

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 76 • 2023 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 76 • 2023

Vinnytsia

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського від 20 грудня 2023 р. (протокол №7)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ляц О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Літературний редактор: В.В. Богатько
Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2023. – Випуск 76. – 100 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.
Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 76 • 2023

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
20 December 2023 (proceedings №7)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrál-Pyřrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrrii, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.
Section: Pedagogics and Psychology. – 2023. – Issue 76. – 100 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2023-76-1-100

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Алла Бельдій.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	7
<i>Анатолій Іванчук, Ірина Красильникова, Оксана Маруцак.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ НЕБЕЗПЕК В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	13
<i>Наталія Тодосієнко, Тетяна Коваль, Оксана Граб.</i> АРТ-ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ.....	19

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Ольга Акімова, Наталія Баярко.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	28
<i>Олександр Дамзін.</i> ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	34
<i>Роман Тетерук.</i> КОМПЛЕКСНИЙ КВАЛІФІКАЦІЙНИЙ ЕКЗАМЕН ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ	39
<i>Андрій Фрицюк.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	45

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Василь Галузяк, Олександр Макодай.</i> РОЗВИТОК КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В США.....	51
---	----

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Світлана Кізім, Оксана Волошина, Олеся Жовнич, Світлана Люльчак, Лариса Куцак, Володимир Уманець.</i> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ЕТИКЕТУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР.....	65
---	----

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Тетяна Брик, Ірина Григорова, Елеонора Харатян.</i> ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ КУРСАНТАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	72
<i>Алла Коломієць, Олеся Жовнич, Таїсія Тертична.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	79
<i>Владислав Шахов, Володимир Шахов.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗОВНІШНІХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	86
<i>Галина Шульга.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	93

CONTENTS

THEORY OF UPBRINGING

<i>Alla Beldii.</i> METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING COACHING TECHNOLOGIES FOR FORMING THE SOCIAL COMPETENCE OF EDUCATORS.....	7
<i>Anatolii Ivanchuk, Iryna Krasylnykova, Oksana Marushchak.</i> INTEGRATION AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' INTEREST TO THE STUDY OF DANGERS IN EMERGENCY SITUATIONS.....	13
<i>Nataliia Todosiienko, Tetiana Koval, Oksana Grab.</i> ART PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: PROSPECTS AND CREATIVE POTENTIAL.....	19

VOCATIONAL EDUCATION

<i>Olga Akimova, Natalia Bayurko.</i> PREPARATION OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS FOR PROFESSIONAL MOBILITY	28
<i>Olexandr Damsin.</i> SIGNIFICANCE OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «BASES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER» IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A PHYSICAL EDUCATION SPECIALIST.....	34
<i>Roman Teteruk.</i> COMPREHENSIVE QUALIFICATION EXAMINATION AS A MEANS OF CHECKING THE LEVEL OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTERS OF SPECIALTY 011 EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES	40
<i>Andrew Frytsiuk.</i> PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL MOBILITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	45

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Vasyl Haluziak, Olexandr Makodai.</i> THE EVOLUTION OF COOPERATIVE LEARNING IN THE USA.....	51
--	----

COMPARATIVE PEDAGOGICS

<i>Svitlana Kizim, Oksana Voloshyna, Olesia Zhovnych, Svitlana Liulchak, Larysa Kutsak, Vladimir Umanets.</i> FORMATION OF DIGITAL ETIQUETTE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SUCCESSES OF FUTURE TEACHERS: THE EUROPEAN DIMENSION.....	66
---	----

PSYCHOLOGY

<i>Tetyana Bryk, Iryna Grygorova, Eleonora Kharatyan.</i> OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS BY CADETS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	72
<i>Alla Kolomiets, Andrii Lytvyn, Olesia Zhovnych, Taisiia Tertichna.</i> DEVELOPMENT OF RESILIENCE SKILLS AMONG PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN EMERGENCIES.....	74
<i>Vladyslav Shakhov, Volodymyr Shakhov.</i> FEATURES OF THE DETERMINATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES	86
<i>Halyna Shulha.</i> FEATURES OF EMOTIONAL SELF-REGULATION STRATEGIES OF FUTURE TEACHERS IN EMERGENCY SITUATIONS	93

УДК 37.091 33:[37.035:005.336.2]

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-7-12>

АЛЛА БЕЛДІЙ

<https://orcid.org/0000-0002-5393-0880>

beldiialla@ukr.net

аспірантка кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГ-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У статті проаналізовано методичні аспекти використання коучинг-технології для формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Описано основні характеристики коучинг-технології; функції викладача-коуча та його модель поведінки. Визначено завдання, на вирішення яких спрямована коуч-технологія, напрями, види коучингу; принципи, яких необхідно дотримуватись у процесі формування соціальної компетентності здобувачів освіти. Наведено приклади методів коучинг-технології, які використовували в роботі зі здобувачами освіти у Вінницькому медичному фаховому коледжі імені академіка Д. Заболотного.

Ключові слова: коучинг-технологія, соціальна компетентність, здобувачі освіти, методи коучинг-технології.

ALLA BELDIJ

graduate student of the department of pedagogy, professional education
and management of educational institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING COACHING TECHNOLOGIES FOR FORMING THE SOCIAL COMPETENCE OF EDUCATORS

The article describes the methodical aspects of using coaching technology for the formation of social competence of students. It is noted that social competence is an integral quality of the individual, which is represented by a complex of personal qualities, socially significant abilities that ensure the individual's compliance with the social group and determine the achievement of successful realization of personal and socially significant goals in a heterogeneous society. It was determined that coaching as a technology for forming the social competence of education seekers is a complete system of principles, forms and tools of personal and emotional support that the education seeker receives for independent activities aimed at the practical implementation of a socially significant idea for the purpose of self-realization and constructive transformation of the surrounding reality. The methodological features of coaching technology are characterized, which are based on subject-subject interaction and necessarily involve the active position of the student of education, who acts not in the role of a student, but in the role of a coach's partner in revealing his own life position, priorities, goals, etc. . The described functions of the teacher-coach and his model of behavior, which accompanies the student in his individual and personal development, helps to develop subject initiative and activity, to actualize his internal resources. Identified tasks to be solved by coaching technology, directions, types of coaching; the principles that must be followed in the process of forming the social competence of education seekers. Examples of coaching technology methods used in working with students at the Vinnytsia Medical College named after Academician D. Zabolotny (individual, group, team coaching) are given.

Key words: coaching technology, social competence, education seekers, coaching technology methods.

Сучасний етап суспільного розвитку визначається змінами в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема й соціальній. Щоб бути соціально успішним, сьогодні необхідно вміти соціалізуватись у швидкозмінному соціумі, бути творчим, активним, володіти універсальними способами дій. Відповіддю системи освіти на цей запит стала ідея компетентнісного підходу навчання, реалізована в державних документах про освіту, зокрема посилення практичної спрямованості освіти. У структурі ключових компетентностей значне місце приділено соціальній компетентності, як готовності та здатності до соціальної взаємодії в різних життєвих сферах, як єдності соціальної адаптованості та мобільності. У попередніх наукових пошуках ми визначили, що «соціальна компетентність є складовою процесу всебічного формування особистості. Це інтегральна

якість особистості, яка представлена комплексом особистісних якостей, соціально значущих здібностей, що забезпечують відповідність індивіда соціальній групі та визначають досягнення успішної реалізації особистих і суспільно значущих цілей у гетерогенному суспільстві» [23, с. 160].

Модернізація освіти, яка відбувається в країні на всіх рівнях, орієнтує заклади освіти на пошук шляхів та способів розвитку адаптаційних здібностей людини та формування її соціальної компетентності.

Засвоєні в дитинстві та юності стратегії поведінки в суспільстві закладають фундамент соціальної поведінки та багато в чому визначають її в подальшому дорослому житті. Стихийне становлення моделей поведінки далеко не завжди забезпечує ефективну соціальну адаптацію, тому її формування має бути продуманим і систематичним. Важлива цілеспрямована допомога дорослих у формуванні ефективних поведінкових стратегій, тому розвиток соціальної компетентності має стати одним із найважливіших напрямів роботи закладу освіти.

Актуальність вибору коучинг-технології у процесі формування соціальної компетентності здобувачів освіти, з одного боку, обумовлена запитом практики, а з іншого – необхідністю пошуку ефективних технологій педагогічної взаємодії, що сприяє професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців. Коучинг-технологія є ефективною технологією формування соціальної компетентності, оскільки спрямована на особистісний розвиток здобувача освіти та підвищення результативності його діяльності в різних сферах життя.

Проблемам коучингу, коучинг-технологіям присвячені праці науковців: J. Whitmore [32] (розглянута сутність, принципи коучинг-технології); K. Toll [30] (представлені моделі освітнього коучингу, фази циклу, характеристика ефективних коучингових сесій). У дослідженнях K. Kee, K. Anderson, V. Dearing, E. Harris, F. Shuster, [26] J. Knight & van Nieuwerburgh, [27] V. Brock, [22], C. Robinson [29] охарактеризовано особливості впровадження освітнього коучингу на практиці. Результати дослідження загальних питань коучингу розкриті в роботах F. Bresser, C. Wilson [21]. Вивченню різних аспектів академічного коучингу присвячені праці van C. Nieuwerburgh & M. Barr [31], S. Pechac, S. Slantcheva-Durst [28].

Серед праць українських науковців викоремимо роботи Т. Борової, яка сформулювала концепцію освітнього коучингу [2], Бородієнко, Л. Музичко, які описали методологічні засади використання інструментів коучингу в сучасній професійній освіті [3]. Методичні аспекти коучингу, як інноваційної технології в освіті, досліджували М. Братко [4], О. Рудницьких [15], В. Сидоренко [16], О. Хмельницька [17]. Технологію коучингу, як психологічного ресурсу для розвитку інновацій, описав В. Шахов [19]. Коучинг у професійній підготовці здобувачів освіти вивчали Н. Горук [6], Г. Поберезька [12], С. Романова [15], Л. Хоменко-Семенова [18].

Мета статті полягає в характеристиці методичних аспектів використання коучинг-технологій для формування соціальної компетентності здобувачів освіти.

У сучасному трактуванні терміном «коуч» позначають тренера, наставника. Розробник менеджмент- та бізнес-напрямку в коучингу J. Whitmore [32] стверджував, що для професійного та особистісного успіху необхідно акцентувати увагу не на негативних аспектах, які відбувалися з людиною в минулому, а на усвідомленні її майбутніх можливостей. Важливо розуміти, що людина не отримує готового варіанту вирішення ситуації від коуча, а знаходить його сама, коуч тільки спрямовує, допомагає [32].

Освітні складові сучасного коучингу, що є основою особистісної парадигми освіти, можна порівняти з ідеями гуманістичної педагогіки К. Роджерса. На думку вченого, ознакою особистісно орієнтованої освіти є характер взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, коли педагог є носієм життєвого досвіду, людиною, до якої можна звернутися за допомогою, коли з'являються труднощі. Особливо необхідно звернути увагу на забезпечення оптимальних умов для самовизначення, самостійності, самоорганізації здобувачів освіти [5].

Можемо стверджувати, що коучинг-технологія співвідноситься з майевтикою, методом, запропонованим Сократом, суть якого полягала в самостійному пошуку істини за допомогою запитань, на протизага отримання готових відповідей. Коуч, завдяки особистісно-орієнтованому діалогу, ґрунтуючись на власному авторитеті та досвіді, допомагає учню самостійно проаналізувати звичні установки, усвідомити поведінкові моделі [10].

Як ефективний інструмент професійно-особистісного розвитку, коучинг-технологія ґрунтується на твердженні, що кожна людина має достатньо внутрішніх ресурсів для досягнення бажаних цілей. Для визначення особистісного потенціалу необхідно зануритися у свій внутрішній світ, проаналізувати мотиви діяльності, власні вчинки.

Аналізуючи поняття «коучинг», варто зазначити, що в науковій літературі немає єдиного бачення його трактування. Так, М. Братко зазначає: «Пошук в англійському сегменті Google Академії за ключовим словом «coaching» дав 1 млн. 770 тис. результатів; за ключовими словами «academic coaching» — 958 тис. результатів; в українському сегменті за пошуковим словом «коучинг» — 16 тис., за пошуковими словами «коучинг в освіті» — 4,5 тис. результатів» [4, с. 7]

Відповідно до визначення Міжнародної федерації коучингу, під коучингом «... розуміють цілісну систему реалізації об'єднаного потенціалу (соціального, особистісного, професійного, творчого тощо) всіх учасників процесу розвитку для отримання максимально ефективного результату» [16, с. 5]. У зарубіжній літературі поширене таке розуміння: коучинг – це «...цілеспрямований планомірний процес, за допомогою якого фахівець – коуч фасилітує стійкі позитивні зміни клієнта або групи клієнтів, орієнтується на отримання максимального результату та сприяє особистісному зростанню» [25, с. 28]. Українські науковці О. О. Нежинська, В. М. Тименко, ґрунтовно дослідивши основні підходи до визначення поняття «коучинг», роблять висновок, що «...це планомірний двосторонній процес, у якому людина розвиває уміння та досягає зазначених компетенцій за допомогою ретельної оцінки, цілеспрямованої практики та регулярного зворотного зв'язку» [7, с. 23].

У контексті проведеного дослідження ми дійшли таких висновків: коучинг як технологія формування соціальної компетентності здобувачів освіти – це цілісна система принципів, форм та інструментів персональної та емоційної підтримки, яку отримує здобувач освіти для здійснення самостійної діяльності, спрямованої на практичне втілення соціально значущої ідеї з метою самореалізації та конструктивного перетворення навколишньої дійсності.

Сучасна педагогічна наука приходить до розуміння, що впровадження коучинг-технології в систему освіти сприяє інноватизації освітнього процесу в підготовці компетентних фахівців, які не тільки пристосовані до зовнішніх умов, а є соціально активними, ініціативними, відповідальними [24]. Особливість коучинг-технології в контексті формування соціальної компетентності полягає у взаємодії на основі розвиваючого діалогу, певної послідовності запитань, що допомагають самостійно знайти вирішення важливої соціальної проблеми здобувачам освіти, проявити ініціативу та практично реалізувати її. Н. Горук зазначає, що такі запитання важливі «...для стимулювання пошуку нових ідей і рішень, побудови логічних і причинно-наслідкових зв'язків; пошуку шляхів досягнення поставлених завдань та усвідомлення досягнення запланованого» [6, с. 102]. Коучинг-технологія дозволяє в рамках добровільної співпраці розвивати здатність студента самостійно та відповідально реалізовувати власний потенціал та змінювати навколишню дійсність. Крім цього, у процесі діалогу викладач допомагає студенту осмислити та сконцентруватися на власних професійних, особистих та життєвих цілях, визначити необхідні внутрішні та зовнішні ресурси для реалізації цілей саморозвитку.

Отже, коучинг-технологія базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та обов'язково передбачає активну власну позицію здобувача освіти, який, співпрацюючи з коучем, виступає не в ролі учня, а в ролі партнера в контексті визначення власної життєвої позиції, пріоритетів, цілей тощо. Ми повністю погоджуємося з О. Хмельницькою, яка характеризує коучинг, як «... технологію, яка вимагає таких відносин викладача із студентами, коли завданням педагога стає організація процесу самостійного пошуку студентами оптимальних рішень та відповідей на питання, що їх цікавлять» [17, с. 316].

Педагог, який працює як коуч, уникає директивного керівництва, вказівок, готових порад чи рекомендацій, оскільки визнає абсолютне право іншої людини на самостійний вибір та прийняття відповідального рішення. Викладач-коуч виступає з позиції безоцінного ставлення й не може визначати цінність висловлювань, ідей чи рішень самого здобувача освіти. Отже, основними характеристиками діяльності коуча є: недирективний, діалоговий стиль спілкування та діяльності; безоцінне ставлення; партнерська взаємодія на основі проактивності та рівноправності; суб'єкт-суб'єктні відносини; активний та творчий характер процесу коучингу; здатність стимулювати мислення та творчість здобувача освіти; уміння надихати студента на здійснення усвідомленого та самостійного вибору, ухвалення рішення, а також максимальне розкриття власного професійно-особистісного потенціалу; позитивна спрямованість на досягнення ефективного результату, розвиток соціальної активності, ініціативності та лідерських якостей студента [25].

Таким чином, викладач у ролі фахівця-коуча супроводжує здобувача освіти в його індивідуально-особистісному розвитку та орієнтує на актуалізацію суб'єктної ініціативності та активності студента, звертаючись до його внутрішніх ресурсів. «Отже, основне завдання коуча, – робить висновок Г. Поберезська, – виявити та реалізувати потенціал особистості; навчити використовувати всі можливі ресурси для досягнення успіху; знаходити оптимальний варіант дії, що дає змогу при мінімальних зусиллях досягати максимального результату» [12, с. 101].

На наш погляд, важливим є те, що коучинг-технологія не передбачає слідування за фахівцем-коучем, переймаючи його досвід та знання, а, навпаки, – актуалізує готовність самого здобувача освіти до змін, до самореалізації та розкриття внутрішнього потенціалу та власних здібностей.

Уважаємо за доцільне зупинитися на завданнях, на вирішення яких спрямована коуч-технологія, а саме: розкриття особистісного потенціалу людини для максимального підвищення її особистої та професійної ефективності; створення умов, які сприяють усвідомленню власних цілей, здібностей, можливостей; надання підтримки в досягненні максимальних результатів оптимальним шляхом та за оптимальний проміжок часу.

Організація процесу формування соціальної компетентності студентів засобами коучинг-технології дозволить здобувачу освіти здійснювати самостійне покрокове осмислення та вирішення проблемних особистісно та соціально значущих ситуацій.

Головним результатом коучинг-технології є активізація особистості, максимальна реалізація соціального, особистісного, професійного та творчого потенціалу студента, допомагає спроектувати траєкторію життя та в подальшому розвивати кар'єру. До переваг застосування коучингу в особистій і професійній діяльності Л. Хоменко-Семенова відносить «...покращення продуктивності діяльності; розвиток особистості; цей процес відбувається без відриву від навчання, приносить радість і задоволення; налагоджує взаємовідносини у групі, покращує атмосферу в колективі; сприяє відкриттю нових талантів; відбуваються зміни в особистісному розвитку та швидкості досягнення мети» [18, с. 136]

У контексті формування соціальної компетентності студентів засобами коучинг-технології найважливішим етапом є розуміння сутності соціально значущої проблеми. Як правило, ці проблеми дуже різноманітні, пов'язані з різними аспектами (демографічним, територіальним, психологічним, організаційним тощо). Осмислення проблематики, її чітке формулювання та розуміння необхідності змін є основою формування соціальної компетентності учнівської молоді. О. Рудницьких серед важливих принципів, за якими діє сам коуч, визначає «...саме здатність інформувати аудиторію, не нав'язуючи їй власну позицію; комунікативність та самостійність викладача» [15, с. 175].

З-поміж основних напрямів та видів коучингу вітчизняні та зарубіжні вчені виокремлюють такі: системний, інтегральний; індивідуальний, груповий, корпоративний, командний тощо; коучинг керівника, управлінський коучинг, бізнес-коучинг, коучинг-менеджмент, лайф-коучинг, коучинг конфліктів тощо [28].

У процесі роботи у Вінницькому медичному фаховому коледжі ім. акад. Д. К. Заболотного ми використовували такі форми діяльності коучинг-технології для формування соціальної компетентності здобувачів освіти: індивідуальну роботу (індивідуальний коучинг, коучинг-консультації, бесіду тощо); роботу в підгрупах (груповий, командний коучинг); групову роботу (ініціативні команди, команди з реалізації соціальних проєктів, творчі майстерні тощо).

Індивідуальний коучинг відбувався під час особистих індивідуальних зустрічей за ініціативи самих студентів та відповідно до їхніх бажань.

Груповий, командний коучинг проводився під час запланованих та спеціально організованих зустрічей під час використання різних методик і конкретних технік коучинг-технологій, зокрема: проведення методики «GROW»; «Піраміда логічних рівнів»; техніки «Колесо життєвого балансу Томаса Дж. Леонарда» тощо.

Ураховуючи багатоплановість процесу формування соціальної компетентності майбутніх медичних працівників середньої ланки, також активно використовували такі інноваційні методи, як мозковий штурм, стратегічне планування, технологію тайм-менеджменту, SWOT-аналіз. На наш погляд, доречними були інтерактивні, дискусійні та рефлексивні методи, зокрема інтерактивна лекція, тренінг, семінар, дискусія, рольова та ділова гра, проєкт, розробка, захист та реалізація соціально значущих ініціатив, рефлексивний аналіз тощо. Під час нашої роботи невід'ємною складовою були різні психологічні техніки спілкування та взаємодії, а саме: пасивне слухання; активне слухання; емпатійне слухання; техніка приєднання тощо.

Усе це створювало атмосферу довірливих стосунків, забезпечувало оптимальні умови для особистісного та професійного становлення та розвитку молодих людей. Важливо відзначити, що застосування коучинг-технології може мати різний формат і відбуватися не тільки як безпосередня особиста зустріч; а також як спілкування по телефону, у мережі Інтернет.

Висновки. Отже, аналіз науково-методичної літератури та власний досвід дозволив зробити висновки, що коучинг-технологія дозволяє ефективно вирішувати одне з найважливіших завдань, яке стоїть перед закладами освіти – сприяти формуванню соціальної компетентності здобувачів освіти. До переваг використання коучинг-технології при формуванні соціальної компетентності здобувачів освіти відносимо: можливості індивідуального розвитку самого студента; створення та підтримка партнерського середовища між викладачами та здобувачами освіти; потреба в зміні, як потужному мотиваційному імпульсу; взаємовідповідальність за результати праці; створення викладачем умов, які сприяють самостійній адаптації та розвитку здобувачів освіти; визнання важливості інтересів оточення.

Література

1. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя: Монографія. Вінниця, 2013. 365 с.
2. Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. Випуск 12. С. 12–16.
3. Бородієнко О. В., Музичко, Л. В. Методологічні засади використання інструментів коучингу в сучасній професійній освіті. *Молодий вчений*. 2014. Випуск 2. С. 22–25.

4. Братко М. В. Академічний коучинг: поняття та сутність діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. Випуск (37(1)). С. 6-13.
5. Волошина О. В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Випуск 41. С. 66-70.
6. Горук Н. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Випуск 11 (1). С. 99-104.
7. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
8. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
9. Нежинська О.О. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
10. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
11. Педагогічний супровід особистісно-професійного професійного розвитку майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2019. 340 с.
12. Поберезська Г. Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*. 2017. Випуск 4. С. 99-107.
13. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 248 с.
14. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2010. Випуск 3. С. 83-83.
15. Рудницьких О. В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Випуск 2. С. 173-176.
16. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. Випуск 3(14). С. 13-19.
17. Хмельницька О. С. Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Молодий вчений*. 2017. Випуск 6. С. 315-319.
18. Хоменко-Семенова Л. О. Коучинг як ефективна технологія формування успішного студента. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2015. Випуск 7. С. 135-139.
19. Шахов В. І. Технологія коучингу як психологічний ресурс для розвитку інновацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Випуск 48. С. 174-177.
20. Фрицок В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
21. Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching? In: J. Passmore (Ed.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (pp. 9-26). London: Kogan Page.
22. Brock, V. G. (2008). Grounded theory of the roots and emergence of coaching (Doctoral dissertation, International University of Professional Studies). URL: <http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/10/dissertation.pdf>
23. Dmitrenko N., Voloshyna O., Beldii A., Hrebenova V., Zelinskyi V., Pinaieva O. (2023). Formation of adolescents` social competence in educational institution environment institution environment. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, 2023. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija*, 158-167.
24. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Klybanivska, T. (2021). Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 28th - 29th, 2021. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, Vol.I*, 95-104.
25. Goldsmith, M., Lyons L., Freas A. (2000) *Coaching for leadership: how the world's greatest coaches help leaders learn*. New York: Jossey-Bass. 216 p.
26. Kee, K. M., Anderson, K. A., Dearnig, V. S., Harris, E. & Shuster, F. A. (2010). *Results coaching: The new essentials for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
27. Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112.
28. Pechac, S., & Slantcheva-Durst, S. (2021). Coaching Toward Completion: Academic Coaching Factors Influencing Community College Student Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 722-746.
29. Robinson, C. E. (2015). *Academic/success coaching: A description of an emerging field in higher education* (Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia). URL: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3148>
30. Toll, Cathy A. (2018). *Educational Coaching: A Partnership for Problem Solving*. ASCD.
31. Van Nieuwerburgh, C., and Barr, M. (2016). "Coaching in Education", in Tatiana Bachkirova, Gordon Spence and David Drake (Eds.) *The SAGE Handbook of Coaching*. Sage. URL: <https://au.sagepub.com/en-gb/oc/the-sage-handbook-of-coaching/book245418>

32. Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance: The principles and practice of high-performance leadership*. Nicholas Brealey. URL: https://coachinghataroknelkul.hu/wp-content/uploads/2019/03/A-k%c3%b6nyv_Coachingfor-Performance.pdf

References

1. Akimova O.V. Formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia: Monohrafiia. [Formation of creative thinking of the future teacher: Monograph]. Vinnytsia, 2013. 365 s.
2. Borova T. A. Kontsepsiia osvitnoho kouchynhu. [Educational coaching concept]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 2011. Vypusk 12. S. 12–16.
3. Borodiienko O. V., Muzychko, L. V. Metodolohichni zasady vykorystannia instrumentiv kouchynhu v suchasni profesii osviti. [Methodological principles of using coaching tools in modern vocational education]. *Molodyi vchenyi*. 2014. Vypusk 2. S. 22–25.
4. Bratko M. V. Akademichnyi kouchynh: poniattia ta sutnist diialnosti. [Academic coaching: concept and essence of activity]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 2022. Vypusk (37(1)). S. 6-13.
5. Voloshyna O. V. Rol moralnykh vidnosyn mizh uchytel'm i uchniamy v navchalno-vykhovnomu protsesi. [The role of moral relations between the teacher and students in the educational process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2014. Vypusk 41. S. 66–70.
6. Horuk N. Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv. [Coaching as an effective technology for the formation of students' self-educational competence]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 2015. Vypusk 11 (1). S. 99-104.
7. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice]: monohrafiia. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 492 s.
8. Lazarenko N.I., Kolomiets A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. *Naukovi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Ser. : Pedahohika*. Odesa : PNU, 2016. Vyp. 3 (110). S. 47-52.
9. Nezhynska O.O. Osnovy kouchynhu: navchalnyi posibnyk. [Basics of coaching]. Kyiv; Kharkiv: TOV «DISA PLIUS», 2017. 220 s.
10. Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia. [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s.
11. Pedahohichni suprovid osobystisno-profesiinoho profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia. [Pedagogical support of personal and professional development of the future teacher] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2019. 340 s.
12. Poberezska H. H. Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ. [Coaching as a pedagogical technology of student-centered education in higher education]. *Tekhnolohiia i tekhnika druzarstva*. 2017. Vypusk 4. S. 99–107.
13. Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosteï u maibutnykh uchyteliv: monohrafiia [Development of professionally important qualities in future teachers: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. 248 s.
14. Romanova S. M. Kouchinh yak nova tekhnolohiia v profesiinii osviti. [Coaching as a new technology in vocational education]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika, Psykholohiia*. 2010. Vypusk 3. S. 83–83.
15. Rudnytskykh O. V. Kouchinh yak interaktyvna tekhnolohiia v osviti. [Coaching as an interactive technology in education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2014. Vypusk 2. S. 173–176.
16. Sydorenko V. V. Pedahohichni kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia nauko-metodychnoho suprodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pisladyplomnoi osvity. [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific and methodological support of professional and personal development of teachers in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*. 2014. Vypusk 3(14). S. 13–19.
17. Khmelnytska O. S. Kouchynh yak suchasna tekhnolohiia pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu. [Coaching as a modern technology to increase the efficiency of the educational process]. *Molodyi vchenyi*. 2017. Vypusk 6. S. 315-319.
18. Khomenko-Semenova L. O. Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia uspishnoho studenta. [Coaching as an effective technology for forming a successful student]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika, Psykholohiia*. 2015. Vypusk 7. S. 135–139.
19. Shakhov V. I. Tekhnolohiia kouchynhu yak psykholohichni resursi dlia rozvytku innovatsii. [Coaching technology as a psychological resource for innovation development]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2016. Vypusk 48. S. 174-177.
20. Frytsiuk V. A. Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Professional self-development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. 364 s.
21. Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching? In: J. Passmore (Ed.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (pp. 9–26). London: Kogan Page.

22. Brock, V. G. (2008). Grounded theory of the roots and emergence of coaching (Doctoral dissertation, International University of Professional Studies). URL: <http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/10/dissertation.pdf>
23. Dmitrenko N., Voloshyna O., Beldii A., Hrebenova V., Zelinskyi V., Pinaieva O. (2023). Formation of adolescents` social competence in educational institution environment. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, 2023. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 158-167.
24. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., Klybanivska, T. (2021). Formation of Ethical Culture of Intending Educators in the Educational Process of Higher Education Institution. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 28th - 29th, 2021. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, Vol.I, 95-104.
25. Goldsmith, M., Lyons L., Freas A. (2000) Coaching for leadership: how the world's greatest coaches help leaders learn. New York: Jossey-Bass. 216 p.
26. Kee, K. M., Anderson, K. A., Dearnig, V. S., Harris, E. & Shuster, F. A. (2010). Results coaching: The new essentials for school leaders. Thousand Oaks, CA: Corwin.
27. Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 5(2), 100-112.
28. Pechac, S., & Slantcheva-Durst, S. (2021). Coaching Toward Completion: Academic Coaching Factors Influencing Community College Student Success. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 23(3), 722-746.
29. Robinson, C. E. (2015). Academic/success coaching: A description of an emerging field in higher education (Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia). URL: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3148>
30. Toll, Cathy A. (2018). Educational Coaching: A Partnership for Problem Solving. ASCD.
31. Van Nieuwerburgh, C., and Barr, M. (2016). "Coaching in Education", in Tatiana Bachkirova, Gordon Spence and David Drake (Eds.) The SAGE Handbook of Coaching. Sage. URL: <https://au.sagepub.com/en-gb/oc/the-sage-handbook-of-coaching/book245418>
32. Whitmore, J. (2017). Coaching for Performance: The principles and practice of high-performance leadership. Nicholas Brealey. URL: https://coachingataroknelkul.hu/wp-content/uploads/2019/03/A-k%e3%b6ny_Coachingfor-Performance.pdf

УДК 378.147.011.32:614.8 (045.5)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-13-18>

АНАТОЛІЙ ІВАНЧУК

<https://orcid.org/0000-0002-6996-1403>

anatolii.ivanchuk@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІРИНА КРАСИЛЬНИКОВА

<https://orcid.org/0000-0002-3057-4000>

ivs1327@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА МАРУЦАК

<https://orcid.org/0000-0003-0754-6367>

ksanamar77@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва, технологій та безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ НЕБЕЗПЕК В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті представлено результати експериментальної перевірки впливу тематичної інтеграції навчального матеріалу на формування пізнавального інтересу майбутніх учителів до стану психічного напруження та до феноменів зловживання людьми психоактивними речовинами в умовах надзвичайних ситуацій. В якості базових понять окремої інтегрованої теми навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» було зосереджено увагу на нервово-психічному стані людей в умовах надзвичайних ситуацій, фармакологічних властивостях психоактивних речовин, кількісних чинниках ризику формування залежності від психоактивних речовин. Реалізація тематичної інтеграції змісту навчального матеріалу активізує пізнавальні інтереси майбутніх учителів.

Ключові слова: надзвичайні ситуації; напружений психічний стан; фармакологічні властивості; пізнавальний інтерес; тематична інтеграція.

ANATOLIIVANCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Fine and Decorative Art,
Technology and Life Safety Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

IRYNA KRASYLNYKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Fine and Decorative Art,
Technology and Life Safety Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

OKSANA MARUSHCHAK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Fine and Decorative Art, Technology and Life Safety
Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

**INTEGRATION AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' INTEREST TO THE STUDY OF
DANGERS IN EMERGENCY SITUATIONS**

The article presents the results of an experimental test of the impact of the thematic integration of educational material on the formation of future teachers' cognitive interest in the phenomena of human abuse of psychoactive substances in emergency situations. Neuropsychological condition of people in emergency situations, pharmacological properties of psychoactive substances, quantitative risk factors of the formation of addiction to psychoactive substances were selected as integrating concepts of a separate integrated topic of the educational discipline "Life safety and basics of occupational health and safety". The structure of students' cognitive interests was evaluated based on qualitative characteristics of cognitive activity, nature of interest, degree of independence, use of free time, method of overcoming cognitive difficulties. The obtained results were divided into three levels, each of which was assigned the appropriate signs (-), (+) or (0). An interval scale consisting of four intervals was used to quantify the change in students' interests. At the end of the pedagogical experiment, in the experimental group, unlike the control group, a statistically significant increase in the level of students' cognitive interest in the educational material of the integrated topic was observed. The generalization of the obtained results gave grounds for the general conclusion that the introduction of thematic integration into the educational environment of the pedagogical university for the content of the educational discipline "Life safety and the basics of occupational hygiene" activates the cognitive interests of future teachers, and the formation of life skills for the rational regulation of human behavior in emergency conditions situations contributes to awareness of the phenomena of harmful habits. The implementation of thematic integration allows you to purposefully shorten the educational material, concentrating it around integrating concepts. In our case, the choice of the integrating concept "nervous and mental state of a person" highlighted the urgency of the need for the formation of a culture of behavior of future teachers in emergency situations, reduced the information content of the educational material about bad habits, and also allowed us to objectively consider the process of forming life skills.

Key words: emergency situations; tense mental state; pharmacological properties; cognitive interest; thematic integration.

Використання ризик-орієнтованого підходу під час вивчення навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» є чинником структурування змісту навчального матеріалу. Однак багатопредметність змісту навчального матеріалу перетворює його для студентів у складне мереживо. Нерідко, щоб зрозуміти «канву» цього мережива, у студентів не вистачає опорних знань. Як наслідок, майбутні вчителі сприймають навчальну дисципліну «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» переважно, як нецікаву та другорядну. Ситуація ускладнюється ще й тим, що в багатопредметному навчальному матеріалі складно об'єктивно оцінювати рівні навчальних досягнень студентів [5]. Ризик-орієнтований підхід до оцінювання надзвичайних ситуацій спрямовує увагу на два види ризиків: ризик виникнення надзвичайних ситуацій; ризик негативного впливу надзвичайних ситуацій [9; 16]. Їх використовують фахівці аварійно-рятувальних служб сил цивільного захисту та формувань цивільного захисту. Тому традиційний опис у навчальних посібниках з «Безпеки життєдіяльності та основ охорони праці» методології визначення цих ризиків нерелевантний професійній діяльності майбутніх вчителів.

Розгляд шкідливих звичок, як виду соціально-психологічної небезпеки з позиції кліше пропаганди, заснованої на концепції залякування студентів наслідками вживання алкоголю та тютюнопаління, є неприйнятним. У фокусі зазначених тем розташована психіка людини. Зокрема, в умовах надзвичайних ситуацій вона є мішенню для дії небезпеки, що створює психічний напружений стан у людини. При несформованій культурі безпеки життєдіяльності люди зменшують інтенсивність психічного напруження традиційним вживанням алкогольних напоїв і тютюнопалінням. Використання тематичної інтеграції для структурування навчального матеріалу при сумісному вивченні двох тем майбутніми вчителями дозволить відсіяти нерелевантні поняття та неефективну пропаганду. Нас цікавить вплив змісту інтегрованої теми навчальної дисципліни

«Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» на пізнавальний інтерес студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського до аспектів формування шкідливих звичок та психологічного стану людини в умовах надзвичайних ситуацій.

Мета статті полягає в презентації результатів експериментальної перевірки впливу змісту інтегрованої теми навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» на формування пізнавального інтересу до неї майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету.

На розкриття сутності феноменів тривоги й страху людини в умовах надзвичайних ситуацій спрямовували свої дослідження С. Заболоцька, О. Пуляк, В. Шмирко, О. Коробко, О. Шароватова та ін. Проблеми формування культури безпечної професійної поведінки майбутніх учителів розв'язували О. Акімова, А. Коломієць, Д. Коломієць, Є. Івашкевич та ін. Обґрунтування критеріїв відбору змісту навчального матеріалу з безпеки життєдіяльності зустрічається в публікаціях Л. Гвоздів, А. Іванчука, Т. Петухової, В. Покалюка та ін.

Дієвим засобом зміни відношення студентів до навчальної дисципліни, на думку Р. Гуревича, є трансформація її змісту на основі широкої інтеграції [5]. Зменшення ступеня ажурності багатопредметних описів видів небезпек можливе при спрямуванні навчального процесу на формування основ культури безпечної поведінки населення в умовах прояву небезпек та в умовах надзвичайних ситуацій [7]. Сформована в студентів культура безпечної професійної поведінки в умовах надзвичайних ситуацій забезпечує реалізацію наступного алгоритму зменшення ризиків: знати → передбачати → розпізнавати → уникати → діяти [7].

Відомо, що навчальний матеріал повинен інтегруватися навколо конкретних об'єктів, явищ, проблем [4; 5]. Для внутрішньопредметної інтеграції були обрані теми «Шкідливі звички людини» і «Надзвичайні ситуації». Характерно, що надзвичайні ситуації породжують у людей стан тривоги, стресу, а шкідливі звички використовують люди з фармакологічною метою – для зниження стресового стану. «Тривога є нормальною реакцією організму на потенційно небезпечні ситуації» [8, с. 322]. «Психологічними наслідками надзвичайних ситуацій є їхній вплив на різні рівні психічного функціонування – емоційний стан, поведінку, взаємовідносини» [13, с. 16]. «Виникнення надзвичайних ситуацій призводить до погіршення психологічного стану ...» [17, с. 254]. В. Шмирко наголошував, що характер сприйняття людиною надзвичайної ситуації – це чинник її психічної травматизації [17]. «... у осіб, які були учасниками надзвичайних ситуацій ... високий рівень розвитку посттравматичних стресових та панічних розладів...» [14, с. 273]. Якщо об'єктом інтеграції вибрати стан тривоги та стресу, то навчальний матеріал про надзвичайні ситуації, на нашу думку, звужиться до релевантного для майбутніх учителів змісту. Структурування навчального матеріалу про шкідливі звички навколо фармакологічного ефекту від вживання алкоголю та нікотину не суперечить ризик-орієнтованому підходу. Небезпекою буде залежність людини від шкідливих звичок та чинники ризику формування залежності – частота вживання і кількість (величина) уживання. Чинники ризику розглядають як шляхи дії на людину [6].

Таким чином, задум інтегрованої теми з безпеки життєдіяльності такий: людина в умовах надзвичайних ситуацій перебуває в стані тривоги й психічного напруження, але в неї відсутня компетентність із безпеки життєдіяльності, тому з високою ймовірністю потерпілий використає фармакологічні засоби. Фармакологічні властивості речовин, які викликають у людини залежність, впливають на її здатність контролювати власну поведінку шляхом створення відчуття винагороди (полегшення психічного напруження та симптомів абстиненції) [11]. Звідси випливає, що в студентів необхідно формувати життєві навички, які допоможуть раціонально подолати стрес, породжений надзвичайними ситуаціями [19]. Однак життєві навички можливо сформувати тоді, коли майбутні вчителі будуть сприймати та оцінювати інформацію інтегрованої теми [18]. Інакше буде так, як писав В. Гарбарчук: «...якщо не знаю китайської мови, то найкраща китайська поезія не матиме для мене жодного сенсу, крім множини різноманітних звуків» [3, с. 31].

Рамки, в яких людину розглядають як споріднений об'єкт вивчення, можуть змінюватися залежно від контексту наслідків для людини. Шкідливі наслідки при тривалій дії призводять до втрати здоров'я, а небезпечні наслідки проявляються моментально й призводять до травми або смерті людини [18]. С. Осипенко визначив такі чинники безпеки: інформація про сутність ризику; розпізнавання та оцінювання небезпек; способи самопомоги [11]. Сутність самопомоги розкривається в трьох діях: передбачити; уникнути; діяти [11]. Непродуктивними стратегіями подолання психічного напруження будуть: уникнення думок про стрес; уникнення людей і місць, пов'язаних із надзвичайною ситуацією; самоізоляція; уживання алкоголю; уживання нікотину; уживання наркотичних речовин; крик та сварки тощо [2]. Важливими в умовах надзвичайних ситуацій є життєві вміння «поведінки захисту», набуті при формуванні в студентів культури безпеки [1; 19]. «Показником культури безпеки людини є її можливість попереджати негативний вплив небезпек» [1, с. 330]. Складовими культури безпеки життєдіяльності будуть «... норми поведінки, світогляд, особисті цінності та здатність до забезпечення власної безпеки життєдіяльності ...» [1, с. 331].

Ми використовували таку робочу гіпотезу: «Рівень інтересу майбутніх вчителів до навчального матеріалу про надзвичайні ситуації і шкідливі звички людей зростає, якщо використати тематичне інтегрування навколо поняття напруженого психічного стану людини та формування життєвих навичок». В експериментальних групах використовували лекцію з тематичною інтеграцією, а на практичних заняттях формували життєві навички як компонент м'яких навичок, що забезпечуватимуть раціональну поведінку в умовах надзвичайних ситуацій. В контрольних групах лекцію з тематичною інтеграцією не використовували, а на практичних заняттях не використовували методи формування життєвих навичок. До педагогічного експерименту було залучено 92 студенти I курсу історичного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Педагогічний експеримент тривав 3 роки та складався з трьох етапів, кожен тривалістю один семестр. Зібраний загальний масив експериментальних даних був оброблений методом математичної статистики у 2024 році. Зсув пізнавальних інтересів у майбутніх учителів був оцінений за допомогою методу G-критерію знаків [15]. Ознаками рівнів розвитку пізнавальних інтересів майбутніх учителів були пізнавальна активність; характер інтересу; самостійність; використання вільного часу; спосіб подолання пізнавальних труднощів [15]. Ураховувалися такі знаки: для низького рівня (-); для середнього рівня (0); для високого рівня (+). Перехід від якісних до кількісних показників здійснювався за допомогою такої інтервальної шкали рівнів пізнавального інтересу студентів: +3...+5 – високий рівень; +2 ...0 – середній рівень із переважанням активного інтересу; 0...-2 – середній рівень із переважанням пасивного інтересу; -3...-5 – низький рівень. Результати оцінювання пізнавального інтересу студентів до навчального матеріалу про надзвичайні ситуації й шкідливі звички на констатуючому етапі педагогічного експерименту наведено в табл. 1.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту здійснювався поділ академічних груп на експериментальні і контрольні. На формуючому етапі в експериментальних групах була реалізована робоча гіпотеза. На контрольному етапі була оцінена значущість зсуву значень показників пізнавального інтересу студентів (табл. 2).

Таблиця 1

Фактичні рівні пізнавального інтересу студентів на початку кожного етапу педагогічного експерименту

Навчальний рік	Студентів за рівнем пізнавального інтересу, %			
	Високий	Середній із переважанням активного інтересу	Середній із переважанням пасивного інтересу	Низький
2020-2021	15	25	28	32
2021-2022	16	24	26	34
2022-2023	15	27	29	29

Таблиця 2

Характер зсуву показників пізнавальних інтересів студентів

Група	Студентів за рівнями пізнавального інтересу, осіб											
	Високий			Середній із переважанням активного інтересу			Середній із переважанням пасивного інтересу			Низький		
	Зсув			Зсув			Зсув			Зсув		
	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0
Експериментальна			7	3		8	7	1	5	10		5
Контрольна		2	5	2	2	7	3	1	9	3		12

Результати обчислення G - критерію знаків наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Калькуляція G-критерію знаків

Група	Кількість зсувів			G _e	Кількість студентів без нульового зсуву, осіб	G _{кр}
	+	-	0			
Експериментальна	20	1	25	1	21	6
Контрольна	8	5	33	5	13	3

У таблиці з G_e експериментальне, а $G_{кр}$ критичне значення критерію знаків [15, с. 76]. В експериментальній групі умова $G_e \leq G_{кр}$ була виконана, а в контрольній групі – не виконана.

Таким чином, тематична інтеграція знань про надзвичайні ситуації та шкідливі звички навколо поняття напруженого психічного стану людини й формування життєвих навичок для його подолання допомагає зацікавити майбутніх учителів культурою поведінки в умовах надзвичайних ситуацій. Також сприяє підвищенню пізнавального інтересу майбутніх учителів до інтегрованої теми ознайомлення з раціональними копінг-стратегіями подолання стресу.

Перспективи використання результатів проведеного дослідження розглядатимемо в напрямі розробки нових інтегрованих тем з безпеки життєдіяльності людини, інтегрованих навколо понять шкідливі й небезпечні чинники життєдіяльності людини.

