**Міністерство освіти і науки України**
**Прикарпатський національний університет**
**імені Василя Стефаника**

# ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД І НАЦІОНАЛЬНА ПРАКТИКА

МОНОГРАФІЯ

**Івано-Франківськ**
**«НАІР»**
**2022**

**УДК 37.011+37.013.74+37.013.8**
**О 72**

***Рекомендовано до друку Вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 07 від 31 серпня 2022 р.).***

**Освіта впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика: монографія** / За заг. ред. Л. Прокопів, В. Стинської / Авторський колектив: Л. Прокопів, В. Стинська, Г.Білавич, Б. Савчук, І. Єгорова, В. Ковальчук, Ю. Москаленко, О. Гевко, С. Довбенко, Л. Бандура, І Завулічна, М. Олексюк, Т. Паска, С. Юрченко. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. 288 с.

Рецензенти:
***Чепіль М. М.*** **–** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
***Цюняк О. П.*** **–** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

**ISBN 978-617-8011-39-0**

Колективна монографія присвячена розгляду актуальних питань науки, освіти і суспільства. Тематика охоплює актуальні проблеми педагогічної науки: інформаційно-комунікаційне забезпечення розвитку освіти впродовж життя в Україні та зарубіжжі; науково-методологічні та історико-педагогічні засади дослідження освіти впродовж життя; психофізіологічні особливості, інноваційні моделі та технології організації освіти різних вікових і соціальних груп.

Матеріали подано в авторській редакції.

Монографія розрахована на широке коло читачів – науковців, викладачів, студентів закладів вищої освіти, магістрантів, аспірантів, докторантів, працівників державного освітнього сектору.

**УДК 37.011+37.013.74+37.013.8**

*Зважаючи на свободу наукової творчості, відповідальність за достовірність матеріалів та фактів несуть автори*

© Авторський колектив, 2022
© Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2022

**ISBN 978-617-8011-39-0**

## ЗМІСТ

**ВСТУП**.....4
**РОЗДІЛ І. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ**. 5
**Довбенко С., Москаленко Ю.** Нормативне забезпечення освіти дорослих в Україні та зарубіжжі ..... 5
**Єгорова І.** Роль інноваційних технологій у процесі втілення освіти впродовж життя (вітчизняний та зарубіжний контекст)..... 15
**Савчук Б., Білавич Г.** Коучингові моделі розвитку освіти впродовж життя34
**Прокопів Л.** Інноваційні технології у форматі сучасного освітнього простору закладу вищої освіти ..... 57
**Стинська В.** Проєктна технологія навчання: історія, етапи розвитку та шляхи реалізації в гірських школах Українських Карпат ..... 80
**РОЗДІЛ ІІ. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ** ..... 94
**Завулічна І.** Нормативно-правова база розвитку та функціонування благодійних фондів як історико-педагогічний феномен в Україні (кінець XX – початок XXI ст.) ..... 94
**Олексюк М.** Історія становлення центрів розвитку дітей та молоді в Україні…….124
**Паска Т.** Науково-педагогічні погляди Петра Лосюка на роль регіонального етнографічного компонента у формуванні сучасного освітнього середовища……...133
**Юрченко С.** Модернізаційні перетворення змістової структури підручників з географії для закладів середньої освіти України (1991-2018)..... 156
**РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ВІКОВИХ І СОЦІАЛЬНИХ ГРУП**..... 179
**Бандура Л.** Застосування інноваційних технологій у підготовці вчителів молодших класів (початок XXI ст.)..... 179
**Гевко О.** Робота з обдарованими дітьми дошкільного віку, учнями та студентською молоддю як педагогічна проблема……196
**Деренюк М.** Методика формування у студентів готовності до застосовування медіаосвітніх технологій…….224
**Лаппо В.** Теорія і практика активізації дизайнерської діяльності у процесі соціального виховання майбутніх педагогів ..... 240
**Ковальчук В.** Теоретичні засади формування комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти……265

# ВСТУП

Колективна монографія «Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика» підготовлена у час, коли весь Український народ живе з надіями на перемогу, захист державного суверенітету та територіальної цілісності нашої держави від вторгнення російської федерації, повернення до мирного життя, відновлення та розвитку економічного, науково-технічного, безпекового, соціального та культурного потенціалів нашої Батьківщини.

Безумовно, що в реаліях сьогодення для досягнення цілей подальшої повоєнної розбудови України і розвитку громадянського суспільства великого значення набувають питання наукових досліджень і розробок в педагогічній галузі.

Колективна монографія містить ґрунтовні публікації, присвячені актуальним питанням освіти впродовж життя, зокрема, проблемам інформаційно-комунікаційного забезпечення розвитку освіти впродовж життя в Україні та зарубіжжі; науково-методологічним та історико-педагогічним засадам дослідження освіти впродовж життя; психофізіологічним особливостям, інноваційним моделям та технологіям організації освіти різних вікових і соціальних груп.

Багатогранність та актуальність висвітлених питань у монографії роблять їх цікавими не лише для здобувачів освіти, а й дозволяють отримати практичні відповіді науковцям, вченим, освітянам, працівникам державного освітнього сектору.

Маємо надію, що представлені наукові розвідки та практичні напрацювання знайдуть своїх вдячних послідовників і стануть корисними для практичного втілення й реалізації задля розвитку педагогічної науки та освіти в Україні.

***Редакційна колегія***

# РОЗДІЛ І

# ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ

**Світлана Довбенко**
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки початкової освіти,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника
**Юрій Москаленко**
кандидат філософських наук, професор,
директор Івано-Франківського фахового коледжу
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

## Нормативне забезпечення освіти дорослих в Україні та зарубіжжі

***Анотація.*** У статті проаналізовано особливості нормативного забезпечення освіти дорослих в Україні та країнах Європейського Союзу. Схарактеризовано зміст розділів: статей проекту закону України «Про освіту дорослих», який пройшов широке громадське обговорення. Обгрунтовано, що при реформуванні системи освіти в Україні, зокрема, у площині виділення освіти дорослих як її окремого складника, доцільно звернути увагу на вибір та впровадження освітніх інновацій, які успішно реалізовані в зарубіжжі. Визначено соціальну потребу щодо законодавчого гарантування участі дорослих у професійно-освітньому процесі впродовж життя.

***Ключові слова:*** освіта дорослих, нормативно-правове забезпечення, неформальна освіта, професійна підготовка, провайдери освіти дорослих.

Динамічні процеси, які зараз відбуваються в усіх сферах суспільного життя нашої держави та повсякчас посилюються повномасштабною військовою агресією Росії, призводять до необхідності визначення ключових напрямків розвитку країни у військовий та повоєнний час. Серед багатьох компонентів без пекових питань актуальною постає проблема посилення ролі освіти на усіх її рівнях як невід'ємного чинника підготовки кадрів для майбутньої відбудови України. У зв'язку з міграційними процесами, масовими руйнаціями агресором житлового фонду та об'єктів інфраструктури, втратою багатьма громадянами постійного місця проживання, роботи, засобів навчання та закладів освіти, медицини, культури особливої уваги саме зараз заслуговує такий соціальний інститут як освіта дорослих. За умов воєнного стану на ринку праці сталися кардинальні зміни, зросли вимоги до фахової підготовки людей, виникла потреба створення оперативного дієвого механізму перекваліфікації значних

груп людей. І тому проблема розвитку освіти впродовж життя стає особливо актуальною, а її розв'язання потребує здійснення кардинальних змін у системі професійної освіти дорослих на всіх рівнях.

Як і раніше, одним з показників розвитку системи освіти дорослих є її нормативно-правове регулювання, рівень якого у переважній більшості зарубіжних країн є достатньо високим, що забезпечує всеохоплююче, справедливе, якісне навчання та мотивацію до здійснення навчання упродовж життя як одне з пріоритетних. Так, в Інчхонській декларації ЮНЕСКО «Освіта-2030», прийнятій на Всесвітньому форумі з питань освіти зазначено, що право на освіту, як виникає в людини при народженні, зберігається упродовж всього життя. Дане право базується на інтеграції навчання та життя, охоплює діяльність, спрямовану на освіту людей будь-якого віку у всіх ситуаціях життя, у межах різних методів, які в сукупності спроможні задовольнити широкий спектр потреб у сфері освіти [1, с.30].

Аналіз стану справ у цій важливій соціальній сфері в країнах Європейського Союзу засвідчує, що заходи щодо поліпшення якості освіти дорослих та підготовки кадрів активно розробляються та контролюються інституціональними структурами ЄС і різними міжнародними освітніми установами і некомерційними організаціями, з поміж яких: Європейська Комісія DGEAC, Європейський парламент, Рада ЄС у справах молоді, освіти та культури, Європейський центр розвитку професійної освіти, Європейський Міжнародний центр освіти, Європейський фонд якості у сфері електронного навчання, Європейський форум з технічної і професійної освіти та підготовки кадрів, Асоціація професійної освіти і навчання тощо. Взаємодія таких міжнародних інституцій в реалізації стратегії розвитку професійної освіти сприяє забезпеченню якісного рівня професійного навчання дорослого населення. Так, для прикладу, в об'єднаній Федеративній Республіці Німеччина в період із 1990 аж до 2012 року цільову перекваліфікацію, професійну перепідготовку, та короткотермінове профільне навчання перейшли понад 6 млн. колишніх громадян НДР. Аналогічні процеси відбувалися і в інших постсоціалістичних країнах, де з метою соціальної та професійної адаптації за нових політико-економічних реалій в систему освіти дорослих залучалися широкі верстви населення. Цікавим також можна вважати досвід країн Балтії (Литви, Латвії, Естонії), які за доволі короткі терміни зуміли створити навчальні центри професійної підготовки дорослих людей, які з тих чи інших причин опинилися в статусі безробітних громадян.

Останнім часом надходить інформація про громадян України, які внаслідок війни стали тимчасово переміщеними особами з окупованих та особливо небезпечних територій України і вже в місцях переселення особливо на Заході України, «шукають себе» в нових сферах професійної діяльності, змінюючи при цьому не тільки фах, спеціальність, але й мотивацію для подальшого життя. Є приклади успішної релокації багатьох підприємств зі Сходу та Півдня України, зокрема в Івано-Франківській області, які не просто

спромоглися в повній мірі відновити виробничу діяльність, але й створили сотні нових робочих місць для мешканців Прикарпаття.

Нові реалії в Україні та світі вимагають докорінної перебудови основ розвитку освіти на найближчі повоєнні роки, з-поміж яких освіта дорослих виступала б одним з домінантних рівнів у загальній освітній структурі. У статті Микити Андрєєва, виконавчого директора ГС «Українська асоціація освіти дорослих», «Чому потрібен закон про освіту дорослих» зазначено основні проблеми, які на сьогодні існують у цій сфері: відсутність належних умов для розвитку освіти дорослих, розуміння її цінностей, неузгодженість з Європейським законодавством і практикою, невпорядкованість і відсутність належної правової основи. Тут же автор справедливо зазначає основні причини, чому такий закон потрібно ухвалити:

1. Україна залишається однією із небагатьох європейських країн, яка не має чіткого законодавчого забезпечення розвитку освіти дорослих. На сьогодні освіта дорослих працює хаотично без бюджетного фінансування.
2. Освіта дорослих є частиною освіти впродовж життя. У нас було багато декларацій, в тому числі й від політиків, від функціонерів у сфері освіти, що освіту впродовж життя треба розвивати. Але неможливо, якщо не займатися освітою дорослих.
3. Органи місцевого самоврядування, які зараз якщо хочуть фінансувати освіту дорослих, впираються у недостатність законодавчого забезпечення. В деяких випадках казначейські органи не погоджують витрати, бо немає профільного закону, немає у бюджетному законодавстві освіти дорослих як дозволеного виду витрат.
4. Цей закон відкриє ринок освітніх послуг. Бізнес, який захоче вкладатись в освіту дорослих, незалежно, чи робить він це для своїх працівників, чи це окрема бізнес-ідея, наприклад, відкрити центр освіти дорослих. Вони зможуть зайти на цей ринок, бо ринок буде законодавчо забезпечений.
5. Потрібна демонополізація, в першу чергу, ринку підвищення кваліфікації. Бо наразі існують державні інституції, які вже довгі роки є монополістами в сфері підвищення кваліфікації для різних професій – медичних, педагогічних, публічного управління.

Це дозволить побороти монополію вищезгаданих інституцій, що в свою чергу незворотньо призведе до підвищення якості курсів, оскільки буде конкурентне середовище [2]. Важко не погодитись із такою грунтовною позицією відомого громадського активіста у сфері неформальної освіти, авторитетного освітнього експерта М. Андрєєва. Оскільки питання ухвалення окремого закону набуло значного суспільного резонансу, МОН України вніс на розгляд парламенту проект закону «Про освіту дорослих» [3]. Визначено основні цілі законопроекту, а саме: створити умови для розвитку освіти дорослих на засадах комплексного розуміння її суспільної цінності і значущості; визначити пріоритетні напрями освіти дорослих, які б, зокрема, забезпечили формування в дорослих осіб ключових компетентностей, рекомендованих Європейським Союзом для освіти впродовж життя;

упорядкувати систему освіти дорослих; визначити засади співробітництва між державою, органами місцевого самоврядування та провайдерами освіти дорослих; закласти правові основи діяльності нових інституцій у сфері освіти дорослих.

В законопроекті подано чітке визначення термінів і понять, ужитих у ньому. Е такі поняття, як освіта дорослих, освіта впродовж життя, формальна, неформальна, інформальна освіта, які багато в чому дублюють вже вжиті в Законі України «Про освіту», Разом з цим, є терміни нові і незвичні для вуха пересічного українця. Так, у проекті вжито термін андрагог, тобто працівник освіти, який володіє достатніми спеціалізованими компетентностями для надання освіти дорослим з урахуванням їхніх вікових, освітніх, професійних, особистісних характеристик і мотивацій. Водночас, на нашу думку, слід було б виписати і характерні ознаки андрагогіки, як теорії навчання дорослих. Адже на освіту дорослих покладається виконання низки специфічних функцій, зокрема, використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (соціальна функція); регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі (адаптивна функція); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (інформаційна функція); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професій (компенсаційна функція); оволодіння новими методами, способами дій (розвивальна функція).

З'явився ще один новий термін – провайдер освіти дорослих, так називають тепер юридичну особу, структурний підрозділ, фізичну особу – підприємця, фізичну особу, яка надає освітні послуги дорослим людям (аналог репетитора?). В цій частині проект має термінологічну розбіжність із Законом України «Про освіту», де застосовано термін «суб'єкт освітньої діяльності». У процесі громадського обговорення законопроекту щодо цього терміну виникали питання з-за його рідкісного практичного застосування, пропонувалися до речі, такі ж, не зовсім прийнятні українські аналоги як «постачальник або надавач освітніх послуг» тощо.

Законопроект передбачає можливість створення центрів освіти дорослих. Таким центром може бути як один провайдер, так й об'єднання провайдерів юридичних осіб, які надають освітні послуги за більше ніж однією освітньою програмою і основним видом його діяльності є освітня діяльність у сфері освіти дорослих.

Відомо, що в діючому Законі України «Про освіту» (2017 р.) визначено наступні складники освіти дорослих:

- післядипломна освіта;
- професійне навчання працівників;
- курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації;
- безперервний професійний розвиток;
- будь-які інші складники, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

В новому законопроекті «Про освіту дорослих» пропонується фактично збільшити удвічі перелік складників, а саме:

- професійна підготовка;
- здобуття вищої освіти на базі отриманого раніше освітнього ступеня за іншою спеціальністю;
- стажування;
- інформальна освіта (самоосвіта);
- формальна освіта.

Визначено також, що освіта дорослих може здійснюватися за різними видами освітніх програм, за очною, дистанційною, дуальною, змішаною, індивідуальними формами. Поки-що залишаються в арсеналі освіти дорослих існуючі методики організації освітнього процесу – семінари, лабораторні заняття, практикуми, майстер-класи, тренінги, консультації та ін..

В контексті грунтовного аналізу законопроекту "Про освіту дорослих" вважаємо необхідним зробити коротке ознайомлення із практикою організації освіти дорослих у Франції, Бельгії, Німеччині, Швеції та Польщі – саме тих країнах, де є гостра потреба включення в трудові відносини більшої частини населення, яке знаходиться в працездатному віці.

Що стосується роботи з дорослим населенням Франції, то тут доцільно виділити особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих – освітньої структури GRETA. Структури цієї освітньої організації, що забезпечує професійну підготовку дорослих і підвищення кваліфікації функціонують у національному масштабі в усіх регіонах країни. Із заснуванням GRETA відбуваються значні зміни в організації освіти дорослого населення:

- зав'язуються партнерські зв'язки, укладаються угоди з крупними підприємствами щодо цільової підготовки кадрів;

- розробляється концепція професійних груп;

- засновано спеціальний сертифікат професійної придатності (CAP);

- створена "Постійна група по боротьбі з неграмотністю", завданням якої є вивчення ситуації з неграмотністю, насамперед, серед чисельних груп емігрантів - біженців з країн Арабського Сходу та Африки;

- пропонуються нові професії в технологічних виробництвах, що вимагає нової кваліфікації робітників;

- Міністерство національної освіти сприяє створенню індивідуалізованих педагогічних майстерень та міжінституціональних центрів оцінки компетентності;

- проводиться цілеспрямована інформатизація системи освіти дорослих [4,с.56].

Освіта дорослих у Франції значно відрізняється від освіти дорослих інших країн Європейського Союзу, адже в її організації у фінансуванні значна роль належить державі через Міністерство національної освіти та регіональним органом освіти. У країні детально розроблена система правових актів, важливим аспектом яких є взаємовідносини держави, підприємств та громадян. Фінансування освіти дорослих – курсів підготовки та перепідготовки дорослого

населення відбувається владою. Фундаментальними завданнями неперервної професійної освіти є: адаптація форм професійного навчання до умов праці й зайнятості; розв'язання проблем для всіх дорослих незалежно від віку і соціального статусу одержати необхідні знання і вміння; підвищення культурного рівня громадян. При цьому загальна підготовка часто виступає необхідним доповненням, а інколи й попередньою умовою до виконання спеціалізованих функцій.

Свої особливості має система освіти дорослого населення в Бельгії. Відомо, що ця країна має 3 мовні спільноти – фламаномовну, франкомовну та німецькомовну, що зумовлює не тільки деякі проблеми федеральних відносин, але й чітко визначене мовне розшарування. Сучасний ринок праці Бельгії, як і інших промислово розвинених країн Європейського Союзу ставить високі вимоги до фахівців усіх галузей економіки. Становлення громадянина в сучасному Європейському просторі вимагає від кожного досконалого володіння функціональною грамотністю сформованих знань і вмінь, відсутність чи-то недостатність яких призводить до функціональної неграмотності дорослих у контексті стрімко змінюваних соціально-економічних умов, що може супроводжуватися відсутністю у працівників відповідних сертифікатів і неспроможністю здобувати подальшу освіту з метою набування професійних навичок, що відповідають вимогам ринку праці. Розв'язання цієї проблеми пов'язане із подоланням безробіття. Одним із факторів, що зумовлюють появу функціональної неграмотності у Бельгії та інших європейських країнах, є міграційні процеси. Зокрема, за результатами досліджень, проведеного О. Фучилою "Іммігранти з мусульманських країн становлять переважну частку осіб, що прибувають до Бельгії, у них, як правило, не розвинені навички самоосвіти та інтерес до професійно зорієнтованого навчання та підготовки" [5, с.19]. Саме в періоди міграційних криз виникає потреба в розвитку різних видів грамотності: критичної грамотності (critical literacy); інтегральної грамотності (integral literacy); автономної грамотності (autonomos literacy) та ін. Перепідготовка безробітних, необхідність якої виникає через непросту економічну ситуацію в Бельгії, проводиться через подальшу освіту: на курсах відновлення знань для тих осіб, базові навички яких недостатні для отримання ними нових кваліфікацій; курсах грамотності для дорослих; курсах базової освіти для дорослих; у цільових групах; у волонтерських освітніх організаціях для соціальної та професійної інтеграції безробітних. Ці суспільні організації оперативно розробляють, створюють та розвивають мережу закладів, що здійснюють професійне навчання та проводять курси базової освіти для дорослих із низьким рівнем письменності. Вони також оприлюднюють (це важливо!) інформацію про існування загальної та функціональної неграмотності серед населення Бельгії.

Важливим для нас, в Україні слід вважати досвід Бельгії з підготовки вчителів для роботи з дорослим населенням. Для цього існують курси професійного розвитку тривалістю 6-20 днів на рік, що охоплюють такі компоненти як аналіз наслідків функціональної неграмотності та методика

роботи з дорослими учнями. Дослідники створили довідковий документ "Профіль учителя грамотності" в якому описано знання, вміння, навички, здібності, поведінку, якими має володіти вчитель грамотності. До того ж названий документ охоплює навички та вміння вчителя грамотності: вміння до самооцінки; здатність заохочувати дорослих учнів до участі в навчанні; знання основ психології дорослих; володіння різними методиками навчання дорослих учнів; уміння працювати в команді над розробкою спільних проектів та ін. [6, с.124]. Загалом оновлені навчальні плани дають можливість отримати кваліфікаційний рівень "Вчитель грамотності", що є безперечною переважно для тих педагогів, хто присвятив себе діяльності у сфері освіти дорослого населення.

Розвиток освіти дорослих, як обов'язкове завдання держави і федеральних земель закріплено в законодавчому полі Німеччини ще з 1919 року. Саме відтоді ведуть свою історію народні університети. Соціальні потрясіння й економічні виклики вимагали від людей швидко адаптуватися і здобувати нові кваліфікації, тож університети для дорослих почали працювати в дусі вільної науки – передавати знання всім, хто цього бажає. Сьогодні народні університети Німеччини вважають "школами громади" і "майстернями демократії", які розвивають гнучкість людей під час економічних і технологічних змін [7].

"Освіта для всіх у всіх сферах життя" – такою є місія Асоціації народних університетів, яких у Німеччині зараз налічується понад 900. Щороку на їхніх курсах і тренінгах навчаються близько 6,5 млн. осіб. До прикладу, Народний університет міста Кобленц щороку має 18 тис. слухачів, яким пропонують на вибір 1200 (!) курсів. Найпопулярнішими є мовні курси, а також ті, що пов'язані зі здоров'ям та культурою. Більшість викладачів народних університетів є фрілансерами (вільнонайманими працівниками) і не обов'язково мають профільну педагогічну освіту, але вони повинні довести свою професійну придатність в обраній темі. Моніторинг якості курсів і рівень викладання закріплені законодавчо. Якщо слухач успішно закінчив курс, він отримує спеціальний диплом, проте є й такі курси, які не передбачають жодних документів про освіту, видають лиш сертифікати з повідомленнями про назви навчальних курсів, які пройшов той чи інший слухач.

Законодавчо закріплений статус народних університетів забезпечує фінансування від держави, федеральної землі і муніципалітету міста. Державні кошти покривають зазвичай 40% бюджету університету. Решту грошей університет заробляє сам – слухачі сплачують за освітні послуги, але тут ціни значно нижчі, ніж в інших країнах. Народні університети також активно залучають грантові кошти та мають міцні партнерські зв'язки з місцевими підприємствами, бізнесом, закладами освіти, культури. За свідченнями фахівців, народні університети стали не лише осередками підвищення кваліфікації та професійної адаптації, але й своєрідним майданчиком побудови діалогу та важливою формою суспільної турботи про дорослих громадян країни, гармонізації відносин в різних групах населення.

