля; Київ, 2011. 844 с.
7. Семенов О. М. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика: монографія. Суми: Ніко, 2014. 254 с.
8. Суботін С. О. Подання й обробка знань у системах штучного інтелекту та підтримки прийняття рішень: навч. посібн. Запоріжжя: ЗНТУ, 2008. 341 с.
9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в школі. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
10. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Москва: Прогресс, 1977. 488 с.
11. Шарко В. Д. Фреймовий підхід до формування в учнів основних елементів фізичних знань. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2017. Вип. 57. С. 215–226.
12. Ягупов В. В. Педагогіка. Київ: Либідь, 2002. 560 с. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23 (дата звернення: 13.04.2022).

References

1. Zomek Je. (2008). *Metologichni problem istoryko-literaturnogo syntezu. Teorija literatury v Polshchi. Antologija tekstiv. Druga polovyna XX – pochatok XXI stolitta* [Methodological problems of historical and literary synthesis. Theory of literature in Poland. Anthology of texts. The second half of the XX – the beginning of the XXI century]. Kyiv: Vyd. Dim «Kyjevo-Mogylanska akademija» [in Ukrainian].
2. Minskij, M. (1979). *Frejmy dla predstavlenija znanij* [Frames for knowledge representation]. Moscow: Energija [in Russian].
3. Pasichnyk Je. *Metodyka vykladanna ukrajinskoji literatury v serednih navchalnyh zakladah* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools]. K. Lenvit, 2000. 384 p. [in Ukrainian].
4. Pentyluk, M., Nikitina, A. & Goroshkina, O. (2004). *Kontsheptchija kognityvnoji metodyky navchanna ukrajinskoji movy* [The concept of cognitive methods of teaching the Ukrainian language]. *Dyvoslovo – Miraculous*, 8, 5–8 [in Ukrainian].
5. Polatykina, L. (2015). *Osoblyvosti frejmovogo strukturuvanna navchalnogo material na urokah ukrajinskoji movy ta literatury* [Features of frame structuring of educational material in lessons of Ukrainian language and literature]. Solone. URL: <https://www.slideshare.net/polyatikinalyubov/ss-57697499> (data zvernenna: 13.04.2022) [in Ukrainian].
6. Selivanova, O.O. (2011). *Lingvistychna entzhyklopedija* [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkilla-K [in Ukrainian].
7. Semenog, O.M. (2014). *Formuvanna doslidnytzkyh umin u majbutnih uchyteliv-slovesnykiv: teorija i praktyka* [Formation of research skills in future teachers of vocabulary: theory and practice]. Sumy: Niko [in Ukrainian].
8. Subotin, S.O. (2008). *Podanna j obrobka znan u systemah shtuchnjgo intelektu ta pryjnatia rishen* [Submission and processing of knowledge in artificial intelligence systems and decision support]. Zaporizha: ZNTU [in Ukrainian].
9. Tokman, G.L. (2012). *Metodyka navchanna ukrajinskoji literatury v shkoli* [Methods of teaching Ukrainian literature at school]. Kiyv: VTZ: «Akademija» [in Ukrainian].
10. Fuko, M. (1977). *Slova i veshchi. Arheologija gumanitarnykh nauk* [Words and things. Archeology of the Humanities]. Moscow: Progress [in Russian].
11. Sharko, V.D. (2017). *Frejmovyj pidhid do formuvanna v uchniv osnovnykh elementiv fizychnykh znan* [Frame approach to the formation of students' basic elements of physical knowledge]. *Pedagogichni nauky: realiji ta perspektyvy – Pedagogical sciences: realities and prospects*, 57, 215–226 [in Ukrainian].
12. Jagupov, V.V. (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. Kiyv: Lybid. URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23 (data zvernenna: 13.04.2022) [in Ukrainian].

Bondarenko Y.

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the literature, its teaching methodology,
history of culture and journalism
bondarenko_yuriy63@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0938-9588

FORMATION OF LITERARY KNOWLEDGE AND SKILLS OF SCHOOLCHILDREN WITH THE HELP OF FRAMES

The educational process always requires the involvement of tools that enhance the developmental activities of students. These include the use of frames, which allows to make students' knowledge and skills systematic, structured, as well as to include children in the study of different types of literary material. There is a need to find "points of contact» between traditional in the methodology of studying literary activity mechanisms and additional didactic opportunities provided by frames. Therefore, the author solves the problem contained in the agreed procedural components of the literature lesson with frame technology, demonstrates the interaction of ways of analyzing works of art with educational models, which are carried out as a result of the application of this didactic technique. He describes the filling of the static and dynamic part of the frames, develops learning efficiency in performing various versions of literary analysis, establishes a connection with traditional graphic models. The article shows how, with the help of frames, research program of students at the level, chronotope of composition, images of characters, artistic language, themes and issues, worldview strategy of the writer, genre and style features of the text. A separate point is the work especially with the written and creative way, the study of which takes place on a chronological or thematic basis. In all cases, frames can give students the work of purposefulness, and if repeated research activities with the same type of educational material, they become a key point in the consolidation and application of a number of procedural skills.

Key words: frame, ways of analysis of a literary work, plot, chronotope, characters, artistic language, trails, themes, issues, worldview, genre, style, process, procedure.

УДК 373

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-61-68

Дубровська Л. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dubrovsky@ex.ua
orcid.org/0000-0001-7158-6115

Дубровський В. Л.

старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dubrovsky@ex.ua
orcid.org/0000-0002-0902-1962

Бутенко С. В.

асистент вчителя Ніжинський навчально-виховний комплекс № 16 "Престиж"
м. Ніжин, Чернігівська обл.
dubrovsky@ex.ua
svetabutenko01@gmail.com

**СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (І ЦИКЛУ)**

Стаття присвячена важливому питанню сучасного освітнього та виховного процесу, а саме розвитку творчих здібностей молодших школярів (учнів І циклу). У статті обґрунтована необхідність створення сприятливих умов та використання різноманітних форм, методів і завдань під час навчання для того, щоб вдало та гармонійно розвивати творчі здібності дітей 1–2 класу.

На основі дослідження, аналізу та узагальнення сучасної наукової джерельної бази, у статті розкривається поняття сучасних педагогічних завдань та методів, які широко розкривають творчі здібності молодших школярів. Зазначається, що такі компоненти творчих здібностей учнів 1–2 класів, як творча увага та мислення можна назвати основними і це припускає використання певних завдань. До того ж, авторами статті наголошується, що з розвитком творчих здібностей в учнів все більше виникає зацікавленість у нових знаннях, підвищується рівень самостійності в навчанні, і тому вчитель має зосередити увагу на розкритті допитливості та цікавості в учнів, розширенні їхнього інтересу до навчання, пізнання та мислення, формуванні комунікативних умінь і т. д.

У статті підкреслюється, що багато уваги слід приділяти використанню творчих завдань у навчальному та виховному процесі. Виділено та охарактеризовано три рівня складності творчих завдань у сучасній школі: початковий, середній та високий, а також зауважується, що потрібно враховувати дані рівні складності в процесі розвитку творчих здібностей дітей.

Авторами проаналізовано та визначено найбільш вдалі та активні методи навчання та розвитку творчих здібностей учнів І циклу, а саме: бесіда, дидактична гра, інтерактивні методи, метод мозкового штурму, метод комбінаторних дій, метод «Думай про інше», проектний метод, метод «Створення ситуації успіху». Висвітлена їхня доцільність та переваги використання, запропоновані певні завдання. Також автори вважають, що в процесі розвитку творчих здібностей учнів вчитель має дотримуватися таких принципів, як, наприклад, підтримка учнів, віра у їх силу, інформативність та важливість матеріалу для учнів, активність у використанні сучасних форм та методів і т. д. Стверджується, що впровадження в навчальний процес зазначених видів роботи сприятиме успішному та ефективному розвитку творчих здібностей дітей.

Ключові слова: творчі здібності, завдання, методи, рівні складності, учень молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються зміни в багатьох сферах його наукового, соціального, духовного життя, що безумовно впливає на освітньо-виховний процес. Освіта потребує постійної модернізації, адже згідно з положеннями державної національної програми «Освіта» [7], гуманізація та демократизація суспільства, поява нових технологій та наукових виробів, інтелектуалізація праці визначає обов'язкове реформування та підвищення рівня освіти.

Одним із стратегічних завдань реформування освіти нашої держави є створення умов для формування освіченої, творчої особистості, а також надання можливостей для гармонійного, особистісно-орієнтованого, всебічного розвитку людини [7], а дитина – центр удосконаленого освітнього процесу. Творча особистість здатна навчатися протягом усього життя, має гнучкий розум під час вирішення різних проблем та завдань, вміє мислити нестандартно та не звертати увагу на упередження та стереотипи, мати широкий кругозір та невпинне бажання розвиватися, тому проблема розвитку творчої особистості учні в сучасній початковій школі займає одне з головних місць у педагогіці.

Дитинство – це такий етап в житті людини, під час якого творчість отримує статус головного, ключового та універсального способу існування. Це означає, що надзвичайно важливим є активний пошук та впровадження в школі сучасних методів та прийомів розкриття й подальшого розвитку творчих здібностей учнів початкової школи (I циклу), які сприятимуть формуванню людини-дослідника з творчим мисленням та вмінням не тільки самостійно вирішувати важливі проблеми, а й шукати оригінальні та нестандартні підходи. Розвиток творчих здібностей молодших школярів вимагає заздалегідь продуманої роботи, і якщо послідовно та систематично її проводити, використовуючи певні завдання, то вона принесе високі результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розкриття та розвитку творчих здібностей дітей завжди була важливою та багатоаспектною, а тому питання творчості, творчої діяльності вже давно займають центральне місце серед досліджень багатьох учених. Такі відомі представники вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки як Ш. О. Амонашвілі, І. Бех, П. П. Блонський, Л. Божович, Л. М. Виготський, В. Давидов, С. Діденко, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Ушинський займалися питанням розвитку творчого мислення дітей. Вчені виявили, що діти (учні I циклу) особливо чутливі до творчості, оскільки вони зазначають, що молодший шкільний вік можна назвати етапом посиленого творчого становлення особистості, що обумовлює також важливість нашого дослідження.

У психології такі науковці як В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв та ін. асоціюють творчі здібності з вродженими якостями людини, а дослідники М. Лейтес та І. Терещенко акцентують увагу на індивідуально-психологічних особливостях, які пов'язані з рівнем розвитку творчих здібностей.

Розвиток творчих здібностей школярів у різних видах діяльності та проблему обдарованості дітей в цілому розглядали такі психологи та педагоги як В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, І. Волощук, С. Гончаренко, О. М. Лук, М. Лук'янчук, Г. С. Костюк, О. Кочерга, О. І. Кульчицька, Я. О. Пономарьов, М. Холодна. Якщо брати до уваги конкретні види творчої діяльності, то педагогічну творчість досліджувала Н. В. Кузьміна, музичну – Б. М. Теплов, математичну та технічну вивчали С. Доценко, В. О. Моляко, В. О. Крутецький та П. М. Якобсон, творчості образотворчого мистецтва присвячені роботи В. І. Кириєнко, а організаторській творчості – Л. І. Уманської. Такі зарубіжні дослідники як Ф. Вернон, Дж. Гілфорд, О. М. Матюшкін., Дж. Рензулі, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, Е. П. Торранс та ін. охарактеризували у своїх працях різні складові питання творчих здібностей: сутність поняття, компонентний склад, способи визначення оцінки їхнього розвитку, а також методи та прийоми формування.

Формування цілей статті. В умовах сучасності проблемою як творчості взагалі, так і розкриттям творчих здібностей дітей зокрема, також займаються і вчителі, і психологи, і соціальні педагоги. З погляду психології, будь-яка людина має вроджені особливості нервової системи, задатки до творчості, які можуть перерости в творчі здібності за певних умов. Не менш важливим зауваженням є те, що почати займатись розвитком творчих здібностей необхідно в ранньому віці, а тому в перші роки

навчання важливо долучати дітей до творчої діяльності, оскільки якщо цього не зробити одразу, то потім виправити цю помилку буде дуже складно [6, с. 99].

Найсприятливіші умови для розкриття та вдалого розвитку творчих здібностей учнів І циклу створюються під час навчання. Отже, навчальний процес повинен зосередитись не тільки на отриманні певних знань та вмінь, але й на формуванні зацікавленості, допитливості, здібностей до певної діяльності (перш за все навчальної) [6, с. 99].

На сьогодні в освітньому процесі використовується багато нових методів та завдань для формування творчих здібностей. Незважаючи на той факт, що існують дослідження, які вивчають творчу активність, розвиток творчого мислення дитини та її творчих здібностей, ми вважаємо за необхідне висвітлити проблему особливостей використання сучасних педагогічних завдань та методів для успішного розвитку творчих здібностей учнів І циклу, а також охарактеризувати та запропонувати найефективніші з них.

Виклад основного матеріалу. Ситуація перебудови більшості компонентів виховного та освітнього процесу в Україні наголошує на формуванні конкурентно спроможної особистості, яка творчо, креативно може самореалізовуватися, саморозвиватися, самовдосконалюватися та самовиражатися починаючи з молодшого шкільного віку.

Гуманістичні ідеї, що знайшли втілення й практичне впровадження в педагогічній теорії та практиці, дають змогу говорити про те, що навчання школярів молодшого шкільного віку (І циклу), має забезпечувати розкриття усіх творчих та природних задатків, здатність до вільного, продуктивного та активного життя.

Розвиток творчих здібностей молодших школярів є одним із головних аспектів побудови освітнього процесу, а саме навчальних предметів. На нашу думку, саме даний компонент має можливість розкрити й інші здібності учнів, що сприятиме забезпеченню продуктивного, єдиного розвитку умінь та навичок учнів І циклу [4].

Процес розвитку творчих здібностей учнів молодших класів – це здатність користуватися знаннями в неординарній та незвичній ситуації.

Зважаючи на це, ми вважаємо, що саме створення сприятливих умов та використання різноманітних сучасних форм, методів та завдань і сприятимуть повноцінному та змістовному розвитку творчих здібностей школяра. Про це також зазначається й у практиках сучасних дослідників, де чітко говориться про те, що творчі здібності закладені у дитини з народження. І при правильному та активному розвитку під час освітнього процесу у 1–2 класі, дитині буде властиве самостійне розкриття умінь, навичок учнів під час усього освітнього процесу.

Також учені довели, що використання правильних методів та завдань в освітньому процесі сприяють тому, що слабкий розум людини можна розширити до середнього, середній – навіть і до високого, а високий розкрити до талановитого [1]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що не випадково в сучасному середовищі саме дитячі гуртки, студії, секції, з різних видів діяльності, займають популярне місце серед школярів.

Саме в цілісному освітньому процесі розвиваються творчі здібності школярів. З урахуванням багатофункціональних компонентів, які містяться в різноманітних методах та завданнях, і відбувається розвиток творчості у дитини 1–2 класу на найвищому рівні.

З урахуванням думок таких вчених як Г. Л. Александровська, В. О. Андрєєва, варто зазначити, що як творчість, так і креативність – це самостійні чинники, що й формують розвинену особистість молодшого школяра.

В учнів молодшого шкільного віку творчу уяву та творче мислення можна вважати основними компонентами їхніх творчих здібностей. Спираючись на цей факт, задля розвитку компонентів варто застосовувати наступні завдання:

- 1) вбачати в системі процес розвитку;
- 2) налагоджувати зв'язки причино-наслідкового характеру;
- 3) розрізняти та класифікувати різні явища, об'єкти та ситуації;
- 4) робити прогнозування та припущення;
- 5) прагнути ідентифікувати та вбачати нові системні зв'язки;

- 6) окреслювати об'єкти у просторі;
- 7) виокремлювати розбіжні властивості у процесах;
- 8) виокремлювати протилежні ознаки суб'єкта та об'єкта [2].

Також, на нашу думку, розвиток творчих здібностей – це виховання інтересу до нових знань, самостійність в освітньому процесі. Саме через завдання педагог повинен стимулювати учнів до успіху. Тому до таких завдань варто віднести:

- збагачення знань із різних сфер життя, національно-патріотичного, суспільного, трудового, природничого;
- розвиток пам'яті, уваги, уяви та фантазії;
- розкриття допитливості та цікавості;
- розширення інтересу до навчання, пізнання та мислення;
- формування комунікативних умінь;
- виховання самосвідомості, самореалізації та саморозвитку [5].

У цілому завдання сприяють всебічному, різносторонньому та змістовному розвитку школяра, що формує різноманітні умови взаємодії дитини з оточенням під час освітнього процесу.

Ми вважаємо, що головну увагу варто приділяти творчим завданням, які повинні стояти на першому місці в освітньому-виховному процесі під час розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку, а саме:

- використання різноманітних форм роботи на висловлювання учнем власної думки;
- включення в освітній процес методів розвитку подій або історій;
- застосування та опрацювання ситуацій проблемного характеру;
- впровадження в структуру завдань явних та прихованих розбіжностей;
- використання різнорівневих завдань та операцій, що розвивають здібності різної складності.

Шляхом виконання цих завдань, учні 1–2 класів зможуть гармонійно розвиватися та структурувати власні навички, знання та уміння, що сприятимуть їх ґрунтовному функціонуванню у соціумі.

Нами було досліджено і виділено, у процесі навчання, існують 3 рівня складності творчих завдань, які використовуються в сучасній школі:

1) **Початковий рівень** – III складність – надаються учням I циклу (1 та 2 класу). Фундаментальною основою для діяльності на даному етапі виступає певне цілісне явище або навіть предмет, а часом й певний людський ресурс. Це говорить про те, що всі завдання даного рівня базуються на постановці проблемного запитання або ситуації, що у свою чергу розв'язується за допомогою вибору конкретного варіанту або евристичних методів роботи, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів, а саме фантазії, інтуїції та уяви.

2) **Середній рівень** – завдання II складності зорієнтовані на розвиток основних систем мислення, продукування уяви та алгоритмів творчості. Варто зауважити, що вже на даному етапі об'єктом стає система та їх ресурси, але вони охоплюють не точні проблемні ситуації або розбіжності, які потрібно вирішити. Головна ціль усіх завдань цього рівня – це розвиток змісту системного мислення учня.

3) **Високий рівень** – I складність – включає в себе завдання відкритого типу з різноманітних галузей знань, що містять у собі приховані суперечності. Вже на даному рівні розглядається біосистема та полісистема, а також їхні ресурси, як об'єкт вивчення в завданнях. Дані завдання опрацьовують учні 3–4 класу.

Враховуючі дані рівні складності, варто зауважити, що розвиток творчих здібностей учнів говорить про постійний активний перебіг процесів від легкого до складного, що сприяє закріпленню умінь та навичок, а також їх розкриттю та зміцненню.

Звертаючи увагу на розвиток творчих здібностей в розрізі активностей, самореалізації, самостійності та саморозвитку в роботі, вчителю слід застосовувати завдання навчального, розвивального, пізнавального, творчого та нестандартного характеру, адже у такому обсязі розвиток творчих здібностей сприяє потужному зростанню потенціалу у вирішенні задач та проблем, створенню творчого комунікативного освітнього середовища [9].

Із вище зазначеного, ми можемо зробити такий проміжний висновок, що розвиток творчих здібностей школярів молодшого шкільного віку І циклу в освітньому процесі має важливі завдання, але їх виконання неможливе без технічних, практичних та інтерактивних методів, на яких і базується освітній процес.

Тож нами було проаналізовано та визначено найбільш активні та найпростіші методи навчання та розвитку творчих здібностей школярів. Одним з таких методів є *бесіда*. Саме її можна назвати запорукою побудови та постановки діалогу між учасниками освітнього процесу, бесіда створює та формує обговорення, вирішує проблемні ситуації, уточнює та доповнює увесь матеріал, а також допомагає з'ясувати рівень осмислення матеріалу, який засвоюють школярі. Бесіда може містити різні характери – це і дискусія, і судження, і точні ствердження, які використовуються, як для послідовних так і для змішаних або розгалужених операцій пізнання навчального матеріалу.

Наступним поширеним методом, що використовується під час розвитку творчих здібностей учня молодшого шкільного віку, є *дидактична гра*, яка створює ігрові ситуації або процеси. Цей метод допомагає учневі під час виховного та навчального процесу легко, а головне самостійно, розв'язувати певну проблему або ситуацію в ігровому процесі на уроці й знаходити творчі та креативні шляхи вирішення завдань під час навчального процесу.

Саме гра робить освітній процес активним, цікавим, емоційним, незвичайним та творчим, що ефективно та продуктивно впливає на розвиток здібностей дитини творчого характеру.

Ми вважаємо, що даний метод має широко використовуватися в освітньому процесі, адже він ефективно формує пізнавальний інтерес до творчості та креативності, їх розвитку та пов'язанню з різними сферами життєдіяльності.

Використовуючи на уроках дидактичні ігри варто керуватися певними рекомендаціями:

- а) можливість доцільного та системного використання ігор на різних етапах уроку;
- б) виокремлення місця для даних ігор в інших видах діяльності на уроках;
- в) врахування стимуляторів, які підбадьорюють та мотивують учнів в процесі гри;
- д) проведення ігор з урахуванням дидактичної мети цілісного уроку [7].

Ігрофікація для дитини І циклу – це дуже гарна можливість прояву себе, своїх інтересів та можливостей. У грі кожна дитина продукує та відображає свої почуття, емоції та характерні творчі риси, які має та використовує в життєдіяльності.

У процесі навчання учнів 1–2 класу коректними для використання в освітньому процесі є такі ігри: «Склади слово», «Заміни звук», «Висновок», «З яких складів складається слово?», «Відгадай слово», «Розумові розминки», «З яких звуків складається слово?», «Чому так трапилось?», «Побудуй ланцюжок звуків».

Також варто зауважити про *інтерактивні методи* для розвитку творчих здібностей учнів І циклу, що активізують пізнавальну активність школярів, їхній пошуковий характер, а також розвивають їхні таланти та здібності, які компонується з творчістю: методи «Мікрофон», «Займи позицію», «Прес», «Карусель», «Акваріум».

Розвиток дитини під час навчання в освітньому закладі містить комунікативну діяльність, тому саме певні компоненти критичного мислення сприяють його творчому розкриттю. У даному процесі використовують такі методи: «Поримуй», «Стань письменником», «Авторське крісло», «Продовж...», «Опиши (намалюй) навпаки».

Метод мозкового штурму або *брейнстормінгу* допомагає висловлювати та формувати власні думки, обговорювати різноманітні питання, а також створювати та узагальнювати висновки з теми. Подібним методом розвитку творчих здібностей можна назвати «морфологічний аналіз», адже за допомогою нього також у дітей формуються творчі уміння висловлювати велику кількість думок у рамках певної теми, створюються умови для продукування творчих ідей і деталізації певних моментів в навчальному процесі [3].

Для того, щоб розвивати творчі здібності школярів, також доцільно використовувати *метод комбінаторних дій*, тобто таблиць – тренажерів, ігор «Утвори слово» (мир-Рим, сир-рис).

У розвитку творчих здібностей учнів І циклу можна, на нашу думку, також використовувати *метод «Думай про інше»*. Даний метод містить поняття про перенесення уявлення якогось процесу на вже готовий матеріал, тобто знаходження аналогів або подібних елементів в сучасному середовищі.

Залучення учнів до творчої діяльності, не тільки в освітньому процесі, сприяє розвитку їхніх здібностей в усіх сферах, адже в структурі кожного уроку можна знайти різноманітні задачі та завдання, але оскільки даний процес відбувається і в позаурочний час, то проведені заходи (концерти, вечорниці, флешмоби, вікторини, квести, змагання, конкурси та ін.) виховують творчу особистість.

Тож, ми вважаємо, що залучення школярів до творчості розвиває не тільки творчі здібності, а й інші різносторонні вміння, необхідні для діяльності дитини у різноманітних сферах життєдіяльності.

Творчий розвиток здібностей молодших школярів 1–2 класу є багатограним процесом, тому у роботі вчителю варто також дотримуватися певних принципів:

- 1) творча навчально-інтерактивна діяльність;
- 2) підтримка учнів, віра у їх силу;
- 3) нероздільний зв'язок людини з соціумом, а головне з природою;
- 4) інформативність та важливість матеріалу для учнів;
- 5) об'єднання групових, індивідуальних та колективних форм роботи;
- 6) інтерактивність та інваріативність методів роботи;
- 7) активність у використанні сучасних форм та методів.

Виходячи з даних принципів, варто описати ще один найпопулярніший *метод – проектний (проектний менеджмент в освіті)*. Навіть 1-о або 2-о денні проекти підвищують творчість та креативність у школярів, вони розвивають уяву, фантазію та різноманітні здібності, які сприяють дослідженню, реагуванню та знаходженню корисного висновку для отримання потрібних знань у навичок.

Саме дану форму роботи можна використовувати як в онлайн навчанні, так і в офлайн. Цей метод є унікальний тим, що він включає в себе як індивідуальну роботу, так і групову, як творчу уяву, так і пошукову, аналітичну роботу. Він містить в собі й бесіду, й мозковий штурм, і навіть ігрофікацію. Тому під час виконання саме проекту учень має можливість практикувати та попрацювати в усіх формах та методах роботи, що активно розвивають творчість дитини.

Попри всі вже названі нами методи одним із важливих також залишається *метод «Створення ситуації успіху»*. Саме в його основі лежить особистісно-орієнтований підхід до всього освітнього процесу, де учень власноруч знаходить варіанти вирішення ситуації та залучає різноманітні способи до досягнення позитивного успіху, який учень розуміє сам [8].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, в цілому сучасні педагогічні методи та завдання розвитку творчих здібностей учнів початкової школи (І циклу) – це особливі інтегровані способи, які розкриваються в процесі освітньої діяльності. Всі вище зазначені методи та завдання сприяють потенціальному продукуванню та втіленню всіх творчих ідей та задумів школяра в життя. Повний ґрунтовний та ефективний розвиток здібностей можливий тільки за умови використання та постановки зазначених методів та завдань, адже ми вважаємо, що всі наведені заходи сприятимуть всебічному розвитку творчості учнів молодшого шкільного віку. Використання цікавих, інтерактивних, інноваційних, у поєднанні з традиційними, формами роботи сприяють найкращому розвитку творчості дитини. Саме впровадження в освітній процес всіх зазначених видів роботи допоможе налагодити цікаву, надзвичайну атмосферу та комунікацію вчителя й учнів, що в результаті призводить до вагомої продуктивної роботи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розширенні вікових меж досліджуваних учнів та розглядом конкретних предметних галузей.

Література

1. Кульчицька О. Діагностика рівня розвитку творчих здібностей. *Обдарована дитина*. 2017. С. 42–45.
2. Звірокс О. Формування та розвиток творчих здібностей школярів. *Education*. 2017. URL: <https://www.slideshare.net/OksanaZvirkooks/ss-71868833>
3. Інтерактивні методи навчання в початковій школі. Сайт школи-дитячого садочку «Пролісок», 2017. URL: <http://prolisok.it-we.net/interaktivni-metodi-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>
4. Крищенко Т., Яковлева В. Особливості розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2016. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32049/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83%20%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B8%D1%85%20%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D1%83.pdf>
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 3-є вид., переробл. та доповн. 272 с.
6. Явоненко М. В. Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук. 2007. 280 с.
7. Якубова Л. А. Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Миколаїв, 2010. 20 с.

Referense

1. Kulchytska, O. (2017). Diagnostyka rivnia rozvytku tvorchykh zdibnostei [Diagnostics of the level of development of creative abilities]. *Obdarovana dytyna – A gifted child*, 42–45 [in Ukrainian].
2. Zvirkoks, O. (2017). Formuvannia ta rozvytok tvorchykh zdibnostei shkoliariv [Formation and development of creative abilities of schoolchildren]. *Education*. URL: <https://www.slideshare.net/OksanaZvirkooks/ss-71868833> [in Ukrainian].
3. Interaktyvni metody navchannia v pochatkovii shkoli [Interactive methods of learning in primary school]. (2017). URL: <http://prolisok.it-we.net/interaktivni-metodi-navchannya-v-pochatkovij-shkoli> [in Ukrainian].
4. Kryshchenko, T. & Yakovleva, V. (2016). Osoblyvosti rozvytku tvorchykh zdibnostei ditei shkilnoho viku [Peculiarities of the development of creative abilities of school-age children]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32049/1/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83%20%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B8%D1%85%20%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D1%83.pdf> [in Ukrainian].
5. Maksymenko, S.D. (2008). *Zahalna psykholohiia* [General Psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (3d. ed.) [in Ukrainian].
6. Yavonenko, M.V. (2007). Systema tvorchykh zavdan mizhpredmetnoho kharakteru yak zasib rozvytku literaturno-tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv [The system of creative tasks of an interdisciplinary nature as a means of developing the literary and creative abilities of younger schoolchildren]. Candidate's thesis. [in Ukrainian].
7. Yakubova, L.A. (2010). Rozvytok tvorchykh zdibnostei pidlitkiv u protsesi pozaklasnoi roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Development of creative abilities of teenagers in the process of extracurricular work of general educational institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Mykolaiv [in Ukrainian].

Dubrovsk L.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), a Docent at the Department of Pedagogy,
Elementary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
dubrovsky@ex.ua
orcid.org/0000-0001-7158-6115

Dubrovskiy V.