Література

1. Акімова О. В., Коломієць А. М., Наливайко О. Б. Формування культури безпеки життєдіяльності студентів. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. №4. С. 326–333. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-4\(18\)-326-333](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-4(18)-326-333)
2. Важливі навички в період стресу: ілюстроване видавництво. Копенгаген: Європейський регіональний офіс Всесвітньої організації охорони здоров'я, 2020. 128 с. URL: <https://platforma-msb.org/posibnyk-vazhlyvi-navychky-v-periody-stresu/>
3. Гарбарчук В. І. Деякі принципові проблеми теорії інформації на шляху до штучного інтелекту. *Штучний інтелект*. 2008. №3. С. 28–35. URL: <http://dSPACE.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/6824/38-Gorbarchuk.pdf>
4. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.
5. Гуревич Р. С., Опушко Н. Р., Костенко Н. І. Роль інтеграції змісту навчання в підготовці вчителя. *Science and education: problems, prospects and innovations: Abstracts of II International Scientific and Practical Conference, Kyoto, Japan, 4-6 Nov. 2020. Kyoto, 2020. P. 303–313*. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/11/SCIENCE-AND-EDUCATION-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-4-6.11.20.pdf>
6. Іванчук А. В. Дидактичні умови формування в студентів знань про безпеку при вивченні навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 286–291. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/109/103>
7. Івашкевич Є. М. Компоненти культури безпечної професійної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 67. С. 161–171.
8. Заболоцька С. Тривога та страхи в період війни та їх вплив на психічне життя людини. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 322–326*. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/31042/1/Zbirnyk_materialiv_konferentsii.pdf#page=325
9. Курга І. В., Лагун А. Е., Кухарська Н. П. Прогнозування впливів від надзвичайних ситуацій на основі алгоритмів нечіткої логіки. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2023. №27. С. 32–40. URL: <https://doi.org/10.32447/20784643.27.2023.04>
10. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
11. Осипенко С. І. Захист і самопоміч у надзвичайних ситуаціях: посібник. Київ: ДСНС України, 2019. 48 с.
12. Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення: Закон України від 23 лист. 2023 р. № 2899-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2899-15#Text>
13. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: посібник з проведення тренінгу / Н. Гусак та ін. Київ, 2017. 174 с. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/80a7d22c-4733-488a-8b28-0594668b4c9a/content>
14. Пуляк О. В., Ткачук А. І. Пріоритети вивчення теми «Перша психологічна допомога в надзвичайних ситуаціях» на заняттях з цивільного захисту, безпеки життєдіяльності та охорони праці в галузі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 271–275. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-271-276>
15. Руська Р. В. Теорія імовірностей та математична статистика в психології: навч. посіб. Тернопіль: ЗУНУ, 2020. 112 с. URL: http://dSPACE.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38426/1/%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%A1_%D0%9F%D0%A1.pdf
16. Сукач Ю. Г., Бабаджанова О. Ф., Сукач Р. Ю. Захист населення та територій від надзвичайних ситуацій на стадії проектування об'єктів. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2017. №16. С. 106–111. URL: <https://journal.ljubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/article/view/69>
17. Шмирко В. І., Коробко О. В., Парада О. В., Троян Ю. І. Аспекти психології нестандартної поведінки підлітків в умовах надзвичайної ситуації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Вип. 91. С. 254–258.
18. Яким Р. С. Безпека життєдіяльності людини: навч. посіб. Львів: Вид-во «Бескид Біт», 2005. 304 с.
19. Prajapati R., Sharma B., Sharma D. Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*. 2016. Vol.10, №1. 10(1), P. 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>

References

1. Akimova O. V., Kolomiets A. M., Nalyvaiko O. B. Formuvannia kultury bezpeky zhyttiediialnosti studentiv [Formation of a culture of students' life safety]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*. 2023. №4. S. 326–333. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-4\(18\)-326-333](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-4(18)-326-333)
2. Vazhlyvi navychky v period stresu [Important Skills in Times of Stress: Illustrated Edition]: iliustrovane vydavnytstvo. Kopenhagen: Yevropeysky rehionalnyi ofis Vsesvitnoi orhanizatsii okhorony zdorovia, 2020. 128 s. URL: <https://platforma-msb.org/posibnyk-vazhlyvi-navychky-v-periody-stresu/>
3. Harbarchuk V. I. Deiaki pryntsyypovi problemy teorii informatsii na shliakhu do shtuchnoho intelektu [Some fundamental problems of information theory on the way to artificial intelligence]. *Shtuchnyi intelekt*. 2008. №3. S. 28–35. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/6824/38-Gorbarchuk.pdf>
4. Honcharenko S.U., Kozlovska I.M. Teoretychni osnovy dydaktychnoi intehtratsii u profesiinii serednii shkoli [Theoretical foundations of didactic integration in vocational high school]. *Pedahohika i psykholohiia*. 1997. № 2. S.9–18.
5. Hurevych R. S., Opushko N. R., Kostenko N. I. Rol intehtratsii zmistu navchannia v pidhotovtsi vchytelia [The role of integration of learning content in teacher training]. *Science and education: problems, prospects and innovations: Abstracts of II International Scientific and Practical Conference*, Kyoto, Japan, 4-6 Nov. 2020. Kyoto, 2020. P. 303–313. URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/11/SCIENCE-AND-EDUCATION-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-4-6.11.20.pdf>
6. Ivanchuk A. V. Dydaktychni umovy formuvannia v studentiv znan pro nebezpeky pry vyvchenni navchalnoi dystsypliny «Bezpeka zhyttiediialnosti» [Didactic conditions for the formation of students' knowledge about dangers when studying the educational discipline «Life Safety»]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, dosvid, problemy*. 2013. Vyp. 34. S. 286–291. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/issue/view/109/103>
7. Ivashkevych Ye. M. Komponenty kultury bezpechnoi profesiinnoi povedinky pedahoha v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Components of a culture of safe professional behavior of a teacher in emergency situations]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2023. Vyp. 67. S. 161–171.
8. Zabolotska S. Tryvoha ta strakhy v period viiny ta yikh vplyv na psykhykhe zhyttia liudyny [Anxiety and fears during the war and their influence on the mental life of a person]. *Aksiopsykholohichni vektory rozvytku suchasnoi osvity: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka*, 2023. S. 322–326. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/31042/1/Zbirnyk_materialiv_konferentsii.pdf#page=325
9. Kurta I. V., Lahun A. E., Kukharska N. P. Prohnozuvannia vplyviv vid nadzvychainykh sytuatsii na osnovi alhorytmiv nechitkoi lohiky [Prediction of impacts from emergency situations based on fuzzy logic algorithms]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*. 2023. №27. S. 32–40. URL: <https://doi.org/10.32447/20784643.27.2023.04>
10. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
11. Osypenko S. I. Zakhyst i samopomich u nadzvychainykh sytuatsiiakh [Protection and self-help in emergency situations]: posibnyk. Kyiv: DSNS Ukrainy, 2019. 48 s.
12. Pro zakhody shchodo poperedzhennia ta zmenshennia vzhyvannia tiutiunovykh vyrobiv i yikh shkidlyvoho vplyvu na zdorovia naselennia [On measures to prevent and reduce the use of tobacco products and their harmful effects on the health of the population]: Zakon Ukrainy vid 23 lyst. 2023 r. № 2899-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2899-15#Text>
13. Psykhosotsialna pidtrymka v umovakh nadzvychainykh sytuatsii: pidkhid rezyliens: posibnyk z provedennia treninhu [Psychosocial support in emergency situations: the resilience approach] / N. Husak ta in. Kyiv, 2017. 174 s. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/80a7d22c-4733-488a-8b28-0594668b4c9a/content>
14. Puliak O. V., Tkachuk A. I. Priorytety vyvchennia temy «Persha psykholohichna dopomoha v nadzvychainykh sytuatsiiakh» na zaniattiakh z tsyvilnoho zakhystu, bezpeky zhyttiediialnosti ta okhorony pratsi v haluzi [Priorities of studying the topic «Psychological first aid in emergency situations» in classes on civil protection, life safety and occupational safety in the industry]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*. 2022. Vyp. 207. S. 271–275. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-271-276>
15. Ruska R. V. Teoriia imovirnosti ta matematychna statystyka v psykholohii [Probability theory and mathematical statistics in psychology]: navch. posib. Ternopil: ZUNU, 2020. 112 s. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38426/1/%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%A1_%D0%9F%D0%A1.pdf
16. Sukach Yu. H., Babadzhanova O. F., Sukach R. Yu. Zakhyst naselennia ta terytorii vid nadzvychainykh sytuatsii na stadii proektuvannia obiektiv [Protection of the population and territories from emergency situations at the stage of object design]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*. 2017. №16. S. 106–111. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnyk/article/view/69>
17. Shmyrko V. I., Korobko O. V., Parada O. V., Troian Yu. I. Aspekty psykholohii nestandardnoi povedinky pidlitkiv v umovakh nadzvychainoi sytuatsii [Aspects of the psychology of non-standard behavior of teenagers in emergency situations]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2023. Vyp. 91. S. 254–258.
18. Yakym R. S. Bezpeka zhyttiediialnosti liudyny [Safety of human activity]: navch. posib. Lviv: Vyd-vo «Beskyd Bit», 2005. 304 s.
19. Prajapati R., Sharma B., Sharma D. Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*. 2016. Vol.10, №1. 10(1), P. 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>

УДК 159. 98:37.013.77

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-19-27>

НАТАЛІЯ ТОДОСІЄНКО

<https://orcid.org/0000-0001-9473-2357>
nata.todosienko@gmail.com

доцент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ТЕТЯНА КОВАЛЬ

<https://orcid.org/0000-0001-6491-4010>
tanyabyzja@ukr.net

доцент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА ГРАБ

<https://orcid.org/0000-0002-6933-9446>
grabulka.67@gmail.com

провідний концертмейстер
кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

АРТ-ПЕДАГОГІКА В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ

У статті висвітлено актуальні проблеми мистецької педагогіки. На основі емпіричного дослідження представлено педагогічний потенціал і перспективи методів і форм арт-педагогіки в контексті наступності дошкільної та початкової освіти, виділено та узагальнено ключові підходи щодо характеристики цього феномену в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Визначено сутність арт-педагогіки, як особливого напрямку в педагогіці, та умови, за допомогою яких навчання, виховання й розвиток дитини відбувається на основі мистецтва. З'ясовано особливу роль педагога в процесі застосування педагогічно-корекційного потенціалу арт-терапії та педагогіки мистецтва в естетичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Означено низку чинників, що впливають на формування позитивної динаміки розвитку творчих здібностей та уяви в дошкільному віці.

Ключові слова: арт-педагогіка, арт-терапія, дошкільний вік, естетичне виховання, мистецька педагогіка, молодший шкільний вік, принцип наступності навчання в контексті дошкільної та початкової освіти.

NATALIYA TODOSIENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhs'kogo str. 32, Vinnytsia

TETIANA KOVAL

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhs'kogo str. 32, Vinnytsia

OKSANA GRAB

leading accompanist
Department of Art Disciplines
preschool and primary education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
Ostrozhs'kogo str. 32, Vinnytsia

ART PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: PROSPECTS AND CREATIVE POTENTIAL

The article highlights the current problems of art pedagogy and presents the pedagogical potential and prospects of art pedagogy in the context of the continuity of preschool and primary education, highlights and summarizes key approaches to the characteristics of this phenomenon in modern psychological and pedagogical research. The essence of art pedagogy as a special direction in pedagogy with the help of which education, upbringing and development of a child takes place on the basis of art is determined. Attention is drawn to the special role of the teacher in the process of applying the pedagogical and corrective potential of art therapy and art pedagogy in the aesthetic education of children of preschool and primary school age. It was determined that the positive dynamics of the development of creative imagination in preschool age directly depends on the creative interaction of the teacher, child and parents.

One of the examples of innovative pedagogical direction is art pedagogy. Art pedagogy is an innovative technology, which is a special direction in pedagogy, with the help of which the process of learning, upbringing and development of a child's personality takes place on the basis of the use of art during the teaching of any discipline. This branch of knowledge involves the development of new concepts of education and upbringing, the creative interaction of the teacher, student and parents, solving the problem of the specifics of the psychological and

pedagogical conditions for the development of the creative imagination of preschool children. Art pedagogy is a synthesis of two important branches of scientific knowledge, art and pedagogy, which consistently ensures the development of the theory and practice of the pedagogical process, in particular, the creative development of children thanks to artistic and creative activities: visual, musical, artistic and speech, theatrical and game. The general goals of art pedagogy are the search, development and implementation of effective means, methods and technologies that will positively influence and contribute to a more qualitative and effective process of education and upbringing.

Thus, the analysis of general scientific approaches to the characteristics of the application of art therapy technologies in art pedagogy allows us to assert that art creatively develops personality, expands the general and artistic horizons, and realizes the cognitive interests of children. Art, as a form of social consciousness that accumulates and cultivates a system of worldviews and value orientations of humanity, is a unique means of influencing a person. For thousands of years, there have been scientific discussions about its role in the formation of a creative, artistic and intellectual personality. As a specific artistic form of reflecting the world, art has repeatedly acted as a means of harmonizing a person's state of mind.

Key words: *art pedagogy, art therapy, preschool age, aesthetic education, art pedagogy, lower school age, the principle of continuity of learning in the context of preschool and primary education.*

Законодавство України визначає дошкільну освіту як цілісний процес, який спрямований на забезпечення всебічного гармонійного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних творчих задатків, нахилів, здібностей, культурних потреб. Відповідно, актуальним завданням сучасної дошкільної освіти є розвиток художньо-естетичних засад особистості дитини шляхом відкриття їй особливостей світу мистецтва, залучення до нього й творчого його освоєння. У сучасній практиці арт освіта, як науково-практична проблема, постає дієвим засобом у розвитку особистості дитини, якщо в закладі дошкільної освіти створюється сприятливе естетичне середовище, то пропонують якісний зміст мистецької освіти, застосовують сучасні художньо-педагогічні технології як засоби навчання і виховання дітей.

Сьогодні основні тенденції в розвитку сучасної психолого-педагогічної науки та освітньої практики в Україні відкривають нові й актуальні питання з проблеми перспектив і педагогічного потенціалу арт-педагогіки в контексті наступності дошкільної та початкової освіти, дослідженні та узагальненні ключових підходів щодо характеристики цього явища в освітньому середовищі. У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях визначено сутність арт-педагогіки як особливого інноваційного напрямку в педагогіці за допомогою якого навчання, виховання й розвиток дитини відбувається на основі мистецтва. У зв'язку з цим виникає необхідність у дослідженні творчих процесів і знаходження шляхів їхньої оптимізації, розвитку творчої уяви дітей, зокрема, урахування індивідуальних психологічних та вікових особливостей дитини, особливо в дошкільному віці, як зазначено в науково-практичних завданнях та основних концептуальних положеннях розвитку педагогічної освіти, зокрема в наступних нормативних державних документах, от як «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.», Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Базовий компонент дошкільної освіти», Концепція Нової Української школи, та інших інструктивних документах МОН України.

В останніх сучасних дослідженнях містяться новітні методологічні підходи щодо реформування освітнього процесу, їх розглядають науковці О. Дубасенюк, В. Кремінь, Л. Лук'янова, Н. Ничкало. Підґрунтям нашого дослідницького пошуку послуговували деякі ідеї щодо вдосконалення системи педагогічної освіти таких науковців, як О. Акімова, Р. Гуревич, А. Коломієць, Н. Лазаренко, В. Шахов.

Для дослідження творчості та духовного розвитку педагогу в процесі діяльності важливо вміти використовувати ситуації, в яких знання й дії поєднуються, створюють і фіксують позитивну динаміку, суть якої полягає в її вмінні переважно самостійно, а іноді за допомогою педагога, реалізувати й розвинути власні творчі здібності в практичній освітній діяльності. «В умовах євроінтеграції, – підкреслює Н. Лазаренко, – педагог має бути не традиційним транслятором знань, а фасилітатором, тренером, порадиником, другом» [7, с. 105]. Також перед сучасним педагогом постає завдання постійного самовдосконалення, саморозвитку і творчого зростання, так «фахово важливі якості особистості потребують свого постійного удосконалення як у процесі отримання професійної освіти, так і безпосередньо в контексті самої трудової діяльності», – вважає В. Шахов [16, с. 200].

В умовах сучасного освітнього процесу відповідно до оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання важливо застосовувати «інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів», – наголошує Р. Гуревич [4, с. 102].

Отже, згідно вимог Державного стандарту дошкільної освіти, чинних програм усебічного розвитку дитини актуальним і практично значущим є напрям формування гармонічної особистості, здатної в майбутньому до самовизначення і самореалізації, творчої діяльності в усіх сферах життя; проявів індивідуальності дитини в її творчій діяльності. У дошкільному дитинстві відбувається формування загального розвитку особистості дитини. Необхідно збагачувати досвід дитини, щоб створити досить міцну основу для її продуктивнішої творчої діяльності, збільшувати кількість

елементів навколишньої дійсності, якими вона оперує, для значимішої діяльності, розвитку мислення і творчої уяви.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що віднедавна педагогічна наука значно збагатилася позитивними результатами досліджень, де вчені досліджують педагогічний потенціал й перспективи методів і форм арт-педагогіки в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Виділено та узагальнено ключові підходи щодо характеристики цього феномену в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях: саме дошкільний вік є особливо важливим сензитивним періодом і має визначальне значення для загального розвитку та формування творчої уяви дитини. Також, постає важливе завдання: «вирізняти мотив вчинку краси, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність у різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного переживання разом із практичним застосуванням отриманих знань», – зазначає І. Бех [2, с. 7].

Водночас, ми вважаємо, що концептуальну основу проблеми, що є актуальною в сучасній педагогіці мистецтва й навчанні та вихованні дошкільників, неоднозначно подають у своїх дослідженнях С. Волощук, В. Городинська, О. Деркач, О. Дяченко, Л. Ілійчук, О. Запорожець, Г. Костюк, А. Кравченко, Т. Мирошніченко, О. Павлюк, Г. Олійник, О. Сорока. У наукових доробках таких науковців, як Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, О. Дронова, Т. Зузяк, М. Киященко, Т. Коваль, В. Кучерова, С. Ласунова, Л. Старовойт, Н. Тодосієнко, О. Ушакова, Л. Фесенко, В. Фрицюк. У цих дослідженнях містяться методологічні підходи до формування творчості в різних видах художньої діяльності, зокрема, варто зауважити, що не всі аспекти досліджені достатньо глибоко, широко й ґрунтовно. Вони потребують подальших наукових розробок: педагогічні умови, методи і форми використання арт-педагогіки та арт-терапії. Багато зарубіжних наукових досліджень учених присвячено вивченню мистецької творчості, серед яких М. Банковська [17] (M. Bankovska), Г. Юїлдіз [20] (С. Yıldız). Так А. Jirout, A.Gulla, R. Zimmerman [18; 19; 21], Науковці вважають що «творчість та допитливість розвиваються у дітей спонтанно, їх необхідно підтримувати у відповідних процесах навчання. Творче мислення – «це процес, на який впливають різноманітні складні чинники, такі як особистісні характеристики, когнітивні здібності, соціальне та навчальне середовище, створення педагогічних умов для успішної творчої діяльності» [15, с. 107]. «Творче мислення може залежати від багатьох факторів, у тому числі від характеру і творчого розвитку дітей, особливостей навколишнього середовища та сім'ї», – вважає польська дослідниця М. Банковська [17, с. 34].

Незважаючи на те, що кількість публікацій, присвячених дослідженню теоретичних і методологічних засад арт-педагогіки постійно зростає, як і увага дослідників до цього перспективного напрямку, у сучасній науковій літературі не знайшли комплексного висвітлення питання, пов'язані з використанням арт-освіти як особливого напрямку в педагогіці за допомогою якого навчання, виховання й розвиток дитини відбувається на основі мистецтва.

Метою нашої статті є дослідження педагогічного потенціалу арт-педагогіки, як особливого напрямку в освітньому процесі, за допомогою якого навчання, виховання й розвиток дитини відбувається на основі мистецтва.

Основними завданнями дослідження є презентація комплексної програми дій, теоретичних підходів, форм, методів і прийомів, які використовують у мистецькій освіті дітей в контексті наступності дошкільної та початкової освіти.

Сьогодні потреба в духовному самовдосконаленні є головною метою естетичного виховання й конкретизується в основних завданнях Національної державної комплексної програми естетичного виховання [10], що містять в собі навчальні, виховні й розвивальні аспекти: набуття емоційного досвіду, розвиток емоційної сфери, формування культури естетичних почуттів, розвиток загальних і художніх здібностей, становлення художньо-образного мислення, творчих якостей особистості; виховання в дітей естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, світоглядних уявлень та ціннісних художніх орієнтацій.

Як відомо, одним із видів духовного пізнання дійсності людиною є мистецтво, мета якого – «формувати готовність людини до творчої перебудови навколишнього світу й самої себе. На відміну від інших різних сфер суспільної свідомості – науки, політики, моралі, мистецтво задовольняє універсальну потребу людини естетично сприймати об'єктивний світ», – стверджує О. Половіна [13, с. 78]. Аналізуючи становлення естетичних цінностей особистості дитини вважаємо суттєвим у дослідженні цього питання судження М. Свістунової про «інтегративний процес мистецького розвитку дітей, що включає як розумовий, так і емоційно-духовний компоненти, що починають формуватися ще в дошкільному віці, де закладаються основи виховання; використання мистецтва в цьому процесі, як стимулятора розвитку пізнавальних, креативних здібностей, здатність до творчого самовираження, потреб у художньо-творчій самореалізації» [14, с. 10].

Одним із прикладів інноваційного педагогічного напрямку є арт-педагогіка. Арт-педагогіка – це інноваційна технологія, що є особливим напрямом в педагогіці, за допомогою якого процес навчання, виховання й розвитку особистості дитини відбувається на основі використання мистецтва під час викладання будь-якої дисципліни. Ця галузь знань передбачає розроблення нових концепцій

навчання й виховання, творчу взаємодію педагога, учня й батьків, вирішення проблеми специфіки психолого-педагогічних умов розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку. Арт-педагогіка є синтезом двох вагомих галузей наукового знання, мистецтва та педагогіки, який послідовно забезпечує розробку теорії та практики педагогічного процесу, зокрема творчого розвитку дітей завдяки художньо-творчій діяльності: зображувальній, музичній, художньо-мовленнєвій, театралізовано-ігровій. Загальні цілі арт-педагогіки – це пошук, розробка та впровадження ефективних засобів, методів і технологій, які будуть позитивно впливати та сприяти більш якісному та ефективному процесу навчання й виховання.

До засобів розвитку творчої уяви дітей відносимо арт-педагогіку. Термін «арт-педагогіка» поки не дуже відомий у педагогічному середовищі. Проблема інтерпретації поняття «арт-педагогіка» першочергово пов'язана з позначенням слова «арт», що прийшло із заходу (лат. – ARS, англ і франц – Art, італ – Арте), яке перекладається українською мовою як «мистецтво». Така інноваційна педагогіка має мету і єдині цілі – пізнати навколишній світ за законами краси й моралі, допомогти повноцінно розвиватися особистості в її соціалізації та творчій самореалізації. Отже, метою арт-педагогіки є пошук, розробка та впровадження засобів, методів і технологій, які сприяють більш якісному та ефективному навчанню і вихованню [13].

Розвиток особистості засобами мистецтва формує цілісне світовідчуття, сприяє створенню повноцінного морально-естетично середовища спілкування з мистецтвом у різноманітті його видів та передбачає результат: сформованість потужних чинників мотивації спонукання дитини до прояву своїх творчих здібностей. Основними цілями впровадження арт-педагогіки в освітній процес ЗДО є: використання світового досвіду впровадження арт-педагогіки в навчання і виховання дошкільників: здобутки та актуальні проблеми; адаптація концепції мистецької освіти в умовах дошкільця; визначення основних проблем естетичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах мистецького освітнього середовища; застосування традиційних та новаторських художньо-педагогічних технологій; створення умов для соціальної та психологічної адаптації дітей дошкільного віку до навчання в ЗДО за допомогою арт-освіти; урахування психолого-педагогічних особливостей та потреб дітей в мистецькій освіті, «створення оптимальних умов, які супроводжують цей процес, опора на моделювання перспективи успішного розвитку дітей дошкільного віку за допомогою арт-терапії, корекція змісту естетичного виховання дітей дошкільного віку; сприяння успішному входженню дітей дошкільного віку засобами арт-освіти в шкільне життя, функціонування суспільства» [6, с. 107].

Основні завдання нашої статті: дослідити сформованість нового підходу до вирішення освітніх потреб дітей дошкільного віку засобами мистецтва, які вимагають особливого творчого підходу; охарактеризувати стан наукової розробки застосування арт-освіти в освітньому процесі ЗДО, спеціальних методів виховання й навчання, джерельну базу, виробити методичний супровід для реалізації дослідження означеної проблеми; визначити особливості процесу естетичного виховання дітей дошкільного віку (завдання, зміст, форми, засоби), обумовлені їхніми віковими відмінностями, діагностувати естетичний компонент свідомості дитини; спрямувати розвиток дітей дошкільного віку на формування здатності адекватного емоційного відгуку на явища дійсності за допомогою цілеспрямованого та спеціально організованого процесу естетичного виховання засобами арт-терапії; спрямувати естетичну діяльність в групі дітей дошкільного віку на позитивний результат, загальний і творчий розвиток та соціалізацію дитини; висвітлити чинники та обґрунтувати педагогічні умови підвищення ефективності естетичного виховання дітей дошкільного віку в процесі застосування арт-освіти.

Арт-педагогіка постає відносно новим напрямом у педагогічній практиці. Цей напрям з'явився в середині минулого століття і об'єднує разом арт-терапію та навчання. Арт-терапія – це лікування мистецтвом. Її метою є застосування педагогічно-корекційного потенціалу педагогіки мистецтва в естетичному вихованні дітей. Так, залежно від засобу впливу, виділяють різні її види: музикотерапія (музика), ізотерапія (образотворче мистецтво), бібліотерапія (література, книга), імаготерапія (театр, образ), кінезітерапія (танець, рух), казкотерапія (казка), ігротерапія (гра), пісочна терапія (пісок). Відповідно, кожен вид арт-терапії в арт-педагогіці спрямований на формування в дитини: естетичного ставлення до навколишнього світу засобами різних видів мистецтва; основ художньої культури, морально-естетичних якостей; володіння певними художніми засобами вираження, які притаманні різним видам мистецтва, і відображення з їхньою допомогою власних почуттів, ставлення до світу, творчих задумів; забезпечення виховання та навчання засобами різних видів мистецтва. Важливою є організація корекційно-компенсуючої та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, заснованої на їхній посильній участі в різноманітних видах і формах художньо-творчої діяльності: художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, декоративно-прикладної та театралізованої.

Таким чином, сутність арт-педагогіки полягає у вихованні, навчанні та розвитку осіб засобами мистецтва, формування в них основ художньої культури й оволодінні практичними вміннями в різних видах художньої діяльності. Арт-педагогіка має потужний потенціал, актуалізація якого

дозволяє кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, реалізації та організації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога й вихованця. Використання арт-педагогіки дає можливість неформально реалізовувати процес інтеграції наукових і практичних знань, умінь, навичок у різних видах діяльності (мовної, пізнавальної, рухової, художньо-естетичної і т.д.). Проведені нами спостереження щодо впровадження інноваційної технології арт-освіти – це ті заняття, що включають сучасні арт-педагогічні технології, мають значний виховний, розвиваючий і навчальний ефект. Отже, через малюнок, гру, казку, музику – педагог може допомогти дитині дати вихід емоціям, почуттям, переживанням, отримати новий досвід вирішення проблем і конфліктних ситуацій.

Зазначимо, що на практиці сучасні педагоги систематично застосовують навчально-пізнавальну діяльність із використанням методів і прийомів, що мають назву «активних методів навчання» або методів арт-педагогіки. Слушним, на нашу думку, є твердження психологів, що саме дошкільний вік є сенситивним для розвитку творчої уяви. Відповідно, було виявлено чотири стадії розвитку уяви: 1) перехід від пасивної уяви до творчої; 2) творча уява характеризується таким процесом, як анімізм, або одухотворення предметів; 3) третя стадія характеризується грою; 4) виникає романтична творчість (здебільшого даний етап складають образи). Ігри поділяють на два типи: експериментальні (дають певні знання та пояснюють природу речей) та творчі (головна роль).

Водночас, арт-педагогічна діяльність в закладах дошкільної освіти – оптимізує умови педагогічної взаємодії; підсилює мимовільну та довільну увагу до творів мистецтва, застосування мистецтва в освітньому процесі; попереджує перевтому, без напруги перемикає дітей з одного темпу роботи на інший, полегшує розуміння й запам'ятовування освітнього матеріалу за рахунок перекодування інформації логічно-вербальної на емоційно-образну модальність, забезпечуючи мотиваційну, емоційну та комунікативну готовність до сприймання освітнього матеріалу; арт-педагогічні засоби можуть стати в освітньому процесі джерелом неявної діагностики психічного стану дітей та їх творчих здібностей [19]. У арт-педагогіці вони спрямовані на формування в дитини естетичного ставлення до навколишнього засобами різних видів мистецтва; формування основ художньої культури, морально-естетичних якостей дітей; оволодіння дитиною певними художніми засобами вираження, притаманними різним основним та синтетичним видам мистецтва, і відображення з їхньою допомогою своїх почуттів, свого ставлення до світу, своїх творчих задумів; забезпечення потреб у вихованні та навчанні засобами різних видів мистецтва; організацію корекційно-компенсуючої та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, заснованої на їх посильній участі в різноманітних видах і формах художньо-творчої діяльності (художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, декоративно-прикладної, театралізованої). У практиці сучасних педагогів віднедавна використовують освітню діяльність із застосуванням прийомів і методів, що одержали назву «активні методи навчання», в процесі використання яких навчальна, виховна й позакласна діяльність носить творчий характер, формує пізнавальний інтерес і творче мислення, тобто застосування методів арт-педагогіки, мета яких розвиток: уваги, фантазії, пізнавальної активності, розумових процесів, творчих здібностей, рефлексії й креативності.

Психічна саморегуляція за допомогою методів і прийомів арт-педагогіки опирається на важливий загальний принцип функціонування організму: постійний зворотний зв'язок, референтну сигналізацію центральної нервової системи про виконання фізіологічних процесів, а саме тренування почуття внутрішньої розкутості, різкості, напруги, розслаблення. Арт-педагогіка має потужний потенціал, актуалізація якого дозволяє кардинально змінювати дидактичні підходи, що пропонують у сучасній освіті, застосовувати ширше інтегративний (О. Вознюк, Р. Собко, В. Похонський) та креативний підходи (О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремінь, С. Сисоєва, Л. Хомич) до процесу навчання та виховання особистості, розвитку особистості дитини дошкільного віку, організації та реалізації спільної інтелектуальної та емоційно-художньої діяльності педагога й вихованця. Використання засобів арт-педагогіки надає можливість неформально реалізовувати процес інтеграції наукових і практичних знань, умінь, навичок в різних видах діяльності (мовної, пізнавальної, рухової, художньо-естетичної). Арт-терапія – це вільна творчість дітей, із застосуванням різних інноваційних підходів, методик, прийомів, художніх і музичних матеріалів, які допомагають виплеснути свої страхи, емоції, зняти напругу, тривожність, створити власні зцілюють символи. «Дитина може не визнавати свої проблеми, але при цьому ліпити, малювати, творити. Через малюнок, спів, гру, танець, музику арт-терапія надає вихід внутрішнім конфліктам, допомагає зрозуміти особливі почуття і переживання, і сприяє підвищенню самооцінки та самоствердження, допомагає у розвитку творчих здібностей, уяви, набуття естетичного досвіду, практичних навичок образотворчої діяльності, художніх здібностей в цілому» [15, с. 106]. Інновації передбачають, як вважає О. Дубасенюк, використання інноваційних технологій, формування професійної культури педагога, професійно-педагогічної компетентності викладача, творчий підхід до навчання і виховання із застосуванням засобів мистецтва. Передбачено роботу із особистістю дошкільника шляхом організації конструктивного спілкування дитини та дорослого у культуротворчому мистецькому просторі з метою реалізації освітніх завдань, визначених основними нормативними

освітніанськими документами: розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку; розвиток креативності дитини як здатності її до творчості та потреби до творчого самовираження; психогігієна, тобто турбота про емоційний та психічний стан дитини – зниження внутрішньої тривожності, оволодіння навичками емоційної саморегуляції і засобами художньо-творчої діяльності [20].

Переважним чином у процесі розвитку арт-терапії увага психотерапевтів спрямована на символізм продуктів образотворчої діяльності, оскільки цінність використання мистецтва в психотерапевтичних цілях полягає саме в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні безпечно досліджувати найрізноманітніші почуття та давати можливість їхнього вияву, оскільки саме невербальні засоби часто є єдиними можливими для вираження і просвітлення сильних переживань. Так, «емоційно зорієнтована артосвіта дає змогу використання технології художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку й розробити практичні рекомендації щодо їхнього використання», вважає вихователь-науковець О. Музика [11, с. 161]. Тому на основі опрацьованих наукових джерел та власного практичного досвіду пропонуємо методичні рекомендації до організації мистецького простору в закладі дошкільної освіти; розкриття механізмів мистецької взаємодії педагога й дітей під час художньо-продуктивного образотворення; означення векторів роботи з педагогами та опис рефлексійного підходу з метою реалізації технології образотворення в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Вінницького закладу дошкільної освіти №8 «Барвінок» Вінницької міської ради Вінницького району Вінницької області. Експериментом було охоплено 59 дітей старшого дошкільного віку у двох старших групах: перша старша група – експериментальна група – ЕГ, що налічує 20 дітей та друга старша група, контрольна група КГ– 38 дітей.

Для реалізації визначеної вище мети нами було визначено такі завдання:

- 1) підібрати діагностичні методики дослідження творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку;
- 2) визначити критерії, показники й рівні творчого розвитку дітей дошкільного віку;
- 3) провести емпіричне дослідження з двома групами дітей старшого дошкільного віку – контрольною та експериментальною (59 дітей);
- 4) виявити особливості формування творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами арт-терапії.

Нами розроблено діагностичний інструментарій для вивчення сучасного стану сформованості досліджуваної якості. Обрано діагностичні методики: методика діагностики творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами мистецтва – О. Лобач, методика діагностики розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами художньої діяльності – Т. Шинкар, І. Біла, методика діагностики креативності дошкільників – Л. Шелестова.

Альтернативою традиційному малюванню є художньо-педагогічне спілкування з дітьми за сучасною технологією образотворення. Цікавими є альтернативні художні техніки: free painting, пластичне та конструктивне образотворення, техніка «Створення мандал» (у перекладі «коло», «диск», «Малюємо квіти», проєктивна техніка, техніка розвитку творчих здібностей дошкільників «Моя сім'я в образі квітів», техніка «Малювання аквареллю на воді», арт техніка «оцінка і критика», техніка «Малювання на вологому папері», «Акватипія» – це ще одна художня техніка малювання водяними фарбами, техніка «Малювання олією» – це спосіб самовираження і можливість трансформувати переживання дитини. На думку сучасних дослідників, «художня творчість допомагає дитині зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із собою» [20, с. 84]. Тому арт-технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі емоцій та інших проявів почуттєвої сфери дитини – це інструмент для дослідження й гармонізації тих сторін внутрішнього світу, для вираження яких слова не підходять.

Реалізація творчих можливостей дитини в художньо-творчій діяльності – це делікатна можливість спостерігати за нею в процесі спонтанної творчості, наблизитися до розуміння її інтересів, цінностей, відчуті її неповторність та унікальність. Виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси протікають водночас завдяки захоплюючій спонтанній діяльності, у результаті якої налагоджуються емоційні, довірливі комунікативні контакти між дорослим та дитиною, пізнаються закони ефективної соціальної взаємодії.

Необхідними матеріалами для організації та проведення заняття з дітьми дошкільного віку є: олівці, фломастери, кольорова крейда, пастель, сангіна, художнє вугілля, акварель, гуаш; пензлі різних розмірів, палітра, баночки з водою, губка (для зафарбовування великих площ); папір різного формату, кольору та відтінку, щільності та текстури; картон, фольга, клей, скотч, ножиці, нитки, мотузки, клаптики тканини; серветки, ганчірки та скатертини тощо.

Провідними засобами було використання інтегрованих художньо-педагогічних технологій, творчі вправи й завдання: «Намалюй музику», «Казка про музику», «Музичні кольори»,

«Кольоровий звукоряд», «Фарби і музика». Нами означено критерії діагностики творчих здібностей дітей дошкільного віку: ціннісно-мотиваційний, діяльнісно-творчий, художньо-інтерпретаційний. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність використання педагогічного потенціалу арт-освіти як засобу творчого розвитку дітей дошкільного віку та їхньої підготовки до до навчання в початковій школі: 1) впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти арт-педагогіки, як засобу творчого розвитку дітей; 2) використання компетентісного та інтегративного підходів в арт-освіті дітей дошкільного віку з метою створення сприятливого естетичного середовища; 3) застосування методів і прийомів арт-педагогіки в процесі організації художньо-творчої діяльності дітей та формування готовності дошкільників до навчання в початковій школі з опорою на взаємодію дітей, вихователів і батьків.

Підтверджено позитивну динаміку розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в прикінцевому зрізі після завершення експерименту. Позитивну динаміку, яку надали нам порівняльні результати рівнів КГ та ЕГ до початку та після експерименту, підтверджено в прикінцевому зрізі після завершення формуального експерименту в процесі проведення контрольного експерименту. Засвідчено, що рівень творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку в експериментальних групах із високим рівнем, після експерименту з застосуванням засобів арт-терапії став більшим на 7,02%. Середній рівень сформованості творчих здібностей виявлено у 38,2% дітей, що на 8,0% більше, ніж до експерименту. Натомість, зменшилася частка дошкільників з низьким рівнем на 15,3%. У контрольних групах динаміка формування творчого розвитку не така значна і потребує додаткової стимуляції. Отже, статистично доведено, що впровадження методики реалізації педагогічних умов використання арт-освіти, зображувальної діяльності як засобу творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку сприяє позитивній динаміці в рівнях творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Визначено позитивну динаміку рівнів сформованості творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в процесі застосування арт-педагогічних технологій, зокрема рівні: елементарно-фрагментарний в КГ (низький) на початку дослідження – 42,00 %, в кінці низький рівень зменшився – 33,79%; в ЕГ на початку – 43,00%, в кінці – 23,83 %. Емоційно-формальний (середній) в КГ на початку – 41,60%, в кінці – 43%; в ЕГ на початку – 40,20%, в кінці – 44,86%. Художньо-творчий рівень в КГ на початку – 16,40%, в кінці – 22,83%, в ЕГ – 16,80%, в кінці – 31,31%.

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в процесі застосування арт-педагогічних технологій

Рівні сформованості	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Елементарно-фрагментарний (низький)	43,00	42,00	23,83	33,79
Емоційно-формальний (середній)	40,20	41,60	44,86	43,38
Художньо-творчий (високий)	16,80	16,40	31,31	22,83

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичні дослідження показали, що на сьогоднішній день проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами арт-освіти є одним з пріоритетних напрямків корекційно-розвиваючої роботи, вимагає докладного аналізу та впровадження отриманих результатів в практику. Варто звернути увагу, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, використання арт-педагогічних технологій у дошкільній освіті має потужний потенціал для творчого самовираження особистості й надає надзвичайні результати, адже процес творення завжди приносить дитині радість і насолоду. Усе більшої актуальності набуває питання підготовки майбутніх вихователів та учителів, практичних психологів та соціальних педагогів до реалізації психокорекційного, психотерапевтичного, розвивального та виховного потенціалу арт-педагогіки як інноваційної, здоров'язберігаючої технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію. Арт-педагогіка є інноваційною технологією особистісно-орієнтованого навчання та виховання дітей дошкільного віку й потребує подальших розвідок в галузі художньо-педагогічних технологій, що дає підстави для подальшого вдосконалення системи мистецької, музичної та художньої освіти, використання традиційних та альтернативних методів та прийомів мистецької освіти, дослідження процесу зображувальної творчості та її компонентів; несе теоретичну новизну і практичну цінність, теоретичне і практичне значення щодо поліпшення організації та вдосконалення системи дошкільної та початкової освіти засобами мистецтва в закладах освіти України.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Під. наук. керівн. Піроженко Т. О., 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ–Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
3. Григоренко В. Є. Формування естетичного ставлення дітей старшого дошкільного віку до декоративно-ужиткового мистецтва на заняттях образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.
4. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.
5. Замелюк М. І., Міліщук С. О. Арт педагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку. Молодий вчений, 2018. № 12.1 грудень (64.1).
6. Коваль Т. В. Виховання молодших школярів засобами української народної пісні в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 3. С. 107-112.
7. Лазаренко Н. І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. Вип. 54. С. 100–106.
8. Лазаренко Н. І., Гуревич Р. С., Горохівська Т. М. Компетентнісний підхід як провідний методологічний концепт формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів в умовах Євроінтеграції. *Інтеграція в європейській освітній простір: діалог зі стейкхолдерами: колективна монографія*. Вінниця : ТОВ «Друк», 2022. С.4-24.
9. Нова українська школа: порадник для вчителя (форми інтегрованого навчання) / за заг. ред. Н. М. Бібик. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
10. Національна державна комплексна програма естетичного виховання : проект АПН України / Інститут українознавства Київського ун-ту ім. Тараса Шевченка та інші ; уклад. І. А. Зязюн, О. М. Семашко. Київ, 1994. 62 с.
11. Музика О. Г. Упровадження технологій художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку в арт-освіті. *Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя : зб. матер. Всеукраїнської науково-практ. конф. (IX школа методичного досвіду), присвяченої 110-річчю Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського 22-23 листопада 2022 року*. Вінниця, 2022. С. 161–168.
12. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
13. Половіна О. А., Кондратець І. В. Нові підходи до формування художньо-практичної компетентності майбутніх вихователів. *Народна освіта* : Електронне наукове фахове видання. Випуск № 2 (38), 2019 р. Розділ «Педагогічна наука». URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789
14. Свистунова М. О. Різнокольорове дитинство. Ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. Київ : Форум, 2016. 192 с.10.
15. Тодосієнко Н. Л., Мальов С. В. Формування естетичного сприймання дітей засобами творчої діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2018. №5.2(57.2). С. 107–111. URL: <http://molodyvcheny.in.ua>
16. Шахов В. І., Шахов В. В. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2019. Вип. 57. С. 200–205.
17. Bankowska A. Estetyka zycia. Polish edition by Wydawnictwo: «Nasza Ksiegarnia», Warszawa, 2006. 249 p.
18. Lazarenko, N., Kolomiets, A., & Kolesnik, K. (2022). Peculiarities of Organization of Group Interaction of Preschool Children in the Process of Game-Experimentation. *Preschool Education: Global Trends*, 2. Retrieved from <https://preschool-journal.com/index.php/journal/article/view/16>
19. Gulla A., Zakin A. Exploring Relationships between Aesthetic Education and Writing Across the Curriculum Using Poetry. *Across the Disciplines*. 2009. Vol. 6. URL : <http://wac.colostate.edu/atd/articles/gullaetal2009.cfm>
20. Starovoit L. Psychological and pedagogical aspects of preschoolers creative development in the process of creative labor training. *Zbior artykułow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika.Wspolczesne tendencje w nauce i edukacji "*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. P. 84-87
21. Zimmerman R. Can Ahything Be an Aesthetic Object? *J. of aeathetics and art Criticism*, XXV, 1966. P. 346.

Reference

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic Component of Preschool Education] / Pid. nauk. kerivn. Pirozhenko T. O. 2021. 38 s. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Bekh I. D. Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei [Personality on the Way to Spiritual Values]: monohrafiia. Kyiv – Chernivtsi : Bukrek, 2018. 296 s.

3. Hryhorenko V. Ye. Formuvannia estetychnoho stavlennia ditei starshoho doshkilnogo viku do dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva na zaniattiakh obrazotvorchoho mystetstva [Formation of the Aesthetic Attitude of Older Preschool Children to Decorative and Applied Art in Fine Art Classes]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Drahomanova. Kyiv, 2017. 20 s.
4. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Shevchenko L. S. Interaktyvni tekhnologii navchannia u vysshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi [Interactive Learning Technologies in a Higher Pedagogical Educational Institution]: navchalnyi posibnyk. Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2013. 309 s.
5. Zameliuk M. I., Milishchuk S. O. Art pedahohika yak zasib rozvytku tvorchoi uiavy u ditei doshkilnogo viku [Art Pedagogy as a means of Developing Creative Imagination in Preschool Children]. *Molodyi vchenyi*, 2018. № 12.1 hruden (64.1).
6. Koval T. V. Vychovannia molodshykh shkoliariv zasobamy ukraïnskoi narodnoi pisni v umovakh Novoi ukraïnskoi shkoly [Education of Younger Schoolchildren Using Ukrainian Folk Songs in the Conditions of the New Ukrainian School]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka* [redaktery-uporiadnyky M. Pantiuk, A. Dushnyi, I. Zymomria]. Drohobych: Vydavnychy dim «Helvetyka», 2020. Vyp. 27. Tom 3. S. 107-112.
7. Lazarenko N. I. Superechnosti, problemy i paradoksy v systemi pedahohichnoi osvity. [New Requirements for Teacher Professionalism Taking into Account European Integration Processes]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Kyiv ; Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2019. Vyp. 53. S. 100–106.
8. Lazarenko N. I., Hurevych R. S., Horokhivska T. M. Kompetentnisnyi pidkhyd yak providnyi metodolohichnyi kontsept formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnykh pedahohiv v umovakh yevrointehratsii. Intehratsiia v yevropeyskii osvittii prostir: dialoh zi steikkholderamy [Competency Approach as a Leading Methodological Concept for the Formation of the Professional and Pedagogical Culture of Future Teachers in the Conditions of European Integration]: kolektyvna monohrafiia. Vinnytsia : TOV «Druk», 2022. S.4-24.
9. Nova ukraïnska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: a Teacher's Guide] (formy intehrovano navchannia) / za zah. red. N. M. Bibyk. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s.
10. Natsionalna derzhavna kompleksna prohrama estetychnoho vykhovannia [National State Comprehensive Program of Aesthetic Education]: proekt APN Ukraïny / Instytut ukraïnoznavstva Kyivskoho un-tu im. Tarasa Shevchenka ta inshi ; ukhad. I. A. Ziaziun, O. M. Semashko. Kyiv, 1994. 62 s.
11. Muzyka O. H. Uprovadzhenia tekhnologii khudozhno-tvorchoho rozvytku ditei doshkilnogo viku v art-osviti [Implementation of Technologies of Artistic and Creative Development of Preschool Children in Art Education]. *Aktualni problemy mystetskoï pidhotovky maibutnoho vchytelia : zb. mater. Vseukraïnskoi naukovo-prakt. konf. (IKh shkola metodychno dosvidu), prysviachenoï 110-riechchiu Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho 22-23 lystopada 2022 roku*. Vinnytsia, 2022. S. 161–168.
12. Osobystisno-profesiïnyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
13. Polovina O. A., Kondratets I. V. Novi pidkhody do formuvannia khudozhno-praktychnoi kompetentnosti maibutnykh vykhovateliv [New Approaches to the Formation of Artistic and Practical Competence of Future Educators]. *Narodna osvita : Elektronne naukove fakhove vydannia*. Vypusk № 2 (38), 2019 r. Rozdil «Pedahohichna nauka». URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789
14. Svystunova M. Riznokolorove dytynstvo. Ithroterapiia, kazkoterapiia, izoterapiia, muzykoterapiia [Colorful Childhood. Play Therapy, Fairy-tale Therapy, Isotherapy, Music Therapy]. Kyiv : Forum, 2016. 192 s.10.
15. Todosiienko N. L., Malov S. V. Formuvannia estetychnoho sprymannia ditei zasobamy tvorchoi diialnosti v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity [Formation of Aesthetic Perception of Children by Means of Creative Activity in the Context of Continuity of Preschool and Primary Education]. *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi»* 2018. №5.2(57.2). S. 107–111. URL: <http://molodyvchenyi.in.ua>
16. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Dynamika rozvytku fakhovo vazhlyvykh yakosteï u strukturi profesiïnoi samosvidomosti studentiv spetsialnosti psykholohiia [Dynamics of the Development of Professionally Important Qualities in the Structure of Professional Self-awareness of Psychology Students]. *Naukovi zapyky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia : zb. nauk. pr. Vinnytsia : FOP Korzun D. Yu., 2019. Vyp. 57. S. 200–205.
17. Bankowska A. Estetyka zycia. Polish edition by Wydawnictwo: «Nasza Ksiegarnia», Warszawa, 2006. 249 p.
18. Lazarenko, N., Kolomiets, A., & Kolesnik, K. (2022). Peculiarities of Organization of Group Interaction of Preschool Children in the Process of Game-Experimentation. *Preschool Education: Global Trends*, 2. Retrieved from <https://preschool-journal.com/index.php/journal/article/view/16>
19. Gulla A., Pinhasi-Vittorio L., Zakin A. Exploring Relationships between Aesthetic Education and Writing Across the Curriculum Using Poetry. *Across the Disciplines*. 2009. Vol. 6. URL : <http://wac.colostate.edu/atd/articles/gullaetal2009.cfm>
20. Starovoit L. Psychological and pedagogical aspects of preschoolers creative development in the process of creative labor training. *Zbior artykułow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji"*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. P. 84-87
21. Zimmerman R. Can Anything Be an Aesthetic Object? *J. of aesthetics and art Criticism*, XXV, 1966. P. 346.

УДК 378.016:37.013]:331.552

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-28-33>

ОЛЬГА АКІМОВА

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

kafp234@gmail.com

професор Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НАТАЛІЯ БАЮРКО

<https://orcid.org/0000-0003-1513-6712>

nv.bayurko@gmail.com

доцент Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті характеризуються окремі особливості підготовки майбутніх учителів біології до професійної мобільності. Описано методи, прийоми, технології, які доцільно використовувати з цією метою, а саме: бесіди, переконування, творчі завдання, еколого-психологічні тренінги, мозковий штурм, імітаційне моделювання, метод проєктів; створення власного «Екологічного портфоліо», метод моделювання професійних ситуацій, інтелектуальні ігри, конкурси, вікторини, рольові й ділові ігри, тематичні вечори, конференції, дидактичні ігри та вправи, облаштування нових екологічних стежин, створення та впровадження інформаційно-агітаційних програм еколого-краєзнавчого напрямку; створення мобільного екологічного центру тощо.

Ключові слова: мобільність, майбутні вчителі біології, професійна підготовка, професійна мобільність.

OLGA AKIMOVA

professor of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi
State Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

NATALIA BAYURKO

associate professor of Vinnytsia Mykhailo
Kotsyubynskyi
State Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

PREPARATION OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS FOR PROFESSIONAL MOBILITY

The article describes certain features of training future biology teachers for professional mobility. The methods, techniques, and technologies that should be used for this purpose are described. For example: students studied the technological foundations of environmental activities of schoolchildren, technological problems of keeping plants and animals at school; maintenance of decorative birds; houseplants; environmental and regional studies activities of schoolchildren; geological observations; survey of water bodies; peculiarities of creation of ecological local history routes of the studied territories; environmental protection activities of schoolchildren, etc. These types of activities best prepared future biology teachers for professional mobility. They enabled them to switch from one type of activity to another, to change types of activity, to effectively use the system of professional techniques to perform certain tasks, to easily move from one type of future professional activity to another. Students created "Environmental portfolios". The effectiveness of using the following methods has been proven: the method of modeling professional situations, intellectual games, contests, quizzes, role-playing and business games, thematic evenings, conferences, didactic games and exercises, arranging new ecological paths; creation and implementation of environmental and local history information programs; creation of a mobile environmental center; conducting forums, seminars, conferences on the study of regional environmental problems; application of problem situations and problem tasks; introduction of ecological didactic games; performance of educational and research tasks by students; implementation of environmental projects of students together with students; conducting integrated lessons; labor environmental issues, etc. In the article, the professional mobility of future biology teachers is associated with their ability to successfully switch from one type of activity to another, to change types of activity in the field of education; the ability to effectively use the system of professional techniques to perform any tasks in the field of education, to easily switch from one type of future professional activity to another; possession of a high level of professional knowledge, experience of their improvement and independent acquisition.

Key words: mobility, future teachers, professional training, professional mobility.

На сучасному етапі взаємовідносин суспільства і природи важливим є забезпечення сталого розвитку, при якому зростання добробуту людства не супроводжується руйнуванням навколишнього середовища, не порушує стійкість природних екосистем. Екологічну безпеку суспільства тісно пов'язують з рівнем освіченості, культури та вихованості його людей [2].

Однією з передумов вирішення екологічних проблем сучасності є розвиток екологічної компетентності особистості, важливу роль у формуванні якої відіграє школа. Якість екологічної освіти та виховання учнів, у свою чергу, значною мірою залежить від готовності вчителя біології до розвитку екологічної компетентності учнів та його професійної мобільності.

Якість сучасної професійної педагогічної освіти визначається конкурентоспроможністю вчителя на рику праці. Сучасного вчителя визначає власний професіоналізм, який залежить від рівня кваліфікації, досвіду педагогічної діяльності, майстерності і наявності професійно значущих якостей, таких як: особиста відповідальність за власний неперервний професійний розвиток, уміння сприймати нове, здатність до особистого, професійного розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів. Такий склад якостей забезпечує професійну мобільність [5].