Шведське суспільство часто називають суспільством знань, рівних можливостей та високого рівня добробуту. Тут існує багато різних програм навчання для дорослих. Особливо розвинута система консультування з профорієнтації, яка базується на широкій мережі муніципальних центрів освіти для дорослих – (komvux). Тут штатний працівник-консультант з профорієнтації визначає ступінь психологічної готовності людини до здобуття певної професії, мотивації її рішення навчатися, сформованого інтересу до майбутнього фаху. Після цього вже йде ознайомлення з програмами та курсами, потенційні можливості майбутнього працевлаштування, ситуацію на ринку праці. При цьому активно використовується тестування на виявлення рівня загальних знань. Зважаючи на особливості адаптації чисельних іммігрантів у шведське суспільство, у komvux проводиться цільове вивчення шведської мови, рівень володіння якою дозволяв би іммігрантам (починаючи з 16 років) оволодіти базовими знаннями шведської мови, щоб мати можливість говорити і писати в повсякденному житті [8, с.119]. Komvux має спеціальні відділення для осіб з особливими потребами, які мають розумове функціональне обмеження або страждають від наслідків черепно-мозкової травми. Тут можна навчатися на базовому або навіть на гімназійному рівні, обирати різні курси, паралельно вивчати шведську мову для іммігрантів, пройти професійну підготовку.

Якщо хтось із іммігрантів вже має рівень освіти та працював з певною професією в іншій країні, в Швеції існують програми так званого "додаткового навчання". Курси для доповнення освіти (звичайно ж умови досконалого володіння мовою) можна знайти практично в усіх регіонах країни. Особлива увага (а також фінансування) приділяється таким професіям: інженер, молодший медичний персонал, соціальний працівник, спеціаліст з програмного забезпечення, лікар та ін. Тривалість освіти тут становить 1-2 роки. Під час навчання можна отримати фінансову допомогу від Центрального стипендіального фонду країни.

Надзвичайно цікавим є досвід розвитку освіти дорослих у Польщі. За свідченнями авторитетної дослідниці даної проблеми, Л. Лук'янової – в Польщі освіта дорослих виконує функції суспільного барометру, так-як швидко реагує на зміни, що відбуваються в цій країні [9, с.14]. В результаті глибоких структурних перетворень, зокрема звільнення освіти від ідеологічного впливу після 1989 р., в Польщі виникла нова ситуація, що сприяла формуванню нового ринку освітніх послуг. Тут розпочинається домінування позиції вчених, які вважають, що нових учнів мають навчати "нові вчителі" в "нових осередках соціалізації". Відтак, на їх думку, нові інституції освіти для дорослих – це організації з високим інноваційним потенціалом та відповідними параметрами. Водночас не можна при цьому обійти увагою й таке питання як освіта людей третього віку, яка в Польщі має давню традицію, і створена з метою реалізації та підтримки принципу навчання людей старшого віку впродовж усього життя та підтримка фізичних, психологічних та соціальних здібностей.

Так, університет імені Халіни Шварц для навчання людей третього віку, заснований в 1975 р. став одним із перших у Європі. На час його відкриття в

університеті налічувалось усього 320 осіб, а вже на початку 20-х років кількість слухачів становить майже 1,5 тис. осіб. Нині тут навчальну діяльність зосереджено навколо таких проблемних напрямків як: літературний, пластичний, туристичний, рухова рекреація, психотерапевтичний тощо. Усе навчання здійснюється на кількох рівнях і пристосовано до потреб й вимог слухачів. Програмою університету передбачено вивчення чотирьох іноземних мов (за вибором слухачів).

В університетах третього віку Польщі виокремлюють декілька освітніх цілей навчання:

1) Попередження старості. Освітні програми висувають мету подолання негативних ознак старіння засобами пропаганди фізичної і психічної активності. Навчання розглядається як протидія процесу старіння, боротьба з ним;

2) Підготовка до пенсії. В межах освітньої програми відбуваються семінари з психології і філософії життя, встановленню контактів з іншими людьми.

3) Підготовка до суспільної діяльності. Слухачі університетів беруть участь у благодійних акціях, що допомагає їм відчути власну значимість.

Короткий аналіз зарубіжного досвіду освіти дорослих дозволяє зробити висновок, що в Україні необхідно запроваджувати якісні зміни у діяльності освітніх закладів та центрів зайнятості, забезпечувати динамічний розвиток систем професійного навчання фахівців і безробітних, організації тісної взаємодії з ринком праці, замовниками та споживачами професіональних кадрів. Відомо, що концептуальними засадами систематизації перспектив дорослих у розвинених європейських країнах є детермінованість освітньої політики зазначених країн історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками. Тому при формуванні нормативно-правового забезпечення системи освіти дорослих необхідно враховувати як вітчизняний, так і зарубіжний досвід у цій галузі.

**Список використаних джерел**


1. Incheon Declaration and SDG4-Education 2030 Framework for Action (2015), UNESCO, 86 p.
2. Чому потрібен закон про освіту дорослих, Микита Андрєєв. https://life.pravda.com.ua/columns/2019/08/19/237921/
3. Проект Закону України «Про освіту дорослих». №7039. http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=73746
4. Тесля Р.В. Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. III(25), Issue: 49. С. 56–58.
5. Фучила О. М. Організація навчання функціональної грамотності у системі освіти дорослих Бельгії : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький : Б.в., 2012. 192 с.

6. Фучила О. М. Організація навчання функціональної грамотності у системі освіти дорослих Бельгії : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький : Б.в., 2012. 124 с.
7. German academic exchange service [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.daad.de/en/
8. Фельцан Інна. Іншомовна освіта дорослих у Швеції. Молодь і ринок. №4, 2019. 171 с.
9. Лук'янова Л. Розвиток освіти дорослих в Польщі у другій половині XX століття й на початку XXI [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://lib.iitta.gov.ua/

**Інга Єгорова**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Роль інноваційних технологій у процесі втілення освіти впродовж життя (вітчизняний та зарубіжний контекст)

***Анотація.*** У роботі розкривається роль інноваційних технологій у процесі реалізації особистісно-орієнтованого підходу як важливої складової неперервної освіти впродовж життя. Освітні інновації ми розглядаємо через: виявлення абсолютної новизни освітніх. ідей; адаптацію, розширення та переоформлення педагогічні ідеї та дії, які набувають актуальності у певному середовищі та у певний період часу; педагогічні нововведення у новій ситуації, у змінених умовах, коли вони гарантують успіх позитивних ідей. Нами доведено, що реалізація інноваційних технологій з позиції особистісно-орієнтованого навчання означає: 1) комплексне, орієнтоване на особистість кожного студента планування цілей особистісно-орієнтованого навчання, що реалізується засобами інноваційної технології, через цільову актуалізацію та прийняття цього всіма студентами; 2) відмову від абсолютизації самої моделі та реалізацію її індивідуалізованого варіанта; 3) суголосність всіх компонентів інноваційної технології (цільового, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного). Основним фокусом інноваційного навчання є направленість на розвиток у здобувачів знань здатності до колективних, спільних дій у нових, іноді нестандартних ситуаціях. І цей процес повинен відбуватися впродовж усього життя. Аналіз документів ЮНЕСКО у сфері забезпечення освіти дорослих, «Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future» та ін. дозволяє нам стверджувати що навчання впродовж життя є критично важливою умовою у вирішенні глобальних освітніх проблем і викликів. Нами було з’ясовано, що основна ідея освітньої системи навчання впродовж життя “from cradle to grave” базується на чотирьох стовпах навчання, рекомендованих Міжнародною комісією з освіти для двадцять першого століття, а саме: навчитися знати, навчитися робити, навчитися бути і навчитися жити разом. Звідси, реалізація можливостей неформального освіти, освіти впродовж життя, вимагає нової стратегії освіти, заснованої на інноваційних технологіях, методах, формах навчання, її організаційній структурі.

***Ключові слова:*** освіта, неперервна освіта, неформальна освіта**,** from cradle to grave (від колиски до могили),освіта впродовж життя, інноваційні технології, освітні інноваційні технології.

**Вступ.** Одним із пріоритетних завдань сучасної української освітньої політики у сфері неперервної освіти є створення сприятливих умов для високої якості освітнього процесу на базі збереження його фундаментальності та відповідності екзистенціальним потребам особистості, суспільства, держави. Традиційний підхід до отримання знань завжди характеризувався «парадигмою знань», орієнтацією на формування стійкої суми знань, умінь та навичок, жорсткою регламентацією освітнього процесу, репродуктивним характером навчання. Сучасне поєднання філософської методології, соціального, культурологічного та психолого-педагогічного компонентів інноваційної освітньої діяльності здатне сприяти становленню особистості здобувача освітніх послуг протягом всього його життя. Оскільки в основі особистісно-орієнтованого підходу лежить: а) необхідність врахування у процесі реалізації інновацій вікових та психологічних особливостей студентів, їх інтелектуального розвитку та пізнавальних можливостей, рівень сформованості їх самосвідомості, творчого потенціалу; б) орієнтація освіти як на потреби сьогодення, так і на прогнозовану перспективу суспільства в кадрах,- і тут актуальним стає підготовка спеціалістів, котрі будуть легко адаптуватися до реалій життя та, зокрема, до особливостей розвитку ринкової економіки; в) підвищення інтелектуальної сфери здобувача освітніх послуг, його здатності орієнтуватися в інформаційному потоці, вироблення особистого духовного досвіду; г) реалізація цілісного підходу до освіти, що дозволить включати студентів у широкі соціальні зв’язки, широко використовуючи можливості ЗВО як відкритої системи, в якій завдяки викладачам буде реалізуватися дидактичний принцип зв’язку навчання з життям.

Освітні інновації проявляються у різних діяльнісних аспектах удосконалення системи освіти. До таких аспектів належать: розробка концепцій розвитку та саморозвитку освітньої установи; оновлення змісту освіти; зміна або розробка нових методів, методик, педагогічних технологій навчання, виховання, розвитку особистості та колективу; удосконалення організаційних форм навчання, виховання, розвиток особистості та колективу; зміна управління та самоврядування освітньої установи та ін.

**Основна частина.** Аналізуючи освітні інновації слід звертати увагу не тільки на освітні ідеї та технології, але також і на новизну умов, у яких вони реалізуються. У зв'язку з цим виділяють три змістовні сторони аналізу освітніх інновацій. По-перше, дослідження інновацій в освіті передбачає виявлення абсолютної новизни освітніх. ідей. По-друге, необхідно досліджувати адаптовані, розширені та переоформлені педагогічні ідеї та дії, які набувають актуальності у певному середовищі та у певний період часу. По-третє, необхідно розглядати педагогічні нововведення у новій ситуації, у змінених умовах, коли вони гарантують успіх позитивних ідей. Таким чином, аналіз методологічних підходів до дослідження інноваційних форм освіти дозволяє прослідкувати таку їх векторність. По-перше, у наукових дослідженнях як основні якісні характеристики інноваційного освітнього процесу більшість авторів виділяє активність, пошуковість, творчість (креативність). Більшість

вітчизняних авторів (О.Огієнко, Л.Мільто, О.Пометун, Ю.Радченко) сходяться на думці в тому, що інноваційна діяльність в освітній сфері стосується, перш за все, характеру взаємодії викладача та студента [3]. Цей характер відрізняється демократичним стилем викладання, заохоченням ініціативної позиції, установкою на спільну, партнерську допомогу, різноманіттям форм внутрішньо- та міжгрупової взаємодії. По-друге, на цій підставі головною формою реалізації інноваційної діяльності в освіті більшість авторів бачить педагогічні інновації (нові форми та методи навчання), які пов'язані з новими педагогічними технологіями. Однак при цьому враховується важливість перетворення організаційної складової вищої школи, впровадження нових форм управління освітньою діяльністю вузів, інтеграції вузівської науки та освіти. По-третє, у ході розвитку інноваційної діяльності в освіті неминуче змінюється характер управління навчальним процесом. Зокрема, просте засвоєння знань, рутинне заучування переростає у форму пошукової мислительної діяльності, де основний акцент робиться на дослідницьких, дискусійних формах. У цьому процесі посилюється характер мотиваційно-смислових знань студентів, розширюється сфера прояву креативності особистості. По-четверте, освітні інновації у розумінні багатьох авторів (Л. Буркова, В. Вакуленко, Д. Грубіч, О. Дубасенюк, Н. Шуст та ін.) тісно взаємопов'язані зі зміною механізмів оцінки знань, умінь та навичок тих, хто навчається. Це проявляється у відході від переважної ролі оцінки, що фіксується, головним чином, методом відповідності заданому зразку, розвитку самоконтролю. Поряд з цим, у розглянутих вище підходах немає єдиної думки щодо смислового змісту інновацій в освіті, їх внутрішній обумовленості. Одні автори використовують поняття інновації, не вдаючись особливо до аналізу його концептуального змісту та сутності соціального механізму її дії освіти. При цьому інновації трактуються як аналог понять «нововведення» та «новації», що автоматично перетворює їх на явища освітньої сфери, переважно у тій її частині, що описує власне педагогічний процес. Інші автори, навпаки, намагаються спочатку визначитися стосовно сенсу використовуваного поняття інновації та аналізують її місце та роль у трансформації освітнього процесу як засобу його зміни. Науковці, зіткнувшись із проблемою теоретичної обмеженості можливостей перших двох підходів, шукають шляхи концептуалізації інновації в освітній сфері як способу її саморозвитку. Це, своєю чергою, змушує їх глибше проникати у сутність самого явища інновації в освіті. Однак дана частина досліджень досить нечисленна і, в той же час, дозволяє оптимально поєднувати можливості інновації як особливої сфери теоретичного знання зі специфікою організації сфери освіти загалом та освітнього процесу зокрема. З урахуванням проаналізованих нами підходів дослідження інноваційних форм освіти ми можемо стверджувати, що пропонований нами підхід до інновацій у вищій школі заснований на їх основній характеристиці - вищому рівні організації освітнього процесу, нових споживчих якостях об'єкта освітньої інновації у порівнянні із попереднім аналогом. Тому, стосовно вищої освіти, ми вважаємо, що інноваційними освітніми формами є будь-які зміни у ЗВО, які ведуть до

покращення в освітній, організаційній, фінансовій, науковій та інших сферах його діяльності, системно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Як основна мета інноваційної діяльності у системі вищої освіти ми бачимо такі зміни в освітній системі, які ведуть до поліпшень її певних характеристик, або до зняття невирішеної освітньої проблеми. Окрім досягнення основної мети, освітні інновації покликані вирішувати такі завдання: а) підвищити ефективність діяльності закладів вищої освіти; б) привести результати освітньої діяльності ЗВО у відповідність до освітніх потреб; в) покращити якість освітніх послуг та підвищити їх доступність; г) розвинути особистість здобувача освітніх послуг та адаптацію його знань, умінь та навичок до нових реалій життя. Виділені нами ціль і завдання, що стоять перед інноваційною діяльністю у вітчизняній вищій школі, дозволяють визначити низку функцій інновацій, які вони виконують у процесі розвитку як самого ЗВО так і суспільства в цілому. До таких функцій ми відносимо такі: а) підвищення наукового рівня освітньої діяльності, облік зростаючої інтелектуалізації та інформатизації суспільства; б) розширення асортименту та підвищення якості освітніх послуг; в) значно швидший процес задоволення освітніх потреб людини та суспільства загалом; г) активізація використання нових навчальних технологій, освоєння нових освітніх послуг із меншими затратами зусиль, фінансових ресурсів, часу; д) приведення у відповідність структури підготовки висококваліфікованих кадрів зі структурою динамічних змін у потребах на ринку праці. Кінцевим підсумком реалізації інновацій у вищій освіті виступають якісні зміни у результатах діяльності суб'єктів освітнього процесу (наприклад, розвиток творчих, комунікативних здібностей студентів, ліквідація прогалин між вимогами ринку праці та сформованими у процесі навчання в ЗВО компетентностями тощо). Вищесказане дає підстави виділити елементи інноваційної діяльності у вищій освіті як процесу, об'єктивно обумовленого глибокими змінами у соціально-економічному середовищі його перебігу. До таких елементів ми відносимо такі:

-прогнозування інноваційної діяльності у вищій освіті, що включає діяльність суб'єктів освітнього процесу – педагогів - з добору ефективних освітніх інновацій, визначення потенційного попиту на інноваційні освітні послуги, формування їхнього ринку, проектування організаційної структури вищого навчального закладу;

-інноваційне проектування як відбір найбільш перспективних інноваційних об'єктів у вищій освіті, підготовка інвестиційної пропозиції, розробка бізнес-планів; – інноваційне інвестування у вищій освіті. Воно має на увазі визначення цілей та джерел інвестування освітніх інновацій;

– управління інноваціями у вищій освіті, важливим елементом якого ми б запропонували стимулювання інноваційної діяльності у вишах;

– педагогічні технології – формування навчально-методичного комплексу, що містить педагогічні інновації; розвиток нових технологій навчання, у тому числі комп'ютерних, запровадження світових стандартів якості освіти; моніторинг та аналіз педагогічних результатів впровадження освітніх інновацій та ін.

Сучасні вітчизняні дослідники у галузі технологій в освіті (К. Біла, С. Вітвицька, І. Дичківська , М. Залигіна, Л. Карамушка, О. Пєхота, М. Чепіль ) сходяться на думці, що інноваційні педагогічні процеси дозволяють ефективно вирішувати основоположні завдання, викликані прогресивними тенденціями розвитку суспільства. У відповідності з цим соціальна значимість інноваційних підходів до підготовки спеціалістів у галузі вищої освіти зумовлена уявленням про ці підходи як про науково керовані процеси. Даний інноваційний процес тісно пов'язаний з демократизацією, гуманізацією, диференціацією всієї системи вищої освіти та ґрунтується на основі теоретичного моделювання змісту та структури освітніх програм і є націленим на досягнення високого рівня готовності випускників ЗВО до своєї професійної діяльності. Інноваційна діяльність характеризується пошуковим, дослідницьким спрямуванням. Пошукова діяльність передбачає формування у здобувачів освітніх послуг досвіду самостійного пошуку нових знань, їх застосування у нових, інколи нестандартних, умовах, тобто сприяє розширенню світосприйняття студентів. Будучи рушійним чинником інноваційних процесів, дослідницька діяльність є різновидом пошукової діяльності і характеризується активізацією пошуку та здобуття знань самим студентом у ході поетапної постановки проблеми, висунення та перевірки гіпотези, оформлення ідей, проведення експериментального дослідження, тощо. Звідси, інноваційна діяльність в системі вищої освіти в пошуковому контексті може визначатися і як дослідницька для якої характерні якісні зміни, розвиток, перетворення та отримання по завершенні нового суб’єктивного досвіду. Об’єктом такої інноваційно-дослідницької діяльності будуть виступати нові знання, нові методи їх передачі та засвоєння. Суб’єктами у даному процесі виступатимуть і викладачі і самі здобувачі освітніх послуг.

Подібним до пошукового підходу, можна вважати і погляд на інновації в освіті як на педагогічні нововведення, що являють собою сукупність можливих трансформацій педагогічної діяльності, що ведуть до невідомих та раніше не отримуваних результатів. Тому, як наслідок, у процесі втілення педагогічних інновацій починає розвиватися теорія і практика інноваційної освіти. При цьому педагогічні інновації можуть стосуватися не тільки педагогічної діяльності в цілому, але й окремих її складових .

У відповідності до методології особистісно-орієнтованого підходу до розкриття інновацій в освіті сучасні вітчизняні дослідники (І.Бех, О.Бондаревська, Л.Малько, І, Якиманська) наголошують, що однією з важливих характеристик інноваційної діяльності в системі освіти виступає власне рефлексивна позиція суб’єкта. Оскільки рефлексія як спосіб переосмислення суб’єктами навчального процесу власного мислення та діяльності, включає в себе стадії самосвідомості, самоствердження, самовираження, самореалізації та саморегуляції. Звідси, рефлексія сприяє не тільки усвідомленню необхідності привнесення змін в усталений характер діяльності, але й спонукає до пошуку її нових способів, реалізуючись, таким чином, в інноваціях.

Отже, включення рефлексії до переліку базових компетентностей здобувачів освітніх послуг сприяє стимулюванню критичного осмислення студентами своєї діяльності, активному пошуку вирішення поставлених проблем. Як наслідок, концептуальним моментом осмислення інновації в освіті через рефлексію студентів виступає те, що інновація в освітньому процесі супроводжується рефлексією, а рефлексія, відповідно, інновацією.

Реалізація інноваційних технологій з позиції особистісно-орієнтованого навчання у ЗВО означає: 1) комплексне, орієнтоване на особистість кожного студента планування цілей особистісно-орієнтованого навчання, що реалізується засобами інноваційної технології, через цільову актуалізацію та прийняття цього всіма студентами; 2) відмова від абсолютизації самої моделі та реалізація її індивідуалізованого варіанта; 3) суголосність всіх компонентів інноваційної технології (цільового, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулятивного).

Відповідно у змістовому плані оптимізація особистісно-орієнтованої технології передбачатиме: 1) стимулювання особистісних смислів тих знань, що отримуються та формування умінь; детальне врахування при доборі змісту реальних навчальних можливостей студентів, рівня когнітивної складності навчального матеріалу, формування якісних характеристик отриманих знань (глибина, повнота, гнучкість, усвідомленість, доказовість, практична реалізація); 2) генерування масиву навчального матеріалу; 3) якісний підбір змісту, що активізує соціальну, етичну, естетичну цінність знань, розвиває особистісні функції навчання; 4) розширення змісту освіти знаннями про навколишній світ та про місце особистості у цьому світі, знаннями про культуру, суспільство та норми суспільного буття.

В операційно-діяльнісному плані оптимізацію інноваційних освітніх технологій варто розглядати як вектор, що направлений на: широкий розвиток особистості студента; добір методів, що стимулюють творчі можливості студентів; розвиток рефлексії; залучення студентів до дискусії.

В контрольно-регулювальному аспекті застосування інноваційних освітніх технологій реалізує: оцінку результатів у відповідності до цілей та завдань особистісно-орієнтованого навчання; співставлення результатів із прогнозованими цілями та необхідною їх корекцією у майбутньому (прогностичність технології); діагностика змін у відповідності до критеріїв особистісного розвитку; включення у систему роботи механізмів самоконтролю, самооцінки, рефлексії.

Психологічний аспект застосування інноваційних педагогічних технологій дозволяє виділити нам технології :1) така, що конструює психічний простір розвитку особистості; 2) спрямовану на розвиток всіх основних сфер особистості (ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової та діяльнісно-поведінкової); 3) орієнтовану на індивідуально-особистісні особливості студентів, створення ситуацій особистісної присутності, співучасті, розвиток ціннісної, особистісно-смислової сфери добувача освітніх послуг; 4) така, що актуалізує особистісні функції студента (самореалізації, вольової саморегуляції,

рефлексивної, оцінної діяльності тощо); 5) що забезпечує внутрішню умотивованість, комунікативну спрямованість, пізнавальну особистісну та творчу активність, адаптованість, антиципацію учасників до навчального процесу .