Senior Teacher at the Department of Pedagogy,
Elementary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
dubrovsky@ex.ua
orcid.org/0000-0002-0902-1962

Butenko S.

Teacher's Assistant
Nizhyn Educational Complex 16 «Prestyzh»
Nizhyn, Chernihiv district, Ukraine
svetabutenko01@gmail.com

**MODERN PEDAGOGICAL TASKS AND METHODS OF CREATIVE ABILITIES
DEVELOPMENT OF JUNIOR STUDENTS (OF THE FIRST CYCLE)**

The article deals with a topical problem concerning creative abilities development of primary school students (of the 1st cycle). The general aim of the article is to reveal the concept of modern pedagogical tasks and methods that help to develop students' creative abilities.

On the basis of thorough analysis and systematization of scholarly literature it is indicated in the article that to develop creative abilities of children in the 1st and the 2nd grades successfully and harmoniously it is necessary to create favorable conditions and use various forms, methods and tasks during educational process. It is stated that the main components of junior students' creative abilities are creative attention and thinking and it presupposes the use of certain tasks. Moreover the authors emphasize the idea that with the development of creative abilities, students become more interested in new knowledge, the level of independence in learning increases, and therefore the teacher should focus on revealing curiosity and interest in students, expanding their interest in learning process and thinking, communication skills, etc.

The importance of creative tasks at school is underlined in the article. Three levels of the creative tasks complexity are singled out and characterized in the paper. They are elementary, medium and high. It is mentioned that these levels should be taken into consideration in the process of children's creative abilities development.

The most successful and active methods of teaching and developing creative abilities of junior students are identified and analyzed in the article. They are: conversation, didactic game, interactive methods, method of brainstorming, method of combinatorial actions, method «Think about something else», project method, etc. Besides, the practicability and advantages of these methods are described and certain tasks for developing creativity at class are offered. The authors believe that in the process of developing students' creative abilities the teacher must adhere to such principles as, for example, students support and belief in their strength, informative and relevant learning materials, the use of modern forms and methods, etc. Thus, the above mentioned kinds of work will certainly serve the successful and effective development of children's creative abilities.

Key words: creative abilities, tasks, methods, levels of complexity, a student of primary school age.

УДК 159.922.736.4
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-69-74

Король В. С.

старший викладач кафедри психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

**ВІКОВІ ЗМІНИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ
УЧНІВ ІХ–ХІ КЛАСІВ**

У статті розглядається актуальна проблема динаміки розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів протягом трьох останніх років навчання в школі. Автором наголошено, що інтереси виступають дієвими мотивами поведінки і діяльності людини. Вони стимулюють дії людини, направлені на подолання тих чи інших життєвих труднощів, виступають важливою запорукою досягнення поставлених цілей. Серед різноманітності інтересів важлива роль належить навчально-пізнавальним інтересам людини. Вивчення закономірностей та умов формування і розвитку даних інтересів є особливо важливим та актуальним для сучасної психології. Формування та розвиток навчально-пізнавальних інтересів в учнів передбачає не тільки максимальне врахування можливостей навчальних дисциплін, реалізацію методичних вимог до їх викладання, а й психологічно правильну побудову навчального процесу у відповідності з можливостями учнів та вчителя (інтелектуальними, волевими, та емоціональними). На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що науковцями не завжди належна роль відводиться висвітленню динаміки розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів протягом трьох останніх років навчання в школі. В результаті цього отримується дещо одностороння (статична) картина розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів. У статті зазначено, що за допомогою проведеного дослідження навчально-пізнавальних інтересів учнів ІХ-ХІ класів у Ніжинській ЗОШ № 7 було встановлено, що навчально-пізнавальні інтереси особливо помітно виявляються у учнів лише випускних класів. Підкреслено, що з віком учнів навчально-пізнавальні інтереси стають більш усвідомлюваними. Це виражається (в порівнянні з дев'ятикласниками) у певному «раціоналізмі» вибору майбутньої професії, покращується диференціація навчально-пізнавальних інтересів. Одночасно посилюється загальне позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові поняття: навчально-пізнавальний інтерес, розвиток інтересів, структура інтересу, вікова динаміка інтересів, диференціація інтересів.

Постановка проблеми. У сучасній психології інтерес традиційно розглядається як емоціональне забарвлене ставлення людини до навколишнього світу, як її спрямованість на певний об'єкт чи певну діяльність. Інтерес сприяє орієнтуванню суб'єкта пізнання інформації, ознайомленню з новими фактами, глибокому і повнішому відображенню дійсності. С. Л. Рубінштейн писав, що інтерес – «це мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значущості й емоціональної привабливості» [10, с. 112].

Н. Г. Морозова цілком слушно зауважує, що інтерес характеризується трьома обов'язковими моментами: «1) позитивною емоцією стосовно до дійсності; 2) наявністю пізнавальної сторони цієї емоції; 3) наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності...» [9, с. 5].

У розмаїтті інтересів людини важливе місце займають пізнавальні та навчальні інтереси. Дослідження Н. Г. Морозової, Г. І. Щукіної, Л. І. Божович та інших показують, що значення пізнавального інтересу в житті та діяльності підростаючої особистості важко переоцінити [3; 9; 12; 13]. Спеціалісти підкреслюють особливу значущість пізнавальних інтересів у шкільні роки, в активній навчально-пізнавальній діяльності дитини.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Хоч Г. І. Щукіна і ставить під сумнів правомірність використання терміну «навчальні інтереси» [12, с. 7], в психолого-педагогічній літературі цей термін порівняно часто застосовується для позначення інтересу учнів до навчання (А. П. Архипов [1], А. В. Джевечка [5], Н. В. Ільчукова [6], Б. П. Крупник [7], М. Ф. Морозов [8], Ф. Л. Фрадкіна [11] та ін.).

Як показують численні психологічні та педагогічні дослідження інтереси виступають дієвими мотивами поведінки і діяльності людини. Вони стимулюють дії людини, направлені на подолання тих чи інших життєвих труднощів, виступають важливою запорукою досягнення поставлених цілей. Серед різноманітності інтересів важлива роль належить навчально-пізнавальним інтересам людини. Вивчення закономірностей та умов формування і розвитку даних інтересів є особливо важливим та актуальним для сучасної психології.

Важливим завданням сучасної школи є підвищення якості навчання, а також зв'язок навчання і виховання з життям. Саме тому вивчення навчально-пізнавальних інтересів учнів середньої школи є важливим засобом реалізації поставлених перед школою завдань.

Психологами неодноразово робилися спроби виділити основні тенденції вікового розвитку інтересів дітей (інтерес як вибіркове пізнавальне ставлення дітей до тих чи інших навчальних предметів, яке виникає в молодших класах школи і посилюється в підлітковому та ранньому юнацькому віці (Л. І. Божович [3, с. 253]); фокусування інтересів дитини на зовнішній і внутрішній світ (Л. С. Виготський [4]); вікове сходження дитини від епізодичного інтересу до стійкого пізнавального ставлення (Н. Г. Морозова [9]) та ін.

Разом з тим, в цих публікаціях не завжди належна роль відводиться висвітленню динаміки розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів протягом трьох останніх років навчання в школі. В результаті цього отримується дещо одностороння (статична) картина розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів.

Мета статті – дослідити вікові особливості зміни навчально-пізнавальних інтересів учнів IX–XI класів на базі Ніжинської ЗОШ № 7.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичних даних дає підставу робити припущення, що, по-перше, існує загальна тенденція в розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів з переходом їх з класу в клас. Зокрема, численні дослідження психологів, які займаються проблемами вікової психології, показують, що ця тенденція проявляється в більшій усвідомленості інтересів учнями. По-друге, можна зробити припущення про те, що при вивченні навчально-пізнавальних інтересів учнів виявлятимуться і специфічні для кожного вікового мікроінтервалу свої особливості усвідомлення навчально-пізнавальних інтересів. Так результати проведеного дослідження в сьомих класах Ніжинської ЗОШ № 7 показують, що в семикласників начально-пізнавальні інтереси не завжди достатньо диференційовані, їх ставлення до улюблених чи не улюблених завдань відзначається надмірною емоційністю. Наприклад, багато кому з них не вистачає тієї кількості плюсів, мінусів чи нулів, яку вони можуть проставити в анкеті згідно інструкції. Часто улюблений предмет відзначається 4–8 плюсами, а заняття, яке викликає протилежне ставлення, відзначається такою ж кількістю мінусів. В цілому ж усвідомлення свого відношення до тих чи інших предметів у семикласників недостатньо диференційоване, про що свідчить і велика кількість нулів, що є ознакою байдужості до окремих занять.

Виходячи з усього сказаного вище, нами було проведено дослідження навчально-пізнавальних інтересів учнів IX–XI класів, яке проводилося в Ніжинській ЗОШ № 7 і охоплювало учнів трьох старших класів шкіл. За школярами велось педагогічне спостереження, проведені бесіди, анкетування, спрямовані на виявлення навчально-пізнавальних інтересів учнів.

Нами використовувалася анкета для вивчення навчально-пізнавальних інтересів А. Голомштока, яка включала в себе 78 запитань. Її вибір був не випадковий. Вона з успіхом зарекомендувала себе в численних психологічних та педагогічних дослідженнях. Крім того, всі її питання доступні та зрозумілі для старших підлітків та старшокласників.

Відповіді на питання анкети дали 155 восьмикласників та старшокласників. Після заповнення анкети виявилось, що вірно заповнив анкету 131 досліджуваний. 24 анкети були непридатні для їх обробки (були пропущені окремі питання, досліджувані не віднеслися серйозно до заповнення анкети тощо). Таким чином, можна констатувати, що нами проаналізовані відповіді 85 % учнів класів, де проводилося анкетування.

Найбільше представлений в матеріалах цього дослідження 9-а клас (27 анкет), найменше 10-б клас (22 анкети).

Наведемо найхарактерніші дослідні дані. Як показує попередній аналіз анкети, в переважній більшості учнів 9-а класу переважає позитивне ставлення до тих знань, про які говорилося в анкеті. В той же час, порівняно з семикласниками, вони більш диференційовано виділяють улюблені види навчальної діяльності, види занять, які зв'язані з їх навчально-пізнавальними інтересами.

Так у відповідях учнів 9-б класу інтерес до тих чи інших видів занять, зв'язаних з майбутньою професійною діяльністю, переважає у більшій частині досліджуваних. В цілому, позитивні відповіді на питання анкети складають 57% від загальної кількості отриманих класом балів. 18 % від загальної кількості отриманих відповідей складають негативні відповіді. Байдужість до тих чи інших видів занять, неусвідомленість інтересів були виявлені у 25 % відповідей. Необхідно відзначити, що в даному разі відсотки нараховувалися за всіма наявними відповідями. Групування відповідей за видами занять показує, що практично у кожного учня класів сформований навчально-пізнавальний інтерес до тих чи інших видів занять. В той же час мають місце і випадки, коли учень негативно відноситься практично до всіх виділених видів занять, коли негативні відповіді переважають у заповненій ними анкеті. Переважання позитивних відповідей до окремих видів занять у таких учнів незначне (наприклад, тричі учень відзначив, що його цікавлять види занять зв'язані з біологією, двічі, що він не любить їх, а один раз виявив індивідуальне ставлення до заняття, пов'язаного з цією навчальною дисципліною.

У відповідях учнів 9-а класу мали місце певні відмінності, порівняно з відповідями учнів 9-б класу (наприклад, для них властивий 61 % позитивних відповідей), однак, в цілому, тут спостерігалась та ж тенденція, що і в 9-б класі.

Серед учнів дев'ятих класів до 20 % складають ті учні, які дають високу позитивну оцінку більшості видів занять, в яких практично відсутня негативна оцінка (негативне ставлення) до названих в анкеті занять. В той же час, в більшості з них сформований і яскраво виражений пізнавальний інтерес до окремих навчальних дисциплін, що в певній мірі може свідчити про орієнтацію цих учнів на предмети, які мають особливо важливе значення для їх майбутньої професії. Разом з тим, серед цих учнів до 18–25 % становлять ті учні, в яких анкета не дозволила виявити домінування значимих для майбутньої професії видів діяльності. Це може говорити про недостатню сформованість професійних інтересів цих учнів.

З віком учнів, як показує аналіз даних анкет, проведених в 10-а, 10-б та 11-б класах, зростає усвідомленість та диференціація навчально-пізнавальних інтересів учнів. Зменшується кількість відповідей, які свідчать про індивідуальне ставлення до окремих видів пізнавальних чи навчальних занять. Зростає кількість позитивних та негативних відповідей. Причому, в десятих класах порівняно з дев'ятими та одинадцятими збільшилася кількість негативних відповідей. В 11-б класі кількість позитивних відповідей найбільша – 65 %. Можна зробити висновок, що потреба вибору професії, яка особливо гостро постає перед учнями дев'ятих та одинадцятих класів веде до того, що відповіді цих учнів за багатьма параметрами (наприклад, за кількістю позитивних відповідей) більше співпадають, ніж в їх порівнянні з десятими класами. Однак, в цілому, десяти- та одинадцятикласники відзначаються більшою диференціацією навчально-пізнавальних інтересів. В їх відповідях виявляється і більша критичність до тих чи інших видів занять, про що свідчить хоч би менша кількість випадків надмірного (за допомогою багатьох умовних значків) позначення позитивного чи негативного ставлення до названих в анкеті видів занять, пізнавальних дій.

Цікаві результати отримані нами і в процесі попереднього аналізу значимості тих чи інших основних видів навчально-пізнавальних занять для учнів даних класів.

Запропонована учням анкета давала можливість вивчити навчально-пізнавальні інтереси до 13 основних груп знань (відповідно, навчальних з дисциплін, гурткових занять тощо).

Перш за все, ми приведемо відомості про навчально-пізнавальні інтереси до першої групи занять, зв'язані з вивченням фізики та математики. 44 % учнів 9-а класу виявляють більш чи менш виражений інтерес до занять, які пов'язані з необхідністю їх вивчення. Серед учнів 9-б класу такий інтерес проявляється у 41 % школярів. В учнів десятих та одинадцятого класів інтерес до вивчення математики зростає, але в незначній мірі (відповідно 45 %, 47 % та 49 %). В 67 % старшокласників виявляється інтерес до занять з хімії. Причому він найвищий у дев'ятикласників (72 %) і найнижчий у одинадцятикласників (53 %). В цілому ж, як показують матеріали дослідження, серед учнів домінує інтерес до вивчення тих навчальних дисциплін, які особливо необхідні для майбутнього оволодіння педагогічними професіями (серед них переважає інтерес до літератури (61 %), історії (65 %), хімії (67 %)). Разом з тим інтерес до цих дисциплін часто і непов'язаний з інтересом до педагогічної професії (в середньому у 40 % досліджуваних). Орієнтацію учнів на інші професії, крім педагогічних, які вимагають гуманітарної освіти, на жаль, анкета виявити не дозволила. Але окремі розмови з учнями показують, що дехто з них бажає оволодіти професією бібліотекаря, журналіста, коректора і т. д. Бесіди з учнями також допомогли встановити, що багато хто із тих школярів, які проявляють інтерес до хімії зв'язують його з прагненням оволодіти професією лікаря, технолога, фармацевта тощо.

Серед виділених в анкеті видів занять малу кількість відповідей отримують заняття, зв'язані з обслуговуючою працею. Серед учнів дев'ятих класів – 27 %, серед учнів одинадцятих класів – 18 %.

Детальний аналіз анкети показує, що в більшості учнів навчально-пізнавальні інтереси виражаються у ставленні до занять, гурткової роботи, читання науково-популярної літератури і т. д. Значно рідше вони виявляються у практичному плані (бажання скласти каталоги, готувати наукові повідомлення, читати схеми технічних приладів і т. п.). На наш погляд, дана особливість повинна заслуговувати ретельної уваги педагогів, так як інтерес до практичного використання набутих знань є важливою умовою успішного вибору і оволодіння професією.

Висновки. Таким чином, попередній аналіз анкетних даних показує, що для розвитку навчально-пізнавальних інтересів учнів властива така тенденція:

- навчально-пізнавальні інтереси особливо помітно виявляються у учнів випускних класів;
- з віком учнів навчально-пізнавальні інтереси стають більш усвідомлюваними, що виражається (в порівнянні з дев'ятикласниками) у певному «раціоналізмі» вибору майбутньої професії;
- з віком учнів диференціюються навчально-пізнавальні інтереси, одночасно посилюється загальне позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Разом з тим мають місце і вікові особливості прояву інтересу до певних видів діяльності.

Література

1. Архипов А. П. Зависимость между знаниями учащихся и их учебными интересами: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1955. 276 с.
2. Барам Д. П. Учебные и профессиональные интересы восьмиклассников с различными особенностями познавательных процессов. *Вопросы психологии*. 1984. № 2. С. 60–66.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 452 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 384 с.
5. Джевечка А. В. Соотношение учебных интересов учащихся старших классов с особенностями их памяти и мышления: дис. ... канд. психол. наук. Вильнюс, 1981. 178 с.
6. Ильчукова Н. В. Изучение возрастной динамики устойчивости учебного интереса: дис. канд. психол. наук. Москва, 1971. 155 с.
7. Крупник Б. П. Учебные интересы школьников как фактор их художественного развития. *Новые исследования в психологии*. 1981. № 1. С. 24–29.

8. Морозов Н. Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. *Известия АПН РСФСР*. Вып. 73. 1955.
9. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. Москва: Знание, 1979. 48 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: у 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
11. Фрадкина Ф. И. Роль игры в формировании учебных интересов. *Известия АПН РСФСР*. 1955. Вып. 73.
12. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва: Педагогика, 1971. 352 с.
13. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988. 208 с.

Referense

1. Arkhypov, A.P. (1955). *Zavysymost mezhdu znaniyami uchashchikhsia y ykh uchebnymy interesamy* [Relationship between students' knowledge and their learning interests]. Moskva [in Russian].
2. Baram, D.P. (1984). Uchebnye y professionalnye ynteresy vosmyklassnykov s razlychnymy osobnostiamy poznavatelnykh protsessov [Educational and professional interests of eighth-graders with different features of cognitive processes]. *Voprosy psikhohohyy – Questions of psychology*, 2, 60–66 [in Russian].
3. Bozhovych, L.Y. (1968). *Lychnost y ee formirovanye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moskva: Prosveshchenye [in Russian].
4. Vyhotskiy, L.S. (1991). *Pedahohycheskaia psikhohohyya* [Pedagogical psychology]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
5. Dzhevechka, A.V. (1981). Sootnoshenye uchebnykh ynteresov uchashchikhsia starshykh klassov s osobnostiamy ykh pamiaty y myshleniya [Correlation of educational interests of high school students with the peculiarities of their memory and thinking]. Candidate's thisis. Vylnius [in Russian].
6. Ylchukova N.V. (1971). Yzuchenye vozrastnoi dynamyky ustoi chyvosty uchebnoho ynteresa [Studying the age dynamics of the stability of educational interest]. Candidate's thisis. Moskva [in Russian].
7. Krupnyk, B.P. (1981). Uchebnye ynteresy shkolnykov kak faktor ykh khudozhestvennoho razvytiya [Schoolchildren's educational interests as a factor in their artistic development]. *Novye yssledovaniya v psikhohohyy – New research in psychology*, 1, 24–29 [in Russian].
8. Morozov, N.F. (1955). Voznyknovenye y razvytye uchebnykh ynteresov u detei mladshoho shkolnoho vozrasta [The emergence and development of educational interests in children of primary school age]. *Yzvestiya APN RSFSR – Izvestiya APN RSFSR* [in Russian].
9. Morozova, N.H. (1979). *Uchyteliu o poznavatelnom ynterese* [To the teacher about cognitive interest]. Moskva: Znanye [in Russian].
10. Rubynshtein, S.L. (1989). *Osnovy obshchei psikhohohyy* [Fundamentals of General Psychology]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
11. Fradkina, F.Y. (1955). Rol yhry v formirovanyy uchebnykh ynteresov [The role of the game in the formation of learning interests]. *Yzvestiya APN RSFSR – Izvestiya APN RSFSR*, 73. [in Russian].
12. Shchukyna, H.Y. (1971). *Problema poznavatelnoho ynteresa v pedahohyke* [The problem of cognitive interest in pedagogy]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].
13. Shchukyna, H.Y. (1988). *Pedahohycheskye problemy formirovaniya poznavatelnykh ynteresov uchashchikhsia* [Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students]. Moskva: Pedahohyka [in Russian].

Korol V.

senior lecturer of the department of psychology,
Nizhyn Mykola Gogol State University
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

**THE AGE CHANGES OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE INTERESTS
OF THE PUPILS IX–XI GRADES**

In this article is described the actual problem of the dynamics of the development of educational and cognitive pupils' interests during the last 3 years of their studying at school. The author underlines that the interests are the main thing of the people's behaviour and activity. They stimulate and help to overcome some difficulties of life. They also help to reach the goal of life. Among interests great importance belongs to educational and cognitive interests of people. Learning conformities and conditions for forming and development of these interests are very important and actual for modern psychology. Forming and development of educational and cognitive pupils' interests are not only taking into account the possibilities of different subjects but psychologically correct forming of educational and cognitive process with the possibilities between the pupils and teachers. Analyzing the literature from psychology and pedagogic must be admitted that the scientists do not always pay enough attention to describe the dynamics in the development of educational and cognitive interests of the pupils during the last 3 years of their studying at school. As a result, we have one-sided picture in the process of educational and cognitive pupils' interests. In this article is mentioned that with the help of this experiment about educational and cognitive interests of the pupils of IX–XI grades at school Number 7 in Nizhyn is underlined that educational and cognitive interests are typical for school-leavers. It is also mentioned that educational and cognitive interests become more understandable with years (when we compare with the pupils of the 9-th grade). At this time the positive attitude to the educational and cognitive activity become stronger.

Key words: educational and cognitive interests, the development of interests, the structure of the interest, the age dynamics of interest, the differentiation of interests.

УДК 373.2
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-74-81

Пісоцька Л. М.

старший викладач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lm.pisozkaja@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8856-7866

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ
4–5 РОКІВ ЗАСОБАМИ МАЛЮВАННЯ В УМОВАХ ЗДО**

У статті розглядається проблема формування у дітей дошкільного віку (4–5 років) основ художньої творчості засобами малювання. Наголошується, що означена проблема є складовою актуального на сьогодні завдання дошкільної освіти – художнього розвитку та виховання дітей дошкільного віку. У статті автори вказують на основні компоненти, критерії та показники розвиненості художньої творчості дітей чотирьох–п'яти років, у відповідності з якими було розроблено емпіричну методику. Крім того, акцентується увага на загальних показниках художньої творчості дітей 4–5 років, на які звертається увага у дослідженні: захопленість образотворчою діяльністю, оригінальність у створенні художніх образів у малюванні.

У емпіричному дослідженні авторами зафіксовано, що переважна більшість (30 %) дошкільників характеризується низьким рівнем розвиненості художньої творчості, які проявляються у їх образотворчій діяльності, 53 % дітей чотирьох–п'яти років властивий середній рівень художньої творчості. Найменше виявлено дошкільників чотирьох–п'яти років (17 %), які мають високий рівень сформованості художньої творчості. Загалом 83 % дітей середньої групи ЗДО характеризуються недостатньою мірою сформованості художньої творчості у малюванні.

Вивчаючи виховні впливи педагогів на формування художньої творчості з'ясовано, що вихователі недостатньо оцінюють потенціал малювання у розвиткові дитячої творчості, використовують обмежений арсенал засобів в освітньому процесі. Переважна більшість педагогів у ЗДО лише епізодично допомагають опануванню дітьми чотирьох–п'яти років найбільш вагомими засобами малювання, формуючи художні вміння дошкільників і зовсім мало вихователі співпрацюють у цьому плані з батьками дітей. Лише невелика кількість педагогів взаємодіють з даною проблемою з батьками вихованців середньої групи. Також не всі вихователі вірно розуміють саме явище дитячої творчості, хоча й підкреслюють її спрямованість на пізнання світу, але не достатньо усвідомлюють як її потрібно підтримувати

Виховний вплив батьків на художню творчість дітей 4–5 років не можна назвати системним. Переважна більшість дорослих не цікавиться розвитком образотворчості дітей у малюванні, лише біля половини батьків виявляють зацікавленість у розширенні засобів малювання. Водночас невелика частина батьків дітей налаштована на співпрацю з педагогами ЗДО у цьому контексті освітнього процесу.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновок щодо необхідності оптимізації процесу формування художньої творчості дітей чотирьох–п'яти років у малюванні.

***Ключові слова:** художня творчість, художня творчість дітей 4–5 років, образотворча діяльність, малювання, формування художньої творчості дошкільників.*

Постановка проблеми. Питання художньої творчості пов'язано з пізнанням світу та творчим зростанням особистості, особливо з розвитком її естетичного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми знаходиться у тісному взаємозв'язку з питаннями соціалізації, розвитку, навчання та виховання молоді. Формування художньої

творчості є одним із важливих напрямів і завдань естетичного виховання дошкільників, що особливо актуалізується у 4–5 років, що пов'язано з виникненням інтересу дітей до малювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У широкому розумінні творчість розуміють у якості особливої здатності людини до пізнання та перетворення навколишнього світу. Художня творчість у науці розуміється як продуктивна діяльність особистості, яка спрямована на створення нових естетичних цінностей (творів мистецтва) і ґрунтується на оригінальному та самостійному художньому мисленні [1, с. 344].

Серед розмаїття такої активності людини вирізняють її образотворчу діяльність, зокрема малювання. Її продуктом є малюнок, який, на думку М. Кириченко, І. Кириченко, має значні образотворчі можливості, хоч і виконується від руки за допомогою графічних засобів – лінії, штриха, плями та їх поєднання [2, с. 12]. Виконання малюнку залежить безпосередньо від художніх знань і вмінь, які набувають під час мистецької освіти, яка розпочинається у дошкільному дитинстві.

У дошкільному віці прояви творчості у контексті художньої діяльності, зокрема образотворчої (малювання) досліджували О. Дронова, Г. Сухорукова, Т. Поніманська, О. Половіна, С. Янцур, В. Котляр, О. Терещенко. В. Котляр підкреслює, що творчість дитини 4–5 років в цілому подібна за компонентами та спрямованістю творчому акту митця (художника), хоча й відбувається на елементарному рівні, а її ускладнення можливе за умови поступального руху, у напрямку накопичення простих творчих елементів, на основі яких з'являються більш складні [3, с. 155]. Подібною думки дотримувалася й Т. Поніманська, яка наголошувала на тому, що творчі вміння у художній діяльності формуються поступово, чому сприяє спеціальне навчання дошкільників [4, с. 299].

О. Терещенко вказувала, що творчість є суто суб'єктивним надбанням дитини у цей період життя (4–6 років), оскільки образотворча діяльність створює можливості для пізнання дитиною себе, розкриття своїх схильностей, талантів, а її підґрунтя становлять художні вміння, задатки й здібності, оцінне ставлення до себе, власної творчої активності та здобутків (малюнку) [5, с. 10]. Саме тому О. Половіна й наполягає на тому, що доцільно саме цілеспрямовано підходити до вдосконалення художньо-естетичного розвитку дошкільників, розвивати їх у мистецькій освіті дошкільнят, оскільки вона задовольняє потреби й прагнення дітей під час підбору засобів для створення художнього образу, що суттєво розширює можливості творчих актів дитини [6].

О. Дронова, Г. Сухорукова, Л. Янцур теж підкреслюють роль дорослих у процесі збагачення досвіду образотворчості у дітей. Зокрема вони відмітили, що у дошкільника, у якого наявні знання й уявлення про властивості художніх матеріалів і технік їх використання, з'являються переваги й вподобання щодо їх використання, а отже зростає можливість фантазувати, творити, створюючи нові художні образи [7, с. 229].

Зважаючи на те, що образотворчість є для дітей 4–5 років продуктивною та найбільш улюбленою діяльністю, на нашу думку, доцільно формувати художню творчість саме засобами малювання. Отже, **мета статті** полягає у емпіричному вивченні особливостей художньої творчості дітей 4–5 років у малюванні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході вивчення особливостей художньої творчості дітей 4–5 років у малюванні ми орієнтувалися на такі критерії: *художнє сприйняття та художньо-естетичні емоції й почуття; самостійні та творчі художні дії; художньо-естетична оцінка*. Структурними складовими *розвиненості художньої творчості у малюванні дошкільників 4–5 років* були *когнітивна, емоційно-ціннісна та поведінкова*. Під час проведення емпіричного дослідження орієнтувалися на схарактеризовані вище критерії та компоненти, та показники, враховували спрямованість дітей на творчі акти у малюванні.

У дослідженні взяли участь 35 дітей 4–5 років, які відвідують середню групу ЗДО; 11 вихователів цього ж закладу та 35 батьків вихованців. Було використано такі методи: бесіди з дітьми; експериментальні завдання творчого характеру з малювання, спостереження за процесом творчості у малюванні; анкетування вихователів і

батьків. Означені методи сприяли отриманню інформації про існуючий рівень знань і уявлень дітей 4-5-років про образотворчість, ставлення до малюнків та до самого себе, налаштованість на взаємодію з дорослими та практичні навички виконання образотворчих дій у малюванні, а також з'ясувати вплив з боку суспільного та сімейного виховання на розвиток художньої творчості дошкільників.