Варто зазначити, що професійна мобільність є постійною та систематичною якістю сучасного вчителя біології. Вона нерозривно пов'язана з особистісно-професійним зростанням і підвищенням рівня його кваліфікації [5]. Тому проблема підготовки майбутніх учителів біології до професійної мобільності є досить актуальною.

Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях В. Галузяка, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, С. Сисоєвої, М. Сметанського, В. Шахова та ін. Професійну мобільність як фахову якість майбутнього вчителя розглядають Л. Амірова, Н. Брижак, А. Віневська, Н. Грицькова, О. Кліченко, Ю. Клименко, О. Козлова, Н. Коробко, Н. Луцан, Ю. Музиченко, Т. Павлиш, Р. Пріма та ін.; особливості формування професійної мобільності майбутніх фахівців різних галузей досліджували А. Ващенко, І. Герасимова, Т. Гордєєва, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Л. Сушенцева, І. Хом'юк та ін. Різні аспекти підготовки вчителів біології досліджували О. Бондаренко; С. Іванова; О. Іванців; В. Іщенко; С. Калаур; Т. Кухарчук; К. Ліневич; Я. Логвінова; Н. Назаренко; В. Оніпко; М. Рогозіна; Т. Скороход; С. Совгіра; С. Стрижак; В. Танська; О. Тімець; О. Чернікова; Е. Флешар; Ю. Шапран та ін. Проте проблема підготовки майбутніх учителів біології до професійної мобільності до цього часу залишається недостатньо дослідженою як у теоретичному, так і в методичному плані.

Метою статті є аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів біології до професійної мобільності.

Професійна мобільність репрезентує вчителю біології шляхи до безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Саме сформована професійна мобільність передбачає становлення вчителя біології як незалежної, сформованої особистості. Професійна мобільність надає прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, які є невід'ємними факторами професійного зростання вчителя біології [5].

Цілком погоджуємося з науковцем Є. Іванченко, яка пов'язує професійну мобільність зі здатністю особистості успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності в сфері освіти; умінням ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у сфері освіти, порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого; володінням високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування [8, с. 75]. Екстраполюючи це визначення щодо майбутніх учителів біології, можемо стверджувати, що професійна мобільність майбутніх учителів біології пов'язані з їхньою здатністю успішно переключатися з одного виду діяльності на іншу діяльність у процесі викладання біології (або навчальної діяльності) або змінювати види діяльності в сфері освіти; умінням ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у сфері освіти, порівняно легко переходити від одного виду майбутньої професійної діяльності до іншого; володінням високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування.

Отже, постає проблема ефективного формування професійної мобільності майбутніх учителів біології в процесі їхньої професійної підготовки.

Оскільки майбутні вчителі біології мають навчитися порівняно легко переходити від одного виду майбутньої професійної діяльності до іншого – доцільно їх до цього готувати ще в педагогічному університеті. Для цього, ми вважаємо, варто використовувати різні методи, прийоми й технології, зокрема: бесіди, переконування, творчі завдання, еколого- психологічні тренінги, мозковий штурм, імітаційне моделювання, метод проектів.

Так, зокрема, ефективним у підготовці майбутніх учителів біології до професійної мобільності є, на наш погляд, створення кожним студентом власного «Екологічного портфоліо», метод моделювання професійних ситуацій, інтелектуальні ігри, конкурси, вікторини, рольові й ділові ігри, тематичні вечори, конференції, дидактичні ігри та вправи, облаштування нових екологічних стежин; створення та впровадження інформаційно-агітаційних програм еколого- краєзнавчого напрямку; створення мобільного екологічного центру; проведення форумів, семінарів, конференцій з вивчення регіональних екологічних проблем; застосування проблемних ситуацій і проблемних завдань; впровадження екологічних дидактичних ігор; виконання студентами навчально-дослідницьких завдань; виконання екологічних проектів студентів спільно з учнями; проведення інтегрованих уроків; трудові екологічні справи тощо [2].

Наприклад, ми використовували два види еколого-психологічних тренінгів: психоемоційний тренінг співпереживання та тренінг актуалізації готовності до розв'язання екологічних проблем. Якщо перший вид тренінгів спрямовувався на розвиток спрямованості студентів на здійснення

екологічної діяльності, формування їхньої зацікавленості проблемами збереження довкілля, то другий вид – на сприяння усвідомленню майбутніми учителями біології значущості розвитку екологічної компетентності учнів основної школи; формування умотивованості студентів на розвиток екологічної компетентності школярів.

Варто зауважити, що еколого-психологічний тренінг – комплексна форма екологічного виховання, заснована на методології соціально-психологічного тренінгу і спрямована на корекцію екологічної свідомості особистості, в даному випадку, на корекцію готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів й водночас, розвиток їхньої професійної мобільності.

Тренінг є одним із методів проведення заняття, коли учасники обговорюють якусь одну тему (наприклад, «Місцеве біорозмаїття») з метою навчання, набуття навичок прийняття рішення. У роботі над вирішенням поставленої на тренінгу проблеми бере участь кожен його учасник. Це дозволяє залучити до роботи всіх студентів, навіть тих, які на традиційних заняттях бувають пасивними. Так розвивається ініціатива, активність, комунікабельність і лідерські якості. У невимушеній формі студенти набувають необхідних знань, умінь і навичок, ділячись при цьому з однокурсниками власним досвідом.

Тренінги відрізнялися за тривалістю в часі: кількадедний, одnodенний, 40-хвилинний тощо. Все залежало від часу, можливостей і завдань, які ми ставили перед собою. Найчастіше застосовували тренінги на одне академічне заняття, 80 хвилин.

Схема проведення тренінгу є традиційною: вітання, потім оголошується тема і мета тренінгу; перегляд порядку денного; знайомство; оголошення певних правил, за якими проводяться тренінги тощо. Далі студенти працюють над конкретною темою: спочатку відбувається презентація проблеми (теми «Місцеве біорозмаїття») і завдань (наприклад, з'ясувати чинники, що впливають на місцеве біорозмаїття); здійснюється діяльність у малих групах (дослідити різноманітність видів у помешканнях людей, на подвір'ях тощо); формулюються висновки (результати точних спостережень, класифікації). Потім відбувається оцінка тренінгу й підводяться підсумки роботи [2].

Зауважимо, що всі студенти були поділені на групи, які вивчали окремий вид біорозмаїття: розмаїття живих організмів; генетичне розмаїття; розмаїття екосистем; ландшафтне розмаїття. Кожна з вказаних груп окремо оголошувала підсумки своєї роботи.

Біорозмаїття представляє собою різноманітність форм життя. Воно присутнє скрізь: в генах, тваринах і рослинах, екосистемах і ландшафтах. Це – ліси, річки, моря, ґрунти, рослини, свійські й дикі тварини та мікроорганізми. Таким чином, воно охоплює все розмаїття у сфері біології – від генів до біосфери. Отже, оскільки проблема місцевого біорозмаїття є досить складною, такий тренінг проводився декілька днів.

Важливим було підсумкове заняття, присвячене оцінюванню біорозмаїття. Суперечливий соціальний і науковий характер біорозмаїття студенти демонстрували на прикладах поширення видів. У них виникло багато питань, які можна поставити щодо використання та цінності біорозмаїття.

Студенти наводили оцінки споживчого використання: визначення цінності природних продуктів, що споживаються безпосередньо, без проходження через ринок (дрова, корм для худоби й дичина); оцінки виробничого використання: визначення цінності продуктів, які одержуються на комерційній основі й реалізуються на ринку (деревина, риба, слонова кістка, лікарські рослини); оцінки неспоживчого використання: внесок у функціонування екосистем (захист водорозподілу, фотосинтез, регулювання клімату та продукування ґрунту); оцінки можливостей: збереження відкритих для майбутнього можливостей (мережа безпеки біорозмаїття).

Якщо в результаті вивчення дисципліни студент повинен уміти: визначати ступінь впливу антропогенного, техногенного навантаження на біологічну оболонку, планувати систему ефективних заходів її охорони; розробляти шляхи раціонального використання гідрологічних, земельних, біотичних і повітряних ресурсів; розробляти та планувати систему природоохоронних виховних заходів у навчальних закладах, то в межах розвитку професійної мобільності студентам пропонувалася низка завдань для максимально ефективного розвитку їхніх умінь стосовно розробки і планування природоохоронних виховних заходів з учнями. Це забезпечило їм міцну теоретичну базу, сприяло оволодінню професійними знаннями, а також позитивно вплинуло на формування як готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів, так і розвитку їхньої професійної мобільності.

Студенти протягом педагогічної практики в школі разом з учнями брали участь у різних проектах екологічного спрямування. Для прикладу наведемо їхню участь у проекті «Зелена демократія». Проект «Зелена демократія» здійснювався Громадською організацією «Подільська агенція регіонального розвитку» за партнерської підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні.

Мета проекту – популяризація екологічно-відповідального та дбайливого ставлення шкільної громади до кожного приміщення в школі, екологічне й ефективне використання всіх внутрішніх

ресурсів (електроенергії, тепла, води, паперу, сортування сміття тощо). Крім того, запровадження принципів «зеленої школи» – це також потужний практичний інструмент підвищення рівня екологічної свідомості школярів та їхньої екологічної компетентності.

У ході цього проекту були сформовані групи самоорганізації в школі. Активно почали працювати шкільні гуртки в напрямку Енергозбереження. Із заходів, у яких активно брали участь майбутні учителі біології, варто назвати зимову школу Енергозбереження та навчально-демонстраційну поїздку до с. Северинівка Жмеринського району Вінницької області.

Завдяки проекту студенти взяли участь у демонстрації енергоефективних джерел енергії, отримали практичні навички реалізації проектної діяльності в загальноосвітній школі, підвищили обізнаність у сфері енергоефективності.

Під час тренінгів, що входили до проекту, вони знайомилися з різними засобами енергоефективності, також поглиблювали знання про принципи економії енергії, роботі з приладами, які можна використовувати у школах та інших установах для зменшення енерговитрат. Студенти разом з учнями здійснювали дослідження школи тепловізором. Учні мали змогу навчитися користуватися цим приладом і на власні очі побачити, в яких місцях приміщення школи втрачає найбільше тепла. Також у процесі цих навчань експерти на досвіді однієї зі шкіл продемонстрували колишні тепловтрати цієї школи і покращення ситуації після впровадження енергоощадних засобів.

Пошук ефективних зв'язків між економікою і природними водноресурсними системами, між водопотребами соціально-економічного розвитку та поліпшенням екологічних умов існування людини має важливе значення для стабілізації й оздоровлення екологічної ситуації в Україні (в т. ч. й у Вінницькій області), оскільки суспільство сягнуло такого ступеню залучення водних ресурсів у господарський обіг, що вони перетворились у головний лімітуючий чинник соціально-економічного розвитку країни.

Створення студентами електронної карти, яка відображає динаміку водокористування у Вінницькій області, дає можливість більш ефективно проаналізувати причини нерівномірного використання водних ресурсів у Вінницькій області, зробити порівняльний аналіз водокористування в розрізі районів; сформулювати висновки про можливі шляхи раціонального водокористування; підвищити екологічну свідомість населення. Водночас така діяльність позитивно впливала на розвиток у майбутніх учителів біології досліджуваної якості.

Низка навчальних дисциплін, що вивчають майбутні вчителі біології мають значні потенційні можливості щодо формування професійної мобільності здобувачів. Так, наприклад, метою викладання курсу «Екологія та теорія і практика екологічної освіти» є формування у студентів екологічної свідомості в процесі засвоєння екологічних знань та умінь, а також набуття професійних якостей майбутнього вчителя в галузі екологічної освіти учнів.

Під час вивчення цієї дисципліни формувалися уміння планувати і практично реалізовувати виховні завдання екологічної спрямованості на уроках і в позакласній роботі на основі засвоєних під час вивчення курсу знань з методики екологічної освіти; відбувалося ознайомлення з науковими дослідженнями і практичними досягненнями в галузі екологічної освіти, актуалізація теоретичних знань з екології, формування уявлення про закономірності історичного й еволюційного розвитку живих організмів, формування навичок роботи з науковими літературними джерелами.

Студенти в процесі вивчення курсу ознайомилися з найновішими працями вчених у галузі екології, методами дослідження в екології; засвоїли основні екологічні поняття; набули знань про природні системи, їх структуру і динаміку, основні закони, правила і принципи, за якими існують природні системи, сучасні екологічні проблеми і шляхи їх подолання, основні принципи раціонального використання природних ресурсів, проблеми охорони навколишнього середовища: атмосфери, гідросфери, літосфери (джерела забруднення, основні види забруднювачів, методи визначення забруднення; заходи боротьби із забрудненням).

У майбутніх учителів біології з'явилися нові уміння: ефективно використовувати набуті знання з метою пояснення явищ і процесів, що відбуваються в системах різного рангу; описувати головні компоненти природних систем; визначати основні абіотичні та біотичні фактори, які діють в екосистемах і пояснювати механізми їх дії на живі організми; пояснювати основні причини зміни чисельності популяцій, зміни біогеоценозів; планувати експеримент і застосовувати базові знання в процесі виконання лабораторних робіт з екології; вміти працювати з науково-популярною літературою, довідниками і використовувати отриману інформацію в процесі обговорення екологічних проблем різного рівня; виконувати проблемні та творчі завдання з курсу (написання рефератів та курсових робіт, підготовка доповідей, вирішення екологічних завдань різного рівня). Все це позитивно вплинуло на формування їхньої професійної мобільності.

Особлива увага зверталася на позаурочні форми екологічної освіти. Вивчалися особливості організації таких заходів: семінари, практикуми, консультації, конференції, гуртки, факультативні заняття, навчальні екскурсії, домашня самостійна робота учнів тощо; еколого-натуралістичні свята, виставки, вікторини, конкурс стіннівок, акція вивішування гніздівель, Всесвітній день охорони

оточуючого середовища, бесіди, зустрічі, перегляд кінофільмів про природу, екологічні ігри, ігри-змагання, конкурси-аукціони, конкурси проектів про охорону природи, конкурси кросвордів на екологічну тематику, екологічна вікторина, рольові ігри («Екологічна експертиза», «Судовий процес», «Місто Природоград» та ін.), імітаційні екологічні ігри («Острів», «Екосистема водойми», «Зоогеографія» та ін.) тощо [2].

Організація позашкільних форм екологічної діяльності також була предметом пильної уваги студентів. Розглядалися екологічні експозиції, музеї природи, зоопарки, ботанічні сади, національні парки, заповідники, навчальні екологічні стежки, їх організація; підготовка й проведення екскурсій, правила поведінки школярів під час проведення екскурсії; екологічний табір, підготовка й організація педагогічного процесу в екологічному таборі, методичні особливості екологічної освіти в літньому таборі тощо.

Окремою темою вивчалися технологічні основи екологічної діяльності школярів, зокрема технологічні проблеми утримання рослин і тварин в школі; акваріумістика; тераріумістика; утримання декоративних птахів; кімнатні рослини; еколого-краєзнавча діяльність школярів; геологічні спостереження; обстеження водойм; вивчення рослинного покриву; зоологічні спостереження; фенологічні спостереження; створення еколого-краєзнавчих маршрутів територій, що досліджуються; природоохоронна діяльність школярів тощо. Саме такі види діяльності найкраще готували майбутніх учителів біології до професійної мобільності, оскільки давали змогу їм переключатися з одного виду діяльності на іншу діяльність, змінювати види діяльності, ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання окремих завдань, порівняно легко переходити від одного виду майбутньої професійної діяльності до іншого тощо.

Цілком погоджуючись щодо визначення рівнів професійної мобільності з Н. Дячок, вважаємо доцільною можливість визначати рівень професійної мобільності майбутніх учителів біології на трьох рівнях, таких як: репродуктивний, базовий, продуктивний. Репродуктивний рівень передбачає, що вчитель біології не готовий до професійної мобільності; не зацікавлений у розвитку власної педагогічної діяльності; не прагне до змін; недостатньо якісна фахова підготовка; відсутня професійна відповідальність. На базовому рівні – вчитель володіє фаховими знаннями, практичними вміннями і навичками; усвідомлює суспільну важливість педагогічної діяльності. Обов'язком для цього рівня є вияв здатності до рефлексії, прагнення використовувати та адаптовувати нові професійні методики і технології у власній педагогічній діяльності. Для базового рівня сформованості професійної мобільності характерне активне спілкування з колективом. Продуктивний рівень сформованості професійної мобільності передбачає те, що вчитель вільно виконує фахові завдання завдяки наявним практичним вмінням і досвіду; має високу сформованість фахових умінь; повністю усвідомлює важливість педагогічної діяльності у суспільстві; виявляє здатність до рефлексії; розуміє важливість своїх обов'язків; може вільно вирішувати проблемні ситуації, використовуючи науково-творчий підхід, а також передбачати та змінювати їх [6].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити окремі особливості підготовки майбутніх учителів біології до професійної мобільності, що виявляються в доцільності використання різних методів, прийомів і технологій, зокрема: бесіди, переконування, творчі завдання, еколого-психологічні тренінги, мозковий штурм, імітаційне моделювання, метод проектів тощо. Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення організаційно-педагогічних умов формування професійної мобільності в майбутніх учителів біології.

Література

1. Акімова О.В., Фрицюк В.А., Баюрко Н.В. Формування екологічної культури майбутніх фахівців в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 2(16). С. 248-259. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2\(16\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16))
2. Баюрко Н. В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ВДПУ імені Михайлі Коцюбинського. Вінниця. 2017. 314 с.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.
4. Грицькова Н. В. Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи. *Науковий вісник Донбасу : електрон. наук. фах. вид. Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка*. Луганськ, 2011. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_6
5. Дячок Н. В. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. (33). С. 70–75. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.8>
6. Дячок Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ. 2019. 268 с.

7. Зубко В. С. Підготовка майбутніх психологів до професійної мобільності в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук: 015 Професійна освіта. Вінниця. 2021. 276 с.
8. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. О., 2005. 20 с.
9. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
10. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
11. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
12. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр.* Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. № 25. С. 40-45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_9
13. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.

References

1. Akimova O.V., Frytsiuk V.A., Baiurko N.V. Formuvannia ekolohichnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv v osvitnomu seredovyschi zakladu vyshchoi osvity. [Formation of ecological culture of future specialists in the educational environment of a higher education institution]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii*. 2023. № 2(16). S. 248-259. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2\(16\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-2(16))
2. Baiurko N. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv biolohii do rozvytku ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly [Preparation of future biology teachers for the development of environmental competence of elementary school students]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. VDPU imeni Mykhaili Kotsiubynskoho. Vinnytsia. 2017. 314 s.
3. Haluziak V. M. Skladovi zahalopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia. [Components of general pedagogical competence of the teacher.]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 49. Vinnytsia, 2017. S. 46-54.
4. Hrytskova N. V. Osoblyvosti sotsialno-profesiinoi mobilnosti vchytelia v umovakh suchasnoi serednoi shkoly [Peculiarities of social and professional mobility of a teacher in the conditions of a modern secondary school]. *Naukovyi visnyk Donbasu : elektron. nauk. fakh. vyd. Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka*. Luhansk, 2011. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_6
5. Diachok N. V. Profesiina mobilnist yak pokaznyk yakosti pedahohichnoi osvity. *Pedahohichna osvita* [Professional mobility as an indicator of the quality of pedagogical education]: *Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. 2020. (33). S. 70-75. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.8>
6. Diachok N. V. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v osvitnomu seredovyschi universytetu [Formation of professional mobility of future teachers of foreign languages in the educational environment of the university]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka. Kyiv. 2019. 268 s.
7. Zubko V. S. Pidhotovka maibutnikh psykholohiv do profesiinoi mobilnosti v umovakh pedahohichnoho universytetu [Preparation of future psychologists for professional mobility in the conditions of a pedagogical university] : dys. ... kand. ped. nauk: 015 Profesiina osvita. Vinnytsia. 2021. 276 s.
8. Ivanchenko Ye. A. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi navchannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional mobility of future economists in the process of training in higher educational institutions]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04; Pivdenno ukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. O., 2005. 20 s.
9. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalopedahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice]: monohrafiia. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 492 s.
10. Lazarenko N.I., Kolomiets A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho*. Ser. : Pedahohika. Odessa : PNU, 2016. Vyp. 3 (110). S. 47-52.
11. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
12. Prima R. M. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho vchytelia: vektory naukovykh doslidzhen [Formation of professional mobility of the future teacher: vectors of scientific research]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika : zb. nauk. pr.* Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Kyiv, 2016. № 25. S. 40-45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_9
13. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalopedahohichnyi aspekt. [Basic pedagogical education of the future teacher: general pedagogical aspect]. Vinnytsia: Edelweis, 2007. 383 s.

УДК: 78.147.091.33.001.102

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-34-39>

ОЛЕКСАНДР ДАМЗІН

damz@ukr.net

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті проаналізовано проблеми, які виникають під час організації виховної роботи вчителя фізичної культури впродовж професійної діяльності; переконує в необхідності систематизації, розширення та поглиблення знань з теоретичних основ виховання як інструмента виховної діяльності, здобутих під час навчання на бакалавраті; визначено теоретичні позиції щодо організації виховної взаємодії з учнями та забезпечення її ефективності; вивчено систему здійснення виховного впливу на основі застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів і форм, зокрема аналізу професійно спрямованих відеоситуацій, які відображають основні аспекти виховної діяльності вчителя фізичної культури.

Доведено необхідність вивчення навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», розкрито її зміст та особливості підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» напряму підготовки «фізичне виховання». Закцентовано на тому, що навчальна дисципліна «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» є важливою в системі професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури як спеціаліста, який має виходити за рамки своєї вузької спеціальності й накопичувати той досвід, який допоможе йому створити сприятливі умови для забезпечення результативності його професійної діяльності в широкому її значенні.

Ключові слова: виховна діяльність вчителя фізичної культури, особливості змісту навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», сучасні проблеми виховання шкільної молоді.

OLEXANDR DAMSIN

graduate student,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnitsia

SIGNIFICANCE OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «BASES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER» IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A PHYSICAL EDUCATION SPECIALIST

In the process of getting acquainted with the content of the article, the reader is convinced of the need for a harmonious combination of the main scientific provisions of the theory of education, developed by theoreticians and practitioners of this important field in the late 19th - early 20th centuries, with the practice of the educational activity of a physical culture teacher. Without such a combination, the future physical culture teacher is formed as a pure subject specialist. And this is only a "part" of a teacher, since a full-fledged physical education teacher is a teacher who goes beyond the scope of his specialty, expanding them due to the expansion of his worldview, an important component of which is psychological and pedagogical competence, in particular in the field of education in its broad and narrow understanding. The article introduces the problems that arise in the organization of the educational work of a physical culture teacher during his professional activity; convinces of the need to systematize, expand and deepen knowledge of the theoretical foundations of education as a tool of educational activity, acquired during undergraduate studies; defines theoretical positions regarding the organization of educational interaction with students and ensuring its effectiveness; aims at gaining experience in educational influence based on the use of traditional and innovative methods, techniques and forms, in particular, the analysis of professionally directed video situations that reflect the main aspects of the educational activity of a physical culture teacher. All this collectively determines the expediency of including at the beginning of the 20th century in the curriculum of the educational and qualification level "specialist" the educational discipline "Fundamentals of the educational activity of the physical culture teacher". The necessity of studying this discipline has been proven, its content and features have been revealed in the preparation of students of the "specialist" educational qualification level in the field of "physical education". It is emphasized that the educational discipline "Fundamentals of the educational activity of the physical culture teacher" is an important discipline in the system of professional development of the future physical culture teacher as a specialist who must go beyond his narrow specialty and accumulate the experience that will help him create favorable conditions for ensuring effectiveness of his professional activity in its broadest sense.

Key words: educational activity of a physical culture teacher, peculiarities of the content of the educational discipline "Basics of educational activity of a physical culture teacher", modern problems of education of school youth.

Доцільність залучення до навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» на початку ХХ століття навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» спричинена проблемами, які виникали в організації виховної роботи вчителя фізичної культури під час його професійної діяльності: необхідністю систематизації, розширення та поглиблення знань з теоретичних основ виховання як інструмента виховної діяльності, здобутих під час навчання на бакалавраті; виробленням чітких теоретичних позицій щодо організації виховної взаємодії з учнями та забезпеченням її ефективності; набуттям досвіду здійснення виховного впливу на основі застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів і форм, зокрема аналізу професійно спрямованих відеоситуацій, які відображають основні аспекти виховної діяльності вчителя фізичної культури.

Аналіз попередніх наукових досліджень проблем виховання, засвідчив, що виховна діяльність педагога знаходилась в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: І. Бех, О. Дубасенюк, І. Підласий, В. Галузяк, В. Каплінський, О. Столяренко, Н. Хамська, І. Холковська та інші. Вони досліджували в теоретичному та практичному напрямках її різні аспекти. Результати їхніх наукових досліджень стали тими теоретичними засадами та практичними рекомендаціями, які були покладені в основу формування змісту навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури».

Аналіз наукових джерел кінця ХІХ – початку ХХ століття засвідчив, що фізичне виховання нерідко розглядалось ізольовано від інших важливих напрямків усебічного розвитку особистості, з одного боку, а з іншого – без достатнього врахування суті, закономірностей, принципів, психологічних механізмів виховання в широкому його розумінні. Не враховуючи, наприклад, закономірностей виховання, педагог не міг успішно забезпечити результативність фізичного виховання як одного з його напрямків, оскільки достатньою мірою не володів знаннями про ті зв'язки та залежності, якими вона обумовлюється. Не знаючи принципів виховання, викладач не міг повною мірою забезпечити ефективність фізичного виховання, оскільки це ті вихідні положення, від дотримання яких залежить ефективність цього процесу. Залишаючи поза увагою психологічні механізми виховання (емоційне обумовлювання, наслідування, ідентифікація, комфортність, вживання в соціальну роль та ін.), учителю бракувало знань про те, якими шляхами розвивається мотиваційно-ціннісна сфера особистості як важлива умова успішності фізичного виховання. Володіння захожувальними та гальмівними прийомами виховного впливу допомагали вчителю фізичної культури, з одного боку, зміцнити віру вихованців у свої сили й надихнути на подальші спортивні успіхи, з іншого – пригальмувати негативні прояви поведінки, заставити прозріти, коли в цьому виникне потреба.

Усе вищесказане є переконанням необхідності гармонійного поєднання основних наукових положень теорії виховання, вироблених теоретиками та практиками цієї важливої сфери в кінці ХІХ – початку ХХ століття з практикою виховної діяльності вчителя фізичної культури. Без такого поєднання, як слушно зауважували автори навчального посібника «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» [8], «формується майбутній учитель фізичної культури як чистий спеціаліст-предметник. А це лише «частина» вчителя, оскільки повноцінний учитель фізичної культури – це той учитель, який виходить за рамки своєї спеціальності, розширюючи їх за рахунок розширення свого світогляду, важливим компонентом якого є психолого-педагогічна компетентність, зокрема у сфері виховання в його широкому та вузькому розумінні [8, с. 9].

Мета статті полягає в доведенні необхідності вивчення на початку ХХ століття навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури», розкритті її змісту та особливостей підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» напряму підготовки «Фізичне виховання».

Результати анкетування студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» різних напрямків підготовки факультету фізичного виховання та спорту, який на тоді (на початку ХХ століття) був інститутом, проведені Каплінським В. В., що забезпечував загальнопедагогічну підготовку майбутніх вчителів фізичної культури, виявили недостатній рівень їхньої готовності до здійснення виховної діяльності, обумовлений певними причинами. Серед них студенти найчастіше називали наступні: 1) при вивченні педагогіки, зокрема теорії виховання, головна увага приділялась її теоретичним аспектам, акцент на які робився й при формуванні змісту державного екзамену на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; 2) методика виховної роботи переважно була спрямована на ознайомлення з основними напрямками діяльності класного керівника, його функціями, а основна увага переважно приділялась рекомендаціям щодо вивчення особистості учня, шкільного колективу та проведення виховних заходів; 3) спеціальні дисципліни, зокрема теорія і методика фізичного виховання, як правило, вивчали на термінологічно-репродуктивному рівні (головним уважали засвоєння сутності наукових понять та їхнє відтворення на практичних заняттях та екзаменах); 4) під час педагогічної практики в центрі уваги методистів були уроки фізичної культури, виховна ж робота, керівництво якою здійснювали викладачі кафедри психології, по суті залишалась поза увагою, тому найбільші труднощі студенти відчували при організації саме виховної

роботи; 5) у більшості майбутніх спеціалістів з фізичного виховання, фізичної реабілітації і спорту виробився стереотип, що головне у виховній роботі – це проведення виховних заходів, сценарії яких досить легко було скопіювати й прозвітуватись методисту [4, с. 26].

Названі причини обумовили, по-перше, вибір змісту «Основ виховної діяльності вчителя фізичної культури», який би руйнував усталені стереотипи, що склалися під кінець XIX століття в так званий «період застою», щодо виховних аспектів його діяльності, формував мотивацію до виховної діяльності, сприяючи розумінню її значущості. По-друге, названі студентами недоліки в організації навчального процесу з перерахованих вище дисциплін, спонукали до відмови від традиційної методики з переважанням словесних та репродуктивних методів, яка також була характерною для часів застою. Щодо змісту цієї навчальної дисципліни, то були охоплені теми, які давали відповіді на питання, що відображали названі студентами проблеми. Ці проблеми найчастіше виникали при організації навчально-виховного (освітнього) процесу, були гострими та актуальними майже стовідсотково для всіх студентів. А саме: Як ефективно здійснити виховний вплив? Як завоювати авторитет? Як забезпечити взаємний контакт? Як підтримувати позитивні взаємовідносини з учнями? Як уникати конфліктів? Як краще з'ясувати стосунки після конфлікту? Як організувати прихований вплив? Як поєднати фізичне виховання з розумовим? Як співвіднести фізичне виховання з духовним розвитком? Як нейтралізувати опір важковиховуваних? Як діяти в ситуаціях першого знайомства, коли тебе випробовують? Як уплинути на самого себе? Як спрямувати у виховне русло природні педагогічні ситуації? Як викликати потребу у фізичному самовихованні? Як краще здійснити самопрезентацію, щоб викликати до себе повагу та довіру? [4, с.8-9].

Перераховані питання, на думку авторів «Основ виховної діяльності вчителя фізичної культури», узагальнювали основні труднощі студентів інституту фізичного виховання і спорту стосовно виховних аспектів їх практичної діяльності під час педагогічних практик. Саме тому ці питання були в змісті цього навчального посібника, оскільки на завершальному етапі вивчення педагогічних дисциплін важливо було забезпечити, з одного боку, системне бачення їхнього змісту майбутнім спеціалістом, з іншого – визначити проблеми, пов'язані з його виховною діяльністю в умовах сучасної школи та шляхи їхнього розв'язання.

Курс «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» базовано на принципах, що забезпечували цілісність підготовки майбутніх вчителів фізичної культури і виховної діяльності, її системність та наступність, тісний взаємозв'язок теорії з практикою. Будучи націленим на більш поглиблене вивчення актуальних проблем виховання, з якими студенти знайомились на попередніх курсах при вивченні педагогічних дисциплін, зміст пропонованої програми з виховної діяльності мав чітку професійно-практичну спрямованість, оскільки більшу увагу було зацентровано на шляхах розв'язання тих чи інших проблем, пов'язаних саме з виховною діяльністю майбутнього спеціаліста, зокрема, з фізичного виховання? [4, с. 25].

Серед основних завдань нової для студентів навчальної дисципліни, яка стартувала на самому початку XX століття в інституті фізичного виховання і спорту (тепер факультет) ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, були наступні: визначення актуальних проблем, пов'язаних з виховною діяльністю вчителя фізичної культури в умовах сучасної школи, їхніх причин та шляхів розв'язання; відновлення й поглиблення знань з теорії виховання та формулювання на цій основі теоретичних позицій розв'язання педагогічних проблем; формування досвіду аналізу та розв'язання педагогічних проблем, що виникають у виховній діяльності вчителя фізичної культури та тренера; розвиток педагогічного мислення та професійної самосвідомості вчителя фізичної культури; формування вмінь бачити педагогічну проблему у виховному процесі, визначати її сутність, причини та шляхи вирішення; формування власної педагогічної позиції вчителя фізичної культури щодо причин та шляхів розв'язання педагогічних проблем у його виховній діяльності; набуття досвіду забезпечення взаємного контакту вчителя фізичної культури з учнями та попередження конфліктних ситуацій; набуття досвіду організації самовиховання, як важливого напрямку виховної діяльності вчителя фізичної культури.

Продуктивність навчальної дисципліни залежить від чітко визначених компетентностей, які формують у здобувачів вищої освіти в процесі її вивчення та знаходять свою післядію в програмних результатах навчання. У навчальній та робочій програмах автори лаконічно сформулювали, *по-перше*, загальні компетентності: здатність до виховної діяльності; здатність до розуміння сучасних тенденцій у виховному процесі ЗВО; здатність до встановлення зв'язків між закономірностями виховання особистості, принципами та технологією виховного процесу; здатність до використання виховного потенціалу освітнього середовища ЗВО; здатність до застосовування теоретичних знань з педагогічних дисциплін для успішного розв'язання проблем виховання у вищій школі; *по-друге*, компетентності фахові: здатність застосовувати оптимальні методи та прийоми педагогічного впливу при розв'язанні проблемних педагогічних ситуацій, що виникають у виховній діяльності фахівця з фізичного виховання; здатність установлювати педагогічно доцільні взаємостосунки зі студентами; здатність ураховувати рівень розвитку, індивідуальні психологічні особливості

студентів; здатність забезпечувати взаємний контакт з сучасними студентами; здатність прогнозувати та попереджувати конфліктні ситуації з метою уникнення конфлікту; здатність спонукати студентів до самовиховання та фізичного самовдосконалення; *по-третє*, програмні результати навчання: визначати специфічні особливості виховної діяльності фахівця з фізичного виховання та тренера; визначати та обґрунтовувати оптимальні шляхи розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних з виховною діяльністю викладача вищої школи; використовувати методики вивчення вихованості студента; урахувати у виховній роботі рівень розвитку та індивідуально-психологічні особливості студентів; відбирати й застосовувати оптимальні методи та прийоми виховної взаємодії зі студентами; установлювати педагогічно доцільні взаємостосунки зі студентами; здійснювати аналіз педагогічних відеофрагментів, що відображають проблеми виховної діяльності фахівця з фізичного виховання в ЗВО.

Наведемо приклади деяких тем, при вивченні яких реалізували поставлені завдання, формували загальні й фахові компетентності та програмні результати навчання.

Тема «*Структура та особливості виховної діяльності вчителя фізичної культури*» містила в собі такі питання: специфічні особливості виховної діяльності вчителя фізичної культури; професійні здібності та особистісні якості вчителя фізичної культури як суб'єкта виховної діяльності; складові авторитету вчителя фізичної культури як важливого чинника ефективності його виховної діяльності.

Тема «*Психолого-педагогічні умови організації ефективного педагогічного спілкування вчителя фізичного виховання з учнями*» конкретизувалась в питаннях: бар'єри педагогічного спілкування; система комунікативних умінь вчителя фізичної культури; шляхи забезпечення взаємного контакту з учнями на початковому етапі спілкування; комунікативно-педагогічні помилки педагога в ситуаціях першого знайомства; способи підтримування позитивних взаємостосунків з вихованцями в процесі спілкування.

Завершальну тему курсу «*Вчитель фізичної культури як організатор самовиховання учнів в умовах сучасної школи*» вивчали так: самовиховання як фактор розвитку особистості; самовиховання та фізичне самовдосконалення особистості; взаємозв'язок між вихованням та самовихованням; формування інтересу та потреби в самовихованні; організаційно-діяльнісний етап самовиховання; бар'єри самовиховання; вибір оптимальних методів та прийомів самовиховання; роль особистості вчителя фізичної культури в організації самовиховання школярів.

«У процесі роботи над змістом «Основ виховної діяльності вчителя фізичної культури», як зауважують автори посібника, ми прийшли до висновку про необхідність оновлення не лише самого змісту, а й методики його вивчення, яка б, з одного боку, реалізувала пізнавальні й виховні можливості кожної теми, долученої до навчальної програми, з іншого – спрямовувала студентів до активної творчої діяльності для ефективного засвоєння навчального матеріалу. Викликати інтерес, заінтригувати, сформувані потребу, примусити замислитись, долучити до самостійного пошуку, викликати післядію, переконати у важливості, уплинути на емоційну сферу – усе це критерії, якими ми керувалися при виборі нетрадиційних та вдосконаленні традиційних методів вивчення дисципліни» [8, с. 10].

Завдання для самостійної роботи доповнювали зміст навчальної дисципліни його новими напрямками й формами, з-поміж яких: складові авторитету фахівця з фізичного виховання, як важливого чинника ефективності його виховної діяльності; порівняльний аналіз цілей виховання в зарубіжній педагогіці; моральні норми та цінності як регулятор моральної поведінки; прийоми педагогічної взаємодії вчителя фізичної культури з учнями та їхнє комунікативне забезпечення; колективні та індивідуальні форми співробітництва фахівця з фізичного виховання з батьками у вихованні школярів; система комунікативних умінь фахівця з фізичного виховання; прийоми виховного впливу як способи розв'язання конфліктних ситуацій у виховній діяльності педагога; методи та прийоми корекційної роботи з важковиховуваними у професійній діяльності фахівця з фізичного виховання; роль особистості фахівця з фізичного виховання в організації самовиховання школярів; майстерність педагога щодо розв'язання проблемних педагогічних ситуацій.

Автори відібрали та записали до кожної з тем на окремі диски тематичні відеоситуації, які не лише ілюстрували певні теоретичні положення, а були покладені в основу засвоєння знань з тієї чи тієї теми індуктивно-дедуктивним шляхом. Окрім відеоситуацій було підібрано тематичні педагогічні ситуації, які, ілюструючи теорію, одночасно реалізували пізнавальний та виховний потенціал. Так, наприклад, переконанню студентів щодо необхідності опори на принципи виховання у професійній діяльності вчителя фізичної культури, зокрема на принципи «прихованості виховних впливів», «опори на позитивне» та «врахування індивідуальних і вікових особливостей», сприяли конкретні ситуації, які, відображаючи специфіку виховної діяльності вчителя фізичної культури, демонстрували значущість загальнопедагогічних принципів виховання.

Висновки. Отже, навчальна дисципліна «*Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури*» є досить важливою дисципліною в системі професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури, як спеціаліста, оскільки висококваліфікований спеціаліст мав виходити

за рамки своєї вузької спеціальності й накопичувати той досвід, який допоможе йому створити сприятливі умови для забезпечення результативності його професійної діяльності в широкому її значенні.

Оволодіння вчителем фізичної культури тими знаннями та практичними вміннями, які були передбачені навчальною програмою (установлювати зв'язки між закономірностями виховання особистості, принципами та технологією виховного процесу; установлювати педагогічно доцільні взаємостосунки з вихованцями та забезпечувати з ними контакт; прогнозувати та попереджувати конфліктні ситуації; спонукати учнів до самовиховання та фізичного самовдосконалення; володіти прийомами гальмування негативної поведінки та ін.), створювати сприятливі умови для професійного й особистісного становлення майбутнього вчителя фізичної культури, виводити його професійну діяльність на якісно новий рівень і забезпечувати високий коефіцієнт її корисної дії для реалізації мети виховання – усебічного розвитку особистості, як найвищої цінності суспільства.

Література

1. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи: колект. монографія / за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 180 с.
2. Галузяк В. М. Розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія. Вінниця: Твори, 2021. 400 с.
3. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навчальний посібник. 3-є вид., випр. і доп. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006. 400 с.
4. Каплінський В. В. Доцільність навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» при підготовці спеціаліста з фізичного виховання. *Zbiór raportów naukowych Nauka w świecie współczesnym*. łodz: «Diamond trading four», 2013. С. 25–30.
5. Каплінський В. В., Асаулук І. О. Зміст та особливості викладання навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури». *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вип. 15. Вінниця, 2013. С. 103–108.
6. Каплінський В. В., Дамзін О. В. Метод виховних ситуацій у морально-етичному становленні майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика*. 2023. Том 21. № 1. Житомир. Wydgoszcz.
7. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 44. С. 49–55.
8. Каплінський В. В., Асаулук І. О. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: навчальний посібник. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2014. 294 с.
9. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 40. С. 111–117.
10. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
11. Каплінський В. В. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Сер. Педагогіка і психологія. 2018. Вип. 53. С. 100–107.
12. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
13. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
14. Фрицок В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
15. Shakhov V., Kilivnik A., Klybanivska T., Shakhov V.I. Human aggression: a multifaced phenomenon. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2019. Випуск 60. с. 200–206.

Reference

1. Avtorski pedahohichni tekhnolohii v osvitno-vykhovnomu seredovyskhi vyshchoi shkoly [Original pedagogical technologies in the educational and educational environment of a higher school]: kolekt. monohrafiia / za red. Akimovoi O. V., Kaplinskoho V. V. Vinnytsia: TOV «Niland LTD», 2015. 180 s.
2. Haluziak V.M. Rozvytok osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka: monohrafiia. [Development of personal and professional maturity of the future teacher: theory and practice: monograph]. Vinnytsia: Tvory, 2021. 400 s.
3. Haluziak V.M., Smetanskyi M.I., Shakhov V.I. Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: study guide]. 3-ye vyd., vypr. i dop. Vinnytsia: DP "Derzhavna kartohrafichna fabryka", 2006. 400 s.
4. Kaplinskyi V. V. Dotsilnist navchalnoi dystsypliny «Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury» pry pidhotovtsi spetsialista z fizychnoho vykhovannia [The feasibility of the educational discipline "Fundamentals of the educational activity of a physical culture teacher" in the preparation of a specialist in physical education]. *Zbiór raportów naukowych Nauka w świecie współczesnym*. łodz: «Diamond trading four», 2013. S. 25 – 30.

5. Kaplinskyi V. V., Asauliuk I. O. Zmist ta osoblyvosti vykladannia navchalnoi dystsypliny «Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury» [Content and peculiarities of teaching the educational discipline "Fundamentals of the educational activity of a physical culture teacher"]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii*. Vyp. 15. Vinnytsia, 2013. S. 103 – 108.
6. Kaplinskyi V. V., Damzin O. V. Metod vykhovnykh situatsii u moralno-etychnomu stanovleni maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [The method of educational situations in the moral and ethical formation of the future teacher of physical culture]. *Ukrainska polonistyka*. 2023. Tom 21. № 1. Zhytomyr. Bydgoszcz.
7. Kaplinskyi V. V. Osnovni strukturni komponenty zmistu osvity v konteksti formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [The main structural components of the content of education in the context of the formation of general pedagogical competence of a modern teacher]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*. 2016. Vyp. 44. S. 49– 55.
8. Kaplinskyi V. V., Asauliuk I. O. Osnovy vykhovnoi diialnosti vchytelia fizychnoi kultury [Basics of educational activity of a physical culture teacher]: navchalnyi posibnyk. Vinnytsia: PP «TD «Yedelveis i K», 2014. 294 s.
9. Kaplinskyi V. V. Problemy ta praktychni dosvid formuvannia moralnoi kultury osobystosti [Problems and practical experience of forming the moral culture of the individual]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*. 2013. Vyp. 40. S. 111 – 117.
10. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice]: monohrafiia. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 492 s.
11. Kaplinskyi V. V. Yakist pidruchnykiv i posibnykiv yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky [The quality of textbooks and manuals as an important factor in the professional development of a future teacher in the process of general pedagogical training]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*. 2018. Vyp. 53. S. 100 – 107.
12. Lazarenko N.I., Kolomiets A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Ser. : Pedahohika*. Odesa : PNU, 2016. Vyp. 3 (110). S. 47-52.
13. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
14. Frytsiuk V. A. Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Professional self-development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. 364 s.
15. Shakhov V., Kilivnik A., Klybanivska T., Shakhov V.I. Human aggression: a multifaced phenomenon. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia*. 2019. Vypusk 60. S.200-206.

УДК: 78.147.091.33.001.102

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-39-44>

РОМАН ТЕТЕРУК

fukidit486@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

КОМПЛЕКСНИЙ КВАЛІФІКАЦІЙНИЙ ЕКЗАМЕН ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

У статті розглянуто та проаналізовано комплекс екзаменаційних завдань, що відображає основні компоненти змісту вищої освіти, якими оволодіває майбутній викладач вищого навчального закладу у процесі магістерської підготовки: 1) рівень оволодіння науково-теоретичними та науково-практичними знаннями перевіряється на основі розгорнутої відповіді на відкрите питання з загальнопедагогічних дисциплін; 2) набуття досвіду пошуково-творчої діяльності перевіряється на основі виконання практичного завдання, яке дозволяє співвідносити теоретичні знання з умовами конкретної ситуації. З'ясовано, що вибір саме такої форми практичного завдання обумовлений тим, що є можливість оцінити значущість теоретичних знань та їхню практичну необхідність; перевірити рівень педагогічного мислення та вмінь застосовувати набуті знання в розв'язанні педагогічних ситуацій.

Ключові слова: державна атестація магістрів, комплексний державний екзамен, забезпечення якості державної атестації, екзаменаційні завдання.

ROMAN TETERUK

Postgraduate student of the Department of Pedagogy,
Professional Education and Management
of Educational Institutions of Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

COMPREHENSIVE QUALIFICATION EXAMINATION AS A MEANS OF CHECKING THE LEVEL OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF MASTERS OF SPECIALTY 011 EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES

The qualitative level of professionalism of the future teacher depends to a large extent on the integral provision of his high-quality general pedagogical training, an important means of verification and assessment of which is state certification. Reaching its quality level requires setting concrete and real tasks and clearly defining the principles that contribute to the success of training. Relying on them creates favorable conditions for the motivated inclusion of higher education seekers in systematic active work aimed at acquiring knowledge throughout the academic year, deepening and systematizing it before reaching the finish line, which ends with state certification. During the preparation and conduct of state certification, a special role belongs to the principle of orientation to the quality of education, the essence of which is expressed through the priority of quality, interest in quality, clear setting of goals and objectives for quality assurance, departure from established stereotypes aimed mainly at quantitative indicators, formation of a culture of quality, motivation of quality-oriented teachers and students, development of a strategy for continuous quality improvement. The comprehensive state exam requires mandatory compliance with the rules: informational and psychological preparation of students for the exam; the connection of the current internal pedagogical control of higher education institutions with the unified branch system of certification and licensing of specialists; compliance with the requirements of secrecy during the reproduction of tasks and tasks, their storage and use. The complex of examination tasks reflects the main components of the content of higher education, which the future teacher of a higher educational institution masters in the process of master's training, namely: 1) the level of mastery of scientific-theoretical and scientific-practical knowledge is checked on the basis of a detailed answer to an open question from general pedagogical disciplines; 2) the acquisition of experience in research and creative activity is checked on the basis of the performance of a practical task, which allows you to correlate theoretical knowledge with the conditions of a specific situation. The choice of this form of practical task is due to the fact that it gives an opportunity to assess the significance of theoretical knowledge and its practical necessity; check the level of pedagogical thinking and be able to apply the acquired knowledge in solving pedagogical situations.

Key words: state certification of masters, comprehensive state examination, quality assurance of state certification, examination tasks.

Орієнтація на забезпечення якості освіти є чи не найважливішим пріоритетом ЗВО. Вихід на її якісний рівень потребує постановки конкретних і реальних завдань, чіткого визначення принципів та прозорих процедур поліпшення якості, створення й безперервне вдосконалення системи її внутрішньої оцінки. Якісний рівень професіоналізму майбутнього педагога великою мірою залежить від цілісного забезпечення його якісної загальнопедагогічної підготовки, важливим засобом перевірки й оцінювання якої є державна атестація.

Орієнтація на її якісні результати потребує першочергово чіткого визначення принципів внутрішнього забезпечення якості освіти, оскільки вони є тими загальними вимогами, від дотримання яких залежить якість. Щоб вийти на якісні показники, як вважають вчені, які опікуються цією проблемою [5; 9], потрібно знати, чим вони обумовлюються. Вихідні положення визначені В. Каплінським та Н. Лазаренко [9], на які потрібно опиратись для забезпечення якості освіти. Вони однаково слугують також і фундаментом державної атестації майбутніх викладачів ЗВО. Особливої ваги набуває принцип орієнтованості на якість освіти, сутність якого передається через пріоритетність якості, зацікавленість у якості, чітку постановку цілей та завдань щодо забезпечення якості, відхід від усталених стереотипів, спрямованих переважно на кількісні показники, формування культури якості, мотивацію викладачів та студентів, орієнтованих на якість, розробку стратегії постійного підвищення якості [9, с.112]. Опертя на цей важливий принцип створює сприятливі умови для мотивованого включення здобувачів вищої освіти до систематичної активної роботи, спрямованої на засвоєння знань упродовж навчального року, їхнє поглиблення та систематизацію, що завершується державною атестацією.

Комплексний державний екзамен передбачає обов'язкове дотримання правил: уніфікація умов проведення вимірювань; інформаційна та психологічна підготовка студентів до екзамену; зв'язок внутрішнього поточного педагогічного контролю ЗВО з єдиною галузевою системою атестації та ліцензування фахівців; дотримання вимог секретності під час розмноження завдань і задач, їхнє зберігання та використання.