Педагогічна ефективність інноваційних освітніх технологій багато в чому залежить і від наявності комфортного освітнього середовища, під яким ми розуміємо сукупність всіх освітніх факторів і умов, що прямо або опосередковано впливають на особистість у процесі виховання, розвитку, навчання. Сама ж комфортність освітнього середовища забезпечується рядом факторів: 1) визначенням такого навчального навантаження, яке не призводить до особистісного, соціального, освітнього дискомфорту; 2) відбором змісту освіти, освітніх технологій, що відповідають технологічним, економічним, ергономічним та екологічним вимогам; 3) побудовою суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачами та студентами, у процесі яких суб'єкти освітнього процесу виступають як партнери пізнавальної діяльності; 4) створенням гуманістичної атмосфери в навчальному процесі на основі взаєморозуміння, порядності, доброзичливості, сприйняття кожного учасника навчального процесу як унікальної та неповторної особистості; 5) повною відмовою від авторитаризму, регламентації, репресивності, упередженості, необ'єктивності у взаєминах між студентом та викладачем. Однією зі сторін індивідуалізації освітнього процесу виступає його соціалізація, спрямована на створення соціальних ситуацій становлення особистості. Вона передбачає: а) конкретизацію загальнолюдських цінностей на основі досліджуваного в даний момент змісту; б) виокремлення гуманістичних функцій ключових людських компетентностей; в) організацію діяльності «колективного суб'єкта» (колективу, групи) детермінованої нормами, цінностями, ідеалами, поведінковими стереотипами та традиціями соціуму; г) персоналізацію культурного поля в якому здобувач освіти виступає не тільки як реципієнт, але й як креативна особистість; д) гармонізацію особистості кожного викладача та студента, які залучені до освітнього процесу.

Отже, найважливішими засобами забезпечення педагогічної ефективності інноваційної освітньої технології є її суб’єктивізм та оптимізація, а умовами, необхідними для досягнення її ефективності в освітньому процесі ЗВО є власне мотиваційна підтримка технології, актуалізація особистісних смислів процесу отримання знань та створення комфортного освітнього середовища. Саме тому, як слушно стверджує І.Дичківська у сфері надання освітніх послуг в останні роки спостерігається «бум» інноваційних розробок [2]. Така ситуація зумовлена низкою об’єктивних причин: по-перше - усвідомленням необхідності радикальних змін на всіх рівнях вітчизняної освіти; по друге - актуалізацією нових характеристик освіти, як то варіативність, багаторівневість, підготовка фахівців у рамках освітнього замовлення бізнес-структур, розвиток ринку освітніх послуг та посилення на ньому конкуренції; по-третє – зростанням вимог до якості вищої освіти зі сторони як зовнішніх стейкголдерів так самих здобувачів освітніх послуг різних вікових груп і шаблонністю та іммобільністю

освітніх програм у визначенні ціннісних, якісних пріоритетів розвитку вищої освіти; по- четверте – одночасною реалізацією цілої низки реформ-політичної, економічної, соціальної, де сфера освіти, нажаль, не є пріоритетною.

У даному контексті варто зазначити, що у документах міжнародної організації у справах освіти ЮНЕСКО OTCD/ CERT інновації розглядають як своєрідну свідому спробу заміни системи освіти з метою удосконалення цієї системи. Як зазначає Д.-У.Боткін, всякий інноваційний підхід корелюється із власне нововведенням. А оскільки, на думку вченого, навчання не має меж, то і способів отримання знань може бути велика кількість. Саме тому науковець намагається розмежовувати нормативне навчання, знання, що були здобуті у кризових ситуаціях, фундаментальне та інноваційне навчання. Де головною відмінністю інноваційного навчання є направленість на розвиток у здобувачів знань здатності до колективних, спільних дій у нових, іноді нестандартних ситуаціях. Звідси, аналізуючи інновації в освіті, автор робить основний наголос саме важливості передбачення самої проблеми в учінні і обов'язковій активній співпраці всіх учасників освітнього процесу [10].

Аналізуючи тенденції та прояви вищої освіти в ЄС В. Чужиков виокремлює, зокрема, такі:

« -перетворення елітарної вищої освіти на загальну, кількісне зростання контингенту студентів та їх мобільність

- продовження тривалості обов'язкової освіти;
- урізноманітнення мережі ЗВО;
- збільшення та зростання ролі сектору недержавної вищої освіти;
- професіоналізація вищої освіти;
- розроблення механізмів інтеграційної політики в галузі вищої освіти»[6, с.191].

Сьогодні, за оцінками провідних експертів Ради Європи у сфері освіти, зусилля світового співтовариства сфокусовані на вирішенні ряду суперечностей:

- між загальним, спільним та особистісним: поступове перетворення особистості в громадянина світу без втрати коріння і при активній участі в житті нації та своїх регіональних співтовариств;
- між традиціями та сучасними тенденціями: адаптація без втрати власного коріння, діалектичний зв'язок незалежності із свободою, управління технічним прогресом, пов'язаним із розвитком новітніх технологій у сфері інформації;
- між потужним ростом інформації та можливістю людини її осягнути, освоїти;
- між конкуренцією-суперництвом у досягненні успіхів і прагненням до рівності можливостей у процесі провадження політики у сфері економіки, соціального розвитку, освіти;
- між ринковою економікою і соціально орієнтованим ринковим суспільством.

Виходячи із вищесказаного, до основних елементів навчання варто віднести три провідні принципи освіти: навчитися здобувати знання; уміння працювати; уміння жити. Ось чому Міжнародна комісія з освіти XXI століття рекомендує розвивати одночасно чотири візії навчання, а саме: навчитися знати, навчитися робити, навчитися бути й навчитися жити разом Сучасна людина зобов'язана вміти здобувати знання. В умовах науково-технічного прогресу та розвитку нових форм економічної та соціальної діяльності найбільш оптимальним стає поєднання широкої загальнокультурної освіти з глибоким опануванням конкретними вузькоспеціалізованими знаннями. Адже у сучасному світі загальний культурний рівень слугує фундаментом для неперервної освіти протягом усього життя, а «практика та заходи щодо викладання та навчання повинні відповідати і сприяти цінностям та принципам демократії та прав людини»[8].

Особливе місце у реалізації неперервної освіти займає рішення проблеми освіти дорослих. За даними демографічних досліджень, населення розвинених країн світу «старіє», тобто середня тривалість життя людей збільшується. При цьому сучасне «старше покоління» не втрачає своєї пізнавальної та соціальної активності. Рішення задачі задоволення освітніх потреб даного контингенту є актуальним як для суспільства, так і для даної конкретної категорії населення. Освіта для «золотого віку» сприймається як одна з важливих умов гідного та активного довголіття. Освіта дорослих може здійснюватися в різних формах: людині в будь-якому віці доступне здобуття підтвердженої документальної освіти, у тому числі і у ЗВО; працюючі дорослі, зазвичай, періодично здійснюють підвищення кваліфікації на курсах відповідного профілю. Крім того, сучасна соціокультурна ситуація характеризується розширенням мережі об'єднань людей за інтересами (клубів, центрів, товариств тощо), можливостей розвитку свого кругозору за допомогою мережі Інтернет, шляхом самоосвіти тощо.

За матеріалами ЮНЕСКО «Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future», пріоритетне завдання освіти дорослих- забезпечити людину комплексом знань та вмінь, необхідних для активного творчого та такого, що приносить задоволення, життя в сучасному динамічно еволюціонуючому суспільстві. Мається на увазі постійний, безперервний розвиток людини як робітника, громадянина, особистості, індивідуальності протягом всього її життя.

У вступі «Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future», автори сходяться на думці, що визначення «освіти дорослих», яке вперше було викладене в Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих, ухваленій у Найробі в 1976 році та в подальшому розвинене в Гамбурзькій декларації в 1997 році, означає «весь комплекс поточних процесів навчання, формальних або іншим чином, коли люди, яких суспільство, до якого вони належать, вважає дорослими, розвивають свої здібності, збагачують свої знання та покращують свою технічну чи професійну кваліфікацію або повертають їх у новому напрямку для задоволення власних

потреб і потреб свого суспільства» [9, с.5]. У документі визначається ключова роль освіти дорослих у досягненні цілей розвитку тисячоліття (MDGs),освіти для всіх (EFA) і порядку денного ООН щодо сталого людського, соціального, економічного, культурного та екологічного розвитку, включаючи гендерну рівність (CEDAW та Пекінська платформа дій). Звідси, Інститут ЮНЕСКО з освіти упродовж життя UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) дає таке визначення поняття «освіти впродовж життя» : «По суті, навчання впродовж усього життя засноване на інтеграції навчання й життя, що охоплює навчальну діяльність для людей будь-якого віку (дітей, молоді, дорослих, людей похилого віку, незалежно, чи це дівчата, чи хлопці, жінки, чи чоловіки), у будь-якому життєвому середовищі (сім'я, школа, громада, робоче місце тощо) та через різноманітні способи (формальні, неформальні та інформальні), що разом задовольняють широкий спектр навчальних потреб». [9].

«Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини» розглядаючи неформальну освіту як форму освіти впродовж життя, наголошує, що: «Неформальна освіта» означає довічний процес, в якому кожна людина набуває відносин, цінностей, навичок та знань від виховних впливів і ресурсів в своєму власному середовищі і від повсякденного досвіду (сім'ї, однолітків, сусідів, зустрічей, бібліотеки, ЗМІ, робота, ігри і т.ін.)»[8].

Як слушно зазначає Н.Сорока: «Навчання впродовж цілого життя «від колиски до домовини» (from cradle to grave) – це філософія, концептуальна основа та організаційний принцип усіх форм навчання, що базується на інклюзивних, емансипативних, гуманістичних і демократичних цінностях; вона всеохоплююча і невід'ємна в баченні суспільства, заснованого на знаннях» [7].

Роль навчання впродовж життя є критично важливою у вирішенні глобальних освітніх проблем і викликів. Тому основна ідея освітньої системи навчання впродовж життя "from cradle to grave" базується, як нами було зазначено вище, на чотирьох стовпах навчання, рекомендованих Міжнародною комісією з освіти для двадцять першого століття, а саме: навчитися знати, навчитися робити, навчитися бути і навчитися жити разом. Європейські освітні інституції наголошують, що навчання та освіта дорослих є важливим компонентом процесу навчання впродовж життя, який охоплює континуум навчання, починаючи від формального до неформального та інформального навчання. Навчання та освіта дорослих задовольняють навчальні потреби молоді, дорослих і літніх людей. Навчання та освіта дорослих охоплює широкий спектр змісту – загальні питання, професійні питання, сімейна грамотність і сімейна освіта, громадянство та багато інших сфер, крім того – з пріоритетами, що залежать від конкретних потреб окремих країн [9,с.7].

Для належної реалізації політики навчання та освіти дорослих провідні держави світу беруть на себе зобов'язання:

а) створювати та підтримувати механізми залучення органів державної влади на усіх адміністративних рівнях, організації громадянського суспільства, соціальних партнерів, приватний сектор, громади та організації дорослих учнів

і викладачів до розробки, реалізації та оцінки політики та програм навчання і освіти дорослих;

б) вжиття заходів із розбудови потенціалу для підтримки конструктивних, а також інформоване залучення організацій громадянського суспільства, громадських організацій та організацій дорослих учнів, у конкретних випадках до розробки, реалізації та оцінки політики та освітніх програм;

в) сприяння та підтримка міжсекторального та міжміністерського співробітництва;

г) сприяння транснаціональному співробітництву через проекти та мережі для обміну знаннями –та інноваційними напрацюваннями.

Європейські освітні інституції у дискусіях на рівні засідань ЮНЕСКО дійшли спільної думки, що «навчання та освіта дорослих є цінною інвестицією, яка приносить соціальну користь, створюючи більш демократичні, мирні, інклюзивні, продуктивні, здорові та стійкі суспільства»[9, с.7]. Однак наголошують, що для забезпечення якісного навчання та освіти дорослих необхідні значні фінансові інвестиції і закликають уряди країн інвестувати щонайменше 6% ВВП в освіту та працювати над збільшенням інвестицій у навчання та освіту дорослих.

Навчання та освіта дорослих є важливою та необхідною відповіддю на виклики, які постають перед світом. Вони є ключовим компонентом цілісної та комплексної системи навчання та освіти впродовж життя, яка об'єднує формальне, неформальне та неофіційне навчання та спрямована, явно чи опосередковано, як на молодь, так і на дорослих здобувачів освітніх послуг. Крім того, навчання та освіта дорослих – це забезпечення контекстів навчання та процесів, які є привабливими та відповідають потребам дорослих як активних громадян. Вони спрямовані на розвиток самостійних, автономних індивідів, побудову та перебудову їхнього життя в складних і швидко мінливих культурах, суспільствах та економіках – на роботі, у сім'ї, у громадському та соціальному житті. Необхідність переходити на різні види роботи протягом життя, адаптація до нових умов у ситуаціях переміщення чи міграції, важливість підприємницьких ініціатив і здатність підтримувати кращий рівень якості життя – ці та інші соціально-економічні обставини вимагають постійного навчання протягом усього дорослого життя. Навчання та освіта для дорослих не лише пропонують конкретні компетенції, але також є ключовим фактором підвищення впевненості в собі, самооцінки, усталеного почуття ідентичності та взаємної підтримки.

«Інститут ЮНЕСКО навчання впродовж життя» виступає за розширення існуючих освітніх закладів їх ресурсів та бюджетів в усіх державних департаментах для досягнення цілей інтегрованої стратегії навчання та освіти дорослих; пропонує створювати нові та продовжувати відкривати існуючі транснаціональні програми фінансування грамотності та освіти дорослих у руслі дій, які здійснюються в рамках програми ЄС «Освіта впродовж життя».

Неформальна освіта є фундаментальною для досягнення людського, соціального та економічного розвитку. Надання всім людям можливості

розвивати свій потенціал значною мірою сприяє тому, щоб вони жили разом у гармонії та з гідністю. Не може бути виключень на основі віку, статі, етнічного походження, статусу мігранта, мови, релігії, інвалідності, сільської місцевості, сексуальної ідентичності чи орієнтації, бідності, переміщення чи ув'язнення.

Саме тому програма ЄС «Освіта впродовж життя» окреслює формулює пріоритетні напрями роботи у даній сфері: а) заохочувати та сприяти більш справедливому доступу а також участі в навчанні та освіті дорослих шляхом підвищення культури навчання та усунення перешкод для участі; б) сприяти та підтримувати більш справедливий доступ до навчання та освіти дорослих та участі в них через добре розроблені та цілеспрямовані рекомендації та інформацію, а також заходи та програми, такі як тижні дорослих та навчальні фестивалі; в) створення багатоцільових навчальних просторів і центрів у громаді та покращення доступу та участі в повному спектрі навчальних та освітніх програм для дорослих, для жінок, враховуючи особливі вимоги гендерно-специфічного життєвого циклу; г) фінансово підтримувати систематичне зосередження уваги на незахищених групах (наприклад, мігранти, люди з особливими потребами та ті, хто проживає в сільській місцевості) в освітніх політиках країн і концептуальних підходах, які можуть включати програми, що надаються безкоштовно або субсидуються урядами країн ЄС, із стимулами для навчання, такими як стипендії, звільнення від оплати за навчання, оплачувана відпустка на навчання; д)забезпечення освіти дорослих у в'язниці в усіх відповідних випадках; е) прийняття цілісного інтегрованого підходу, включаючи механізм визначення зацікавлених сторін і відповідальності держави у партнерстві з організаціями громадянського суспільства, зацікавленими сторонами ринку праці, учнями та освітянами; є) розробка ефективних освітніх заходів для мігрантів та біженці як ключовий напрям роботи з розвитку.

Якість навчання та освіти є цілісною, багатовимірною концепцією та практикою, яка потребує постійної уваги та постійного розвитку. Розвиток культури якості навчання дорослих потребує відповідного змісту та способів подання, набуття різноманітних компетенцій і знань, професіоналізму викладачів, збагачення навчального середовища та розширення можливостей окремих осіб і громад : «створення синергії між формальним, неформальним і інформальним навчанням і освітою дає кращі результати як для окремих учнів, так і для систем освіти, оскільки існуючі ресурси та компетенції використовуються ефективніше» [9, с.12]. З цією метою програма ЄС «Освіта впродовж життя» презентує алгоритм дій, як то: а) розробка критеріїв якості для навчальних програм, навчальних матеріалів та методології навчання в програмах освіти для дорослих, враховуючи результати та показники впливу; б) визначення щодо представників у сфері надання освітніх послуг; в) покращення підготовки, нарощування потенціалу, умов працевлаштування та професійного рівня викладачів дорослих, зокрема, через встановлення партнерства з закладами вищої освіти, асоціаціями викладачів та організаціями громадянського суспільства; г) розробка критеріїв оцінювання результатів

навчання дорослих на різних рівнях; д) встановлення коректних показників якості освіти; д) надання більшої фінансової підтримки на систематичні міждисциплінарні дослідження в галузі навчання та освіти дорослих.

Переваги системи неформальної освіти полягають у її мобільності, гнучкості в контексті глобальних змін в освіті. Проте важливість даного виду освіти сьогодні ще недостатньо усвідомлена, та її розвиток має багато в чому стихійний характер. Значний внесок у розвиток неформальної освіти внесли закордонні вчені, такі як: Дж. Дьюї, А.К. Аліас, Г Каррон, М. Ноулз, Ф. Кумбс, А. Роджерс, Р. Кар-Хілл. Вважаємо за необхідне наголосити і на важливості, у контексті нашого наукового пошуку, фундаментальних досліджень у царині неформальної освіти, що були проведені у рамках міжнародних організацій ЮНЕСКО та європейської комісії.

У публікації Світового банку під назвою «Навчання впродовж життя в глобальній економіці знань: виклики для країн, що розвиваються» навчання впродовж життя визначається наступним чином: «Основна система навчання впродовж життя охоплює навчання протягом усього життєвого циклу, від раннього дитинства до виходу на пенсію. Воно охоплює формальне навчання (школи, навчальні заклади, університети); неформальне навчання (структуроване навчання на робочому місці); і неформальне навчання (навички, отримані від членів сім'ї або людей у громаді). Це дозволяє людям отримати доступ до можливостей навчання, коли вони їм потрібні, а не тому, що вони досягли певного віку»[4].

Розмаїття форм, напрямів неформальної освіти робить актуальним питання про їх систематизацію. Одна з найвідоміших класифікацій належить Габріелю Каррону (Gabriel Carron) та Рою Кар-Хіллу (Roy A. Carr-Hill). Вони виділяють у сфері неформальної освіти «чотири напрямки, які відповідають на різні освітні потреби; обслуговують різні групи споживачів, організовуються різними освітніми агентами і, насамперед, мають різні зв'язки з формальною освітньою системою» [11, с. 21].

Параформальна освіта (paraformal education) орієнтується на тих, хто з різних причин своєчасно не здобув або здобув не повністю базову освіту. Це різного роду вечірні школи та класи, програми грамотності, дистанційне навчання з програм шкіл, коледжів та вищих навчальних закладів. Головна мета параформальної освіти – дати освіту, адекватну відповідному рівню формальної освіти, тобто параформальну освіту можна розглядати, з одного боку, як підсистему формальної освіти, з другого боку цей вид освіти порушує одне з основних вимог формальної освіти –хронологічне градуювання. Характерний режим навчання для параформальної освіти – «неповний час» (part time), на відміну формального режиму навчання, який передбачає «повний час» (full time).

Популярна (народна) освіта (popular education) адресується широким верствам суспільства, насамперед різним маргінальним групам, та акцентує їхню увагу на гострих соціальних проблемах, проблемах місцевого самоврядування тощо. З погляду використовуваних форм популярна освіта –

найменш регламентований сектор, дуже часто вона здійснюється в рамках неформальних груп, пов'язаних з релігійними організаціями, політичними партіями, соціокультурними асоціаціями, а в деяких випадках за підтримки національних і регіональних органів влади.

Освіта для персонального розвитку (education for personal development) охоплює широке коло освітньої діяльності дій, спрямоване на задоволення різноманітних освітніх та культурних запитів, що виникають у процесі саморозвитку особистості (мистецтво, література, іноземні мови, різноманітні захоплення, в тому числі і в рамках молодіжних субкультурних спільнот). Іншими словами, це освіта виключно для персонального розвитку.

Виділяються також різні неформальні програми професійного навчання (professional training), організованого фірмами, профспілковими організаціями, громадами, приватними агентствами тощо.

Головною відмінною особливістю неформальної освіти є її загальнодоступність - незалежно від віку, статі, рівня освіти. Неформальна освіта – це організована, систематична навчальна діяльність, що відбувається поза рамками формальної системи.

Неформальна освіта має систематичний, але не повсякденний характер. Методи навчання тут носять новаторський характер, а цілі ставляться практичні і екзистенціальні, котрі відповідають індивідуальним навчальним потребам та першочерговим завданням національного розвитку. Неформальна освіта володіє великою свободою у виборі змісту, методів та форм навчання. Неформальна освіта є найбільш адаптованою, різноманітною за формами та багатоаспектною ланкою системи безперервної освіти. Вона в найбільшій мірі здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, що не завжди прямо пов’язані з їх професійним зростанням; відрізняється нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, тісним зв'язком з виробничим і соціокультурним середовищем, потужним стимулом до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку людини, незалежно від її професії, віку, місця проживання, але обов'язково з урахуванням її освітніх потреб та інтересів.

Сучасні дослідники неформальної освіти (Л.Грицина, О.Харун, Л.Ніколенко) визначають дану дефініцію як пожиттєвий розвиток соціальних адаптивних та креативних можливостей людини шляхом освоєння нових професійних чи інших компетентностей з метою найбільш повної самореалізації соціальної інтеграції . На думку авторів таке широке тлумачення категорії дозволяє аналізувати найрізноманітніші форми та види освіти від неформальної до інформальної, від дитячої та юнацької до освіти «третього віку». Причому у даному формулюванні у більшій мірі робиться опора саме на дорослий період життя людини [1].

Т.Кучера, Н.Павлик [5] розглядають неперервну освіту у двох аспектах: 1) організаційно-педагогічному, як систему державних, суспільно-громадських та приватних інститутів, що реально функціонують, постійно розвиваються та забезпечують можливість здобуття загальної та професійної освіти протягом

всього життя; 2) як визначальний соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні тенденції розбудови освіти як цілісної системи, що є важливим компонентом соціального прогресу і спрямований на розвиток особистості. Отже, виходячи із вищесказаного, неперервна освіта являє собою складову життєдіяльності особистості в цілому, передумову постійного розвитку інтелектуального потенціалу в сучасному швидкозмінному світі.

Реалізація можливостей неформального освіти вимагає нової стратегії освіти, заснованої на інноваційних технологіях, методах, формах навчання, її організаційній структурі. Тепер нагальною потребою є врахування особливостей інтересів та запитів здобувачів освітніх послуг, які повертаються до навчання. Людям також потрібні послуги консультантів у допомозі при виборі програм навчання. Разом з цим набувають актуальності послуги компаній, що спеціалізуються на обслуговуванні потенційних здобувачів освіти інформацією, менеджментом, сертифікацією знань, підготовкою навчальних посібників, наданням поміщень тощо. Сьогодні неформальна освіта розглядається вже і як потужний ринок навчання людей за звичайними ринковими принципами.

Неформальній освіті властива висока ефективність, яка зумовлена: 1) високим ступенем мотивації; 2) цілеспрямованістю, осмисленістю навчальної діяльності самого здобувача освітніх послуг, що базується в основному на самостійному навчанні; 3) цілями навчання; 4) гнучкістю, необхідною для задоволення різноманітних індивідуальних потреб здобувачів освітніх послуг через використання інноваційних технологій навчання, аудіо- та відео засобів, друкованої продукції як варіативні форми зв'язку з учнями; 5) відносно невисокою оплатою за навчання (порівняно зі школами, вузами тощо); 6) гнучкою системою фінансування неформальної освіти.