Здійснивши аналіз отриманих результатів ми з'ясували, що усім дітям п'ятого року життя добре знайома техніка малювання фарбами. Всі вони вказали, що малюнок – це мистецтво, оскільки він гарний. Проте лише половина опитаних дошкільників називали узагальнені художні образи, втілені на малюнках, зокрема «птаха, тваринку, їжачка, великого птаха та його маленьких діток, пори року». Стільки ж дітей виявили схильність до деталізації: «їжачок гріється на сонечкові, курочка прогулюється з курчатками, зима, зимовий ліс, осіннє дерево». Отже, не всі діти змогли ідентифікувати втілений художній образ, що вказує на брак у них відповідного досвіду.

Відсутність належного досвіду помічено й під час аналізу дитячих відповідей на можливі зображення художника: всі діти (100 %) назвали лише узагальнені образи, а велику кількість малюнків пояснювали тим, що художник любить малювати й робить це щодня. Крім того було з'ясовано, що діти молодшого дошкільного віку знають засоби, необхідні для малювання й одночасно біля 80 % з них володіють традиційними техніками зображення. Встановлено, що переважна більшість дошкільників відмітили, що окрім фарб і олівців на заняттях в ЗДО використовують фломастери, а вдома ще п'ята частина малюють долонькою, що їм дуже подобається.

Здійснивши аналіз отриманих результатів за *когнітивним компонентом*, констатували, що діти п'ятого року життя мають уявлення про зображувальну діяльність, розуміють зміст праці художника, розрізняють художні образи й знають техніки їх створення. Мистецтво, у переважній більшості, розуміють як малювання фарбами зображення й відмічають їх естетичну спрямованість (красивий малюнок). Найбільш улюбленим і зрозумілим для дітей є малювання. Серед технік більшою популярністю користуються у дошкільників малювання фарбами, олівцями, фломастерами, оскільки у них це добре виходить. Лише 20 % досліджуваних знає й використовує вдома нетрадиційні техніки створення зображень. Саме тому, на нашу думку, помітно обмеженість досвіду дітей щодо художніх образів та способів створення малюнків, знань про інші види мистецтва. Відмічено, що всі опитані у разі виникнення труднощів під час реалізації певного задуму очікують на допомогу дорослих.

За *емоційно-ціннісним компонентом* було виявлено, що діти 4–5 років життя у переважній більшості позитивно ставляться до художньо-естетичної творчості, проте більша їх частина, а це біля 80 % лише копіює зразок, наданий дорослими. Самодіяльність, елементи творчості проявляють лише 20 %. Це проявляється у самостійності, у прагненні зробити це незвичайним чином. Водночас, більшість вихованців середньої групи налаштовані на позитивний результат у зображувальній діяльності, люблять малювати, очікують допомоги від дорослих під час втілення задуму, їм подобаються власні малюнки, вони чекають на схвальну оцінку дорослих, їм властиве бажання стати художником. Дітей, яким властиві означене ставлення, виявлено близько 85%.

Решта досліджуваних невдоволені своїми результатами, адже дорослі постійно роблять їм зауваження й тому діти негативно ставляться до художньої творчості, зокрема малювання. На нашу думку, батьки та вихователі орієнтують дитину на високий стандарт якості, не зважаючи на те що це лише, діти, які пізнають світ, набувають досвіду. Тому дорослим варто вказувати на недоліки так, щоб не ображати та не пригнічувати дитину. На нашу думку, дорослі до кінця не розуміють, що дитяча творчість – це прояви у поведінці, зокрема у художній діяльності самобутності, своєрідності, прагнення відійти від зразка, виявити самостійність, створити щось по-своєму.

За *поведінковим компонентом художньої творчості* виявлено, що діти уважно слухали експериментатора перед виконанням завдання й з цікавістю розглядали зображувальні засоби. Було помітно також і захопленість процесом малювання. Зафіксовано звертання дітей до дорослого щодо уточнення образотворчих дій та прохання допомоги, що тлумачиться більшою мірою як прояви залежності, а не схильність до творчих дій. Встановлено, що діти позитивно реагували на схвальні відгуки експериментатора щодо результатів їх образотворчості, намагалися виправити

неточності у малюнку, на які вказав дорослий. У 15 % дошкільників виявили дещо інші тенденції: на малюнках ми побачили зовсім несхожі на інші зображення й вони повністю відрізнялися від зразка. Такі діти до дорослого не зверталися, натомість додали до своєї роботи незвичні елементи самостійно, без підказок експериментатора

Під час аналізу малюнків було помічено, що завдання 1 для дітей 5-го року життя виявилось легшим, що засвідчила їхня здатність добре передати художній образ. В цілому 20 % досліджуваних вирізнялися схильністю до реалістичного зображення: дотримувалися форми й пропорції, правильно передавали на малюнках деталі й колір, достатньо вірно розміщували його на аркуші паперу. Щодо завдання 2, то відсоток досліджуваних з реалістичним зображенням виявився меншим, лише 14 %.

Зафіксовано, що значна кількість дітей, біля 52 %, не змогли самостійно досягти мети у експериментальних завданнях, оскільки для них запропоновані техніки зображення виявилися незвичними, незнайомими. Самостійно виконали завдання біля 17 %. Значні труднощі при втіленні реалістичного образу мало біля 31 % дітей: не змогли виконати завдання, навіть з допомогою дорослого. В цілому можна зробити висновок, що дорослі недостатньо звертають увагу на прояви творчості у малюванні дітей під час навчання художніх вмінь, натомість вони надміру прив'язують увагу дітей до зразка, орієнтують на його копіювання. Тим самим гальмується розвиток здатності дошкільників до ініціативи, до отримання задоволення від процесу творення.

На основі узагальнення результатів за всіма методами дослідження, було здійснено розподіл дітей за рівнями розвиненості художньої творчості. Так, *високий рівень* характеризується тим, що дошкільник 4–5 років здатен підібрати й використати необхідні зображувальні матеріали, техніки, прагне до самостійного виконання поставленого перед ним завдання. За необхідності звертається за допомогою до дорослого під час роботи з незнайомими чи незвичними матеріалами. Отримує насолоду від власних художніх досягнень, з задоволенням обговорює отриманий результат. Очікує й радіє схваленню дорослим його творчості та засмучується, коли не зміг втілити художній образ, проте прагне з'ясувати причини успіху чи невдачі. *Середній рівень* розвиненості художньої творчості передбачає, що дитина 4–5 років використовує основні художні техніки та матеріали й очікує на допомогу дорослого під час виконання поставленого перед нею завдання. Отримує задоволення від своїх художніх досягнень, обговорює їх з дорослим, коли про це просять. Позитивно ставиться до схвалення його творчості дорослими. Засмучується своїм невдачам при малюванні художнього образу. Розуміє пояснення дорослим причин успіху чи невдачі у малюванні. *Низький рівень* розвиненості художньої творчості характеризується тим, що дитина 4–5 років невміло використовує основні художні техніки, матеріали, без дорослого до виконання завдання не береться. Радіє власним художнім досягненням, з обережністю ставиться до схвалення його творчості дорослими, уважно прислухається до порад. Дуже переживає свої невдачі у малюванні. Часто не розуміє пояснення дорослим причин успіху чи невдачі у образотворчих діях.

Здійснивши аналіз результатів дослідження вихователів ЗДО, дійшли висновку, що відсутні заходи співпраці з родинами вихованців з проблеми розвитку художньої творчості, а методи, які використовуються для навчання малювання, є усталеними для педагогічних працівників: показ, пояснення, демонстрація. Не було помітно використання новітніх технологій у навчанні дітей художньої творчості. Заходів, спрямованих на розвиток самодіяльності, елементів творчості, самостійності дітей у малюванні також бракує.

За результатами проведеного анкетування з вихователями ЗДО встановлено: ставлення педагогів до розвитку художньо-естетичної творчості й обсяг роботи, який вони здійснюють з дітьми середнього дошкільного віку з даної проблематики підпорядковується радше навчанню необхідних художніх умінь, ніж розвитку елементів креативності як базової особистісної якості.

71 % вихователів вказали, що вони не намагаються вдосконалювати у дітей художні вміння. Значний відсоток педагогів спрямовує свою увагу на засвоєння дошкільниками середньої групи обмеженої кількості технік роботи для зображення художніх образів, а тому зневажає на творчі прояви дітей. Лише невелика частина педагогів прагне збагатити художні вміння за рахунок розширення переліку технік, що сприятиме зростанню творчих проявів.

Втім, 57 % вихователів все ж підтримують бажання дітей й допомагають в оволодінні художніми техніками під час роботи над малюнком, а потім пропонують дітям самостійно обрати будь-яку з них, розв'язуючи творче завдання у самостійній художній діяльності. Натомість 43 % педагогічних працівників не звертають на це увагу, оскільки вважають, що діти мають їх опанувати самі, адже творчість носить самостійний характер.

Отже, результати дослідження педагогічних працівників ЗДО вказали, що вихователі недостатньо оцінюють потенціал художніх технік у розвитку дитячої художньої творчості, а тому використовують обмежений їх арсенал в освітньому процесі. Значна частина педагогів лише епізодично допомагають в опануванні ними дітьми 5-го року життя, формуючи художні вміння. Лише невелика кількість педагогів взаємодіють з даної проблеми з батьками вихованців середньої групи. Також не всі вихователі вірно розуміють саме явище дитячої творчості, хоча й підкреслюють її спрямованість на пізнання світу, але не достатньо усвідомлюють як її потрібно підтримувати.

Ставлення батьків до художньої творчості дітей та їхні виховні впливи у цьому контексті доповнили уявлення про загальні тенденції. Так, переважна більшість дорослих членів родин, а це 73 %, вважає, що найбільш улюбленим видом образотворчості дітей є малювання. При цьому значна кількість опитаних, а це біля 64 %, підтримує вдома дітей у їх набутті художніх умінь, спільно малюючи. 27 % дорослих членів родин разом з дітьми розглядають картинки, ілюстрації до казок, оповідань. 9 % батьків лише пропонують дітям зображувальні матеріали, не прикладаючи при цьому дієвих зусиль. При розгляданні малюнків вони рідко аналізують художній образ, способи його створення. Отже, більшість батьків не підтримують у дітей прояви творчості.

З'ясували, що переважна кількість дітей середнього дошкільного віку має достатньо засобів для творчості вдома, що є позитивним у плані підтримки творчих проявів у дітей, адже у них є можливість використовувати різні художні засоби у образотворенні. Одночасно постійне використання багатьох технік вдома відмітили 54 % респондентів, а 46 % дорослих зазначило, що звертаються до них зрідка. Як бачимо, близько половини батьків дотримується усталених поглядів на малювання, вважаючи традиційні техніки найбільш дієвим засобом дитячої образотворчості. Помічено, що техніки вихователів і дорослих членів родин, які вони використовують у роботі з дітьми, схожі, майже не різняться.

Значна частина батьків (73 %) відмітила, що діти дуже позитивно реагують на сумісні зображувальні дії у малюванні. Респондентів, натомість 9 % вказали, що їхній син чи то донька негативно ставляться до цього, просять їм не заважати й не обмежувати у зображувальній діяльності, а 18 % дорослих зазначили, що вони не можуть визначитися зі ставленням дитини до їх присутності чи відсутності під час художньої діяльності, адже для цього потрібно поспостерігати за сином чи донькою. Отже, близько третини батьків не цікавляться цією проблемою й не розуміють ролі дорослих у розвитку художньої творчості дітей.

Загалом, базуючись на даних дослідження, можна зробити висновок, що педагогічний вплив батьків на художню творчість дітей 4–5 років не є систематичним. Значна частина опитаних не цікавиться проблемою розвитку означеної активності дітей та має обмежені знання про художні техніки та невеликий досвід їх використання. Крім того, переважна більшість дорослих не взаємодіє у цьому питанні з педагогами ЗДО.

Висновки. Встановлено, що 18 % дітей 4–5 років характеризується високим рівнем розвиненості художньої творчості у малюванні, 52 % дошкільників – середнім, а 30 % вихованців середньої групи – низьким рівнем. Отже, 82 % дітей 4–5 років властивий недостатній рівень розвиненості художньої творчості у малюванні.

Визначено, що хоча дорослі й досить гарно орієнтуються у сутності дитячої образотворчості, розуміють її спрямованість у вихованців на пізнання світу, проте з'ясовано, що їх вплив на розвиток і вдосконалення творчості у малюванні дітей 4–5 років є обмеженим. Що підтверджується: відсутністю належної взаємодії між ЗДО й сім'ями дітей, браком знань про сучасні техніки й засоби малювання, особливості їх використання та відсутність у роботі з дітьми; переважання традиційних методів впливу на розвиток і вдосконалення художніх творчих дій дошкільників.

Література

1. Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева. Москва: Политиздат, 1989. 447 с.
2. Кириченко М. А. Кириченко І. М. Основи образотворчої грамоти: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2002. 190 с.
3. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: навч. посібн. Київ: Кондор, 2006. 200 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2013. 456 с.
5. Терещенко О. П. Розвиток творчості дошкільника в образотворчій діяльності: навч-метод. посібн. Київ: Світич, 2009. 112 с.
6. Половіна О. Мистецька освіта дошкільнят: свобода, творчість, інтеграція. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С. 3.
7. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручн. / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

Reference

1. *Ystetyka* [Aesthetics] (1989). (A.A. Beliaeva (Eds.)). Moskva: Polytyzdat [in Russian].
2. Kyrychenko, M.A. & Kyrychenko, I.M. (2002). *Osnovy obrazotvorchoi hramoty* [Fundamentals of image-creating literacy]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
3. Kotliar, V.P. (2006). *Osnovy obrazotvorchoho mystetstva i metodyka khudozhnoho vykhovannia ditei* [Fundamentals of figurative art and methods of artistic creation of children]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
4. Ponimanska, T.I. (2013). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Tereshchenko, O.P. (2009). *Rozvytok tvorchosti doshkilnyka v obrazotvorchii diialnosti* [Development of preschooler's creativity in visual arts]. Kyiv: Svitych [in Ukrainian].
6. Polovina, O. (2019). *Mystetska osvita doshkilniat: svoboda, tvorchist, intehratsiia* [Art education of preschoolers: freedom, creativity, integration]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 5, 3 [in Ukrainian].
7. *Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Fine arts with teaching methods in a preschool educational institution]. (2010). (H.V. Sukhorukovoi (Eds.)). Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

Pisotska L.

senior lecturer at the Department of Preschool Education
Nizhyn State Gogol University
lm.pisozkaja@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8856-7866

FEATURES OF THE FORMATION OF ARTISTIC CREATIVITY OF CHILDREN 4–5 YEARS OLD USING DRAWING IN THE CONDITIONS OF SCHOOL

The article examines the results of an empirical study of the development of artistic creativity in drawing in four- to five-year-old children. The development of drawing as one of the types of children's artistic activity was evaluated according to certain criteria: artistic perception and artistic-aesthetic emotions and feelings; independent and creative artistic actions; artistic-aesthetic evaluation, and cognitive, emotional-valuable, and behavioral were the structural components of the formation of four-five-year-old preschoolers' creativity in drawing.

The authors of the article focus on the general indicators of artistic creativity of children aged 4–5 years, which were focused on: enthusiasm for artistic activities, originality in creating artistic images in drawing. The study of the peculiarities of drawing as one of the types of artistic creativity of 4–5-year-old children took place on the basis of the methodology developed by the authors, which consisted of the following methods: conversations with children; experimental tasks of a creative nature in drawing, observation of the process of creativity in drawing; survey of educators and parents.

It was found that the vast majority (30 %) of 4–5-year-old preschoolers are characterized by a low level of development of artistic creativity, which is manifested in their artistic activity, 53 % of four-five-year-old children have an average level of artistic creativity. The least number of four- to five-year-old preschoolers (17 %) were found, who have a high level of artistic creativity. In total, 83 % of children of the middle group of SEN are characterized by an insufficient degree of formation of artistic creativity in drawing. Studying educational influences on the development and improvement of artistic creativity, it was found that teachers of special education do not sufficiently assess the potential of drawing in the development of children’s creativity and use a limited arsenal of tools in the educational process. The vast majority of educators only sporadically help four- to five-year-old children master the most significant means of drawing, forming the artistic skills of preschoolers, and very few educators cooperate in this regard with children’s parents. Only a small number of teachers interact with parents of middle school students on this issue. Also, not all educators correctly understand the very phenomenon of children’s creativity, although they emphasize its focus on learning about the world, but they are not sufficiently aware of how it should be supported

The educational influence of parents on the artistic creativity of 4–5-year-old children cannot be called systemic. The vast majority of adults are not interested in the development of children’s creativity in drawing, only about half of parents are interested in expanding the means of drawing. At the same time, a small part of the children’s parents is determined to cooperate with teachers of special education in this context of the educational process.

Key words: *artistic creativity, artistic creativity of children 4–5 years old, visual activity, drawing, formation of artistic creativity of preschoolers.*

УДК 373.2
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-82-88

Пісоцький О. П.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pisockijsascha@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1454-4394

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У КОНТЕКСТІ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядається проблема формування у дітей дошкільного віку (5–6 років) пізнавальних здібностей. Наголошується, що означене питання є складовим актуального на сьогодні завдання дошкільної освіти – розумового розвитку та виховання дітей дошкільного віку. У статті автори вказують на основні компоненти, критерії та показники сформованості пізнавальних здібностей дітей п'яти-шести років, у відповідності з якими було розроблено емпіричну методуку. Також акцентується увага на загальних показниках пізнавальних здібностей дітей 5–6 років, на які звертається увага у дослідженні: зацікавленість дошкільників пізнавальною діяльністю, задоволеність дітей досягнутими результатами у пізнанні.

У емпіричному дослідженні авторами зафіксовано, що значна кількість (30 %) старших дошкільників характеризується низьким рівнем розвиненості пізнавальної діяльності, 50 % дітей п'яти-шести років властивий середній рівень пізнавальних здібностей. Найменше виявлено дошкільників чотирьох-пяти років (20 %), які мають високий рівень сформованості пізнавальних здібностей. Загалом 80 % дітей старшої групи ЗДО характеризуються недостатньою мірою сформованості пізнавальних здібностей.

Вивчаючи виховні впливи педагогів на формування пізнавальних здібностей з'ясовано, що вони недостатньо оцінюють потенціал здатностей старших дошкільників до здійснення пізнавальних дій у розумовому вихованні, використовуючи при цьому обмежений арсенал засобів в освітньому процесі. Переважна більшість педагогів лише зрідка допомагають опануванню дітьми п'яти-шести років найбільш вагомими розумовими діями, операціями. Зовсім мало вихователів співпрацює у цьому плані з батьками дітей. Також не всі вихователі вірно розуміють саму суть явища дитячих пізнавальних здібностей, хоча й підкреслюють їх спрямованість на пізнання світу, але не достатньо усвідомлюють як саме потрібно підтримувати їх розвиток.

Виховний вплив батьків на пізнавальні здібності дітей 5–6 років не можна назвати системним. Переважна більшість дорослих не цікавиться їх розвитком у власних дітей, проте половина батьків виявляють зацікавленість у збагаченні пізнавального досвіду дошкільників та формування у них цього роду загальних здібностей. Разом з тим, невелика частина батьків старших дошкільників зорієнтована на співпрацю з вихователями в освітньому процесі.

За результатами проведеного дослідження зроблено висновок щодо необхідності оптимізації процесу формування пізнавальних здібностей старших дошкільників.

Ключові слова: здібності, пізнавальні здібності, пізнавальні здібності дітей 5–6 років, пізнавальна діяльність, розумові дії та операції, формування пізнавальних здібностей старших дошкільників, розумове виховання дітей.

Постановка проблеми. Питання пізнавальних здібностей пов'язано з успішністю у діяльності, пізнанням і становленням особистості, а особливо з розвитком інтелектуального потенціалу (інтелекту) людини. Також у тісному взаємозв'язку знаходяться питання соціалізації, навчання та виховання дітей, особливо у період дошкільного віку. Формування пізнавальних здібностей є одним із важливих напрямів і завдань розумового виховання дітей, що актуалізується у період 5-6 років, оскільки

виникає інтерес до світу та починають формуватися пізнавальні мотиви та якості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пізнавальні здібності особи вказують на рівень розвитку у неї розумових процесів, які необхідні під час розв'язання пізнавальних завдань. Нерідко означені властивості ототожнюються з інтелектом людини, адже це здатність до набуття досвіду, до подолання перешкод і вирішення нетипових ситуацій, що в цілому визначає успішність розумових дій особистості й зокрема її адаптацію [1, с. 448].

О. Бондарчук, Л. Бондарчук вказують, що міру розвитку пізнавальних здібностей підтверджують розумові якості людини, зокрема це гнучкість, критичність, самостійність і широта мислення [2, с. 36]. Також автори підкреслили, що загальні здібності належать до індивідуально-психологічних властивостей і визначають схильність людини до художнього, мислительного чи змішаного типу мислення. П. М'ясоїд вказує, що існують сенситивні періоди у їх розвитку. Один з них, від 3 до 6 років, співпадає з дошкільним дитинством, де критерієм пізнавальних здібностей малюка є його досягнення у житті та діяльності [3, с.].

В. Моляко, О. Музика відмітили, що пізнавальні здібності в цілому спряють адаптації до соціуму, а також вказують, що п'яти-шестирічний дошкільник усвідомлює оцінку своїх здібностей у ході сюжетних ігор, де учасники диференціюють його можливості та порівнюють їх з певною роллю [4, с. 37], що сприяє розвитку суб'єктивного почуття власної самобутності.

М. Савчин підмітив, що показником пізнавальних здібностей дітей у віці 5–6 років є сплав зовнішніх і внутрішніх розумових дій, які мають місце в усіх пізнавальних процесах: у сприйнятті – перцептивні операції, в увазі – зосередженість зовнішнього й внутрішнього плану дій; у мнемічній діяльності – єдність зовнішньої та внутрішньої сторін матеріалу; у мисленні – поєднання всіх форм і шляхів розв'язання завдання у єдиний процес [5, с. 146]. Продовжуючи цю тезу, Р. Павелків вказав на існування структури загальних здібностей у старшому дошкільному віці, складовими якої є сенсорні, інтелектуальні та креативні компоненти, які й визначають унікальність розумових дій та операцій, жагу до нової інформації, прояви пізнавальної активності [6, с. 394]. Все це свідчить про структурованість пізнавальних здібностей дітей 5–6 років.

Н. Пов'якель, Т. Улькіна виявили, що підґрунтям розвитку пізнавальних здібностей у дошкільному віці є належна мотивація дитини до набуття знань та емоційно ціннісне ставлення до них, а найбільш високого рівня розвитку вони досягають у 5–6 років у загальній активності мислення, у здатності до розумової зосередженості, напруженості, у вмінні добирати розумові операції (систематизувати, класифікувати, продуктивно вирішувати задачі), пов'язані з мотивацією досягнення, що призводить до появи рівнів і типів [7, с. 6].

У дошкільній освіті формування пізнавальних здібностей здійснюється у змісті розумового виховання, яке Т. Поніманська розуміє його як процес спрямований педагогами на розумовий розвиток дошкільника (у тому числі й на розвиток загальних здібностей), з метою формування у нього пізнавального досвіду та здатності самостійно виконувати розумову діяльність, пізнавати навколишній світ [8, с. 198]. Таким чином, **мета статті** полягає у емпіричному вивченні особливостей формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років у контексті розумового виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході вивчення процесу формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років ми орієнтувалися на такі критерії: *спрямованість дошкільників на пізнання світу; самостійність у здійсненні пізнавальних дій і операцій; оцінка досягнутого результату. Компонентами* пізнавальних здібностей старших дошкільників виступили *когнітивний, афективний і поведінковий. Загальними показниками* пізнавальних здібностей, на які орієнтувалися під час емпіричного вивчення слугували: *зацікавленість дошкільників пізнавальною діяльністю та задоволеність дітей досягнутими результатами у пізнанні.* В основі вивчення *формування пізнавальних здібностей старших дошкільників* покладено методикою, суть якої склали такі методи: *бесіди з дітьми; спостереження за дитячою грою; інтерв'ювання вихователів й анкетування і батьків.*

Вивчаючи когнітивний компонент пізнавальних здібностей, було з'ясовано, що в цілому біля 50% вибірки дошкільників мають певні уявлення про здібності. Вони ототожнюють їх з прагненням дізнаватися щось про навколишню дійсність, предмети, явища, іншими словами мотивацією. Також діти відмічали й наявність певних вмій щось дуже гарно робити, досвід створення чогось нового (поробки, наприклад).

Крім того, досліджувані зазначали і діяльність до якої вони схильні: *декламувати вірші, читати, малювати, співати, вишивати, грати на інструменті, ліпити*. Як бачимо, тут представлені всі види дитячої продуктивної діяльності: художня діяльність (малювання, декламування віршів, спів), музична діяльність (танці, гра на музичних інструментах). Напевне, дошкільники на основі своїх досягнень (здобутків) визначають і власні здібності. Тому можемо відзначити, що це надто загальні уявлення про досліджуване явище, але досить правдиве. Також у відповідях дошкільників помітно було і брак досвіду (вправлення) дітей у розвитку власних здібностей. Саме цією обставиною може бути пояснена недосконалість знань дітей 5–6 років про свої загальні інтелектуальні здатності.

Вивчаючи *афективний компонент*, ми відмітили, що всі діти мотивовані на вдосконалення у себе пізнавальних здібностей. Зокрема всі досліджувані погодились, що добре мати гарні здібності, оскільки це дозволяє дізнаватися багато чого нового та гарно виконувати будь-яку діяльність. Також діти 5–6 років (50 %) зазначали, що добре розвиненими здібностями володіють їх батьки й старші брат чи сестра. Натомість 30% вказували, що добре розвинені здібності до пізнання у їх однолітків, називаючи імена дітей, які відвідують групу у ЗДО. Лише 20 % старших дошкільників не змогли навести прикладу осіб, у яких добре розвинені пізнавальні здібності.

Отже, більша частина дітей 5–6 років погоджуються, що потрібно мати гарні пізнавальні здатності. Проте досліджувані не можуть усвідомити як саме, за допомогою якої діяльності, можна розвивати власні пізнавальні здібності. Тому, ми констатували, що прагнення розвивати власні здібності до пізнання наявне у 70 % досліджуваних, при чому 50% опитаних можуть це обґрунтувати, відповідною є і їх пізнавальна мотивація. Проте чітких шляхів, видів діяльності, де можна вправлятися у інтелектуальних здібностях діти не знають.

Вивчивши діяльнісний компонент, дійшли висновку, що більшість дітей 5–6 років виявили різне ставлення до запропонованого завдання, хоча всі вони були у захопленні від іграшок. Більша кількість досліджуваних обмежилася простими діями з предметами, особливо ними не цікавились, вони рідко називали їх, не ставили щодо них запитань. Лише четверо дітей організували сюжетно-рольову гру з іграшками, яка тривала до 25 хвилин. Вони надали їм імена, придумали цікаві історії. Все це супроводжувалося високою мовленнєвою і руховою активністю. Діти весь час супроводжували свої дії коментарями, інтонаційно та виразно озвучували діючих осіб.

Переважає більшість дітей взявши іграшки відразу ж виділяли головні характерні ознаки кожної з них і сказали, що з ними можна робити. Лише кілька не могли назвати колір, форму або величину предметів. Спостереження також показало, що діти відчують деякі ускладнення у порівнянні предметів.

Назвали відмінності між вибраними іграшками лише шестеро дітей, а встановили подібність предметів лише половина з них. Проте досліджувані обмежувалися виділенням якої-небудь основної характерної ознаки, а порівнювати вони не хотіли, оскільки їм це було не цікаво. Натомість подобалося описувати кожну іграшку, виконуючи при цьому прості дії.

Показовим є те, що більш активними у мовленні були інтелектуально розвинені діти. Вони без будь-яких ускладнень визначали колір, форму, величину іграшок, позначаючи їх поняттями. Також вони швидко вигадували безліч цікавих дій з ними, організовували ігри, залучаючи до них інших дітей.

На основі проведеного дослідження нами було здійснено розподіл дітей 5–6 років за рівнями розвиненості у них пізнавальних здібностей. Так, діти з *високим рівнем* (20 %) розуміють суть пізнавальних здатностей, знають особисті, розуміють їх роль у набутті знань, досвіду та співвідносять з розумом людини; їм притаманне стійке прагнення розвивати їх у себе, орієнтуючись на особисті досягнення й приклад дорослого; пізнаючи предмет, виділяють самостійно ознаки й обіграють предмет під

час ознайомлення з ним; здатні використовувати іграшку у якості предмета-замінника у сюжетних іграх; можуть разом з дорослим визначати напрями розвитку та види діяльності для вдосконалення своїх здібностей.

Діти з *середнім рівнем* (50 %) розвитку пізнавальних здібностей у переважній більшості знають суть пізнавальних здатностей та ідентифікують власні, розуміють їх значення для себе; усвідомлюють їх роль у набутті досвіду та співвідносять із розумом людини; прагнуть їх розвивати у себе, але у них відсутні чіткі орієнтири, тому потребують допомоги дорослих; діти знають як аналізувати предмет, розрізняють ознаки, проте не завжди самостійно можуть визначити його функціональні основи; інколи можуть обіграти предмет у ході ознайомлення з його властивостями; за підказки дорослого інколи використовують у якості предмета заміника у сюжетних іграх; разом з дорослим визначають напрями розвитку та діяльність для вдосконалення своїх здібностей.