Програма комплексного кваліфікаційного екзамену спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, складається відповідно до освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Його мета полягає в перевірці рівня і якості володіння

здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти загальними, професійними компетентностями й програмними результатами навчання з педагогіки вищої школи, методики викладання у вищій школі, методології й методики наукових досліджень, едукології (мультидисциплінарної науки про сучасну освіту), а також готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до викладацької та наукової діяльності у вищій школі.

Мета статті полягає в розкритті змісту й особливостей комплексного кваліфікаційного екзамену як засобу перевірки рівня загальнопедагогічної підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки та методики його проведення.

Завдання комплексного кваліфікаційного екзамену полягають у виявленні рівня опанування теоретичним, практичним досвідом та досвідом творчої діяльності щодо організації освітнього процесу у вищій школі; демонстрації здатності до аналізу педагогічних явищ, пов'язаних із реаліями майбутньої професійної діяльності викладача закладу вищої освіти; перевірці рівня засвоєння науково-практичних знань та умінь науково-дослідної діяльності викладача вищої школи.

Під час здобуття освіти та підготовки до екзамену здобувач вищої освіти повинен оволодіти загальними компетентностями та програмними результатами навчання, зокрема здатністю до наукового дослідження й публікування; здатністю використовувати ІТ для впровадження наукових проєктів; виконувати роботу відповідно до встановлених термінів, працювати в команді, узаємодіяти з колегами на принципах взаємоповаги й взаємодовіри; здатністю працювати самостійно, розробляти стратегії наукової діяльності, скеровувати зусилля, поєднуючи результати різних досліджень.

Окрім загальних, здобувач вищої освіти, вивчаючи дисципліни, що входять до комплексного державного екзамену, має опанувати *фаховими* компетентностями, з-поміж яких: здатність використовувати знання з педагогіки вищої школи, методики викладання у вищій школі, методології й методики науково-педагогічних досліджень, едукології в поєднанні з психологічними інструментами для опису педагогічних явищ; визначати стратегічні напрямки, мету освітнього процесу в умовах діяльності закладу вищої освіти; здатність до розв'язання проблем та формулювання цілей і завдань щодо реалізації функцій викладача закладу вищої освіти; здатність упроваджувати ефективні освітні технології (продуктивного, розвивального, диференційованого, проблемного, проєктного навчання тощо) до педагогічного процесу; формулювати, аналізувати та синтезувати рішення науково-педагогічних проблем на абстрактному рівні шляхом їх декомпозиції на окремі складові; узагальнювати щойно здобуті знання в галузі педагогіки та інтегрувати їх з уже наявними.

Набуття загальних і фахових компетентностей спрямоване на забезпечення програмних результатів навчання, а саме: розуміти значення й роль науково-педагогічної діяльності в професійній підготовці майбутнього викладача ЗВО; визначати актуальні проблеми, пов'язані з професійною діяльністю викладача вищого навчального закладу в сучасних умовах, їхні причини та шляхи розв'язання; розуміти базові поняття та аналізувати сучасні тенденції розвитку педагогіки вищої школи; визначати основні поняття педагогічної науки в системі вищої освіти; виокремлювати пріоритетні завдання сучасної освіти в контексті інноваційних змін у педагогічній теорії та практиці; використовувати знання психологічних закономірностей і механізмів під час організації освітнього процесу у вищій школі; застосовувати базові психолого-педагогічні знання щодо пошуку раціональних технологічних форм і методів навчання та уміння поєднувати їх з вимогами й можливостями сучасної вищої школи; застосувати базові психолого-педагогічні знання для розв'язання проблемних педагогічних ситуацій.

Комплекс екзаменаційних завдань відображає основні компоненти змісту вищої освіти, якими оволодіває майбутній викладач вищого навчального закладу впродовж магістерської підготовки, а саме: 1) рівень оволодіння науково-теоретичними та науково-практичними знаннями перевіряється на основі розгорнутої відповіді на відкрите питання з загальнопедагогічних дисциплін; 2) набуття досвіду пошуково-творчої діяльності перевіряється на основі виконання практичного завдання, яке дозволяє співвідносити теоретичні знання з умовами конкретної ситуації; самостійно моделювати варіанти педагогічно доцільної поведінки педагога в заданій ситуації, паралельно аналізуючи й відкидаючи педагогічно недоцільні дії та способи поведінки.

З огляду на це, комплексний державний іспит включає в себе два теоретичних питання, які передбачають розгорнуту відповідь та практичне завдання (аналіз професійно-педагогічної ситуації). Ситуації відбираються за наступними критеріями: *інформативність* (за своїм змістом ситуація є такою, яка передбачає чітку інформацію, пов'язану зі змістом навчальних дисциплін); *рівнозначність* (за рівнем складності та обсягом інформації); *унеможливлення* відповіді загальними фразами (ситуації передбачають недвозначні, конкретні відповіді на поставлені питання); *зручність перевірки* та оцінювання.

Вибір саме такої форми практичного завдання обумовлений тим, що воно дає можливість, *по-перше*, оцінити значущість теоретичних знань з зазначених вище дисциплін та їхню практичну необхідність; *по-друге*, перевірити рівень педагогічного мислення та вмінь застосовувати набуті теоретичні знання щодо розв'язанні педагогічних ситуацій.

Вибір педагогічної ситуації як практичного екзаменаційного завдання обумовлювався ще й тим, що професійна діяльність викладача вищої школи являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Саме тому успіх певною мірою залежить від уміння продуктивно розв'язувати ці ситуації.

У методичних рекомендаціях до складання кваліфікаційного екзамену, підготовлених професорами Ольгою Акімовою, Василем Каплінським та доцентом Неліною Хамською [1], розкрито зміст основних теоретичних питань та практичних завдань з навчальних дисциплін, які включено до програми екзамену державної атестації: педагогіки вищої школи, методики викладання у вищій школі, методології і методики наукових досліджень, едукології.

Визначено ключові питання з названих дисциплін, які потребують розгорнутих відповідей. Конкретизовано зміст кожного питання, зокрема названо його основні компоненти, які необхідно наповнити відповідним змістом, віддаючи усно. Особливістю змісту теоретичних питань, що виносяться на екзамен, є те, що більшість з них – це питання, які потребують порівняльного аналізу педагогічних концепцій, категорій, стилів, процесів, методів, прийомів тощо.

Суттєву увагу приділено рекомендаціям щодо виконання практичних завдань та розв'язання педагогічних ситуацій. Вони базуються, з одного боку, на актуалізації теоретичних знань з названих вище дисциплін, з іншого, – педагогічних умінь застосовувати набуті знання на практиці. У методичних рекомендаціях подано алгоритми виконання практичних завдань, зразки відповідей відповідно до розроблених алгоритмів, критеріїв оцінювання кожного екзаменаційного завдання [1, с. 6].

Практичні завдання комплексного державного екзамену охоплюють завдання різних видів, спрямованих на перевірку базових, фахових компетентностей та результатів навчання: завдання на моделювання фрагменту лекції, практичного заняття, профорієнтаційних продуктів; моделювання тем бесід, дискусій, пізнавальних конкурсів, проблемних запитань та ситуацій; складання планів диспутів, дидактичних, виховних та дослідницьких бесід, пояснення різниці між ними; цитування напам'ять педагогічних афоризмів на задану тему; на застосування в освітньому процесі методів навчання, виховання, педагогічних досліджень, контролю за навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти; на формування стратегій виховання різних вікових груп; на виявлення і обґрунтування власної позиції; проблемні педагогічні ситуації різних видів, відеоситуації тощо. Наведемо кілька завдань різних видів.

- Уявіть, що ви проводите зі здобувачами освіти (першокурсниками) бесіду, мета якої – спонукати їх до самовиховання. Змодельуйте початок цієї бесіди з використанням інформації, спонукаючої до самовиховання (з життя знаменитих людей, кіногероїв тощо).

- Сформулюйте 5-6 тем диспутів, актуальних для здобувачів вищої освіти сучасного ЗВО. Обґрунтуйте, у чому їхня актуальність.

- Складіть план проведення диспуту на одну з актуальних для сучасних здобувачів вищої освіти тем, долучивши до нього запитання дискусійного характеру з обраної Вами теми.

- У Вас, наставника академічної групи здобувачів освіти – випускників, остання зустріч з групою, основна функція якої – виховна. Запропонуйте цікаві ідеї щодо її проведення задля впливу на емоційну сферу особистості випускників, з якими ви працювали п'ять років.

- Знаменитий американський дитячий лікар Бенджамін Спок розповідав, що його мати, виховуючи п'ятеро дітей, була надзвичайно суворою з ними, однак виростила прекрасних людей і громадян. Ставши батьком, сам Спок вирішив виховувати своїх дітей по-іншому, а саме на засадах свободи, відкритої любові до дітей, дружби й співробітництва з ними. І також виховав не менш прекрасних людей і громадян. *Значить, авторитарна й гуманна система виховання рівноцінні? Визначте і обґрунтуйте свою позицію.*

- Викладач ЗВО при використанні методу рольової гри розіграє ситуацію: кілька здобувачів освіти старших курсів пропонують першокурснику випити з ними, він відмовляється, за що вони називають слабаком, маминим синочком, жовторотиком. Здобувачі вищої освіти пропонують різні варіанти відмови. Один з них звертається до Вас: «А як би Ви повели себе в цій ситуації?». *Уявіть себе на місці цього здобувача освіти й змодельуйте варіанти відмови від алкоголю.*

- Уявіть, що Ви завідувач кафедри. Щойно побували на лекції в молодого викладача. Він не зумів забезпечити зустрічної активності здобувачів вищої освіти, які були неухважні, пасивні, шуміли й майже не слухали викладача. *Які поради Ви дасте викладачу щодо забезпечення ефективності методу лекції?*

- Ви – методист здобувачів вищої освіти, які перебувають на педагогічній практиці. Відвідали урок історії з використанням методу демонстрації. Учні десятого класу були пасивні, не проявляли інтересу до навчального матеріалу, що демонструвався на екрані. *Які поради Ви, як методист, дасте здобувачеві вищої освіти щодо забезпечення ефективності методу демонстрації?*

- Другокурснику Максиму здавалося, що йому постійно занижують оцінки на практичних заняттях. Одного разу, коли він ледве впорався з абсолютно нескладним завданням й отримав цілком заслужену оцінку, він підійшов на перерві й простягнув мені авторучку: «Виправте, будь ласка. Завдання

я виконав, безперечно, на 4 бали, а Ви мені поставили лише 3». *Щоб уплинути на здобувача, зверніться до методу переконування. Яким змістом Ви його наповните? До яких звернетесь аргументів? Ваша ціль – домогтись припинення такої поведінки здобувача вищої освіти надалі.*

Особливе місце серед практичних завдань комплексного державного екзамену належить демонстрації й аналізу відеоситуацій, завдяки використанню яких екзамен виходить за рамки традиційного. Його інноваційність у тому, що практичне екзаменаційне завдання, передбачаючи аналіз живої педагогічної ситуації, демонструється на екрані окремо для кожного, хто відповідає. Причому відеофрагменти не повторюються (їхня кількість значно перевищує кількість студентів) й відображають різноманітні аспекти педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти: ситуації, що стосуються методики читання лекції, проведення практичного чи лабораторного заняття; ситуації, в яких необхідно оцінити й проаналізувати рівень професійної майстерності викладача, визначити й охарактеризувати стиль педагогічного спілкування та його виховний потенціал, концепції виховання, етапи виховання, психологічні механізми виховання; причини негативного ставлення до особистості викладача; помилки викладача щодо здійснення виховного впливу; фактори успішного виховного впливу; рівень вихованості за певними показниками; на визначення особистісних якостей педагога, що сприяють чи не сприяють успішності його професійної діяльності; на оцінку усного мовлення викладача та його невербальної поведінки; на визначення комунікативних помилок викладача тощо.

Їх відбір відбувається за такими критеріями: 1) відповідність програмному змісту державної атестації; 2) професійна спрямованість; 3) проблемність; 4) можливість застосування теоретичних положень при аналізі та розв'язанні; 5) лаконічність (максимум 2-3 хв.). Відображаючи живий освітній процес, відеоситуації допомагають перевіряти вміння майбутнього вчителя застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Аналіз педагогічних явищ, що демонструють на екрані, здійснюється поетапно за певною логікою: а) спершу студент визначає відображену в ситуації проблему; б) актуалізує теоретичні знання, необхідні для її розв'язання; в) пропонує педагогічно доцільні шляхи розв'язання проблеми [7, с. 334-335].

У процесі навчання та під час державної атестації використовують найрізноманітніші за своїм змістом і тематикою фрагменти: 1) ситуації першого знайомства вчителя з учнями, які відображають конструктивні або маніпулятивні стратегії самопрезентації; 2) відео ситуації виховного спрямування, в яких потрібно визначити принципи виховання, що сприяють його ефективності, порушення цих принципів, методи та прийоми виховного впливу й умови їхньої ефективності (неефективності), стилі педагогічного спілкування та їхній виховний потенціал; 3) відображають тип важковиховуваності та передбачають знання етапів подальшої корекційної роботи з важковиховуваними, концепцій і психологічних механізмів виховання; 4) на з'ясування причин негативного ставлення до особистості вчителя, типу і причини конфліктів та шляхів їхнього розв'язання, причин негативного ставлення до навчальної діяльності; 5) демонструють особливості виховання у вузькому розумінні, недоліки сімейного виховання, недоліки спілкування педагога з вихованцями, його помилки щодо здійснення виховного впливу, фактори успішного виховного впливу; 6) ситуації, що стосуються оцінки особистості педагога та його поведінки (на визначення професійних здібностей та вмінь учителя, що проявляються в певній ситуації, на визначення компонентів авторитету педагога, його особистісних якостей, що сприяють або не сприяють успішності його професійної діяльності); 8) на оцінку поведінки вчителя у складній педагогічній ситуації, його вміння встановити контакт з учнями тощо [6, с. 343-344]. Для зручності аналізу фрагментів різного змісту студенти укладають алгоритми, які відображають окремі аспекти освітньо-виховної діяльності педагога.

Висновки. Якісний рівень професіоналізму майбутнього педагога, безперечно, великою мірою залежить від цілісного забезпечення його якісної загально педагогічної підготовки, важливим засобом перевірки й оцінювання якої є державна атестація. Вихід на її якісний рівень потребує постановки конкретних і реальних завдань та чіткого визначення принципів, що сприяють успішності підготовки. Опертя на них створює сприятливі умови для мотивованого залучення здобувачів вищої освіти до систематичної активної роботи, спрямованої на засвоєння знань упродовж навчального року, їхнє поглиблення та систематизацію, що завершується державною атестацією.

Література

1. Акімова О. В., Каплінський В. В., Хамська Н. Б. Методичні рекомендації до комплексного екзамену для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи» освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2015. 49 с.
2. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навчальний посібник. 3-є вид., випр. і доп. Вінниця: ДП «Держ. картограф. фабрика», 2006. 400 с.
3. Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. Методика проведення практичних занять у вищій школі як важлива умова формування методичної компетентності студентів. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагог. і психологія.* 2017. Вип. 49. С. 59 – 66.

4. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 44. С. 49–55.
5. Каплінський В. В., Лазаренко Н. І. Орієнтація вищого навчального закладу на забезпечення якості освіти. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: зб наук. робіт. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 111 – 114.
6. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: моногр. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
7. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах. Дис. д-ра пед. наук. Вінниця, 2019. 482с.
8. Каплінський В. В. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 53. С. 100 – 107.
9. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.
10. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
11. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.
12. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

Reference

1. Akimova O. V., Kaplinskyi V. V., Khamska N. B. Metodichni rekomendatsii do kompleksnoho ekzaminu dlia studentiv spetsialnosti «Pedahohika vyshchoi shkoly» osvitho-kvalifikatsiinoho ravnia mahistra [Methodological recommendations for the comprehensive exam for students of the specialty "Pedagogy of the higher school" of the master's educational and qualification level]. Vinnytsia: TOV «Firma «Planer», 2015. 49 s.
2. Haluziak V.M., Smetanskyi M.I., Shakhov V.I. Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: study guide]. 3-ye vyd., vypr. i dop. Vinnytsia: DP «Derzh. kartohraf. fabryka», 2006. 400 s.
3. Kaplynskyi V. V., Lazarenko N. I. Metodyka provedennia praktychnykh zaniat u vyshchii shkoli yak vazhlyva umova formuvannia metodychnoi kompetentnosti studentiv [The methodology of conducting practical classes in higher education as an important condition for the formation of methodological competence of students]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahoh. i psykholohiia*. 2017. Vyp. 49. S. 59 – 66.
4. Kaplinskyi V. V. Osnovni strukturni komponenty zmistu osvity v konteksti formuvannia zahalnopeidahohichnoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [The main structural components of the content of education in the context of the formation of general pedagogical competence of a modern teacher]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika i psykholohiia*. 2016. Vyp. 44. S. 49–55.
5. Kaplinskyi V. V., Lazarenko N. I. Oriientatsiia vyshchoho navchalnoho zakladu na zabezpechennia yakosti osvity [Orientation of a higher educational institution to ensure the quality of education]. *Psykholohiia i pedahohika na suchasnomu etapi rozvytku nauk: aktualni pytannia teorii i praktyky*: zb nauk. robit. Odessa: HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky», 2016. S. 111 – 114.
6. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopeidahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice]: monohr. Vinnytsia: «Tvary», 2018. 492 s.
7. Kaplinskyi V. V. Systema profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopeidahohichnoi pidhotovky u pedahohichnykh universytetakh [The system of professional development of the future teacher in the process of general pedagogical training in pedagogical universities]. *Dys. d-ra ped. nauk. Vinnytsia*, 2019. 482s.
8. Kaplinskyi V. V. Yakist pidruchnykiv i posibnykiv yak vazhlyvyi chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopeidahohichnoi pidhotovky [The quality of textbooks and manuals as an important factor in the professional development of a future teacher in the process of general pedagogical training]. *Naukovi zapysky VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedah. i psykholohiia*. 2018. Vyp. 53. S. 100 – 107.
9. Lazarenko N.I., Kolomiets A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. *Naukovi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Ser. : Pedahohika*. Odessa : PNU, 2016. Vyp. 3 (110). S. 47-52.
10. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
11. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalnopeidahohichni aspekt. [Basic pedagogical education of the future teacher: general pedagogical aspect]. Vinnytsia: Edelweis, 2007. 383 s.
12. Lazarenko N. I., Kaplinski V. V. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education. *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences*. Kielce, 2016. P. 98 – 101.

АНДРІЙ ФРИЦЮК

<https://orcid.org/0009-0003-2351-2295>

hfrjdcmr@ukr.net

аспірант Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті характеризуються різні підходи до тлумачення поняття «професійна мобільність», яке визначено як динамічна, інтегративна особистісна характеристика, що передбачає внутрішню свободу, здатність самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення; базується на стійких цінностях та потребі у саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки власній професійній компетентності; здатності швидко адаптуватися до реальних життєвих ситуацій. Здійснено аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів до професійної мобільності як педагогічної проблеми.

Ключові слова: мобільність, майбутні вчителі, професійна підготовка, професійна мобільність.

ANDREW FRYTSIUK

<https://orcid.org/0009-0003-2351-2295>

hfrjdcmr@ukr.net

postgraduate of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi

State Pedagogical University

Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL MOBILITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article proves that the process of forming the professional mobility of future teachers depends on various reasons: the influence of social and economic crises on the formation of future teachers; modernization of the higher education system; introduction of modern information technologies, availability of a stock of knowledge; clear awareness of one's professional duties. In the article, the professional mobility of future specialists is described as a quality of personality. It is manifested in the ability to successfully switch to another activity; ability to change activities; the ability to effectively use a system of professional techniques to perform any tasks; it is relatively easy to switch from one type of activity to another; possession of professional knowledge, experience of its improvement and independent mastery; readiness for operational selection and implementation of optimal methods of performing tasks. Professional mobility is a personality quality that provides the internal mechanism of human development. It provides developed key, general professional competencies. The result of professional mobility is the self-realization of a person in the profession and in life; the process of transforming oneself into a person, solving vital problems and finding ways to function in a professional environment. In the context of the study, the professional mobility of future teachers is defined as a personality quality that provides an internal mechanism for the development of future teachers due to the formation of key, general professional competencies. The professional mobility of future teachers is described as an integrative, dynamic personal quality that implies inner freedom, the ability to independently find ways to solve specific didactic tasks, and to reveal unconventional thinking. This quality is based on stable values and the need for self-development, the ability to quickly respond to changes in society thanks to one's own professional competence; the ability to quickly adapt to real life situations.

Key words: mobility, future teachers, professional training, professional mobility.

Модернізація у сфері освіти, пов'язана з формування людини нової формації, висуває особливі вимоги до вчителів. Адже саме їхня діяльність впливає на формування майбутньої нації. Загальновідомо, що гідне місце в житті легше знаходить та людина, яка здатна приймати рішення, виконувати їх і відповідати за результати. Нині для суспільства характерний період, коли в усіх галузях відбуваються певні скорочення персоналу. Наслідком цього є потреба в набутті фахівцем декількох спеціальностей, які були б взаємозамінними. Саме на це має бути спрямована підготовка майбутніх учителів у процесі навчання в закладах вищої освіти. Такий підхід пов'язаний з формуванням професійної мобільності майбутніх педагогів [2].

Низка науковців, у тому числі Р. Пріма, наголошують на значному зростанні інтересу і наукового, і суто практичного до проблеми формування професійної мобільності педагога, пов'язуючи це з радикальними змінами в освіті, вважаючи професійну мобільність основою конкурентоздатності сучасного фахівця, а також з огляду на інтеграцію вітчизняної освіти в загальнолюдське європейське співтовариство [13]. Власне, ці нові вимоги, які висуває до майбутніх учителів суспільство, а саме, необхідність реагування на виклики сьогодення, необхідність

прийняття і реалізації нестандартних рішень в ситуації ринкової конкуренції, необхідність адаптації до швидкозмінних умов, готовність до постійного оновлення своїх знань, потребують від майбутніх учителів професійної мобільності.

Як слушно зазначає Л. Коробко, сучасні соціально-економічні перетворення в Україні, розвиток ринкових відносин умотивовують нові, специфічні вимоги до майбутніх педагогічних працівників, що спонукає їх в умовах динамічного розвитку ринку праці бути готовим до можливих змін у професійній діяльності, до виживання в конкурентному світі, до можливих труднощів у професійній кар'єрі та особистісному розвитку. Саме це актуалізує проблему підготовки професійно мобільного фахівця, який зможе ефективно реалізувати себе на ринку праці як кваліфікований професіонал [7]. Тому проблема формування професійної мобільності майбутніх учителів є своєчасною й актуальною.

У психолого-педагогічній проблематиці останніх років професійна мобільність посідає чільне місце. Низка вітчизняних науковців досліджували професійну мобільність як особистісну якість, що стосується: майбутніх учителів (Н. Брижак, Н. Грицькова, О. Кіліченко, Ю. Клименко, О. Козлова, Ю. Музиченко, Р. Пріма), майбутніх офіцерів (А. Ващенко), майбутніх фахівців аграрної сфери (І. Герасимова), соціальних працівників (Т. Гордєєва), викладачів вищої школи (В. Гринько), майбутніх економістів (Є. Іванченко), майбутніх психологів (В. Зубко), майбутніх менеджерів-аграріїв (Н. Кожемякіна), майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах сталого розвитку (Н. Коробко), майбутніх кваліфікованих робітників (Л. Сушенцева), майбутніх інженерів (І. Хом'юк) тощо. Крім того, досліджували професійну мобільність фахівця як науково-педагогічну проблему (В. Володавчик), розвиток професійної мобільності викладачів інформатики у системі науково-методичної роботи коледжів (Т. Павлиш), проблему соціально-професійної мобільності сучасного фахівця у контексті реформування системи вищої освіти (Ю. Сачук), професійну мобільність як складову системи професійного розвитку сучасного фахівця (Н. Сургунд) тощо. Однак, варто констатувати, що процес підготовки до професійної мобільності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін не виступав предметом окремого наукового пошуку.

Метою статті є аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів до професійної мобільності як педагогічної проблеми.

Варто зазначити, що у педагогічному середовищі все частіше виникає запитання: чому і як вчити студентів для того, щоб вони, ставши професійно компетентними фахівцями, наголошує Р. Пріма, були реально потрібні і конкурентоспроможні на ринку праці, а головне, щоб були готові до професійного зростання і професійної мобільності, гнучкості мислення, міжнародного діалогу, толерантності і співпраці [12]. Цілком погоджуючись з таким міркуванням науковця, вважаємо особливо важливим формування професійної мобільності майбутніх педагогів нині, в період реформування системи вищої освіти в Україні.

Цілком погоджуємося з Р. Прімою в тому, що професійна мобільність у педагогічній сфері має особливості, пов'язані зі специфікою професійної діяльності [18]. Мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання та має важливий вплив на професіоналізм майбутнього фахівця [2]. Тому під час формування професійної мобільності майбутніх студентів варто враховувати специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності.

Процес формування професійної мобільності особистості залежить від низки чинників, серед яких найбільше значення мають такі: вплив на становлення майбутнього вчителя соціально-економічних криз; модернізація системи вищої освіти; впровадження сучасних інформаційних технологій, наявність запасу знань; чітке усвідомлення своїх професійних обов'язків [2].

Отже, професійна мобільність є важливою якістю майбутніх педагогів. Тому важливо забезпечити її формування під час навчання у закладі вищої освіти, оскільки це готує майбутніх учителів до змін, котрі виникають у нашій державі в зв'язку з нестабільністю розвитку економіки, від чого залежать усі сфери нашого буття [2].

Загалом, термін «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання. У науковий обіг він був уведений соціологами для позначення явищ, що характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність) [21]. Саме в контексті соціальної мобільності досліджувалася ця якість на початку минулого століття.

Цілком погоджуємося з Л. Пілецькою, яка стверджує, що психологічною основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності. Надаючи особливе значення у формуванні професійної мобільності мотиваційній сфері особистості, науковець наголошує, що саме мотиваційна сфера обумовлює цілеспрямований, свідомий характер дій людини й визначає потенційні можливості особистості, що вкрай важливо в ситуації невизначеності. При формуванні професійної мобільності на перше місце виходить не знаннявий її компонент і навіть не формування професійно важливих якостей, а, насамперед, психологічна (у тому числі мотиваційна)

готовність до професійної мобільності [16]. Це варто враховувати під час формування професійної мобільності майбутніх учителів.

Зважаючи на характеристики професійної мобільності, запропоновані науковцем, нам ближчим видається розуміння цього терміну не як діяльності людини, що детермінована подіями, які змінюють середовище, результатом чого виступає самореалізація людини в професії й житті і не як процесу перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного й життєвого середовища, а як якості особистості, яка забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей [16]. Саме таке розуміння професійної мобільності майбутніх учителів взято нами в дослідженні за основу. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо професійну мобільність майбутніх педагогів як якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку майбутніх учителів через сформованість у них ключових, загальнопрофесійних компетенцій.

Нам імпонує досить влучне, на наш погляд, визначення «професійної мобільності майбутніх психологів», запропоноване науковцем В. Зубко, яка розуміє її як інтегративну особистісну якість, що виявляється у здатності успішно переходити від одного виду діяльності в роботі до іншого, а також володінні високим рівнем професійних знань, здатністю їх удосконалювати та постійно оновлювати, самостійно визначати оптимальні способи виконання завдань у галузі діяльності [6]. На нашу думку, таке визначення можна вважати, до певної міри, універсальним, тобто таким, що є властивим не лише майбутнім психологам, а й здобувачам інших спеціальностей, у тому числі, педагогічних.

Н. Грицькова вважає, що «особливої актуальності проблема мобільності набуває у сфері професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки педагогічна діяльність є однією з найскладніших за змістом і функціями» [5, с. 1]. Науковець визначає поняття «педагогічної мобільності» як його пристосування в мінливих умовах до одночасного впливу багатьох чинників, що потребує від педагога, з одного боку, бути адаптивним, а з іншого – динамічним, креативним, неупередженим, здатним вирішувати нестандартні завдання та ситуації, вільно переходити від одного виду професійної діяльності до іншого [5, с. 1]. На нашу думку, в даному випадку педагогічна мобільність є синонімом до професійної мобільності.

Н. Луцан наголошує, що майбутній педагог має швидко приймати рішення і відповідати за них, розвивати в собі не тільки професійно значущі якості, що мають поліпрофесійний, поліфункціональний характер, а й суб'єктивну готовність до неперервної самоосвіти, що дозволяє зацентрувати на прогностичній функції професійної мобільності [13]. Цілком погоджуємося з науковцем у тому, що підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності тоді є ефективною, якщо вона проходить в адекватних навчальних формах і вирішує два взаємозалежні завдання: формування інноваційної готовності до сприйняття нововведень та вміння діяти по-новому, бути професійно мобільним.

Нам імпонує думка Н. Луцан стосовно того, що професійна мобільність майбутнього вчителя виявляється, з-поміж іншого в здатності самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, вміло знаходити оригінальні рішення [13].

Н. Коробко визначає професійну мобільність майбутніх магістрів педагогіки вищої школи як полікомпонентну, інтегровану, динамічну якість особистості, що забезпечує оптимальну зміну власної професійної стратегії в соціумі [10]. Тобто, на думку науковця, професійна мобільність є важливим засобом активізації професійного самовизначення здобувачів, актуалізації їхніх внутрішніх резервів і можливостей, формування готовності студентів до самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Л. Сушенцевою визначено, що професійна мобільність майбутнього фахівця – це інтегрована якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці. Вона виявляється в професійній діяльності і забезпечує самовизначення й самореалізацію в житті і праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних (ключових) кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище. Професійна мобільність передбачає готовність фахівця до зміни виконуваних професійних завдань, до зміни робочого місця, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [19]. Усе це, звісно, стосується й майбутніх учителів.

Є. Іванченко розглядає професійну мобільність майбутніх фахівців як інтегровану якість особистості, що виявляється у: здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері діяльності; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі діяльності, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [7].

О. Кулінченко розуміє професійну мобільність як інтегративну якість, що поєднує сформовану потребу особистості у змінах, актуалізовані когнітивні здібності і певні особистісні якості, а також знання і вміння, що визначають готовність до прийняття рішень у разі змін завдань професійної діяльності, самоусвідомлення особистістю необхідності корекції професійного шляху, що сформоване на основі рефлексії [11].

Варто зазначити, що формування професійної мобільності майбутніх учителів має значний позитивний вплив на розвиток їхньої конкурентоздатності, що здійснюється в системній єдності змісту освітнього процесу і психолого-педагогічного супроводу розвитку конкурентоздатності студентів (за допомогою системи діагностування, консультування, тренінгів) та конкуренторозвивальної діяльності педагогів (консультаційне і методичне забезпечення вибору педагогами індивідуально-орієнтованого змісту, засобів і методів навчання і виховання студентів) [21].

І якщо Л. Пілецька [16], посилаючись на Р. Пріму та інших науковців, визначає такі якісно різні підходи до досліджень мобільності: як до деперсоніфікованого соціально-економічного процесу; як до засобу соціального просування і професійного розвитку особистості, – то ми в контексті дослідження розглядаємо професійну мобільність як один із засобів професійного розвитку особистості.

Л. Сушенцева наголошує, що основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до професійної мобільності [20]. З цим твердженням науковця повністю погоджуємося.

Отже, професійну мобільність майбутніх учителів ми розглядаємо як інтегративну, динамічну особистісну якість, що передбачає внутрішню свободу, здатність самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення; якість базується на стійких цінностях та потребі у саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки власній професійній компетентності, здатності швидко адаптуватися до реальних життєвих ситуацій.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми з точки зору соціології, психології, педагогіки дав можливість зробити висновок, що найбільш продуктивним у дослідженні цієї складної інтегративної особистісної якості є міждисциплінарний системний підхід. Варто відзначити важливу суттєву характеристику професійної мобільності майбутніх учителів – її незавершеність у процесі професійної підготовки в педагогічному університеті, оскільки ця особистісна якість розвиватиметься у них впродовж усієї професійної діяльності й постійно потребуватиме вдосконалення.

Література

1. Акімова О.В. Формування творчого мислення майбутнього вчителя: Монографія. Вінниця, 2013. 365 с.
2. Брижак Н. Ю. Професійна мобільність як фахова якість майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2016. Вип. 1 (38). С. 67–70.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.
4. Грибова Л. Професійна мобільність як один із критеріїв ефективності підвищення кваліфікації фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 198–203.
5. Грицькова Н. В. Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи. *Науковий вісник Донбасу : електрон. наук. фах. вид. Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка*. Луганськ, 2011. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_6
6. Зубко В. С. Підготовка майбутніх психологів до професійної мобільності в умовах педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук: 015 Професійна освіта. Вінниця. 2021. 276 с.
7. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.
8. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія. Вінниця: «Твори», 2018. 492 с.
9. Коваліско Н. В. Трудова мобільність в умовах регіонального ринку праці : дис. ... канд. соціол. наук. Львів, 1999. 184 с.
10. Коробко Н. В. Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах сталого розвитку. *Theory and methods of educational management*. 2016. №1 (17). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/14_korobko.pdf
11. Кулінченко О. С. Сутність професійної мобільності як міждисциплінарного поняття. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. Вип. 2(3). С. 159-164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2%283%29_30
12. Лазаренко Н.І., Коломієць А.М. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Сер. : Педагогіка. Одеса : ПНПУ, 2016. Вип. 3 (110). С. 47-52.

13. Луцан Н. І. Педагогічні умови формування професійної мобільності вихователя дошкільного закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1 (45). С. 87–89.
14. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
15. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
16. Пілецька Л. С. Професійна мобільність особистості: психологічний аспект аналізу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля*. Северодонецьк, 2013. № 3. С. 197–202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tiprr_2013_3_35
17. Пріма Р. М. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08prmsp.pdf>
18. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України*. Київ, 2016. № 25. С. 40–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_9
19. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: Теорія і практика. Монографія. Кривий Ріг : «Видавничий дім», 2011. 360 с
20. Сушенцева Л. Л., Сушенцев О. О. Вплив професійної мобільності на конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці. *Молодий вчений*. № 4 (31). Квітень, 2016. С. 568–572.
21. Фрицюк В. А. До питання про дефініції креативності. *Шлях освіти*. Київ, 2003. №4. С. 12–14.
22. Фрицюк В. А. Формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх педагогів у творчому освітньому середовищі ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2016. № 6 (129). С. 107–114.
23. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.

References

1. Akimova O.V. Formuvannya tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia: Monohrafiia. [Formation of creative thinking of the future teacher: Monograph]. Vinnytsia, 2013. 365 s.
2. Bryzhak N. Yu. Profesiina mobilnist yak fakhova yakist maibutnoho vchytelia [Professional mobility as a professional quality of the future teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu : Seriiia : Pedahohika. Sotsialna robota. Hol. red. I. V. Kozubovska. Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla», 2016. Vyp. 1 (38). S. 67–70.*
3. Haluziak V. M. Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia. [Components of general pedagogical competence of the teacher.]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriiia: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 49. Vinnytsia, 2017. S. 46–54.*
4. Hrybova L. Profesiina mobilnist yak odyin iz kryteriiv efektyvnosti pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv [Professional mobility as one of the criteria for the efficiency of professional development]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. 2015. Vyp. 44. S. 198–203.*
5. Hrytskova N. V. Osoblyvosti sotsialno-profesiinoi mobilnosti vchytelia v umovakh suchasnoi serednoi shkoly [Peculiarities of social and professional mobility of a teacher in the conditions of a modern secondary school]. *Naukovyi visnyk Donbasu : elektron. nauk. fakh. vyd. Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka. Luhansk, 2011. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_6*
6. Zubko V. S. Pidhotovka maibutnikh psykholohiv do profesiinoi mobilnosti v umovakh pedahohichnoho universytetu [Preparation of future psychologists for professional mobility in the conditions of a pedagogical university] : dys. ... kand. ped. nauk: 015 Profesiina osvita. Vinnytsia, 2021. 276 s.
7. Ivanchenko Ye. A. Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional mobility of future economists in the process of training in higher educational institutions]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04; Pivdenoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. O., 2005. 20 s.
8. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Professional formation of the future teacher in the process of general pedagogical training: theory and practice]: monohrafiia. Vinnytsia: «Tvory», 2018. 492 s.
9. Kovalisko N. V. Trudova mobilnist v umovakh rehionalnoho rynku pratsi [Labor mobility in the conditions of the regional labor market]: dys. ... kand. sotsiol. nauk. Lviv, 1999. 184 s.
10. Korobko N. V. Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnikh mahistriv pedahohiky vyshchoi shkoly v umovakh staloho rozvytku [Formation of professional mobility of future masters of pedagogy in higher education in conditions of sustainable development]. *Theory and methods of educational management. №1 (17), 2016. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/14_korobko.pdf*
11. Kulinchenko O. S. Sutnist profesiinoi mobilnosti yak mizhdystsyplinarnoho poniattia [The essence of professional mobility as an interdisciplinary concept]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia : Psykholohichni nauky. 2017. Vyp. 2(3). S. 159–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2%283%29__30*

12. Lazarenko N.I., Kolomiets A.M. Suchasni metodolohichni pidkhody v orhanizatsii vyshchoi pedahohichnoi osvity. [Modern methodological approaches in the organization of higher pedagogical education]. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho. Ser. : Pedahohika. Odesa : PNP, 2016. Vyp. 3 (110). S. 47-52.
13. Lutsan N. I. Pedahohichni umovy formuvannya profesiinoi mobilnosti vykhovatelya doshkilnoho zakladu [Pedagogical conditions for the formation of professional mobility of a preschool teacher]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser. : Pedahohichni nauky. 2014. Vyp. 1 (45). S. 87–89.
14. Osobystisno-profesiine stanovlennia pedahoha: andrahohichniy vymir [Personal and professional development of a teacher: andragogic dimension] / Lazarenko N.I., Lukianova L.B. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2021. 380 s.
15. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelya: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
16. Piletska L. S. Profesiina mobilnist osobystosti: psykholohichniy aspekt analizu [Professional mobility of the individual: psychological aspect of the analysis]. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. Skhidnoukr. nats. un-t im. Volodymyra Dalia. Sievierodonetsk, 2013. № 3. S. 197–202. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2013_3_35
17. Prima R. M. Profesiina mobilnist fakhivtsia yak naukova problema [Professional mobility of a specialist as a scientific problem]. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08prmsp.pdf>
18. Prima R. M. Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnoho vchytelya: vektory naukovykh doslidzhen [Formation of professional mobility of the future teacher: vectors of scientific research]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika : zb. nauk. pr. Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Kyiv, 2016. № 25. S. 40–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2016_25_9
19. Sushentseva L. L. Formuvannya profesiinoi mobilnosti maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational and technical educational institutions]: Teoriia i praktyka. Monohrafiia. Kryvyi Rih : «Vydavnychiy dim», 2011. 360 s
20. Sushentseva L. L., Sushentsev O. O. Vplyv profesiinoi mobilnosti na konkurentozdatnist fakhivtsia na suchasnomu rynku pratsi [The impact of professional mobility on the competitiveness of a specialist in the modern labor market]. Molodyi vchenyi. № 4 (31). Kvitin, 2016. S. 568–572.
21. Frytsiuk V. A. Do pytannia pro definitsii kreatyvnosti [To the question of the definition of creativity]. Shliakh osvity. Kyiv, 2003. №4. S. 12-14.
22. Frytsiuk V. A. Formuvannya motyvatsii profesiinoho samorozvytku maibutnykh pedahohiv u tvorchoму osvitnomu seredovyshchi VNZ [Formation of motivation for professional self-development of future teachers in the creative educational environment of universities]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu. 2016. № 6 (129). S. 107-114.
23. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelya: zahalnopedahohichniy aspekt. [Basic pedagogical education of the future teacher: general pedagogical aspect]. Vinnytsia: Edelweis, 2007. 383 s.

УДК 37.018.2

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-51-64>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>
wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕКСАНДР МАКОДАЙ

komarova7788@gmail.com
аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

РОЗВИТОК КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В США

Розглянуто історію розвитку теорії і практики кооперативного навчання у Сполучених Штатах Америки. Показано, що кооперативне навчання з'явилося в США у відповідь на потреби соціальної та педагогічної практики і розвивалося під впливом філософії прогресивізму, освітніх реформ і зростаючого інтересу до формування інклюзивного освітнього середовища. Розглянуто наукові витоки кооперативного навчання: «прогресивізм» Дж. Дьюї, соціально-психологічні дослідження К. Левіна і М. Дойча. З'ясовано внесок у розвиток теорії і практики кооперативного навчання ключових представників цього освітнього підходу: Д. Джонсона, Р. Джонсона, Е. Аронсона, Р. Славіна, К. Сміта та ін. Описано три парадигми дослідження кооперативного навчання, в яких акцентується увага на різних аспектах цього феномену: парадигма «ефекту» фокусується на результатах, парадигма «умов» – на контекстуальних факторах, від яких залежить ефективність спільного навчання, парадигма «взаємодії» – на соціальних і когнітивних процесах, що відбуваються під час навчальної співпраці. На основі аналізу педагогічної теорії й освітньої практики виокремлено п'ять основних етапів у розвитку кооперативного навчання в США: 1) етап початкової концептуалізації (1960-1970-ті роки); 2) етап формалізації та структурування (1970-1980-ті роки); 3) етап емпіричних досліджень та перевірки ефективності (1980-1990-ті роки); 4) етап інтеграції та диференціації (1990-2000-ті роки); 5) етап інтеграції в кооперативне навчання сучасних цифрових та інформаційних технологій (2000-ті роки – дотепер). Впродовж зазначених етапів погляди на кооперативне навчання еволюціонували від концептуалізації та формалізації до перевірки на основі емпіричних досліджень та інтеграції в різні освітні та культурні контексти відповідно до нових освітніх потреб.

Ключові слова: кооперація, взаємозалежність, кооперативне навчання, групове навчання, спільне навчання, навчальна співпраця, уміння міжособистісного спілкування, групова рефлексія, стратегії кооперативного навчання, США.

VASYL HALUZIYAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

OLEXANDR MAKODAI

Graduate Student of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

THE EVOLUTION OF COOPERATIVE LEARNING IN THE USA

The article describes the history of the development of the theory and practice of cooperative learning in the United States of America. It is shown that cooperative learning appeared in the USA in response to the needs of social and pedagogical practice and developed under the influence of the philosophy of progressivism, educational reforms and the growing interest in the formation of an inclusive educational environment. The scientific origins of cooperative learning are considered: "progressivism" by J. Dewey, socio-psychological studies by K. Levin and M. Deutsch. The contribution to the development of the theory and practice of cooperative learning of the key representatives of this educational approach is clarified: D. Johnson, R. Johnson, E. Aronson, R. Slavin, K. Smith, and others. Three paradigms of cooperative learning research are described, in which attention is focused on different aspects of this phenomenon: the "effect" paradigm focuses on results, the "conditions" paradigm focuses on contextual factors that influence the effectiveness of joint learning, the "interaction" paradigm focuses on social and cognitive processes occurring during educational cooperation. Based on the analysis of pedagogical theory and educational practice, five main stages in the development of cooperative learning in the USA are distinguished: 1) the stage of initial conceptualization (1960s-1970s); 2) the stage of formalization and structuring (1970-1980s); 3) the stage of empirical research and performance testing (1980s-1990s); 4) stage of integration and differentiation (1990s-2000s); 5) the stage of integration into cooperative learning of modern digital and information technologies (2000s - until now). During these stages, views on cooperative learning have evolved from conceptualization and

formalization to verification based on empirical research and integration into different educational and cultural contexts according to new educational needs.

Key words: *cooperation, interdependence, cooperative learning, group learning, collaborative learning, educational cooperation, interpersonal skills, group reflection, cooperative learning strategy, USA.*

Кооперативне навчання, що ґрунтується на структурованій взаємодії учнів у малих групах для досягнення спільної навчальної мети, набуло статусу одного із найбільш популярних освітніх підходів не лише у Сполучених Штатах Америки, а й в усьому світі. Завдяки своїм перевагам кооперативне навчання стало об'єктом активної уваги як з боку педагогів-практиків, так і з боку дослідників, які прагнуть з'ясувати умови формування освітнього середовища, сприятливого для пізнавального, емоційного і соціального розвитку учнів.

В останні десятиліття ідеї кооперативного навчання набули значного поширення в українській педагогічній теорії та освітній практиці. Кооперативне навчання з успіхом використовується на різних рівнях освіти, починаючи від дошкільної освіти [15], початкової школи [1], і закінчуючи вищою школою [5; 12; 18; 19; 21] та освітою дорослих [4]. Українські автори аналізують філософські [14] та методологічні [9] засади кооперативного навчання, психолого-педагогічні аспекти кооперативного навчання як творчої групової діяльності [3], особливості застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання [10], використання кооперативного навчання як засобу демократизації освітнього процесу [8], формування навчальної мотивації [6; 19], міжкультурної компетентності студентів [21]. Водночас недостатньо осмисленими в українській педагогіці залишаються історичні витоки та етапи становлення кооперативного навчання як особливого освітнього підходу, що виник і сформувався у США.

Мета статті полягає у розкритті еволюції кооперативного навчання у Сполучених Штатах Америки, з'ясуванні його витоків, ключових етапів розвитку та впливу на освітню практику.

Кооперативне навчання (cooperative learning) має глибоке коріння в історії освіти США. Його розвиток відображав широку палітру філософських, психологічних і освітніх концепцій, соціальних рухів і дослідницьких зусиль, спрямованих на пошук ефективних способів організації педагогічного процесу. Історія кооперативного навчання в США, починаючи від його виникнення і закінчуючи широкою інтеграцією в різні освітні заклади, є свідченням постійного пошуку інноваційних та ефективних освітніх підходів.

Становлення кооперативного навчання відображає широкий контекст змін в освітній філософії, соціальній і педагогічній практиці США. Як особливий освітній підхід кооперативне навчання з'явилося у США у відповідь на актуальні освітні і соціальні потреби. Його витоки можна знайти в освітньому русі «прогресивізму», що зародився наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, коли філософи та реформатори освіти почали кидати виклик традиційним дидактичним методам. Такі впливові особи, як Джон Дьюї, пропагували активне навчання, коли учні, виступаючи в ролі дослідників, спільно відкривають нові для себе знання, а не пасивно отримують їх у готовому вигляді від учителя. Дж. Дьюї наголошував на важливості активного навчання, практичної та пізнавальної співпраці між учнями. На його думку, навчання – це соціальна діяльність, яка відбувається всередині спільноти учнів. Спільне навчання активізує соціальну взаємодію, спонукає учнів працювати разом у групах, ділитися ідеями та навчати один одного. Обґрунтоване Дж. Дьюї поняття «спільноти дослідників» перегукується з інтерактивною природою кооперативного навчання, коли учні співпрацюють у процесі колективного продукування і засвоєння знань.

Дж. Дьюї був активним прихильником демократичної освіти, яка ґрунтується на цінностях рівноправності, спільної участі та критичного мислення. Спільне навчання втілює демократичні принципи, надаючи всім учням можливість брати активну участь у навчанні, незалежно від їх соціального походження чи здібностей. У процесі спільного навчання учні мають змогу висловлювати власні думки, співпрацювати у прийнятті рішень та робити свій внесок в успіх групи, усвідомлюючи відповідальність за досягнення спільного результату.

На думку Дж. Дьюї, важливою метою освіти має бути розвиток критичного мислення учнів і їх готовності вирішувати реальні проблеми. Найбільшою мірою реалізації цього завдання сприяє кооперативне навчання, яке залучає учнів до спільного розв'язання проблем, коли вони разом аналізують інформацію, оцінюють різні варіанти дій і генерують творчі рішення. Працюючи спільно, учні вчать конструктивно спілкуватися, критично мислити та застосовувати знання на практиці.

Таким чином, внесок Дж. Дьюї в розвиток теорії і практики кооперативного навчання полягав у його акцентуванні уваги на соціальній взаємодії, демократичних засадах і навичках вирішення проблем у контексті спільної навчальної діяльності. Його ідеї щодо важливості співробітництва, активної участі та організації спільнот в освітньому процесі стали теоретичним підґрунтям для подальших досліджень в галузі кооперативного навчання.

Після Другої світової війни у Сполучених Штатах все більше уваги приділялося освітнім реформам та інноваціям. Представники уряду та педагоги прагнули віднайти такі способи організації навчання, які б давали змогу задовольняти різноманітні потреби учнів у дедалі більш

неоднорідних класах, а також більшою мірою стимулювати пізнавальну активність і взаємодію учнів, ніж традиційне навчання. Один із таких підходів вбачався в кооперативному навчанні, яке, на думку його прихильників, сприяє підвищенню академічної успішності учнів, їх згуртуванню та формуванню базових комунікативних умінь.