Актуальність неформальної освіти проявляється у сфері освіти дорослих на етапі переходу від індустріального суспільства до постіндустріального та продовжує зростати. Саме у цей період змінився характер продуктів виробництва - від матеріального до інтелектуального, що підвищило вимоги до працюючої людини, до її компетенцій, що набуваються як шляхом їх розвитку, так і змін, а , відповідно, і було сформульовано принцип безперервної освіти. У зв'язку з цим дедалі більше значення стали набувати неформальні освітні практики, які максимально диверсифіковані до активізації освітніх потреб. З'явилося і стало розвиватись корпоративне навчання та освіта, тому що у зв'язку зі швидкими змінами в інформаційній, технологічній, економічній, соціокультурній сферах випускників освітніх закладів почали розглядати не як готових спеціалістів, а як кадровий потенціал. Повноцінний фахівець, на думку роботодавців, формується в процесі реальної практичної діяльності на підприємстві.

Сьогодні відбуваються безпрецедентні зміни у галузі інформаційних та комунікаційних технологій. Технології приходять у всі сфери життєдіяльності людини та суспільства. Під їх впливом змінюються характер та методи діяльності. Це не може не вплинути на освіту. Йде активний пошук

інноваційних підходів, методів освітньої діяльності, причому як на офіційному науково-педагогічному полі, що зачіпає формальну освіту, так і на соціально-економічному полі, де більшою мірою розвивається неформальна освіта. Це пов'язано з тим, що високотехнологічні компанії настільки швидко змінюють характеристики своєї продукції, що звичайні люди просто не встигають скористатися новинками, адже з'являються нові і нові продукти. Таким чином, виникає розрив між виробництвом та споживанням продукції компаній, і вони змушені шукати різні можливості для її збуту. Однією з таких можливостей є демонстрація використання цієї продукції в системі освіти, в якій так чи інакше задіяна більша частина населення.

Науковці розуміють, що домінуючою ідеєю діяльності корпорацій, у тому числі і у сфері освіти, є одержання прибутку, проте діяльність ця соціально орієнтована, націлена на підготовку людини, яка у повсякденній ситуації зможе цими новинками користуватися, а у кращій ситуації — створювати нове, сприяючи ще більшим швидкостям розвитку технічного прогресу. При цьому, як уже показала практика, самі собою інноваційні технології не дають нової якості освіти у рамках традиційних підходів. Отже, треба шукати нові шляхи, вибудовувати нові освітні моделі, спираючись на фундаментальні психолого-педагогічні наукові засади, соціальні тенденції та сучасні інноваційні технології.

В інноваційних освітніх технологіях повною мірою реалізовано характеристики моделі неформальної освіти, яка за своєю суттю є моделлю професійного розвитку. По відношенню до традиційних моделей це принципово інший підхід, оскільки головним суб'єктом навчання (підготовки, тренінгів) є тьютор/викладач або тренер, а суб'єктом професійного розвитку — здобувач освітніх послуг- той, хто «розвивається», слухач курсів. Роль підвищення кваліфікації, таким чином, також змінюється кардинально. Її основним завданням стає створення умов для саморозвитку. Таким чином, серед особливостей програм неформальної освіти варто виділити такі: спрямованість на самостійність та самореалізацію; концентрація на професійних цілях, проблемах та завданнях; націленість на практичне застосування нових знань; урахування професійного та особистого досвіду; урахування конкуруючих інтересів (соціальних, тимчасових, фінансових); спрямованість на подолання стереотипів і переваг стосовно стилів і методів навчання; використання різноманітних способів діяльності; направленість на вміння працювати з інформацією, високий самоконтроль; створення комфортної безпечної атмосфери; спрямованість на подолання страху невдачі, складності у становленні та підтримці міжособистісних відносин; організація інформаційно-освітнього середовища для обговорення завдань, шляхів, проблем та рефлексії результатів освітньої діяльності на різних її етапах; спільної роботи в команді; створення співтовариств практики.

Між формальними та неформальними видами освіти є суттєві відмінності, проте у сучасних умовах вони не є антагоністичними. Їх можна розглядати як послідовні етапи одного й того самого процесу — безперервного

професійного розвитку. Сукупність загальновизнаних програм підвищення кваліфікації, методик викладання та навчальних посібників, властивих формальній освіті, відображають певні вимоги до підготовки спеціаліста, сформульовані суспільством.

Ухвалена система вимог у формальній освіті покликана протистояти вільному поводженню з методами та технологіями навчання. Нові технології навчання як результат творчого підходу її творців, проходячи апробацію та «відточуючись» у системі неформальної освіти, поступово знаходять все ширше застосування і врешті-решт приймаються системою формальної освіти. Надалі нова технологія може бути включена в систему підготовки, а це означає, що вона стає атрибутом формальної освіти. Але вже видно, що становлення педагогічних товариств професіоналів-вчителів, які колегіально вирішують спільні проблеми і тих, хто розвиває свої компетенції, стає одним з найбільш перспективних шляхів їх безперервного професійного розвитку. Нові моделі професійного розвитку педагогічних працівників все більше спираються на механізми, які проходять перевірку у сфері неформального освіти. Адже, як слушно зазначив професор Абд Карім Аліас: «Студентам 21-го століття знадобляться навички запиту, дослідження — якщо вони хочуть мати можливість досліджувати та вчитися, а отже, мати можливість працювати в майбутньому. … Ми повинні переконати наших студентів у тому, що вони повинні мати ширше відчуття мети, крім особистих досягнень на іспиті. Студенти повинні розуміти, що саме навчальні навички вони повинні розвивати, щоб підготуватися до майбутнього, в якому навчання відбуватиметься в більшій кількості контекстів. Я вважаю, що наша роль як викладачів виходить за рамки передачі знань — наша роль полягає в тому, щоб виховати наших студентів, щоб вони стали навчатися протягом усього життя — навчити їх навичкам «навчитися вчитися», а також навчити їх цінувати та любити знання. Це суть, яка дозволить нашим студентам успішно навчатися протягом усього життя. Однак перш ніж ми зможемо це зробити, ми маємо бути чесними та правдивими перед собою — чи справді ми навчаємося все життя? Педагоги повинні подавати приклад для учнів, стаючи тими, хто навчається все життя. Вони мають бути в курсі нових знань, педагогічних ідей, технологій. Якщо студенти хочуть, щоб вони краще навчалися, вчителям важливо стати кращими в тому, що вони роблять. Як вчителі, ми не повинні сидіти в зоні комфорту, ми повинні продовжувати розвиватися, кидаючи виклик новим навичкам і новим знанням. Цього можна досягти через безперервну програму професійного розвитку або через власну ініціативу навчання через читання, відвідування коротких курсів та майстер-класів тощо» [4].

**Висновки.** По мірі переходу до неперервної освіти, загальна освіта залишається у формі загальнообов'язкової і такої, що є необхідною для кожного члена суспільства. Саме тому вона починає відчувати потребу у сутнісному доповненні та удосконаленні форм, методів та засобів навчання, які б відповідали сучасним освітнім запитам, які є абсолютно різними,- і різниця

між ними полягає власне в інтересах здобувачів освітніх послуг та у сферах діяльності, на які направлений цей інтерес. У зв'язку з цим актуальним залишається питання втілення в освітній процес широкомасштабних інноваційних технологій. Адже інноваційні процеси в освіті є тією системою, яка активно відгукнулася на виклики соціокультурної реальності і не відкидаючи та заперечуючи існуючі традиції, привносить принципові зміни у навчання, виховання, розвиток та формування особистості. Завдяки інноваційним процесам відбувається удосконалення не тільки власне педагогічної діяльності з притаманним їй методичним арсеналом, але й істотно перебудовуються її цільові установки та ціннісні орієнтації, які дозволяють здобувати освіту людям різних вікових груп. Інноваційні процеси перевтілилися у перспективний напрям педагогічної думки, в одну із провідних стратегій розвитку неформальної освіти впродовж життя.

**Список використаних джерел**


1. Грицина Л. А. Навчання впродовж життя як елемент глобальної економіки знань 1 / Інфраструктура ринку : *електрон. наук.-практ. журн*. Одеса, 2020. Вип. 48. URL: http://www.market-infr.od.ua/uk/2020.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. *Навчальний посібник*. Київ. Академвидав. 2004.218 с
3. Інноваційні педагогічні технології : посібник / За ред. О. І. Огієнко; Авт.кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто,Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. К., 2015. 314 с.
4. Навчання протягом усього життя — від колиски до могили. URL: https://medium.com/anecdotes-of-academia/lifelong-learning-from-cradle-to-grave-4bb58f79a59b
5. Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта/ Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад : *зб. наук. Праць матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 25 травня 2016 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н.П.Муранова. К.: НАУ, 2016. 296 с. С. 180-182. Режим доступу:http://idp.nau.edu.ua/conference.html
6. Практикум з проведення тренінгів з європейської інтеграції (Тренінг «Підготовка фахівців з європейської інтеграції»)/ за ред. В. І. Чужикова. К. : КНЕУ, 2014. 224 с.
7. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє. URL: https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/.
8. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини. URL: https://www.coe.int/uk/web/compass/council-of-europe-charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education)
9. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future.CONFINTEA VI. URL: https://bit.ly/2WPfBXp

10. Botkin, D.W. Innovation in Former and Modern Education. - London: Penguin's, 1996 P.240.

11. Carron, G. Non-formal education: information and planning issues [Text] G. Carron, R.A. Carr-Hill // IIEP Research Report. No. 90. Paris : UNESCO IIEP, 1991. 77 p

**Борис Савчук**
доктор історичних наук, професор
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Б. Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
**Галина Білавич**
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки початкової освіти,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Коучингові моделі розвитку освіти впродовж життя

***Анотація***. У розділі розкривається сутність, зміст, особливості моделей коучингу та можливості їхнього використання в організації освіти впродовж життя. Актуалізована сутність проблеми в контексті сучасних суспільних та освітніх викликів України. З'ясовано зміст понять «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання». Показані суперечності між нагромадженим українською педагогічною наукою досвідом трактування означених понять та терміносистемою класичного західного коучингу. Виявлено спільне та відмінне у підходах до моделювання, що мають місце в системі освіти та системі коучингу. Акцентується на тому, що моделювання коучингового процесу відображає хід, послідовну зміну станів, стадій розвитку та взаємодії його суб'єктів.

Виходячи з аналізу західної коучингової та української науково-педагогічної літератури розроблено класифікацію моделей коучингу за такими ознаками: характер походження, змістова сутність, технологічні властивості. На цій основі виокремлено і в контексті порушеної проблеми предметно схарактеризовано три групи моделей коучингу: 1) комплексні, що ґрунтуються на його власних ідеологічних засадах (моделі GROW, FUEL, Тімоті Голві, Co-Active коучингу та ін.); 2) психофізіологічні, які апелюють до ментальних і фізичних аспектів людської природи (модель фокус на продуктивність – емоції; модель соматичного коучингу – тіло; модель тривимірного коучингу та ін.); 3) квазімоделі, які були запозичені з різних галузей знань та використовуються в коучингу в модифікованому вигляді (моделі WOOP, SMART, SCORE та ін.). Показано можливості використання означених моделей в організації освіти впродовж життя

***Ключові слова:*** коучинг, педагогічне моделювання, моделі коучингу, організація освіти впродовж життя, модель GROW, Co-Active коучинг.

Людські істоти багатовимірні.
Ми живемо в інтелектуальних, фізичних,
емоційних, духовних та мовних сферах, які
постійно намагаються впливати на те,

як ми живемо і працюємо у світі… Тому цілком зрозуміло,
що наш підхід як коучів до розвитку людей
має бути таким же складним. Будь-яка корисна
модель коучингу повинна певним чином ураховувати ці факти.

(Блейн Бартлетт, американський психолог, коуч-практик)

## Сутність і особливості моделей і моделювання в коучингу

Коучинг – це складний, багатогранний феномен, який в ідейно-теоретичному сенсі становить оригінальну філософію життя, а в практичному – унікальну модель і арсенал інструментарію, що здатні впливати і розвивати потенціал людини продовж життя.

Сучасні виклики часу, починаючи від зростання конкуренції і вимог ринку праці й завершуючи спричиненими війною масштабними руйнівними наслідками, спонукають до чергового докорінного переосмислення місії і візії системи національної неперервної освіти, яка потребує усебічної глибокої модернізації.

У звіті Світового банку «Дослідження сфери освіти в Україні до більшої результативності, справедливості та ефективності» стверджується, що її система підготовки кваліфікованих кадрів та неперервної освіти недостатньо відповідає потребам формування компетентного фахівця та розвитку національної економіки і сучасного суспільства. Причини такого становища криються у відсутності сталих партнерських зв'язків між бізнесом, працедавцями, ринком праці та закладами освіти. Застарілі стандарти системи освіти України не завжди відповідають технологічну прогресу, суспільним інноваціям та щораз більшому попиту на релевантних економічним і соціокультурним викликам фахівців. Основний шлях подолання такої кризової ситуації полягає в підвищенні якості професійної підготовки кваліфікованих працівників та докорінна модернізація системи безперервної освіти з урахуванням сучасних освітніх і суспільних викликів [3].

Сучасна компетентнісна парадигма освіти, прийнята і зафіксована на державному рівні в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», зміщує акценти з процесу на результат навчання. Це актуалізує реформування системи освіти на принципах пріоритетності людини; модернізацію структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення і забезпечення можливостей реалізації різних освітніх моделей і технологій; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково- педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб сучасного суспільного розвитку; забезпечення розвитку безперервної освіти для різних категорій населення [5].

З огляду на це стає очевидним, що коучинг може стати одним із потужним чинників, здатних істотно вплинути на розв'язання гострих завдань освітнього і соціального розвитку України.

Необхідною передумовою предметного вивчення порушеної проблеми є з'ясування певних дефінітивно-термінологічних аспектів, що стосуються

трактування таких понять, як «педагогічна модель», «педагогічне моделювання» та різних їхніх похідних.

Попри відсутність однозначних трактувань, в українській педагогічній науці [6; 7] достатньо з'ясовано сутність таких понять, як: *«модель»* (лати. modeling – образ, спрощений опис складного явища, процесу) – визначається як система елементів, що відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження; *«моделювання»* – створення штучних ситуацій, за яких основними є зв'язки реального життя, тому отримані на об'єктах моделі результати аналогічно переносяться в реальні умови; *«педагогічне моделювання»* – діяльність суб'єктів, спрямована на створення або конструювання моделей освітніх процесів і освітніх систем для змістовного аналізу педагогічних проблем, виявлення причин їх виникнення та визначення цілей, ціннісних стратегій, методів і засобів реалізації. Напрацьовані методики створення і використання моделей в експериментальних дослідженнях та освітніх практиках (аналогові, знакові, математичні тощо).

Виявлено низку суперечностей між нагромадженим українською педагогічною наукою досвідом трактування означених понять, з одного боку, та терміносистемою класичного західного коучингу, з іншого. Вони виявляються в тому, що усталені дефініції понять «педагогічна технологія», «педагогічна техніка», «метод», «методика», «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання» українські педагоги автоматично застосують стосовно коучингу. Це призводить, по-перше, до продукування не зовсім сприйнятливих із позицій теорії і практики західного коучингу словосполучень «коучингова модель», «коучингове моделювання» «коучингова технологія», «коучингова техніка», «коучингова методика», «коучинг-метод» та ін.; по-друге, їх неадекватного трактування; по-третє, практики їхнього використання як синонімічних.

В основних параметрах представлені визначення педагогічного моделювання суголосне з трактуванням коучингового моделювання провідним теоретиком і практиком коучингу Р. Ділтсом як такого, що передбачає виявлення та аналіз прикладів успішних дій через їхнє порівняння. За його думкою моделювання доповнює коучинг, адже передбачає «навчання того, що і як робити» [15].

Отже, як у системі освіти, так і в системі коучингу розроблення та використання моделей дає змогу ухвалювати рішення, які обґрунтовують і враховують основні чинники й альтернативи, що виникають за умов навчальної та інших сфер суспільної діяльності.

Подібність підходів до моделювання в освіті та коучингу виявляється у з'ясуванні двох основних питань: 1) «На яких підставах, за якими властивостями моделі можна робити висновки про характеристики об'єктів, які вони відтворюють?»; 2) «Навіщо використовувати допоміжні моделі процесів, об'єктів, якщо, можливо, було б простіше досліджувати і використовувати їх безпосередньо?». Шукаючи відповіді на них, потрібно враховувати, що моделі добираються для того, щоб вони були простішими для дослідження, аніж

реальні об’єкти, окремі з яких узагалі не вдається досліджувати суто експериментально.

Моделі коучингу розглядаємо як відображення в певних чітко структурованих і зрозумілих схемах, формулах, зразках сутнісно-змістовних компонентів, складників, етапів, характеристик процесу коучингового навчання, спрямованого на розв’язання конкретних проблем особистісно-професійний розвитку людини та організації її системного навчання впродовж життя. Моделювання коучингового процесу відображає хід, послідовну зміну станів, стадій розвитку та взаємодії його суб’єктів.

Стів Нгуєн, доктор філософії та відомий у США консультант із лідерства і розвитку талантів, писав, що на вивчення ефективних моделей коучингу витратив кілька років, бо деякі з них видавалися «занадто складними», інші «дуже простими». Він шукав відповіді на два основні запитання: «Наскільки ту чи іншу модель легко використовувати для навчання клієнтів?»; «Чи можливо використовувати певну модель для навчання лідерів, щоб вони згодом могли застосувати її в навчанні своїх співробітників?». Учений дійшов важливого висновку: багато моделей коучингу достатньо добре відповідають на перше питання, однак чимало з них «розчаровують» у спробах відповісти на друге запитання [25].

Рефлексія С. Нгуєна має важливе методологічне значення для нашого дослідження, адже «менеджер освіти» (у широкому сенсі цього поняття як вчитель школи, викладач ЗВО, соціальний працівник, урядовець, інша особа, що займається організацією освіти впродовж життя різних категорій населення) має обирати й використовувати моделі коучингу не лише для того, щоб навчати здобувачів освіти, але й для того, щоб дати їм ефективний методичний інструмент, який вони могли б використовувати у професійній діяльності та інших сферах суспільного життя.

Таке ж науково-методологічне значення має порівняння Р. Ділтсом коучингу з моделями і процесом моделюванням, які передбачають «виявлення та аналіз прикладів успішних дій (своєрідного еталонного тестування та аналізу успіхів)» та «зіставлення успішних дій із невдалими діями». За його думкою, «коучинг та моделювання – це два найважливіші та взаємодоповнювальні процеси, необхідні для оптимальної роботи в будь-якій галузі. Вони утворюють петлю між тим, що має бути зроблено, і тим, як це зробити». Моделювання доповнює коучинг. Вони дають приклад «подвійної петлі навчання», яку ілюструє прислів’я: «якщо ви дали людині рибу, ви нагодували її на день; але якщо ви навчили її ловити рибу, ви забезпечили її їжею впродовж усього життя». Отже, така «петля» включає одночасне досягнення двох результатів: «навчання того, що робити, і як це робити» [15].

В коучинговій та науково-педагогічній літературі не виявлено спроб створення класифікацій моделей коучингу. Заповнюючи цю прогалину, пропонуємо їхню розробку за такими ознаками: характер походження, змістова сутність, технологічні властивості. На цій основі виокремлюємо *три групи моделей коучингу*: 1) комплексні, що ґрунтуються на його власних ідеологічних

засадах (моделі GROW, FUEL, Тімоті Голві, Co-Active коучингу та ін.); 2) психофізіологічні, які апелюють до ментальних і фізичних аспектів людської природи (модель фокус на продуктивність – емоції; модель соматичного коучингу – тіло; модель тривимірного коучингу та ін.); 3) квазімоделі, які були запозичені з різних галузей знань та використовуються в коучингу в модифікованому вигляді (моделі WOOP, SMART, SCORE та ін.).

Існує розуміння певної умовності такої класифікації, однак, беремо її за основу для предметного розгляду моделей коучингу в контексті їхнього використання для організації освіти впродовж життя.

**Комплексні моделі коучингу**

Одним з основоположних універсальних інструментів коучингу вважається чотириступенева *модель GROW* (анг. – зростання), адже вона органічно синтезує його базові ідейний і технологічний складники. Попри свою, з першого погляду, достатню чіткість і структурованість, вона має багато різновидів, що виникали внаслідок тривалих творчих пошукувань учених та знайшли відображення в коучинговому дискурсі [8; 13; 18; 19; 21; 27; 34; 35 та ін.].

При вивчення цієї та інших моделей коучингу використовуємо англомовні абревіатури, бо спроби їх перекладу не завжди коректні. Приміром, «Model GROW» в українській літературі часто перекладається як «Модель РОСТУ», а має бути «модель ЗРОСТАННЯ / ВИРОЩУВАННЯ».

Домінує позиція, згідно з якою модель GROW виникла і набула популярності у Великій Британії на перетині 80-90-х рр. XX ст. Утім, залишається відкритим питання щодо її автора-творця. Багато дослідників ретранслюють позицію Дж. Вітмора, відповідно до якої назву «GROW» вигадав і запропонував відомий британський бізнес-коуч і письменник М. Ландсберг під час розмови з Г. Александером. У 1992 р. Дж. Вітмор уперше використав назву «GROW» у першому виданні своєї книги «Коучинг для роботи». А 1996 р. і сам М. Ландсберг активно оперував цією назвою в першому виданні своєї книги «Дао коучингу» (The tao of coaching) [21; 34].

У працях із коучингу також ретранслюються свідчення-версії, згідно з якими модель GROW доречно вважати результатом колективних зусиль різних коучів-практиків, так що згадані діячі лише синтезували їх в окремий цілісний інструмент.

Зауваги щодо походження моделі GROW важливі тому, що в українській різнопрофільній коучинговій літературі та науково-педагогічних студіях домінує так само імпортоване із західних студій твердження, згідно з яким пальма першості в її розробці без жодних застережень надається Дж. Вітмору. Вона потребує корекції в тому сенсі, що в книзі «Коучинг високої ефективності: Зростання людей, продуктивність і ціль» (2002, 2009) Дж. Вітмор структурував і ґрунтовно описав алгоритм застосування цієї моделі в процесі бізнес-коучингу [34].

Синтезуючи сутнісно-змістові напрацювання знаних теоретиків і практиків коучингу [8; 13; 18; 19; 21; 27; 34; 35 та ін.], представляємо таку

*структурну характеристику моделі GROW*. Її назва є абревіатурою англійських слів: *goal* – мета; *reality* – реальність; *option* – варіант або *obstacles* – перешкоди; *will* – воля, *way forward* – план дій; way forward – шлях уперед. Вони реалізуються послідовно та в цілісній єдності визначають шлях (цілі, зміст, етапи, засоби, механізми, послідовність) просування людини до своїх цілей. Зважаючи на коучингову техніку «сильних запитань» [див.: 15; 34], означені компоненти GROW актуалізуються за допомогою типових та / або варіативних формулювань коучів, відповідаючи на які людина усвідомлено визначає свою мету і шлях поступу.