Діти з *низьким рівнем* (30 %) поверхово розуміють значення пізнавальних здібностей; не чітко усвідомлюють їх роль у набутті досвіду та не можуть ототожнити з розумом людини; у них відсутнє прагнення їх розвивати, тому постійно потребують допомоги та роз'яснень дорослих; знають як аналізувати предмет, але не завжди виділяють всі його ознаки, не у змозі самостійно визначити його функціональні основи; ніколи не обіграють його самостійно при знайомленні з властивостями; не в змозі використати у якості предмета-замінника у сюжетних іграх; лише з дорослим визначають діяльність для розвитку здібностей.

Вивчаючи *вплив дорослих на формування пізнавальних здібностей* дітей 5–6 років у розумовому вихованні, виявили, що батьки в принципі правильно розуміють ознаки пізнавальних здібностей, проте, визначаючи їх сутність орієнтовані лише на якусь одну з ознак, що, на нашу думку призводить до звуження у розумінні феномену та його значення. Цілісність у розумінні суті пізнавальних здібностей виявило біля 25 % батьків.

Встановлено, що 20 % респондентів вважають, що загальні здібності пов'язані з розвиненістю пізнавальних процесів, вмінням людини дізнаватися та використовувати інформацію, зосередженістю на пізнання нових фактів і відомостей. Решта батьків (80 %) відносять до здібностей переважно риси характеру або пізнавальний інтерес, тобто – ознаки, які не мають відношення до досліджуваного феномену. Крім того було виявлено, що у своїх впливах на сина чи доньку батьки надають перевагу розвитку пізнавального інтересу й уникають виховних впливів, пов'язаних із загальними здібностями (80 %), а 20 % прагнуть вплинути на розвиток дослідницької діяльності й особистісні можливості дитини у пізнанні.

Було з'ясовано, що всі опитані достатньо добре зорієнтовані у рисах особистості з гарним пізнавальним потенціалом (здібностями) до пізнання. Зокрема батьки вказували на: мудрість, розважливість; розум, допитливість, інтелектуальність; зосередженість, жвавість, допитливість; інтелект. Також всі респонденти відповіли, що здійснюють вдома цілеспрямовану роботу щодо розвитку у сина чи доньки інтелектуальних вмінь.

Інформативними для нас виявилися відповіді на запитання, які стосуються методів означеної роботи. Зокрема батьки називали такі: ігри, цікаві розповіді; складання конструкторів, ліплення, розповіді, складання казок, розвивальні ігри, малювання, бесіди, читання художніх творів, інтелектуальні ігри, відвідування пізнавальних виставок, дидактичні ігри. Виявлено, що біля 75 % батьків використовують суто специфічні методи для вдосконалення пізнавальних здібностей особистості дошкільника. Також було з'ясовано, що лише 25 % опитаних взаємодіють з педагогами у цьому напрямі.

В цілому, здійснивши аналіз поглядів батьків на розвиток пізнавальних здібностей дітей 5–6 років, зафіксували: знання батьків про означену проблему є поверховими, адже вони правильно не змогли вказати сутність здібностей та чинники їх розвитку; постійно плутали їх з властивостями особистості, пізнавальним інтересом, допитливістю. Також для них властиві й позитивні моменти: адекватне розуміння сприятливих умов для розвитку пізнавальних здібностей сина чи доньки; правильне

бачення видів діяльності, методів, які спрямовані на розвиток загальних здібностей дітей; обмеженість взаємодії з вихователями у питаннях розумового розвитку.

Вивчаючи вплив педагогів на формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років у контексті розумового виховання, виявили, вихователі планують і здійснюють необхідні дії щодо розвитку загальних здібностей. Отже, всі вихователі, на відміну від батьків, працюють над розвитком і вдосконаленням пізнавальних здатностей в умовах ЗДО. При цьому вони вказали на наступні напрями роботи: використання розвивальних пізнавальних завдань (45 %); насиченість освітнього процесу різноманітними завданнями з розвитку сенсорних процесів (25 %); розвиток продуктивної уяви та нестандартного мислення (30 %). Отже, на відміну від батьків вихованців, педагоги правильно розуміють напрями роботи, яка має розвивальний ефект на пізнавальні здібності старших дошкільників.

Також педагоги вказали (75 %), що потрібно здійснювати системну та цілеспрямовану роботу для створення комфортних умов для діяльності дітей: уважно ставитися до досягнень кожної дитини, мотивувати її до дій; створити предметне середовище, читати й мати при собі навчально-наукову літературу щодо розвитку пізнавальних здатностей. Але нами відмічено відсутність взаємодії з батьками старших дошкільників у цій сфері.

В цілому, здійснивши аналіз відповідей вихователів з досліджуваної проблеми відмітили, що педагогам властиві більш конструктивні уявлення щодо сутності здібностей, ніж батькам. Так, 90 % вихователів правильно розуміють напрями роботи, яка матиме розвивальний ефект; 75 % чітко визначили умови, дотримання яких забезпечить ефективність роботи; найбільш дієвий метод розвитку та формування пізнавальних здібностей – участь дітей у дослідницькій діяльності.

Висновки. У емпіричному дослідженні було встановлено, що 20 % дітей 5–6 років характеризується високим рівнем розвиненості пізнавальних здібностей, 50 % старших дошкільників – середнім, а 30 % вихованців старшої групи ЗДО – низькою мірою сформованості. В цілому зафіксовано, що достатньо значна частина дітей 5–6 років (80 %), які відвідують дошкільний заклад, має недостатній рівень розвиненості пізнавальних здібностей.

З'ясовано особливості впливу дорослих на формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років у контексті розумового виховання. Зафіксували, що вихователі та батьки у впливають на розвиток пізнавальних здібностей дітей, проте не дуже активно. Так, знання батьків є поверховими, оскільки плутають здібності з пізнавальним інтересом, допитливістю; вони не налаштовані на взаємодію з вихователями у питаннях розумового розвитку, недостатньо використовують сучасні технології формування пізнавальних здібностей сина чи доньки. Проте батьки усвідомлюють необхідність створення сприятливих умов для розвитку й формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років, а також розуміють значення дитячих видів діяльності та методів, які спрямовані на розвиток загальних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Зафіксовано, що вихователі зміст роботи з формування пізнавальних здібностей старших дошкільників реалізують неповною мірою. Зокрема лише половина з них правильно розуміє напрями роботи, яка матиме розвивальний ефект (розвиток сенсорних здатностей, пізнавальних процесів, продуктивної уяви та творчого мислення), та змогли сформулювати умови, дотримання яких сприятиме ефективному формуванню загальних здібностей дітей 5–6 років (створення сприятливої атмосфери, довіра та повага до дітей і їх пізнавальної діяльності, постійна мотивація до дослідницьких дій, уважне ставлення до досягнень дитини, належне предметне середовище, наявність спеціальної навчально-наукової літератури).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у експериментальній перевірці педагогічних умов оптимізації формування пізнавальних здібностей дітей 5–6 років у закладі дошкільної освіти.

Література

1. Галєн І. М. Психодіагностика: навч. посібн. Київ: Академвидав, 2009. 464 с.
2. Бондарчук Е. І., Бондарчук Л. І. Основы психологии и педагогики: курс лекций. Київ: МАУП, 2002. 3-е изд. 168 с.

3. Здібності. М'ясоїд П. А. *Загальна психологія: навч. посіб.* Київ: Вища шк., 2000. С. 416–435.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, Л. О. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. пос. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
6. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ: Академвидав, 2008. 432 с.
7. Пов'якель Н. І., Улькіна Т. В. Формування пізнавальних здібностей дітей за умов сучасних ігрових психотехнологій: навч.-метод. посібн. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, «Поліграф-Центр», 2005. 48 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручн. 2-е вид. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.

Reference

1. Halian, I.M. (2009). *Psykhodiahnostyka* [Psychodiagnosis]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
2. Bondarchuk, E.Y. & Bondarchuk, L.Y. (2002). *Osnovy psykhohyuy y pedahohyky* [Basics of psychology and pedagogy]. (3d ed.). Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
3. Zdibnosti. Miasoid, P.A. (2000). *Zahalna psykhohiia* [General Psychology]. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
4. *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen* [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. (2006). (V.O. Moliako & L.O. Muzyky (Ed.)). Zhytomyr: Ruta [in Ukrainian].
5. Savchyn, M.V. (2005). *Vikova psykhohiia* [Age psychology]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
6. Pavelkiv, R.V. & Tsyhypalo, O.P. (2008). *Dytiacha psykhohiia* [Child psychology]. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
7. Poviakel, N.I. & Ulkina, T.V. (2005). *Formuvannia piznavalnykh zdibnostei ditei za umov suchasnykh ihrovykh psykhotekhnohii* [Formation of children's cognitive abilities under the conditions of modern game psychotechnologies]. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova, «Polihraf-Tsentr» [in Ukrainian].
8. Ponimanska, T.I. (2013). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]. (2d ed.). Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].

Pisotskyi O.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
pisockijsascha@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1454-4394

FORMATION OF COGNITIVE ABILITIES OF 5–6-YEAR-OLD CHILDREN IN THE CONTEXT OF MENTAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

The article examines the results of an empirical study of the development of cognitive abilities in five- to six-year-old children. The development of general abilities of older preschoolers was assessed according to certain criteria: orientation of preschoolers to knowledge of the world; independence in the implementation of cognitive actions and operations; assessment of the achieved result, and cognitive, affective and behavioral were the structural components of cognitive abilities of older preschoolers.

The authors of the article emphasize the general indicators of the cognitive abilities of children aged 5–6 years, which were the focus of preschoolers' interest in cognitive activities, children's satisfaction with the achieved results in learning. The study of the peculiarities of the formation of cognitive abilities of older preschoolers took place on the basis of the methodology developed by the authors, which consisted of the following methods: conversations with children; observation of children's plays; survey of educators and parents.

It was recorded that a significant number of older preschool children (30 %) are characterized by a low level of development of cognitive abilities, which are manifested in their cognitive activity, 50 % of older preschoolers have an average level of general abilities. Five-six-year-old preschoolers (20 %) who have a high level of expressiveness of cognitive abilities were found to be the least. In general, 80% of children of the older group of SEN are characterized by an insufficient degree of development of general abilities. Studying educational influences on the development of cognitive abilities revealed that educators do not sufficiently assess the cognitive potential of older preschoolers and use a limited arsenal of means of mental education in the educational process to improve it. The vast majority of teachers only sporadically help five- to six-year-old children master significant cognitive actions and operations, forming the mental abilities of preschoolers, and very few educators cooperate in this regard with children's parents. Only a small part of teachers interacts with the families of pupils of the older group in this context. Also, not all educators correctly understand the essence of a child's cognitive abilities: they emphasize their importance in learning about the world, but they are not sufficiently aware of how they need to be supported.

The educational influence of parents on the cognitive abilities of 5–6-year-old children cannot be called purposeful. The vast majority of them are not interested in the development of children's cognitive sphere: only half of adults show interest in expanding the cognitive means of their son or daughter; a small number of parents are willing to cooperate with teachers of special education in this area of mental education.

Key words: abilities, cognitive abilities, cognitive abilities of children 5–6 years old, cognitive activity, mental actions and operations, formation of cognitive abilities of older preschoolers, mental education of children.

УДК 373.3.016:004

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-89-95

Шевчук М. О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
m.a.shevchuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6402-7400

**ПРОЕКТИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті розглядаються питання формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів на уроках інформатики в початковій школі засобами проєктної діяльності. Автор наголошує, що призначення закладів освіти у наш час (і початкової школи у тому числі) полягає у формуванні в здобувачів освіти компетентностей, які сьогодні виступають запорукою успішного професійного та особистісного життя людини. Також в умовах стрімкого розвитку комп'ютерної техніки та інформаційних технологій, пріоритетом розвитку освіти визначається впровадження в освіті сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. А найефективнішим засобом вирішення поставлених завдань виступають проєкти як діяльність з розв'язання різноманітних проблем. Проєкти мають певні особливості і значно підвищують мотивацію школярів до навчання, оскільки утворюють розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями. Застосування проєктної діяльності в освітньому процесі дає змогу комплексно вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку школи. Виконання проєктів молодшими школярами сприяє формуванню особистість, яка краще адаптується до змінних умов та обставин, орієнтується у різноманітних ситуаціях, успішно інтегрується в суспільство, визначає і втілює свою життєву стратегію, здатна до самоорганізації, самореалізації, розкриття творчого потенціалу. Важливу роль у розв'язанні проєктних проблем грають інформаційні технології, знайомство і засвоєння яких відбувається на уроках інформатики в початковій школі. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проєктній діяльності дає змогу оволодівати новими способами роботи з альтернативними джерелами знань, встановлювати нові контакти для розширення сфери спілкування. Позитивні емоції, які учні отримують у проєктній діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій зміцнюють в них впевненість у собі, сприяють розвитку їх пізнавальної активності, підвищенню мотивації до вивчення шкільних предметів. У такому разі виконання проєктів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій має бути невід'ємним структурним елементом освітнього процесу початкової школи.

Ключові слова: компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, проєкт, інформаційні технології, початкова школа.

Постановка проблеми. У Законі України «Про освіту» зазначено, що освіта виступає основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства [3].

Метою освіти наша держава визначає всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, формування творчої активної особистості, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Проектування даної мети в реалії сучасного життя формує певні вимоги до особистості:

- інформаційна обізнаність у різних галузях (знання),
- функціональна грамотність (вміння),
- здатність застосовувати знання та вміння у реальних життєвих ситуаціях

(компетентність).

Отже, призначення закладів освіти у наш час (і початкової школи у тому числі) полягає у формуванні в здобувачів освіти компетентностей, які сьогодні виступають запорукою успішного професійного та особистісного життя людини. Саме компетентнісний підхід відповідає у наш час світовим стандартам та сучасним завданням освіти України.

Аналіз досліджень. Основи компетентнісної освіти досліджували Н. Бібік, Т. Бодрова, В. Болотов, Г. Голуб, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Нічкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Є. Рогов, І. Родигіна, Є. Сахарчук, Г. Селевко, В. Сєриков, В. Синенко, Ю. Татур, А. Хуторської, І. Черемис та ін

Аналіз досліджень сутності даного поняття показав, що компетентність різними вченими розглядається як складне особистісне утворення (І. Зимня, Т. Сахаров); як особливий тип організації знань у відповідній галузі (М. Холодна); як інтегральна характеристика особистості (О. Дубасенюк, В. Сластьонін); як здатність реалізувати власний потенціал (Ю. Татур, А. Маркова); як обізнаність у певній сфері (Н. Кузьміна); як прихований психологічний потенціал (Д. Рибалко, Н. Яковлева). Але спільним для поглядів дослідників є те, що компетентність дає змогу ефективно діяти у складних обставинах і ефективно виконувати поставлені завдання в професійній діяльності.

Отже, можна зробити висновок, що компетентність – це інтегрована характеристика, яка визначає здатність ефективно вирішувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, умінь, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей та моделей поведінки. Іншими словами, компетентності пов'язують знання і вміння з життям. Відповідно формування компетентностей виступає одним з важливих завдань сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні науковцями розроблена система компетентностей різних рівнів: ключові (базові), загальнопредметні та предметні (спеціальні).

Ключові компетентності представлені як здатність ефективно діяти у різних життєвих сферах діяльності. Це своєрідна «парасолька успішності», яка дає змогу розв'язувати проблеми життєдіяльності людини.

Загальнопредметні компетентності відрізняються високим ступенем узагальнення і розглядаються як здатність розв'язувати міжпредметне коло проблем.

Предметні компетентності – це здатність вирішувати проблеми, що стосуються певного предмета або певного ступеня навчання.

Отже, саме сформованість компетентностей визначає сьогодні успішність та ефективність виконання будь-якої діяльності.

Слід зазначити, що в умовах стрімкого розвитку комп'ютерної техніки та інформаційних технологій, пріоритетом розвитку освіти визначається впровадження в освіті сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Дане положення відображено у Державному стандарті початкової освіти (2018), де метою інформатичної освітньої галузі визначається формування інформаційно-комунікаційної компетентності, що «передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях» [1].

При цьому у даному документі зазначається, що молодші школярі мають навчитися:

- «знаходити, подавати, перетворювати, аналізувати, узагальнювати та систематизувати дані, критично оцінювати інформацію для розв'язання життєвих проблем;
- створювати інформаційні продукти та програми для ефективного розв'язання проблем, творчого самовираження індивідуально і у співпраці, за допомогою цифрових пристроїв;

- усвідомлено використовувати інформаційні та комунікаційні технології та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та споживач, а також самостійно опановувати нові технології;

- усвідомлювати наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього світу та сталого розвитку, дотримуватися етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії» [1].

Отже, можна зробити висновок, що успішність майбутнього життя молодого покоління в інформаційному суспільстві залежить від сформованості в них інформаційно-комунікаційної компетентності.

А найефективнішим засобом вирішення поставлених завдань у наш час виступають проекти як діяльність з розв'язання різноманітних проблем.

Проект (projectus) у буквальному перекладі з латинської означає – «кинутий вперед».

Енциклопедичний словник дає три варіанти тлумачення цього терміну:

- 1) задум, план, уявний образ бажаного майбутнього, що має підстави здійснитися;
- 2) метод навчання, діяльність з досягнення соціально вагомої мети;
- 3) документація (розрахунки, макети) для створення продукту, що містить раціональне обґрунтування та технологію здійснення [2, с. 1061].

У сучасному розумінні даного поняття ці три тлумачення об'єдналися. І сьогодні «проект» розглядається як самостійна діяльність людини з розв'язання певної проблеми, що пов'язана зі створенням об'єкта за передбачуваним прообразом, прототипом під керівництвом наставника з чітко розробленою технологією здійснення і спрямованою на конкретний реальний результат, презентованим будь-яким способом.

Проекти мають певні особливості.

По-перше, проекти мають відповідати віковим особливостям особистості, оскільки кожна вікова категорія відрізняється рівнем фізичного, розумового розвитку, розвиненістю емоційної сфери, накопиченим досвідом, ціннісно-орієнтаційним ставленням до світу.

По-друге, особистісна орієнтованість проектів передбачає врахування психофізіологічних та розумових здібностей, талантів і можливостей особистості. Завдання проектів охоплюють когнітивну, афективну і психомоторну сфери на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу. Учасники не тільки здобувають власний досвід, але й засвоюють досвід інших.

По-третє, серцем проекту є проблема, яка виступає своєрідним протиріччям, що виникає при зіставленні нового зі старим, викликає незадоволення і стимулює пошук рішення, потребує відповідних практичних та теоретичних дій.

Проблема проекту має бути:

- *цікавою* (тобто фокусування уваги на ній не потребує зусиль; вона є достатньо сильним подразником, який створює внутрішню мотивацію);

- *актуальною* (тобто важливою, значущою цієї миті для даної людини, вона формується з внутрішніх потреб особистості);

- *корисною* (тобто результат її розв'язання вигідний для особистості у матеріальному або пізнавальному плані);

- *життєвою* (тобто знаходиться у площині реальної дійсності, а не штучно створеної ситуації). «Все з життя – все для життя» – головне гасло проектної діяльності.

По-четверте – розв'язання проектної проблеми потребує використання інтегрованих знань різних галузей наук, що сприяє подоланню предметної структурованості знань.

По-п'яте, робота над проектом сприяє розвитку критичного мислення, оскільки пов'язана з пошуком та аналізом фактів, які стосуються різноманітних галузей знань:

- логічним вибудовуванням аргументів, що сприяє формуванню впевненості у власній позиції;
- з умінням прогнозувати результати і можливі наслідки варіантів рішення,
- встановлювати причинно – наслідкові зв'язки та знаходити вихід з проблемної ситуації.

По-шосте, знання у проєктах тісно пов'язані з практичною діяльністю і знаходяться в діалектичному взаємозв'язку, тобто теоретичні знання і практичні дії взаємообумовлені та взаємопов'язані між собою.

По-сьоме, при розв'язанні проблеми учасники проєкту мають проявляти самостійність (самостійне набуття знань, формування умінь та навичок у процесі планування та реалізації проєкту).

По-восьме, розв'язання проблеми потребує застосування пошуково-дослідницьких умінь, вияву творчих здібностей, які ставлять особистість у позицію практичного діяча.

По-дев'яте, виконання проєктів потребує застосування різноманітних форм кооперативної, партнерської взаємодії (інтерактивні методи, рольові ігри, дискусійні форми, а також командні різновиди роботи).

По-десяте, діяльність з розв'язання проблеми спрямована на створення конкретного, реального продукту (матеріального, інтелектуального або мистецького), який до того ж практично ціннісний, може бути перевірений практикою і має прикладний характер. А результатом проєкту стає пробудження суб'єктного потенціалу особистості і задовольняються потреби у її у системному саморозвитку [5].

Отже, проєкт – це можливість займатися цікавою діяльністю самостійно або у групі, повною мірою використовуючи свої таланти і можливості, задовольняючи бажання проявити себе, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно досягнутий результат. Проєктна діяльність спрямована на розв'язання цікавої проблеми, власно сформульованої у вигляді мети та завдання, коли результат – знайдений спосіб розв'язання проблеми – має практичний характер, прикладне значення і, що дуже важливо, цікавий та значущий для самих відкривачів.

Основна теза проєктної діяльності «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого воно мені потрібно, і де і як я можу ці знання застосувати» є дуже привабливою для освітніх систем, оскільки проєкти не тільки значно підвищують мотивацію до навчання, але утворюють розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями [4].

Застосування проєктної діяльності в освітньому процесі дає змогу комплексно вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку школи. У закладах загальної середньої освіти проєкти розглядаються як навчально-пізнавальна, пошуково-дослідницька, творча діяльність учнів, спрямована на розв'язання важливої для учасників проєкту проблеми із застосуванням інтегрованого комплексу знань, умінь та навичок, ставлень та поведінкових моделей і спрямованої на конкретний результат, презентований будь-яким способом.

Використання проєктів в освітньому процесі початкової школи має позитивні аспекти: відбувається унаочнення цінності знань для успішності майбутнього життя; підвищується мотивація до навчання; покращується засвоєння навчального матеріалу; створюються умови розкриття індивідуальності учня (відкриваються лідерські якості, таланти учнів), відкриває шлях самовдосконалення; розширюється сфера практичного досвіду учнів; вихід за межі відомого здійснюється у цікавій формі без шаблонів і заформалізованості (спостереження, досліді, дослідження); практично створюється ситуація успіху, оскільки проєкти завершуються отриманням конкретного продукту; сприяє розвиткові ініціативності, творчості, пошуку оригінальних рішень; навчає доводити справу до кінця; відбувається реалізація прав учнів у навчальній діяльності (право вільного вибору проблеми, право обрання шляхів її розв'язання, право на помилку, право висловлювання власної думки); засвоюються правила аргументованої дискусійності; знімається тиск та авторитарне дистанціювання вчителя і створюються умови співпраці, кооперативних дій.

Отже, виконання проєктів молодшими школярами дає змогу формувати особистість, яка краще адаптується до змінних умов та обставин, орієнтується у різноманітних ситуаціях, успішно інтегрується в суспільство, визначає і втілює свою

життєву стратегію, здатна до самоорганізації, самореалізації, розкриття творчого потенціалу.

Оскільки проєктна діяльність завжди пов'язана із здобуттям нових знань, фіксацією результатів дослідження, використанням пошуково-дослідницьких методів, важливу роль у розв'язанні проєктних проблем грають інформаційні технології, знайомство і засвоєння яких відбувається на уроках інформатики в початковій школі.

В інформаційному суспільстві здатність знаходити, засвоювати, опрацьовувати та застосовувати інформацію є життєвою необхідністю. Тому вже у початковій школі постає питання про те, щоб навчити молодшого школяра розширювати і поглиблювати свої знання шляхом оволодіння новими джерелами інформації. У розв'язанні цієї проблеми значна роль відводиться інформаційно-комунікаційним технологіям, які є універсальним засобом інтеграції знань різних дисциплін та формування системно-інформаційної картини світу учнів молодшого шкільного віку.

Орієнтація молодших школярів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій та формування здатності грамотно застосовувати їх є важливим елементом інформаційно-комунікаційної компетентності. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у проєктній діяльності дає змогу опанувати нові способи роботи з альтернативними джерелами знань (Інтернет, мультимедіаенциклопедія та ін.), встановлювати нові контакти для розширення сфери спілкування. Позитивні емоції, які учні отримують у проєктній діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зміцнюють в них впевненість у собі, сприяють розвитку їх пізнавальної активності, підвищенню мотивації до вивчення шкільних предметів.

Представимо класифікацію інформаційно-комунікаційних технологій, які можуть застосовуватися молодшими школярами під час виконання проєктів, і у якій основним критерієм виступають види обробки інформації.

Інформаційно-комунікаційні технології у проєктній діяльності молодших школярів

Технології роботи з графічною інформацією	Графічний редактор MS Paint	Унаочнення інформаційно-рефлексивної діяльності
Технології роботи з текстовою інформацією	Текстовий редактор MS Word	Обробка текстової інформації, створення різноманітного дидактичного та організаційного матеріалу, який сприяє ефективності проєктної роботи: - інструкції до завдань; - шаблони маршрутів досліджень; - інформаційні публікації; - шаблони фіксації результатів.
Мережеві інформаційні технології	MS Internet Explorer, MS Outlook	- Доступ до банку інформації, пошуку необхідної інформації у мережі Інтернет з теми дослідження. - обмін повідомленнями, залучення у проєкт спеціалістів, служби, інші заклади, а також встановлення контактів між учасниками і вчителем у проєктах, що виходять за межі урочної діяльності.
Технології збереження, пошуку та сортування даних	MS Access	Збереження тестової, графічної, числової, аудіо- та відео інформації.
Мультимедіатехнології	MS PowerPoint	Робота з різноманітною інформацією: - наочне представлення результатів дослідження

		- (відеозапис дослідів, календарні графіки вимірів, дослідження у природі); - подання додаткової інформації; допомога у формуванні навичок публічних виступів.
Технології числових розрахунків	MS Excel	- Проведення числових розрахунків, - обробка експериментальних даних з використанням шаблонів; - діагностика та контроль: кнопкові та прапорцеві тести, кросворди, діаграми, електронні контрольні завдання, анкети з автообробкою даних, які дозволяють оцінити рівень та якість засвоєння теми; - створення графіків та діаграм.
Настільна видавнича система	MS Publisher	Створення Web-сайт проекту з інформацією про хід проекту: - теми досліджень, - терміни виконання, - приклади оргматеріалів (картки, грамоти), - результати досліджень портфолію).

Висновки. В умовах модернізації освіти України компетентнісний підхід став основним вектором освітніх перетворень. Проектна діяльність як діяльність з розв'язання проблем є ефективним засобом формування компетентностей учнів. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів грає все більш значну роль в інформаційному суспільстві, оскільки дає змогу збільшити базу пошуку та засвоєння нових знань, розширити комунікативний простір учнів молодшого шкільного віку, пришвидшити процеси обробки інформації та фіксації результатів досліджень. Саме тому на сучасному етапі розвитку освіти України важлива роль відводиться не тільки використанню в освітньому процесі проектної діяльності як діяльності з формування компетентностей, але й застосування у процесі вирішення проблеми інформаційних технологій, які сприяють не тільки успішному вирішенню проблем, але й формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності учнів початкових класів як ключової компетентності сучасної життєдіяльності. У такому разі виконання проектів з використанням інформаційних технологій є невід'ємним структурним елементом освітнього процесу початкової школи.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Урядовий кур'єр*. 2018. № 38. 43 с.
2. Энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1985. 1600 с.
3. Закон України «Про освіту» № 1060-XII від 23.05.1991. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Шевчук М. О. Історичний аспект розвитку проектних технологій навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів. *Постметодика*. 2015. № 2 (121). С. 47–53.
5. Шевчук М.О. Проект – рух вперед! (Новий погляд на організацію літнього відпочинку дітей): навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 163 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity. (2018). [State standard of primary education]: zatv. postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. *Uriadovyi kurier*, 38, 43 [in Ukrainian].
2. Entsyklopedycheskyi slovar. (1985). [Encyclopedic dictionary]. A.M. Prokhorov (Eds.). (3d ed.). Moscow: Sov. entsyklopedyia [in Russian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] № 1060-KhII vid 23.05.1991. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [in Ukrainian].
4. Shevchuk, M.O. (2015). Istorychnyi aspekt rozvytku proektnykh tekhnolohii navchannia u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv [The historical aspect of the development of design learning technologies in the formation of professional competence of future teachers]. *Postmetodyka – Postmethodology*, 2 (121), 47–53 [in Ukrainian].
5. Shevchuk, M.O. (2013). Proekt – rukh vpered! (Novyi pohliad na orhanizatsiiu litnoho vidpochynku ditei) [The project is moving forward! (A new look at the organization of children's summer vacation)]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

Shevchuk M.