Становленню кооперативного навчання як формалізованого дидактичного підходу значною мірою сприяли проведені у 1940-х і 1950-х роках соціально-психологічні дослідження, спрямовані на вивчення психологічних закономірностей функціонування малих груп і формування внутрішньогрупових стосунків. Насамперед варто згадати дослідження американських психологів Курта Левіна і Мортон Дойча. Хоча К. Левін безпосередньо не вивчав кооперативне навчання, його ідеї заклали основу для розуміння принципів ефективної групової співпраці, що значно вплинуло на подальший розвиток теорії і практики кооперативного навчання.

Одним із найпомітніших внесків К. Левіна була його концепція «групової динаміки», що стосується розуміння психології взаємодії індивідів у групі, їх впливу на поведінку один одного. К. Левін підкреслював важливість розуміння групових процесів і того, як вони впливають на ставлення, переконання та дії окремих людей. Він обґрунтував ідею, що групова поведінка залежить як від внутрішніх (індивідуальних характеристик), так і зовнішніх (групова структура та динаміка) факторів. К. Левін звернув увагу на важливість соціальних норм і взаємозалежності в групах, показав, що поведінка окремих членів групи значною мірою залежить від групових норм і очікувань. Крім того, він обґрунтував важливість позитивної взаємозалежності для ефективної спільної діяльності групи: члени групи повинні працювати разом для досягнення спільної мети і отримувати винагороду за спільні зусилля.

Психологічні ідеї К. Левіна забезпечили теоретичну основу для розробки та вдосконалення педагогами-практиками і дослідниками способів організації кооперативного навчання. Наголошуючи на важливості співпраці, взаємної підтримки та спільних групових цілей, К. Левін заклав основи для визначення принципів ефективного кооперативного навчання.

Дослідження інших соціальних психологів, передусім Мортон Дойча, сприяли усвідомленню переваг кооперації (співпраці) у порівнянні з конкуренцією в навчальному середовищі. М. Дойч обґрунтував теорію, в якій виокремив і описав три типи соціальної взаємозалежності: співпраця (кооперація), що ґрунтується на позитивній взаємозалежності членів групи; суперництво (конкуренція), що ґрунтується на негативній взаємозалежності членів групи, та індивідуальна робота (незалежність або відсутність взаємозалежності всередині групи) [29]. Позитивна взаємозалежність сприяє конструктивній взаємодії, негативна взаємозалежність – опозиційній взаємодії, а відсутність взаємозалежності – відсутності взаємодії. Відповідно до теорії М. Дойча, кооперація (співпраця) індивідів є результатом позитивної взаємозалежності членів групи, які прагнуть до досягнення спільної мети. Співпраця в навчанні полягає в обміні знаннями та взаємній підтримці учнями один одного, суперництво – у конкурентній боротьбі, індивідуальна робота – в самостійному виконанні завдань без взаємодії з іншими учнями.

У ході своїх досліджень М. Дойч пропонував учням інструкції, які відповідали різним типам соціальної взаємодії. Для створення ситуації співробітництва учні об'єднувалися в групи по 4-6 осіб, які одержували завдання працювати спільно і фіксувати результати своєї роботи в єдиному протоколі. Кожен учень повинен був висловлювати свої думки і пропозиції під час виконання завдань або за потреби звертатися за допомогою чи роз'ясненнями до інших членів групи (а не до вчителя). Вчитель оцінював результати роботи групи загалом, а не окремих її членів.

Щоб створити умови суперництва та індивідуальної роботи, учням давалася інструкція працювати наодинці, не спілкуватися з однокласниками, ставити питання лише вчителю. Робота кожного оцінювалася індивідуально або в порівнянні з результатами інших учнів. Контроль і оцінювання навчальних досягнень здійснював учитель.

З'ясувалося, що в групах співробітництва стосунки були більш товариськими, учні уважніше ставилися один до одного, почували себе більш вільно і впевнено, допомагали один одному. В умовах конкуренції учні менше взаємодіяли, були більш агресивними, заважали іншим, практично не обмінювалися знаннями, прагнули до одноосібної першості.

Після М. Дойча було проведено низку аналогічних досліджень, які, попри певну неоднозначність результатів щодо ефективності засвоєння навчального матеріалу, підтвердили, що кооперативне навчання поліпшує взаємостосунки в класі і сприяє підвищенню мотивації учіння.

Обґрунтована М. Дойчем у 1940-х роках теорія соціальної взаємозалежності «заклала основи всієї сфери кооперативного навчання» [50, с. 17]. Ідеї М. Дойча пізніше були розвинуті його учнем Девідом Джонсоном [35].

Проведені соціальними психологами (К. Левін, М. Дойч) експериментальні дослідження надали емпіричне підтвердження ефективності стратегій кооперативного навчання, продемонстрували його позитивний вплив на академічну успішність учнів і формування міжособистісних стосунків у групі. Ці перші експерименти заклали основу для подальших досліджень кооперативного навчання та його застосування в різних освітніх закладах.

Таким чином, кооперативне навчання з'явилося в США у відповідь на потреби педагогічної практики і розвивалося під впливом філософії прогресивізму, соціально-психологічних досліджень, повоєнних освітніх реформ і зростаючого інтересу до формування інклюзивного освітнього середовища. Оформлення кооперативного навчання як особливого педагогічного підходу у другій половині ХХ століття було пов'язане з дослідженнями, які продемонстрували його дидактичну ефективність, сприяння соціальному розвитку учнів і забезпеченню рівного доступу до освіти.

Історію навчання в малих групах можна простежити з давніх часів, однак сучасні дослідження кооперативного навчання розпочалися в 1960-х роках [35]. У цей час було багато педагогів, які практикували навчання в малих групах, однак не використовували при цьому термін «кооперативне навчання» [33].

Можна виокремити декілька основних етапів у розвитку і концептуалізації кооперативного навчання, кожен з яких характеризується певними ключовими ідеями, тенденціями та результатами психолого-педагогічних досліджень.

Теоретичні основи власне кооперативного навчання були розроблені в 1960-х і 1970-х роках такими дослідниками, як Девід Джонсон і Роджер Джонсон, Елліот Аронсон, Спенсер Кейган, Річард Шмук, Ніл Девідсон, Елізабет Коен, Роберт Славін, Шломо Шаран та ін. [27]. Проте термін «кооперативне навчання» (cooperative learning) не використовувався в літературних джерелах до 1980 р. Натомість вживався термін «small group learning» (навчання в малих групах) [27].

У цей час спостерігався сплеск інтересу до кооперативного навчання, який підживлювався комплексом соціальних, політичних і освітніх факторів. На хвилі руху за громадянські права та усунення нерівності в освіті педагоги шукали інноваційні навчальні підходи, які б сприяли інклюзії та розширювали можливості учнів з різних верств населення. Багато педагогів і дослідників пов'язували вирішення вказаних проблем з кооперативним навчанням, вбачаючи у ньому багатообіцяючий засіб пізнавального і соціально-емоційного розвитку всіх учнів, формування конструктивних міжособистісних стосунків у шкільних класах.

Дослідники висловлювали дещо відмінні погляди стосовно того, яке навчання можна вважати кооперативним. На думку Р. Славіна, кооперативне навчання – це спосіб навчання учнів у «малих гетерогенних навчальних групах» з метою стимулювання їх індивідуальної навчальної діяльності [45]. Критерій гетерогенності (різноманітності) груп – об'єднання в них учнів з різними навчальними можливостями – є важливим для створення такої навчальної ситуації, в якій учні будуть вчитися один в одного і підтримувати один одного. За таких обставин відбуватиметься взаємонавчання, тому що в процесі спільного обговорення виникають когнітивні конфлікти, неправильні міркування викликають критику, внаслідок чого порушується когнітивна рівновага учнів і стимулюється їх перехід на вищі рівні мислення та розуміння [45].

Кооперативне навчання – це форма навчальної співпраці, що передбачає використання гетерогенних малих груп з метою отримання максимальної користі всіма учасниками взаємодії. За Р. Славіним, кооперативне навчання охоплює способи навчання, в яких учні працюють у малих групах (переважно по 4-6 осіб) і заохочується результативність їх спільної діяльності [45]. При цьому важливо, щоб групові заохочення забезпечували індивідуальну відповідальність учнів за досягнення спільної мети. Кожен учень може отримати високу оцінку тільки у тому випадку, якщо інші члени його групи також досягнуть успіху. Це дозволяє уникнути домінування здібних учнів і пасивності відстаючих. Групова робота за таких умов (поєднання групових заохочень з індивідуальною відповідальністю учнів) не лише спонукає брати на себе відповідальність за власні навчальні досягнення, але й робить учнів відповідальними за успіхи своїх однокласників.

В умовах кооперативного навчання учні працюють спільно, щоб підвищити власну успішність і успішність своїх товаришів, а не змагаються між собою. Змагання призводить до створення ситуації виграшу-програшу, коли кращі учні отримують визнання, а слабші – залишаються демотивованими і байдужими до навчання. За кооперативного навчання, навпаки, кожен учень виграє, всі допомагають один одному в атмосфері взаємної підтримки, що сприяє підвищенню успішності і зміцнює почуття власної гідності учнів.

Ніл Девідсон і Тоні Воршем запропонували визначення кооперативного навчання як такої навчальної стратегії, коли учні працюють разом у малих групах, щоб допомагати один одному вчитися [28]. Кожен член групи відповідає не лише за засвоєння навчального матеріалу, але й за допомогу товаришам по групі, створюючи таким чином атмосферу спільного досягнення. Це визначення наголошує на співпраці, взаємній підтримці та взаємній відповідальності між членами малої групи в процесі навчання. Групова робота має бути ретельно спланована і чітко структурована, щоб забезпечити активну участь усіх членів малої групи. Для організації продуктивного кооперативного навчання потрібне щось більше, ніж просто розділити учнів на групи і запропонувати їм спілкуватися.

Щоб уникнути непорозумінь, Карл Сміт спробував визначити, яке навчання не є кооперативним [49]. На його думку, якщо учні сидять поруч за одним столом і обговорюють виконання своїх індивідуальних завдань, – це не кооперативне навчання. Якщо в групі одні учні виконують всю

роботу, а інші лише підписуються під нею або якщо учні виконують свої завдання індивідуально, а той, хто закінчив першим, допомагає іншим, – це також не кооперативне навчання. Кооперативне навчання не означає просте перебування поряд з іншими учнями, обговорення інформації або обмін нею, хоча кожен з цих пунктів є важливим.

На думку К. Сміта [49], ефективне кооперативне навчання можливе за таких умов:

- позитивна взаємозалежність: учні покладаються один на одного для досягнення спільних цілей; успіх залежить від загальної продуктивності групи, командної роботи і спільної відповідальності;
- індивідуальна відповідальність: кожен учень у групі відповідає за свій внесок у виконання завдання чи проєкту; це запобігає неробству або ізоляції учнів і сприяє тому, що всі члени групи беруть активну участь у навчанні;
- взаємодія віч-на-віч: кооперативне навчання передбачає часте та змістовне безпосереднє спілкування між членами групи, проведення дискусій, дебатів, групове вирішення проблем і обмін ідеями; це сприяє активній взаємодії та взаємному навчанню учнів;
- розвиток умінь міжособистісного спілкування: учні під час спільної роботи розвивають соціальні вміння, необхідні для академічної успішності та майбутньої професійної діяльності – комунікативні вміння, лідерство, вміння вирішувати конфлікти і працювати в команді;
- групова рефлексія: аналіз ефективності функціонування групи є невід'ємною складовою кооперативного навчання; завдяки груповій рефлексії учні оцінюють досвід співпраці, визначають сильні та слабкі сторони взаємодії та вносять корективи для покращення командної роботи.

Однією з новаторських постатей цього періоду був соціальний психолог Елліот Аронсон, чия опублікована у 1978 році робота про Jigsaw Classroom зробила революцію в практиці кооперативного навчання [24]. Jigsaw Classroom – одна з перших структурованих стратегій кооперативного навчання, яка сприяла формуванню позитивної взаємозалежності учнів [25]. Її сутність полягає в тому, що учні діляться на малі гетерогенні групи, кожен член яких відповідає за оволодіння певною інформацією чи вміннями, пов'язаними з більшою темою; потім учасники взаємодіють, щоб поділитися знаннями один з одним, працюючи спільно над виконанням колективного завдання або проєкту.

Jigsaw Classroom та інші стратегії структурованого кооперативного навчання набули популярності в школах по всій країні завдяки їх доведеній ефективності. Педагоги почали визнавати цінність кооперативного навчання не лише як засобу покращення навчальної успішності, але й як засобу соціально-емоційного розвитку учнів, формування емпатії, навичок спілкування, взаємної поваги, готовності розуміти та оцінювати різні погляди, конструктивно спілкуватися, ставитися до інших людей без стереотипів і упереджень.

Наступний етап (1970-1980-ті роки) характеризується *формалізацією та структуруванням поглядів на кооперативне навчання*. Важливу роль у цьому відіграли Девід і Роджер Джонсони – дослідники з Університету Міннесоти. Брати Джонсони зробили значний внесок у теоретичне осмислення кооперативного навчання, обґрунтувавши його ключові принципи: 1) позитивна взаємозалежність, 2) індивідуальна відповідальність, 3) стимулююча взаємодія, 4) розвиток соціальних навичок і 5) групове опрацювання інформації [37]. Вони стверджували, що кооперативне навчання має бути «базовою основою навчання, основним контекстом, на якому ґрунтується все навчання» [37, с. 11]. Свої погляди дослідники ґрунтували на ідеях Ж. Піаже щодо ролі «концептуальних конфліктів» у когнітивному розвитку та Л. Виготського щодо «зони найближчого розвитку».

Д. Джонсон і Р. Джонсон провели низку досліджень кооперативного навчання, вивчаючи його вплив на академічну успішність, формування соціальних умінь і ставлення учнів до навчання. Їхні дослідження надали емпіричні докази, що підтверджують переваги кооперативного навчання в різних типах освітніх закладів і предметних галузях. Варто відзначити також їхні зусилля, спрямовані на популяризацію кооперативного навчання та підготовку вчителів до його використання. Вони підкреслювали важливість створення кооперативного та сприятливого навчального середовища для задоволення різноманітних освітніх потреб учнів. Д. Джонсон і Р. Джонсон є авторами численних книг, статей і методичних рекомендацій, в яких вони розкривають сутність кооперативного навчання та способи його організації [34; 35; 36; 37]. Крім того, вони розробили й провели низку семінарів і тренінгів, щоб допомогти педагогам інтегрувати кооперативне навчання у власну освітню практику.

Важливу роль у розвитку і пропагуванні кооперативного навчання відіграв американський психолог Роберт Славін [43; 45; 46; 47]. Він не був «піонером» кооперативного навчання, однак зробив значний внесок в його вдосконалення та популяризацію у другій половині ХХ століття. Проведені ним дослідження підтвердили позитивний вплив кооперативного навчання на успішність учнів і формування сприятливої психологічної атмосфери в класі. Дослідник виступав за інтеграцію кооперативного навчання з іншими науково обґрунтованими навчальними підходами і технологіями, такими як технологія повного засвоєння (mastery learning) та технологія взаємного навчання (peer tutoring). Він продемонстрував, як кооперативне навчання можна поєднувати з іншими ефективними підходами до організації навчання.

Р. Славін у 1970-1980-тих роках розробив і удосконалив низку структурованих стратегій кооперативного навчання:

STAD («Student Teams Achievement Division» – спільне навчання у малих групах-командах): учні спочатку працюють індивідуально над засвоєнням навчального матеріалу, а потім об'єднуються в невеликі різномірні команди для його спільного обговорення та опрацювання; члени команди отримують спільну оцінку за колективну роботу, що сприяє розвитку почуття відповідальності та взаємної підтримки.

TGT («Teams-Games-Tournaments» – командні ігри-турніри): учні працюють у невеликих командах для повторення та опрацювання навчального матеріалу за допомогою навчальних ігор і виконання завдань; кооперативний характер взаємодії в командах врівноважується періодичними турнірами, під час яких учні змагаються за визнання та винагороди на основі продуктивності своєї команди.

Ще одна стратегія кооперативного навчання – «Cooperative Script» (кооперативний сценарій) – була запропонована наприкінці 1970-х років Елізабет Коен [26]. Ця модель передбачає виконання учнями під час групової взаємодії конкретних ролей і обов'язків (наприклад, узагальнення, підведення підсумків, постановка питань, розробка гіпотез тощо), щоб забезпечити їх рівну участь та ефективну співпрацю.

Зазначені стратегії кооперативного навчання заклали основу для наступних досліджень і розробок у цій галузі, сприяючи широкому впровадженню кооперативного навчання в освіті.

Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін відіграли провідну роль у розвитку теорії і практики кооперативного навчання в другій половині ХХ ст., зробивши його широко визнаним освітнім підходом, який використовують педагоги в усьому світі.

Наприкінці 1970-х років була створена Спільнота дослідників кооперативного навчання. За ініціативи Шломо Шарана в 1979 році в Ізраїлі відбулася Перша міжнародна конференція, присвячена кооперативному навчанню, та була заснована Міжнародна асоціація з вивчення кооперації в освіті (IASCE), яка діяла чотири десятиліття до закриття під час пандемії Covid-19 у 2020 році [27].

Наступний етап розвитку теорії кооперативного навчання припадає на 1980-1990-ті роки, коли цей підхід набуває широкого визнання серед педагогів-практиків і дослідників. У цей час були проведені численні *емпіричні дослідження, спрямовані на перевірку розвивального потенціалу кооперативного навчання*, його ефективності в різних освітніх контекстах.

Дж. Рів з'ясував, що за кооперативного навчання учні отримують більшу психосоціальну користь: їх інтерес до навчання підвищується, вони відчувають більше задоволення від учіння [41].

На думку К. Сміта і Дж. Макгрегора, навчання у складі малих груп максимізує навчальні досягнення учнів, оскільки заохочує спільну роботу учнів над виконанням завдань, обмін інформацією і підтримку один одного [48]. Для організації ефективного кооперативного навчання у групи учнів має бути спільна мета, за досягнення якої кожен учень відчуває відповідальність. При цьому не має значення рівень досягнень окремих учнів: кожен з них має робити все можливе для успіху групи. Всі члени групи повинні перебувати у тісній взаємодії, яка досягається шляхом взаємодопомоги, наданням зворотного зв'язку і взаємної підтримки, обговорення навчальних проблем і підбадьорювання один одного [48].

Д. Джонсон і Р. Джонсон проаналізували і узагальнили результати 122 досліджень, на основі чого зробили висновок, що кооперативне навчання є більш ефективним порівняно з традиційним [37, с. 44]. Конкуренція й індивідуальна робота на уроках, стверджують вони, можуть застосовуватися лише в умовах навчального співробітництва учнів. Результати досліджень підтвердили, що кооперативне навчання є ефективною технологією розвитку навчальної мотивації і комунікативної компетентності, підвищення успішності учнів за рахунок їх об'єднання в малі гетерогенні групи і постановки перед ними спільних навчальних завдань. Кооперативне навчання сприяє також створенню комфортного навчального середовища, розвитку критичного мислення учнів, формуванню соціальних умінь і розвитку здатності ефективно працювати в команді.

На основі великої кількості емпіричних досліджень були проведені метааналітичні дослідження, спрямовані на визначення загальних ефектів кооперативного навчання та умов успішної навчальної співпраці [34; 36; 37; 46; 43]. П. Ділленбург разом з колегами виокремив три основні напрямки досліджень у галузі кооперативного навчання: парадигма «ефекту», парадигма «умов», парадигма «взаємодії» [30].

Парадигма «ефекту» зосереджується на вивченні впливу кооперативного навчання на індивідуальний розвиток учнів. Дослідники, які дотримуються цієї парадигми, зазвичай аналізують, чи має переваги спільне навчання у порівнянні з індивідуальним за академічною успішністю учнів, міцністю засвоєння знань, формуванням умінь розв'язувати проблеми або за іншими вимірюваними показниками. Дослідження в цій парадигмі здебільшого мають експериментальний характер, використовують контрольні групи та кількісний аналіз даних для оцінки впливу спільного навчання на пізнавальний і емоційний розвиток учнів. При цьому у ролі залежних змінних зазвичай вступають індивідуальні результати навчання, такі як навчальна успішність, критичне мислення,

ставлення до навчальних предметів, самооцінка та соціальні вміння [37]. Незважаючи на певну неоднозначність результатів цього типу досліджень, метааналіз продемонстрував загальний позитивний ефект кооперативного навчання [38; 44]. У порівнянні з конкурентним та індивідуальним воно підвищує успішність учнів, сприяє розвитку критичного мислення, покращує ставлення учнів до навчання, формує навички спілкування, зменшує рівень відставання та покращує самооцінку учнів [37]. Д. Джонсон і Р. Джонсон стверджують, що «кооперативне навчання можна з впевненістю використовувати на різних рівнях освіти, у різних предметних галузях, для реалізації різних завдань... Дослідження кооперативного навчання характеризуються валідністю і можливістю генералізації, що рідко зустрічається в освітній літературі» [37, с. 192].

Водночас П. Ділленбург з колегами [30] стверджують, що не варто ігнорувати негативні ефекти кооперативного навчання або результати, за якими не виявлено відмінностей між кооперативним і традиційним навчанням. Вони звертають увагу на те, що «деякі негативні ефекти є стабільними та добре задокументованими, наприклад, той факт, що учні з низькою успішністю поступово стають пасивними, коли співпрацюють із успішними» [30, с. 8]. Крім того, стверджують дослідники, кооперативне навчання не слід розглядати як «чорну скриньку», оскільки воно не відбувається просто шляхом об'єднання учнів у малі групи. Під кооперативним навчанням можуть розумітися різні, часом дуже відмінні способи організації навчальної співпраці учнів. Саме по собі навчання учнів у складі малих груп не покращує і не погіршує навчальної успішності [44]. Тому під час досліджень краще ставити питання про те, за яких умов кооперативне навчання може бути ефективнішим, ніж індивідуальна навчальна діяльність. На цьому фокусують увагу дослідники, які репрезентують другу парадигму досліджень кооперативного навчання – парадигму «умов».

Парадигма «умов»: дослідження спрямовані на вивчення умов, за яких кооперативне навчання є найбільш ефективним. При цьому методи дослідження є подібними до методів першої парадигми, однак дослідники систематично вивчають широкий спектр змінних, які впливають на успішність кооперативного навчання: розмір груп, склад груп, характеристики завдань, особливості навчального середовища та навчальної підтримки тощо. Вони прагнуть визначити оптимальні умови та стратегії організації спільного навчання, які максимізують його переваги.

Виявилося, наприклад, що гетерогенні групи, які складаються з учнів із різною успішністю, як правило, більш продуктивні, ніж гомогенні (однорідні) групи, але вони по-різному впливають на учнів з високими і низькими здібностями [30]. Р. Славін під час мета-аналізу досліджень зосередив увагу на з'ясуванні ролі стимулів і завдань у кооперативному навчанні. Результати показали, що в початковій і середній школі групові винагороди (замість індивідуальних) та індивідуальна відповідальність (забезпечена диференціацією завдань і розподілом праці) є критично важливими для покращення успішності учнів [44].

Парадигма «умов» допомагає дослідникам і педагогам краще зрозуміти фактори ефективності кооперативного навчання порівняно з першою парадигмою. Однак у природному навчальному середовищі в класі контрольовані експериментальні умови неминуче взаємодіють з іншими змінними, які впливають на залежну змінну, що призводить до суперечливих результатів досліджень [31]. Деякі науковці пояснюють розбіжності між результатами досліджень тим, що дослідники використовували різні плани експериментального дослідження, вивчали різні методи кооперативного навчання, в різних навчальних контекстах, з різними учнями (які відрізняються за когнітивними якостями (інтелект, пам'ять, когнітивний стиль) і особистісними (мотивація, саморегуляція, риси особистості, соціально-економічне походження) характеристиками), а також під час вивчення різних навчальних предметів. Проте взаємодія між цими параметрами рідко розглядається комплексно [51].

П. Ділленбург з колегами зауважують, що ефективне кооперативне навчання відбувається завдяки продуктивній груповій взаємодії, у зв'язку з чим дослідження повинні більшою мірою зосереджуватися на вивченні «мікрогенетичних особливостей взаємодії» [30, с. 12]. Дослідження цього типу представляють парадигму «взаємодії».

Парадигма «взаємодії» зосереджена на аналізі особливостей взаємодії учнів під час кооперативного навчання. У таких дослідженнях часто використовуються якісні методи дослідження, такі як спостереження, дискурс-аналіз або аналіз спілкування, щоб дослідити динаміку взаємодії учнів під час спільного навчання та її вплив на результати навчання. Ця парадигма диференціює дослідницькі питання, що випливають з парадигми «умов», на два підпитання: які умови викликають певну взаємодію учнів і до яких наслідків ця взаємодія приводить. Ключем для відповіді на ці питання є визначення «змінних, які описують взаємодію та які можна емпірично й теоретично пов'язати з умовами навчання та результатами навчання» [30, с. 12]. У руслі цього підходу дослідники звертають увагу на те, як відбувається комунікація, взаємодія, координація та співпраця учнів у групах і як це впливає на ефективність спільної діяльності. Найбільш досліджуваними змінними кооперативної взаємодії виступають пояснення, аргументація або переговори та регулювання спільної діяльності [31]. Наприклад, Н. Вебб з'ясував, що надання та

отримання учнями під час взаємодії докладних пояснень (а не просто правильних відповідей) позитивно корелює з індивідуальними успіхами в навчанні, а пасивна поведінка – негативно [51].

Однією з проблем парадигми «взаємодії» є складність інтерпретації результатів досліджень через брак теоретичних основ для аналізу, оскільки «погляди Піаже та Виготського ... є просто надто глобальними, щоб дати належне пояснення» [30, с. 17].

Зазначені три парадигми пропонують різні підходи до вивчення кооперативного навчання, кожен з яких акцентує увагу на окремих аспектах цього феномену: парадигма «ефекту» фокусується на результатах, парадигма «умов» – на контекстуальних факторах, від яких залежить ефективність спільного навчання, а парадигма «взаємодії» – на соціальних і когнітивних процесах, що відбуваються під час навчальної співпраці.

Дослідження свідчать, що кооперативне навчання загалом більшою мірою сприяє академічній успішності, формуванню умінь міжособистісної взаємодії, посиленню мотивації учіння та підвищенню самооцінки учнів, ніж традиційні змагальні чи індивідуалістичні підходи. Можна виокремити низку конкретних *переваг* кооперативного навчання, яке:

- підвищує навчальну успішність завдяки тому, що учні мають змогу обговорювати інформацію, обмінюватися знаннями, допомагати один одному та співпрацювати у вирішенні навчальних проблем;

- стимулює пізнавальну активність і підвищує мотивацію учіння;

- забезпечує більшу міцність засвоєння знань, оскільки учні навчають один одного, поглиблюють власне розуміння навчального матеріалу і краще його запам'ятовують;

- сприяє емоційному розвитку учнів і формуванню важливих соціальних умінь і якостей, таких як комунікативна компетентність, робота в команді, критичне мислення, лідерство, вирішення конфліктів, децентрація та емпатія;

- допомагає створити більш справедливе та інклюзивне навчальне середовище, надаючи можливість учням з різними здібностями і пізнавальними стилями брати участь у спільній пізнавальній діяльності, підтримувати один одного і використовувати власні сильні сторони;

- сприяє вихованню учнів як активних і відповідальних громадян демократичного суспільства – працюючи спільно над вирішенням проблем і прийняттям рішень, вони засвоюють такі важливі демократичні цінності, як співпраця, компроміс, громадянська активність.

Варто зазначити, що кооперативне навчання, попри численні переваги, викликає також критичні зауваження і стикається з певними викликами під час впровадження [32; 40]. Найбільш поширеними є такі *зауваження*:

- в умовах кооперативного навчання важко забезпечити індивідуальну відповідальність учнів – існує ризик, що деякі з них можуть надто покладатися на своїх товаришів у виконанні роботи, що призведе до пасивності, нерівномірної участі, нерівного розподілу зусиль і несправедливого оцінювання;

- ефективність кооперативного навчання значною мірою залежить від групової динаміки, зокрема, таких потенційних проблем, як нерівна участь учнів у роботі, міжособистісні конфлікти та труднощі з координацією зусиль; без ефективних стратегій управління групою ці проблеми можуть перешкоджати загальній продуктивності спільної навчальної діяльності та знижувати ефективність навчання;

- впровадження кооперативного навчання може вимагати додаткового часу та ресурсів порівняно з традиційним навчанням; планування та організація групової роботи, надання зворотного зв'язку і керування групою динамікою – все це потребує пильної уваги з боку учителя та може збільшити час навчання;

- оцінювання навчальних результатів окремих учнів ускладнюється в умовах спільного навчання; традиційні методи контролю й оцінювання можуть неточно відображати внесок кожного учня в групову діяльність, що викликає занепокоєння щодо справедливості та обґрунтованості оцінок; педагогам можуть знадобитися альтернативні стратегії оцінювання, щоб забезпечити належне визнання й оцінку навчальних досягнень кожного учня;

- кооперативна навчальна діяльність може ненавмисно посилювати розбіжності між учнями, особливо якщо склад груп ретельно не продумується; учні з маргіналізованого середовища або ті, хто має індивідуальні освітні потреби, можуть зіткнутися з перешкодами для повноцінної участі в групах кооперативного навчання, що потенційно може призвести до почуття ізоляції або розчарування; педагоги повинні пам'ятати про створення інклюзивного групового середовища, яке враховує різноманітні потреби та сильні сторони всіх учнів;

- ефективне впровадження кооперативного навчання потребує компетентних і кваліфікованих педагогів, які здатні організувати змістовну групову пізнавальну діяльність; однак, не всі вчителі отримали достатню підготовку з методології кооперативного навчання, що може стримувати його успішне впровадження в класах.

Очевидно, що вказані побоювання і зауваження стосуються не кооперативного навчання як такого, а потенційних проблем, які можуть виникати у процесі його впровадження в освітню практику. Врахування цих зауважень вимагає ретельного планування, підготовки і постійної підтримки педагогами кооперативної навчальної діяльності учнів. Педагоги повинні прагнути створити справедливе та інклюзивне освітнє середовище, сприяти індивідуальній відповідальності учнів, забезпечувати належні механізми оцінювання та зворотного зв'язку для підтримки конструктивної взаємодії учнів.

На наступному етапі (1990-2000-ті роки) відбувалася *інтеграція та диференціація практики кооперативного навчання*. Кооперативне навчання почало інтегруватися у традиційну освітню практику на різних рівнях, урізноманітнювалися форми його застосування. Вчителі середніх шкіл і викладачі закладів вищої освіти почали широко застосовувати кооперативні структури під час викладання різних навчальних дисциплін. Відбувалася диверсифікація способів організації кооперативного навчання. Педагоги та дослідники зосередилися на розробці нових способів організації спільного навчання, які б враховували індивідуальні пізнавальні стилі й здібності учнів, їх вік та особливості викладання різних навчальних предметів.

У цей час було розроблено широкий спектр структурованих стратегій навчальної кооперації, які виходили за межі таких початкових стратегій, як STAD і TGT. Наприклад, Р. Славін, спираючись на запропоновану Е. Аронсоном стратегію Jigsaw, розробив стратегію Jigsaw II, яка передбачала широке використання групових дискусій та елементів групової рефлексії під час аналізу учнями ефективності спільного навчання. Крім того, його авторству належить структура TAI («Team Accelerated Instruction» (командне прискорене навчання) – кооперативний підхід до навчання для прискорення прогресу відстаючих учнів: учні працюють у невеликих групах під керівництвом учителя над виконанням навчальних завдань і вправ, адаптованих до їхніх індивідуальних навчальних потреб [45].

Д. Джонсон, Р. Джонсон розробили стратегію CIRC («Cooperative Integrated Reading and Composition» (спільне інтегроване читання та написання творів)) – інтегрований підхід до навчання учнів навичок читання та письма у процесі спільної роботи: учні працюють разом у малих групах, щоб читати та обговорювати тексти, співпрацювати над письмовими завданнями та надавати зворотній зв'язок один одному. Ці ж дослідники створили структуру SAC («Structured Academic Controversy» (структурована академічна дискусія)), що передбачає організацію структурованих групових дебатів і дискусій на суперечливі теми в рамках навчальної програми: учні діляться на команди з різними поглядами на проблему та отримують завдання дослідити й представити аргументи на підтримку своїх позицій. SAC стимулює розвиток критичного мислення, формує вміння активного слухання та шанобливого діалогу між учнями з різними поглядами [35].

Шломо Шаран запропонував структуру кооперативного навчання «Group Investigation» (групове дослідження) – об'єднання учнів у малі групи для дослідження цікавих тем у рамках навчальної програми: кожна група проводить дослідження, збирає дані, аналізує результати та презентує свої висновки всьому класу [42]. Групове дослідження сприяє формуванню самостійності учнів, розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем.

Розроблені в 1990-х і 2000-х роках структури кооперативного навчання відображали зусилля педагогів, спрямовані на інтеграцію принципів кооперативного навчання в різні предметні галузі, врахування індивідуальних відмінностей учнів та сприяння розвитку у них критичного мислення та вмінь соціальної взаємодії. Особлива увага при цьому приділялася врахуванню індивідуальних потреб учнів. Дослідники і педагоги-практики доклали багато зусиль, щоб зробити кооперативне навчання більш інклюзивним, адекватним індивідуальним особливостям учнів, у тому числі учнів з особливими потребами і різним культурним досвідом. Створювалися модифікації та адаптації структур кооперативного навчання, які гарантували досягнення позитивних результатів від спільного навчання всіма учнями.

На цьому етапі широко впроваджувалися програми професійної підготовки та семінари для вчителів з питань ефективної організації кооперативного навчання. Педагоги отримували рекомендації щодо того, як краще структурувати групову роботу, сприяти груповому обговоренню, керувати груповою динамікою та оцінювати спільну діяльність учнів.

Упродовж 1990-х і 2000-х років продовжувалися дослідження кооперативного навчання, спрямовані на вдосконалення методології, оцінку його ефективності в різних контекстах, дослідження способів оптимізації його впливу на навчання і пізнавальний розвиток учнів. Ці дослідження сприяли глибшому розумінню особливостей і способів організації кооперативного навчання.

Загалом для етапу інтеграції та диференціації характерні були такі тенденції: широке впровадження кооперативного навчання в освітню практику; урізноманітнення способів його організації; забезпечення інклюзивності кооперативного навчання; підготовка вчителів до використання методів кооперативного навчання; проведення подальших досліджень та інтеграція технології для вдосконалення практики кооперативного навчання.

На п'ятому етапі (2000-ті – теперішній час) відбувається *модернізація кооперативного навчання з урахуванням викликів і нових перспектив, що з'явилися з розвитком інформаційних технологій*. Технологічний прогрес змінив кооперативне навчання. Цифрова ера принесла нові можливості для кооперації в освіті через онлайн-платформи, що дозволяють учням співпрацювати за межами фізичних класів. Віртуальна взаємодія дає змогу учням працювати спільно над проектами, ділитися ресурсами та спілкуватися в режимі реального часу, незалежно від місця їх перебування.

У 1995 році відбулася перша конференція зі спільного навчання з комп'ютерною підтримкою (CSCL – Computer-Supported Collaborative Learning), ознаменувавши початок досліджень у сфері навчального дизайну і технологій [39]. Спільне навчання з комп'ютерною підтримкою – це навчальний підхід, який використовує комп'ютерні технології для сприяння спільній навчальній діяльності учнів. CSCL поєднує принципи кооперативного навчання з використанням цифрових інструментів і онлайн-платформ для організації спілкування, взаємодії та обміну знаннями між учнями.

Ключовими особливостями спільного навчання з комп'ютерною підтримкою є:

- використання онлайн-платформ та цифрових інструментів – онлайн-форумів для обговорень, програмного забезпечення для спільного редагування документів, платформ для відеоконференцій і віртуальних навчальних середовищ, які полегшують спілкування та співпрацю між учнями;
- підтримка синхронного і асинхронного режимів взаємодії: асинхронний режим дає змогу учням брати участь в обговореннях, обмінюватися ресурсами та співпрацювати над проектами у зручному для них темпі, тоді як синхронний режим діяльності передбачає спілкування та співпрацю в реальному часі (відеоконференції або сеанси чату);
- сприяння спільному вирішенню проблем: заохочення учнів працювати разом під час вирішення проблем, виконання завдань або спільного досягнення навчальних цілей (учні можуть брати участь у спільних проектах, тематичних дослідженнях, симуляціях або проблемно-орієнтованих навчальних заходах за допомогою цифрових інструментів і онлайн-платформ).

Таким чином, спільне навчання з комп'ютерною підтримкою використовує потенціал цифрових технологій для підвищення ефективності кооперативного навчання. Застосування онлайн-форумів для обговорення та віртуальних платформ для командної роботи значно розширює можливості віддаленої та асинхронної співпраці учнів, дає змогу їм навчатися разом незалежно від місця перебування, відстані і часу.

Однією з сучасних тенденцій розвитку кооперативного навчання є його адаптація до умов персоналізованого і змішаного навчання. Педагоги отримали додаткові можливості для організації спільної навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх індивідуальних потреб, диференціації навчання та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії.

Відбувається також інтеграція кооперативного і змішаного навчання, що поєднує традиційне очне навчання з онлайн-елементами. Такий підхід забезпечує гнучкий доступ учнів до освітніх ресурсів і можливість співпраці як у реальному, так і у віртуальному контексті. Крім того, викладачі досліджують інноваційні підходи до кооперативного навчання, такі як навчання на основі проектів і перевернуті класи, які використовують принципи кооперації для залучення учнів до практичного навчання на основі досліджень.

Все більше уваги педагоги приділяють інтеграції соціальних і емоційних компонентів у практику кооперативного навчання. Стає очевидним, що окрім академічної успішності, важливе значення має формування в учнів соціальних умінь, емпатії, комунікативної компетентності та готовності до командної роботи. Кооперативне навчання відкриває особливо широкі можливості для розвитку й удосконалення цих умінь на основі виконання спільних проектів, групового спілкування та спільної діяльності.

Застосування кооперативного навчання у на час виходить за рамки традиційних навчальних предметів. Все частіше воно використовується під час вивчення різних дисциплін, у тому числі в STEM (наука, технології, інженерія та математика), гуманітарних науках, мистецтві та професійній підготовці. Крім того, стратегії кооперативного навчання адаптуються до різних культурних контекстів, задовольняючи потреби мультикультурних класів і вирішуючи проблеми справедливості та інклюзивності освіти.

Продовжуються дослідження, спрямовані на вдосконалення практики кооперативного навчання. Науковці та педагоги-практики пропонують нові структури групової навчальної взаємодії, оцінюють вплив кооперативного навчання на академічні успіхи, соціальний розвиток і довгострокові наслідки розвитку учнів. Більша увага приділяється емпіричним методам перевірки ефективності кооперативного навчання в різних закладах освіти.

В останні роки кооперативне навчання продовжує розвиватися у відповідь на зміну освітніх парадигм і потреб суспільства. Зростаючий акцент на таких навичках XXI століття, як критичне

мислення, робота в команді та цифрова грамотність, спонукав до інтеграції кооперативного навчання в освітні програми, спрямовані на підготовку учнів до життєдіяльності у все більш складному, взаємопов'язаному та динамічному світі.

Отже, на сучасному етапі розвитку кооперативного навчання в США спостерігаються тенденції до інтеграції інформаційних технологій, використання персоналізованих та змішаних підходів у навчанні, вдосконалення соціально-емоційних умінь і навичок учнів, розширення сфери застосування кооперативного навчання на різних рівнях освіти. Дослідники продовжують вивчати ефективність кооперативного навчання в різних культурних і освітніх контекстах. Останні тенденції зосереджені на персоналізованому та змішаному навчанні, інтеграції інформаційних технологій у кооперативні моделі навчання для підвищення пізнавальної активності учнів і забезпечення гнучкості навчального процесу.

Таким чином, аналіз педагогічної теорії й освітньої практики дає змогу виокремити п'ять основних етапів у розвитку кооперативного навчання в США:

- 1) етап початкової концептуалізації (1960-1970-ті роки);
- 2) етап формалізації та структурування (1970-1980-ті рр.);
- 3) етап емпіричних досліджень і перевірки ефективності (1980-1990-ті роки);
- 4) етап інтеграції та диференціації (1990-2000-ті роки);
- 5) етап інтеграції в кооперативне навчання сучасних цифрових та інформаційних технологій (2000-ті – дотепер).

Впродовж зазначених етапів погляди на кооперативне навчання еволюціонували від концептуалізації та формалізації до перевірки на основі емпіричних досліджень та інтеграції в різні освітні та культурні контексти відповідно до нових освітніх потреб.

Історія кооперативного навчання в Сполучених Штатах Америки відображає постійне прагнення до вдосконалення освіти, справедливості та інновацій. Еволюціонуючи від ранніх витоків у прогресивній педагогіці до широкого впровадження в сучасних освітніх закладах, кооперативне навчання перетворилося на потужний засіб пізнавального та соціально-емоційного розвитку особистості, ефективний інструмент формування інклюзивного освітнього простору.

Література

1. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А., Дяченко М.О. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. №15(33). С. 62-70. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70)
2. Андрійчук В. Особливості застосування технології кооперативного навчання в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2. С. 74-78.
3. Байда М. В. Психолого-педагогічні аспекти кооперативного навчання як творчої групової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 157-161.
4. Боровик Л. В., Басараба І. О. Методика використання методів кооперативного навчання у формуванні англомовної лексичної компетентності у дорослих. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. Вип. 56. С. 199-209.
5. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. 2011. Випуск 35. С. 203-210.
6. Галузяк В. М. Психологічні концепції формування навчальної мотивації. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2004. Випуск 11. С. 29 – 32.
7. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
8. Гладун В. В. Кооперативне навчання як засіб демократизації освітнього процесу. *Вересень*. 2021. № 3. С. 80-89.
9. Деркач С. П. Методологічні засади кооперативного навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 2. С. 350–354.
10. Каплінський В.В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування. Вінниця : Ніланд ЛТД, 2017. 154 с.
11. Козубенко К. В. Особливості застосування інтерактивних технологій кооперативного навчання. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 277. С. 123-129.
12. Коломієць А., Демченко О., Жовнич О., Колеснік К. Значення групової діяльності під час дитячого експериментування. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 11(11). С. 138 – 149.
13. Краснов В. В. Кооперативне навчання як технологія формування соціально-особистісних компетенцій у підготовці лікарів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 109-115.
14. Куций А. Кооперативне навчання в контексті постнекласичної філософсько-освітньої парадигми та її цінностей. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2021. Вип. 36. С. 95-100.

15. Лазаренко Н., Коломієць А., Колесник К. Особливості організації групової взаємодії дітей дошкільного віку в процесі експериментування. *Дошкільна освіта: світові тенденції*. 2022. №2. С. 123-138. URL: <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-123-138>
16. Лазаренко Н.І., Коровій Д.М. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Випуск 63. С. 164-171.
17. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
18. Ратовська С. В. Технології кооперативного навчання як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1.31. С. 158-165.
19. Сметанський М. І., Галузяк В. М. Формування у школярів позитивного ставлення до учіння. *Вісник профтехосвіти*. 1995. №1. С. 8-11.
20. Тишакова Л. Використання технологій кооперативного навчання у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(5). С. 104-108.
21. Федоренко С. В. Кооперативно-інтерактивні методи навчання у формуванні міжкультурної компетентності студентів (з досвіду вищої освіти США). *Іноземні мови*. 2018. № 2. С. 12-18.
22. Фрицок В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
23. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.
24. Aronson E. *The jigsaw classroom*. Berkeley, CA: Sage, 1978.
25. Aronson E. *The jigsaw classroom: a personal odyssey into a systemic national problem. Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 146–164.
26. Cohen E. *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press, 1986.
27. Davidson N. Introduction to pioneering perspectives in Cooperative Learning. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 1–16.
28. Davidson N., & Worsham T. *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers college press, 1992.
29. Deutsch M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations*. 1949. №2. P. 129-151.
30. Dillenbourg P., Baker M., Blaye A., & O'Malley C. E. The evolution of research on collaborative learning. *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* / E. Spada, & P. Reiman (Eds.). Elsevier, 1996. P. 189–211.
31. Dillenbourg P., Järvelä S., & Fischer F. The evolution of research on computer-supported collaborative learning. *Technology-enhanced learning* / N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. d. Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Eds.). Springer, 2009. P. 3–19. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_1
32. Ellis D. G., Fisher B. A. *Small Group Decision Making: Communication and the Group Process*. McGraw-Hill: New York, 1994.
33. Gamson Z.F. Collaborative learning comes of age. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 1994. 26(5). P.44-49.
34. Johnson D. W., & Johnson R. T. Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*. 1981. 73(3). P. 4-44.
35. Johnson D. W., & Johnson R. T. Learning together and alone: the history of our involvement in cooperative learning. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 44–62.
36. Johnson D. W., & Johnson R. T. The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? *Applied Social Psychology Annual*. 1983. 4. P. 119–164.
37. Johnson D. W., Johnson R. *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
38. Johnson D. W., Johnson R. T., & Stanne M. B. *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Minneapolis University of Minnesota, 2000.
39. Koschmann T. Paradigm shifts and instructional technology: an introduction. *CSCIL: theory and practice of an emerging paradigm* / T. Koschmann (Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996. P. 1–23.
40. McGraw P., Tidwell A. Teaching group process skills to MBA students: A short workshop. *Education + Training*. 2001. 43. P. 162-170.
41. Reeve J. *Motivating others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston, MA: Allyn and Bacon. 1996.
42. Sharan Y., & Sharan S. Design for change: a teacher education project for cooperative learning and group investigation in Israel. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 165–182.
43. Slavin R. E. Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*. 1999. 38(2). P. 74–79.
44. Slavin R. E. Cooperative learning. *Review of Educational Research*. 1980. 50(2). P. 315–342.
45. Slavin R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon. 1995.
46. Slavin R. E. When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological bulletin*. 1983. 94(3). P. 4-29.
47. Slavin R.E. *Education for all*. Exton, PA: Swets and Zeitlinger, 1996.

48. Smith B.L., MacGregor J.T. What is collaborative learning? A. *Goodsell, M. Maher, & V. Tinto (Eds.), Collaborative learning: a sourcebook для higher education*. University park, PA, 1992.
49. Smith K. A. Cooperative learning: Making «group work». *Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New direction for adult and continuing education / Sutherland T.E. & Bonwell C.C. (Eds.)*. 1996. No.67. P. 71-82. San Francisco: Jossey-Bass.
50. Stevahn L. The legacy of Morton Deutsch: theories of cooperation, conflict, and justice. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL/ N. Davidson (Ed.)*. Routledge, 2021. P. 17–43.
51. Webb N. M. Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*. 1982. 52(3). P. 421–445.