В означених параметрах модель GROW визначає цілеспрямований поступальний процес, у ході якого коуч допомагає коучерові (особа, яку тренують) спершу чітко сформулювати осмислену мету (*ціль*); відтак вони спільно аналізують і описують поточну ситуацію (*реальність*), у якій перебуває людина (здобувач освіти); потім розглядають різні *варіанти* досягнення поставлених цілей та можливі *перешкоди*, які заважатимуть цьому; на цій основі розробляється докладний план дій та мобілізуються воля, інші індивідуальні ресурсі для його реалізації через цілеспрямоване поетапне просування вперед.

Як вже відзначалося, з набуттям популярності й поширення застосування моделі GROW в різних галузях знань і сферах суспільного життя, зростала її варіативність. У базовому варіанті Дж. Вітмора [див.: ] модель GROW може ефективно застосовуватися для планування та організації безперервної освіти різних категорій населення. Для цього надаються і т. зв. трансперсональний та екзистенційний підходи до моделі GROW, які фокусували на «філософських аспектах життя», що відповідають засадам коучингу особистого зростання [27].

Це ж стосується модифікованого варіанту моделі GROW М. Дауні, який запропонував додати до її початкового етапу новий компонент у вигляді бесіди, що вибудовується і структурується залежно від цілей і проблем клієнта. На практиці це виглядає так: перед початком системної співпраці з коучем клієнт, відповідаючи на його запитання, роз'яснює свої мотиви звернення до коучингу; які результати він хоче отримати від коучингу; стверджує готовність і здатність до системного активного самонавчання тощо. Таке органічне поєднання мотивів і цілей, за думкою М. Дауні, надає моделі GROW органічної цілісності та підвищує її ефективність. Для цього він розробив універсальну й гнучку систему додаткових запитань коуча до клієнта [див.: 17].

За будь-яких підходів і варіацій значущість і цінність моделі GROW у системі коучингу полягає в чіткому структуруванні проблеми на два основні складники: 1) людина має право самостійно визначити пріоритетні цілі та бути мотивною на їхнє досягнення; 2) особа має усвідомлювати можливі (обов'язкові) перешкоди й обмеження, що ускладнюють досягнення визначених цілей, та бути готовою і мати чіткий план дій щодо їхнього подолання. У цьому полягає методологічна значущість моделі GROW, яка стала концептуальною структурованою основою організації коучингового навчання та успішно

застосовується в роботі з різними групами клієнтів для розв'язання особистісних, професійних, соціальних проблем.

Поряд із моделлю GROW, ще одним базовим інструментом коучингу вважається *модель Co-Active коучингу*. Її фундаментальні засади, розроблені американськими психологами, фахівцями з розвитку людського потенціалу Генрі і Карен Кімсі-Хаусами, Ф. Сандалом та Л. Вітворт, становлять органічне поєднання системи оригінальних теоретичних концептів і практичних методик. В основу моделі покладена проста логіка: клієнт звертається до коучингу, бо його щось не влаштовує в житті, значить, він з певних причин, мотивів бажає змін або досягнення важливої мети. Термін «Co-Active» («коактивний», буквально «співактивний») відображає сутність взаємин коуча і клієнта, у площині яких вони активно співпрацюють та є рівноправними партнерами, що спрямовують зусилля на задоволення потреб клієнта [20].

Теоретичну основу Co-Active коучингу становлять *чотири базові принципи:* 1) клієнт є творчою, цілісною особистістю та має відповідні ресурси для особистої і професійної самореалізації; 2) Co-Active коучинг звертається до всього (цілісного) життя клієнта; 3) постановка завдань походить від клієнта; 4) взаємини між коучем та клієнтом є цілеспрямованим альянсом взаємодії. Ці принципи поєднані в один логічний ланцюг: щодня людина ухвалює десятки, сотні рішень із приводу того, що робити або не робити в житті. Такі щоденні, подекуди тривіальні рішення визначають, наскільки задовільним і реалізованим буде життя людини загалом. Тому кожне рішення веде до більш збалансованого життя або, навпаки, віддаляє від нього. Те, що ми обираємо «цієї миті» тією чи іншою мірою (позитивно або негативно) позначається на ефективному життєвому процесі [20].

Ще одну фундаментальну основу Co-Active коучингу становлять *«три базові атрибути життя людини»:* реалізація, баланс, процес. Зокрема, реалізація – це те, що приносить задоволення людині, визначає її «внутрішню орієнтацію», є для неї «дуже особистим» і цінним у буденному повсякденному житті. Воно «можливе вже сьогодні» і становить підґрунтя для просування до наступної мети. *Баланс* – це динамічне поняття, він ніколи не буває статичним, позаяк життя завжди перебуває в русі. Людина рухається до кращого балансу або віддаляється від нього. Для досягнення балансу коучинг запрошує людину подивитися на своє життя з різних точок зору, щоб мати можливість вибрати власну версію збалансованого життя. Коучинг балансу полягає в тому, щоб допомогти особі зробити життєдайний вибір, розробити на цій основі план дій, мотивувати до його виконання та усвідомлено взяти на себе відповідальність за успіх справи. *Процес* – це саме життя, яке іноді виглядає витонченим, плавним, радісним, енергійним або ж, навпаки, як «застряглим у багнюці», як «боротьба і біль» [20].

Наступний базовий концепт Co-Active коучингу передбачає «орієнтацію на сценарій життя людини» через визначення завдань і кінцевої (на певному відрізку життя) мети її діяльності. Це виявляється в гуманістичних у своїй основі «наріжних каменях», що становлять основні засади роботи коуча: кожна

людина від природи є творчою, винахідливою, цілісною; зосередження на людині загалом (її духовній і фізіологічній сферах); спрямовування зусиль на стимулювання свідомої трансформації людини. Такий підхід убезпечує її від потрапляння в глухий кут та допомагає пройти свій шлях і максимально поліпшити життя в приватній і професійній сферах. Клієнт та коуч спільно працюють над «порядком денним», який визначає безліч конкретних питань: кар'єра, управління часом, духовне вдосконалення, фізичні вправи, подолання втрат тощо [20].

*Класичний варіант моделі Co-Active коучингу* представляється у вигляді п'ятикутної зірки. Кожен її промінь (це: слухання, інтуїція, допитливість навчання, управління собою) позначає окремий напрям, контекст співпраці коуча і клієнта, що ґрунтуються на певних ідейних засадах, принципах та практичних методиках, техніках. Сенс і завдання *слухання* полягають у пізнанні думок, цінностей, цілей клієнта. Воно здійснюється з урахуванням безлічі вербальних і невербальних психологічних нюансів на трьох рівнях (поверхневий; сфокусований; багатовимірний) та створює підґрунтя й інформативну основу для реалізації інших компонентів («променів») «зіркового» алгоритму моделі [20].

Інтуїція дає змогу досвідченому коучеві зрозуміти те, що не було висловлено клієнтом, та опрацювати значно більше інформації і вражень, аніж можна проаналізувати на основі логічного підходу. Допитливість, як засада Co-Active коучингу, означає, що клієнт має достатні здібності, ресурси, тому сам знає відповіді на всі актуальні особистісні та професійні проблеми, що його хвилюють. Завдання коуча полягає в тому, щоб пробудити й активізувати його допитливість за допомогою запитань. Діяльність / навчання стимулюються через вербальну взаємодію, породжують і стимулюють дії клієнта. Управління собою передбачає свободу дій: клієнт слідує своїм сценарієм, тож коуч має «непомітно», але «реально» (за потреби «істотно») впливати і корегувати цей процес.

У проєкції цієї п'ятизіркової моделі Co-Active коучингу реалізуються її компоненти: роль і місце в ній коуча; «формуючий альянс» стосунків коуча з клієнтом; атмосфера, у якій клієнт може зростати, змінюватись, припускатися помилок, терпіти невдачі і рухатися далі; конфіденційність (фундамент, на якому будуються довірливі стосунки між коучем та клієнтом та зберігається його «приватна і професійна таємниця); довіра; правдивість; «просторовість» (свобода дій, думок, фантазій, бажань клієнта та лояльне, уважне ставлення до них коуча) [20].

На основі означених постулатів вибудовується структурована *технологія Co-Active коучингу*, що складається з логічно взаємопов'язаних елементів – організаційних форм, технік, методик, прийомів співпраці коуча з клієнтом та його навчання і підготовки відповідно до п'яти означених променів зірки. Зокрема, на вступній (ознайомчій) сесії відбувається обговорення п'яти основних проблем: дозвіл (узгодження формальних процедур процесу навчання і співпраці); виявлення (з'ясування становища, в якому перебуває

клієнт, і того, як він у нього потрапив); проєктування майбутнього (визначення і візуалізація першочергових цілей і образу бажаного результату); заклик до поступу (мотивація, стимулювання руху до мети); логістика (добір необхідних для цього засобів та інструментів) [20].

Високою ефективністю та унікальністю відзначаються напрацьовані в Co-Active коучингу техніки слухання і комунікації, що формують професійні навички й особистісні якості, якими має володіти коуч (вербальні і невербальні прийоми спілкування; техніки «уточнення», «метаформату», «метафор», «визнання і прийняття» та ін.; системи вправ для різних рівнів комунікації тощо) [20].

Докладно розроблена технологія Co-Active коучингу, що передбачає чіткі формалізовані механізми співпраці коуча та клієнта, може знайти творче комплексне або аспектне використання в організації освіти впродовж життя різних вікових категорій населення .

Поряд з означеними інструментами, третьою за популярністю вважається *FUEL модель* («паливна модель»), розроблена британськими фахівцями з лідерського коучингу Дж. Зенгером і К. Стіннетт, які описали її в книзі «Надзвичайний тренер: як найкращі лідери допомагають іншим зростати», 2010). Сутність і особливість FUEL моделі полягають у тому, що тренер ставить не навідні, а відкриті запитання для спрямування діалогу в потрібне русло. Такий підхід дає змогу людині уникнути можливого «тиску» з боку коуча та самій оцінити ситуацію, ухвалити власне рішення і взяти на себе відповідальність за результат діяльності в професійній чи іншій сфері суспільного життя [37].

Відповідно до абревіатури FUEL, як модель навчання, передбачає такі чотири кроки: «F» (**F**rame the conversation) – оформити розмову, тобто визначити її контекст і фокус, узгодити мету, дії і бажані результати; «U» (**U**nderstand the current state) – зрозуміти, поточний стан справ, тобто з'ясувати та усвідомити теперішню ситуацію, в якій перебуває людина; «E» (**E**xplore the desired state) – дослідити бажане становище, тобто дати можливість проаналізувати та визначити альтернативні перспективи життя; «L» (**L**ay out a success plan) – скласти план успіху, тобто розробити докладний план дій, що визначає часові межі та кроки, які необхідно зробити для досягнення мети. Важлива особливість цієї моделі полягає в тому, що клієнт може мати свою (відмінну від коуча) точку зору, але він має допомогти тренерові її чітко з'ясувати. Хоча в цьому випадку коуч займає більш пасивну, а клієнт більш активну позиції, вони мають спільно рухатися визначеними кроками до бажаного результату [37].

Насамкінець, зауважмо, що моделі GROW, FUEL, Co-Active коучингу використовуються не в чистому вигляді, а на основі комбінації з іншими техніками і підходами, що збільшують їхню ефективність. У всіх випадах їхнім спільним стрижнем залишається техніка «сильних запитань», але в її використанні, зокрема поставці запитань, коучі мають виявляти гнучкість, адже

формулювання повинні відповідати меті, реаліям, іншим аспектам, які спонукають клієнта звернутися до коучингу.

**Психофізіологічні моделі коучингу**

Психофізіологічні моделі коучингу – умовно визначена група інструментів, яка має свої ідейні і технологічні особливості та залишаються «білою плямою» в українській педагогічній науці. У досліджуваному контексті доволі цікавими й оригінальними є два різновекторні у своїй основі феномени: модель фокус на продуктивність – емоції (The Performance Focus Model – Emotions) та модель соматичного коучингу – тіло (The Somatic Coaching Model – Body), які можуть використовуватися як окремо, так і в поєднанні, зокрема з «моделлю сезонів». Як і деякі означені вище інструменти, вони також орієнтовані передусім на коуча, адже покликані сприяти розвитку його особистісних якостей та професійної майстерності.

*Модель фокус на продуктивність – емоції* використовується в роботі з окремими особами та організаціями, які прагнуть досягти конкретних результатів в особистісному і професійному розвитку. Вона інтегрує набір навичок, якими коуч повинен оволодіти для підвищення своєї майстерності та ефективності. Відомий коуч-тренер Б. Бартлетта сформулював їх у вигляді абревіатури AIRAD, що означає: Відвідувати (**A**ttend); Запитувати (**I**nquire); Відображати (**R**eflect); Стверджувати (**A**ffirming); Дисципліна (**D**iscipline). Не заглиблюючись у сутність цих складників, відзначмо, що ця модель пропонує вичерпну комплексну структуру, яка визначає і деталізує перебіг тренерської бесіди; особистісні риси і професійні компетентності, якими має володіти коуч; ключові цінності коучингу і підходи щодо оптимального структурування його середовища тощо [див.: 10].

*Модель соматичного коучингу – тіло* була розроблена американським доктором психології Р. Строцці-Хеклером, засновником Інституту Строцці (Strozzi Institute; Окленд, США). Вона ґрунтується на ідеї, згідно з якою тренер має «враховувати своє тіло та тіло свого клієнта як законні (основоположні) сфери уваги для істотних і тривалих змін». Як визнаний фахівець із теорії лідерства, Р. Строцці-Хеклер у книзі «Мистецтво соматичного коучингу: втілення вмілої дії, мудрості та співчуття», 2014) обґрунтував концепт, згідно з яким життя і тіло становлять «одне ціле». З огляду на це, цінність внесення соматичної свідомості в процес коучингу полягає в її ефективному використанні як засобу пробудження свідомості клієнта. Показавши взаємозумовленість думок і настрою людини та її тіла (поза, вираз обличчя, тон голосу тощо), учений доводить, що саме обопільна відповідність цих елементів у вигляді слів і дій клієнта має стати основною ефективної діяльності коуча [29а].

Як відомий популяризатор айкідо, Р. Строцці-Хеклер переніс у коучинг принципи і практики цього виду єдиноборства. На цій основі він обґрунтував свою методологію, за якою для досягнення справді стійких змін у розвитку індивіда чи організації необхідно впроваджувати орієнтовані на тіло соматичні

практики, щоб позбутися звичок, стереотипів поведінки та інтерпретацій світу, які втратили актуальність [29а].

Соматичний коучинг пропонує технологію «культивування себе через тіло». Вона реалізується на основі низки оригінальних методів: «соматичне усвідомлення» (усвідомлення відчуттів); «соматичне відкриття» (утримання та / або звільнення тіла від звичних (позитивних, негативних) моделей поведінки); соматичні практики (медитація і рух у повсякденному житті людини) та ін. За допомогою цих практик виникає «Дуга трансформації», яку автор описує як поступальне духовне і фізичне оновлення людини, яка виховується, соціалізується, підтримується цілющою силою природи [29а].

Як різновид психофізіологічних інструментів коучингу розглядаємо *модель тривимірного коучингу* (Three Dimensional Coaching). Її базові засади розробили докторка філософії П. Маклінт та знаний американський філософ, педагог, письменник, провідний дослідник у галузі освіти дорослих та тренінгу лідерства Ф. Хадсон [24]. Згадуваний Б. Бартлетт розвинув і структурував модель тривимірного коучингу як оригінальну філософську парадигму і продуктивну технологію особистісного розвитку в основу якої покладено комплексний підхід, що ґрунтується на цілісності трьох вимірів людини: Розум, Емоції, Тіло [10].

Тривимірний коучинг має дві важливі особливості. Перша полягає в андрагогічній спрямованості на навчанні дорослих, які, порівнюючи з представниками молодшої генерації, мають свої специфічні уявлення, установки, стереотипи, тому потребують відповідних підходів до навчання і розвитку.

Другу особливість становить покладений в основу тривимірного коучингу постулат циклічного розвитку, замість ідеї лінійного прогресу, на якій ґрунтуються чотирирівневі моделі GROW і FUEL. Його творці стверджують, що більшість людей, досягнувши певної стадії зрілості, починають розглядати та планувати життя лінійно, наприклад: закінчити середню школу, здобути диплом у коледжі, одружитися, мати дітей і т. ін. Натомість тривимірний коучинг формує е тренера та клієнта циклічне розуміння розвитку всіх сфер життя, які мають різні періоди зародження, становлення, розквіту, занепаду. Так само і характер коучингового навчання має відповідати різним життєвим циклам і віковим особливостям людини: «мінісезон» (дитинство), «перехід» (юнацтво), «реструктуризація» (зрілість) [24].

У розробленому Б. Бартлеттом варіанті моделі тривимірного коучингу акценти зміщуються на категорію співчуття. З огляду на «первозданну» візію грецьких філософів, які розуміли її як гостре відчуття, переживання, страждання, вона трактується науковцем як акт спілкування коуча з людиною, які спільно долають виклики і труднощі життя. Інтегруючи таким чином ключові частини інших моделей коучингу, Б. Бартлетт доводить перевагу тривимірного коучингу, яка полягає в орієнтації коуча на те, щоб допомогти клієнтові «співпереживати різноманітність і глибину людської вдачі», усвідомити свої цілі й спільно рухатися вперед через самовдосконалення [10].

Ще одним універсальним і апробованим часом не лише в коучингу, а й інших соціальних практиках, зокрема психології, психотерапії та ін., інструментом стала *модель логічних рівнів або «піраміда Ділтса»,* що отримала таку назву за іменем автора. Вона була розроблена на основі відкриттів Б. Рассела в галузях логіки і математики та Г. Бейтсона щодо опису процесів обробки інформації в поведінкових науках. Спираючись на них, Р. Ділтс обґрунтував оригінальний концепт, згідно з яким зміни, що відбуваються в пізнанні, комунікації та житті загалом відповідають певним природним рівням класифікації. Вони визначаються на основі «ієрархічної організації інформації», що сприймається і відтворюється особою або організацію. Згідно з цією моделлю, людина, відповідно до своєї природної сутності, опрацьовує інформацію «за логікою ієрархії» та орієнтується на пошук ефективного виходу зі складних проблем. Це дає поштовх і стимулює розв'язання старих проблем та допомагає позбутися деструктивних звичок і навести лад у внутрішньому світі загалом [15].

Модель логічних рівнів визначає живу систему, якою може виступати окрема людина, установа, ціле суспільство. Вона представляється у вигляді піраміди, що складається з шести логічних рівнів («поличок»), які структурують внутрішній світ людини як суб'єкта, позначають окремі складники її досвіду, відповідають за сприйняття певного різновиду інформації. Рівні піраміди мають ієрархічний супідрядний зв'язок, так що зміни на вищому рівні обов'язково спричиняють зміни на нижчих, але зміни на нижчих «поличках» значно менше, а той зовсім не впливають на верхні.

Розглядати і характеризувати окремі рівні «піраміди Ділтса» потрібно знизу вгору:

*Оточення* – найнижчий базовий рівень охоплює навколишній світ, середовище, умови, предмети, соціум, локації, а також ідеї, дати, тобто все, що оточує людину, з чим вона зіштовхується, контактує, взаємодіє в повсякденній діяльності.

*Діяльність, поведінка* – другий рівень – включає все, що пов'язано з діяльністю і поведінкою людини, організації. Позаяк події відбуваються у часі і просторі (десь, колись, з кимось, чимось), цей діяльнісно-поведінковий рівень найтісніше пов'язаний з оточенням. На двох означених рівнях протікає життя людини, реалізуються її цілі, здійснюється комунікація і когнітивна діяльність, виявляються різні психічні стани (задоволення, переживання емоцій, увага, підвищення власної значущості, спілкування, навчання тощо), реалізується більшість «службової маніпуляції» (накази, вимоги, вказівки адміністрації, керівництва тощо).

*Здібності* – третій рівень – зумовлює поведінку людини, є джерелом її руху і проявом досвіду сприйняття оточення.

*Цінності та переконання* – четвертий рівень – адсорбує життєвий досвід людини, її переконання і цінності, детерміновані різними чинникам (родина, школа, друзі, оточення, середовище, культура тощо). На цьому рівні відбувається констатація: «Чого, яким чином Я цього досяг»; «Чому зробив

саме так?». Тут немає місця для виправдання «Чому я щось не зробив / зробив не так, як потрібно?» і т. ін.

*Ідентичність* – п'ятий рівень – вибудовує зв'язок із особистісними і соціальними ролями, які грає людина (мати, герой, блазень, бізнесмен, друг, коханець, дитина, мачо, учитель і т. ін.). На цьому рівні даються відповіді на запитання: «Хто Я?»; «Яким Я уявляю себе і світ навколо себе?»; «Які цінності, переконання та здібності і поведінка переважають у кожній з моїх ролей?».

*Місія* – шостий останній рівень духовності (духу людини, організації) – дає відповіді на запитання: «Навіщо?», «У чому сенс?», «Заради чого?». Він будується на суб'єктивному баченні суб'єкта «за межами свого «Я», баченні великих систем, які відображають конкретні ролі, цінності, переконання, думки, відчуття та події життєдіяльності людини й організації.

У площині організації освіти впродовж життя модель логічних рівнів виглядає універсальним інструментом, що може використовуватися для розв'язання окремих завдань, пошуку виходу з конкретної ситуації, формування певних особистісних рис у людей різних вікових категорій. При цьому важливо розуміти, що функційність кожного рівня полягає в синтезі організації та управління змістом більш низького рівня. Кожен рівень містить інформацію відповідної якості, тому, щоб розуміти, на якому з них перебуває особа, їй ставлять відповідні запитання. Зважаючи на характер відповідей на них (які частини мови і яким чином вони використовуються), можна пересуватися вгору або вниз логічної піраміди, однак перестрибувати через рівні не можна.

На рівні оточення використовуються прості запитання на кшталт: «Що?», «Хто?», «Де?», «Коли?», «З ким?», «У кого?» і т. ін. У відповідях на них переважають іменники, приміром: «Це завдання я виконаю до кінця тижня самостійно або спільно зі співробітником «К» і т. ін. На діяльнісно-поведінковому рівні активізується ділова комунікація (поради, установки тощо), тому ставляться запитання, які спонукають до дії, визначають її напрям, характер, до прикладу: «Що ви будете робити?»; «Що ви вже зробили?» та ін. Відповіді на них містять інформацію про зміни і рух, наближають до цілі: «Для виконання завдання ми збираємо й аналізуємо різні інформативні матеріали, розробляємо схему і план дій, обговорюємо етапи його підготовки».

На рівні здібностей визначається добір дій як внутрішніх сил і джерел поведінки, руху. Лінгвістично це виражається у формулюванні запитання «Як / яким чином / завдяки чому / на основі яких ресурсів, стратегій, алгоритмів будуть виконуватися заплановані дії та досягатися поставлені цілі?». Відповіді мають відображати готовність і здатність мобілізувати чинні та нові внутрішні і зовнішні ресурси: «Я це зроблю / я здатний це зробити швидко й ефективно завдяки [посиленню самодисципліни, напруженої праці тощо]».

На рівні цінностей і переконань актуалізуються запитання: «Навіщо?», «Для чого?», «Чому?». Відповіді на них розкривають і структурують соціальний досвід людини. Її перебування на цій сходинці засвідчує усвідомлення значущості мети, що виявляється у внутрішньому запитанні:

«Чому це важливо для мене?» та відповіді на нього: «Я добре виконаю це завдання, бо [воно відповідає моїм внутрішнім інтересам / хочу отримати підвищення зарплати / здобути нові важливі знання і навички тощо]».