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Pedagogy,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
m.a.shevchukk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6402-7400

PROJECTS IN COMPUTER LESSONS IN PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF FORMING INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

The article deals with the formation of information and communication competence of junior high school students in computer science lessons in elementary school by means of project activities. The author emphasizes that the vocation of educational institutions in our time (including elementary school) consists in the formation of competences in the students of education, which today act as a guarantee of a successful professional and personal life of a person. Also, in the conditions of the rapid development of computer equipment and information technologies, the priority of education development is determined by the introduction of modern information and communication technologies in education, which ensure the improvement of the educational process, the accessibility and effectiveness of education, and the preparation of the young generation for life in the information society. And the most effective means of solving the tasks in our time are projects as an activity for solving various problems. Projects have certain features and significantly increase motivation to study, as they form a reasonable balance between academic knowledge and pragmatic skills. The use of project activities in the educational process makes it possible to comprehensively solve the tasks of education, upbringing and development of the school. The implementation of projects by younger schoolchildren makes it possible to form a personality that better adapts to changing conditions and circumstances, orients itself in various situations, successfully integrates into society, defines and implements its life strategy, is capable of self-organization, self-realization, and creative potential. An important role in solving project problems is played by information technologies, familiarization and assimilation of which takes place in computer science classes in elementary school. The use of information and communication technologies in project activities makes it possible to master new ways of working with alternative sources of knowledge, establish new contacts to expand the sphere of communication. The positive emotions that students receive in project activities using information and communication technologies strengthen their self-confidence, contribute to the development of their cognitive activity, and increase motivation to study school subjects. In this case, the implementation of projects using information and communication technologies should be an integral structural element of the educational process of primary school.

Key words: competence, information and communication competence, project, information technologies, primary school.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 373.3.016:004

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-96-104

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordienkotana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Філоненко О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
helen-1970@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1036-2158

**ОСНОВИ ТРЕНІНГУ ЯК ОСОБЛИВОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

В останні роки в роботах науковців багато уваги приділяється впровадженню активних форм навчання при підготовці майбутніх фахівців, серед яких особливо виділяють навчальний тренінг, який стає невід'ємною частиною освітнього процесу у закладі вищої освіти. Тренінг нині є універсальним методом для багатьох наукових сфер, оскільки дає можливість вченим-практикам швидко знаходити розв'язання великої кількості проблем, актуальних для сьогодення. Його важливість полягає в ефективності розв'язання завдань, пов'язаних з тренуванням навичок спілкування, умінням контролювати свої емоції, пізнання та сприйняття свого внутрішнього світу, особистісного та професійного зростання. Доведено, що на сьогодні в психолого-педагогічній літературі тренінг виступає як одна з групових форм роботи над розвитком особистості, тому саме поняття «тренінг» поєднує в собі чимало методик, побудованих на різних теоретичних підґрунтях. На сьогодні поняття тренінгу не має єдиного універсального визначення.

У статті проаналізовано суть поняття тренінг, уточнено поняття навчальний тренінг, який визначаємо як це спеціально організовану форму навчального процесу та відповідний спосіб розвитку здібностей особистості до навчального процесу, в ході якого відбувається оволодіння нею різними видами діяльності, зокрема і професійною.

Тлумачення поняття тренінг проводилось через декілька парадигм, а саме: тренінг як своєрідна форма «дресури»; тренінг як процес тренування, результатом якого є формування умінь і навичок ефективної поведінки особистості; тренінг як форма активного навчання індивіда, метою якого виступає передача психолого-педагогічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок; тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Визначено та деталізовано ознаки тренінгу: групова робота на ряді принципів; націленість на соціально-психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку; наявність сталої, постійної групи учасників, котрі періодично збираються на зустрічі; певна просторово-часова організація; в груповій роботі акцент зосереджений на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в

ситуації «тут і тепер»; використання активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи відносно один одного відбувається в групі, вербалізована рефлексія; атмосфера розкритості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки; реалістичність використовуваного матеріалу в роботі з групою під час занять; персоніфікація; зворотний зв'язок; корекція розуміння учасниками матеріалу під час роботи в групі; відсутність соціального тиску; конфіденційність; рівні умови для всіх учасників тренінгу.

Ключові слова: освітній процес, інтерактивне навчання, тренінг, навчальний тренінг, педагогічний тренінг.

Постановка проблеми. З кожним роком світ навколо нас змінюється, стаючи більш динамічним та вимогливим, тим самим змушуючи нас неймовірно швидко пристосовуватися до його нових реалій і вчитися не відставати, а в деяких аспектах навіть діяти на випередження. В наш час нікого не здивуєш змінами в політиці, від кардинальності яких залежить стабільність в економіці і, як результат, в суспільному житті. Всі ці зміни потребують неабиякої ефективності керівництва всіма сферами суспільного життя та зумовлюють шалений попит на фахівців, які володіють новітніми знаннями і здатністю швидко вчитися, а отже працювати активно і з професійною майстерністю впроваджувати нові технології. Саме тому таким важливим є формування у молодого покоління новітнього наукового мислення і переосмислення всього, що відбувається навкруги, тим самим формуючи здатність до аналізу результативності своїх дій та діяльності команди в цілому. Нині майбутній професіонал своєї справи повинен мати беззаперечну здатність швидко ознайомлюватися з новою інформацією, володіти здатністю до професійної мобільності, соціальної активності, постійно самовдосконалюватися та саморозвиватися.

Вирішення викладених вище проблем значною мірою залежить від змістовної наповнюваності та методик підготовки майбутніх фахівців. Це зумовлює постійне вдосконалення освітніх процесів, переосмислення теоретичного і практичного підходів до подачі навчального матеріалу та накопиченої практики в роботі закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковому доробку О. Арламова, М. Бургіна, В. Журавльова, В. Загвязинського, А. Ніколса та ін знаходимо співвіднесення поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як прогрес, інновації, користь. Тренінг як нову інноваційну форму навчання почали впроваджувати і науково обґрунтовувати на поч. ХХ ст., а саме: в 1912 р. Дейл Карнегі організував авторський тренінговий центр «Dale Carnegie Training», де проводив тренінгові заняття для розвитку впевненості в собі, для формування комунікативних умінь, умінь міжособистісної взаємодії та публічного виступу. Психолог Курт Левін довів, що спілкування, яке було організоване під час спільного виконання спеціально обраних задач, буде ефективнішим, коли буде організовано рефлексію емоцій учасників тренінгу.

Мета статті – дослідити і проаналізувати особливий інноваційну форму навчання навчальний тренінг як результативний механізм реалізації педагогічної освіти, та визначити особливості проведення навчального тренінгу через впровадження в освітній процес інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу доповіді. Є багато напрямків організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, але одним з найбільш перспективних є використання викладачами інтерактивних педагогічних технологій, які передбачають виховання у здобувачів освіти спрямованості на самопізнання, самоаналіз та самовдосконалення.

На думку О. Шевчук інтерактивний процес – це не просто навчальне заняття, яке має заздалегідь підготовлену тему, а це розкриття «самого життя», де самі учасники «проживають» певні події, які сплановані та структуровані. Весь процес ґрунтується за принципом «тут і зараз». При цьому, кожен елемент, прийом техніка чи методика, що використовується, спрямовані на виконання конкретних функцій, а їх вплив на учасників може бути різним, а в окремих випадках непередбаченим. Відповідно, О.Шевчук і наголошує, що однією з основних вимог при використанні

інтерактивних методів є власна участь тренера в групових інтерактивних заняттях [10, с. 14].

Іншими словами це впровадження тренінгових форм навчання. І дійсно останні роки в роботах науковців (В.Беспалько, С.Сисоева) багато уваги приділяється впровадженню активних форм навчання при підготовці майбутніх фахівців. Серед них особливо виділяють навчальний тренінг, який стає невід'ємною частиною освітнього процесу у закладі вищої освіти. В ході підготовки майбутніх фахівців освітнього менеджменту тренінгу відводиться пріоритетна роль.

На сьогодні тренінг виступає одним із найпоширеніших видів не тільки соціально-психологічної, але й навчальної роботи на ринку освітніх послуг. Він досить привабливий для людей саме своєю простотою і ефективністю, таємністю і відкритістю одночасно, сприятливою психологічною атмосферою, індивідуальною і груповою рефлексією і т.д. Тренінг нині є універсальним методом для багатьох наукових сфер, оскільки дає можливість вченим – практикам швидко знаходити розв'язання великої кількості проблем, актуальних для сьогодення. Його важливість полягає в ефективності розв'язання завдань, пов'язаних з тренуванням навичок спілкування, умінням контролювати свої емоції, пізнання та сприйняття свого внутрішнього світу, особистісного та професійного зростання. Такий метод навчання, як психологічний тренінг, все глибше проникає в усі сфери професійної діяльності, сприяючи кращому розумінню керівником підлеглого і навпаки, взаєморозуміння всередині команди професіоналів і поза нею. З допомогою психологічного тренінгу досягаються значні успіхи в різноманітних сферах взаємодії людей, тому що він дає змогу правильно і гармонійно побудувати професійні стосунки, налагодити невимушене спілкування в середині команди фахівців. При взаємодії ведучого психологічного тренінгу та його учасників відкриваються приховані духовні, життєві та творчі потенціали. Це теж неабияка користь, адже кожна людина має право використовувати свої ресурси і примножувати їх, тим самим отримуючи ряд можливостей для реалізації професійних ідей, особистісного та професійного зростання.

Саме поняття «тренінг» з англійської мови у вузькому тлумаченні має декілька значень: зокрема, навчання, виховання, тренування, дресирування. В широкому розумінні тренінг – це будь-яке активне соціально-психологічне навчання, що здійснюється з опорою на механізми групової взаємодії; практика психологічного впливу, заснована на активних методах групової роботи [6, с. 118].

Поняття «тренінг» є міжгалузевим поняттям і зустрічається в психології, педагогіці, соціології, конфліктології, соціальній педагогіці та соціальній роботі, економіці управління.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «тренінг» визначається як «Тренування, а також спеціальний тренувальний режим» [4, с. 1265].

Так зокрема в психологічній літературі ми віднаходимо визначення тренінгу, яке говорить нам про те, що це є форма проблемного навчання, яка орієнтована на відпрацювання й закріплення ефективних моделей поведінки, на максимально активну участь слухачів (учасників), взаємообмін досвідом та використання ефективної групової взаємодії.

Так, у словнику професійної освіти, тренування (від англ. train – навчати, виховувати) – важлива складова професійного навчання, завдання якого полягає у формуванні відповідних умінь і навичок. Здійснюється шляхом цілеспрямованого повторювання певних дій під керівництвом педагога-інструктора на основі відповідних психологічних та методичних рекомендацій [8, с. 345].

Так, О. Ємельянова трактує тренінг як цілеспрямовану та стандартизовану послідовність дій щодо формування нових навичок поведінки [9, с. 153–156]. Де основою виступає саме низка послідовних дій в процесі формування конкретних навичок поведінки особистості. Поруч з цим дослідник наголошує, що це є сукупність методів, які спрямовані на розвиток конкретних здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [3, с. 30].

Ю. Ємельянов пропонує таке визначення тренінгу: «Тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння будь-яким складним видом діяльності,

зокрема спілкуванням» [5, с. 89]. Він розглядає тренінг як сукупність реальних моделей для вивчення соціально-психологічних ситуацій та практичної лабораторії для формування комунікативних навичок, які є найбільш важливими у певному виді професійної діяльності.

Інший дослідник інтерактивних форм щодо формування професійної ідентичності особистості Л. Шнейдер, зазначає що тренінг – це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду в сфері міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності у спілкуванні [7, с. 12]. Як бачимо у даному визначенні тренінг виступає як форма навчання навичкам комунікативної сфери.

Р. Баклі наголошує на тому, що тренінг слід розглядати як цілеспрямовану зміну, багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання та розвитку її професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик [11, с. 23].

О. Сидоренко поняття тренінгу визначає як «навчання технологіям дії на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі» [1, с. 11].

Як узагальнення власних роздумів про тренінг О.Сидоренко зазначає, що тренінг – це процес передачі, засвоєння, і створення технологій ефективною дії; це концептуально складений, технологічний і інтерактивний метод роботи, змістом якого є психологічна взаємодія між людьми.

Інші дослідники інтерактивних форм роботи В. Кутішенко, В. Федорчук розглядають тренінг як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю, як процес створення нових функціональних утворень (чи розвиток уже наявних), які управляють поведінкою; як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-якою складною діяльністю [8, с. 295–299].

На сьогодні в психолого-педагогічній літературі тренінг виступає як одна з групових форм роботи над розвитком особистості. Тому можемо бачити, що саме поняття «тренінг» поєднує в собі чимало методик, побудованих на різних теоретичних підґрунтях. На сьогодні поняття тренінгу не має єдиного універсального визначення.

На сьогодні поняття «тренінг» розглядається як форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної поведінки особистості.

Таким чином можна сказати, що з аналізу наукової літератури видно, що нині в психолого-педагогічній практиці не має єдиного підходу до визначення поняття «тренінг».

В своїх дослідженнях І. Вачков [1, с. 67] виділяє декілька парадигм тлумачення означеного поняття:

- тренінг як своєрідна форма «дресури»;
- тренінг як процес тренування, результатом якого є формування умінь і навичок ефективною поведінки особистості;
- тренінг як форма активного навчання індивіда, метою якого виступає передача психолого-педагогічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок;
- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

При цьому І. Вачков виділяє ряд ознак тренінгу:

- групова робота повинна ґрунтуватися на ряді принципів;
- націленість на соціально-психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку;
- наявність сталої, постійної групи учасників (звичайно від 7 до 15 осіб), котрі періодично збираються на зустрічі;
- певна просторово-часова організація (найчастіше – робота в зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- в груповій роботі акцент зосереджений на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються та аналізуються в ситуації «тут і тепер»;
- використання активних методів групової роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи відносно один одного відбувається в групі, вербалізована рефлексія;
- атмосфера розкнутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки [7, с. 101].

- Також, на нашу думку, слід додати ще й такі ознаки тренінгу:
- реалістичність використовуваного матеріалу в роботі з групою під час занять (правдивий, взяте з життя);
 - персоніфікація (приклади повинні бути взяті з життя конкретних людей, завдяки чому учасники зможуть глибше та повніше зрозуміти проблему);
 - зворотний зв'язок (протягом тренінгу його учасники повинні мати змогу висловлювати свої думки, почуття з приводу почутого і побаченого);
 - корекція розуміння учасниками матеріалу під час роботи в групі (внесення змін у матеріал, над яким працюють учасники занять);
 - відсутність соціального тиску (організація тренінгових занять повинна ґрунтуватися на принципі відсутності значущих осіб – вчителі, батьки, оскільки це може створювати перешкоди та труднощі у саморозкритті, щирості учасників);
 - конфіденційність (інформація, яка використовується у процесі роботи в групі не підлягає розголошенню);
 - рівні умови для всіх учасників тренінгу. Організатор занять повинен дбати про формування у членів групи почуття довіри одне до одного і до тренерів, інтерес до нових ідей і нової інформації.

У педагогічній літературі зустрічаються поняття «навчальний тренінг», «педагогічний тренінг». Так, М. Дзейтова [6, с. 115–121] пропонує «педагогічний тренінг» розглядати як форму освітньої діяльності, яка спрямована на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок з метою підвищення компетентності у визначеній сфері життєдіяльності школяра.

Сучасний дослідник підготовки майбутніх менеджерів Л.Бондарєва розглядає навчальний тренінг як активну навчальну діяльність студентів під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, відповідних сучасним вимогам до професійної діяльності [5, с. 27–34]. Дослідниця пропонує розглядати наступні різновиди навчального тренінгу: соціально-психологічний, тренінг особистісного зростання, корпоративний тренінг, відеотренінг.

Об'єктом уваги Г. Ковальчук стали тренінгові технології, зокрема навчальний тренінг, який вона пропонує розглядати як спеціально запланований процес, який містить комплекс відповідно розроблених вправ, котрі створені на науковій основі та реалізуються за спеціальною методикою. Вони використовуються для оновлення знань чи поведінкових навичок майбутніх фахівців через набуття навчального досвіду з метою досягнення ефективних результатів у певній галузі [9, с. 11].

Серед інших тлумачень поняття «навчальний тренінг» слід виділити сучасну дослідницю Н. Ничкало, яка пропонує розглядати його як тренінговий метод навчання. А. Алексюк пропонує розглядати «навчальний тренінг» як спосіб спільної діяльності педагога та учнів, що передбачає оволодіння ними певним соціальним досвідом людства та керівництво навчально-пізнавальною діяльністю учнів з боку педагога. О. Падалка пропонує розглядати «навчальний тренінг» як засіб й шлях (впорядкована дія) з метою одержання певного результату в процесі навчально-виховної роботи з учнями. О. Куклін, О. Щербак пропонують розглядати «навчальний тренінг» як спосіб навчання підростаючого покоління. С. Сисоєва, Т. Поясок наголошують на тому, що «навчальний тренінг» – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [6, с. 115–121].

Інший дослідник особистісного зростання В. Федорчук наголошує на тому, що тренінг це найефективніша модель включення особистості у між особисте спілкування, певний вид діяльності, які спрямовані на самопізнання, розвиток, саморозвиток та самовдосконалення особистості, здатної до самоактуалізації власного потенціалу в різних сферах [9, с. 12].

Відповідно можемо сказати, що навчальний тренінг має бути націлений на здобуття індивідом відповідних знань, розвитку умінь та навичок у різних видах соціальної активності людини. Відповідно навчальний тренінг зосереджує свою увагу не стільки на особі, скільки на її поведінці через відповідну систему умінь і навичок.

Тому сучасні дослідники наголошують, що у подібному навчанні слід виокремлювати два такі напрями роботи як:

- навчання індивіда ефективним прийомам соціальної поведінки;
- озброєння відповідною системою знань та навчання конкретним видам соціальної поведінки, що підвищують ефективність діяльності індивіда у різних специфічних сферах суспільного буття.

Так, перший напрям роботи охоплює комунікативну сферу, яка дає можливість майбутнім фахівцям збагатитися комунікативними знаннями, вміннями та навичками. В цілому слід звертати увагу не тільки на перцептивний бік спілкування, але й на комунікативній та інтерактивній. Відповідно у плані соціальної перцепції майбутній фахівець навчається швидко будувати адекватний образ партнера при першому знайомстві (перше враження) і в подальшому коригувати його в процесі міжособистісного спілкування. До певної міри його вчать «розбиратися в людях», з одного боку, і «презентувати себе» з іншого.

Інший напрям цього виду тренінгової роботи пов'язаний з навчанням у різних видах діяльності – професійної, у сфері сімейних взаємовідносин, в системі клієнт-менеджер. Тобто робота ведеться у сфері напрямів підготовки фахівців типу «людина-людина» (за класифікацією Є. А. Клімова), де першочергова увага приділяється навчанню управлінського персоналу, керівників і організаторів [7, с. 29–31].

На думку, Л. Бондарєвої, навчальний тренінг – це активна навчальна діяльність студентів під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідних сучасним вимогам до професійної діяльності [5, с. 58–66.].

Розмаїття тлумачення поняття «тренінг» говорить на про те, що він виступає не тільки як універсальний метод розвитку особистості, але й ефективна форма підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема менеджерів освітньої сфери.

Потрібно зазначити, що тренінг та традиційні форми підготовки менеджерів освітньої сфери мають суттєві відмінності. Традиційне навчання у вищих закладах освіти більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю суттю є формою передачі інформації та засвоєння саме академічних знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на постановку запитань та пошук творчих відповідей на них. На відміну від традиційних форм навчання, тренінгові, в більшій мірі охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань сама по собі не є чимось негативним чи малоефективним, проте у сучасному технократичному світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Висновки. На нашу думку, поняття «навчальний тренінг» точніше відображає педагогічну сутність та спрямованість, акцентує його різноманітність застосування у навчально-пізнавальному процесі. Відповідно розглядаючи процес навчання як творче співробітництво викладача і студента, бачимо що саме активні методи навчання, зокрема тренінг, виступають найкращою формою для підготовки студентів до вирішення професійних проблем освітнього менеджменту.

Таким чином, тренінг виступає методом активного навчання, який слід використовувати до всіх форм та напрямків роботи з групою, та спрямований на поглиблення наявних та здобуття нових знань, на тренування вже набутих і напрацювання нових практичних умінь. Отже, можемо визначити, що навчальний тренінг – це спеціально організована форма навчального процесу та відповідний спосіб розвитку здібностей особистості до навчального процесу, в ході якого відбувається оволодіння нею різними видами діяльності, зокрема і професійною. Навчальний тренінг можна розглядати як процес активного спілкування на засадах постійної взаємодії всіх його учасників, щодо формування відповідних компетенцій або розвиток вже наявних.

Відповідно тренінг виступає як форма організації активної навчально-пізнавальної діяльності, оскільки така форма організації навчання спрямована на розв'язання реальних практичних завдань майбутньої професійної діяльності через процеси засвоєння, усвідомлення, аналізу, оцінювання, опора на власний досвід,

виявлення недопрацювань щодо професійної діяльності, їх переосмислення та корекцію або формування нових уявлень та їх творче трансформування. Також навчальний тренінг забезпечує опанування новими знаннями, формування чи вдосконалення новими компетентностями як засобу вирішення професійних завдань, тим самим сприяє особистісному і професійному креативному розвитку майбутнього фахівця освітнього менеджменту.

Література

1. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція: навчально-методичний посіб. Буков. держ. фінанс.-екон. ун-т. Вижниця: Черемош, 2015. 431 с.
2. Бондарєва Л. І. Модель організації навчального тренінгу в вищому навчальному закладі економічного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 58–66.
3. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг у системі методів економічного навчання. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. С. 27–34.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. 1440 с.
5. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. 208 с.
6. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред) та ін. Умань: ПП Жовтий, 2011. Вип. 36. 301 с. С. 115–121.
7. Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу: навч. посібник / уклад.: О. М. Шевчук. Умань: ПП Жовтий, 2011. 133 с.
8. Професійна освіта: словник / за ред. дійсного члена АНП України Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 379 с.
9. Психологія соціальної роботи: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Ю. М. Швалб та ін. Київ: Київ, ун-т, 2010. 271 с.
10. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посібн. / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. Київ: КНЕУ, 2006. 320 с.
11. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посібн. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
12. Цюман Т. П. Тренінг як форма підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності. *Проблеми педагогічних технологій*. Вип. 3–4. 2004. С. 166–171.

References

1. Balakhtar, V.V. (2015). *Sotsialno-psykholohichni treninh i manipuliatsiia* [Socio-psychological training and manipulation]. *Bukov. derzh. finans.-ekon. un-t. Vyzhnytsia: Cheremosh* [in Ukrainian].
2. Bondarjeva, L.I. (2005). Model orhanizatsii navchalnoho treninhu v vyshchomu navchalnomu zakladi ekonomichnoho profilii [A model of the organization of educational training in a higher educational institution of an economic profile]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 4, 58–66 [in Ukrainian].
3. Bondarjeva, L.I. (2005). Navchalnyi treninh u systemi metodiv ekonomichnoho navchannia [Educational training in the system of economic education methods]. *Nauka i suchasnist – Science and modernity*. Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (2001). V.T. Busel (Ed.). Kyiv; Irpin: VTF "Perun" [in Ukrainian].
5. *Vykorystannia interaktyvnykh metodiv ta multymediinykh zasobiv u pidhotovtsi pedahoha* [Use of interactive methods and multimedia tools in teacher training]. (2003). Kamianets-Podilskyi: Abetka-NOVA [in Ukrainian].
6. *Vykorystannia treninhiv u profesiinii pidhotovtsi kompetentnykh fakhivtsiv z informatyky* [The use of trainings in the professional training of competent informatics specialists]. (2011). *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of the village school*. (Pobirchenko N.S. (Ed.)). Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian].

7. *Orhanizatsiia i metodyka sotsialno-pedahohichnoho treninhu* [Organization and methodology of socio-pedagogical training]. (2011). O.M. Shevchuk (Ed.). Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian].

8. *Profesiina osvita* [Professional education]. (2000). N.H. Nychkalo (Eds.). Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].

9. *Psykhohiia sotsialnoi roboty* [Psychology of social work]. (2010). Yu.M. Shvalb (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].

10. *Treninhovi tekhnolohii navchannia z ekonomichnykh dystsyplin* [Training technologies of education in economic disciplines]. (2006). H.O. Kovalchuk, N.Yu. Butenko, M.V. Artiushyna ta in. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

11. Fedorchuk, V.M. (2014). *Treninh osobystisnoho zrostantia* [Personal growth training]. V.M. Fedorchuk (Ed.). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

12. Tsiuman, T.P. (2004). *Treninh yak forma pidhotovky sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti* [Training as a form of training of social pedagogues for professional activity]. *Problemy pedahohichnykh tekhnolohii – Problems of pedagogical technologies*, 3–4, 166–171 [in Ukrainian].

Hordienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management,
Mykola Gogol Nizhyn State University
hordienkotana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4662-1895>

Filonenko O.

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management,
Mykola Gogol Nizhyn State University
helen-1970@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-1036-2158>

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF TRAINING AS A SPECIAL FORM OF TEACHING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

In recent years, scientists have paid much attention to the introduction of active forms of education in the training of future professionals, among which special emphasis is on training, which is becoming an integral part of the educational process in higher education. Training is now a universal method for many scientific fields, as it allows practicing scientists to quickly find solutions to many problems that are relevant today. Its importance lies in the effectiveness of solving problems related to the training of communication skills, the ability to control their emotions, knowledge and perception of their inner world, personal and professional growth.

It is proved that today in the psychological and pedagogical literature training is one of the group forms of work on personal development, so the very concept of "training" combines many methods based on different theoretical foundations. Today, the concept of training does not have a single universal definition.

The article analyzes the essence of the concept of training, clarifies the concept of training, which is defined as a specially organized form of educational process and the appropriate way to develop individual abilities to the educational process, during which it is mastered various activities, including professional.

Interpretation of the concept of training was conducted through several paradigms, namely: training as a kind of «training»; training as a process of training, the result of which is the formation of skills and abilities of effective behavior of the individual; training as a form of active learning of the individual, the purpose of which is the transfer of psychological and pedagogical knowledge, as well as the development of certain skills and abilities; training as a method of creating conditions for self-disclosure of participants and their independent search for ways to solve their own psychological problems.

The features of the training are defined and detailed: group work on a number of principles; focus on social and psychological assistance to group members in self-

development; the presence of a permanent, permanent group of participants who periodically meet. certain spatio-temporal organization; in group work the emphasis is on the relationships between group members that are developed and analyzed in the here and now situation; use of active methods of group work; objectification of subjective feelings and emotions of group members relative to each other occurs in the group, verbalized reflection; the atmosphere of openness and freedom of communication between the participants, the climate of psychological security; realism of the material used in working with the group during classes; personification; feedback; correction of participants' understanding of the material while working in a group; lack of social pressure; confidentiality; equal conditions for all training participants.

Key words: educational process, interactive learning, training, educational training, pedagogical training.

УДК 159.922.8

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-105-110

Король В.С.

старший викладач кафедри психології
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

**ВПЛИВ НАВЧАЛЬНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ
НА СВІДОМИЙ ВИБІР НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА ТА 053 ПСИХОЛОГІЯ
У НІЖИНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

У статті розглядається актуальна проблема дослідження навчальних та професійних інтересів студентів-першокурсників, їх намірів та планів на найближче майбутнє, впевненості у свідомому і обдуманому виборі професії. Автором наголошено, що до цього часу не розроблено єдиного підходу до змісту професійного самовизначення психологів та майбутніх вчителів закладів середньої освіти, формування їх профорієнтаційної компетентності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що вивчення навчальних та професійних інтересів здобувачів вищої освіти першого року навчання дозволить з'ясувати мотиви їх вступу на навчання, визначити «вузькі місця» у профорієнтаційній роботі і профвідборі майбутніх психологів та вчителів, допоможе краще побачити перспективи такої роботи, її ще нереалізовані резерви, здійснити необхідні корективи у їх підготовку. За допомогою проведеного дослідження встановлено, що позитивне емоціональне ставлення до професії психолога не доповнюється знанням про реалії особливостей та складності цього виду діяльності, ті проблеми, з якими постійно стикається практичний психолог. Інтерес, готовність до роботи з людьми далеко не завжди доповнюється хоч би елементарним досвідом такої роботи, це швидше позначення потенцій, ніж реалій діяльності. Значна частина студентів зв'язує свою майбутню професію із власними особистими проблемами, які не можуть бути сильним і дієвим мотивом у тривалому ставленні до професії психолога. На основі встановлених особливостей навчальних та професійних інтересів розроблено рекомендації щодо їх врахування в навчальному процесі у вищій школі. Підкреслено важливість появи в школах факультативних навчальних дисциплін педагогіки та психології, на яких учні мали б можливість ознайомитися з навичками практичної роботи з людьми, розвивати в себе комунікативні уміння, та постійної взаємодії закладів середньої і вищої освіти, наступності і послідовності у цій роботі.

Ключові слова: навчальні інтереси, професійні інтереси, діагностика професійних інтересів, професійне самовизначення, профорієнтаційна робота.

Постановка проблеми. До важливих завдань вищої школи слід віднести підготовку кваліфікованих і обдарованих спеціалістів. Реалізація цього завдання передбачає цілий комплекс заходів, зокрема, профорієнтаційну роботу в школах, ліцеях та коледжах. Адже професійне самовизначення особистості відбувається на основі не лише індивідуальних переваг, власних цінностей, самооцінки наявних здібностей та можливостей, а і сформованої системи мотивів, в структурі яких вагоме місце займають навчальні та професійні інтереси.