References

1. Akimova O.V., Sapohov M.V., Hapchuk Ya.A., Diachenko M.O. Osoblyvosti rozvytku lohichnoho myslennia studentiv u protsesi zmishanoho navchannia. [Peculiarities of the development of students' logical thinking in the process of blended learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii «Pedahohika», Serii «Psykhohiia», Serii «Medytsyna»)*. 2023. №15(33). S. 62-70. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70)
2. Andriiuk V. Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia v osvithomu protsesi suchasnoi pochatkovoї shkoly. [Peculiarities of the use of cooperative learning technology in the educational process of a modern primary school]. *Nova pedahohichna dumka*. 2022. № 2. S. 74-78.
3. Baida M. V. Psykhologo-pedahohichni aspekty kooperatyvnoho navchannia yak tvorchoi hrupovoї diialnosti. [Psychological and pedagogical aspects of cooperative learning as a creative group activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16 : Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. 2011. Vyp. 14. S. 157-161.
4. Borovyk L. V., Basaraba I. O. Metodyka vykorystannia metodiv kooperatyvnoho navchannia u formuvanni anhlo-movnoi leksychnoi kompetentnosti u doroslykh. [The method of using cooperative learning methods in the formation of English lexical competence in adults]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2017. Vyp. 56. S. 199-209.
5. Haluziak V. M. Hrupovy treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv. [Group training as a means of developing personal maturity of future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhohiia*. 2011. Vypusk 35. S. 203-210.
6. Haluziak V. M. Psykhohichni kontseptsii formuvannia navchalnoi motyvatsii. [Psychological concepts of educational motivation formation]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhohiia*. 2004. Vypusk 11. S. 29 – 32.
7. Haluziak V. M., Smetanskyi M. I., Shakhov V. I. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. [Pedagogy: Study guide]. Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. 400 s.
8. Hladun V. V. Kooperatyvne navchannia yak zasib demokratyzatsii osvitho protsesu. [Cooperative learning as a means of democratization of the educational process]. *Veresen*. 2021. № 3. S. 80-89.
9. Derkach S. P. Metodolohichni zasady kooperatyvnoho navchannia. [Methodological principles of cooperative learning]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii : Pedahohika i psykhohiia*. 2016. № 2. S. 350–354.
10. Kaplinskyi V.V. Zahalnopedahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia. [General pedagogical competence of the teacher: features, components, ways of formation]. Vinnytsia : Niland LTD, 2017. 154 s.
11. Kozubenko K. V. Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia. [Peculiarities of the use of interactive technologies of cooperative learning]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Serii: Pedahohika, psykhohiia, filozofii*. 2017. Vyp. 277. S. 123-129.
12. Kolomiets A., Demchenko O., Zhovnych O., Kolesnik K. Znachennia hrupovoї diialnosti pid chas dytiachoho eksperymentuvannia. [The value of group activity during children's experimentation]. *Nauka i tekhnika sohodni*. 2022. № 11(11). S. 138 – 149.
13. Krasnov V. V. Kooperatyvne navchannia yak tekhnolohiia formuvannia sotsialno-osobystisnykh kompetentsii u pidhotovtsi likariv. [Cooperative learning as a technology for the formation of social and personal competencies in the training of doctors]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2013. Vyp. 7. S. 109-115.
14. Kutsyi A. Kooperatyvne navchannia v konteksti postneklasychnoi filozofsko-osvithoi paradyhmy ta yii tsinnosti. [Cooperative learning in the context of the post-classical philosophical and educational paradigm and its values]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii filozofsko-politolohichni studii*. 2021. Vyp. 36. S. 95-100.
15. Lazarenko N., Kolomiets A., Kolesnyk K. Osoblyvosti orhanizatsii hrupovoї vzaïemodii ditei doshkilnoho viku v protsesi eksperymentuvannia. [Peculiarities of the organization of group interaction of preschool children in the process of experimentation]. *Doshkilna osvita: suitovi tendentsii*. 2022. №2. S. 123-138. URL: <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-123-138>
16. Osobystisno-profesinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
17. Lazarenko N.I., Korovii D.M. Zmishane navchannia v zakladakh vyshchoi osvity. [Blended education in higher education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2022. Vypusk 63. S. 164-171.
18. Ratovska S. V. Tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia yak zasib udoskonalennia pidhotovky maibutnykh pedahohiv. [Cooperative learning technologies as a means of improving the training of future teachers]. *Naukovyi*

- visnyk Mykolajivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seria : Pedahohichni nauky.* 2010. Vyp. 1.31. S. 158-165.
19. Smetanskyi M. I., Haluziak V. M. Formuvannia u shkoliariv pozytyvnoho stavlennia do uchinnia. [Formation of positive attitude to learning in schoolchildren]. *Visnyk proftekhosvity.* 1995. №1. S. 8-11.
 20. Tyshakova L. Vykorystannia tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia u vyshchii shkoli. [Use of cooperative learning technologies in higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* 2020. Vyp. 27(5). S. 104-108.
 21. Fedorenko S. V. Kooperatyvno-interaktyvni metody navchannia u formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv (z dosvidu vyshchoi osvity SShA). [Cooperative and interactive learning methods in the formation of intercultural competence of students (from the experience of higher education in the USA)]. *Inozemni movy.* 2018. № 2. S. 12-18.
 22. Frytsiuk V. A. Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Professional self-development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. 364 s.
 23. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalnopedahohichni aspekt. [Basic pedagogical education of the future teacher: general pedagogical aspect]. Vinnytsia: Edelveis, 2007. 383 s.
 24. Aronson E. The jigsaw classroom. Berkeley, CA: Sage, 1978.
 25. Aronson E. The jigsaw classroom: a personal odyssey into a systemic national problem. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 146–164.
 26. Cohen E. Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom. New York: Teachers College Press, 1986.
 27. Davidson N. Introduction to pioneering perspectives in Cooperative Learning. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 1–16.
 28. Davidson N., & Worsham T. Enhancing thinking through cooperative learning. New York: Teachers college press, 1992.
 29. Deutsch M. A theory of cooperation and competition. *Human Relations.* 1949. №2. P. 129-151.
 30. Dillenbourg P., Baker M., Blaye A., & O'Malley C. E. The evolution of research on collaborative learning. *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* / E. Spada, & P. Reiman (Eds.). Elsevier, 1996. P. 189–211.
 31. Dillenbourg P., Järvelä S., & Fischer F. The evolution of research on computer-supported collaborative learning. *Technology-enhanced learning* / N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. d. Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Eds.). Springer, 2009. P. 3–19. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7_1
 32. Ellis D. G., Fisher B. A. Small Group Decision Making: Communication and the Group Process. McGraw-Hill: New York. 1994.
 33. Gamson Z.F. Collaborative learning comes of age. *Change: The Magazine of Higher Learning.* 1994. 26(5). P.44-49.
 34. Johnson D. W., & Johnson R. T. Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology.* 1981. 73(3). P. 4-44.
 35. Johnson D. W., & Johnson R. T. Learning together and alone: the history of our involvement in cooperative learning. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 44–62.
 36. Johnson D. W., & Johnson R. T. The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? *Applied Social Psychology Annual.* 1983. 4. P. 119–164.
 37. Johnson D. W., Johnson R. Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
 38. Johnson D. W., Johnson R. T., & Stanne M. B. Cooperative learning methods: a meta-analysis. Minneapolis University of Minnesota, 2000.
 39. Koschmann T. Paradigm shifts and instructional technology: an introduction. CSCL: theory and practice of an emerging paradigm / T. Koschmann (Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1996. P. 1–23.
 40. McGraw P., Tidwell A. Teaching group process skills to MBA students: A short workshop. *Education + Training,* 2001. 43. P. 162-170.
 41. Reeve J. Motivating others: Nurturing Inner Motivational Resources. Boston, MA: Allyn and Bacon. 1996.
 42. Sharan Y., & Sharan S. Design for change: a teacher education project for cooperative learning and group investigation in Israel. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 165–182.
 43. Slavin R. E. Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice.* 1999. 38(2). P. 74–79.
 44. Slavin R. E. Cooperative learning. *Review of Educational Research.* 1980. 50(2). P. 315–342.
 45. Slavin R. E. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice. Boston, MA: Allyn and Bacon. 1995.
 46. Slavin R. E. When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological bulletin.* 1983. 94(3). P. 4-29.
 47. Slavin R.E. Education for all. Exton, PA: Swets and Zeitlinger, 1996.
 48. Smith B.L., MacGregor J.T. What is collaborative learning? A. *Goodsell, M. Maher, & V. Tinto (Eds.), Collaborative learning: a sourcebook dla higher education.* University park, PA, 1992.
 49. Smith K. A. Cooperative learning: Making «group work». *Using active learning in college classes: A range of options for faculty. New direction for adult and continuing education* / Sutherland T.E. & Bonwell C.C. (Eds.). 1996. No.67. P. 71-82. San Francisco: Jossey-Bass.
 50. Stevahn L. The legacy of Morton Deutsch: theories of cooperation, conflict, and justice. *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* / N. Davidson (Ed.). Routledge, 2021. P. 17–43.
 51. Webb N.M. Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research.* 1982. 52(3). P.421-445.

УДК 378.015.31:[177:004](477:4)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-65-71>

СВІТЛАНА КІЗИМ

<https://orcid.org/0000-0003-1451-3950>
skizim2012@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інноваційних та інформаційних
технологій в освіті Вінницького державного
педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕСЯ ЖОВНИЧ

<https://orcid.org/0000-0001-6430-7341>
olesiazhovnych@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛАРИСА КУЦАК

<https://orcid.org/0000-0002-3961-4021>
larisakucak@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інноваційних та інформаційних
технологій в освіті
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА ВОЛОШИНА

<https://orcid.org/0000-0002-9977-7682>
woloshina5555@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та
управління освітніми закладами Вінницького
державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СВІТЛАНА ЛЮЛЬЧАК

<https://orcid.org/0000-0001-8437-4226>
svitlanal2016@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інноваційних та інформаційних
технологій в освіті
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВОЛОДИМИР УМАНЕЦЬ

<https://orcid.org/0000-0002-7237-4955>
umkavin@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інноваційних та інформаційних
технологій в освіті
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ЕТИКЕТУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

У статті представлено Європейський досвід формування цифрового етикету майбутніх учителів з метою його імплементації в сучасний освітній простір українських закладів вищої освіти. Визначено особливості цифрового етикету як ключового фактору успішного спілкування у мережі. Охарактеризовано комунікативну цінність цифрового етикету та його функціональні особливості. З урахуванням зарубіжного досвіду окреслено напрями розвитку цифрового етикету педагогів, які передбачають: актуалізацію знань з основних питань комунікативної складової професійної діяльності вчителя; визначення специфіки спілкування у віртуальному середовищі та засвоєння правил цифрового етикету; методики представлення інформації, цифрові платформи, на яких відбувається освітній процес. Розкриті вектори роботи з формування цифрового етикету майбутніх учителів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського: знання про комунікативну складову професійної діяльності педагога, розробка основних правил спілкування у віртуальному середовищі. Практичні аспекти європейського досвіду формування цифрового етикету майбутніх учителів апробовано у рамках виконання проекту Еразмус + «Трансформація системи формування цифрової компетентності педагога: інноваційні європейські практики» (Project: 101085799 – TSDigComp – ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH).

Ключові слова: цифровий етикет, віртуальне середовище, цифрові платформи, етичні дилеми.

SVITLANA KIZIM

<https://orcid.org/0000-0003-1451-3950>
skizim2012@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Innovative and Information Technologies in
Education Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

OKSANA VOLOSHYNA

<https://orcid.org/0000-0002-9977-7682>
woloshina5555@gmail.com

Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Vocational Education and Educational Institutions'
Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

OLESIA ZHOVNYCH

<https://orcid.org/0000-0001-6430-7341>
olesiazhovnych@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Teaching
Methods of Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

LARYSA KUTSAK

<https://orcid.org/0000-0002-3961-4021>
larisakucak@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Innovative and Information Technologies in
Education Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State
Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

SVITLANA LIULCHAK

<https://orcid.org/0000-0001-8437-4226>
svitlanal2016@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Innovative and Information Technologies in
Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

VLADIMIR UMANETS

<https://orcid.org/0000-0002-7237-4955>
umkavin@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Innovative
and Information Technologies in Education Vinnytsia
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
St. Ostrozhkogo, 32, Vinnytsia

**FORMATION OF DIGITAL ETIQUETTE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SUCCESSES
OF FUTURE TEACHERS: THE EUROPEAN DIMENSION**

The article presents the European experience of forming the digital etiquette of future teachers with the aim of its implementation in the modern educational space of Ukrainian institutions of higher education. Features of digital etiquette as a key factor of successful communication in the network are determined. The communicative value of digital etiquette and its functional features are characterized. Taking into account foreign experience, directions for the development of the digital etiquette of teachers are outlined. The practical aspects of the European experience of forming the digital etiquette of future teachers were tested within the framework of the Erasmus + project "Transformation of the system of forming the digital competence of the teacher: innovative European practices" (Project: 101085799 - TSDigComp - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH). Examples of ethical dilemmas that arise in the educational online space are given.

Key words: digital etiquette, virtual environment, digital platforms, ethical dilemmas.

In the conditions of the rapid development of technologies and the use of opportunities of digital means of learning in all areas of human activity, the issue of digital etiquette becomes especially relevant. The European dimension indicates the importance of harmonization of digital etiquette standards in education at the level of the European Union countries and other European initiatives. The modern media space needs the transformation of a global information and educational cluster, which includes both the resources of educational institutions and other sources. The active implementation of information technologies in the educational process changes the educational paradigm, because the formation of ICT competence of all pedagogical workers is important. Under such conditions, future teachers must be ready for the challenges of the digital age, taking into account ethical aspects.

So, today educators cannot limit their communication with students only in the classroom. A teacher who wants to keep up with the times needs to be a member of the youth social environment, which will provide a better understanding of the views, behavior, and interests of student youth. In particular, it is not only about distance learning, which is indispensable in the conditions of the pandemic and the military invasion of Russia on the territory of Ukraine, but also about the opportunities that open up in the process of communication with students in social networks, with the help of which it is also possible to form the educational competencies of student youth. Today, the global network is becoming a resource and a social information environment within which new pedagogical tasks are solved and new forms of educational activity are implemented.

In the documents that declare the basic requirements for a modern teacher (Pedagogical Constitution of Europe, 2013, New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform, 2016, professional standard for the professions "Teacher of elementary classes of a general secondary education institution", "Teacher of a general secondary institution of Education", "Primary Education Teacher (with a Junior Specialist Diploma)" (2020) states that one of the main competencies of a modern teacher is information and digital competence. The project "Strategies for Digital Transformation of Education and Science" became a fundamental document in the field of education (2021), the purpose of which is to create conditions for the systematic improvement of quality and expansion of opportunities for continuous education for all categories of citizens due to the development of the Ukrainian digital educational space.

Scientists N. Bakhmat, R. Gurevich [2], A. Gurzhii [3], M. Kademiya, O. Karabin [4], L. Kartashova [5], S. Kizim, L. Kutsak, S. Lyulchak [6], A. Kolomiets, V. Kobysya [7], O. Kolgatin [8], L. Kolgatina, V. Lapinskyi,

L. Petukhova [10], I. Plish, L. Spirin [11], L. Shevchenko. For us, the foreign experience of teacher training in the conditions of digitalization of education is interesting (M. Bakardjieva [12], R. Campbell, Feenberg, B. Hui [18], K. Matlock [19], A. Rosenberg [24], C. Sofka [26], L. Sutton [27].

Modern scientists deeply explore the possibilities of educational social networks, participate in the development of educational disciplines, courses, and webinars. The analysis of scientific publications and regulatory documents gives reasons to claim that the problem of using the possibilities of social networks in education is quite relevant.

In our opinion, the ethical aspects of the digital educational environment are not sufficiently covered in the scientific and methodological literature.

The purpose of the article is to study the foreign experience of forming the digital etiquette of future teachers with the aim of its implementation in the modern educational space.

For the first time, the concept of network etiquette as a set of rules of behavior on the network arose in the scientific discourse in the 90s of the last century, the era of Web 1.0, at the initial stage of the development of the global network. Another name for this concept is the neologism Netiquette, or netiquette (from English "Network" and French "Etiquette"), which was formed on the basis of the "Blogger's Code of Conduct" (T. O'Reilly, J. Wales, 2007), which was a set of rules of network behavior of ethical orientation [5].

In the era of Web 4.0, network etiquette was replaced by a broader concept - digital etiquette, the phenomenon of which is devoted to numerous studies by modern scientists. Digital etiquette is traditionally perceived as a component of digital literacy along with eight elements of behavior: "communication", "education", "access" (to information, etc.), "responsibility", "law", "rights", "safety", "security" [11, s. 13]

A. Bradshaw notes that the 2019-2020 period is characterized by both the emergence of a vaccine against COVID-19 and a new coronavirus culture. The author describes the emergence of new social roles and forms of communication between people, considers new rules of ethics and business communication, the emergence of which is connected with communication in social networks and the Internet. The scientist defines "digital etiquette" as a system of norms and rules of communication in a social network. For example, he notes such features of digital etiquette as "raised hand", chat messages, etc. The author also considers the problems of people's employment, changes in the professional sphere. The sociologist emphasizes that the new coronavirus culture has led to changes in many areas of people's lives, including in the field of communication [15].

Therefore, digital etiquette, netiquette, or network etiquette aimed at the formation and systematization of professional, ethical standards of behavior in the Internet, which are popularized and implemented by certain communities; these standards become the basis of modern information culture [13; 22].

Digital etiquette is one of the key factors in successful online communication. It is aimed at identifying "rules for social communication in the process of excessive access to digital devices" [11, s. 145), avoiding "conflicts between one's own well-being and other social values associated with the use of digital media" [16, s. 165]. As a result, digital etiquette regulates and guarantees a comfortable coexistence of users in the network, as it promotes informative, rational and safe behavior on the Internet, regardless of the user's social status [1, S. 129]. Therefore, digital etiquette helps to "respond to the opportunities and challenges of the Internet space quickly, flexibly, non-standardly" [28, s. 127].

In addition to views about the undeniable communicative value of digital etiquette, there is another approach focused on its function of revealing social differences. The importance of digital etiquette is also discussed on the example of interpersonal relationships, in particular, the online behavior of married couples [5], the mechanism for exchanging information about various emotionally charged events, etc. [13].

We share the opinion that the observance of digital etiquette contributes to the regulation of online communication, the elimination of inequality in communication: the probability of successful socialization and better integration into the online environment increases.

There is also an opinion that digital etiquette cannot be considered a form of etiquette, since it is not possible to differentiate the participants of communication from the position of their social hierarchy. Therefore, in accordance with the principle of mutual respect of the participants of online communication, attention is focused on the communicative and integrative function of digital etiquette [25].

Therefore, we believe that it is possible to consider etiquette in general and digital etiquette in particular as independent phenomena characteristic of modern communication. Digital etiquette is defined as a way of navigating through cyberspace [14].

Today, young people are not only creators of information on the Internet, but also consumers, full participants in digital communication, so we believe that for an effective presence in the digital environment. it is important for the younger generation to develop digital etiquette skills.

For the first time, the rules of behavior on the Internet were formulated by Virginia Shea in the work "Netiquette", which was published in 1994. It presents ten commandments on how to behave in cyberspace, namely:

- remember that you are communicating with a person, not a computer, think that you can offend him;
- follow the same rules and standards of behavior that you follow in real life;
- take into account where exactly you are in cyberspace: netiquette changes on different platforms;
- respect other people's time and traffic: do not force anyone to waste it;
- take care of how you "look": write correctly, be polite;
- share your experience and knowledge;
- keep conflict situations under control;
- respect other people's private life and do not read other people's correspondence;
- do not abuse your power;
- forgive people's mistakes: once you too were a beginner [14].

The rules are formulated concretely, they indicate the need to observe the traditional rules of language etiquette in the network, the laws of cyberspace (such as respect for other people's privacy, for private cyber cultures, providing assistance in accessing information). Thus, these rules of network etiquette are more suggestive than mandatory and depend, first of all, on the moral position of the user.

Cyberspace has changed a lot over the past nearly thirty years, but Virginia Shea's precepts still hold true. The most important thing that has happened over the years is that Internet users are no longer anonymous and can create their own virtual image. This affected the behavior of users in the network and the perception of politeness.

The analysis of foreign literature made it possible to identify directions for the development of the digital etiquette of teachers, which is the basis of their readiness to share knowledge in a virtual environment. We singled out the main directions, which include: updating knowledge on the main issues of the communicative component of the teacher's professional activity; determining the specifics of communication in a virtual environment and mastering the rules of digital etiquette; mastering the method of knowledge exchange by teachers, studying digital platforms on which professional communication takes place.

So, the first direction of work with future teachers involves obtaining knowledge about the communicative component of the teacher's professional activity, namely: professional and communicative characteristics. Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers is especially important today. Working with different categories of schoolchildren requires updating not only the content of the discipline being taught, but also updating psychological and pedagogical knowledge. In addition, teachers must clearly know the rules of applying language norms, the basic ethical principles of professional activity and pedagogical relations.

In this aspect, it is important to clearly know the main types of business communication, language functions, types of language and different aspects of communication. During training, it is advisable to simulate pedagogical situations in which future teachers build the communication process in different conditions. It is also advisable to familiarize yourself with the main barriers in communication, which can provoke misunderstandings and even conflicts; discuss the features of presenting information in social networks. In other words, this direction involves the development of universal communicative norms, which are important in pedagogical interaction in various forms of communication.

The next area of work is the development of the basic rules of communication in a virtual environment. Here it is necessary to determine the specifics of communication in the virtual space, its difference from offline communication. It is necessary for those seeking education to think about the problem of "Pedagogical communication in a virtual environment: its opportunities and risks." In this context, it is advisable to clarify the meaning of the concept of "digital etiquette", to consider its various aspects: technical, communicative, regulatory and ethical. It is important for future teachers to prove that digital etiquette is expressed in three aspects: direct communication in the network (using various services), the culture of using gadgets and self-presentation in the network

It is necessary to determine which digital networks are used for the educational process. Attention should be paid to the main mistakes that teachers make in virtual communication with students, parents, and colleagues. It is also necessary to analyze the methods of self-presentation of teachers in social networks, to discuss when ethical principles of teacher behavior have been violated.

The analysis of the literature led us to think about the ethical dilemmas of a teacher's behavior in social media. There are many situations that you need to analyze and give your own answer, taking into account the professional context. We will give examples of some such ethical dilemmas that arise in the educational online space.

Respect for the dignity of another person, mandatory obtaining of consent for the use of information from private networks. (Does a teacher have the right to use or publish learners' texts from social networks for classroom discussion? Can teachers really use access to students' virtual pages on their social media for educational purposes?) Rosenberg believes: what is available on the Internet, and what group members perceive may differ significantly [24]. For example, if a student posts a video on YouTube for friends, they

may not always agree to have that video shown in the classroom. Bakardijeva and Feenberg give an example when online communication content is used without permission [12]. The comments that teachers make to accompany the use of social media in the classroom can be quite different from the comments that are posted on social media. Teachers should analyze whether it is ethical to appeal to students, posts from social networks, which are used in the process of learning in the classroom.

Privacy (Should teachers encourage students to make public statements about educational issues on social networks?) When teachers ask students to write or comment on social media, they are essentially pushing them to speak on an official or semi-official level. Teachers do not always reflect on the ethics of whether this practice is safe for the students themselves. How can students be assured that their online conversations, posts, personal data will be limited only to the context of the group? The peculiarity of social media is that the created profile can be stored for a long time. The International Council on Human Rights Policy notes that "today a "private person" is a public person..." [17, s. 65].

Boundary (Is the teacher ready to reveal his own social networks during the learning process?) Forms of communication and activity on the Internet are very diverse, they have common properties, namely: invisibility of the subject of communication, anonymity, almost no regulation of behavior, various mass media, activities and methods of self-presentation [1].

The problem of violation of confidential information of both parties is relevant. Details of the personal life, biography, interests, information about the social environment of the communication participants can also affect the teacher's reputation. A page in a social network is the "face" of a person on the Internet, a way of self-presentation in different groups of users - from friends and relatives to colleagues and casual acquaintances. Videos, photos, a list of "friends" can tell a lot about a person.

During communication on the Internet, a situation may arise when not enough attention is paid to the social roles of interlocutors. The "teaching partner" falls into the "friend zone" field, which gives the right to set "favorites", leave comments and allow yourself a little more than in face-to-face communication. Teachers should pay attention to this in the process of active communication with students in social networks.

Therefore, a dilemma arises when established norms of behavior are implemented in new conditions that require a review of the boundaries between personal and professional, between rest and work. Teachers should consider what the consequences of communication in social networks may be.

The analysis of the literature allowed us to draw a conclusion about the importance of the method of knowledge exchange between teachers, about the means of organizing professional communication aimed at sharing one's own professional experience. Knowledge exchange activates the subjective aspect of communication, gives it a professional character, and is useful for the professional growth of teachers. It is appropriate to consider various digital platforms on which the exchange of knowledge between teachers takes place, on which educational webinars, conferences, professional forums, and discussion platforms take place. It is also advisable to work out the requirements for texts that are sent to chats.

Therefore, the transition to mass online education has increased the importance of the problem of human interaction in the network, mastering the rules of behavior in cyberspace. It must be taken into account that the virtual space is an extremely dynamic system that requires both updating the rules of conduct and maintaining general ethical norms when communicating in the online environment

The educational process in the digital format obliges teachers to demonstrate a high level of competence in communication in the Internet space and to be an example to follow. In the conditions of new realities, communication in the network takes place as direct communication in the network, use of e-mail and messengers.

The analysis of the scientific literature shows that the problems of potential opportunities and risks of pedagogical communication in the virtual environment are investigated. Scientists emphasize the importance of forming a culture of communication in the era of digitization of education. It is advisable to direct the work in the process of training future teachers to the formation of the communicative component of the future teacher's professional activity; determining the specifics of communication in a virtual environment and studying the rules of digital etiquette.

Література

1. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2014. Випуск 41. С. 66-70.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
3. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті.* 2013. №15. С. 30- 37.
4. Карабін О. Й. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2013. 274 с.

5. Карташова Л. А., Пліш І. В., Бахмат Н. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. № 6. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543/1423>
6. Кізім С. С., Куцак Л. В., Люльчак С. Ю. Інтенсифікація професійної підготовки педагогів у закладах вищої освіти засобами мережових технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон : Вид-во «Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. LXXX, Т.3. С. 254 – 259.
7. Коломієць, А. М., Кобися В.М. Впровадження елементів STEM-освіти у процес підготовки майбутніх педагогічних працівників. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. Збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 9 – 10 листопада, 2017). Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. № 1. С. 49–53.
8. Колгатін О. Г., Колгатіна Л. Г. Навчання майбутніх учителів застосуванню інформаційних технологій в психолого-педагогічних дослідженнях. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. Вип. 39. С. 81-86.
9. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
10. Петухова Л.Є. Інформатична компетентність майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2008. №6. С. 3-5.
11. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5(13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
12. Bakardjieva M., Feenberg A. Involving the virtual subject. *Ethics and Information Technology*. 2000. №2. С. 233–240.
13. DeJong, S. Netiquette. Blogs and Tweets, Texting and Friending Social Media and Online Professionalism in Health Care Book. Academic Press. Elsevier, 2014. S. 115.
14. Dmitrenko N.Ye., Voloshyna O.V., Kizim S.S., Mnyshenko K.V., Nahorniak S.V. Smart education in the prospective teachers' training. CEUR Workshop Proceedingsthis link is disabled. 2023. 3364. Pp. 38–53 URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3364/paper16.pdf>
15. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnychuk, T., Holovska, I., Dutka, H. Case Method in Quasi-Professional Training of Prospective Teachers. *Independent Journal of Management & Production*. 2022. 13(3). Special Edition ISE, 1-17.
16. Gui M., Fasoli M., Carradore R. «Digital Well-Being». Developing a New Theoretical Tool For Media Literacy Research. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2019. Vol. 9. № 1. S. 165.
17. Helsper E., Whitty M. Netiquette within married couples: agreement about acceptable online behavior and surveillance between partners. *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26, № 5. S. 916-926.
18. Hui B., Campbell R. Discrepancy between Learning and Practicing Digital Citizenship *Journal of Academic Ethics*. 2018. Vol. 16. № 11. S. 117-120.
19. Matlock K. *Digital Anthropology. Share This Too. More Social Media Solutions for PR Professionals*. New York: John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. S. 47.
20. Mayer-Schonberger, V. *Delete: The Virtue of Forgetting in the Digital Age*. Prince-ton, New Jersey: Princeton University Press, 2009.
21. Montag, C., Diefenbach, S. Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society. *Sustainability*. 2010. Vol. 10, № 2. S. 415.
22. Preece, J. Etiquette online: from nice to necessary *Communications of the ACM*. 2004. Vol. 47, № 4. - S. 56-58.
23. Ribble, M., Bailey, G. *Digital Citizenship. Focus Questions For Implementation Learning & Leading with Technology*. 2004. Vol. 32, № 2. -S.13.
24. Rosenberg, A. Applying the «contextual integrity» model of privacy to personal blogs in the blogosphere. *International Journal of Internet Research Ethics*. 2010. 3(1). P. 38–47.
25. Scheuermann, L., Taylor, G. Netiquette. *Internet Research*. 1997. Vol. 7. № 4. S. 269 - 273.
26. Sofka, C. Adolescents' Use of Social Media and Digital Technology to Cope with Life – Threatening Illness and Loss: What Parents and Supportive Adults Should Know. *ChiPPS E-Journal Pediatric Palliative and Hospice Care*. Vol. 53. S. 18-27.
27. Sutton, L. A Gricean Analysis of Netiquette Rules. University of Berkley. URL: <https://www.academia.edu/34636581>.
28. Tapscott, D. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* / D. Tapscott - New York; Mc Graw Hill, 2009. 336 S.

References

1. Voloshyna O.V. Rol moralnykh vidnosyn mizh uchytel'm i uchniamy v navchalno-vykhovnomu protsesi. [The role of moral relations between teacher and students in the educational process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeniMykhaila Kotsiubynskoho. Seria: Pedahohika i psykholohiia*. 2014. 41. P. 66-70.
2. Hurevych R. S. *Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid : navchalnyi posibnyk [Information Technology Learning: An Innovative Approach: Tutorial]*. Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2012.

3. Hurzhii A.M., Lapinskyi V.V. Electronic educational resources as the basis of modern educational environment of general educational institutions/ *Information technologies in education*. 2013. №15. p. 30-37.
4. Karabin O. Y. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dystsyplin do roboty v informatsiinomu seredovyschi [Formation of readiness of future teachers of humanities for work in the informational environment]. *Candidate's thesis*. Ternopil, 2013.
5. Kartashova L. A., Plish I. V., Bakhmat N. V. Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahoha v informatsiino-osvitnomu seredovyschi zakladu zahalnoi serednoi osvity [Development of digital competence of a teacher in the information and educational environment of a general secondary education institution]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2018. T. 68. № 6. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543/1423>
6. Kizim S. S., Kutsak L. V., Liulchak S. Yu. Intensyfikatsiia profesiinoi pidhotovky pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy merezhevykh tekhnolohii. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. Kherson : Vyd-vo «Vydavnychi dim «Helvetyka». 2017. Vyp. LXXXh, T.3. S. 254 – 259.
7. Kolomiets, A. M., Kobysia V.M. Vprovadzhennia elementiv STEM-osvity u protses pidhotovky maibutnikh pedahohichnykh pratsivnykiv. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy. *Zbirnyk tez za materialamy Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi Internet-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Ternopil, 9 – 10 lystopada, 2017)*. Ternopil: Osadtsa Yu, 2017 V. № 1. S. 49–53.
8. Kolhatin O.H., Kolhatina L.H. Teaching future teachers on the use of information technology in psychological and pedagogical research». *Tools of educational and research work*. 2012. Vol. 39. P. 81-86.
9. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
10. Pietukhova L.Ye. Computer competence of a future specialist as a pedagogical problem. *Computer at school and family*. 2008. №6. P. 3-5.
11. Spirin O.M. Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky. [Information-communication and information competencies as components of the system of professionally specialized competencies of a computer science teacher] 2009. № 5(13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
12. Bakardjieva M., Feenberg A. Involving the virtual subject. *Ethics and Information Technology*. 2000. №2. C. 233–240.
13. DeJong, S. *Netiquette. Blogs and Tweets, Texting and Friending Social Media and Online Professionalism in Health Care Book*. Academic Press. Elsevier, 2014. S. 115.
14. Dmitrenko N.Ye., Voloshyna O.V., Kizim S.S., Mnyshenko K.V., Nahorniak S.V. Smart education in the prospective teachers' training. *CEUR Workshop Proceedings* this link is disabled. 2023. 3364. Pp. 38–53 URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3364/paper16.pdf>
15. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnychuk, T., Holovska, I., Dutka, H. Case Method in Quasi-Professional Training of Prospective Teachers. *Independent Journal of Management & Production*. 2022. 13(3). Special Edition ISE, 1-17.
16. Gui M., Fasoli M., Carradore R. «Digital Well-Being». *Developing a New Theoretical Tool For Media Literacy Research*. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2019. Vol. 9. № 1. S. 165.
17. Helsper E., Whitty M. Netiquette within married couples: agreement about acceptable online behavior and surveillance between partners. *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26, № 5. S. 916-926.
18. Hui B., Campbell R. Discrepancy between Learning and Practicing Digital Citizenship *Journal of Academic Ethics*. 2018. Vol. 16. № 11. S. 117-120.
19. Matlock K. *Digital Anthropology. Share This Too. More Social Media Solutions for PR Professionals*. New York: John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. S. 47.
20. Mayer-Schonberger, V. *Delete: The Virtue of Forgetting in the Digital Age*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2009.
21. Montag, C., Diefenbach, S. Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society. *Sustainability*. 2010. Vol. 10, № 2. S. 415.
22. Preece, J. *Etiquette online: from nice to necessary* *Communications of the ACM*. 2004. Vol. 47, № 4. - S. 56-58.
23. Ribble, M., Bailey, G. *Digital Citizenship. Focus Questions For Implementation Learning & Leading with Technology*. 2004. Vol. 32, № 2. -S.13.
24. Rosenberg, A. Applying the «contextual integrity» model of privacy to personal blogs in the blogosphere. *International Journal of Internet Research Ethics*. 2010. 3(1). P. 38–47.
25. Scheuermann, L., Taylor, G. *Netiquette*. *Internet Research*. 1997. Vol. 7. № 4. S. 269 - 273.
26. Sofka, C. Adolescents' Use of Social Media and Digital Technology to Cope with Life – Threatening Illness and Loss: What Parents and Supportive Adults Should Know. *ChiPPS E-Journal Pediatric Palliative and Hospice Care*. Vol. 53. S. 18-27.
27. Sutton, L. A Gricean Analysis of Netiquette Rules. *University of Berkley*. URL: <https://www.academia.edu/34636581>.
28. Tapscott, D. *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation* / D. Tapscott - New York; Mc Graw Hill, 2009. 336 S.

УДК 378.016:811

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-72-78>

ТЕТЯНА БРИК

<https://orcid.org/0000-0002-7138-2590>
Bellabryk18@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківський національний університет
Повітряних Сил
вул. Сумська 77/79, Харків

ІРИНА ГРИГОРОВА

<https://orcid.org/0000-0002-4636-2790>
irinagrygorova10263@gmail.com
доцент кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківський національний університет
Повітряних Сил
вул. Сумська 77/79, Харків

ЕЛЕОНОРА ХАРАТЯН

<https://orcid.org/0000-0003-3928-359X>
e_miroshn@i.ua
викладач кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківський національний університет Повітряних Сил
вул. Сумська 77/79, Харків

ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ КУРСАНТАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті описано методичні шляхи подолання психологічних бар'єрів, які можуть виникати в курсантів під час вивчення іноземної мови. Психологічний бар'єр – внутрішня перешкода психологічної природи, що заважає успішному виконанню певної діяльності. Виділено три основні форми психологічних бар'єрів: когнітивний (нерозуміння змісту інформації), емоційний та комунікативний. З'ясовано, що методичними шляхами подолання психологічних бар'єрів у майбутніх офіцерів є розвиток комунікативних навичок; створення ситуації успіху для кожного курсанта, робота в дружній атмосфері на занятті; моделювання позитивного емоційного фону навчальних занять, рефлексія навчальної діяльності наприкінці кожного заняття, створення можливостей для прояву творчої ініціативи кожного курсанта.

Ключові слова: психологічні бар'єри, іноземна мова, курсанти, ситуація успіху, мотивація.

TETYANA BRYK

Candidate of pedagogical sciences
professor of foreign language department
Kharkiv National Air Force University
Sumska str.77/79, Kharkiv, Ukraine

IRYNA GRYGOROVA

Associate professor of foreign language department
Kharkiv National Air Force University
Sumska str.77/79, Kharkiv, Ukraine

ELEONORA KHARATYAN

teacher of foreign language department
Kharkiv National Air Force University
Sumska str.77/79, Kharkiv, Ukraine

OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS BY CADETS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

In the modern world mastering the English language is an important condition for professional development in the military sphere of activity. In the process of studying English at a military university future officers must achieve a high level of English competence. At the same time English is gradually turning into the language of professional education and daily professional and military communication. The purpose of the article is to characterize the manifestations of psychological barriers that may arise in cadets in the process of learning a foreign language and to determine methodical ways to overcome them. A psychological barrier is understood as an internal obstacle of a psychological nature that prevents the successful performance of a certain activity. They distinguish three main groups of psychological barriers: cognitive, emotional and communicative. The cognitive barrier is characterized by a lack of understanding of the content of information. Emotional barriers in the process of learning a foreign language are due to the desire for recognition of authority, a high level of anxiety, inadequate self-esteem, often underestimated. Communicative barriers in the process of learning a foreign language are characterized by stiffness, insecurity and confusion of cadets in various communication situations, the cause of which is insufficient knowledge of the language.

A major role in overcoming barriers is played by the foreign language teacher, whose task is to create a favorable

atmosphere, provide advice and recommendations to cadets in the process of practical lessons, as well as organize extracurricular activities that are held in a foreign language and help to combat this problem.

Work on overcoming psychological barriers requires not only close attention from the teacher, but also hard work and specific efforts from the cadets themselves (under the guidance of the teacher).

After jointly overcoming these barriers, language learning not only becomes more effective but also brings pleasure to both cadets and teacher.

Key words: *psychological barriers, foreign language, cadets, situation of success, motivation.*

У сучасних умовах володіння англійською мовою є важливою умовою професійного розвитку в багатьох сферах діяльності, а також військовій.

Розширення комунікативного простору й необхідність долучення Інтернет– та інноваційних технологій до професійного інструментарію сучасного офіцера підвищують суб'єктивну важливість володіння іноземною мовою як інструментом ефективної взаємодії.

Широкомасштабне вторгнення росії в Україну вкотре підтвердило, що нашій державі потрібно тримати курс у НАТО. І зараз мова вже йде не про поступові кроки з повільним впровадженням стандартів НАТО (STANAG 6001), а про спринтерський біг, під час якого потрібно на ходу максимально швидко розвивати та вдосконалювати комунікативні навички володіння англійською мовою, яка є містком розуміння з країнами Альянсу.

У процесі вивчення англійської мови у військового університеті майбутні офіцери мають досягнути високого рівня англійської компетентності. До того ж заклади вищої військової освіти прагнуть переходу викладання профільних військових дисциплін англійською мовою, що перетворює її на мову отримання професійної освіти та щоденного професійно-військового спілкування. З огляду на це, високий рівень володіння англійською мовою постає як абсолютна необхідність для майбутніх офіцерів.

Мета статті – охарактеризувати прояви психологічних бар'єрів, які можуть виникати в курсантів під час вивчення іноземної мови, визначити методичні шляхи їхнього подолання.

Науковці [3; 6; 8] зазначають, що особливістю дорослих (в нашому випадку курсантів, особливо старших курсів), які опановують іноземні мови, є досить висока успішність, потужна мотивація, раціональність мислення, позитивне ставлення до процесу навчання, зацікавленість мовою, самостійність, організованість, працьовитість, певний запас корисних для навчання умінь і навичок. Однак майбутні офіцери також натрапляють на труднощі, основними з яких є саме психологічні бар'єри.

Психологічні бар'єри не належать до добре вивчених проблем. На сьогодні визначена феноменологія соціально-психологічного бар'єру, його природа й роль, виділені й глибоко вивчені бар'єри спілкування, запропоновані різні класифікації бар'єрів. Однак в цілому в методиці викладання іноземної мови відсутнє чітке визначення бар'єру, неоднозначно визначається природа його виникнення, мають місце лише окремі фрагментарні дослідження психологічних бар'єрів. У сучасній психології та педагогіці вищої школи знайшло відображення вивчення психологічної специфіки іноземної мови як навчального предмета. Виділена специфіка оволодіння іншомовною реальністю: співвіднесеність з рідною мовою, напрямок шляху оволодіння, низька щільність спілкування, часткова включеність іноземної мови до предметно-комунікативної діяльності, розчленовування процесу навчання іноземної мови на навчання окремим видам мовної діяльності, формування білінгвальної свідомості. Успішність вивчення курсантами іноземної мови багато в чому залежить від того, наскільки вдається передбачити й діагностувати можливі бар'єри навчання.

Велику роль в цьому процесі відіграє викладач іноземної мови, завданням якого є ефективна допомога майбутнім офіцерам у подоланні бар'єрів у процесі практичних занять, а також різноманітних позааудиторних заходів, які проводять іноземною мовою. Наприклад, це можуть бути англійськомовні заходи, що присвячені вивченню традицій та реалій країн, мова яких вивчається.

Під психологічним бар'єром розуміють внутрішню перешкоду психологічної природи, що заважає успішному виконанню певної діяльності [1, с. 285]. У контексті вивчення іноземних мов психологічний бар'єр як наслідок негативного минулого досвіду призводить до пізнавальної та комунікативної пасивності суб'єкта навчання (в нашому випадку курсанта), блокування ефективного іншомовного спілкування у процесі спільної діяльності та значно ускладнює належне виконання начальних завдань [4, с. 7].

У дослідженні Н. Сопілко [4, с.7] доведено, що психологічні бар'єри, які виникають у студентів (курсантів) під час вивчення іноземної мови, можна розділити на три групи: когнітивні, емоційні та комунікативні.

Розглянемо причини виникнення кожного з видів бар'єрів у майбутніх офіцерів, що опановують англійську мову. Когнітивний бар'єр характеризується нерозумінням змісту інформації, яка надається, що перешкоджає її засвоєнню та подальшому прогресу у вивченні мови [2, с. 344]. Досвід роботи з курсантами свідчить, що такі бар'єри досить часто виникають у майбутніх офіцерів, особливо тих, що прийшли на навчання після кількарічної перерви й багато чого вже не пам'ятають

зі шкільного курсу. Тому викладачі ЗВО, як досвідчені педагоги, розуміючи необхідність якісного засвоєння навчального матеріалу і в разі виникнення труднощів з розумінням його змісту в курсантів ставлять питання, дають невеличкі додаткові пояснення або просять курсантів повторити, перефразувати, навести власний приклад тощо. Викладач має слідкувати за тим, щоб його пояснення чи навчальна інформація в підручнику була зрозуміла курсантам, оскільки вони досить часто, щоб не втратити свій авторитет, соромляться висловити те, що їм не зрозуміла певна інформація, і попросити її пояснити ще раз. Тому, як ми бачимо, когнітивні бар'єри тісно пов'язані з емоційними бар'єрами.

Емоційні бар'єри в процесі вивчення іноземної мови обумовлені прагненням до визнання авторитету, високим рівнем тривожності, неадекватною самооцінкою, досить часто заниженою, коли курсанти кажуть, що їм «не дано» оволодіти іноземною мовою на високому рівні. Бар'єри цієї групи є найпоширенішими серед майбутніх офіцерів.

Їх турбують сумніви у своїх здібностях успішно вчитися і страх того, що їх будуть оцінювати, порівнювати з іншими, що в процесі навчання виявиться їхня некомпетентність, прогалини в знаннях, а це, на їхню думку, може негативним чином вплинути на їхній авторитет. Викладачеві іноземної мови необхідно на кожному занятті включати елементи, що поступово будуть допомагати долати ці складнощі тому, що в іншому випадку деякі курсанти на заняттях буде поводити себе досить скуто та пасивно, їм буде некомфортно. Тому викладач іноземної мови має бути також гарним психологом, який помічає психо-емоційний стан курсантів та вміє його коригувати. Подолання цього бар'єру пов'язане зі створенням на заняттях емоційно комфортного середовища.

Досягнути цієї мети можна, якщо викладач:

- проводить заняття в неформальній дружній атмосфері;
- використовує вправи-айсбрейкери при знайомстві з групою;
- підкреслює свою роль радника та помічника;
- просить пригадати позитивні емоції, які курсанти переживали у школі;
- на початку кожного заняття використовує завдання з категорії Warm up;
- не порівнює курсантів один з одним (особливо у їхній присутності);
- зазначає, що помилки є природним явищем у процесі вивчення мови, уникнути яких неможливо. Курсантам необхідно час від часу нагадувати, що не помиляється лише той, хто нічого не робить. Тоді вони почувають себе більш упевнено.

Також буде дуже добре, якщо викладач буде періодично повторювати курсантам, що знати та пам'ятати абсолютно все неможливо, що ніхто не є «ходячою енциклопедією», тому абсолютно нормально звертатися по допомогу до словників, довідників, задавати уточнюючі запитання та ін.

Викладачеві також необхідно бути делікатним при виправленні помилок курсантів, звертати увагу на їхні успіхи (навіть незначні), підкреслювати їхній прогрес у вивченні мови. Досить часто виявляється, що причиною появи емоційного бар'єру є негативний попередній досвід вивчення англійської мови (наприклад, у школі), що сформував комплекс нездатності її засвоїти в потрібному обсязі, невпевненість у своїх силах, а інколи – байдужість до вивчення іноземної мови.

Ефективно допомогти подолати такий бар'єр може:

- створення ситуацій, що усувають негативні стереотипи щодо вивчення англійської мови;
- упевненість викладача в успіху своїх курсантів;
- широке застосування комунікативної методики викладання;
- використання нетипових завдань, інтерактивних та ігрових методів навчання;
- виявлення індивідуальних труднощів та рекомендацій щодо їхнього подолання.

Значну допомогу тут можуть надати позааудиторні заходи іноземною мовою. Особливо популярними такі заходи є у курсантів 1-3 курсів, коли вони отримують невеличкі завдання, проводять репетиції та нарешті виступають перед своїми однокурсниками. Такі заходи допомагають курсантам розкритися з творчого боку та приносять різноманіття у процес вивчення іноземної мови.

Створення ситуацій, що передбачають негайне застосування отриманих знань та умінь, дозволяє майбутнім офіцерам відчувати свою успішність у навчанні, завдяки чому психологічні бар'єри поступово виникають рідше в процесі опанування іноземною мовою, мотивація курсантів підвищується. Для того, щоб звернути увагу курсантів на їхній прогрес, викладач в кінці кожного заняття може підводити короткі підсумки й зазначати, що саме вони дізналися та чого навчилися.

Комунікативні бар'єри у процесі оволодіння англійською мовою характеризуються скутістю, невпевненістю та розгубленістю курсантів у різних ситуаціях спілкування, причиною чого є недостатнє знання мови. Найчастіше комунікативний бар'єр у майбутніх офіцерів виникає через обмежений словниковий запас та звичку дослівно перекладати свої думки з рідної мови на англійську. Якщо перша з причин зникає поступово завдяки вивченню нової лексики, то з другою причиною потрібно цілеспрямовано працювати, оскільки вона може стати серйозною перешкодою для вільного оволодіння мовою. Для цього викладачеві іноземної мови необхідно підкреслювати відмінності між рідною мовою та англійською й пояснювати, яким чином логіка і спосіб мислення

людей, що спілкуються англійською, відрізняються від нашого. При висловленні власних думок англійською необхідно заохочувати курсантів застосовувати вже відомі їм слова, вирази та граматичні конструкції, перефразовувати висловлювання так, щоб максимально скористатися засвоєною лексику.

При наявності помилок викладачеві слід максимально створювати можливість самокорекції для тих, хто навчається. Це допоможе їм покращити впевненість у своїх силах та знаннях [9, с.121].

Процес вивчення та покращення знань іноземної мови для курсантів, особливо курсантів-контрактників, які сіли за парту після тривалої перерви (5-7 років) тягне за собою цілий ланцюжок наступних потреб і подій, які можуть глобально змінити їхнє життя:

1. Необхідність уваги до себе. До того ж, уваги дієвої, а не уявної, коли вже недостатньо скаржитися на те, що щось не виходить, голова сьогодні болить, часу немає і так далі. Доведеться звернути пильну увагу на власне навчання, свої цілі, потреби, реальні можливості.

2. Для того, щоб чогось навчитися або чогось досягти, треба діяти – іншого рецепту просто немає. Необхідність самодисципліни і вольових зусиль, спрямованих на здійснення тих самих дій є життєво важливими.

3. Необхідність тверезої самооцінки й самоконтролю, які актуальні навіть при очній формі навчання, а вже при дистанційній формі – тим більше.

4. У міру засвоєння мови, необхідність подолання ще більш серйозного бар'єру – страху розпочати спілкуватися цією мовою, роблячи певні помилки (що є неминучим), відчуваючи певне психологічне напруження.

Саме тому з найперших занять на першому курсі необхідно створювати можливості говоріння для кожного окремого курсанта, максимально застосовувати роботу в парах та міні групах. Це робиться з метою активного занурення в атмосферу іншомовного спілкування, оскільки саме практика говоріння дозволяє зробити процес говоріння звичним та не стресовим. Викладач має також обов'язково слідкувати, щоб склад пар та міні груп регулярно змінювався, щоб курсанти не звикали до одних й тих самих партнерів з говоріння. Варто пам'ятати, що якщо курсанти звикають до постійних партнерів під час іншомовного спілкування, то тоді їм стає некомфортно спілкуватися з іншими співрозмовниками, вони потребують додаткових зусиль, щоб іншомовна комунікація була успішною.

Наступний бар'єр – це бар'єр розуміння. Бар'єр розуміння пов'язаний з тим, що часто курсанту, що вивчає іноземну мову, складно зрозуміти мовлення на слух з першого разу. Особливо це стосується вивчення такої мови, як англійська, адже носії англійської мови вимовляють слова досить швидко й дуже зливо. Саме тому бар'єр розуміння при вивченні англійської мови нерідко вище, ніж при роботі з мовою, наприклад, німецькою, в якій слова прийнято вимовляти більш чітко. Курсантам потрібно наголошувати, що тут максимально допоможе саме практика. Завдяки різноманітним інтернет-ресурсам курсанти мають дійсно великі можливості для того, щоб удосконалювати навички розуміння іноземного мовлення на слух. Курсантам варто користуватися сайтами, де матеріал розподілено за рівнями. Їх мотивує, коли вони починають з рівня, завдання на якому виконувати трохи складно, проте можливо, а потім через деякий час переходять на наступний рівень. Перегляд англомовних ютуб-каналів (з використанням субтитрів) теж може пришвидшити розвиток навичок аудіювання.

Саме завдяки цим заходам буде поступово зменшуватися страх того, що курсант не зрозуміє свого англомовного співрозмовника. Одночасно і психологічні бар'єри при вивченні іноземної мови зникатимуть і курсант зможе впевнено покращувати свої знання та комунікативні навички.

При живому спілкуванні курсантам варто пам'ятати, що немає нічого ганебного в тому, щоб ввічливо перепитати – ніхто через це не образиться, а, по-друге, з самого початку просити свого співрозмовника говорити більш повільно. Так, винахідливі курсанти, які вивчають англійську мову, нерідко однією з перших вивчають фразу «Could you speak more slowly, please?»