На рівні ідентичності актуалізуються запитання: «Хто Я?», «Ким Я стану / як зміниться моє «Я», коли зроблю це?»; «Для чого?», «Який сенс у досягненні цієї / чергової мети?»; «Як це вплине (поліпшить, погіршить) моє теперішнє становище / подальший особистісний і професійний розвиток?». Відповіді на нього засвідчують сенс, значущість поставлених цілей для особистого і професійного розвитку людини. Вихід на цей рівень інтегрує інформацію попередніх рівнів. Це виражається іменниками у вигляді соціальних ролей або метафор, приміром: «Якщо я виконаю це завдання, то…».

На останньому рівні піраміди – місії – ставляться запитання: «Що ще я маю зробити?»; «Для кого / заради чого я маю це зробити?»; «У чому сенс того, що я роблю?». Цей рівень стосується відчуттів людини, які виходять за межі її особистості та означають вихід у більш широкий контекст, що визначає її бачення своєї місії в широких вимірах великих соціальних груп, країни, нації, навіть Всесвіту.

Отже, застосовуючи модель логічних рівнів, коуч на основі відповідей клієнта, їх лінгвістичних формулювань, по-перше, визначає, на якому рівні він перебуває й відтак веде його за рівнями піраміди залежно від готовності до виконання відповідних завдань, що позначають процес професійного та особистого зростання. Важливо відзначити, що цей рух може відбуватися як «вгору», так і «вниз». Приміром, з одного боку, якщо «індивід-глобаліст» схильний аналізувати інформацію на вищих рівнях, будувати «повітряні замки», явно перебільшує свою «місію», але не здатний на конкретні дії, то йому необхідно рухатися пірамідою «вниз» для адекватної самооцінки (ідентичність), чіткого визначення своїх життєвих цінностей і переконань, нарощування творчих здібностей, побудови плану дій, корегування своєї поведінки та всієї системи стосунків з оточенням. З іншого боку, якщо людина чітко ретранслює свої взаємини з довкіллям та виявляє готовність до реальних дій і змін, але погано усвідомлює власні мотиви, цінності і смисли, то їй потрібно допомогти рухатися щаблями піраміди «вгору» через послідовне проходження кожного з них.

**Квазімоделі коучингу**

З-поміж інструментів цієї визначеної нами групи, які були привнесені ззовні та адаптовані до цілей коучингу, чи не найвідомішою є *модель WOOP*, що розшифровується як: W/Wish – бажання; O/Outcome – результат; O/Obstacle – перешкода; P/Plan – план. Вона була розроблена відомою німецько-американською вченою-психологинею Г. Еттінген на основі власного 20-річного досвіду дослідження людської мотивації [26].

Ідейну основу моделі WOOP становить парадигма, яка не збігається, а де в чому суперечить ідейним установкам, які ретранслює багато сучасних лідерів суспільної думки, науковців, засобів масової інформації. Авторка вважає, що «позитивне мислення та візуалізація цілей самі по собі контрпродуктивні»;

«позитивні фантазії та мрії, якими б приємними вони не були, стають проблемою, коли йдеться про реалізацію бажань та досягнення цілей». З огляду на це, стверджується, що візуалізація «обманює (дезорієнтує) наш мозок, бо змушує повірити, що ми вже досягли успіху, якого прагнемо». Унаслідок цього людина [вже] починає відчувати себе щасливою, самозадоволеною, тому не підштовхує й не мотивує себе на досягнення конкретних цілей [26].

Спираючись на такі установки, Г. Еттінген доводить, що людина з більшою ймовірністю досягне мети, якщо буде реалістично (раціонально) ставитися до неї та розуміти, які перешкоди можуть виникнути на цьому шляху. Обґрунтовується, на перший погляд, парадоксальна (а насправді доволі продуктивна) ідея: перешкоди, які, на думку людини, найбільше заважають досягти бажань, можуть допомогти їх реалізувати [26].

Потужним, ефективним інструментом для цього може стати модель WOOP, яку сама Г. Еттінген визначає як наукову стратегію, яку люди можуть використати, щоб «зрозуміти та реалізувати свої бажання, визначити власні переваги та змінити звички»; як системний спосіб підвищення мотивації та зміни поведінки; як «швейцарський армійський ніж», що допомагає людині здолати перешкоди й досягати цілей, а не просто будувати плани.

Основу моделі WOOP становлять чин і мотивація до дії. Вона спонукає не лише мріяти, а й усвідомлювати реальні, передусім особистісні, перешкоди, які можуть заважати їх досягненню. Завдяки таким інтелектуальним, вольовим зусиллям і стимулюванню емоцій у людини зростає професійна і соціальна стресостійкість, активність і мобілізованість, поліпшуються самоконтроль та здатність самостійно комплексно розв’язувати різні життєві проблеми (від схуднення й відмови від вживання алкоголю до поліпшення соціалізації, продуктивності праці, досягнення успіху тощо) [26].

Експериментальні дослідження Г. Еттінген довели ефективність використання моделі WOOP для поліпшення життєдіяльності людей різних вікових категорій і соціальних станів, професій. Так, психологиня вказує на доволі оригінальний спосіб використання моделі WOOP для покращення академічної успішності студентів. За її думкою, заклики «думати позитивно», що лунають звідусіль, «не повинні спонукати ігнорувати або применшувати перешкоди, які стоять на цьому шляху». В організаційно-методичному сенсі досягнення цілей мають забезпечити покладені в основу моделі WOOP чотири практичні кроки: 1) уточнення бажання (має бути чітко визначеним, усвідомленим, вимірним, досяжним, «по-справжньому значущим» для людини та не нав’язаним іншими особами; для того, щоб діяльність була поступальною, доцільно дробити «основне бажання» на «менші бажання»); 2) визначення результату (формування чітких уявлень про «найкращий», «посередній», «гірший» результати; візуалізація результату, його психоемоційне відчуття і переживання); 3) виявлення перешкод (досягненню результатів заважають контпродуктивні думки, почуття, ірраціональні переконання, старі моделі поведінки, шкідливі звички та безліч інших «внутрішніх перешкод», їх варто системно, цілеспрямовано позбуватися і долати); 4) створення плану (у

реалізації наміру людина має бути гнучкою і прораховувати різні варіанти розвитку подій на кшталт: якщо виникне певна перешкода, то як діяти, які рішення ухвалювати залежно від поточної ситуації та інших чинників; якщо вчиню ту або іншу дію, якими будуть її наслідки, і т. ін.) [26].

Означені кроки взаємопов'язані та взаємообумовлені: перший і другий кроки визначають і створюють мотивацію, необхідну для досягнення мети; третій слугує основою для четвертого кроку щодо подолання перешкод. Однак однієї мотивації недостатньо, щоб отримати те, чого хоче людина, тому вона має виявляти й долати перешкоди та все, що може завадити досягненню цілей [26].

Ще одним популярним у коучингу інструментом стала адаптована до його цілей *модель SMART*, яку також називають «методом», «методикою», «системою» тощо. Її наріжну ідею як складника теорії цільового призначення сформулював у 1954 р. П. Друкер в книзі «Практика менеджменту» (The Practice of Management). Модель активно розроблялася у 80-х рр. XX ст. – на початку XXI ст., що знайшло концентроване відображення та систематизацію її різних варіантів у працях Г. Дорана [16], Р. Боге [11], інших авторів.

Мнемонічна абревіатура слова SMART, яке з англійської мови перекладається як «розумний», орієнтує на системне застосування таких універсальних інструментів, як цілепокладання і планування. У базовому класичному варіанті так позначаються терміни, які сукупно відображають сутність моделі SMART: «S» / Specified – конкретний; «M» / Measurable – вимірюваний; «A» / Agreed – узгоджений; «R» / Realistic – реалістичний; «T» / Timed – обмежений у часі.

Означений варіант моделі SMART отримав поширення в коучингу завдяки його адаптації в студіях Т. Леонарда [22], М. Аткінсон і Р. Т. Чойс [9], інших авторів. Зокрема, Т. Леонард сенс і значення моделі вбачав у тому, що вона визначає чітко структуровані механізм і напрям руху, де точка «Старт» – це ціль клієнта, а точка «Фініш» – це отримання визначеного результату. Тому ця модель має застосовується в коучингу від самого початку і до кінця співпраці коуча та клієнта [22]. Є й інші варіанти розшифрування, трактування і застосування моделі SMART залежно від її використання в певних галузях – менеджменті, бізнесі, психології тощо.

Усі елементи моделі SMART становлять цілісну характеристику цілі, яка має бути: конкретною і зрозумілою; вимірною, тобто бути «результатом», а не «процесом»; узгодженою, тобто поділеною на окремі цілі (завдання); належно мотивованою і досяжною, релевантною, тобто значущою, відповідати важливим життєвими цілям; не легкою, бо такі цілі не мотивують, і не дуже складною, бо такі цілі спантеличують; обмеженою в часі, адже визначені часові межі посилювати мотивацію, стимулюють активність.

Другий стрижневий компонент SMART-моделі – планування – передбачає дотримання низки умов і вимог її ефективного використання. Для цього необхідно: правильно розставляти пріоритети (орієнтири на значущі цілі та усвідомлення результатів їх досягнення); здійснювати фіксацію (запис)

покрокової стратегії досягнення цілей та можливість її корекції на основі розроблення конкретних інструкцій поступу; зберігати гнучкість, що передбачає можливість адаптації цілей до нових реалій, обставин, та відповідну модифікацію первісного плану; формулювати цілі, зважаючи на власні можливості, кількість часу, визначеного на її реалізацію, професійний і життєвий досвід, навички тощо; правильна мотивація (недосяжна ціль демотивує); використовувати систему заохочення і стимулів за успішно пройдені етапи; узгоджувати амбіційність цілей та особисті можливості їх досягнення.

Порівняно з означеними вище інструментами, чи не найбільш маловідомою в українській коучинговій та особливо в науково-педагогічній літературі залишається *модель SCORE* (англ. – оцінка). В англомовних джерелах (Coaching Model: The S.C.O.R.E., 2019 [14]; S.C.O.R.E. Model, 2000 [28]; Smith, 2013 [29]; The NLP S.C.O.R.E. Model, 2008 [31-32] та ін.) є певні різночитання щодо визначення її авторства, сутнісно-функційної спрямованості та інших аспектів. Тому, не заглиблюючись в їхнє з'ясування, акцентуємо на двох варіантах моделі, які можуть ефективно використовуватися для організації освіти впродовж життя різних категорій населення.

Згідно з даними «Енциклопедії системного НЛП» (The Encyclopedia of Systemic Nlp & Nlp New Coding. 2000) [30] та практичного коучингового посібника Е. Сміта «Як працювати з моделлю SCORE» (How To Work With The SCORE Model: Practical Coaching Guides, 2013) [29], наріжні основи моделі SCORE розробили в 1987 р. відомі фахівці з нейролінгвістичного програмування – згадуваний Р. Ділтс та його колега Т. Епштейн. Під час експериментів науковці виявили, що для планування і розробки заходів для досягнення цілей у навчальній роботі зі студентам вони інтуїтивно використовують більш ефективний метод, аніж нейролінгвістичне програмування. Відтак була напрацьована універсальна методика збору інформації для розв'язання проблем і досягнення цілей за допомогою докладного аналізу ситуації. Її сутність полягає в тому, що для розуміння ситуації «переходу з поточного стану в бажаний» її варто «розкласти по поличках». Згодом ця методика знайшла широке використання в коучингу, а також психології, копірайтингу, бізнесі, інших сферах, орієнтованих на розв'язання особистісних, професійних, побутових проблем на основі постановки цілей та обговоренні перспектив їх досягнення. Логіку і механізми методики таких дій визначає абревіатура SCORE: S (**S**ymptoms) –симптоми; C (**C**ausas) – причини; O (**O**utcomes) – результати; R (**R**esources) – ресурси; E (**E**ffects) – ефекти [28; 29].

У різних сферах застосування модель SCORE має свої особливості. У коучингу знайшли визнання її варіанти, розроблені й апробовані згадуваним Е. Смітом та американським тренером із виконавчого коучингу Дж. Россо, якому іноді приписують авторство цієї моделі [14]. У варіанті Д. Росса модель SCORE доречно використовувати як допоміжний інструмент, що передує застосуванню моделі GROW у випадках, коли людина «взагалі немає жодної мети» або

«підсвідомо чинить опір досягненню мети», хоча насправді має значний потенціал для особистісного і професійного зростання. Таким чином основне призначення SCORE Д. Росса вбачав у допомозі людині самовизначитися в своїх життєвих цілях, пріоритетах, намірах, що створює підґрунтя для її подальшого саморозвитку за моделлю GROW [14].

На відміну від означеного варіанта, у посібнику Е. Сміта модель SCORE представлена як окремий комплексний інструмент особистісного професійного розвитку, що знайшов широке застосування в різних напрямах коучингового навчання [28; 29].

У поєднанні первісного та інших означених коучингових варіантів модель SCORE цілком надається для ефективного використання в освітньому процесі ЗВО. У такому інтегрованому сутнісно-змістовому і функційному ключі її можна представити так: кожен означений компонент моделі SCORE реалізується через визначення базових питань та чітких конкретних установок. Зокрема, з'ясування симптомів (S) орієнтує пошук відповіді на запитання: «Що не так?». Це передбачає подальшу працю в трьох напрямах: а) створення безпечного середовища (клієнт переконується, що в процесі коучингового навчання він перебуватиме в доброзичливому оточенні, яке допомагає саморефлексії особистих проблем); б) створення ситуації «залучення» (на початку кожного заняття) уточнюється, «з чим, з якими змінами, настроєм тощо людина прийшла на нього»); в) визначення успіху (покрокове реальне (кількісне чи якісне) просування до мети [28; 29].

Другий компонент – причини (C) – передбачає пошук відповіді на питання «Чому не так?». Це означає потребу дослідження і саморефлексію особистого «ядра» і «курсу», тобто переконань і цінностей, які зумовлюють рішення і стимулюють діяльність людини. Третій компонент – результати (O) – означає уявлення «ідеальної картини», яка після розв'язання проблеми має стати реальністю: «так було», а «так буде» / «так потрібно». Зважаючи на «правильне розуміння коучингу», клієнт має усвідомити, що всі відповіді і дії мають бути наслідком його самостійного аналізу й застосування всіх чинників і засобів, які дають змогу досягнути успіху. Коуч нічого не пропонує, не нав'язує, а лише допомагає і ділить відповідальність за результат [28; 29].

Зміст четвертого, одного з основних і найбільш складних компонентів моделі – ресурси (R) – полягає в пошуку відповіді на запитання: «Як / яким чином ліквідувати (знівелювати) «симптоми» та розв'язати проблему?» У процесі співпраці коуч прагне «закріпити результати» діяльності клієнта, тому акцентує на його рефлексії змін, що відбуваються («Які зміни ви відчули?», «Коли вони відбуваються?»; «Наскільки зміни значущі, очікувані?»; «Як вони сприймаються?»; «Які бар'єри заважають змінам, як найкраще їх подолати?»; «Яку роль у цьому має відіграти коуч?» тощо) [28; 29].

Сутність останнього, п'ятого компонента – ефективність (E) – криється у відповідях на запитання: «Якщо вдасться досягти бажаного, що з цього буде?», «Якою є довгострокова користь від…?» і т. ін. На цій основі з'ясовують два основні аспекти: а) емоції – відображають відчуття, переживання клієнта, які

супроводжують особу в процесі навчання; б) розвиток – фіксація результатів певного етапу навчання та відчуття готовності до подальших кроків на шляху розв'язання проблем і досягнення цілей [28; 29].

Отже, SCORE слугує одним з яскравих прикладів квазімоделей. Вона засвідчує, як універсальні технології і методики особистісного розвитку та розв'язання різних життєвих проблем органічно синтезуються з філософією коучингу та успішно використовуються в його системі навчання.

Завдяки використання в коучингу широку популярність здобула доволі ефективна й водночас проста *модель «Вікно Джогарі»*, що отримала назву на честь американських психологів Джозефа Лафта та Гаррі Інгама (Joe+Harry), які розробили її у 60-х рр. XX ст. В основу моделі покладена геніально проста матриця, що описує чотири важливі зони особистості, які визначають дві осі: 1. Знаю я – не знаю я; 2. Знають інші – не знають / не бачать інші. На перетині цих параметрів перебувають чотири зони людської особистості. У першій – відкритій – риси характеру, звички, інші якості, про які людина знає та виявляє їх у спілкуванні з іншими (доброта, впевненість тощо). Вони визнаються і цінуються суспільством, тож якби існували лише ці якості, комунікація була б відкритою і зрозумілою [1; 12].

Утім, існує друга – прихована – зона, що виявляє якості, звички, про які людина знає, але не показує, приховує їх від інших (приміром, особа за природою м'яка й сором'язлива, але посада змушує її демонструвати твердість і впевненість). Між цими двома зонами є третя – плаваюча. У ній прояви характеру і звичок особи залежать від контексту: з людьми близькими і добре знайомими вона поводиться більш природно, аніж із малознайомими. Поряд із нею існує «сліпа пляма», що адсорбує звички і риси характеру, які особа може не усвідомлювати й не визнавати, але оточення їх добре помічає. Вона може виявити і зрозуміти їх лише завдяки постійному зворотному зв'язку, який повторюється в неоднакових контекстах, коли різні люди реагують на особу подібно у відмінних ситуаціях. У плаваючій зоні та «сліпій плямі» зосереджені не лише негативні якості, а й недооцінені, невикористані, приховані ресурси і таланти людини, що становлять потенціал для її розвитку. Вони також концентруються в четвертій зоні – зоні невідомого, де містяться риси характеру і вдачі, які невідомі людині та оточенню [1; 12].

Практичне значення моделі «Вікно Джохарі» полягає в можливостях використання двох способів особистісного розвитку. Перший – еволюційний – передбачає усвідомлене поступове виявлення якостей, які раніше людина і своїй життєдіяльності не наважувалася або не хотіла, не могла проявляти (упевненість, наполегливість, рішучість у взаємодії тощо). Отримуючи на них позитивну реакцію (зворотний зв'язок), особа переконується, що має позитивні невикористані ресурси, які раніше її лякали, тому не залучалися.

Другий спосіб полягає в розвитку «чутливості до зворотного зв'язку». Він означає необхідність реагувати не лише на те, про що відверто говорять сторонні, а й про те, що людина може заздалегідь передбачати й свідомо запобігати можливій негативній реакції з боку сторонніх на прояви поганих рис

свого характеру. Якщо особа навчиться помічати й аналізувати зворотний зв'язок, коли її взаємини ще є конструктивними, а особисте реноме – позитивним, вона зможе автоматично розширювати свою відкриту зону й ставати більш досконалою, продуктивною [1; 12].

В означених ключових параметрах модель «Вікно Джохарі» може знайти широке застосування в різновекторних стосунках, що створюють комунікативне середовище процесу організації освіти впродовж життя різних вікових категорій населення.

Означені інструменти, попри сутнісно-змістові особливості, орієнтовані на ефективне розв'язання поточних проблем та завдань, які вже актуалізувалися перед людиною в процесі її життєдіяльності. На відміну від них, *модель «Добре сформульовані результати»* (ДСР) орієнтована про проєктування і досягнення далекосяжних перспективних цілей. Термін «добре сформульований результат» також запозичений із теорії нейролінгвістичного програмування, де використовувався для формування в людини чіткого і значущого для неї розуміння цілей та готовності діяти для досягнення бажаних результатів [2].

Наскільки корисною і ефективною вона може бути для системи підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, свідчать результати унікального соціологічного дослідження, проведеного з-поміж випускників Гарвардського університету. Метою опитування було з'ясування планів та уявлень про майбутню життєдіяльність за 20 років. За характером результатів респондентів поділили на три групи: представники першої (30 %) давали загальні туманні описи майбутнього, другої (60 %) – мали більш чіткі очікування (чим хочуть займатися, де хотіли б жити тощо), а третьої (10 %) – виразно й докладно свідчили, як виглядатиме їхня кар'єра і життя в перспективі (називали бажані місця роботи і відпочинку, посади, кількість дітей, марку машини тощо). Через 20 років з'ясувалося, що з-поміж членів першої групи було найбільше невдах, а фахівці з третьої групи одержували дохід у середньому вдесятеро більший, аніж респонденти другої групи. Автори дослідження дійшли однозначного висновку: усвідомлення доцільності і вміння правильно формулювати перспективні довготривалі цілі мають реальний вплив на успішність особистісного і професійного розвитку людини [33].

Сутність і сенс коучингової моделі ДСР артикулює установка: якщо людина чітко уявляє і розуміє очікуваний результат та відчуває бажане, то в неї значно зростають мотивація, енергія, можливості досягнення мети. У практичному плані вона передбачає проходження дев'яти кроків: 1) сформулювати мету і бажаний результат ствердно, у висловах позитивного змісту, не вдаючись до використання слів «ні», «без» тощо; 2) узалежнення досягнення мети від власних дій, які мають були у сфері особистого контролю; 3) визначення мети і результатів, які мають мати «сенсорний доказ», тобто передбачати чітку відповідь на запитання: «Як зрозумієш, що ціль вже здійснилася?»; «Що побачиш, відчуєш після досягнення цілі?» та ін.; 4) здійснення візуалізації і дисоціації («саморефлексія з боку», яка засвідчує, що мети вже досягнуто; «самопрограмування» на успіх.); 5) визначення і

конкретизація «контексту», тобто необхідних для досягнення мети дій, часових меж, ресурсів, намірів, мотивів тощо; 6) усвідомлення незворотності перешкод та готовність їх долати (передбачає пошук відповідей на запитання: «Які перешкоди можуть виникнути на шляху до мети?»; «Що може піти не так?»; «Що може змусити відмовитися від мети?»); 7) мобілізація необхідних ресурсів у вигляді людей, здатних підтримати, корисної інформації, порад тощо, які допоможуть подолати перешкоди і прискорити здобуття результату; 8) розуміння «екології», тобто, позитивних і негативних наслідків, які принесуть досягнення мети, доцільність витрачених для цього зусиль; 9) запуск тригера: якщо всі попередні умови виконано, здійснити перший крок до незворотного досягнення мети [2; 4, с. 24].

Цінність моделі ДСР полягає в допомозі побачити труднощі, які можуть виникнути на шляху до мети та формуванні готовності і здатності щодо їхнього уникнення та подолання. Проходження дев'яти означених кроків допомагає усвідомити бажані результати та робить мету зрозумілою, доступною, здійсненною.

**Висновки**. Отже, у системі практичних інструментів коучингу його моделі відіграють роль загальної матриці, базової структури для їх використання. Моделі адсорбують основні ідейні постулати, визначають базовий сценарій, логіку, послідовність, системність організації і проведення коучингового навчання та слугують основою для використання окремих технік, методик і методів коучингу. Представлена предметна характеристика моделей коучингу засвідчує значні потенційні можливості їхнього ефективного використання в організації освіти впродовж життя різних категорій населення. Тому вони мають посісти вагоме місце у розв’язанні цієї значущої суспільної проблеми.