Невміння проєктувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку в сучасних умовах, несвідомий вибір професії, який не підкріплений відповідними здібностями, інтересами, цінностями, можливостями особистості та не відповідає вимогам ринку праці, може у майбутньому викликати не тільки негативні емоції, незадоволеність постійними невдачами у кар'єрі, а й відсутність соціально-

економічного благополуччя та втрату здоров'я. Тому правильне свідоме професійне самовизначення, оптимальний вибір власної трудової діяльності – це одні із найважливіших чинників, які визначають майбутнє людини.

Аналіз останніх джерел і публікацій. У психологічній та педагогічній літературі достатньо розроблені теоретичні аспекти побудови системи профорієнтаційної роботи у наукових роботах Д. О. Закатнова, М. М. Захарова, Л. А. Йовайші, Є. О. Клімова, Є. М. Павлютенкова, К. К. Платонова, О. Д. Сазонова, М. П. Тименка, Б. О. Федоришина, С. М. Чистякової та ін. Однак, до цього часу не розроблено єдиного підходу до змісту професійного самовизначення майбутніх психологів та формування їх профорієнтаційної компетентності, у структурі якої виокремлюють мотиваційний, когнітивний і рефлексивний компоненти [3].

На думку Зайцевої О.М. профорієнтаційну компетентність психолога складають компоненти, які відображають структуру системи професійної орієнтації: профінформаційна (профпросвітницька), профдіагностична, профконсультаційна, професіографічна компетенції [1].

Успішність професійного становлення студента, як зазначає Е. Ф. Зеєр залежить від власної активності студента, від наявності відповідних мотивів [2]. Тому таким важливим є регулярне дослідження професійних інтересів студентів, їх намірів і планів на найближче майбутнє, упевненості у свідомому і обдуманому виборі професії. Така інформація важлива з декількох точок зору.

По-перше, вона дозволить з'ясувати мотиви вступу студентів на навчання за даною спеціальністю.

По-друге, визначити «вузькі місця» у профорієнтаційній роботі і профвідборі майбутніх психологів.

По-третьє, допоможе краще побачити перспективи такої роботи, її ще нереалізовані резерви.

По-четверте, внести необхідні корективи у підготовку майбутніх психологів.

Мета статті – дослідити вплив навчальних та професійних інтересів на свідомий вибір спеціальностей 014 Середня освіта та 053 Психологія у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

Виклад основного матеріалу. Нами вивчалися професійні інтереси студентів перших курсів факультетів психології та соціальної роботи і природничих і точних наук, де здобувачі освіти отримують фахову підготовку за спеціальностями «Психологія», «Дошкільна освіта та практична психологія» та «Біологія та практична психологія». Всього дослідженням охоплено 49 студентів-першокурсників, що становить 88% від загальної кількості здобувачів. З них 6 хлопців і 43 дівчини. Переважна більшість з них вступили до університету після закінчення школи (77 %), перерву у навчанні в 1 рік мають 19 %, решта студентів вступили до вузу через 2 роки після закінчення школи (4 %). Дехто зі здобувачів має поглиблену підготовку у Ніжинському міському ліцеї, двоє закінчили коледж культури та мистецтв. Середній вік більшості зарахованих на перший курс складає 17 років (71 %), значно старших за віком – 29 %.

Завдання дослідження:

1) ретроспективне вивчення навчальних інтересів студентів до дисциплін шкільного циклу;

2) вивчення мотивів вступу за обраною спеціальністю;

3) з'ясування сфери обізнаності з особливостями майбутньої професійної діяльності;

4) усталеність професійного вибору і впевненість у його свідомому характері.

Для одержання емпіричних даних використовувався комплекс діагностичних методик, а саме:

а) карта інтересів А Голомштока (варіант на 120 питань);

б) градусник інтересів;

в) «кольорове письмо» для опосередкованого вимірювання інтересу до тих чи інших навчальних дисциплін;

г) анкета «Абітурієнт-психолог – 2019»;

д) фрагменти із провованих автобіографій;

е) твори-мікророздуми «Моя майбутня професія»;

- є) анонімне опитування професійних намірів студентів;
- ж) аналіз продуктів діяльності студентів;
- з) спостереження за особливостями навчальної діяльності студентів під час лабораторних і семінарських занять, написання рефератів;
- і) бесіди зі студентами та викладачами.

Надійність результатів дослідження забезпечувалась всебічністю дослідних даних, систематичністю і регулярністю досліджень, комплексним характером його проведення.

Аналіз дослідних даних показує, що значна частина студентів першокурсників зв'язує свій вибір майбутньої професії з інтересом до роботи практичного психолога (46 %), в той же час, на професію вчителя-біолога більше орієнтуються 12 % студентів факультету природничих та точних, а на професію вихователя дитячого навчального закладу 2 % студентів факультету психології та соціальної роботи. Переважна ж більшість першокурсників підкреслюють, що вибір майбутньої професії зумовлений як їх інтересом до практичної психології, так і інтересом до роботи вихователя чи вчителя-біолога.

Аналіз відповідей на питання «Чому бажаєте одержати освіту за психологічною спеціальністю?» показує, що найчастіше мотивами вибору психологічної професії студенти називають:

- а) подобається працювати з людьми, допомагати їм (57 %);
- б) щоб розібратися краще в самому собі, справитися зі своїми проблемами (45 %);
- в) за професією психолога майбутнє (35 %);
- г) професія психолога престижна, модна (23 %);
- д) порадили батьки, вчителі, товариші (16 %).

Аналіз дослідних даних показує, що 31 % студентів зацікавився психологією зовсім недавно, 23 % – цікавляться нею не більше одного року, 20 % – протягом декількох років, 18 % на протязі декількох місяців.

Відповіді студентів показують, що найчастіше свої знання з психології студенти в довузівський період черпали:

- а) з популярних теле-, радіопередач (37 %);
- б) з газетних та журнальних публікацій (36 %);
- в) із спостережень за роботою шкільного психолога (34 %);
- г) з розповідей вчителів, батьків, товаришів (23 %);
- д) з популярних книг для молоді (21 %).

До навчальних дисциплін, які їх найбільше цікавили в школі і в яких вони досягли найбільших успіхів студенти відносять:

- є) українську літературу (49 %);
- б) українську мову (42 %);
- в) історію (39 %);
- г) зарубіжну літературу (22 %);
- д) біологію (21 %).

Даючи свої відповіді на питання «Де Ви хотіли б працювати після закінчення вузу за одержаною спеціальністю?» студенти найчастіше називають:

- а) психологом у приватній фірмі (38 %);
- б) займатися приватною психологічною практикою (27 %);
- в) шкільним психологом (24 %);
- г) психологом у закладі охорони здоров'я, соціальної служби (21 %);
- д) з родом майбутніх занять я не визначився (20 %).

Позитивною стороною розвитку професійних інтересів студентів-психологів слід вважати ту їх особливість, що у значної частини є виражений інтерес до роботи з людьми, а також бажання допомагати людям, прийти їм на допомогу (79 % у студентів спеціальності «Психологія» і 86 % у студентів спеціальностей "Дошкільна освіта та практична психологія» і «Біологія та практична психологія»).

Тільки 11 % із опитуваних студентів (колишні ліцеїсти) виділяють серед шкільних навчальних дисциплін педагогіку і психологію, підкреслюючи їх значимість для своєї майбутньої професійної підготовки. Для інших же такі навчальні дисципліни в школі не читалися. Тому, маючи певне уявлення про професію психолога студенти

недостатньо обізнані з практичними особливостями цієї професії, сфер її застосування, особливо в системі закладів освіти, малознайомі із роботою шкільних практичних психологів. Вони або ідеалізують цю роботу, не помічаючи її проблем, або, навпаки, абсолютизують, драматизують ці проблеми. Знайомство з роботою практичного психолога у значній мірі здатне внести корективи у цей процес.

До недоліків у формуванні професійних інтересів студентів-першокурсників слід віднести їх виражене негативне ставлення до таких навчальних дисциплін як математика, фізика, хімія і навіть біологія. Хоча ці дисципліни (особливо математика і біологія) мають важливе значення для фахової підготовки майбутніх психологів. Тому більшості студентів доведеться визначатися у правильності свого вибору на старших курсах. Та чи зможуть вони це зробити однозначно? Навряд. Бо про це можуть свідчити хоча б такі попередні результати нашого дослідження. На питання «Чи повторили б вони свій вибір аби довелося вступати до університету спочатку» однозначну ствердну відповідь дали тільки 56 % опитаних студентів, 30 % опитаних студентів не протидіяли б можливості змінити свій вибір, якби вступати довелося б заново, менше 5 % студентів не визначилися зі своїм вибором, а 10 % студентів пішли б на компроміс: вибрали б психологічну спеціальність, але не пов'язану з педагогічними спеціальностями. Така ж неусталеність професійних інтересів частини студентів мала місце і при відповіді на питання «Чи докладете ви максимум зусиль, щоб потім, після закінчення вузу, працювати за обраною спеціальністю?» (43 % опитаних студентів зазначили, що обов'язково докладуть таких зусиль, але 26 % – не визначилися з цим питанням і ще стільки ж зайняли компромісну позицію).

Аналіз фрагментів провокованих автобіографій показує, що у відповідях студентів мають місце дві тенденції:

1) професія психолога цікава, але до неї ще як довго рости. Все як-небудь і само-собою складеться з часом;

2) це дуже важлива, потрібна професія, але чи справлюся я з нею? Вірну відповідь на це запитання допоможуть дати студенту: адекватна самооцінка, знання своїх позитивних сторін та недоліків, уміння використовувати набуті психологічні знання на практиці.

Висновки. Дослідження показало, що у розвитку та вияву навчальних і професійних інтересів студентів-психологів має місце цілий ряд проблем:

а) взаємодія, взаємовплив, а часто і конкуренція кожної з половинок цих складних професій, а саме, дошкільної освіти і практичної психології, біології і практичної психології;

б) позитивне емоціональне ставлення до професії психолога не доповнюється знанням про реалії особливостей та складності цього виду діяльності, ті проблеми, з якими постійно стикається практичний психолог;

в) інтерес, готовність до роботи з людьми далеко не завжди доповнюється хоч би елементарним досвідом такої роботи, це швидше позначення потенцій, ніж реалій діяльності;

г) насторожує і той факт, що значна частина студентів зв'язує свою майбутню професію із власними особистими проблемами. На дану обставину звертали увагу у свій час психологи московського університету, говорячи про результати і недоліки профвідбору на психологічні спеціальності. Бо цей мотив не може бути сильним і дієвим у тривалому ставленні до професії психолога.

Названі особливості підготовки практичних психологів можна врахувати у навчальному процесі двояко:

а) шляхом подальшого акценту на моноспеціальність «Психологія»;

б) шляхом досягнення компромісу в пошуку оптимального поєднання складових частин цих інтегрованих спеціальностей (цей шлях має як негативи, так і позитиви для підготовки психологів).

У процесі підготовки психологів потрібно враховувати і досить прохолодне ставлення частини їх до точних дисциплін в школі, а також до дисциплін біологічного циклу, так як ці дисципліни мають певне значення у фаховій підготовці психолога, зокрема, знання елементів математичної статистики, особливостей вищої нервової діяльності тощо.

Доцільно звернути увагу на читання в школі факультативних курсів педагогіки та психології, на яких учні мали б можливість ознайомитися з навичками практичної роботи з людьми, розвивати в себе комунікативні вміння. Потрібно також організувати профорієнтаційну роботу в школі по організації здібних учнів на вибір професії психолога, на свідоме утвердження себе у цьому виборі.

Вся ця робота вимагає взаємодії школи і закладів вищої освіти, наступності і послідовності у цій роботі. Діагностика ж рівня розвитку навчальних та професійних інтересів у такій роботі повинна займати і займає чільне місце.

Література

1. Зайцева О. М. Зміст та особистісно-зорієнтовані технології підготовки практичних психологів до профорієнтаційної діяльності. *Матеріали 5-го міжнародного симпозиуму*. URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz5/72.pdf>. Дата звернення: 17.05.2018.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Москва: Флинта, 2003. 125 с.
3. Процько Х. В. Характеристика критеріїв та рівнів сформованості профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Вип. 71. Серія «Педагогічні науки». Чернігів: ЧДПУ, 2009. С. 121–124.

Referense

1. Zaitseva, O.M. Zmist ta osobystisno-zoriietovani tekhnolohii pidhotovky praktychnykh psykhologiv do proforiiientatsiinoi diialnosti [Content and personal-oriented technologies of training of practical psychologists for career guidance activities]. *Materialy 5-ho mizhnarodnoho sympoziumu – Materials of the 5th international symposium*. URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz5/72.pdf>. Data zvernennia: 17.05.2018 [in Ukrainian].
2. Zeer, Y.F. (2003). *Psykhohohyia professyonalnoho obrazovanyia* [Psychology of professional education]. Moskva: Flynta [in Russian].
3. Protsko, Kh.V. (2009). *Kharakterystyka kryteriiv ta rivniv sformovanosti proforiiientatsiinoi kompetentnosti maibutnykh vchyteliv tekhnolohii* [Characterization of the criteria and levels of formation of professional orientation competence of future technology teachers]. *Visnyk Chernihiv-skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Chernihiv State Pedagogical University*. Chernihiv: ChDPU [in Ukrainian].

Korol V.

senior lecturer of the department of psychology,
Nizhyn Mykola Gogol State University
vladimirkorol7324@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1190-2803

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL INTERESTS INTO CONSCIOUS CHOICE OF THE SECONDARY EDUCATION, SPECIALITY 014 SECONDARY EDUCATION AND 053 PSYCHOLOGY AT NIZHYN MYKOLA GOGOL STATE UNIVERSITY

In this article is described the actual problem of the experiment of educational and professional interests of the first year of studying students, their intensions and plans for future, with confidence in their future profession. The author insists that there no worked out ways of the sense of the self-determination psychologists and Future teachers for secondary education, the forming of their professional competence. Making psychological and pedagogical analysis of the literature must be noticed that educational and professional interests of the first year of studying students will help to understand the motto of their entering the educational establishment, determine «narrow places» in vocational guidance and in professional selection of the future psychologists and teachers; will help

to see the perspectives of such work; do necessary things for their preparation. With the help of this experiment is established that the positive and emotional attitude of the psychologist's profession is not added by the real peculiarities and difficult problems, with which the practical psychologist connects every day. The interest and readiness to work with the people are not always added by the real experience of a such kind of work. In most cases is marked potency not as real activity. The most of the students connect their future profession with their own problems, but it can't be a strong motto in attitude to the psychologist's profession. As to such problems are developed some recommendations which can be used in the process of education in higher school. It is very important that at schools appear the optional lessons of pedagogic and psychology. At such lessons the pupils would have opportunities to learn practice in communication with people and connection between the establishments of higher and secondary schools.

Key words: educational interests, professional interests, diagnostics of the professional interests, professional self-determination, vocational guidance.

УДК 355.233:37.035:316.46-059.1
DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-111-120

Красницька О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук гуманітарного інституту
Національного університету оборони України імені Івана Черняховського
Olya271272@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0417-3318

ПОСТАТЬ СПРАВЖНЬОГО КОМАНДИРА-ЛІДЕРА

Російсько-українська війна активізувала питання лідерства серед офіцерів, командирів, спонукала прояву ними своїх найкращих якостей і показу високого рівня професійної підготовленості на полі бою. У статті окреслено портрет справжнього командира-лідера, з'ясовано його основні властивості та вміння, що забезпечують ефективне виконання військово-професійних завдань та керівництво підлеглим особовим складом, зокрема в бойових умовах. Справжній командир-лідер, здатний вести за собою особовий склад, приймати складні рішення й ефективно діяти в умовах викликів і загроз, спонукати підлеглих до цілеспрямованих дій та здійснення героїчних вчинків, на сьогодні є символом віри, довіри й перемоги.

Справжнього командира-лідера охарактеризовано як воїна, який завжди поруч зі своїми бійцями в бою, проходить випробування боєм, уміє долати страх і невдачі підлеглих, зміцнює їх психічну стійкість, вселяє в них віру в перемогу, цілеспрямовано рухається до успіху, досягаючи з командою тактичних та стратегічних цілей. Виокремлено вміння командира-лідера працювати в умовах невизначеності й з новими викликами, зокрема під час бойових дій, володіння беззаперечними лідерськими якостями, ораторським мистецтвом.

З'ясовано, що справжній командир-лідер здатен підготувати нових лідерів, він знає та розуміє, що успіх бойового завдання є не лише результатом його командування підрозділом, а й роботи всієї команди. Доведено, що командир-лідер несе цілковиту відповідальність і приймає ефективні рішення, користується значною повагою серед підлеглих та повноцінно віддається своїй діяльності.

У статті наведено приклади справжніх командирів-лідерів, які сьогодні успішно керують особовим складом на полі бою й крок за кроком ведуть Україну до перемоги. Наголошено, що володіння командиром зазначеними якостями та вміннями дають змогу офіцеру бути ефективним керівником і лідером у військовому підрозділі, формувати команду, яка на чолі з ним забезпечує успішне виконання бойових завдань, зокрема в умовах прямої загрози життю та здоров'ю військовослужбовців.

Ключові слова: командир, офіцер, лідер, бойові умови, ораторське мистецтво, лідерські якості, прийняття рішення.

Постановка проблеми. Узавши до рук книгу Скотта Кауфмана «За межами піраміди потреб», ми відразу натрапили на міркування автора: «...хоча загалом світ дуже змінився на краще за багатьма параметрами – люди живуть довше, здоровіше, вільніше та мирніше – у першій чверті ХХІ ст. багато хто в різних куточках світу досі існує в умовах невизначеності й хаосу, і це порушує його особистий простір» [6, с. 43]. Дійсно, начебто у ХХІ ст. людство досягнуло такого розвитку, що мали б закінчитися всі війни, територіальні непорозуміння, а люди – жити щасливо в мирі та злагоді, користуватися всіма благами природи й технологій, використовувати нові можливості для розвитку та рухатися вперед. Проте одна з держав ніяк не може подолати інстинкти войовничості, загарбництва, притаманні часам древнього світу.

Дві війни в Чечні, напад на Сирію, окупація територій Абхазії, Придністров'я і з 2014 року Криму й частини Донецької та Луганської областей України, за що росія не заплатила жодної ціни. Утрачені життя, зруйновані не лише міста й села, а долі багатьох людей, покинуті загарбані території не отримали належного відгуку світової

спільноти. Через уникнення будь-якої відповідальності росія зробила висновок, що може й надалі спричинювати хаос, нападати на мирні держави та називати реальну війну спецоперацією, нав'язувати світу свої порядки і вважати себе світовими лідерами. Проте так було лише до 24 лютого 2022 року. Широкомасштабне вторгнення росії на територію нашої держави стало її великою помилкою, адже об'єднало всіх українців, спонукало проявити й показати росіянам усю свою незламність, козацьку волю, силу духу та надзвичайну міць. Війна активізувала питання лідерства серед офіцерів, командирів. Тому нашим завданням стало з'ясувати, хто ж такий справжній командир-лідер, який і надихає, і веде за собою, і за яким підлеглий особовий склад піде навіть на смерть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання лідерства у військовому середовищі вивчають у різних аспектах, зокрема: теоретичні та методичні засади формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ) визначає Олег Бойко (2021), концепцію лідерства за стандартами армій країн НАТО будує Олег Хміляр (2018), питання службової взаємодії офіцера з неформальними лідерами військового підрозділу розглядає Олександр Колосович (2015). В останні роки вченими ВВНЗ розроблено науково-дослідні роботи, присвячені розвитку теоретичних основ формування лідерського потенціалу військовослужбовців ЗСУ (Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, 2020), формуванню та розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів Повітряних Сил ЗСУ (Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, 2021), теорії і практиці реалізації курсу лідерства офіцерського складу L-1B Speciality training course (Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2022). Значну увагу останнім часом науковці приділяють питанню формування лідерських якостей майбутніх офіцерів (Л. Лебедик, В. Стрельников) та їх лідерської компетентності (О. Безлуцька, Т. Гура, Ю. Гуренко, В. Карпенко, В. Похлібний, В. Тюріна). Натомість ми прагнемо охарактеризувати постать справжнього офіцера, командира-лідера, особливо в умовах воєнного часу.

Мета статті – окреслити портрет справжнього командира-лідера, з'ясувати основні його властивості та вміння, що забезпечують ефективне виконання військово-професійних завдань і керівництво підлеглим особовим складом, зокрема в бойових умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постать справжнього командира-лідера, здатного вести за собою особовий склад і водночас слідувати за іншими, приймати рішення, що впливають на життя та здоров'я військовослужбовців, ефективно діяти в умовах викликів і загроз, говорити чітко, ясно, зрозуміло, спонукати підлеглих до втілення планів, здійснення героїчних вчинків, підтримувати їх психічну стійкість, на сьогодні є символом довіри, віри та перемоги. Лідер, як пише у своєму есе «Особистість лідера в ситуації аналізу викликів і загроз» підполковник Валерій Дворник, не лише результативно вирішує поставлені завдання, а й вміє надихати підлеглих та переконувати їх у надзвичайних здібностях і цінностях [5, с. 16]. Капітан 3 рангу Олександр Сидоренко в есе «Справжній командир-лідер – який він?» характеризує його як того, хто веде, захоплює, продукує передові ідеї й може захопити ними інших, хто може об'єднати, кому довіряють люди, кого вважають більш розумним і компетентним, за ким піде особовий склад, а якщо необхідно, піде на смерть. Також офіцер відзначає здатність командира-лідера милувати й карати лише поглядом чи голосом, його запал, відданість певній ідеї та надзвичайно високій спрямованості на її досягнення [7, с. 75]. Це все допомагає офіцерам, солдатам, сержантам виконувати бойові задачі, долати страх, вселяє впевненість, підтримує надію й віру в перемогу.

Справжній командир-лідер – воїн, який завжди поруч зі своїми бійцями в бою. Саме так характеризує Героя України полковника Валерія Гудзя його підлегли та командний склад. Після повернення із запасу у 2014 році на службу у ЗСУ він завоював непохитний авторитет серед особового складу, особливо завдяки вдалому керівництву й лідерству на арені бойових дій. Власним прикладом Герой України надихав бійців і підвищував їхню психічну стійкість. Коли в серпні 2014 року його підрозділ виконував завдання в м. Старобешево Донецької обл., Валерій Гудзь, отримавши поранення, не зупинився, продовжив керувати підрозділом і технікою,

наносючи удар противнику. Спостерігаючи таку картину, підлеглі відзначили його беззаперечну мужність, сміливість, волю й невідступність. Як говорив сам військовик: «Був адреналін, відчував, що залишився в тій ситуації живий, ніякого дискомфорту чи порушення функціонування, що стосується керування підрозділом, не було. А на особовий склад потужніше діють команди, що подає окривавлена людина, ніж у стані спокою» [9]. Командир уміє долати страх, невдачі, вселяти впевненість у підлеглих і налаштований на успіх, беручи до уваги всі ризики, навіть для свого життя. Американський спецназівець Джоко Віллінк зауважує, що лідери, які не перебувають поряд із бійцями на передовій, стають неефективними. Оскільки вони й гадки не мають, чим займаються їхні солдати, і не можуть дієво керувати командами. Він навіть назвав таку рису відчуженістю командира від поля бою [2, с. 246].

Справжній командир-лідер постійно має справу з новими викликами, уміє працювати в умовах невизначеності, особливо під час бойових дій. Одні проблемні питання є для нього передбачуваними й він може їх вирішити, ґрунтуючись на власному досвіді та знаннях, інші – непередбачувані, що виникають через неочікувану зміну бойової обстановки або зміну місця перебування військовослужбовців [7, с. 201]. Невизначеність та небезпека, швидкоплинність змін бойової обстановки, її новизна, високий ступінь ризику є деприваційними факторами, що здійснюють негативний вплив на психіку воїнів і знижують ефективність виконання бойових завдань [8, с. 52–53].

Влучно зауважує Лейф Бебін у книзі «Абсолютна відповідальність: уроки лідерства від «морських котиків»»: «Книжки, фільми й серіали ніколи не зможуть посправжньому передати тиск невизначеності, хаосу та елементу невідомості, з якими мусять боротися бойові командири. Річ у тім, що вони майже ніколи не мають повної картини, чіткого й визначеного розуміння дій та реакцій ворога чи бодай усвідомлення негайних наслідків власних миттєвих рішень. На полі бою для тих, хто в епіцентрі подій, першими ознаками нападу може стати і зловісне клацання затвору, і нищівна куля, шматочки бетону й уламків, і болісні крики поранених побратимів» [2, с. 325].

Невизначеність для воїна – неодмінна характеристика бойової діяльності. А повна активізація психічних сил командира, загострення розумової діяльності, виконання дій-реакцій на наміри й дії противника, зберігаючи водночас ініціативність і велику силу волі, як зазначає Олег Хміляр [16, с. 227], дають змогу йому не лише ефективно функціонувати в умовах бойових дій, керувати підрозділом, а й підтримувати психічну стійкість особового складу. До того ж влучно продовжує полковник Олег Хміляр, що в бою воїна вирізняє особлива кмітливість, хитрість, винахідливість дій, рішучість і нестримна жага втілити набуті теоретичні знання та навички у практичну площину [15, с. 124].

Описуючи концепцію лідерства за стандартами армій країн НАТО, учений наголошує: «Бути військовим лідером – дуже складна робота. Окрім досягнення цілей операції лідер підрозділу має справлятися з цілим спектром проблем, що впливають на його готовність. Не зважаючи на те, що більшість військового персоналу добре справляється під час бойових завдань, завданням лідера залишається надання психологічної підтримки особам, які знаходяться під впливом стресу. Від лідера підрозділу вимагається рішуче діяти в таких кризових ситуаціях, як загибель військовослужбовця, конфлікти всередині самого підрозділу» [7, с. 130]. У пам'ятці з психології бою зазначається: «Солдат повинен бути не тільки навчений та озброєний не гірше свого противника – він має відчувати моральну перевагу над ним. Він зобов'язаний більшою мірою володіти впевненістю у своїх силах, почуттям власної гідності, самоконтролем та особистою дисципліною» [12, с. 1]. Ці якості військово-службовцям демонструє командир-лідер на власному прикладі через поведінку й водночас виховує їх, підтримує в особового складу.

Справжній командир-лідер знає та розуміє, що успіх бойового завдання – не лише результат його командування підрозділом, а й роботи всієї команди. Команда – це порятунк у середовищі з високим ступенем невизначеності [7, с. 62]. Так, від командира залежить планування, розробка операції, розподіл обов'язків між військовослужбовцями, чітка постановка задач, приймання кінцевих рішень, що здійснює вирішальний вплив на успішність досягнення цілі. Начебто

вирішальна роль за лідером. Проте, як пише Джоко Віллінк, «...его є в усіх, ним керуються в житті найуспішніші люди – у загонах «морських котиків», серед військових та в бізнесі. Вони хочуть перемагати, отримувати найкраще. Це добре. Проте, коли его затьмарює наші судження й не дає змоги бачити світ таким, яким він є насправді, тоді воно перетворюється на руйнівну силу» [2, с. 149]. Справжній лідер розділяє успіх між усіма членами команди. Це підтвердив у своєму інтерв'ю на сьогодні вже бригадний генерал Сергій Собко, який отримав почесне звання Героя України та орден «Золота Зірка» ще в 2014 році. У липні того року він проявив надзвичайну мужність і відвагу в боях під Савур-могилою, операції з деблокування та виводу з-під російсько-українського кордону бійців 79, 72, 24 та 51 бригад. Сергій Собко наголошує: «Весь особовий склад першої батальйонно-тактичної групи 30 бригади зробив дуже багато й заплатив величезну ціну за те, щоб я безпосередньо отримав цю Зірку. Тому для мене це Зірка всього особового складу батальйонно-тактичної групи» [4].

Справжній командир-лідер здатен підготувати лідерів. Часто можна почути запитання, хто виховує лідерів у військовому середовищі? Написано сотні наукових статей на цю тематику. Проте, на наше переконання, лише лідер може готувати й виховувати справжніх лідерів. Має бути зразок для наслідування, з кимось потрібно себе ідентифікувати, хтось має показати приклад. Крім того, не обов'язково це лідер з однойменного середовища. Військовослужбовець водночас може наслідувати лідерів зі сфери бізнесу, освіти, науки, політики тощо, зокрема окремі особистісні чи професійні якості, методику прийняття рішення, способи поведінки в різних ситуаціях, знанняву компоненту й т.д. Джоко Віллінк зазначає: «Я очікував від своїх підлеглих командирів на полі бою, що саме вони вестимуть за собою. Я вишколив їх – Лейфа (один із командирів підрозділу) та його товаришів-офіцерів, їхніх головних сержантів і старших петі-офіцерів – і навчив приймати рішення. Я вірив, що їхня оцінка поточної ситуації та рішення будуть різкими й непохитними, ретельно обміркованими, тактично виваженими і зрештою сприятимуть досягненню нашої стратегічної мети» [2, с. 228]. Поданий приклад демонструє, як старший командир підготував командирів-лідерів своїх підрозділів, яким він міг цілком довіряти на полі бою не лише виконання бойових завдань, а й керівництво особовим складом та життя військовослужбовців.