Ще один бар'єр – це бар'єр говоріння. Бар'єр говоріння обумовлений невпевненістю курсантів, котрі вивчають іноземну мову, в тому, що їхнього словникового запасу достатньо для вираження власної думки. Нерідко курсанти хвилюються через те, що, підбираючи в голові потрібні іноземні слова, вони змушують чекати свого співрозмовника, а це незручно. Викладач, якщо він бачить таку ситуацію, має в дипломатичній формі порадишити припинити надмірно турбуватися про комфорт свого співрозмовника, і спілкування стане більш природним та невимушеним, оскільки зникне зайве й непотрібне напруження.

Іноді трапляється так, що однією із підсвідомих причин психологічних бар'єрів курсантів є досвід навчання у шкільного викладача іноземної мови, який свого часу до такої міри залякував своїх учнів, що ті починають панічно боятися говорити на мові, що вивчається. Нічого дивного в цьому немає, бо наша шкільна система освіти нерідко залишає свій слід на багатьох незміцнілих дитячих душах. У цьому випадку не можна запропонувати конкретний загальний алгоритм позбавлення від бар'єру, тут потрібна внутрішня рішучість самого курсанта опанувати іноземну мову. Викладач може порадишити такому курсанту самому знайти для себе спосіб залишити «страшного» викладача в

минулому. Якщо ж він не справляється з цим самотужки, то, можливо, потрібно звернутися по допомогу до університетського психолога.

Також курсантам варто пам'ятати, що існує міжкультурний бар'єр. Цей вид психологічного бар'єру стоїть дещо окремо від усіх інших бар'єрів і для його подолання курсанту, який вивчає іноземну мову, потрібно цікавитися традиціями, звичаями, особливостями менталітету носіїв мови для того, щоб мінімізувати прояви цього бар'єру.

Курсантам потрібно володіти інформацією про найбільш ефективні шляхи, так звані правила подолання різного роду бар'єрів міжкультурної комунікації, які можна використовувати у свої щоденній професійній діяльності задля забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії, серед яких: 1) бути передбачливим у спілкуванні, думати що, як, коли і де говорити; 2) здійснювати спілкування з толерантною, доброзичливою, врівноваженою, культурною внутрішньою установкою; 3) як можна менше взаємодіяти з людьми, спілкування з якими важко дається, зводити розмову до суто ділових питань; 4) бути уважним і чуйним до психологічної атмосфери спілкування, до стану співрозмовника, емоційних реакцій; 5) ставити себе на місце співрозмовника й рефлексувати, як сприймається почуте; 6) здійснювати комунікативне опрацювання: обдумувати не тільки, що сказати, але й в яких висловах, яким тоном; 7) дотримувати етикет, субординацію, місце, час та обставини спілкування; 8) привчитися вміло слухати й чути співрозмовника; 9) уміти виділяти головне у процесі спілкування; 10) бути коректним, толерантним.

Надзвичайно важливо, щоб курсанти відчували позитивні емоції на заняттях, оскільки вони значно підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови. Викладачеві необхідно пам'ятати, що емоції (як позитивні, так і негативні) задіяні практично в усіх видах діяльності, тому їхня роль надзвичайно важлива й у подоланні такої проблеми, як психологічні проблеми в процесі вивчення мови [10, с. 3].

Робота над подоланням психологічних бар'єрів потребує не тільки пильної уваги з боку викладача, але й наполегливої праці та конкретних зусиль з боку самих курсантів (під керівництвом викладача).

Важливу роль у подоланні психологічних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови відіграє самоконтроль курсантів, який забезпечує самокорекцію – безпосереднє виправлення самим студентом (курсантом) усвідомлюваної помилки з метою загального підвищення рівня реалізації всієї навчальної діяльності в цілому [5, с. 6].

Якщо викладач бачить, що курсант має мовленнєві та логічні перешкоди у процесі мовлення, то курсанту необхідно сконцентруватися на їх усуненні. Курсанти мають розуміти, що для того, щоб бути правильно сприйнятим, треба говорити виразно, розбірливо, досить голосно, уникати скоромовки та ін. Виконання таких умов покращує «прохідність» інформації, оптимізує комунікацію. Однак, крім перерахованих загальних положень, можна вказати деякі цілком конкретні закономірності сприйняття мови іншої людини. Такі закономірності виявлені в численних експериментах, присвячених вивченню порівняльної ефективності в спілкуванні різних фізичних характеристик комунікації – темпу і швидкості мови, якості дикції й вимови та ін.

У цілому, результати подібних досліджень свідчать про те, що відносно кожного фонетичного параметра існують верхня і нижня межа сприйняття, що визначаються психофізіологічними можливостями людини. Курсанти мають розуміти що, для швидкості мови потрібно знайти таку, яка буде оптимальною. Точно такі ж відповідні параметри можна визначити для інших показників практичним шляхом. Швидкість мови залежить від багатьох параметрів, наприклад, від рівня знання мови, від рівня ознайомлення з темою спілкування. Крім того, для подолання фонетичного бар'єру надзвичайно важливий зворотний зв'язок. У конкретному спілкуванні оптимальну швидкість мови чи гучність можна оптимізувати упродовж розмови, опираючись на реакцію слухача.

Курсантам потрібно нагадувати, що варто пам'ятати про розбіжності тезаурусів людей. У зв'язку з тим, що кожна людина має неповторний індивідуальний досвід, вона має й неповторний тезаурус (сукупність змістових одиниць мови з описом семантичних стосунків між ними). Що ж дозволяє подолати цей бар'єр? Це більш повна уява про тезаурус партнера. Узагалі в цьому немає нічого неможливого – ми постійно враховуємо тезаурус партнера в спілкуванні, хоча робимо це мимоволі. Численні помилки в комунікації пов'язані саме з недооцінюванням різниці тезаурусів. Ми постійно недооцінюємо різницю тезаурусів, виходячи з презумпції «усі все розуміють як я». Тим часом правильним є «всі все розуміють по-своєму».

Для подолання стилістичного бар'єру курсантам необхідно вміти правильно структурувати отриману інформацію так, щоб її було легше зрозуміти та запам'ятати. Існують два основних прийоми структурування інформації в спілкуванні: правило рамки і правило ланцюга.

Суть першого правила полягає в тому, що вся призначена для запам'ятовування інформація в спілкуванні, чи то розмова, лекція, чи доповідь повинні укластись в рамку. Рамка в спілкуванні створює початок і кінець розмови. На початку повинні бути зазначені цілі, перспективи,

передбачувані результати спілкування, наприкінці повинні бути підведені підсумки, показані ретроспектива й визначена ступінь досягнення цілей.

Необхідність використання правила рамки насамперед пояснюється простим психологічним законом роботи пам'яті, відкритим наприкінці XIX ст. Саме тоді було встановлено так званий фактор ряду: початок і кінець будь-якого інформаційного ряду, з чого б він не складався, зберігається в пам'яті людини краще, ніж середина. Виходить, дотримуючись правила рамки, той, хто говорить, може бути впевнений, що сама рамка запам'ятається, а з нею – найголовніше.

Правильно побудована рамка дозволяє організувати інформацію так, щоб структура відповідала установкам того, що слухає, його уявленням.

Структурування повідомлення може здійснюватися за рахунок застосування правила ланцюга. Правило ланцюга визначає «внутрішнє» структурування, створюючи каркас спілкування «зсередини». Застосування цього правила пов'язане з тим, що зміст спілкування має бути логічним та з'єднаним в ланцюг. При цьому форма ланцюга може бути різною: простим перерахуванням «по-перше, по-друге:»; ланцюг може бути ранговим – «спочатку про головне: і, нарешті, менш істотне»; логічним – «якщо це, то тоді – то і то, раз ми згодні з цим, отже, це теж вірно». Будь-який ланцюг, упорядковуючи, зв'язуючи зміст, як і рамка, виконує відразу два види завдань. По-перше, він дозволяє поліпшити запам'ятовування, і, по-друге, допомагає структурувати інформацію відповідно до сподівань співрозмовника, мінімізуючи появу комунікативного бар'єру.

Розуміння партнера, адекватне уявлення про його точку зору, цілі, індивідуальні особливості – головна умова для подолання всіх без винятку психологічних бар'єрів, тому, що чим більше той, хто говорить, рахується з особливостями співрозмовника, тим більш успішною буде комунікація. Однак і від того, хто слухає, багато що залежить.

Курсантам потрібно наголошувати, що «слухати» і «чути» – це не одне й те саме. Від чого залежить якість слухання? Очевидно, від того, наскільки той, хто слухає, зацікавлений в успішному взаєморозумінні. Очевидно, що, коли ми «хочемо» досягти взаєморозуміння, ми слухаємо якимось по-іншому, ніж у випадку, якщо ми не зацікавлені в розумінні.

Американський дослідник спілкування Келлі виділяє два основних види слухання: спрямоване, критичне слухання і емпатичне. У першому випадку той, хто слухає, спочатку критично аналізує повідомлення, а потім уже його «розуміє». У випадку емпатичного слухання все відбувається навпаки. При емпатичному слуханні канали впливу відкриті й захисти відключені, а при спрямованому слуханні, навпаки. В основі типу слухання лежить загальна позиція стосовно партнера, і тому при емпатичному слуханні послабляються всі бар'єри, а при критичному – усі підсилюються. Разом з тим емпатичне слухання ще не дає повного правильного взаєморозуміння. Для цього необхідно не тільки не поспішати з критикою й оцінкою, але й уміти так побудувати спілкування, щоб партнер міг якомога повніше розкрити зміст свого повідомлення. Позитивний результат у взаємодії щодо розуміння досягається активним, чи рефлексивним слуханням.

Курсантам потрібно знати, що виділяють чотири види активних відповідних реакцій у спілкуванні, що забезпечують рефлексивне слухання:

- 1) з'ясування;
- 2) перефразовування;
- 3) відображення почуттів;
- 4) резюмування.

З'ясування являє собою просте звертання до співрозмовника за уточненням його слів, власного розуміння та ін.

Перефразовування – це переформулювання того, що повідомляють своїми словами також з метою перевірки розуміння чи ж з метою спрямування розмови в потрібну сторону (тому що перефразування може торкатися не всього повідомлення, а тільки його частини).

Резюмування – це підсумування основних ідей і почуттів того, хто говорить.

Таким чином, курсантам необхідно знати, що необхідним фундаментом для підвищення ефективності спілкування «з боку слухача» є його бажання слухати і чути, що, власне, значно залежить від того, якою бачиться йому ситуація спілкування. Отже, слухач дійсно може відчутно вплинути на ефективність комунікації – або збільшити, або зменшити її. Причому для нього, так само, як і для того, хто говорить, важливо мати знання про бар'єри – власні й партнера. Тільки таким чином можна сподіватися на повноцінне та ефективне спілкування.

Висновки. Викладач англійської мови, який працює з навчальною групою курсантів, повинен передбачити можливість виникнення психологічних бар'єрів, розуміти їхні причини та разом з майбутніми офіцерами працювати над їхнім усуненням. Як свідчить власний досвід такої роботи, після подолання основної частини цих бар'єрів, вивчення мови не тільки стає ефективнішим, а й приносить задоволення як курсантам, так і викладачеві. Побудована за поданим нами алгоритмом робота по подоланню психологічних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови з метою створення

успішної іншомовної комунікації майбутніх офіцерів ще потребує експериментальної перевірки й деталізації, уточнення й корекції. Саме це і стане напрямом наших подальших досліджень.

Література

1. Висоцька О. Л. Психологічні бар'єри під час вивчення іноземних мов: передумови формування та організація подолання. *Іноземна філологія*. (128). 2015. С. 285-291.
2. Остраус Ю. М. Психологічні бар'єри викладачів ЗВО при вивченні англійської мови. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26 серпня 2022 р. Чернівці: МЦНД, 2022. С. 344-346.
3. Пернарівська Т. П. Особливості освіти дорослих у контексті вивчення іноземних мов. *Педагогічні науки*, (86). 2019. С. 146-150. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-26>.
4. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 12:00:06). Хмельницький, 2008. 21 с.
5. Співак В. І. Психологічні особливості самоконтролю студентів в процесі засвоєння іноземної мови (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19:00:07). Київ, 1997. 16 с.
6. Цвяк Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективного навчання дорослих іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота, (30), 2014. с.178-180.
7. Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 12:00:06). Київ, 2003. 23 с.
8. Яцишин О. М. Психолого-педагогічні особливості навчання іноземної мови дорослих слухачів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (46), 2016. с. 362-366.
9. Turula, A. 'Language anxiety and classroom dynamics: a study of adult learners', Forum English Teaching, Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, vol. 40, no.2, viewed 4 October, 2005. p. 121 < <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no2/p.28.htm>.
10. Md. Kawser Ahmed. Psychological Barriers in the Acquisition of Second Language: A Non-native Perspective. *E-Bangi: Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol. 16. No. 7 (1-9), 2018. pp. 1-8.

References

1. Vysotska, O. L. Psykholohichni bariery pid chas vyvchennia inozemnykh mov: peredumovy formuvannia ta orhanizatsiia podolannia [Psychological barriers during the study of foreign languages]: *Inozemna filolohiia*. (128), 2015. s. 285-291.
2. Ostraus Yu. M. Psykholohichni bariery vykladachiv ZVO pry vyvchenni anhliiskoi movy [Psychological barriers of teachers of higher education institutions in learning English]: *Kompleksnyi pidkhid do modernizatsii nauky: metody, modeli ta multydystsyplynarnist: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26 serpnia 2022 r. Chernivtsi: MTsND, 2022. S. 344-346.*
3. Pernarivska, T. P. Osoblyvosti osvity doroslykh u konteksti vyvchennia inozemnykh mov [Features of adult education in the context of learning foreign languages]: *Pedahohichni nauky*, (86), 2019. S. 146-150. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-86-26>.
4. Sopilko, N. V. Osoblyvosti podolannia psykholohichnykh barieriv u studentiv u protsesi navchannia [Peculiarities of students overcoming psychological barriers in the learning process]: (avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 12:00:06). Khmelnytskyi, 2008. 21 s.
5. Spivak V.I. Psykholohichni osoblyvosti samokontroliu studentiv v protsesi zasvoiennia inozemnoi movy [Psychological features of students' self-control in the process of learning a foreign language]: (avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19:00:07). Kyiv, 1997. 16 s.
6. Tsviak, L. V. Psykholoho-pedahohichni umovy efektyvnoho navchannia doroslykh inozemnoi movy [Psychological and pedagogical conditions of effective foreign language teaching for adults]: *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii : Pedahohika. Sotsialna robota*, (30), 2014. S.178-180.
7. Yakovleva, N. V. Psykholoho-pedahohichni umovy podolannia komunikatyvnykh barieriv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Psychological and pedagogical conditions for overcoming communicative barriers in the process of learning a foreign language]: (avtoref. dys. ... kand. psykhol. Nauk: 12:00:06). Kyiv, 2003. 23 s.
8. Yatsyshyn, O. M. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti navchannia inozemnoi movy doroslykh slukhachiv [Psychological and pedagogical features of foreign language learning for adult listeners]: *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, (46), 2016. s. 362-366.
9. Turula, A. 'Language anxiety and classroom dynamics: a study of adult learners', Forum English Teaching, Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, vol. 40, no.2, viewed 4 October, 2005. p. 121 < <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no2/p.28.htm>.
10. Md. Kawser Ahmed. Psychological Barriers in the Acquisition of Second Language: A Non-native Perspective. *E-Bangi: Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol. 16. No. 7 (1-9), 2018. pp. 1- 8.

УДК 378.147:159.942-021.484

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-79-85>

АЛЛА КОЛОМІЄЦЬ

<https://orcid.org/0000-0003-0536-0147>
allakolomiec2@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕСЯ ЖОВНИЧ

<https://orcid.org/0000-0001-6430-7341>
olesia.zhovnych@vspu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

АНДРІЙ ЛИТВИН

<https://orcid.org/0000-0002-7755-9780>
avlytvyn@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології та педагогіки Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
вул. Клепарівська, 35, м. Львів

ТАЇСІЯ ТЕРТИЧНА

<https://orcid.org/0009-0003-2044-0185>
tayatertichna@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті проаналізовано наявні в Україні та за кордоном інформаційні ресурси щодо формування навичок емоційної стійкості в учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. Показано, що в умовах воєнного стану освіта в Україні продовжує функціонувати, долаючи величезний спектр проблем. Акцентовано увагу на тому, що, незважаючи на значне збільшення кількості стихійних лих, техногенних катастроф, соціальних і воєнних конфліктів у світі, проблеми організації освіти в надзвичайних ситуаціях не стали пріоритетними в наукових дослідженнях. В умовах перманентного та інтегрованого прояву надзвичайних ситуацій природного (пандемія COVID-19), техногенного (знеструмлення електромереж, відсутність зв'язку, аварії на станціях теплопостачання, пожежі), соціального (кібератаки, евакуація населення, псевдозамінування складів) та воєнного характеру (ракетні обстріли, атаки безпілотних апаратів, замінування територій тощо) характеру система освіти України намагається продовжувати своє функціонування. Це вимагає від учасників освітнього процесу неабияких фізичних, а головне – психологічних зусиль, оскільки всі вони працюють в умовах постійного стресу. Проте проблеми організації освіти в надзвичайних ситуаціях воєнного характеру ще не знайшли належного відображення в українській педагогічній науці. Тому зроблено висновок, що для України вкрай потрібними є подальші наукові дослідження щодо емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, для якого характерними є часті прояви надзвичайних ситуацій різного характеру, та вироблення методик формування та розвитку навичок емоційної стійкості.

***Ключові слова:** воєнний стан, емоційна стійкість педагога, соціально-емоційні навички, навички емоційної стійкості, надзвичайні ситуації, організація освіти під час війни.*

DEVELOPMENT OF RESILIENCE SKILLS AMONG PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN EMERGENCIES

ALLA KOLOMIETS

<https://orcid.org/0000-0003-0536-0147>
allakolomiec2@gmail.com

Doctor hab of Pedagogy, Full Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

OLEZIA ZHOVNYCH

<https://orcid.org/0000-0001-6430-7341>
olesia.zhovnych@vspu.edu.ua

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

ANDRII LYTVYN

<https://orcid.org/0000-0002-7755-9780>
avlytvyn@gmail.com

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy Educational and Scientific Institute of Psychology and Social Protection Lviv State University of Life Safety Kleparivska str., 35, Lviv

TAISIYA TERTICHNA

<https://orcid.org/0009-0003-2044-0185>
tayatertichna@gmail.com

PhD student Department of Pedagogy Professional Education and Educational Institutions Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University Ostrozhskoho str., 32, Vinnytsia

The article emphasizes that organizing the educational process during a state of war fosters collective hope for social change and improvements in life. It also alleviates people's fears of the future and the unknown, aiding educators and students in utilizing education as a tool for building a peaceful and just world in the future. The authors analyzed available informational resources in Ukraine and abroad concerning the development of emotional resilience skills among participants in the educational process amid emergencies. It's highlighted that despite a significant increase in natural disasters, technological catastrophes, social and military conflicts worldwide, issues related to organizing education in emergencies haven't become a priority in scientific research.

In the context of ongoing and integrated manifestations of extraordinary situations—be it natural (COVID-19 pandemic), technological (power outages, lack of communication, accidents in heating stations, fires), social (cyberattacks, population evacuations, false alerts in institutions), or military (rocket attacks, drone strikes, territorial threats, etc.)—the Ukrainian education system strives to continue functioning. This demands considerable physical and, more importantly, psychological efforts from educational participants, given that they all work under constant stress. However, the problems related to organizing education in emergencies of a military nature have yet to find proper reflection in Ukrainian pedagogical science.

One of the significant psychological factors for effective performance in emergency situations is emotional resilience, which reduces the negative impact of strong emotions, maintains readiness for action, and prevents severe stress. Therefore, the authors conclude that further scientific research on the emotional resilience of educational participants in situations of war, characterized by frequent occurrences of various emergencies, is crucial for Ukraine. Developing methodologies for fostering and enhancing emotional resilience skills is essential.

Key words: *state of war, educators' emotional resilience, socio-emotional skills, emotional resilience skills, emergencies, organizing education during wartime.*

У всьому світі щороку понад 50 мільйонів дітей перебувають у зонах стихійних лих або збройних конфліктів, які часто ставлять під загрозу не лише якість освіти, а й доступ до неї, що впливає на майбутнє цілих поколінь і майбутнє суспільства в цілому [28].

З початком повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну в нашій державі значно почастишали прояви надзвичайних ситуацій (НС), які, згідно з Національним класифікатором ДК «Класифікатор надзвичайних ситуацій» (КНС) 019:2010, поділяють на НС техногенного, природного, соціального та воєнного характеру [12]. До тривалого прояву такої НС природного характеру, як пандемія COVID-19, добавились численні проблеми від прояву НС техногенного (знеструмлення електромереж, відсутність зв'язку, аварії на станціях теплопостачання, пожежі), соціального (кібератаки, евакуація населення, псевдозамінування закладів) та воєнного характеру (ракетні обстріли, атаки безпілотних апаратів, замінування територій тощо) [4].

У таких умовах перманентного та інтегрованого прояву кількох видів НС різного характеру система освіти України намагається продовжувати своє функціонування. Це вимагає від учасників освітнього процесу неабияких фізичних, а головне – психологічних зусиль, оскільки всі вони працюють в умовах постійного стресу. За даними освітньої фундації GoGlobal за підтримки Finn Church Aid (FCA), на кінець 2023 року 78% опитаних педагогів повідомили, що відчувають спустошення та постійну втому, а 82% – стали тривожнішими після початку повномасштабної війни [20].

Тому актуальною є проблема формування в педагогів і здобувачів освіти навичок емоційної стійкості, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій [6].

У більшості досліджень про організацію навчання в умовах НС освіта визнана як необхідний чинник психологічної та соціальної допомоги дітям. Організація освітнього процесу навіть в умовах НС підтримує колективну надію на соціальні зміни та поліпшення життя, а також згладжує страхи людей перед майбутнім і невідомим і допомагає педагогам та учням використовувати освіту як інструмент розбудови мирного та справедливого світу в майбутньому [28].

Зокрема, фахівці з питань освіти в надзвичайних ситуаціях Альянсу «Врятуйте дітей», що базується у Великій Британії, С. Ніколаї та К. Тріплекхорн визначають освіту як інструмент захисту й намагаються з'ясувати, як воєнний конфлікт впливає на освіту дитини, і який вплив це має на її соціальний або когнітивний розвиток; як освіта може посилити фізичний і психосоціальний захист дітей; які ризики для дітей несе організація освіти в умовах надзвичайних ситуацій [33]. У дослідженнях [23; 24; 25] з'ясовано, що в дітей спостерігається посттравматичний синдром навіть через рік після виїзду із зони воєнного конфлікту.

Для надання психологічної допомоги дітям науковці розробляють відповідні посібники. Прикладом є посібник «Рекомендації щодо психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях», автори якого пропонують заходи, спрямовані на поліпшення психічного здоров'я та стійкості дітей і підлітків, які постраждали від війни та збройних конфліктів [26]. Готовність до правильного реагування на надзвичайні ситуації у світовій літературі описується як всеосяжні знання, навички, здібності та дії, необхідні для підготовки та реагування на загрозливі, фактичні або передбачувані хімічні, біологічні, радіологічні, ядерні або вибухові інциденти, техногенні інциденти, стихійні лиха або інші пов'язані події [34, с. 426].

Проте, незважаючи на значне збільшення кількості стихійних лих, техногенних катастроф, соціальних і воєнних конфліктів у світі, проблеми організації освіти в надзвичайних ситуаціях не стали пріоритетними в наукових дослідженнях. Тому науковці-педагоги наголошують на необхідності здійснювати психолого-педагогічні дослідження, щоб поліпшити розуміння зв'язків між освітою та захистом дітей у надзвичайних ситуаціях [33].

Мета статті – проаналізувати наявні в Україні та за кордоном інформаційні ресурси щодо формування навичок емоційної стійкості в учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій.

Одним із важливих психологічних чинників ефективності діяльності в умовах надзвичайних ситуацій, на думку психологів, є емоційна стійкість, яка зменшує негативний вплив сильних емоцій, підтримує готовність до дії, запобігає виникненню сильного стресу [13; 15; 18]. Погоджуємось із Ю. Жидецьким і Н. Попович, які зазначають: «дослідження сутності емоційної стійкості, шляхів і засобів її формування, підтримки та збереження є актуальним для сучасної педагогіки» [3] і наголошують на необхідності формування такої стійкості у викладачів. Проте їхнє дослідження було виконане ще в 2021 році, тобто без урахування стресогенних чинників воєнного стану.

На необхідності формування емоційної стійкості майбутніх учителів наголошують С. Пухно і Т. Щербак, які зазначають, що: «емоційна стійкість – це одна з важливих професійних якостей педагога, необхідних для збереження психічного здоров'я» [19, с.137].

В Україні наявні дослідження, що присвячені вивченню ролі емоцій та емоційних переживань у різних видах діяльності, зокрема навчальній (Т. Кириленко, Л. Семіченко, О. Чебикін та ін.). Наприклад, К. Пилипенко вважає, що: «володіти емоційною стійкістю в процесі професійної діяльності означає в умовах постійних змінюваних умов діяльності швидко знаходити рішення в складних ситуаціях і зберегти при цьому витримку і самоконтроль» [15, с.139].

Дослідники І. Аршава, Т. Кириленко та ін. трактують емоційну стійкість як властивість особистості, що забезпечує гармонію між усіма компонентами діяльності в емоційній ситуації і тим самим сприяє успішному здійсненню даної діяльності або досягненню поставленої мети [1; 5].

У дослідженні Н. Кордунової та Н. Дмитріюк визначено, що: «формування емоційної стійкості особистості відбувається в процесі адаптації до складних обставин життя і діяльності, є захисним потенціалом емоційної стійкості, що проявляється у збереженні продуктивної діяльності за умови впливу різних стрес-факторів». Адаптаційні можливості особистості до складних життєвих ситуацій, на переконання дослідників, залежать від емоційної стійкості. Автори акцентують увагу на емоційній нестійкості, яка може виступати як дестабілізуючий чинник професійної підготовки [9, с. 129-138].

На думку психологів, люди, в яких розвинені навички емоційної стійкості, вміють зберігати позитивний настрій навіть у складних ситуаціях, оскільки здатні концентрувати розум на вирішенні завдань, а не на пошуку проблем; вони готові до змін, мають нестандартне мислення; легко розривають старі шаблони та обмеження, якщо вони заважають на шляху до мети; спокійно сприймають невдачі та намагаються їх подолати; не дозволяють себе принижувати і не ображають інших; не витрачатимуть свою енергію на події, які зовсім від них не залежать; мають внутрішню силу і гармонію психічного та фізичного здоров'я, а також адекватну самооцінку [8; 18].

Отже, основними навичками емоційної стійкості є такі: здатність адаптуватися до змін, вміння не зациклюватися на невдачах; володіння власними емоціями та їх розумні прояви; повага до себе і до інших; вміння концентрувати свої здібності на те, що можна змінити на краще; здатність уникати провокацій і конфліктів. Усі ці навички дуже важливі в умовах НС, але, як показала практика організації освіти в умовах воєнного стану, їх недостатньо. Більш цінними є навички подолання тривожності, страху, депресії, паніки, апатії, прояви яких серед українського населення стають усе частішими.

Проте дослідження з формування умінь і навичок емоційної стійкості учасників освітнього процесу в Україні ще не набули необхідних масштабів. Державна служба якості освіти проводила опитування, що стосувалися відчуттів педагогів, батьків, адміністрацій закладів освіти про те, як соціально-емоційні навички впливають на результати навчання, як діти поведуться в різних ситуаціях. За результатами таких опитувань громадські організації «ЕдКемп Україна», «Інститут розвитку освіти», «Ре: Освіта», а також Інститут вищої освіти НАПН України та Київський університет ім. Б. Грінченка визначили доцільність і можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа». До соціально-емоційних навичок, які ще називають м'якими, розробники програм їх розвитку відносять вміння комунікувати, співпереживати собі та іншим, керувати власними емоціями та розуміти емоції інших, працювати в команді, креативно й критично мислити тощо. Оскільки ці програми були розроблені в 2021 році, то цілком зрозуміло, що в них не були враховані навички емоційної стійкості в умовах воєнного стану.

Наразі ж це стало надважливим, адже діти навчаються під час повітряних тривог, інших стресових ситуацій, тож їхній психологічний стан може бути нестабільним. Зараз освітянам, як

ніколи, важливо розуміти, як і в який спосіб формуються соціально-емоційні навички. Очевидно, що це відбувається не лише в школі. Необхідно підібрати методи та інструменти, як їх виміряти, і пов'язати сформованість цих навичок із результатами навчання.

Проте організатори програм розвитку в учнів соціально-емоційних навичок усвідомлюють, що навіть самі гарні ідеї важко впроваджувати й масштабувати на рівні складних систем, якою є національна освіта. Тому вони пропонують почати з підготовки вчителів, які можуть відігравати роль тренера з емоційної стійкості [17]. Наприклад, з початку 2023 року в Луцькій громаді було започатковано проєкт «Емоційна стійкість», який, з поміж іншого, передбачав проведення тренінгу «Емоційна компетентність». Під час тренінгу учасники визначали маркери, які допомагають розвинути емоційну компетентність; робили різні практичні вправи для відчуття та вираження почуттів; базові емоції та базові психологічні потреби; аналізували психологічні завдання тренера з емоційної компетентності; вивчали ситуації впливу на учасників під час емоційних експресивних реакцій [17].

Проблеми організації освіти в надзвичайних ситуаціях воєнного характеру ще не знайшли належного відображення в українській педагогічній науці. Винятком є поодинокі статті, в яких узагальнено досвід навчання студентів, напрацьований зусиллями колективу медичного університету під час російсько-української війни [30]. За результатами вивчення досвіду організації освітнього процесу в початковій школі під час війни українська дослідниця О. Онопрієнко робить висновок, що вчителі потребували відповідного методичного супроводу для реалізації навчання в такий складний період [14, с.51].

Проте ні в Україні, ні в світі ще не розроблені програми розвитку навичок емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах НС воєнного характеру. Винятком може бути програма EXCEL, створена під егідою ЮНІСЕФ, що спрямована на підлітків віком 10-17 років, які постраждали від збройних конфліктів. Програма EXCEL 2023 року має на меті поліпшити їхні навички грамотності, а також охопити широкий спектр тем, включаючи особисту безпеку, зловживання наркотиками, репродуктивне здоров'я та психосоціальні навички для формування впевненості, стійкості, подолання депресії [28].

Загалом ЮНІСЕФ та інші міжнародні інституції миру та безпеки, такі як Рада Безпеки Організації Об'єднаних Націй та регіональні організації намагаються надати пріоритет безпеці та благополуччю дітей, які опинились у зонах збройних конфліктів. Проте заклики цих організацій до лідерів країн щодо створення програм, спрямованих саме на психологічну допомогу дітям, часто залишались лише закликами. Тому особливо цінною для нашої держави стала спільна ініціатива Міністерства освіти і науки України та Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні за підтримки Першої леді «Спільно до навчання» щодо підтримки освітнього процесу в умовах обмежень і викликів, спричинених війною [21].

Ініціатива «Спільно до навчання» спрямована на захист прав кожної дитини, створення можливостей для неперервного навчання навіть під час війни. У межах ініціативи передбачена підтримка освітнього процесу в школах, де це буде безпечно, а також у закладах, які працюватимуть онлайн; акцентовано увагу на необхідності «зміцнення емоційної стійкості дітей та їхніх сімей, що допомагає їм упоратися з труднощами та покращує їхній стан» [11]. На сайті, який є безкоштовним і постійно оновлюється, в розділі «Психологічна підтримка для дітей» зібрано матеріали, що можуть допомогти подолати наслідки складного психоемоційного стану. Педагоги та батьки можуть знайти інструкції з безпеки та психологічної підтримки. Передбачено підготовку волонтерів, які будуть здійснювати соціально-емоційне навчання, допомагаючи дітям здобувати й підтримувати життєві навички [21].

Особливо цінними в плані розвитку навичок емоційної стійкості вважаємо вправи на подолання стресу та напруги, які, за твердженням психологині С. Ройз, допомагають впоратися зі стресом, зрозуміти власні емоції та знайти підтримку у собі та близьких, зберегти стійкість у стресових умовах. Надзвичайно цікавим, зрозумілим і корисним вважаємо практикум для дітей і підлітків «Твоя сила», в якому авторка С. Ройз пропонує конкретні вправи для учнів різного віку [22]. Такі вправи, на наше глибоке переконання, мають знайти місце у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів.

Окрім того, педагоги мають володіти знаннями про ефективні практики соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), які варто застосовувати під час воєнного стану, щоб заспокоїти самого і заспокоїти учнів. Розробку і впровадження цих практик було розпочато в Україні ще з 2019 року, а застосування під час війни підтвердило їх ефективність [16].

В основу цих практик покладено закордонний досвід. Тому погоджуємось з науковцями, що необхідно вивчати світовий досвід організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та в післявоєнний час [7, с.165], а також з тим, що ознайомлення майбутніх учителів з досягненнями зарубіжних дослідників і впровадження їх методичних розробок буде сприяти вдосконаленню їхньої особистісно-професійної підготовки, зокрема, розвитку резильєнтності, яка проявляється у спроможності до посттравматичного зростання, тобто підвищення попереднього рівня

функціонування після пережитого стресу [2, с.112]. Проте звертаємо увагу на те, що в зарубіжній психології резильєнтність як обов'язкову здатність для вчителя в умовах сучасної нестабільності та постійного стресу науковці пов'язують переважно із соціальними викликами, професійним вигорянням тощо, а емоційними чинниками резильєнтності визначені емпатія, надія, соціальна та емоційна компетентність [27; 29; 31; 32].

Тому схоже на те, що українським психологам і педагогам доведеться самотужки розробляти методики й технології формування в майбутніх учителів навичок емоційної стійкості, як основи їхнього емоційного інтелекту та емоційної культури. Техніки саморегуляції емоційних станів і проявів ми знайшли у монографії українського психолога О. Малхазова [10]. Проте автор ще не встиг у своїй монографії 2022 року видання врахувати всі особливості організації освітнього процесу в умовах війни. Більш цінними будуть дослідження проблем організації освіти під час воєнного стану та механізмів психологічного супроводу людей, які опинились в умовах надзвичайних ситуацій, зокрема й учасників освітнього процесу [18].

Висновки. Отже, в умовах воєнного стану освіта в Україні продовжує функціонувати, долаючи величезний спектр проблем. Проте проблеми організації освіти в надзвичайних ситуаціях воєнного характеру ще не знайшли належного відображення в українській педагогічній науці. Тому вкрай потрібними є подальші наукові дослідження щодо емоційної стійкості учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану, для якого характерними є часті прояви надзвичайних ситуацій різного характеру.

Література

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Д.: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
2. Галузьяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2023. Випуск 75. С. 103-114.
3. Жидецький Ю., Попович Н. Розвиток у викладачів емоційної стійкості. URL : <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/4087>
4. Іванчук А., Красильникова І., Марущак О. Формування у студентів інтересу до вивчення закономірностей надзвичайних ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2023. Вип. 75. С.31-36.
5. Кириленко Т. С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми. *Психологія. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 27 – 28. С.30 – 32.
6. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
7. Коломієць Д. І., Івашкевич В. М., Грицак А. В., Добринський В. С., Хомік О. М. Необхідність вивчення європейського досвіду організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та в післявоєнний час. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Том. 1. С. 164-168.
8. Коломієць Л. І., Шульга Г. Б. Специфіка переживання кризових станів фахівцями соціальної сфери. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2023. Випуск 46. С. 166-170.
9. Кордунова Н. О., Дмитріюк Н. С. Емоційна стійкість як важлива складова особистості у період фахової підготовки. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Том. VI. Психологія обдарованості, 17, 129-138.
10. Малхазов О. Р. Розвиток емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 215 с.
11. МОН і ЮНІСЕФ започатковують ініціативу «Спільно до навчання», щоб підтримати дітей у новому навчальному році. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-i-yunisef-zapochatkovuyut-iniciativu-spilno-do-navchannya-shob-pidtrimati-ditej-u-novomu-navchalnomu-roci>
12. Національний класифікатор України «Класифікатор надзвичайних ситуацій» ДК 019:2010. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va457609-10#Text>
13. Носенко Е.Л. Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2003. 126 с.
14. Онопрієнко О. В. Результати вивчення досвіду організації освітнього процесу в початковій школі під час війни (контекст використання навчально-методичної літератури). *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* : збірник тез доповідей. Педагогічна думка. 2022. С. 50-52.
15. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: колективна монографія* / ред. проф. Н. І. Пов'якель. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 137 – 147.
16. Практики, що рятують від тривоги: зберігаємо стійкість під час війни. URL : <https://osvitoria.media/experience/praktyky-shho-ryatuyut-vid-tryvog-zberigayemo-stijkist-pid-chas-vijny/>
17. Проект «Емоційна стійкість». URL : <https://ipid.org.ua/emociyna-stijkist>

18. Психосоціальний супровід особистості в складних життєвих обставинах. Колективна монографія за ред. / Шахов В.І. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2023. 248 с.
19. Пухно С. В., Щербак Т. І. Емоційна стійкість як складова емоційно-етичної компетентності майбутніх вчителів. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2022. Випуск 2(20). С.136-143.
20. Реальність освітян у воєнних умовах. URL : https://globaloffice.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/Realnist_osvityan_u_vijskovih_umovah_.pdf
21. Спільно до навчання. URL : <https://osvitanow.org/>
22. Твоя сила. Практикум для дітей та підлітків. URL : https://www.unicef.org/ukraine/media/19841/file/Tvoya_syla.pdf
23. Ahmad A., Sofi M. A., Sundelin-Wahlsten V., von Knorring A. L. Posttraumatic stress disorder in children after the military operation & “Anfal”; in Iraqi Kurdistan. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2000; 9 P.235-243.
24. Akresh R., Lucchetti L., Thirumurthy H. Wars and child health: Evidence from the Eritrean–Ethiopian conflict. *Journal of Development Economics*. 2012; 99: P.330-340.
25. Amoné-P'Olak K., Garnefski N., Kraaij V. Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*. 2007; 30: P.655-669.
26. Bosqui T.J., Marshoud B. Mechanisms of Change for Interventions Aimed at Improving the Wellbeing, Mental Health and Resilience of Children and Adolescents Affected by War and Armed Conflict: *A Systematic Review of Reviews*. *Conflict and Health*, 2018. 12 (1) P. 1-17.
27. Day C. Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 2008. 9(3), P.243–260.
28. Education under attack. URL : <https://www.unicef.org/education-under-attack>
29. Huisman S., Singer N. R., Catapano, S. Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 2010. 14(4), P.483–499.
30. Ivanchenko O. Z. Experience in the organization of the educational process in the medical university during the war in Ukraine. *Scientific trends and trends in the context of globalization : Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference, Umeå, Sweden, 19-20.08.2022. Umeå, 2022. C. 60-66.*
31. Jennings P. A., Snowberg K. E., Coccia M. A., Greenberg M. T. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 2011. 46(1), P.37–48.
32. Morgan M. Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 2011. 32(3–4), P.92–104.
33. Nicolai S., Triplehorn C. The role of education in protecting children in conflict. *Humanitarian Practice Network (HPN)*. 2003. 32 p.
34. Slepiski L.A. Emergency preparedness: concept development for nursing practice. *Nursing Clinics of North America*. 2005. Volume 40, Issue 3, P. 419-430.

References

1. Arshava I. F. Emotsiyna stiykist' lyudyny ta yiyi diahnostryka: monohrafiya. [Emotional stability of a person and its diagnosis: monograph]. 2006. 336 p.
2. Haluzyak V., Boyko V. Formuvannya rezyl'yentnosti maybutnikh uchyteliv yak predmet doslidzhen' u zarubizhnyi psykholohiyi. [Formation of resilience of future teachers as a subject of research in foreign psychology]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: pedahohika i psykholohiya*. 2023. V. 75. P.103-114.
3. Zhydets'kyi YU., Popovych N. Rozvytok u vykladachiv emotsiynoyi stiykosti [Development of teachers' emotional stability]. URL : <https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/4087>
4. Ivanchuk A., Krasyl'nykova I., Marushchak O. Formuvannya u studentiv interesudo vyvchennya zakonirnostey nadzvychnykh sytuatsiy. [Formation of students' interest in studying the regularities of emergency situations]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: pedahohika i psykholohiya*. 2023. V.75. P.31-36.
5. Kyrylenko T. S. Analiz emotsiynoho svitu osobystosti: teoretychni polozhennya, proyavy ta metodychni pryomy. *Psykholohiya. [Analysis of the emotional world of the individual: theoretical propositions, manifestations and methodological techniques.]*. *Visnyk Kyivsk'oho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsiolohiya. Psykholohiya. Pedahohika*. 2007. № 27 – 28. P.30 – 32.
6. Kolomiyets' A. M., Zhovnych O. V., Kolomiyets' D. I., Ivashkevych YE. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlya orhanizatsiyi osvitynoho protsesu v umovakh nadzvychnykh sytuatsiy. [Updating teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 2022. V. 65. P. 147-155.
7. Kolomiyets' D. I., Ivashkevych V. M., Hrytsak A. V., Dobryns'kyi V. S., Khomik O. M. Neobkhidnist' vyvchennya yevropeys'koho dosvidu orhanizatsiyi osvitynoho protsesu v umovakh voyennoho stanu ta v pisyavoyennyi chas. [The need to study the European experience of organizing the educational process in the conditions of martial law and in the post-war period]. *Naukovyyi chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. 2022. V.1. P.164-168.
8. Kolomiyets' L. I., Shul'ha H. B. Spetsyfika perezhyvannya kryzovykh staniv fakhivtsyamy sotsial'noyi sfery. [The specifics of experiencing crisis situations by specialists in the social sphere]. *Habitus: naukovyyi zhurnal z sotsiolohiyi ta psykholohiyi*. 2023. V. 46. P. 166-170.

9. Kordunova N. O., Dmytriyuk N. S. Emotsiyana stiykist' yak vazhlyva skladova osobystosti u period fakhovoyi pidhotovky. [Emotional stability as an important component of personality during professional training]. Aktual'ni problemy psykhohihi: zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykhohihiy imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrainy. 2020. V. VI. Psykhohihiya obdarovanosti, 17, P.129-138.
10. Malkhazov O. R. Rozvytok emotsiynoyi stiykosti osib, shcho perezhyvayut' naslidky travmatychnykh podiy : monohrafiya. [Development of emotional stability of persons experiencing the consequences of traumatic events: monograph]. 2022. 215 p.
11. MON i YUNISEF zapochatkovuyut' initsiatyvu «Spil'no do navchannya», shchob pidtrymaty ditey u novomu navchal'nomu rotsi. [MES and UNICEF launch the "Together to Study" initiative to support children in the new academic year]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-i-yunisef-zapochatkovuyut-iniciativu-spilno-do-navchannya-shob-pidtrimati-ditej-u-novomu-navchalnomu-roci>
12. Natsional'nyy klasyfikator Ukrainy «Klasyfikator nadzvychaynykh sytuatsiy» [National Classifier of Ukraine "Classifier of Emergency Situations"]. ДК 019:2010. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va457609-10#Text>
13. Nosenko E.L. Kovryha N.V. Emotsiynny intelekt: kontseptualizatsiya fenomenu, osnovni funktsiyi: monohrafiya. [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph]. K.: Vyshcha shkola, 2003. 126 p.
14. Onopriyenko O. V. Rezul'taty vyvchennya dosvidu orhanizatsiyi osvith'oho protsesu v pochatkoviy shkoli pid chas viyny (kontekst vykorystannya navchal'no-metodychnoy literatury). [The results of the study of the experience of organizing the educational process in primary school during the war (the context of the use of educational and methodical literature)]. Problemy suchasnoho pidruchnyka: navchal'no-metodychne zabezpechennya osvith'oho protsesu v umovakh voyennoho chasu : zbirnyk tez dopovidey. 2022. P. 50-52.
15. Pylypenko K. V. Emotsiyana stiykist' yak profesiyno vazhlyva yakist' maybutn'oho psykhohohapraktyka.. Praktychna psykhohihiya v systemi vyshchoyi osvity: teoriya, rezul'taty doslidzhen', tekhnohihiy: kolektyvna monohrafiya [Emotional stability as a professionally important quality of the future psychologist. Practical psychology in the system of higher education: theory, research results, technologies: collective monograph]. 2009. P. 137 – 147.
16. Praktyky, shcho ryatuyut' vid tryvoh: zberihayemo stiykist' pid chas viyny [Practices that save from anxiety: maintaining resilience in times of war]. URL : <https://osvitoria.media/experience/praktyky-shho-ryatuyut-vid-tryvog-zberigayemo-stiykist-pid-chas-viyny/>
17. Proyeckt «Emotsiyana stiykist'» ["Emotional stability" project]. URL : <https://ipid.org.ua/emociyna-stiykist>
18. Psykhosotsial'nyy suprovid osobystosti v skladnykh zhytlyevykh obstavynakh. Kolektyvna monohrafiya. [Psychosocial support of the individual in difficult life circumstances. Collective monograph.]. / Shakhov V.I. [ta in.]. Vinnytsya: TOV «Tvory», 2023. 248 p.
19. Pukhno S. V., Shcherbak T. I. Emotsiyana stiykist' yak skladova emotsiyno-etychnoyi kompetentnosti maybutnykh vchyteliv. [Emotional stability as a component of emotional and ethical competence of future teachers]. Aktual'ni pytannya pryrodnycho-matematychnoy osvity. 2022. V.2(20). P.136-143.
20. Real'nist' osvityan u voyennykh umovakh. [The reality of educators in wartime conditions]. URL: https://globaloffice.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/Realnist_osvityan_u_vijskovih_umovah_.pdf
21. Spil'no do navchannya. [Together to learning]. URL : <https://osvitanow.org/>
22. Tvoya syla. Praktykum dlya ditey ta pidlitkiv. [Your strength. Workshop for children and teenagers]. URL : https://www.unicef.org/ukraine/media/19841/file/Tvoya_sylo.pdf
23. Ahmad A., Sofi M. A., Sundelin-Wahlsten V., von Knorring A. L. Posttraumatic stress disorder in children after the military operation & “Anfal”; in Iraqi Kurdistan. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2000; 9 P.235-243.
24. Akresh R., Lucchetti L., Thirumurthy H. Wars and child health: Evidence from the Eritrean–Ethiopian conflict. *Journal of Development Economics*. 2012; 99: P.330-340.
25. Amoné-P'Olak K., Garnefski N., Kraaij V. Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*. 2007; 30: P.655-669.
26. Bosqui T.J., Marshoud B. Mechanisms of Change for Interventions Aimed at Improving the Wellbeing, Mental Health and Resilience of Children and Adolescents Affected by War and Armed Conflict: *A Systematic Review of Reviews*. *Conflict and Health*, 2018. 12 (1) P.1-17.
27. Day C. Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 2008. 9(3), P.243–260.
28. Education under attack. URL : <https://www.unicef.org/education-under-attack>
29. Huisman S., Singer N. R., Catapano, S. Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 2010. 14(4), P.483–499.
30. Ivanchenko O. Z. Experience in the organization of the educational process in the medical university during the war in Ukraine. *Scientific trends and trends in the context of globalization*. Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference, Umeå, Sweden, 19-20.08.2022. Umeå, 2022. C. 60-66.
31. Jennings P. A., Snowberg K. E., Coccia M. A., Greenberg M. T. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 2011. 46(1), P.37–48.
32. Morgan M. Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 2011. 32(3–4), P.92–104.
33. Nicolai S., Triplehorn C. The role of education in protecting children in conflict. *Humanitarian Practice Network (HPN)*. 2003. 32 p.
34. Slepski L.A. Emergency preparedness: concept development for nursing practice. *Nursing Clinics of North America*. 2005. Volume 40, Issue 3, P. 419-430.

УДК 364-786-056.83:159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-86-93>

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0002-1069-929>

vshahov75@gmail.com

магістр психології,

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>

shahovu2016@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ЗОВНІШНІХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У статті викладено результати емпіричного дослідження детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів. Розкрито й проаналізовано зміни структури професійної самосвідомості студентів-психологів, охарактеризовано результати вивчення зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних чинників її становлення в динаміці фахового навчання.

На підставі проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що провідними зовнішніми чинниками становлення професійної самосвідомості постають професіограма психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів.

Ключові слова: професійна самосвідомість, соціально-психологічні детермінанти становлення професійної самосвідомості студентів, професіограма психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів.

VLADYSLAV SHAKHOV

Master of Psychology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy
State Pedagogical University,
Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy
State Pedagogical University,
Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

FEATURES OF THE DETERMINATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF- AWARENESS OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES

The article presents the results of an empirical study of the determination of the formation of professional self-awareness of future psychologists. Changes in the structure of the professional self-awareness of psychology students are revealed and analyzed, the results of the study of external and internal social-psychological factors of its formation in the dynamics of professional training are characterized.

On the basis of the conducted empirical research, it was established that the leading external factors in the formation of professional self-awareness are the professional profile of a psychologist, mentoring of teachers, and examples of professional activity. The majority of surveyed students perceive teachers as educational partners and models of a professional psychologist, however, a third of the respondents do not recognize the support of teachers in their professional development.