**Список використаних джерел**


1. Вікно Джохарі: теоретична сторона техніки, застосування отриманих знань. URL: http://goodhouse.com.ua/poradi/11042-vikno-dzhoxari-teoretichna-storona-texniki-zastosuvannya-otrimanix-znan.html
2. Добре сформульований результат або специфікація цілей. URL: https://alter-systems.com ›
3. Дослідження сфери освіти в Україні. До більшої результативності, справедливості та ефективності. (РЕЗЮМЕ). 2019. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/
4. Захарова, О. В. Коучинг: технологія розкриття внутрішнього потенціалу дослідника: *навч.-метод. посіб*. Черкаси: ЧДТУ, 2020. 65 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text
6. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: *монографія* / за ред. Г. В. Єльникової. Київ, Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. 460 с.

7. Тютюнник, М. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження, Чернігів: Ред-вид. центр ЧНПУ, 2012. 270 с.
8. Alexander, G. Behavioural coaching – the GROW model. *Passmore, J. Excellence in coaching: the industry guide*. London; Philadelphia: Kogan Page. 2010. P. 81–93.
9. Atkinson, M., Chois, R. T. Step-by-Step Coaching. Exalon Publishing, LTD. 2012. URL: https://www.findbookprices.com ›
10. Bartlett, B. Three Dimensional Coaching: Moving Passion Into Performance. Greenbank Press, 2013. URL: http://www.evercoach.com.
11. Bogue, R. Use S.M.A.R.T: goals to launch management by objectives plan. *TechRepublic*. 2005. URL: https://www.techrepublic.com ›
12. Brain R. Вікно Джохарі: як переліпити себе. 2008: https://brainrain.com.ua/uk/okno-dzhohari-ua/
13. Cheah, K., L. A Study of Coaching Models and Principles. *International Coaching Academy*. 2018. URL: https://coachcampus.com/coach-portfolios/research-papers/keng-loong-cheah-a-study-of-coaching-models-and-principles/.
14. Coaching Model: The S.C.O.R.E. A Coaching Model Created by James Rosse. 2019. URL: https://coachcampus.com › ja.
15. Dilts, R. B. From Coach to Awakener. California: Meta Publications. 2003. 368 p. URL: https://idoc.pub/documents/robert-dilts-from-coach-to-awakener-meta-publications-2003-jlk9p9wxp545
16. Doran, G. T. There's a S.M.A.R.T: way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981. Vol. 70, Is. 11. P. 35-36. URL: https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencePapers.aspx?ReferenceID=1459599.
17. Downey, M. Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach. 2003. 196 p.
18. Fine, A., Rebecca, R. You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential. New York: Portfolio Penguin. 2010. 280 p.
19. Fine, A. What is the GROW Model. Inside Out Development. 2018. URL: https://www.insideoutdev.com/about-us/what-is-the-grow-model/
20. Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, P., Whitworth, L. Co-active coaching: the proven framework for transformative conversations at work and in life. Publisher: Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing. 2018. URL: https://www.worldcat.org › oclc
21. Landsberg, M. The tao of coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you. London: Profile Books. 2015. 156 p.
22. Leonard, T. Profiles in Coaching with Thomas Leonard. Fitness Information Technology. 2 edit. 2010. 410 p.
23. Leonard, J. T. The Portable Coach. Scribner. 1998. 183 p.

24. McLean, G., Yang, B. Kuo, Ch., Tolbert, A., Larkin, C. Measuring Managerial Coaching Skills. *Human Resource Development Quarterly*. 2005. Vol. 16, No. 2. P. 157–178.
25. Nguyen, S. The G.R.O.W. Model In Business Coaching – Powerfully. 2018. URL: https://www.stevenguyenphd.net/the-grow-model-in-business-coaching-powerfully-simple.
26. Oettingen, G. WOOP: a scientific strategy to find and fulfill wishes. 2014. URL: https://woopmylife.org/
27. Passmore, J., Cantore, S. Helping others to set goals: the GROW model. Top business psychology models: 50 transforming ideas for leaders, consultants, and coaches. London, Philadelphia: Kogan Page. 2012. 224 p.
28. S.C.O.R.E. Model by NLP University Press (2000). URL: http://nlpuniversitypress.com/html3/SaSe15.html.
29. Smith, A. How To Work With The SCORE Model (Practical Coaching Guides) Kindle Edition. 2013. URL: https://www.goodreads.com
29a. Strozzi-Heckler R. (2014)/ The Art of Somatic Coaching: Embodying Skillful Action, Wisdom, and Compassion. North Atlantic Books. 192 p.
30. The Encyclopedia of Systemic Nlp & Nlp New Coding. by Robert B. Dilts, Judith A. Delozier. 2000. URL: https://www.amazon.in/Encyclopedia-Systemic-Nlp-New-Coding/dp/0970154003
31. The NLP S.C.O.R.E. Model (Part 1: the basics). 2008. URL: https://nlppod.com/the-nlp-s-c-o-r-e-model-part-1-the-basics/
32. The NLP S.C.O.R.E. Model (Part 2: Using the S.C.O.R.E. in Practice) JUNE 18, 2008. URL: https://nlppod.com/the-nlp-s-c-o-r-e-model-part-2-using-the-s-c-o-r-e-in-practice/
33. The role of coaching in vocational education and training / A. Brown et al, Institute of Education. – London. 2012. URL: http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocationaleducation.pdf.
34. Whitmore, J. Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose. Nicholas Brealey. 2009. 180 p.
35. Whitmore, J. The GROW Model. Performance Consultants International. 2012. URL: https://www.performanceconsultants.com/wp-
36. Whitworth, L., Kimsey-House, H., Sandahl, P. Co-Active Coaching: new skills for coaching people toward success in work and life. Davis black publishing, 2007. 305 p.
37. Zenger, J., Stinnett, K. The Extraordinary Coach: How The Best Leaders Help Others Grow. Publisher: McGraw-Hill. 2010. URL: https://vdoc.pub › documents

**Любов Прокопів**
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Інноваційні технології у форматі сучасного освітнього простору ЗВО

***Анотація:*** Публікація присвячена аналізу накопиченого досвіду застосування інноваційних технологій в освітньому форматі ЗВО. Автором проаналізовані поняття технології, інновації, розкрито особливості підготовки студента до роботи з інноваційними технологіями; представлено типову траєкторію роботи з інноваціями. Досліджено роль інновацій в особистісному зростанні студента. Студентський саморозвиток і розвиток критичного мислення пов'язані із упровадженням в освітній процес інноваційних технологій у цілому й активних та інтерактивних технологій навчання (моделювання професійних ситуацій, ділова гра, сторітелінг, метод кейс-стаді, елементи кооперованого навчання (групове практичне завдання), дискусія, майстер-клас тощо).

***Ключові слова:*** технологія, сучасні ЗВО, інноваційні технології, сучасні технології, проектні технології, онлайн навчання, змішане навчання, освітній процес, інтерактивні технології, кейс технології.

Розвиток вищої освіти в умовах воєнного стану вимагає детального розгляду інновацій у сучасному просторі ЗВО. Вища школа сьогодні потребує опрацювання і розробки нових технологій навчання, що обумовлено необхідністю не лише модернізації, а й життєдіяльності системи вищої освіти. До основних завдань розвитку сучасної вищої освіти сьогодні належить підготовка фахівця, який не лише знайде себе на ринку праці, а зможе зреалізувати фахові компетентності.

У Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», наголошується на необхідності української вищої школи реформувати національну систему освіти у контексті впровадження інновацій, «органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності». Ст 65 Закону України «Про вищу освіту передбачає «інноваційну діяльність у закладах вищої освіти як невід'ємну складову освітньої діяльності» [11].

Проблеми сучасних технологій навчання неодноразово аналізувались В. Беспальком, І. Зязюном, А. Нісімчуком, О. Пєхотою, О. Янкович тощо. Як відомо, без впровадження в освітній процес ЗВО інноваційних технологій, майже неможливо досягнути певного рівня фахових компетентностей. Зарубіжні вчені Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Хамблін, Г. Гейс, В. Коскареллі та ін. працювали над питаннями технологій навчання. Серед українських науковців

особливості застосування сучасних інноваційних технологій навчання у практиці освітньої роботи вивчали ще у другій половині ХХ ст. В. Беспалько, І. Зязюн та ін.

У першій половині ХХІ ст. питання технологій навчання проаналізували А. Нісімчук,О. Падалка, І. Смолюк [6; 14] та ін. Важливі аспекти освітніх технологій опрацьовували М Тищенко, О. Янкович та. ін.

Розглянемо ключові терміни дослідження. На сьогодні немає єдиного розуміння поняття «технологія», а його універсальності тим більше.

Як показує аналіз останніх досліджень, на першому плані в інноватиці вищої школи стоять питання інформатизації, нових підходів до освітнього процесу.

Напрацювання вчених показали, що інноваційні технології є важливим і необхідним аспектом розвитку сучасної освіти. Науковці (І. Зязюна, М. Тищенка та ін.) сперечаються про компонентну складову інноваційних технологій навчання у форматі освітнього простору ЗВО.

Нами проаналізовані різні підходи до такого компонування. Важливими засадами використання інновацій освітньому процесі ЗВО є здатність до технологічної культури, наявність освітнього потенціалу у студентів тощо.

Варті уваги вивчення складових інноваційних технологій :

• наявність мети, концепції технології;

• побудова технологічної схеми сучасного освітнього простору;

• послідовність етапів вивчення нового навчального матеріалу;

• використання інноваційних засобів передачі інформації;

• системність;

• розуміння особливостей взаємодії студентів під час навчальних етапів;

• наявність мотивації як збоку викладача, так студента (обдарованість, творчість тощо);

• здатність до планування, проєктування, діагностика, вибір технології навчання;

• можливість конкурентоспроможності [5].

Детальний аналіз ґенези феномену «інноваційна технологія навчання», дав змогу визначити її елементи:

- засоби навчання, які впроваджуються для покращення результативності освітнього процесу;
- галузь наукового знання;
- метод використання інформаційних засобів навчання;
- проєктування і керівництво діяльністю студентів з метою досягнення ефективних результатів навчання;
- педагогічну інновацію;
- інтегративні дії, в які включаються люди, інструменти, машини тощо.

Загальний аналіз найбільш поширених структурних компонентів інноваційної технології навчання, визначений науковцями, поданий в табл. 1.

**Таблиця 1.**

**Структурні компоненти інноваційної технології навчання**

| **Прізвища науковців** | **Компоненти** |
|---|---|
| С. Волобуєва | • цілемотиваційний<br>• змістовий<br>• організаційно-технологічний<br>• контрольно-оцінний |
| О.Пометун | • концепція<br>• зміст навчання, мета навчання;<br>• процесуальна складова – технологія навчання, організація навчання, методи і форми діяльності викладача та студента, управління процесом;<br>• загальна діагностика навчання |
| О. Пєхота | • проєктування;<br>• створеннятехнологічного ланцюга дій;<br>• відтворення;<br>• Діагностика, моніторинг результатів;<br>• глибока психологізація |
| **Спільні ознаки** | • загальна і навчальна мета,;<br>• діагностика стану навченості студентів;<br>• вибір вдалої моделі<br>• чіткість змісту, методів і форм навчання;<br>• засоби контролю і корекції;<br>• оцінювання результатів;<br>• прогностичний аналіз/ |

У контексті алгоритмізації інновацій Н. Яворський серед частин інноваційних технологій визначає: постановку мети навчання, перехід від загального до конкретного, діагностику рівня знань студента; зворотній зв'язок, який здійснюється для корекції засвоєння навчального матеріалу, оцінювання результатів [18, с. 33].

Важливими є «прогнозованість результату і проєктування навчального процесу» у ЗВО [2 ].

З таблиці видно, що інноваційна технологія навчання передбачає чіткі елементи, як проєктування і детальний аналіз проблеми, мету, контроль, цілісність, вибір оптимальних складових, зворотній зв'язок.

Сутнісним в інноваційних технологіях є ступінь результативності навчання. У відповідності до цього українські вчені розділяють інноваційні технології навчання на певні підвиди, як от: конкретні (відтворювальні) і неконкретні (очікувані).

В. Безпалько, аналізуючи інноваційні технології навчання в освітньому процесі, виділяє такі його види: традиційне, за допомогою інформаційних

засобів, програмоване навчання, навчання «консультант-студент», малі групи, диференційоване і комп'ютерне, індивідуалізоване навчання [13].

На сьогодні наука не встигає за інноваціями. Зокрема поширення набувають запозичені з англійської цілі системи інновацій: навчання у групах-командах, ігри і стимулятори, коуч вправи, навчання за типом e-learning, створення портфоліо, перевернуте навчання тощо. Серед інноваційних інформаційних технологій, є такі, що передбачають використання комп'ютерних додатків Google Play. В освітньому середовищі ЗВО розвиваються змішане, мобільне навчання, пірінгове оцінювання. Важливим аспектом використання інноваційних систем освіти є інтерактивні інформаційні програми, графіки (малюнки, схеми, діаграми, креслення, карти, фотографії тощо). Сучасне професійне навчання у ЗВО України неможливе без цих комп'ютерних технологій.

Популярними є роботи в мережевих сервісах Prezi, Padlet, Blendspace, Learning Apps та ін. . Зокрема, робота у мережевих сервісах Kahoot, Plickers, а також сервісах Kahoot, Plickers Prezi,Padlet, Blendspace, Learning Apps та ін. сприяє розвитку аналітичного мислення та швидкодії.

Ковід та воєнний час змусили вищу освіту перейти на змішане навчання. Як переконує О. Чугай, blended learning — це гібридна технологія, суть якої полягає в спільному використанні традиційного, он-лайн, і самостійного навчання. Тобто ця технологія навчання «перевертає» аудиторію (англ. flipped classroom) [чугай].

Ще однією інновацією є пірінгове оцінювання (від англійського Peer-to-peer, P2P — рівний до рівного) – рівноправне оцінювання один одного.

Щодо інноваційних технологій навчання, то на сьогодні у ЗВО є необхідність використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Серед них найбільшого поширення набуло дистанційне навчання. Проаналізуємо його історичні аспекти. Вперше дистанційне навчання почали використовувати Чикагському університеті (США, 1891 р.) на заочній формі навчання. Згодом у Німеччині створювались спеціалізовані кімнати віддаленого зв'язку, де впроваджувалось так зване інтелектуальне моделювання, телевізійні заняття, мікромодульні Інтернет-заняття з двобічним зв'язко.

У кінці 80-х рр. XX ст. впроваджувались у практиці роботи ЗВО електронні консультації розв'язування дистанційно завдань, розробка електронних проєктів, тренінгів, створення банків даних, знань [84].

На початку XXI ст. завдяки інформатизації соціуму відбулись яскраві зміни у підготовці фахівців, поширеними стали проблемна, комп'ютерна, проєктна технології навчання.

У цей час у сфері освіти відбувається швидка активізація і впровадження інноваційних (індивідуальних, групових, масових) технологій навчання.

Важливим є реалізація дистанційного навчання на базі програмного забезпечення для студентів і викладачів. У цьому контексті складовою дистанційної освіти є спеціалізовані навчальні матеріали для дистанційних курсів, анімаційні пакети, наявність електронних матеріалів тощо. Серед

відомих тут виявляються індивідуальне навчання, розв'язування творчих задач, консультації тощо. Аналіз освітніх програм дав можливість з'ясувати про поширеність структурних схем (Mind Map), презентацій (Power Point). Уведення такої новизни, на нашу думку, стимулює студента, сприяє розвитку його індивідуальності.

У системі підготовки сучасного студента на сьогодні поширеними є елементи інформаційних технологій: комунікативне навчання, програмовані інформаційні технології для яких розроблені електронні підручники, мультимедіа-засоби тощо, проєктні технології, технології індивідуального підходу, дистанційне навчання та ін.

Комп'ютерне навчання (Computer-mediated content management) налаштовує студентів на їх участі у вебінарах, онлайн-заняттях, дає змогу проходити тестові завдання.

Поширеним в освітньому процесі ЗВО є автономне навчання (Lifelong Learning -LLL) у віртуальних освітніх середовищах і через комп'ютерні зв'язки, під керівництвом інструктора, робота з безкоштовними порталами. Наприклад, при вивченні іноземної мови для студентів рекомендуємо такі портали: Degreed (https://degreed.com/for-me), Lifelong learning of Luxembourg (http://www.lifelong-learning.lu), Harvard Online Learning(https://onlinelearning.harvard.edu/about.) та ін. Оскільки це англомовні портали, лише добре володіючи мовою, студент може обрати курс, який вас цікавить, та пройти його онлайн [12, с.322].

Доречними для аналізу є коуч сесії, у яких відбувається взаємодія в режимі реального часу онлайн (відеоконференції), або коуч записує відео із завданнями. Таке навчання сприяє засвоєнню цифрових компетентностей, задля компетеннісного підходу студенти формують освітні спільноти(Virtual Learning Communities) не за віком, а за професійними зацікавленнями [19].

Ще однією інноваційною в освітньому форматі ЗВО є телекомунікаційні спілкування, робота по різні сторони екрану. LingQ, I talki. WeSpeke та ін. сайти, де кожен студент може спілкуватися під час занять у відповідності до сфери своїх зацікавлень. Доречним для нашого дослідження є технологія експертної оцінки та тренінгу (Peer evaluation and coaching). На переконання Л. Каснер, тренерський колектив є однією з найбільш швидкозростаючих професійних форм на сьогодні. Новий формат професійних зустрічей та тренінгів, як визначає Л. Каснер, дають неконференції (unconference) - це «самоорганізуючий форум для ідеї» [13].

Це обмін, навчання, розмова, взаємодія, яка базується на тому, що всі люди в аудиторії мають цікаві думки та досвід, з яким можуть поділитись. У неконференції всі присутні активно беруть участь на всіх етапах заходу, починаючи з пропонування теми для обговорення (шляхом веб-сайтів, таких як Google Apps), Суттєвою зміною навчального середовища викладачів та студентів є змішане навчання (blended learning). Терміни «гібридний», «змішаний» та «інтегративний» використовуються взаємозамінно. Взагалі змішане навчання поєднує в собі традиційні методи та підходи (наприклад, аргументацію, дискусію, проєктну роботу) з електронним навчанням. Цей

підхід має три компоненти: наставник чи викладач, онлайн матеріали, та навички роботи з аудиторією. Хоча дослідники розходяться в думці: одні стверджують, що змішаний навчальний підхід є більш ефективним, інші - що це не змінює в студентів розуміння концепцій науки. Як показала практика, комп'ютерне (Computer-Assisted Language Learning CALL) та змішане навчання надають змогу студентам отримати досвід використання автентичних матеріалів на веб-сайтах (наприклад, підкасти та Інтернет-тексти). 18 Інноваційні інформаційні технології передбачають використання комп'ютерних додатків Google Play, мобільного навчання, пірінгового оцінювання. Доречними для використання сьогодні є роботи в мережевих сервісах. Проаналізуємо їх детальніше. Пірінгове оцінювання (від англійського Peerto-peer, P2P — рівний до рівного) – рівноправне оцінювання один одного.

Поширеною на сьогодні є технології «Stem-освіти», які сприяють швидкій орієнтації в світі пошуку інформації

Інститутом модернізації освіти наголошено, що «STEM-освіта» – це певні курси чи програми навчання, які готують до успішного працевлаштування. «STEM» (S – science, T – technology – E-engineering – M-mathematics). Акронім STEM – це напрям в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics) (https://imzo.gov.ua/). Це освітній напрям, в якому в освітніх компонентах наголос ставимо на природничонаукових складових+ інноваційні технології. У STEM-освіті активно розвивається креативний напрямок, що передбачає творчість, художній аспект (дизайн, архітектура, індустріальна естетика і т.д.). Тому що майбутнє, засноване виключно на науці, навряд чи когось порадує. Саме тому вже сьогодні потрібно думати, як виховати кращих представників майбутнього [15]. Частинами Steam-освіти є: змішане навчання, використання ІТ технологій проєктна робота, створення власних шаблонів, оригінальність мислення. Новою формою використання інноваційних технологій є семінари on-line. Поширення набули комп'ютерні програми: Computer-Based-Training (CBT – навчання через онлайн викладача, а Web-Based-Training (WBT)). Доречним є спільне опрацювання теми студентами кількох ЗВО, відеоконференція з консультацією викладача чи телекуратора чи чата, створення віртуальних лабораторій.

Серед інноваційних технологій навчання у сучасному ЗВО є розробка Web-сторінок Як приклад, варто розглянути Web-сайт studieren-im-netz, у якому працюють понад 25 ЗВО України та зарубіжжя. Така кооперація допомагає поділу думок, сприяє розвитку критичного мислення, набуттю досвіду.

Поширеними в організації навчання в ЗВО є технології дистанційного навчання на базі програмного забезпечення для студентів і викладачів. Як приклад є система дистанційної освіти d-learn Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Доречними і вже традиційними для студентства є спеціалізовані навчальні матеріали, анімаційні пакети, ресурсне забезпечення тощо. Така

робота, на нашу думку, сприяє розвитку індивідуальності студента, вибору особистого темпу навчання.

Зауважимо, завдяки використанню інноваційних комп'ютерних програм відбувається: формування особистості майбутнього викладача, реалізація самостійної діяльності; здійснення соціального замовлення на сучасного викладача, який у повній мірі володіє технологіями навчання.

Визначальними інноваційними технологіями навчання є: комунікативні, проблемно-орієнтовані технології; інтеграція навчального і виробничого процесів, програмоване, проєктне, індивідуальне навчання тощо.

Поширення набувають інтерактивні квест- і кейс-технології тощо. Вони ї є новітніми і потужними. Суть навчання – активна участь студентів до вивчення нових знань, розвиток на основі дистанційної освіти самостійної роботи; вирішення складних завдань у відповідності до обдарованості.

Для використання технологій інтерактивного навчання доречно їх поділити на імітаційні (відтворюючі - у відповідності до викладацької діяльності) і неімітаційні. Ідея співробітництва полягає в об'єднанні спільних зусиль задля вирішення якоїсь проблеми.

Подаємо план роботи в групі у процесі навчального співробітництва:

• постановка мети;

• створення мікрогруп (4 – 6 людей):

•розподіл обов'язків у групах, передбачення викладача про результат роботи;

• обговорення проблеми в кожній групі;

• презентація результатів роботи кожною групою;

• підбиття підсумків [14. ].

До технології кооперативного навчання належить «Акваріум» Мікрогрупи вивчають проблему і подають її для обговорення, всі інші учасники слухають вивчене. Лише після прослуханого матеріалу всі висловлюють свої думки і обговорюють почуте.

До інтерактивної технології колективно-групового навчання належить «Мозковий штурм». Він припускає вільне осмислення і висловлення будь-яких, навіть неприйнятних ідей. Дана технологія сприяє пошуку нових ідей. Найважливіша умова проведення методу - заборона критики.

До технології колективно-групового навчання належить «Ажурна пилка». Навчальну інформацію подає не викладач, а студент у власній інтерпретації в окремих групах і почастинно. Кожен з учасників мікрогрупи опрацьовує свою інформацію. При цьому важливим є не лише подати навчальний матеріал, а й слухати і чути інших. Підсумок за темою презентується окремо студентами, так і в групі. Відповіді на запитання за темою здійснюють всі члени групи [37]. «Ажурна пилка» сприяє залученню і активності навіть тих студентів, які як правило є пасивними у дискусії.

Цікавою є технологія «шкала думок», яку доречно використовувати при підготовці викладача. Вона сприяє виробленню уміння висловлювати свою думку, виробляти інтерес до справи. Для студента важливими є уміння

пояснити правило, завдання чи концепцію, опираючись на практичний досвід. При цьому доречним є вибір шляху вирішення проблеми.