Справжній командир-лідер несе цілковиту відповідальність і приймає ефективні рішення. Чи означає це, що він має бути експертом в усіх питаннях? На думку Джоко Віллінка, «...лідер не мусить бути експертом в усьому – це неможливо. Командир загону не знається на стрільбі так добре, як його снайпери. Він не розуміється на різних типах рацій, як його радист. Командир не зуміє так точно визначити траєкторію польоту куль і снарядів до цілі, як його навідник» [3, с. 111]. Це твердження також свідчить про те, що справжній командир-лідер обізнаний у різних сферах, але виконання конкретних завдань довіряє своїм підлеглим, які є фахівцями в певному напрямі.

Під час публічного виступу на заняттях із військової риторики полковник Станіслав Павлушенко назвав лідера командиром, який наділений унікальною рисою – брати на себе відповідальність. Офіцер чітко зазначив, що лідерство – це відповідальність, а саме: абсолютна відповідальність не тільки за виконання своїх обов'язків, а й відповідальність за виконання завдань, що стоять перед підрозділом і військовою частиною; відповідальність за свою команду, підлеглих; відповідальність за місію, покладену на командира. Водночас Станіслав Павлушенко під час промови навів приклади, що підтверджували його слова, зокрема лідерів, які брали на себе відповідальність та ефективно виконували бойові завдання з оборони Донецького й Луганського аеропортів у 2014 році.

Герой України підполковник Денис Прокопенко, командир полку «Азов», який героїчно тримав оборону Маріуполя протягом трьох місяців під час сьогоднішньої російсько-української війни, говорить: «Командир на поле бою заходить першим і виходить останнім. Кидати своїх підлеглих на полі бою характерно російським командирам, які не вважають їх за людей» [10, с. 16].

Голова Одеської військової адміністрації полковник Максим Марченко 26 травня 2022 року у вечірньому відеозверненні до мешканців Одещини та всіх

українців дуже вдало пояснив процес прийняття рішень командиром: «...Щодня мені доводиться приймати важливі рішення, що мають балансувати між забезпеченням обороноздатності області та можливістю повернення до нормального мирного життя. Ці рішення завжди приймаються після глибокого аналізу й тривалого обговорення. Ви маєте розуміти, що справжній командир повинен приймати до уваги всі фактори та оцінювати ситуацію, виходячи з найгіршого можливого варіанту розвитку подій. Тільки після цього планувати свою роботу. Тому найперше я вимагаю від себе й адміністрації, щоб наша робота була спрямована на збереження життя та здоров'я мешканців Одещини. Йде війна, ми не можемо розкривати, чому деякі рішення приймаються так чи інакше. Ми знаємо про всі проблеми, їх вирішення – це величезна праця, що потребує часу. Але тільки ваша підтримка та віра у збройні сили й перемогу надає нам сил». У пам'ятці з психології бою науковці зазначають: «Результат битви вирішується в серцях людей і головним чином у серці командира» [12, с. 1].

Справжній командир-лідер володіє беззаперечними лідерськими якостями. Адже саме вони дають йому змогу ефективно керувати підрозділами, справлятися з викликами та загрозами, приймати рішення в ситуації невизначеності, діяти в умовах ризику, вести за собою особовий склад, викликати беззаперечну довіру, надихати підлеглих, досягати успіху. Крім загальновідомих лідерських якостей полковник Олег Хміляр виділяє у воїна сміливість, вчинковість, вимогливість, уміння ризикувати, упевненість у своїх силах, уміння організувати себе, перфекціонізм, здатність відкидати сумніви, постійно змінюватися й навчатися, стресостійкість, вірність своїм життєвим принципам, ідеалам і переконанням [15, с. 127].

Під час публічного виступу на заняттях із військової риторики підполковник Іван Криворучко висловив цікаву думку про лідерство в умовах війни: «Справжній лідер проявляється під час кризи. Криза – це справжній час випробувань для лідерства. Під час неї ви демонструєте, хто ви є, і кожен бачить, із чого ви «зроблені»». Він виділив дві основні якості, притаманні офіцеру, командир-лідеру в бойових умовах – сила та рішучість. Військовик відзначив: «...сила лідера полягає не у фізичних якостях, а в силі духу, мужності, стійкості й завзятості в його рішучості. Сила бути першим, мотивувати, запалювати вогонь у своїх підлеглих і захищати їх. Знаходити в собі сили за будь-яких обставин наважуватися та йти вперед. Рішучість безперервно й наполегливо рухатися вперед до мети. Сила лідера – у здатності підніматися після падіння. Сила знайти в собі мужність і прийняти рішення, взяти на себе відповідальність, зробити вибір. Рішучість розпочинати дії без жодних гарантій. Сила – не здаватися».

У світлі російсько-української війни хотілося б прокоментувати дослідження Любові Олесик, яка виділяє такі лідерські якості бойового офіцера російської армії: патріотичність, зневага до смерті, невибагливість до бойових умов, висока стресостійкість до негативних умов бою, прозорливість, креативність і рішучість у застосуванні різних засобів озброєння та неочікуваних для противника маневрів, здатність до аналізу бойової ситуації й миттєвої зміни та прийняття рішення у зв'язку з обстановкою на полі бою, жорстока вимогливість до себе й підлеглих на основі законності, висока відповідальність за життя кожної людини у своєму підрозділі, а також володіння психологічними прийомами для мобілізації особового складу для досягнення наміченої цілі, методами саморегуляції психоемоційних станів, здатністю навчати підлеглих [11, с. 241].

Як показала практика бойових дій із 24 лютого 2022 року, так звані лідери російської армії не проявили більшості з названих лідерських якостей. Навпаки, виразили повну антилідерську позицію. Хоча із впевненістю можна вказати на продемонстровану зневагу до смерті, оскільки на 105 день повномасштабної війни втрати особового складу російської армії (31500 осіб) значно перевищили втрати за 10 років Афганської війни. До того ж російські командири здебільшого навіть не забирають тіла солдат, які загинули. З невибагливістю до бойових умов теж можна посперечатися, оскільки наші вороги проявили надзвичайну винахідливість, виганяючи місцевих жителів із їхніх домівок і самі влаштовуючись там натомість.

Високу стресостійкість до негативних умов бою теж варто заперечити, зважаючи на те, як росіяни тікали з поля бою, що підтвердить будь-який український

офіцер. Ось, наприклад, один із наших воїнів 01 квітня записав відео, де розповів: «Я урочисто хочу заявити, що Гостомель зараз деокупований. Москалі залишили його майже без бою. Пішли вони звідти як лякливий зайці. Вони, звичайно ж, понесли там втрати, але російські солдати йдуть... і своїх кидають. Це вже факт, перевірений українськими воїнами. Ми переможемо. Слава Україні!». Варто ще й додати відомий факт, коли військовослужбовець танкового батальйону 37 мотострілецької бригади переїхав танком свого командира полковника Юрія Медведєва, звинувативши його в загибелі товаришів по службі, оскільки під час боїв дві БТГр втратили з більш ніж 1500 військовослужбовців близько 50 % особового складу [13].

Прозорливість і креативність росіяни проявили під час окупації ЧАЕС, коли на території станції влаштували склад боєприпасів і зокрема копали окопи в «Рудому лісі», найбільш забрудненій радіацією частині Чорнобильської зони, а також під час приземлення авіації та розміщення складу боєприпасів у Чорнобаївці, коли наші воїни їх знищили вже 22 раз (станом на 30 травня 2022 року). Жорстока вимогливість до себе й підлеглих на основі законності, висока відповідальність російських командирів за життя кожної людини в підрозділі проявилася саме тоді, коли солдати хотіли покинути поле бою, повернутися, але вони їх розстрілювали, або просто залишали напризволяще. Хоча повсюди звучить їх лозунг «Ми своїх не кидаємо». Про це свідчать як перехоплені розмови росіян, так і розповіді полонених. До того ж відомо багато випадків залякування, приниження командирами підлеглих і зокрема тих, хто відмовлявся їхати на війну в Україну. Серед психологічних прийомів для мобілізації особового складу та методів саморегуляції психоемоційних станів ворожі командири напевно вбачають прямий наказ на вбивство мирних українців, повне знищення наших домівок, насилля, мародерство.

Водночас не можемо не погодитися з Любов Олесик, яка у статті влучно до сьогоднішніх подій на території нашої держави відзначила, що російськими офіцерами «...багато, особливо негативних вчинків і якостей, зазвичай замовчуються, а особисто не здійснені позитивні привласнюються; люди самі себе наділяють фантастичними якостями й вигаданими вчинками» [11, с. 241].

Усі без виключення українці побачили та відчули жах безглуздої війни, тероризму, геноциду нації, аморальні дії російської армії, відсутність будь-яких особистих чи загальнолюдських цінностей. І натомість справжній непереможний дух військовослужбовців ЗСУ. Наші офіцери, командири-лідери проявляють сьогодні на полі бою справжні лідерські якості та цінності. Для українського командира життя людини стоїть на першому місці, він знає цінність кожного солдата, сержанта, офіцера. Як зазначає головнокомандувач ЗСУ генерал Валерій Залужний: «Людське життя – наш найвищий пріоритет. Цим ми кардинально відрізняємося від противника».

Справжній командир-лідер користується неабиякою повагою серед підлеглих не лише через власний професіоналізм, а й завдяки шанобливому ставленню до особового складу. Це підтверджує у своєму інтерв'ю Герой України полковник Валерій Гудзь: «Не кошти, не посада, не військове звання визначають основну потребу для людини. Основна потреба для військового – це повага!» [9].

Командир-лідер вірить у своїх підлеглих, довіряє їм і піклується про них. Герой України генерал-лейтенант Сергій Шаптала наголошує: «Найголовніший принцип – щоб командир завжди довіряли люди, які за ним ідуть. Якщо люди будуть довіряти своєму командиру, вони будуть виконувати задачі, що перед ними стоять» [10, с. 15]. Майор Андрій Яковенко в есе «Мій шлях до військового лідерства, або чому оточення має мене обрати за лідера» розповідає про свою впевненість у підлеглих офіцерах, довірі до них, прислуховування до їхньої думки, підтримки їх прагнення працювати самостійно для досягнення спільної мети. Військовик зазначає: «Кожен із моїх офіцерів є унікальним у своїй професійній діяльності, уміє визначати для себе завдання для досягнення загальної мети та втілення в життя визначених цілей сьогодні» [5, с. 99].

Справжній командир-лідер володіє ораторським мистецтвом. Уміння говорити на сьогодні є вельми актуальним. Офіцер щоденно виступає публічно з різними видами промов. А лідерська позиція це передбачає й поготів, лідерська діяльність за своєю природою є ораторською. Неможливо бути лідером, якщо

командира ніхто не наслідує, не говорять про нього, не йдуть за ним, не дослухаються до його ідей. Водночас кожну ідею потрібно вміти висловити ґрунтовно й чітко, переконати особовий склад сприйняти її, а потім мотивувати втілити в життя. Уміння переконувати – одне з найважливіших ораторських умінь для лідера. Девід Рубенштейн зазначає, що люди йдуть за тими, хто вміє переконувати їх у цінності або мудрості його поглядів чи дій [14, с. 20].

Інформування особового складу, доповідь, бойовий наказ, мотиваційна промова, презентація результатів роботи підрозділу тощо – основні види вираження ораторського хисту командира-лідера. Слова командира, сказані напередодні виконання небезпечного бойового завдання, що інтеріоризували інтенцію воїна, подекуди ототожнюються з цілою гамою заходів, проведених у системі бойової підготовки. Лаконічне та змістовне бойове інформування офіцера чітко визначає спектр завдань, що стоять перед військовослужбовцями на полі бою, характеризує поточну ситуацію, роз'яснює причини успіхів і невдач, окреслює внесок кожного в досягнення стратегічної цілі. Мотиваційна промова командира спонукає воїнів до дій, прояву мужності, хоробрості, сміливості, відваги, рішучості, незламності, здійснення героїчного вчинку, подвигу. Володіння ораторським мистецтвом дає змогу командир-лідеру ефективно управляти підрозділом, продуктивно впливати на особовий склад, досягати поставлених цілей, а в бойових умовах спонукати воїнів обирати такий тип поведінки, що приведе до успішного результату, навіть жертвуючи нагородами, званнями, інколи й життям.

Справжній командир-лідер повноцінно віддається своїй діяльності. Як зазначає полковник Максим Марченко: «Командир – це безкінечна боротьба, що буде продовжуватися до самого останнього моменту життя» [10, с. 16]. Лідер бере на себе особисті зобов'язання перед собою, підлеглими, підрозділом, ЗСУ та суспільством. Це підтверджує полковник Олег Хміляр, зауважуючи, що вони складають основу життєвого кредо командира. До того ж у часи війни, що для нашої держави актуально з 2014 року, справжній лідер – воїн, у якого прагнення пройти випробування боєм, підкреслює вчений, є найсильнішим інтенційним регулятором поведінки, а палке бажання відчувати цей найвищий прояв мужності – його сутнісною властивістю [15, с. 124]. На сьогодні у ЗСУ не зустрінеш справжнього командира-лідера, який би не мав бойового досвіду. Більшість із них провели на полі бою разом зі своїми підлеглими 3–6 років до 24 лютого 2022 року.

Лідер досягає успіху й постійно орієнтується на результат, створює те, що буде цінним для інших. Це, зі свого боку, вимагає повної віддачі, часу та важкої праці. Девід Рубенштейн влучно підмічає: «Для того, щоб виконувати свою роботу й бути справжнім, визначним лідером, доводиться тяжко працювати за ненормованим графіком» [14, с. 19]. Водночас командир-лідер влучно використовує у своїй діяльності принцип, описаний Регіною Бретт: «Замість того, щоб стріляти з кулемета, розсіюючи свою енергію, перетворись на снайпера: обери чітку ціль у центрі та стріляй по ній» [1, с. 209]. Повноцінна відданість справі, інтелектуальна, емоційна, моральна віддача створюють ситуації успіху та творчості для командира-лідера, формують правильне мислення, розвивають необхідні властивості, спрямовують на розвиток, досягнення конкретних результатів у роботі, тактичних і стратегічних цілей.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Російсько-українська війна внесла зміни в життя всіх українців, а військово-службовців спонукала проявити свої найкращі риси та властивості, показати рівень підготовленості безпосередньо на полі бою. У бойових умовах змінилися правила гри й у військовому середовищі. Війна спонукала до розвитку та формування нових командирів-лідерів. Сучасний лідер, як зазначає Олег Хміляр, це відповідальний ефективний керівник, здатний організувати діяльність підрозділу, вести за собою підлеглих і забезпечити виконання поставлених завдань завдяки власним знанням, досвіду, умінням, постійній роботі з удосконалення лідерських якостей. Командир-лідер – це професіонал, який щодня має справу з новими викликами, проявляє гнучкість та адаптивність, завжди володіє останньою інформацією, має високий рівень підготовки [7, с. 6].

Справжній командир-лідер – воїн, який завжди поруч зі своїми бійцями в бою, уміє працювати в умовах невизначеності та високого ступеня ризику, формує свою команду й цінує результати її роботи, несе цілковиту відповідальність і приймає ефективні рішення, повноцінно віддається своїй діяльності. Саме командир-лідер здатен готувати й готує лідерів, користується неабиякою повагою серед підлеглих. Володіння беззаперечними лідерськими якостями та ораторським мистецтвом забезпечують ефективне керівництво підрозділом, командою, успішне виконання бойових завдань і досягнення тактичних та стратегічних цілей. Командир-лідер точно знає, що потрібно робити, як необхідно діяти, як врахувати всі ризики й максимально зберегти життя особового складу.

Перспективами подальших розвідок є дослідження питання ораторської діяльності офіцера-лідера.

Література

1. Бретт Регіна. Будь дивом: 50 уроків, щоб зробити неможливе можливим. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. 256 с.
2. Віллінк Джоко, Бєбін Лейф. Абсолютна відповідальність: уроки лідерства від «морських котиків». Київ: Книголав, 2020. 400 с.
3. Віллінк Джоко. Стратегія і тактика лідерства. Київ: Форс Україна, 2021. 368 с.
4. Герої України: Сергій Собко та Василь Тарасюк. Невигадані історії: спецвипуск. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8iMm6jePGRM>.
5. Есе. Військове лідерство. Критичне мислення / за ред. О. Ф. Хміляра. Київ: НУОУ, 2020. 103 с.
6. Кауфман Скотт. За межами піраміди потреб. Новий погляд на самореалізацію. Київ: Лабораторія, 2021. 432 с.
7. Концепція лідерства за стандартами армій країн НАТО (Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries): навч. посіб. / О. Ф. Хміляр та ін. Київ: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2018. 252 с.
8. Красницька О. В. Депривація військовослужбовців, які виконують завдання у відриві від основних сил, та в умовах полону. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 2 (66). С. 50–63. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-50-63>.
9. Легендарний командир: бойовий шлях полковника Збройних Сил України Валерія Гудзя. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9AsCrUpqOz0>.
10. Надихаюча книжка Українського Захисника / авт.-упор. Ольга Красницька, Олег Хміляр. Київ: Вид-во Ліра-К, 2022. 116 с.
11. Олесик Л. А. Лидерские качества, требуемые от офицера России для ведения общевойскового боя, – основы профессионального «Я». *Вестник Московского университета МВД России. Психологические науки*. 2017. № 4. С. 240–244. URL: <https://cutt.ly/MDHZraM>.
12. Пам'ятка з психології бою / Олег Хміляр. Київ: НУОУ імені Івана Черняхівського, 2022. 48 с.
13. Російський солдат навмисне переїхав свого командира танком. 2022. URL: <https://cutt.ly/VDJrwkQ>; <https://cutt.ly/jDJtgbf>.
14. Рубенштейн Девід. Бути лідером. Мудрість від тих, хто змінив правила гри. Київ: Лабораторія, 2021. 448 с.
15. Хміляр О. Ф. Психологія бойової мотивації воїна. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 2 (66). С. 121–131. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-121-131>.
16. Хміляр О. Ф., Черевичний С. В. Психологія прийняття рішення командиром: від амбівалентності до символічної регуляції поведінки. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. V. Вип. 15. С. 224–232. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jm/v5/i15/25.pdf>.

References

1. Brett, Rehina (2016). *Bud dyvom: 50 urokiv, shchob zrobyty nemozhlyve mozhlyvym* [Be the Miracle: 50 Lessons for Making the Impossible Possible]. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia [in Ukrainian].
2. Villink, Dzhoko & Bebin, Leif (2020). *Absoliutna vidpovidalnist: uroky liderstva vid «morskykh kotykiv»* [Absolute responsibility: lessons learned from SEALs]. Kyiv: Knyholav [in Ukrainian].

3. Villink, Dzhoko (2021). *Stratehiia i taktyka liderstva* [Leadership strategy and tactics]. Kyiv: Fors Ukraina [in Ukrainian].
4. Heroi Ukrainy: Serhii Sobko ta Vasyl Tarasiuk. Nevyhadani istorii [Heroes of Ukraine: Serhii Sobko and Vasyl Tarasyuk. Uninvented stories]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8IMm6jePGRM> [in Ukrainian].
5. Ese (2020). Viiskove liderstvo. Krytychne myslennia [Essay. Military Leadership. Critical Thinking]. (O.F. Khmiliar (Ed.)). Kyiv: NUOU [in Ukrainian].
6. Kaufman, Skott (2021). Za mezhamy piramidy potreb. Novyi pohliad na samorealizatsiiu [Beyond the pyramid of needs. A new look at self-realization]. Kyiv: Laboratoriia [in Ukrainian].
7. Kontseptsii liderstva za standartamy armii krain NATO (2018) [Conception of leadership in accordance with the armies standards of NATO countries]. (O.F. Khmiliar (Ed.)). Kyiv: NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho [in Ukrainian].
8. Krasnytska, O.V. (2022). Depryvatsiia viiskovosluzhbovtziv, yaki vykonuiut zavdannia u vidryvi vid osnovnykh syl, ta v umovakh polonu [Deprivation of military servicemen who perform tasks separately from the main forces, and in the captivity conditions]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 2 (66), 50–63. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-50-63> [in Ukrainian].
9. Lehendarnyi komandyr: boiovyi shliakh polkovnyka Zbroinykh Syl Ukrainy Valeria Hudzia. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9AsCrUpqOz0> [in Ukrainian].
10. Nadykhaiucha knyzhka Ukrainskoho Zakhysnyka. (2022). [The inspiring book of the Ukrainian Defender]. (Olha Krasnytska & Oleh Khmiliar (Ed.)). Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].
11. Olesyk, L.A. (2017). Lyderskye kachestva, trebuemye ot ofycera Rossyy dlja vedeniya obshhevojskovogo boia, – osnovy professyonal'nogo «Ja» [Leadership qualities required from a Russian officer to conduct combined arms – the basis of a professional «I»]. *Vestnyk Moskovskogo unyversyteta MVD Rossyy. Psichologicheskyye nauky*, 4, 240–244. URL: <https://cutt.ly/MDHZraM> [in Russian].
12. Pamiatka z psichologii boiu. (2022). [A note on the psychology of combat]. Oleh Khmiliar (Ed.). Kyiv: NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho [in Ukrainian].
13. Rosiyskyi soldat navmysne pereikhav svoho komandrya tankom [A Russian soldier deliberately ran over his commander with a tank]. 2022. URL: <https://cutt.ly/VDJrWkQ>; <https://cutt.ly/jDJtgbf> [in Ukrainian].
14. Rubenshtein, Devid (2021). Buty liderom. Mudrist vid tykh, khto zminyv pravyla hry [How to lead: wisdom from the world's greatest CEOs]. Kyiv: Laboratoriia [in Ukrainian].
15. Khmiliar, O.F. (2022). Psicholohiia boiovoi motyvatsii voina [Psychology of warrior's combat motivation]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 2 (66), 121–131. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-66-2-121-131> [in Ukrainian].
16. Khmiliar, O.F. & Cherevychnyi, S.V. (2015). Psicholohiia pryiniattia rishennia komandyrom: vid ambivalentnosti do symvolichnoi rehuliatcii povedinky [Decision-making psychology of a Commander: from ambivalence to symbolic regulation of behavior]. *Aktualni problemy psicholohii – Actual problems of psychology*, 5 (15), 224–232. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i15/25.pdf>. [in Ukrainian].

Krasnytska O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Sciences
National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
Olya271272@ukr.net
orcid.org/0000-0002-0417-3318

THE FIGURE OF A TRUE COMMANDER-LEADER

The Russo-Ukrainian war intensified the issue of leadership among officers and commanders, encouraged them to show their best qualities and show a high level of professionalism on the battlefield. The article deals with the portrait of a true commander-leader, clarifies his/her main characteristics and skills that ensure the effective implementation of military and professional tasks and leadership of subordinate personnel, in particular in combat situations. A true commander-leader, capable of leading

personnel, making difficult decisions and acting effectively in the face of challenges and threats, motivating subordinates to purposeful actions and heroic deeds, today is a symbol of faith, trust and victory.

A true commander-leader is described as a combatant who is always close to his men in battle, is tested in battle, and able to overcome fear and failure of subordinates, strengthens their mental stability, instills in them faith in victory, purposefully moves to success, achieving tactical and strategic goals with his team. The ability of the commander-leader to work under conditions of uncertainty and new challenges, in particular during hostilities, possession of undisputed leadership qualities, oratory is described.

It has been found that a true commander-leader is able to train new leaders, he knows and understands that the success of a combat mission is not only the result of his command of the unit, but also the work of the entire team. It is proved that the commander-leader bears full responsibility and makes effective decisions, enjoys considerable respect among subordinates and is fully committed to his work.

The article gives examples of real commander-leaders who today successfully manage personnel on the battlefield and lead Ukraine step by step to victory. It is emphasized that the commander's possession of these qualities and skills allows an officer to be an effective leader and leader in a military unit, to form a team led by him in order to ensure successful combat missions, including in direct threat to life and health of servicemen.

Key words: commander, officer, leader, combat conditions, oratory, leader's qualities, decision making.

УДК 378.22:78.071.2

DOI 10.31654/2663-4902-2022-PP-2-121-130

Шумська Л. Ю.

заслужений діяч мистецтв України, професор,
завідувач кафедри вокально-хорової майстерності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
choirsivitych@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1440-049X

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS В СИСТЕМІ
ФАХОВОЇ БАКАЛАВРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ХОРОВИХ ДИРИГЕНТІВ**

У статті досліджуються технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів, які являються важливим чинником забезпечення майбутньої успішної професійної діяльності. Здійснено трактування сутності категорії «soft skills» та досліджено головні характерні ознаки soft skills. З'ясовано, що наявні три категорії soft skills: когнітивні (критичне мислення, новаторське мислення, навички вирішення проблем, таймменеджмент тощо), соціально-комунікативні (комунікативні навички, етика спілкування, навички групової роботи, міжособистісні навички, трудова етика тощо), атрибути особистості і складові емоційного інтелекту (емоційний інтелект, гнучкість, оптимізм, креативність, чесність, мотивація, емпатія тощо). Проведено аналіз Стандарту вищої освіти зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво» для першого (бакалаврського рівня) вищої освіти, що визначає весь спектр спеціальних фахових компетентностей та результатів навчання майбутніх хорових диригентів. Проведено аналіз процесу формування та розвитку soft skills у майбутніх хорових диригентів через аналіз освітнього стандарту їх спеціальності. Проведено загальний огляд навчальних компонентів для профілізації «Диригентсько-хорове мистецтво» з позиції забезпечення формування та розвитку soft skills. Здійснено аналіз навчальних дисциплін профілізації «Диригентсько-хорове мистецтво», які скеровані на формування та розвиток диференційованих soft skills у майбутніх хорових диригентів. Проаналізовано дисципліну «Фахова музично-виконавська підготовка» в ракурсі її можливостей безпосередньо формувати soft skills майбутнього хорового диригента, яка сприяє формуванню комунікативних компетенцій. Визначено, що найбільш значущими в формуванні комунікативних компетенцій виступають особистісні показники в декількох планах: творчо-виконавському, соціально-психологічному, комунікативному, індивідуально-особистісному, морально-політичному. З'ясовано, що комунікативна культура хорових диригентів в ході вивчення навчальної дисципліни «Фахова музично-виконавська підготовка» як інтегративне особистісне утворення виокремлює наступні показники: за диригентсько-виконавським критерієм, за емоційно-ціннісним критерієм, за когнітивним критерієм, за поведінковим критерієм. Визначено, що після завершення бакалаврської підготовки майбутні хорові диригенти на засадах компетентнісного підходу повинні розвинути soft skills.

Ключові слова: soft skills, хорове диригування, хоровий диригент, ЗВО, навчальний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна мистецька сфера видозмінюється відповідно до нових умов і вимог змін у суспільстві: конкуренції у сфері мистецьких та освітніх послуг, зміни потреб і смаків людей. Нові способи опрацювання та представлення глядачам музичних творів з-за кондицій цифровізації, нестабільність запитів і вимог на ринку праці та інших чинників підвищують актуальність проблеми розвитку soft skills в майбутніх хорових диригентів, оскільки, професійна діяльність сучасних хорових диригентів характеризується більшою мобільністю та функціональністю: необхідність виконувати низку диференційованих

функцій організаційного та творчо-інноваційного призначення, успішно діяти в нестандартних ситуаціях, а отже, бути професійно мобільним фахівцем. Сучасні хорові диригенти повинні бути професійно та особисто готовими до оперативної зміни форм та методів своєї роботи в сфері професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх хорових диригентів є провідним стратегічним завданням мистецької освіти. Цей складний багаторівневий процес спрямований на формування в студентів особистої виконавської культури, сукупності знань, умінь та soft skills у галузі хорового мистецтва й розвиток музично-виконавських, інтерпретаційних та педагогічних навичок. Цифрові та музичні комп'ютерні технології стають незамінним інструментом навчального процесу, а застосування їх у мистецькій музичній культурі, в тому числі й у хоровій, являється унікальною технологією реалізації педагогічного процесу, оскільки музичні комп'ютерні технології відкривають нові творчі перспективи для хорових диригентів.

Зазначені вище рекомендації особливо актуальні в процесі формування soft skills в майбутніх хорових диригентів у процесі навчання у ЗВО, оскільки сьогоднішній студент – майбутній хоровий диригент має бути здатним і готовим до різних видів професійної діяльності: виконавської, художньої, організаційної, управлінської, педагогічної, інформаційно-аналітичної, інноваційної, діагностичної, методичної, консультативної та освітньої у професійному та особистісному аспектах, тому актуальним є дослідження технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематику дослідження технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів досліджує незначна кількість науковців. Зокрема, наукові праці Е. М. Яценка, Н. Терешенка, О. Максимової, О. М. Кохана, О. Никитенка, Т. І. Клименка, Т. Медвідь, присвячені аналізу деяких аспектів розвитку soft skills в хорових диригентів у процесі навчання в рамках глобалізаційних процесів, які вплинули на генезис та становлення професійної компетентності особистості.

Проте, незважаючи на велику кількість оригінальних та змістових праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених з досліджуваної проблематики, слід визначити, що практично відсутні дослідження, присвячені проблемам аналізу технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів.

Мета статті. Метою роботи є дослідження технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів задля забезпечення подальшої успішної професійної діяльності майбутніх фахівців. Для досягнення мети визначено наступні завдання:

1. проаналізувати формування soft skills у майбутніх хорових диригентів через аналіз освітнього стандарту їх спеціальності;
2. провести загальний огляд навчальних компонентів у освітній програмі «Диригентсько-хорове мистецтво» з позиції забезпечення формування soft skills;
3. здійснити детальний аналіз дисципліни «Фахова музично-виконавська підготовка» в ракурсі її можливостей безпосередньо формувати soft skills майбутнього хорового диригента.