Key words: professional self-awareness, socio-psychological determinants of the formation of students' professional self-awareness, professional profile of a psychologist, mentoring of teachers and examples of professional activity.

According to the results of our theoretical research, self-awareness is, first of all, a complex integrative property of the personality, which, acting through the mechanisms of self-identification and self-development, determines its capacity for active self-transformation.

In modern psychological science, the majority of scientists (I. Bech [1], Z. Karpenko [4], S. Kuzikova [7], S. Maksimenko [9], O. Merzlyakova [10], S. Stavytska [8], etc.), who study the problems of age psychology and personality psychology consider youth age is sensitive for the formation of personality as a subject of self-development.

Z. Karpenko notes, self-awareness is the self-moving cause of everything, a representative of the personality's innate ability for self-development and self-determination in the space of motivational and value relations of the human life world [4, p. 132].

As established by O. Merzlyakova, self-development of personality at student age is a self-directed process of personal growth, consisting of self-discovery, self-design, self-realization. Necessary conditions for the formation and support of motivation for self-development and self-improvement during student age are: 1) individual characteristics of students (readiness for self-development, the presence of personal strategies of self-development, as well as qualities favorable to the implementation of self-development); 2) methods of external educational and educational influences adequate for student age [10].

Similar views are expressed by S. Kuzikova, who considers personal self-development as a conscious, purposeful and controlled activity carried out by the personality with the goal of self-change in a positive direction and self-improvement. At the same time, personality is understood as a subject of self-development, which directs creative activity to itself as an object, independently managing its own development. The research of the above-mentioned scientist showed that the formation of a subject of self-development is facilitated by the actualization of psychological resources of self-development (activation of the reflexive-dialogic form of mental activity, strengthening of reflective self-regulation, value orientation on self-development, awareness of process of own personal changes), psychological support (active forms of educational activity) [4].

The study of socio-psychological features of the realization of the need for self-development in student age, conducted by S. Stavvytska, showed that the vast majority of modern students demonstrate the absence of an established system of self-development, and some are at the level of stopping self-development. In the general structure of the desire for self-development among students, moral and volitional, communicative and motivational characteristics are most pronounced; average level of expression – cognitive and gnostic characteristics of students; low level of expressiveness – organizational characteristics that determine students' ability to organize their own activities.

In order to reveal a full-scale picture of the determination of the formation of professional self-awareness, we conducted a step-by-step study of first external and then internal factors.

An important factor in the choice of a profession by young people is its social prestige. As the domestic researcher M. Naidyonov believes, the analysis of the findings of many studies of the prestige of professions shows that prestige is primarily a social and psychological phenomenon that performs the function of self-reflection of the world of professions in the labor market in society [1, p.7]. The prestige of a profession is interpreted in terms of its advantages, attractiveness and social utility and value. The individual factors that determine the popularity of a profession today include, first of all, the size of the salary, as well as working conditions, the reality of employment and opportunities to build a career, interest in the chosen profession, the social status of the profession (the opinion of which is significantly shaped by the mass media), etc. There is also a widespread trend of mismatching the demand for specialists on the labor market with the list of the most prestigious professions for young people.

A significant indicator of the prestige of the profession among the domestic youth is its position in the ranking of specialties based on the number of applications submitted by applicants. As can be seen from the diagram in fig. 1, indicators of the popularity of the psychology specialty among undergraduate students are uneven with periods of growth and decline. The peak number of submitted applications in the range of 2017-2022 falls in 2017, and from the following year it sharply decreases.

Since 2017, specialty 053 Psychology has entered the top 10 popular professions among undergraduate students, occupying the 8th rank, which was maintained for two years in a row. In 2019-2020, despite the increase in the number of applications submitted for the psychology specialty, its ranking position decreased by one step, but in the following year it returned to the 8th rank. And in 2022, apparently under the influence of the full-scale invasion of russia into Ukraine, the interest of entrants in the psychology major increased significantly, as evidenced by the fifth rank of this specialty in the rating.

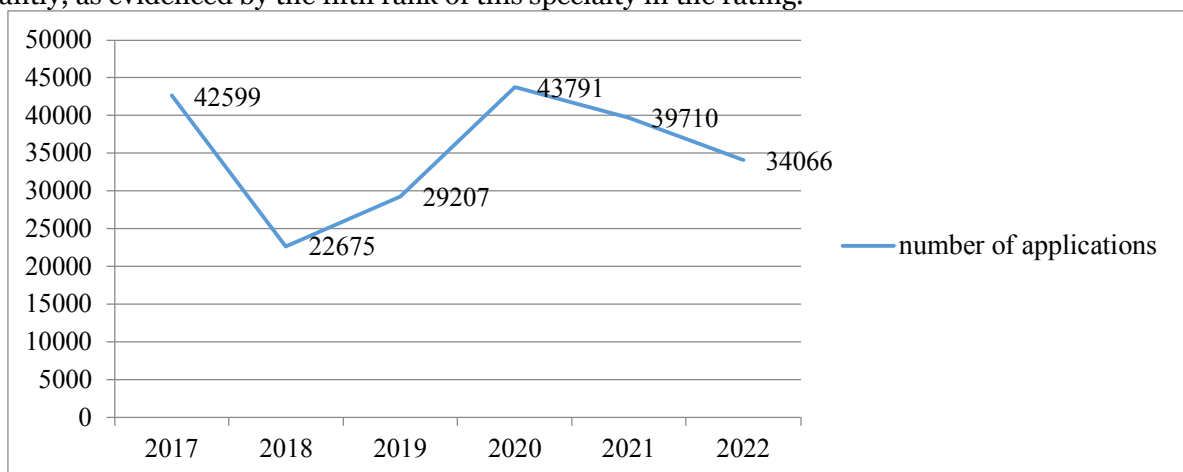


Fig. 1. The dynamics of the popularity of psychology according to the number of applications submitted by undergraduate students.

We will provide an analysis of the results of the study of internal socio-psychological factors in the formation of professional self-awareness of future psychologists.

Considering the fact that professional self-awareness is a significant personal asset of a graduate psychologist, it is important to determine the influence of his personal characteristics on its formation. Interacting with external determination, these characteristics significantly determine the content of the

professional self-concept of the future psychologist. In the model developed by us, these characteristics are marked as internal socio-psychological factors in the formation of professional self-awareness of psychology students. Such a starting factor is the motivation for choosing a profession, the content of which we found out by means of a written survey of respondents using a questionnaire.

It should be noted that the questionnaire included the possibility for the respondent to choose several answer options from the list of reasons for choosing a psychology major offered by us, as well as to formulate his answer option. Based on the analysis of the generalized data of the entire sample, their ranking was carried out, which made it possible to determine the hierarchy of motives for choosing the psychologist profession by the respondents. Summary statistical data is presented in fig. 2

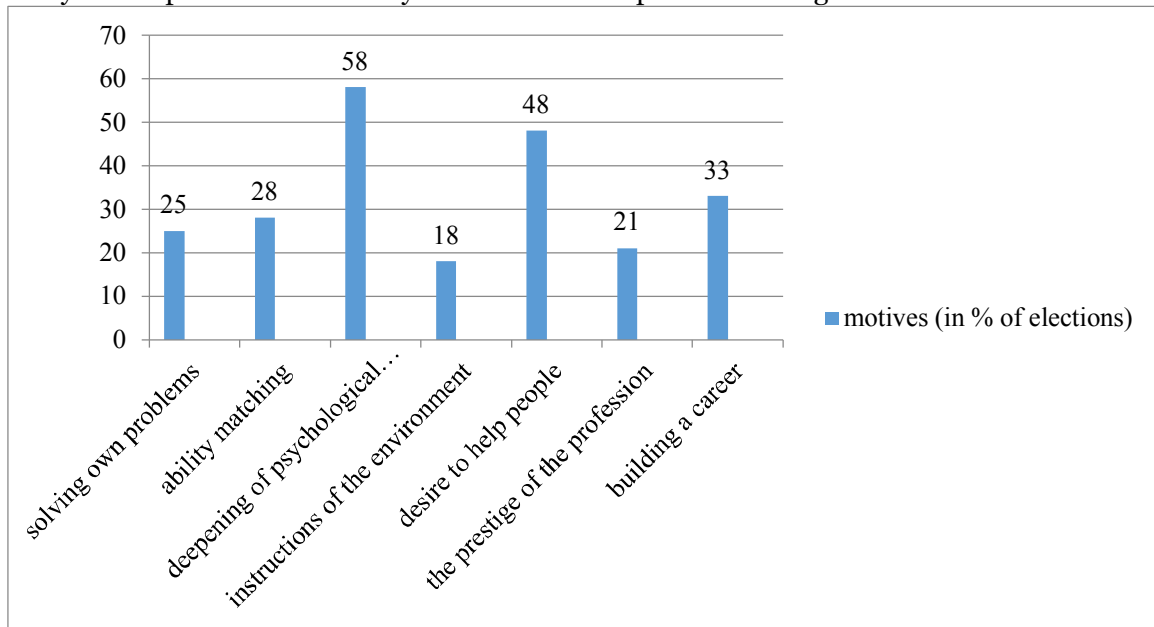


Fig. 2. Distribution of motives for choosing a profession by psychology students.

The leading motive for choosing a profession by the students we surveyed was their desire to deepen their own psychological awareness (58% of choices), which is rather a means rather than a goal of further successful professionalization. However, a professionally oriented motive appears in second place (48% of choices) - the desire to help people solve their psychological problems.

It is noteworthy that a third of students (33%) were oriented to build a successful career by choosing the profession of psychologist. Incidentally, we note that the revealed direct correlation between the first and third motives of the established hierarchy ($r=0.323^{**}$) indicates the probability of students' expectations to apply their own psychological competence in the field of business, entrepreneurship, etc. For the fourth part of the students, the psychology major was supposed to become a tool for solving their own psychological problems. Some of the respondents focused on the prestige of the psychological profession, but few listened to the instructions of the environment when choosing it. Among the individual personal answers of psychology students, there appeared both favorable motives, such as a vocation, interest in working with people, self-knowledge for further successful self-realization, and doubtful or unfavorable ones - the desire to achieve a high social status, to gain power over other people. The variance analysis showed the statistical significance of such motivations for choosing a profession as the correspondence of the profession to the chosen abilities ($F=2.344^*$) and the desire to build a successful career ($F=2.417^*$) for the formation of the professional self-image of future psychologists. It was also established that the desire to deepen one's psychological knowledge affects the formation of self-assessment of professional knowledge (result) ($F=3.711^{**}$), and the desire to help people solve their psychological problems is a significant factor in the formation of self-assessment of professional skills and abilities ($F=3.210^{**}$).

The next step of this research stage was the study of educational and professional motivation of future psychologists. Application of the diagnostic technique and processing of the obtained data made it possible to establish the hierarchy of this motivation (Table 1).

It has been established that among the students we surveyed, the professionally oriented motive of study - the prospect of becoming a highly qualified specialist – occupies a high ranking position. Among first-year students, the tendency to acquire deep and solid knowledge dominates, which will weaken somewhat during further study. We see the triad of leading educational and professional motives of third-year students as favorable, which combines their desire to ensure the success of their future professional activities, to become a highly qualified specialist and to acquire deep and solid knowledge. In this motivation, the optimal goals and resources of the professional development of psychology students are intertwined. It is also important for respondents of all courses to receive intellectual satisfaction and develop

abilities in the process of their professional training, since this motive occupies high ranks, and among graduates it generally leads the rating.

Table 1

Hierarchy of educational and professional motives of psychology students

The name of the motive	First course		Second course		Third course		Fourth course	
	Average value	Rank	Average value	Rank	Average value	Rank	Average value	Rank
Become a highly qualified specialist	6,3	3	6,2	1	6,2	2	6,2	2
Get a diploma	5,6	6	6,0	3	5,5	4	5,5	5
Successfully study and pass tests and exams	5,7	5	5,1	8	5,3	6	4,8	6
Receive a scholarship	3,5	14	4,15	12	4,2	11	2,5	15
To acquire deep and solid knowledge	6,7	1	6,1	2	6,1	3	6,1	3
Always be ready for classes	5,1	8	4,6	10	4,6	10	4,1	11
Do not neglect the study of academic subjects	5,3	7	5,3	6	5,4	5	4,5	7
Keep up with your classmates	4,3	12	4,1	12	4,7	9	4,2	10
To ensure the success of future professional activities	6,1	4	5,8	5	6,3	1	5,9	4
Fulfill the requirements of teachers	4,6	11	4,55	11	4,7	9	3,8	12
To achieve the respect of teachers	4,8	10	5,2	7	4,9	8	4,3	9
Be an example for classmates	3,9	13	3,6	13	4,0	12	3,17	14
Earn the respect of parents	4,9	9	4,9	9	5,1	7	4,4	8
Avoid punishment and condemnation for poor learning	3,4	15	3,5	14	3,9	13	3,3	13
Get intellectual satisfaction and develop abilities	6,5	2	5,9	4	6,3	1	6,3	1

Mediocre ranks were occupied by pragmatic factors, such as obtaining a diploma, neglecting the study of academic subjects and successfully passing tests and exams. Socially oriented motivations were found to be not too influential in the vision of the surveyed psychology students - achieving the approval of parents and the respect of teachers, as well as learning at the same level as peers, as these motivations complete the rating.

The use of variance analysis confirmed the importance of professionally oriented motivation for the formation of professional self-awareness of future psychologists. In particular, the desire to become a highly qualified specialist is important for professional self-image ($F=3.450^{**}$), self-assessment of professional knowledge ($F=3.108^{**}$), self-assessment of professional abilities and skills ($F=3.212^{**}$), and the motive for ensuring the success of future professional activities is influential for self-assessment of professional knowledge ($F=3.508^{**}$), as well as for self-assessment of professional beliefs ($F=2.978^*$). Self-assessment of professional knowledge is influenced by the motives of acquiring deep and solid knowledge ($F=3.801^{**}$), obtaining intellectual satisfaction and developing abilities ($F=2.824^*$). It was also established that the motive of meeting teachers' requirements is statistically significant for the formation of the professional self-image of future psychologists ($F=2.919^*$), self-assessment of professional knowledge ($F=2.799^*$), self-assessment of professional skills and abilities ($F=3.008^{**}$). It is interesting that the motive of the example for group mates is a significant factor in the formation of their communicative self-control ($F=2.814^*$).

As already mentioned, the development of professional self-awareness of future psychologists is determined by a number of determinants, among which value orientations occupy one of the leading places. Therefore, it was they who became the focus of our empirical research as an important internal factor in the formation of professional self-awareness of psychology students. The diagnostic tool for this was the methodology "Value orientations" authored by M. Rokych.

We focused on the values that occupied the first three positions of the rating, as they are the most significant and relevant in the lives of the respondents, as well as the last three positions, which reflected insignificant and little relevant values. The generalized results are presented through the hierarchical matrix of terminal values presented in the table 2.

As can be seen from the summarized research results presented in the table, the following terminal values (values-goals) took the first three ranks among all studied courses: self-confidence (internal

harmony, freedom from internal contradictions, doubts) – the first rank; creativity (possibility of creative activity) - second rank; the happiness of others (fraternity, equality, equal opportunities for all) is the third rank. Such a choice of dominant values, in our opinion, is connected with the crisis situation in our country; desire to help others; have equal rights and opportunities; to support other people in a difficult situation, which is obvious, especially for the sensitive psyche of students.

Table 2

Hierarchy of terminal values of psychology students

Content characteristic of value	First course		Second course		Third course		Fourth course	
	Average value	Rank	Average value	Rank	Average value	Rank	Average value	Rank
The happiness of others	12,3	1	12,4	3	12,1	3	11,9	3
Self-confidence	11,7	2	12,8	2	13,1	1	12,5	1
Creativity	11,5	3	13,1	1	12,4	2	12,1	2
Entertainment	10,8	4	9,5	11	10,8	5	11,5	4
Knowledge	10,7	5	10,6	5	8,8	11	9,1	11
Happy family life	10,1	6	9,9	8	10,7	6	11,3	5
Development	9,9	7	9,1	12	10,4	7	9,2	10
Social recognition	9,8	8	11,6	4	9,8	9	10,7	6
Productive life	9,6	9	8,5	13	9,9	8	10,2	8
Freedom	9,5	10	10,5	6	11,9	4	10,7	6
Having friends	9,1	11	10,1	7	9,1	10	9,7	9
Material security	8,7	12	9,7	10	8,2	13	9,0	12
Life wisdom	8,6	13	7,7	15	7,46	16	8,2	13
Interesting work	8,5	14	8,1	14	8,3	12	6,9	14
The beauty of nature and art	8,2	15	9,8	9	7,9	15	10,3	7
Health	7,9	16	7,6	16	6,7	17	6,3	16
Love	7,8	17	6,5	17	8,0	14	6,7	15
An active, active life	5,3	18	5,2	18	4,6	18	5,3	17

It should be noted separately that public recognition is quite important for students of the 2nd year - the fourth rank, although for students of other courses this value is of average importance. Entertainment is significant for first-year and fourth-year students (fourth ranking position), while third-year students value freedom more as independence of actions. Students who have crossed the "equator" of education show signs of intellectual burnout, as the value of knowledge drops from the fifth ranking position in the first and second years to the eleventh ranking position in the third and fourth year students.

The last ranking positions among students of all courses were occupied by terminal values (values-goals), such as: an active active life (fullness and emotional saturation of life) - the last 18th rank; health (physical and mental) – 17th rank; love (spiritual and physical intimacy with a loved one) - 16th rank (respectively, 17th, 16th and 15th ranking positions among fourth-year students).

Actually, the devaluation or "denial" of such values has a negative tendency, since students ignore important aspects of the formation of their professional self-awareness - orientation towards the future, especially in terms of professional activity; creating a family based on spiritual closeness, not mercantile interest; maintaining health on the basis of leading a healthy lifestyle, and not being "absorbed" by bad habits. Therefore, these students need social-psychological help regarding the development of these values.

Significantly greater discrepancies were found in the hierarchy of instrumental values of psychology students. As can be seen from the summarized research results presented in Table 3, the following instrumental values (values-means) took the first three ranks among the studied first-year students: care (care) – the first rank, efficiency in business (hard work, productive work) – the second rank, tolerance for the opinions of others is the third rank. This valuable triad is quite favorable for the professional activity of a psychologist.

In the second year, only the second position of the value rating was preserved, instead, the value of intransigence to defects, shortcomings in oneself and others became the leader (first rank), and the third rank position was occupied by the value of rationalism (the ability to think logically, make informed, rational decisions). This ratio indicates the dominance of rational means of self-realization and self-criticism of students.

Hierarchy of instrumental values of future psychologists

Content characteristic of value	First course		Second course		Third course		Fourth course	
	Average value	Rank	Average value	Rank	Average value	Rank	Average value	Rank
Cleanliness	7,1	16	6,3	17	5,5	18	6,6	16
Education	7,1	16	7,8	16	5,8	17	6,8	15
High requests	8,6	14	9,5	8	10,7	7	9,2	13
Buoyancy	8,7	13	8,9	13	7,7	14	7,3	14
Thoroughness, discipline	9,0	12	9,9	4	9,8	10	10,5	8
Independence	10,6	4	9,0	12	6,3	16	3,2	18
Intolerance to defects, shortcomings in oneself and others	10,4	5	11,7	1	7,3	15	6,5	17
Education	9,9	8	9,7	6	8,9	11	9,5	12
Responsibility	7,8	15	8,3	15	8,4	13	9,9	11
Rationalism	10,3	6	10,1	3	12,6	1	11,0	5
Self-control	9,4	9	9,3	9	8,6	12	10,7	7
Courage and defending one's opinion	9,1	11	9,2	10	11,4	4	11,1	4
Strong will	9,3	10	8,7	14	10,6	8	10,8	6
Tolerance for the opinions of others	10,8	3	9,6	7	11,8	3	12,0	2
The breadth of views	9,9	8	9,8	5	12,1	2	12,1	1
Honesty	10,0	7	9,2	10	10,4	9	10,3	10
Efficiency in business	11,3	2	11,6	2	11,1	5	10,4	9
Diligence (care)	11,7	1	9,1	11	11,0	6	11,9	3

The value of rationalism among the students of the third year of study increased even more - the first rank, the second ranking position was taken by their breadth of views (the ability to understand the point of view of others, respect other tastes, customs, habits), compared to the second year, the value of tolerance (tolerance to the opinions of others) was restored) is the third rank.

The most important value for the graduates was the breadth of views (the ability to understand the point of view of others, to respect other tastes, customs, habits) - the first rank, followed by tolerance (tolerance to the opinions of others) - the second rank, and the third ranking position was occupied by the value of care (caring). It is obvious that such a set of leading values is favorable for the future professional activity of psychology students who complete their professional studies.

The last places among the instrumental values (values-means) in the studied first-third courses were taken by such values as tidiness (ability to keep one's things in order, order in affairs) and good manners (good manners). It should be noted that neatness is not a significant value for graduates either (sixteenth rank). However, they completely ignore values: independence as the ability to act independently, decisively (eighteenth rank). Also, against the background of the value of tolerance for fourth-year students, intolerance to defects, shortcomings in oneself and others was devalued (seventeenth rank).

Thus, it can be concluded that, we associate the high rating choice of certain values and ignoring others with the fact that the process of student socialization takes place in a situation of socio-economic instability, value-normative tension that exists in modern society. Adolescence is marked as a period of value conflicts, it is during the student age that the process of formation and development of the system of value orientations takes place, and the instability of value orientations is observed. Therefore, in our opinion, such a choice of terminal values is situational, dependent on the difficult conditions in which students find themselves, as well as on the peculiarities of family values that they learn from their parents and values borrowed from their peers.

Література

1. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості. *Вісник Академії педагогічних наук України : Педагогіка і психологія*. 2011. №3 (72). С. 5–16.
2. Галузяк В. М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.

3. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 43. Вінниця, 2015. С. 192-197.
4. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : Монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
5. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
6. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Специфіка переживання кризових станів фахівцями соціальної сфери. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2023. Випуск 46. С. 166-170.
7. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в студентському віці : Монографія: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2012. 410 с.
8. Лазаренко Н.І., Коровій Д.М. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Випуск 63. С. 164-171.
9. Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця : навч. посібник. Київ, 2003. 235 с.
10. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2010. 20 с.
11. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір / Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
12. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
13. Римар Л. В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Київ, 1999. 20 с.
14. Столярчук О. А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
15. Шахов Володимир, Шахов Владислав. Психологічні особливості подолання студентами–психологами складних життєвих ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. Випуск 71. С.133–137.
16. Шахов Володимир, Шахов Владислав. Становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 72. С. 93–98.
17. Bessaraba Olena, Melnyk, Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Mateiko Nataliia, Rygel Olesia. The Role of Positive Thinking in Overcoming Stress by a Person: *The Neuroscientific Paradigm BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Volume 13. Issue 3. P. 1–15 (Web of Science).

References

1. Bekh I. D. Ya yak dzhereho dukhovnoho samorozvytku osobystosti. [I am the source of spiritual self-development of the individual]. *Visnyk Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy : Pedahohika i psykholohiia*. 2011. №3 (72). S. 5–16.
2. Haluziak V. M., Dobrovolska K.V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv. [Development of professional self-awareness of students of higher educational institutions]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. 256 s.
3. Haluziak V. M. Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti vchytelia. [Structural and functional features of a teacher's professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 43. Vinnytsia, 2015. S. 192-197.
4. Karpenko Z. S. Aksiolohichna psykholohiia osobystosti [Axiological psychology of personality] : monohrafiia. Ivano-Frankivsk : Lileia-NV, 2009. 512 s.
5. Kolomiyets' A. M., Zhovnych O. V., Kolomiyets' D. I., Ivashkevych Y. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlya orhanizatsiyi osvitynoho protsesu v umovakh nadzvychnykh sytuatsiy. [Updating teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. 2022. V. 65. P. 147-155.
6. Kolomiyets' L. I., Shul'ha H. B. Spetsyfika perezhvannya kryzovykh staniv fakhivtsyamy sotsial'noyi sfery. [The specifics of experiencing crisis situations by specialists in the social sphere]. *Habitus: naukovyy zhurnal z sotsiolohiyi ta psykholohiyi*. 2023. V. 46. P. 166-170.
7. Kuzikova S. B. Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v studentskomu vitsi [Psychological foundations of the formation of the subject of self-development in student age]: monohrafiia: Sumskyi derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. Sumy : MakDen, 2012. 410 s.
8. Lazarenko N.I., Korovii D.M. Zmishane navchannia v zakladakh vyshchoi osvity. [Blended education in higher education institutions]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohii ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2022. Vypusk 63. S. 164-171.

9. Maksymenko S. D. Psykholohichni zasady vzaiemozviazku profesiinoho navchannia i rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Psychological foundations of the relationship between professional training and personality development of the future specialist] : navch. posibnyk. Kyiv, 2003. 235 s.
10. Merzliakova O. L. Psykholohichni chynnyky samorozvytku starshoklasnykiv u protsesi navchannia [Psychological factors of self-development of high school students in the learning process] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia». Kyiv, 2010. 20 s.
11. Osobystisno-profesiine stanovlennia pedahoha: andrahohichni vymir [Personal and professional development of a teacher: andragogic dimension] / Lazarenko N.I., Lukianova L.B. [ta in.]. Vinnytsia: «Tvory», 2021. 380 s.
12. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
13. Rymar L. V. Formuvannia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01. Kyiv, 1999. 20 s.
14. Stoliarchuk O. A. Psykholohiia stanovlennia osobystosti fakhivtsia v umovakh riznovektornosti universumu : monohrafiia. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O.V., 2018. 294 s.
15. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. Psykholohichni osoblyvosti podolannia studentamy–psykholohamy skladnykh zhyttievkykh sytuatsii. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2022. Vypusk 71. S.133–137.
16. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. Stanovlennia profesiinoi samosvidomosti maibutnoho psykholoha. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2023. Vypusk 72. S. 93–98.

УДК 378.015.3:[159.923.2.942]:614

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-94-99>

ГАЛИНА ШУЛЬГА

<https://orcid.org/0000-0003-3402-1494>

Shulgag25@gmail.com

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті з'ясовано особливості стратегій емоційної регуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій. Розкрито сутність емоційної саморегуляції, як чинника емоційної компетентності майбутнього вчителя, визначено її функції, обґрунтовано важливість її формування та розвитку під час професійного навчання. Визначено сутність розуміння поняття «надзвичайна ситуація». Констатовано, що розвиток здатності до емоційної саморегуляції є одним із показників сформованості готовності майбутніх педагогів до ефективного здійснення професійних завдань у надзвичайних ситуаціях. Емпірично визначено, що існує різниця у виборі стратегій емоційної регуляції між дівчатами та хлопцями – майбутніми педагогами. Для дівчат характерним вибором у стресовій ситуації є когнітивна переоцінка, прийняття, румінація, розгляд у перспективі, натомість хлопці обирають подавлення експресії. Отримані результати необхідно враховувати при розробці психокорекційних програм.

Ключові слова: емоційна саморегуляція, стратегії емоційної саморегуляції, надзвичайна ситуація, екстремальна ситуація, майбутні педагоги.

HALYNA SHULHA

Candidate of pedagogical sciences

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University,

Ostrozhskego str. 32, Vinnytsia

FEATURES OF EMOTIONAL SELF-REGULATION STRATEGIES OF FUTURE TEACHERS IN EMERGENCY SITUATIONS

The article clarifies the specifics of the emotional regulation strategy of future teachers in emergency situations. It reveals the essence of emotional self-regulation as a factor of emotional competence of the future teacher, its functions are defined, the importance of its formation and development during professional training is substantiated. The essence of understanding the concept of "emergency situation" is determined. It was found that modern realities make new demands on the teacher's professionalism regarding the ability to create a safe and comfortable educational environment in emergency situations. The teacher must be able to stabilize his own emotional state before caring for the psycho-emotional state of students, all this requires the individual to make certain cognitive

efforts, that is, to use certain self-regulation strategies. Emotional self-regulation strategies are understood as a process aimed at managing one's emotional states and controlling them. It was determined that this process is characterized by features of control over emotions, intensity and frequency of use of certain styles of protection against affective situations.

It was established that the development of the ability to emotional self-regulation is one of the indicators of the readiness of future teachers to effectively perform professional tasks in emergency situations. It has been empirically determined that there is a difference in the choice of emotional regulation strategies between girls and boys who are future teachers. For girls, a typical choice in a stressful situation is cognitive re-evaluation, acceptance, rumination, perspective, while boys choose suppression of expression. Factor analysis made it possible to state that girls most often choose cognitive regulation in the process of emotional self-regulation, while boys choose emotional dysregulation. The obtained results must be taken into account when developing psychocorrective programs.

Key words: emotional self-regulation, emotional self-regulation strategies, emergency situation, extreme situation, future teachers.

Реалізація освітнього процесу в умовах війни потребує від педагога нових навичок, зокрема, створення безпечного освітнього середовища, надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу, збереження їхнього психічного здоров'я тощо. Водночас сучасний педагог у процесі реалізації професійної діяльності періодично сам переживає чимало ситуацій емоційного напруження, які знижують успішність та якість його праці, чинять негативний вплив на психічне та соматичне здоров'я, дезорганізують поведінку. Уважають, що в психологічному плані професія педагога відноситься до найбільш напружених, стресових видів діяльності. Віднедавна до звичних стресових ситуацій, які виникають в освітньому процесі, додалися нові, зокрема пов'язані з повномасштабним вторгненням росії в Україну. Відтак постає необхідність ще на етапі первинної професіоналізації майбутніх педагогів формувати психологічні компетентності, які будуть сприяти долаттю стресових, емоційно напружених, афективних ситуацій, а у професійній діяльності, за потреби, будуть сприяти ефективній організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. До таких компетенцій відноситься емоційна компетентність, основу якої складає емоційна саморегуляція.

Сформована здатність до емоційної саморегуляції дозволить майбутнім педагогам знижувати інтенсивність та зменшувати тривалість негативних емоційних переживань, конструктивно «переробляти» емоції, активізувати необхідні та гальмувати негативні емоції, особливо в умовах надзвичайних ситуацій. Оволодіння навичками емоційної саморегуляції допоможе студентам зберегти власне психічне здоров'я, забезпечити психологічне та емоційне благополуччя. Наразі наукова увага до проблем емоційної регуляції особистості є значною. Водночас ми вважаємо, що актуальним є завдання – визначити особливості стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій для подальшого вироблення корекційних заходів щодо психологічної підтримки учасників освітнього процесу та створення необхідних психологічних умов для формування емоційної компетентності під час навчання в закладі вищої освіти.

Вивченням особливостей емоційної саморегуляції особистості займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. Учених цікавили теоретичні підходи емоційної саморегуляції особистості (Л. Бекіньова, М. Гринців, І. Цілінко); роль саморегуляції емоцій в структурі емоційного інтелекту (В. Зарицька, М. Журавльова, М. Шпак); стратегії, модель емоційної саморегуляції особистості (Л. Коломієць, Ю. Короцінська, О. Паламарчук, Г. Шульга); психодіагностичний інструментарій дослідження емоційної саморегуляції особистості (В. Гаврилькевич). Чимало досліджень присвячено визначенню механізмів емоційної саморегуляції (Л. Гільова, Н. Кулик), експериментальному з'ясуванню особливостей розвитку емоційної саморегуляції у студентів (Т. Ковалькова, О. Хлівна, А. Шпирка). Науковці активно вивчають проблему особливостей емоційної саморегуляції у віковому, гендерному та професійному аспекті (І. Гречуха, В. Зарицька, Л. Колісніченко, І. Кочергіна, О. Маляр, А. Ткаченко, Г. Шульга, І. Ясточкіна)

Зарубіжні дослідження спрямовані на вирішення проблем регуляції емоцій, стратегій регуляції емоцій, дисрегуляції емоцій, емоційної схематерапії (N. Garnefski, K. Gratz, J. Gross, O. John, V. Kraaij, R. Leahy, L. Roemer, P. Spinhoven, R. Thompson).

Значну увагу приділяють питанням особливостей розвитку емоційної саморегуляції педагогів під час війни (С. Довбенко, Д. Романовська, О. Цюняк).

Аналіз зазначених джерел свідчить, що не достатньо висвітлюється проблема стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій, це й зумовило актуальність нашого дослідження.

Метою статті – на основі теоретичного аналізу й емпіричного дослідження виявити особливості стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій.

У сучасних джерелах особистісна саморегуляція визначається як «самодетермінація дій суб'єкта, спрямованих на зміну або удосконалення у бажаному напрямку особистісних якостей та властивостей, з метою оптимізації ставлень, відносин, що забезпечують його самоактуалізацію» [1, с. 51]. Згідно поглядів М. Гринців, залежно від спрямування, об'єктів саморегуляції може бути безліч,

зокрема, «діяльності, поведінки, психічних процесів, дій, мотиваційно-потребової сфери, життєдіяльності» [1, с. 40-41]. Саморегуляція дозволяє особистості здійснювати вплив на «власний фізіологічний і психологічний стан, керувати власними емоціями, почуттями та переживаннями» [2, с. 34]. У контексті нашого дослідження надалі увага буде зосереджена на власне емоційній саморегуляції. У сучасних вітчизняних дослідженнях емоційна саморегуляція трактується як «різновид психологічної саморегуляції та зводиться до оптимізації емоційного стану, здатності керувати власними емоціями і, як наслідок, продуктивності діяльності» [5, с. 21]. Ми будемо притримуватися думки, що емоційна саморегуляція – це «здатність особистості використовувати соціально прийнятні способи вираження емоцій; трансформувати деструктивні емоції в конструктивні; усвідомлювати, розуміти і приймати свої емоції; оптимізувати й контролювати емоції; стабілізувати емоції відповідно до певної життєвої ситуації» [4, с. 67].

Унаслідок збільшення в Україні надзвичайних ситуацій, спричинених повномасштабним вторгненням Російської Федерації, актуальною постає підготовка майбутніх педагогів до «організації освітнього процесу в надзвичайних умовах і коли є загроза виникнення екстремальних ситуацій» [3, с. 148]. Згідно авторів статті [3, с. 148], надзвичайна ситуація – це «обстановка, яка характеризується порушенням нормальних умов життєдіяльності населення, спричинена небезпечними подіями, що призвели (можуть призвести) до виникнення загрози життю або здоров'ю населення». Все вище означене висуває нові вимоги до професіоналізму вчителя, оскільки окрім «здатностей впроваджувати в освітній процес інноваційні педагогічні технології та імплементувати кращі взірці закордонного європейського досвіду в практику української освіти, застосовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості освітнього процесу та інше, а й, насамперед, забезпечувати комфортне освітнє середовище навіть в умовах надзвичайних ситуацій» [3, с. 150]. Ми вважаємо, що розвиток здатності до емоційної саморегуляції є одним з показників сформованості готовності майбутніх педагогів до ефективного здійснення професійних завдань у надзвичайних ситуаціях. Оскільки, перед тим як дбати про психоемоційний стан учнів, учитель повинен уміти стабілізувати свій власний емоційний стан. Тому, важливо впродовж професійної підготовки майбутнього вчителя значну увагу приділяти розвитку здатності до опанування негативними переживаннями, стабілізації власного психоемоційного стану. Усе це вимагає від особистості докладання певних емоційних, когнітивних зусиль, тобто використання певних стратегій саморегуляції.

Стратегії емоційної саморегуляції – це «процес, спрямований на управління своїми емоційними станами та їхнього стримування. Цей процес характеризується рівнем розвитку когнітивних компонентів емоційної регуляції, особливостями контролю над емоціями, інтенсивністю й частотою використання певних стилів захисту від афективних ситуацій та рівнем особистісної саморегуляції» [4, с. 67]. Надзвичайні ситуації можуть мати різний рівень емоційності, очевидно, що й способи емоційної саморегуляції повинні бути різні. У наукових публікаціях Дж. Гроса описуються дві стратегії емоційної саморегуляції. Учений констатує, що когнітивна переоцінка – це зміна ставлення до ситуації, що сприяє модифікуванню емоційної відповіді, натомість подавлення експресії спрямовано на зниження емоційної експресії [8]. Використання першої стратегії позитивно впливає на емоційне благополуччя особистості, другої – негативно. Відповідно до частоти використання стратегій емоційної саморегуляції особистістю, Дж. Грос указує на їхній адаптивний та дезадаптивний характер.

Схожі висновки щодо характеру впливу стратегій емоційної саморегуляції на емоційне благополуччя особистості робить Н. Гранефські, наголошуючи на їхніх ефективних та деструктивних наслідках. Науковець з колегами виділив дев'ять стратегій, частота використання яких дозволяє визначити успішність/неуспішність адаптації особистості до стресових подій. На думку Н. Гранефські, застосування стратегій прийняття, позитивного перефокусування, фокусування на плануванні, позитивної переоцінки, розгляд в перспективі свідчить про ефективність процесу стримування та управління власними емоційними станами. Натомість часте використання стратегій самозвинувачення, румінації, катастрофізації, звинувачення інших – про дезадаптацію особистості до афективної життєвої ситуації [7].

Упродовж проведеного теоретичного аналізу, нами встановлено, що наразі висувають нові вимоги до професійної компетентності вчителя. Важливим є під час опанування дисциплін професійного циклу у вищому навчальному закладі формувати здатність до емоційної саморегуляції майбутніх учителів. Використання ефективних стратегій емоційної саморегуляції будуть сприяти виробленню в майбутніх педагогів конструктивних стилів захисту в надзвичайних, екстремальних ситуаціях. Ураховуючи вищезазначені припущення, ми провели емпіричне дослідження з метою визначення особливостей стратегій емоційної саморегуляції майбутніх педагогів. Для цього використали наступні методики: опитувальник регуляції емоцій (ERQ), Дж. Гросс; опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій», Н. Гарнефски; «Опитувальник емоційної дисрегуляції», Н. Польска. У дослідженні брали участь 89 майбутніх педагогів Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського різних спеціальностей від 17 до 22 років. Вибірка була розділена на дві групи: до першої групи ввійшли 46 дівчат (51,7 %), до другої – 43 хлопців (48,3 %).

Згідного першого етапу математично-статистичної обробки та аналізу результатів дослідження були отримані висновки про існування статистично-значимої різниці між дівчатами й хлопцями за частотою використання стратегій емоційної саморегуляції. Перевірка статистичної значимості різниць для вибірки об'ємом 89 осіб здійснювалася як для $p \leq 0,01$, при якому критичне значення t -критерію Стьюдента $t = 2,66$, так і для $p \leq 0,05$, при якому $t = 2,00$.

Результати аналізу отриманих показників вказують на те, що між групами дівчат (група 1) та хлопців (група 2) – майбутніх педагогів – у частоті вибору певної стратегії емоційної регуляції стресових подій існує певна різниця (таблиця 1).

Згідно отриманих результатів, представлених у таблиці, можна зробити висновок про існування статистично значимих відмінностей у виборі стратегій емоційної регуляції дівчат та хлопців – майбутніх учителів: що вище розходження в балах, то значиміші результати між двома групами. Отже, для першої групи (дівчата) у стресовій ситуації найчастіше притаманний вибір стратегій – когнітивна переоцінка, прийняття, румінація, розгляд у перспективі, що характеризує наших досліджуваних, як здатних до прийняття та зміни ставлення до стресової, афективної життєвої ситуації, зниження виключної значимості події за рахунок їхнього порівняння з іншими ситуаціями. Схильність до застрягання на ситуаціях, які викликають неприємні переживання, детермінує інтенсивність негативних переживань, що негативно позначається на емоційному фоні досліджуваних. У другій групі (хлопці) переважає стратегія регуляції подавлення експресії, що свідчить про тенденцію до стримування зовнішніх проявів емоційної відповіді, тобто зниження інтенсивності переживань не відбувається і це негативно впливає на рівень соціального функціонування досліджуваних. Отримані результати не суперечать іншим дослідженням, в яких вказують на відмінності в здатності «справлятися з переживаннями емоцій різної глибини та інтенсивності» [6, с. 182].

Таблиця 1

Порівняння стратегій емоційної саморегуляції у двох групах майбутніх педагогів

№	Стратегія емоційної регуляції	Середній бал по кожній групі		Розходження в балах	t-критерій Стьюдента ($t_{емп}$)
		гр. 1	гр. 2		
1.	Когнітивна переоцінка	30,133	24,833	5,300	4,107
2.	Подавлення експресії	15,866	21,452	-5,586	-5,000
3.	Самозвинувачення	11,444	11,833	-0,389	-0,759
4.	Прийняття	13,522	11,476	2,046	2,016
5.	Румінація	13,755	10,928	2,827	4,920
6.	Позитивне перефокусування	12,444	12,214	0,23	0,368
7.	Фокусування на планування	14,444	13,690	0,754	1,110
8.	Позитивне перефокусування	14,622	14,214	0,408	0,577
9.	Розгляд у перспективі	13,088	11,033	2,055	2,081
10.	Катастрофізація	10,288	9,523	0,765	1,205
11.	Звинувачення інших	9,066	10,071	-1,005	-1,602
12.	Румінація	19,622	17,547	2,075	2,092
13.	Уникнення	13,177	12,404	0,773	0,901
14.	Труднощі металізації	20,666	20,500	0,166	0,159

Другим етапом емпіричного вивчення особливостей стратегій емоційної регуляції майбутніх учителів став факторний аналіз виділення змінних на вибірках зі використанням варимакс обертання. У результаті проведеного аналізу було виділено чотири різних факторів у групі дівчат і п'ять факторів у групі хлопців, які, на наш погляд, відображають різні аспекти стратегій емоційного саморегуляції майбутніх учителів. Результати факторного аналізу наведені в таблицях 2-3.

Перший фактор було визначено як «Когнітивна регуляція». Змістовне узагальнення психологічних шкал, які увійшли до цього фактору, дозволяє вважати, що він відображає те, що в групі дівчат у стресовій ситуації домінують ефективні стратегії емоційної саморегуляції. Через здатність до відволікання від теперішньої ситуації, перенесення уваги на минулі події чи на події, які викликають більш приємні емоції, зниження значимості події, міркування про наступні кроки з метою опанування складної життєвої ситуації, досліджувані спроможні до ефективної емоційної саморегуляції.

Результати факторизації змінних стратегій емоційної саморегуляції в групі дівчат

№	Назва компоненту	Значення	Вага фактору
1.	Фактор 1. Когнітивна регуляція		
	Румінація	0,778	21,49
	Позитивне перефокусування	0,696	
	Розгляд у перспективі	0,667	
Фокусування на плануванні	0,657		
2.	Фактор 2. Когнітивні спотворення		
	Уникнення	0,734	16,76
	Прийняття	0,712	
	Румінація	0,691	
Труднощі менталізації	0,687		
3.	Фактор 3. Катастрофізація		
	Катастрофізація	0,776	13,36
	Подавлення експресії	0,597	
4.	Фактор 4. Звинування		
	Самозвинування	0,782	12,99
	Звинування інших	-0,603	
	Когнітивна переоцінка	0,591	
Всього		64,6	

Таблиця 3

Результати факторизації змінних стратегій емоційної саморегуляції в групі хлопців

№	Назва компоненту	Значення	Вага фактору
1.	Фактор 1. Емоційна дисрегуляція		
	Румінація	0,900	20,77
	Труднощі менталізації	0,871	
	Уникнення	0,817	
Звинування інших	0,551		
2.	Фактор 2. Прийняття		
	Прийняття	0,931	18,73
	Самозвинування	0,789	
Румінація	0,713		
3.	Фактор 3. Когнітивна регуляція		
	Позитивне перефокусування	0,901	16,69
	Розгляд у перспективі	0,644	
	Позитивне переоцінка	0,611	
Фокусування на плануванні	0,605		
4.	Фактор 4. Катастрофізація		
Катастрофізація	0,850	10,99	
5.	Фактор 5. Управління емоціями		
	Подавлення експресії	0,845	8,90
	Когнітивна переоцінка	0,654	
	Всього		76,08

Другий фактор «Когнітивні спотворення», третій фактор «Катастрофізація», четвертий фактор «Звинування» свідчать про існування певних труднощів щодо емоційної саморегуляції. Ухилення від негативних емоцій, небажання розуміти власні емоції та емоції інших, застрягання під час певної ситуації, що може призвести до поведінкового зриву, допомагає на певний час прийняти ситуацію, полегшити емоційний біль. Катастрофізація прив'язується до подавлення експресії. Через

схильність до перебільшення вагомості подій та їхніх наслідків, до подавлення емоційної експресивності відбувається значне зниження соціального функціонування особистості та збільшується рівень внутрішніх переживань, що негативно впливає на психічне здоров'я досліджуваних.

У вибірці хлопців найвагомим фактором є фактор «Емоційна дисрегуляція». Змістове узагальнення шкали, які увійшли у цей фактор, дозволяє вважати, що він відображає, те, що у стресовій ситуації у хлопців домінують деструктивні стратегії емоційної регуляції, які не дозволяють повністю стабілізувати емоційний стан досліджуваних і негативно впливають на їхнє психічне здоров'я. Водночас третій фактор «Когнітивна регуляція» та п'ятий фактор «Управління емоціями» свідчать, що досліджувані через здатність до позитивного перефокусування, розгляду у перспективі, позитивної переоцінки, фокусуванні на планування спроможні до ефективної емоційної саморегуляції в стресовій ситуації. Фактор «Управління емоціями» вказує на спроможність досліджуваних адекватно інтерпретувати емоціогенну ситуацію.

Узагальнюючи вищевикладене, висновкуємо про те, що набуття здатності до конструктивної емоційної саморегуляції майбутніми вчителями може допомогти в майбутній професійній діяльності щодо організації освітнього процесу в стресових, екстремальних ситуаціях та надзвичайних умовах. Емпірично визначено, що існує різниця у виборі стратегій емоційної регуляції між дівчатами та хлопцями – майбутніми вчителями. Для дівчат характерний вибір у стресовій ситуації стратегій – *когнітивна переоцінка, прийняття, румінація, розгляд у перспективі*, натомість хлопці обирають *подавлення експресії*. Факторний аналіз дозволив констатувати, що дівчата найчастіше для емоційної саморегуляції обирають когнітивну регуляцію, натомість хлопці – емоційну дисрегуляцію. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку та практичне застосування психокорекційних програм щодо формування навичок емоційної саморегуляції майбутніх учителів.

Література

1. Гринців М. В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення: дисерт. ... канд. психол. наук. Київ, 2016. 262 с.
2. Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Серія: «Психологія». 2010. № 6. С. 33-37.
3. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вип. 65. 2022. С. 147-155.
4. Коломієць Л., Шульга Г. Особливості стратегій емоційної саморегуляції осіб юнацького віку. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. Випуск 18. Том 2. 2020. С. 66-71.
5. Луцик Г. Формування емоційної саморегуляції майбутніх психологів в процесі підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*. Vilnius, Lithuania. 2022. May 6, P. 21-23.
6. Шульга Г. Б., Сосновський Б. М., Шуй Н. В. Психологічні особливості емоційної регуляції в осіб юнацького віку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». 2019. Випуск 60. С. 178-182.
7. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. 2001. № 30. P. 1311-1327.
8. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. and Soc. Psychol.* 2003. V. 85 (2). P. 348-362.

References

1. Hryntsiv M.V. Osoblyvosti samorehuliatcii maibutnix psykholohiv yak chynnyk yikhnoho profesiinoho stanovlennia [Peculiarities of self-regulation of future psychologists as a factor in their professional formation]: dysert. ... kand. psykhol. nauk. Kyiv, 2016. 262 s.
2. Zarytska V.V. Samorehuliatciiia emotsii v strukturi emotsiinoho intelektu [Self-regulation of emotions in the structure of emotional intelligence]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Seriiia: «Psykholohiia»*. 2010. № 6. S. 33-37.
3. Kolomiets A. M., Zhovnych O. V., Kolomiets D. I., Ivashkevych Ye. M. Aktualizatsiia navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlia orhanizatsiii osvitnoho protsesu v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Update of teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2022. Vyp. 65. S. 147-155.
4. Kolomiets L., Shulha H. Osoblyvosti stratehii emotsiinoi samorehuliatciii osib yunatskoho viku [Peculiarities of strategies of emotional self-regulation of young people]. *Habitus: naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psykholohii*. Vypusk 18. Tom 2. 2020. S. 66-71.

5. Lutsyk H. Formuvannia emotsiinoi samorehuliatcii maibutnikh psykholohiv v protsesi pidhotovky do roboty zi skhylnymy do deviantnoi povedinky pidlitkamy [Formation of emotional self-regulation of future psychologists in the process of preparation for work with adolescents prone to deviant behavior]. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*. Vilnius, Lithuania. 2022. May 6, R. 21-23. Retrieved from
6. Shulha H.B., Sosnovskiy B.M., Shui N.V. Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoi rehuliatcii v osib yunatskoho viku [Psychological features of emotional regulation of young people]. *Naukovi zapysky VDPV imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia»*. 2019. Vypusk 60. S. 178-182.
7. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven R. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*. 2001. № 30. P. 1311-1327.
8. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *J. Pers. and Soc. Psychol.* 2003. V. 85 (2). P. 348-362.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 76 • 2023 р.

Підписано до друку 20.12.2023 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 12,1
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.