При проведенні дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками дослідники відзначають, що навчання хорових диригентів повинно базуватися на розвитку фундаментальних компетенцій їх професіоналізму («hard skills»), а також «soft skills», роль яких у процесі професійного розвитку хорових диригентів істотно зростає.

Soft skills визначаються як риси характеру та навички міжособистісного спілкування, які характеризують стосунки людини з іншими людьми. На робочому місці soft skills вважаються доповненням до hard skills, які відносяться до знань і професійних навичок людини [11].

У XXI столітті внесок hard skills у професійний успіх фахівців становить близько 15 %, а soft skills визначають решту 85 % – такі результати дослідження були отримані Гарвардським університетом і Стенфордським дослідницьким інститутом. Елісон

Доыл диференціює hard та soft skills, відзначаючи, що «soft skills відрізняються від hard skills, які мають безпосереднє відношення до діяльності, на яку ви претендуєте. Hard skills часто піддаються кількісному виміру, і їх легше розвинути, ніж soft skills.... Незалежно від виду діяльності чи посади, на яку ви претендуєте, вам потрібні принаймні деякі soft skills. Щоб досягти успіху в професійній діяльності, ви повинні добре ладити з усіма людьми, з якими ви комунікуєте, включаючи менеджерів, колег, клієнтів, постачальників і будь-кого іншого, з ким ви комунікуєте під час роботи. Soft skills визначаються, як ті навички, які цінують усі роботодавці» [10].

«Оскільки роботодавці прагнуть покращити культурну пристосованість та успіх своїх нових працівників, бачимо зсув від акценту на hard skills на користь soft skills, які, як правило, більш суб'єктивні та невловимі, стосуються особистих та міжособистісних якостей та характеристик. Перевага soft skills полягає в тому, що вони дають роботодавцям глибше уявлення про своїх потенційних працівників» [14].

Як правило, перспективи успішної професійної самореалізації залежатимуть від рівня сформованості soft skills, серед яких: гнучкість / вміння адаптуватися; навички комунікації; навички міжособистісного спілкування; вміння вирішувати проблемні ситуації; творчість; вміння працювати в команді. Традиційно в психології soft skills називають соціальними навичками: вміння переконувати, підходити до людей, керувати, міжособистісне спілкування, вести переговори, особистісний розвиток, робота в команді, управління часом, ерудиція, креативність тощо.

Традиційні методики підготовки хороших диригентів сконцентровані на не достатньому розвитку «soft skills», а мистецькі освітні програми містять дисципліни, які розвивають в основному «hard skills». Вважаємо, що потрібно внести відповідні зміни в систему фахової підготовки майбутніх хороших диригентів, щоб сконцентрувати здобувачів на постійному розвитку навичок, які можна розвинути для майбутньої успішної професійної діяльності.

Найефективнішими методами для розвитку soft skills являються: творчий репетиційний процес та концертна практика у хорошому колективі, групові форми організації навчальної діяльності в класі хорового диригування, музично-просвітницькі проекти, хорові фестивально-конкурсні акції тощо.

В фаховому класі з хорового диригування усі здобувачі профілізації «Диригентсько-хорове мистецтво» колективно обговорюють вирішення проблем вивчення та аналізу хорової творчості українських та зарубіжних композиторів, порівняльно-співставний аналіз варіантів виконавської інтерпретації хорових творів, семантичні можливості прийомів мануальної техніки як засобу професійної комунікації між диригентом і хором, виокремлюють та узагальнюють методи сугестивного впливу хорового диригента на співацький колектив та на слухацьку аудиторію.

Музично-просвітницькі проекти сприяють удосконаленню навичок комунікування та одночасно розвивають навички роботи в команді, навички міжособистісного спілкування, навички стратегічної презентації та критичне мислення.

Таким чином, полівекторне навчально-творче середовище значною мірою впливає на розвиток «soft skills» у майбутніх диригентів хору [12].

Встановлено, що для диференційованих видів діяльності пріоритетними являються диференційовані види soft skills, однак відсутній їхній сталий перелік або вичерпна класифікація, яка покриває усі галузі. Проте науковці у науковій літературі відокремлюють наступні три категорії soft skills:

1. Когнітивні: новаторське (інноваційне) мислення, критичне мислення, навички вирішення проблем, навички самоосвіти, управління інтелектуальним навантаженням, інформаційні навички, таймменеджмент.

2. Соціально-комунікативні: комунікативні навички, навички групової роботи, міжособистісні навички, етика спілкування, навички переконання, лідерські навички, соціальний інтелект, відповідальність, трудова етика.

3. Атрибути особистості і складові емоційного інтелекту: емоційний інтелект, оптимізм, чесність, креативність, гнучкість, мотивація, емпатія [2].

Отже, з-за сучасних кондицій, щоб бути успішним, недостатньо тільки глибоких знань та досвіду, проте необхідні «soft skills», які сприяють можливості продемонструвати та застосовувати професійні навички. «Soft skills» є досить важливими для

успішного професійного та життєвого самовизначення будь-якої людини незалежно від професії, тому переорієнтація освітнього процесу на розвиток у студентів «soft skills» є ключовою ланкою до вирішення успішності в майбутній професійній діяльності [1].

Встановлено, що важливість розвитку soft skills у студентів визначається включенням Національним агентством забезпечення якості освіти під час акредитаційного процесу у критерії оцінки освітньо-професійних програм такого підкритерію, як «асекрація набуття хорovими диригентами соціальних навичок (soft skills) впродовж відповідного періоду навчання в ЗВО, які відповідають встановленим цілям та результатам навчання» (підкритерій 2.6) [5, с. 12].

ЗВО України, у яких здійснюється підготовка хорovих диригентів мають на меті підготувати конкурентоспроможних фахівців, які одержать загальні та спеціальні фахові компетентності, шляхом одержання відповідних знань, умінь та hard й soft skills. У фокусі освітньої програми «Музичне мистецтво» з профілізації «Диригентсько-хорове мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти важливо визначити пріоритет щодо отримання фахових компетентностей з музично-виконавської, методичної та педагогічної роботи, які в подальшій перспективі забезпечать майбутньому хорovому диригенту успішну творчу самореалізацію та можливість розвитку подальшої освіти в даній галузі й кар'єрного зростання.

Стандарт вищої освіти зі спеціальності «Музичне мистецтво» визначає весь спектр спеціальних компетентностей та результатів навчання, опанування та здобуття яких надасть змогу розвинути в майбутніх хорovих диригентів важливих для подальшого працевлаштування та кар'єрного зростання soft skills (див. рис. 1).

Освітній процес за освітньо-професійними програмами зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво» передбачає здобуття хорovими диригентами комплексу soft skills, які приналежні сучасному спеціалісту, котрий у відповідності до Стандарту вищої освіти зобов'язаний бути готовим до виконання професійної діяльності у галузі музичного мистецтва, теорії та історії музичного мистецтва, художньої культури, методики викладання фахових музичних дисциплін тощо. З огляду на творче та мистецьке скерування освітнього процесу для підготовки хорovих диригентів, soft skills майбутні хорові диригенти набувають та формуються як в процесі вивчення освітніх компонент, так і в ході проходження різних видів навчальних практик, участі у благодійній, громадській фестивалійній, конкурсній діяльності, мистецьких та соціальних проєктах, олімпіадах тощо [4].

Стандарт вищої освіти зі спеціальності «Хорове диригування» для формування soft skills майбутнього хорovого диригента

- ПРК 1. Здатність до інтегрування здобутих знань з проблем виконавства, теорії та історії музики, загальної музичної психології та педагогіки в професійній діяльності.
- ПРК 2. Проектувати, планувати і проводити пошукові і розвідувальні роботи, здійснювати інформаційне, методичне, матеріальне, фінансове та кадрове забезпечення.
- ПРК 3. Виявляти розуміння фінансово-адміністративних принципів організації мистецьких заходів, закладів культури та музичної освіти.
- ПРК 4. Використання професійно-профільованих знань та навичок при вихованні та навчанні музикантів у процесі формування естетичних поглядів, тенденцій та художніх смаків.
- ПРК 5. Володіння навичками ділових комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, навички роботи в колективі.
- ПРК 6. Здатність до вироблення ефективних комунікативних стратегій у професійній діяльності.
- ПРК 7. Здатність організувати ефективну співпрацю в учнівському (студентському) та педагогічному (науково-педагогічному) колективах.
- ПРК 8. Здатність до міжособистісної взаємодії за принципами толерантності, діалогу й співпраці.
- ПРК9. Розуміти роль культури і мистецтва в розвитку суспільних взаємовідносин.
- ПРН 21. Володіти культурою мислення, здатністю до узагальнення, аналізу, критичного осмислення, систематизації, прогнозування, постановці та вибору шляхів їх розв'язання.

<p>ПРН 10. Володіти розумінням, практичними навичками та методикою роботи з ансамблем, хором у диригентській діяльності, базовими знаннями організаційної та творчої роботи з колективом.</p> <p>ПРН 14. Використовувати музично-теоретичні, культурно-історичні знання з музичного мистецтва у фаховій виконавській, диригентській та педагогічній діяльності.</p> <p>ПРН 15. Застосовувати теоретичні знання та навички в редакторській, менеджерській, виконавській та звукорежисерській практичній діяльності.</p> <p>ПРН21. Розвивати комунікативні навички, креативну і позитивну атмосферу в колективі.</p>
--

Рис. 1. Стандарт вищої освіти зі спеціальності «Хорове диригування» для формування soft skills майбутнього хорового диригента

Примітки: сформовано автором на основі джерела [7, с. 9–10].

В таблиці 1. відображені навчальні дисципліни зі спеціальності «Хорове диригування», які скеровані на формування різних soft skills у майбутніх хорових диригентів.

Таблиця 1
Навчальні дисципліни з профілізації «Диригентсько-хорове мистецтво», які скеровані на формування різних soft skills у майбутніх хорових диригентів

Навчальні дисципліни за профілізацією «Диригентсько-хорове мистецтво»	Сприяють формуванню наступних soft skills
Українська мова (за професійним спрямуванням), Інформаційні технології навчання, Українознавчі студії, Іноземна мова, Екологічна безпека та сталий розвиток, Філософські студії, Вступ до спеціальності «Музичне мистецтво», Психологія, Педагогічні студії	комунікаційні навички; навички пропагувати культурні цінності та здоровий спосіб життя; цінування і повагу різноманітності та мультикультурності; здатність займати активну життєву позицію; здатність критично, логічно й системно мислити; здатність застосовувати знання з іноземної мови у професійній діяльності; уміння переконувати, мотивувати, вибудовувати діалог, вирішувати конфлікти
Хорове диригування, Постановка голосу, Хоровий клас, Теорія музики, Сольфеджіо, Аналіз музичних форм, Читання хорових партитур, Хорознавство та методика роботи з хором, Загальне фортепіано, Музична педагогіка, Музична інформатика, Практика роботи з творчим колективом, Методика викладання фахових дисциплін	сприяють розвитку здатності до комплементарного застосування інформації з різних аспектів музичного мистецтва у диригентсько-хоровій діяльності; формують уміння застосовувати універсальну технологію репетиційного та концертного процесів за допомогою віртуозного володіння голосом, жестом, грою хорових партитур, ідеального слухового аналізу, риторики, артистизму, природної емоційності; здатність до диференційованого застосування технічно-мануальних засобів для інтерпретації хорових творів різних

Навчальні дисципліни за профілізацією «Диригентсько-хорове мистецтво»	Сприяють формуванню наступних soft skills
	стилів та жанрів; сприяють розвитку індивідуальності, лідерських якостей; формують ситуаційну обізнаність, креативність, емпатію, логіку, навички командної роботи, міжособистісного та ділового спілкування
Історія української музики, Народознавство та музичний фольклор України, Історія зарубіжної музики, Теорія хорового мистецтва, Історія хорового мистецтва, Хорова література, Основи звукорежисури та аранжування, Музичні комп'ютерні технології, Комп'ютерне аранжування хорових творів, Основи режисури та акторської майстерності	розвиток навичок проведення порівняльних соціально-історичних, культурно-мистецьких, естетико-філософських паралелей становлення й розвитку світового хорового мистецтва, національних хорових шкіл, хорової творчості українських та зарубіжних композиторів; навичок композиторсько-аранжувальної творчості; навичок сценічно-виконавської майстерності; навичок режисерської інтерпретації хорового контексту з подальшим відтворенням його драматургічної концепції

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [6].

Навчальна дисципліна «Фахова музично-виконавська підготовка» сприяє формуванню soft skills майбутнього хорового диригента, а саме комунікативні компетенції: сукупність знань, умінь та навичок, що асекурують ефективне комунікування; здатність встановлювати і підтримувати потрібні контакти з оточуючими людьми; передбачають уміння видозмінювати глибину і коло спілкування; розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі комунікування.

Вивчення дисципліни «Фахова музично-виконавська підготовка» сприяє формуванню наукового рівня свідомості, що асекурує загально-естетичні і моральні засади формування духовного світу особистості, розширює та поглиблює її культурне світобачення, відкриває світ найвищих загальнолюдських духовних цінностей.

Найбільш значущими в формуванні комунікативних компетенцій виступають особистісні показники в декількох планах: творчо-виконавському, соціально-психологічному, індивідуально-особистісному, морально-політичному, комунікативному.

Науковці виокремлюють наступні складові в створенні комунікативних компетенцій хорових диригентів в ході вивчення дисципліни «Фахова музично-виконавська підготовка»:

- естетичний компонент – ендогенні та екзогенні особливості учасників комунікації викликає певне ставлення;
- когнітивний компонент – формування у студентів уявлень один про одного та уявлень про особистісні якості кожного учасника в процесі комунікації;
- поведінковий компонент – слова та вчинки, адресовані студентом студентам, і навпаки.

Розглядаючи комунікативну культуру хорових диригентів в ході вивчення навчальної дисципліни «Фахова музично-виконавська підготовка» як інтегративне особистісне утворення, в його структурі виокремлюють наступні показники:

- за емоційно-ціннісним критерієм (емоційно-позитивне відношення до етикетних норм спілкування в умовах хорової творчості, прагнення їх застосовувати, розвиток емпатії, адекватної самооцінки);

- за когнітивним критерієм (розуміння сутності комунікативної культури та якостей, які свідчать про її наявність; знання етикетних норм спілкування в репетиційному процесі в хоровому колективі, способів їх прояву; усвідомлення чинників, що здійснюють вплив на формування комунікативної культури);

- за поведінковим критерієм (уміння дотримуватися етикетних норм у процесі вербального та мануального комунікування з хором, прояв емпатії та комунікативні здібності) [8, с. 7].

Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх хорових диригентів є активна музично-просвітницька та фестивально-конкурсна діяльність, де дана категорія діяльності формує в студентів стресостійкість, здатність бути критичним та самокритичним, формує такі soft skills, як селф-брендинг та командування, робота з власними психологічними бар'єрами та страхами, здатність презентувати себе та власний творчий продукт в контексті колективної творчості. Під час участі у закордонних конкурсах та фестивалях музичного мистецтва у майбутніх хорових диригентів формується культурна та мультикультурна компетентність, що надає змогу отримати контакт з культурою, звичаями та традиціями мистецького та мовного середовища. Вміння працювати у мультикультурному оточенні належить до найважливіших соціальних компетентностей майбутнього хорового диригента. Також, для отримання soft skills майбутніми хоровими диригентами відіграють важливу роль органи студентського самоврядування, які самостійно організують диференційовані заходи з розвитку soft skills, а також діляться інформацією про подібні активності, що відбуваються за межами ЗВО [4].

Результати професійної підготовки хорових диригентів включають soft skills та компетенції, які допомагають забезпечити знання, навички, розуміння та контекстуалізацію для професійного та особистого життя під час та після закінчення закладу вищої освіти. Друга область результатів стосується знань, що маю відношення до основних професійних компетенцій – інформація, яка була визначена як основа для знань та навичок, які вважаються корисними для майбутньої професійної діяльності хорового диригента (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати професійної підготовки хорових диригентів

Оволодіння програмами запису та обробки звуку, нотного набору й верстки музичного тексту, ритмічно-рухової інтерпретації хорових творів.	
Вміння застосовувати засвоєні практичні знання в хормейстерській діяльності.	
Отримання навичок володіння диригентсько-виконавською майстерністю.	
Здатність вільно інтерпретувати хорові твори, використовуючи засоби технології музичного аналізу.	
Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у галузі диригентсько-хорової професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування системи інтегрованих художньо-естетичних знань з теорії, історії музики, педагогіки та виконавства та характеризується комплексністю та невизначеністю умов.	
Результати професійної підготовки хорового диригента	
Глобальні	Основні специфічні
Думати, читати, писати та ефективно підтримувати комунікаційний процес	Розуміння основ структури диригентсько-хорової діяльності на основі застосування інноваційних технологій
Отримувати доступ, аналізувати, оцінювати, синтезувати та подавати інформацію	Розуміння пріоритетів сучасного розвитку хорового мистецтва та інноваційних технологій
Працювати з викликами самостійно або в команді	Володіння вагомим педагогічним та концертним репертуаром для реалізації професійної діяльності

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [9; 13].

Отже, можна зробити висновок, що формування soft skills майбутнього хорового диригента в процесі навчання в ЗВО сприяє адаптації до здійснення професійної діяльності після закінчення навчання та фаховій відповідності сучасному ринку праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження можна дійти висновку, що в умовах інтенсифікації інтеграційних процесів технології розвитку soft skills в системі фахової бакалаврської підготовки хорових диригентів набуває все більшої актуальності. Фахова компетентність є життєво важливою та вирішальною для розвитку особистості майбутнього хорового диригента у XXI столітті. Важливість формування soft skills майбутнього хорового диригента сконцентрована на отриманні якісно нового результату в системі вищої освіти, який відповідав би стану та тенденціям світового мистецького середовища. В результаті компетентісно орієнтованого навчання майбутні хорові диригенти набувають здатності працювати з професійно значущим матеріалом, самостійно здобувати нові знання та розвивати особистий творчий потенціал. Також, важливе значення повинно надаватися не тільки професійним знанням хорового диригента в галузі, а й його вмінню оперативно реагувати зовнішні виклики, постійно займатися самоосвітою, вміти нести відповідальність за результати власної діяльності.

Саме soft skills істотно важливі як для фахової диригентсько-хорової діяльності, так і для життя, сприяючи особистісному зростанню, успіху та досягненню персональних цілей.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальної системи задля формування soft skills майбутнього хорового диригента у процесі навчання у ЗВО, що дасть змогу покращити поточну якість вищої освіти при формуванні майбутніх фахівців у сфері хорового мистецтва.

Література

1. Клименко Т. І. Розвиток soft skills у процесі навчання іноземній мові. *Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті*. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 40–42.
2. Кохан О. М. Soft skills як необхідний компонент конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті*. Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 43–45.
3. Максимова О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 5. С. 59–63
4. Медвідь Т., Терешенко Н. Формування soft skills у процесі фахової підготовки майбутніх хореографів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2021, Вип. 4, С. 165–178.
5. Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми, затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 29 вересня 2019 р., протокол № 9. 2019. 32 с.
6. Освітньо-професійна програма галузі знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальності 025 «Музичне мистецтво», профілізації «Диригентсько-хорове мистецтво» для освітнього ступеня «Бакалавр» розроблена проектною групою Навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. 2021. URL: <https://sites.google.com/ndu.edu.ua/osvitni-prohramy/025-б-музичне-мистецтво> (дата звернення 22.08.2022).
7. Стандарт вищої освіти. перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальність 025 «Музичне мистецтво». Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 р. № 727. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/-zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/025-Muz.mystetstvo-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення 22.08.2022).
8. Яценко Е. М. Формування комунікативної культури студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів економічного профілю. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07. Інститут проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України, Київ, 2010. 20 с.
9. Caribbean Examinations Council. Caribbean Advanced Proficiency Examinations. Theatre Arts Syllabus. Effective for examinations from

- May/June 2012. 2010. URL: <https://cxc.org/SiteAssets/syllabuses/CSEC/CSEC%20Theatre%20Arts%20Syllabus.pdf> (дата звернення 22.08.2022).
10. Doyle A. List of Soft Skills. 2017. URL: <https://www.thebalance.com/list-of-soft-skills-2063770> (дата звернення 22.08.2022).
11. Kenton W. Soft Skills. 2019. URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> (дата звернення 22.08.2022).
12. Nykytenko O. Soft skills development and language teaching as basis of professional growth. *Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті*. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 66–68.
13. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master’s Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 166-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285>.
14. Rudolph B. The Importance of Soft Skills in the Hiring Process. 2017. URL: <https://www.skywatersearch.com/post/importance-soft-skills-hiringprocess> (дата звернення 22.08.2022).

References

1. Klymenko, T.I. (2020). Rozvytok soft skills u protsesi navchannia inozemnoi movi. [Development of soft skills in the process of learning a foreign language]. *Soft skills – nevidiemni aspekty formuvannia konkurentospromozhnosti studentiv u XXI stolitti*. Kyiv: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t [in Ukrainian].
2. Kokhan, O.M. (2020). Soft skills yak neobkhidnyi komponent konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv [Soft skills as a necessary component of the competitiveness of future professionals]. «*Soft skills – nevidiemni aspekty formuvannia konkurentospromozhnosti studentiv u XXI stolitti*». Kyiv: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, pp. 43–45 [in Ukrainian].
3. Maksymova, O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoï shkoly. [Communicative competence of primary school teachers]. *Molod i rynok*, 5, 59–63 [in Ukrainian].
4. Medvid, T. & Tereshenko, N. (2021). Formuvannia soft skills u protsesi fakhovoi pidgotovky maibutnikh khoreohrafov. [Formation of soft skills in the process of professional training of future choreographers]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu*, 4, 165–178 [in Ukrainian].
5. Metodichni rekomendatsii dlia ekspertiv Natsionalnogo ahentstva shchodo zastosuvannia Kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvithoi prohramy, zatverdzheno rishenniam Natsionalnogo ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity vid 29 veresnia 2019 r., protokol № 9. (2019). [Methodical recommendations for experts of the National Agency on the application of the Criteria for assessing the quality of the educational program, approved by the decision of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education of September 29, 2019, Minutes № 9] [in Ukrainian].
6. Osvitno-profesijna programa galuzi znan 02 «Kultura i mystecztvo», specialnosti 025 «Muzychne mystecztvo», profilizaciyi «Dyrygentsko-horove mystecztvo» dlya osvithogo stupenya «Bakalavr» rozroblena proyektnoyu grupoyu Navchalno-naukovogo instytutu mystecztv imeni Oleksandra Rostovskogo Nizhynskogo derzhavnogo universytetu imeni Mykoly Gogolya. 2021. URL: <https://sites.google.com/ndu.edu.ua/osvitni-prohramy/025-6-muzychne-mystecztvo> [in Ukrainian].
7. Standart vyshhoyi osvity. Pershyj (bakalavrskij riven) vyshhoyi osvity. Stupin «bakalavr». Galuz znan 02 «Kultura i mystecztvo», specialnist 025 «Muzychne mystecztvo». Zatverdzheno ta vvedeno v diyu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 24.05.2019 r. № 727. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/025-Muz.mystetstvo-bakalavr.28.07.pdf> [in Ukrainian].
8. Yashchenko, E. M. (2010). Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchych navchalnykh zakladiv ekonomichnogo profilu. [Formation of communicative culture of students in the educational process of higher educational institutions of economic profile]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoï stupenia kandidata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.07. Instytut problem vykhovannia Natsionalnoi Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].
9. Caribbean Examinations Council (2010). Caribbean Advanced Proficiency Examinations. Theatre Arts Syllabus. Effective for examinations from May/June 2012. URL: <https://cxc.org/SiteAssets/syllabuses/CSEC/CSEC%20Theatre%20Arts%20Syllabus.pdf> [in English].

10. Doyle, A. (2017). List of Soft Skills. URL: <https://www.thebalance.com/list-of-soft-skills-2063770> [in English].
11. Kenton, W. (2019). Soft Skills. URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> [in English].
12. Nykytenko, O. (2020). Soft skills development and language teaching as basis of professional growth. «Soft skills – nevidiemni aspekty formuvannia konkurentospromozhnosti studentiv u XXI stolitti». Kyiv: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t [in English].
13. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., & Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 166–176. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285> [in English].
14. Rudolph, B. (2017). The Importance of Soft Skills in the Hiring Process. URL: <https://www.skywatersearch.com/post/importance-soft-skills-hiringprocess> [in English].

Шумська Л. Ю.

заслужений діяч мистецтв України, професор,
завідувач кафедри вокально-хорової майстерності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
choirsvitych@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1440-049X

SOFT SKILLS DEVELOPMENT TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL BACHELOR TRAINING OF CHOIR CONDUCTORS

The paper studies the soft skills development technologies in the system of professional bachelor's training of choral conductors, which are an important factor in ensuring future successful professional activity. The essence of the «soft skills» category was interpreted and the main characteristics of soft skills were investigated. It was found that there are three categories of soft skills: cognitive (critical thinking, innovative thinking, problem-solving skills, time management, etc.), social-communicative (communicative skills, communication ethics, group work skills, interpersonal skills, work ethics, etc.), personality attributes and components of emotional intelligence (emotional intelligence, flexibility, optimism, creativity, honesty, motivation, empathy, etc.). The analysis of the Higher Education Standard for the specialty 025 «Musical Art» for the first (bachelor's level) of higher education was carried out, which defines the entire range of special professional competencies and learning outcomes of future choral conductors. An analysis of the process of formation and development of soft skills in future choral conductors was carried out through the analysis of the educational standard of their specialty. A general overview of the educational components for the «Conducting and choral art» profiling was conducted from the standpoint of ensuring the formation and development of soft skills. An analysis of the educational disciplines of the «Conducting and Choral Art» specialization was carried out, which are aimed at the formation and development of differentiated soft skills in future choral conductors. The discipline «Professional music and performance training» was analyzed from the perspective of its opportunities to directly form soft skills of the future choir conductor, which contributes to the formation of communicative competences. It was determined that the most significant in the formation of communicative competences are personal indicators in several plans: creative-executive, social-psychological, communicative, individual-personal, moral-political. It was found that the communicative culture of choral conductors during the study of the educational discipline «Professional music and performance training» as an integrative personal education distinguishes the following indicators: according to the conducting-performing criterion, according to the emotional-value criterion, according to the cognitive criterion, according to the behavioral criterion. It was determined that after completing bachelor's training, future choral conductors should develop soft skills based on the competence approach.

Key words: soft skills, choral conducting, choral conductor, vocational training, educational process.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу «Наукові записки» Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

Збірник наукових праць «**Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)**» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання

ISSN: 2663-4902 (Online)

ISSN: 2522-1736 (Print)

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) **з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).**

Журнал включено до наукометричних баз даних:

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, білоруська, російська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISУ

1. Формат А4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для *текстових фрагментів*; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. *Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій*

має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково: між ініціалами та прізвищем (С. Русова); після географічних скорочень (м. Київ); між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться; у посиланнях на літературу [14, с. 60]; всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).

4. Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються.

5. Г. Славтіч приділяє увагу проблемі формування психологічної культури навичок ділового спілкування, обґрунтовує зміст та умови її формування [1, с. 2]. Вчена визначає такі особливості розвитку психологічної культури ділового спілкування як «якісна характеристика потреби у спілкуванні, рівень її розвитку, мотиви спілкування, операційний компонент спілкування, рівень знань про професії бізнесу, техніка спілкування» [1; 6, с. 9–10].

6. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.).

7. References. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). *Osoblyvosti psykhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii* [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy* [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]. Strasbourg: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].

3. Bozhovich, L.I. (2008). *Lichnost i ieiie formirovaniie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

5. Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).

6. Транслітерація з російської мови здійснюється відповідно до ГОСТ 7.79-2000. Система стандартів по інформації, бібліотечному и издательскому делу. Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.

7. Авторські примітки оформлюються наприкінці сторінок з використанням символу * як знаку виноски. Обсяг статті – 10–20 стор.

8. Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містити загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;

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

Порушенням академічної доброчесності вважається:

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

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

- **фабрикація** – вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;

- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;

- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.

УМОВИ ОПЛАТИ

Редакційний збір становить 60 гривень за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 20 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.

Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Ключові слова: 5–10 слів чи словосполучень.

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

Demchenko N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Key words: 5–10 слів чи словосполучень.

ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

Постановка проблеми (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

3. Формулювання мети статті (постановка завдання).

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

Вступ (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

2. Методологія та методи.

3. Результати та дискусії.

Висновки (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

Література

1. Пєша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у № 1 Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) необхідно надіслати електронною поштою на адресу ped.kaf.n@gmail.com або nata.demchenko2020@gmail.com до 20 квітня 2021 року (включно) наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, *orcid*, *e-mail*, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) авторську угоду (link);

3) статтю;

4) рецензію – відгук спеціалістів у відповідній галузі науки (доктора наук).

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: Коваленко_стаття, Коваленко_квитанція.

Електронна адреса: nata.demchenko2020@gmail.com

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602
Телефон: +38 098 445 62 71
ped.kaf.n@gmail.com
nata.demchenko2020@gmail.com

У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