Серед групових інтерактивних технологій навчання визначимо «Карусель». Дана технологія допомагає зібрати інформацію та подати її колегам. Працюючи у двох колах: внутрішньому і зовнішньому, студенти наприклад, внутрішнього кола отримують інформацію про вивчене від колег із зовнішнього кола, яке є рухомим. Таким чином проходить обмін думками у парах, уміння слухати і чути один одного.

Інтерактивна технологія ситуаційного навчання передбачає проходження педагогічної практики, після якої апробоване ще раз вивчається під час читання теоретичних курсів. Саме тому критеріями ефективності даної технології є зв'язок з життям. Практичні ситуації роз'яснюються під час лекцій та практичних занять. Але не вирішена проблема тут головна, важливим є уміння студента знайти себе і шукати розв'язок самостійно, вчитися рефлексувати [38].

Необхідним у використанні інноваційних технологій навчання є готовність майбутнього викладача як практично зреалізувати вивчене, так і аналітично мислити, приймати вірні рішення швидко реагувати. У залежності від змісту вивчення навчального матеріалу та в контексті професійної підготовки майбутніх викладачів розробляється модель конкретної ситуації. Викладач виконує роль тьютора, який є помічником в організації навчання [39].

Модульно-тьюторська технологія – інноваційна освітня технологія, що полягає у взаємній роботі майбутнього викладача і тьютора під час вивчення певних розділів (модулів). Наголос робимо на самостійній роботі. Студенту виділяється викладач-тьютор, який допомагає у вивченні навчального матеріалу. Ним може бути старшокурсник, викладач кафедри тощо. Така технологія сприяє мотивації навчання, навчальний матеріал засвоюється у відповідності до інтелектуальних потреб, орієнтацій студента тощо.

Аналіз сучасної педагогічної літератури показує, що однією з поширених інноваційних технологій навчання є кейс-технології. Тут замість готової подачі навчального матеріалу, навчальні проблеми обговорюються як конкретні практичні вправи чи завдання. Дана технологія, як переконують науковці С. Райхерт, С. Штадт-Крамер та ін. [3, С.52], підтримує практичну спрямованість навчальних курсів. Розв'язуючи завдання з певних кейсів, майбутній викладач має можливість вільного вибору варіантів розв'язання, методів творчого пошуку, обговорення проблеми у команді.

Принципи навчання, характерні для кейс-технології, вирізняються від традиційної. До завдання викладача належать: створення умов для критичного мислення студентів, навчання їх аналізу і синтезу, вироблення уміння висловлювати чітко і правильно власну думку, розвивати ідеї тощо, розвивати комунікативні уміння.

Серед основних складових кейс технологій є вироблення здатності у до врегулювання нетрадиційних ситуацій, системно підходити до проблеми.

Подаємо поетапно роботу над кейсами для студентів педагогічних спеціальностей:

- робота над планом кейсу;
- складання початкового варіанту;
- зійснення наукових досліджень, необхідних для кейсу;
- написання першого варіанту;
- обговорення кейсу з викладачами та його зміна у відповідності до визначених завдань;
- зауваження викладача та їх врахування;
- презентація кейсу і його поширення серед усіх учасників;
- аналіз кейсу всіма учасниками групи .

Маємо звернути увагу на доречність використання у форматі сучасного освітнього простору ЗВО проєктних технологій. Головною їх ідеєю є створення різноманітних проєктів завдяки роботі у команді. Командна робота при цьому будується на засадах співпраці, педагогіки партнерства, умінні командою працювати і вирішувати завдання.

Цікавою інноваційною технологією навчання є ігрове проєктування. Це участь в імітації навчальних проєктів. Це може бути, наприклад, проєктування курсового проєкту, експерименту тощо. Дані технології сприяють пошуку індивідуальностей, взаємній співпраці, сприяють адаптації майбутнього викладача до фахової діяльності.

Під час проєктного навчання відбувається моделювання навчального процесу, пошук оптимальних шляхів, публічний захист .

Серед основних вимог до проведення проєктів в освітньому процесі зВО визначено: актуальність і зацікавленість у проблемі; її дослідницький характер; поетапність проєктування; моделювання освітньої проблеми; виявлення результатів проекту; цінність роботи [8].

Ще однією інноваційною технологією в освітньому просторі ЗВО є моделююче навчання. За ним навчання відбувається у відповідності до змодельованих ситуацій.

Важливою складовою моделюючої технології є її спрямування на розвиток компетентностей студента. Тут використовують методи навчання з метою внутрішньої мотивації інтелекту, творчих здібностей тощо.

Цінним під час підготовки студента є мікроаналіз і технологізація навчання засобами інформаційних технологій.

За допомогою таких інновацій є можливість вести спостереження і записувати спільну роботу викладача та студентів, а потім проводити їх аналіз і оцінку. Необхідними, на наше переконання, є робота над педагогічною технікою викладача. З цією метою доречним є метод навчального епізоду. Етапи проведення даного методу включають: теоретичне вивчення питання, спостереження за діяльністю викладача, використання навчального епізоду викладачами і студентами, аналіз проведеної роботи розбір діяльності викладача і студента.

Проаналізовані нами технології є універсальними і придатними до викладання і навчання як предметів гуманітарного, так і предметів природничого циклу.

Аналіз джерельної бази дав нам можливість стверджувати, що найбільш якісними в освітньому процесі визначено: інноваційні освітні технології активізації навчального процесу (проблемне та інтенсифіковане навчання, комунікативне навчання та ін), технології наукової організації освітнього процесу (програмоване індивідуалізоване, загально-випереджувальне); інноваційні інформаційні технології навчання тощо.

Проаналізуємо детальніше проблемне навчання, складовими якого у практиці роботи сучасних ЗВО визначено:

- розв'язання проблемних ситуацій;
- вирішення навчальних проблем;
- робота над проблемними задачами.

Науковці доводять, що у контексті проблемного навчання виникає ситуація, що потребує вирішення і спонукає студента до активного мислення.

Проаналізуємо детальніше складові проблемного навчання: задачу, завдання, ситуацію. Проблемна задача – розв'язування певного виду завдань, у яких передбачено умову, запитання. Проблемне завдання – вказівка до пошукової самостійної роботи. Проблемна ситуація – активізація проблемної ситуації, завдання. Розрізняють такі компоненти проблемної ситуації: спосіб чи умова дії, дія, яка потребує вивчення нових знань, розв'язування завдань.

Позитивом у створенні проблемного навчання є створення діалогу, моментів обговорення ситуацій. Науковці наголошують на потребі використання проблемного навчання на етапах узагальнення навчального матеріалу [5].

Для роботи зі студентами важливим є продуктивне навчання. Суть його полягає в адаптації до майбутніх змін. В його основі є спільне планування навчальної діяльності в аудиторіях та практичної роботи. Під час освітнього процесу моделюються процеси, які відбуваються на практиці і згодом там реалізуються.

Новим напрямком особисто орієнтованого навчання у сучасному освітньому просторі ЗВО є діалогове навчання. Воно передбачає співпрацю і взаємозв'язок між викладачем і студентами, між групами майбутніх викладачів. В основі такого навчання є самомоніторинг, самонавчання та самореалізація особистості.

Основними важелем у ситуаційному навчанні є суперечливість ситуацій і написання дидактичного плану їх розв'язання. Завдяки такій співпраці відбувається залучення певної кількості людей до навчального процесу [83]. Весь навчальний процес будується на основі конкретної ситуації.

Сутність контекстного навчання - не лише у сприйнятті навчального матеріалу, а й у розумінні й усвідомленні [9, С. 98.]. Тут акцент робимо на мотивовану активність.

Активізація навчання студента проходить за рахунок тренінгу з можливістю відпрацювання. Аналіз помилок студентів, який проводиться під час підбиття підсумків, знижує ймовірність їх повторення у реальній дійсності.

Найбільш поширеною і запозиченою у США та Німеччині є продуктивна технологія навчання. На переконання Ц. Штадт-Крамер, під час навчання майбутні студенти створюють освітній продукт, від експериментів до відкриттів.

Цікавою сучасною технологією навчання студентів є мікровикладання. Навчання розподіляємо на складові:

поділ студентів на групи. Презентація мікрозавдань (до 10 хв.);

відпрацювання завдань;

запис міні-заняття на аудіо- чи відео;

аналіз завдань, спільна робота над помилками;

корекція і проведення технології;

проведення мікрозанять під час педагогічної практики.

Важливою перевагою даної технології є те, що студент перебуває у ролі як викладача, так і студента. Мікровикладання формує емпатію, виробляє уміння спілкування.

Отже, як показав аналіз, на сьогодні у сучасному ЗВО при виборі сучасних технологій навчання перевага надається активним інноваційним технологіям. На першому плані тут стоїть не подання сухої теорії, а компетентнісний підхід.

Перейдемо до практики. Якщо аналізувати педагогічну складову підготовки вчителя у сучасному ЗВО («Педагогіка та педагогічна майстерність», «Психологія», «Методика викладання навчальних дисциплін» (бакалавр)), (Педагогіка вищої школи» (магістр), маємо стверджувати, що при вивченні даних освітніх компонент використовуються інноваційні технології навчання.

Цінним є особливості інноваційної лекції.

Покажемо їх поетапно:

1) ознайомлення студентів з особливостями проведення;
2) активізація, створення проблемної ситуації;
3) використання інформаційних технологій;
4) активізація знань, залучення студентів до пошуку навчального матеріалу;
5) подача нового матеріалу через посилання на інтернет-джерела, використання гаджетів, візуалізацію, використання Google Padlet, Gamboard.
6) проєктування (показ прикладів проведення занять тощо), контроль засвоєного матеріалу, розуміння, виявлення зацікавлення темою лекції.

6) контроль знань (блок міні-опитування, написання есе з обмеженням в часі);

7) робота у дискусійних групах, дослідницьке вивчення проблематики, коуч сесії. Саме групи роблять висновки з проведеного заняття, формують його результати.

Чималі можливості для інноватики мають практичні заняття: Практичні заняття мають дві складові: самостійне опрацювання нового матеріалу, обговорення результатів. Серед поширених занять є спецсемінари дослідницького спрямування. Науковці подають такі інноваційні форми проведення практичних занять: «замаскована лекція», розгорнута бесіда на основі попередньо поданого студентам плану, проблемно-орієнтований семінар, семінар-колоквіум, коуч заняття [16].

Проаналізуємо їх. Перед початком заняття подається чіткий план.

На першому етапі йде розподіл на групи чи окремо студенти за обмежений час готують певне теоретичне питання.

На наступному етапі проходить презентація матеріалу. Цікавим є завершальний етап, де студенти доповнюють один одного, задають проблемні запитання.

Серед основних форм проведення «замаскованої лекції» є: доповіді студентів, онлайн-конференція, коментоване читання, семінар-прес-конференція.

Проаналізуємо детальніше особливості проведення проблемно-орієнтованого семінару.

Структура заняття:

1. Оголошення проблеми заняття.
2. Поділ на групи. Групи формуються за власним бажанням студентів.
3. Розв'язання проблеми кожною окремою групою.
4. Вибір єдиного вирішення проблеми для всіх.
5. Підбиття підсумків.

Дослідницький семінар проводиться як самостійне дослідження і представлення результатів власної роботи.

Консультації – це тип заняття для студентів, які поглиблено вивчають навчальну дисципліну. У контексті інноваційних технологій поширеними є онлайн-консультації, вебінари тощо. На наше переконання, важливим аспектом використання інноваційних технологій навчання є індивідуальна робота, яка передбачає розробку завдань прикладного характеру, залучення студентів до практичних завдань.

До нових технологій навчання віднесемо проєктне навчання. Проєктна робота сприяє розвитку самостійності мислення. Подаємо структуру проєкту «Інноваційні технології навчання під час вивчення теми «Неорганічні сполуки». (Освітня програма Середня освіта. Хімія). Мета проєкту: проаналізувати інноваційні методи навчання при вивченні теми «Неорганічні сполуки», виховувати охайність, обережність, розвивати мислення, формувати особливості наукового сприймання світу.

Джерела: інтернет, підручники, посібники, наукова література.

Етапи проєкту:

1. Вибір теми.
2. Поділ на групи.

2. Розробка презентації у програмі Power Point,Canva тощо.

3. Презентація проєкту.
4. Виступ учасників проєкту
5. Рефлексія.

Такий проєкт передбачає створення інформаційного середовища замість традиційних засобів навчання. На цьому етапі позитивом є високий рівень технологічності. Новим для проведення навчальних занять є впровадження дискретних програм.

Ще одним видом нового навчання є наставницьке комп'ютерне навчання. Це навчання при якому комп'ютер є лише засобом і виконує роль тренера. Перспективним тут є співпраця викладача та студента. Завдання на комп'ютері подаються індивідуальними частинами у відповідності до можливості студента їх вирішувати. При чому таке навчання є індивідуальним.

Блоки завдань - «фрейми» - завдання з супроводом чи підказкою.

У сучасному ЗВО під час використовуються мультимедійні презентації. Доречним є використання на смарт дошки SmartBoard.

Особливо цікавим є її використання в режимі «онлайн-конференції». Викладач створює теми конференції і до неї приєднуються учасники, які працюють on-line режимі. Запропоновані завдання можуть бути різними за змістом і формою. Учасники інтернет-зв'язку мають право вносити корективи, коментарі. Ця робота відображається на дошці результати їх роботи зразу відображаються на екрані у вигляді опорної схеми.

Інноваційні технології у сучасному освітньому форматі ЗВО передбачають використання комп'ютерних додатків GOOGLE PLAY. Популярними на сьогодні є роботи в мережевих сервісах та ін. Kahoot ( http://www.calameo.com/read/0044851979750f19690e6), Plickers (http://www.calameo.com/read/00448519721c5d2557637), додатках PREZI (мережевий сервіс (англомовний) створення презентацій нової якості), PADLET ( веб – сайт, який дозволяє спілкуватися з іншими користувачами за допомогою текстових повідомлень,фотографій, посилань, презентацій, відео фрагментів тощо), BLENDSPACE ( інтерактивний презентаційний ресурс, який належить до англомовних хмарних технологій), LEARNING APPS (додаток Web 2.0 для підтримки навчання та процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів) **Джерело[**1l.

Цікавою і новою є технологія «Stem-освіти», яка сприяє швидкій орієнтації в світі пошуку інформації, зацікавлює студентів. Все це вимагає знання міжпредметних компетентностей і застосування нових знань.

Як зазначено на сайті Інституту модернізації освіти «STEM-освіта – це певні курси чи програми навчання, які готують до успішного працевлаштування. «STEM (S – science, T – technology – E-engineering – M-mathematics). Акронім STEM – це напрям в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент + інноваційні технології.

Технології використовують навіть у вивченні творчих, мистецьких дисциплін. У STEM-освіті активно розвивається креативний напрямок, що включає творчі та художні дисципліни (промисловий дизайн, архітектура та індустріальна естетика і т.д.). Тому що майбутнє, засноване виключно на науці, навряд чи когось порадує. Але майбутнє, яке втілює синтез науки і мистецтва, хвилює нас вже зараз. Саме тому вже сьогодні потрібно думати, як виховати кращих представників майбутнього.

Елементи Steam-освіти передбачають: змішане навчання, використання інформаційних технологій навчання, проєктно-дослідницьку діяльність студентів, відхід від шаблону і оригінальність мислення.

Новою формою використання інноваційних технологій є семінари on-line. Поширення набули комп'ютерні програми: Computer-Based-Training (CBT – навчання через онлайн викладача, а Web-Based-Training (WBT)). Доречним є є спільне опрацювання теми студентами кількох ЗВО, відеоконференція з консультацією викладача чи телекуратора чи чата, створення віртуальних лабораторій. Поширеними інноваційними технологіями навчання хімії є розробка Web-сторінок.

Альтернативною технологією до проведення практичних занять є портфоліо, яке гарантує високу продуктивність і розвиток власних досягнень.

Аналіз джерельної бази дає можливість стверджувати, що найбільш якісними при підготовці студентів на сьогодні визначено:

• інноваційні освітні технології активізації освітнього процесу (проблемне та інтенсифіковане навчання, комунікативне навчання та ін);

• технології наукової організації (програмоване індивідуалізоване, загально-випереджувальне);

• інноваційні інформаційні технології навчання;

• авторські інноваційні технології тощо.

При вирішенні завдань мотиваційної складової нами застосовуємо інноваційні дискусії з дослідження цілей. Залежно від мети їхнього створення виокремлюють два основних типи груп :

«групи рішення», суть яких полягає в обговоренні студентами педагогічної проблеми та прийнятті спільного рішення щодо її розв'язання;

«навчальні групи», метою яких є – «повне включення у внутрішній світ студентів, систему їхнього світогляду соціальних освітніх цілей».

Тому під час читання навчального курсу «Педагогіка» передбачається мотиваційна корекція причинних схем Форверга. Суть її полягає в ознайомленні з особливостями поведінки людей, орієнтованих: на невдачу; на успіх, розробці сценаріїв дій людей у різноманітних ситуаціях. На останньому етапі студенти беруть участь у рольових іграх і вправах [Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. – Дрогобич : ....., 2015. – с.78, с. 9].

Прикладом є проведення заняття-дискусії за темою «Виховний ідеал як концептуальна освітня мета», під час якої студентам пропонуються такі запитання для обговорення:

1. Який виховний ідеал (формування всебічно та гармонійно розвиненої людини чи людини, здатної до самоактуалізації), є більш науково обґрунтованим? Чи, може, вони рівноцінні між собою?

2. Як ми маємо визначати концептуальні освітні цілі: виходячи з виховного ідеалу чи із суспільних потреб в освіті?

На другому семінарському занятті проводиться дискусія «Оптимальний спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей». Студенти в процесі підготовки до неї мають обґрунтувати обраний ними спосіб інтерпретації концептуальних освітніх цілей і довести його перевагу порівняно з іншими.

На першому практичному занятті й у процесі самостійної роботи студенти у творчих групах працюють над розробкою проєкту авторського ЗВО ступенів за таким планом:

1. Місія ЗВО.

2. Її педагогічна інтерпретація.

3. Модель освітнього процесу, яка відповідає місії ЗВО. На другому практичному занятті - під час дебатів захищають проєкт «ЗВО XXI ст.».

Під час самостійної роботи студенти за першоджерелами ознайомлюються з процесами впровадження інноваційних технологій, готуються до семінарських занять, на яких завдяки застосуванню нових технологій (роботі в малих групах, технології «мікрофон», мозкового штурму, кейс-методу тощо).

Тут створюються умови для розвитку здатності до оцінки освітніх цілей та способів їхньої педагогічної інтерпретації. Інформаційна підготовка до використання інноваційних технологій здійснюється завдяки застосуванню модульно-рейтингової технології викладання курсів, завдяки технологіям знаково-контекстного навчання тощо.

Реалізація змістового компоненту передбачає проведення лекційних, семінарських і практичних занять, індивідуальну роботу зі студентами, а також організацію самостійної й науково-дослідницької роботи студентів. Семінарські заняття передбачають проведення дискусій, ділових ігор, круглих столів, тренінгів тощо.

Обов’язковим елементом інноваційних технологій є виконання студентами комплексу комп’ютерних завдань, спрямованих на формування дивергентності мислення.

Суттєвими особливостями комплексу є:

1. Наявність проблемних ситуацій на виявлення освітніх суперечностей та їх конкретизацію.

2. Спрямованість на розвиток уяви, швидкості, гнучкості та оригінальності професійного мислення, подолання психологічних бар’єрів творчості, оптимізацію процесу перебору варіантів пошуку розв’язання освітньої проблеми.

3. Виконання вправ за спеціальними алгоритмічними приписами, що розроблені з урахуванням механізмів розвитку творчих здібностей і передбачають індивідуалізацію педагогічних впливів.

Під час вивчення модуля «Інноваційний освітній процес як педагогічна система та шляхи його оптимізації» («Сучасні освітні технології», 3 курс) здійснюється робота, спрямована на вироблення у студентів таких компетентностей:

а) будувати системні схеми;

б) використовувати принципи системного підходу під час виявлення освітніх суперечностей і винайдення шляхів їхнього вирішення;

г) оптимізувати освітній процес завдяки використанню різноманітних ресурсів.

Доцільним тут є проведення «мозкового штурму». Важливими аспектами його використання є, по-перше, необхідність відокремлення етапу генерування ідей від етапу їх критичної оцінки; по-друге – великою кількістю ідей, задля ймовірності появи гіпотези, яка допоможе розв'язати проблему. Серед основних правил проведення «мозкового штурму» визначено:

1. Проведення «мозкового штурму» у неформальній обстановці.
2. Оптимальна кількість учасників «мозкового штурму» – 12 студентів.
3. Дії і правила мозкового штурму мають бути сформульовані чітко.
4. Група «генераторів ідей» за певний час (20хв.) видає близько 100 пропозицій, спрямованих на розв'язання проблеми. Приймаються всі без виключення ідеї. Ніхто нікого не критикує.
1. 5. Група експертів оцінює ідеї розв'язання проблеми, сформульовані «генераторами». Проведення штурму є вдалим, якщо із 60-80 ідей, одна-дві є перспективними [4].

Ще однією інноваційною технологією навчання є синектичні групи: об'єднання людей, спеціально підготовлених до розв'язання евристичних завдань. Підготовка, триває близько року, спрямовується на формування підготовки до евристичної діяльності.

Метою роботи в групі (5-7 осіб) є творче розв'язання професійних проблем.

Етапи проведення:

- з'ясування проблеми в загальному вигляді;
- «екскурсія» до різних наук галузей задля виявлення схожості. Доцільне використання таких аналогій: прямої, символічної, особистісної і фантастичної. Саме завдяки ним формуються гіпотези;
- аналіз записів засідання синектиків. Впродовж року така група має розв'язати від двох до чотирьох професійних проблем [27].

Метод «шести капелюхів» ґрунтується на уявленні процесу розв'язання проблеми, а саме: збір інформації, генерацію ідеї та критичну оцінку. Кожний етап символізує капелюх різного кольору. Різнокольорові капелюхи покликані візуально акцентувати увагу на конкретній функції, на якій у даний момент доцільно сконцентрувати увагу.

Методика Діснея передбачає умовний розподіл простору на три кола: «коло мрійника» - установка на творчість без будь-яких обмежень, «коло

реаліста» - аналіз та упорядкування ідей, пошук шляхів їхнього втілення в життя, і «коло критика» - проводиться критична оцінка висунутих гіпотез.

Важливими аспектами використання інноваційних технологій у ЗВО є діяльнісна складова.

Доречним тут є практичні заняття, де студенти в творчих групах чи під час дистанційної ділової гри розв'язують комплекс взаємопов'язаних вправ, до якого входять завдання, спрямовані на:

- визначення місії ЗВО;
- розробку моделі навчання;
- виявлення ступеня невідповідності «портрету» випускників модельним уявленням;
- з'ясування причин виникнення проблем.

Наведемо приклад. До групи завдань для студентів-філологів подані вправи на визначення цілей:

а) педагогічної підготовки;

б) філологічної підготовки студентів;

в) складових виховання;

г) формування студентів основ здорового способу життя;

д) життєдіяльності в умовах воєнного стану.

У подальшому робота з визначеного напрямку передбачає систему компетентностей, набуває логічного продовження під час проведення педагогічної практики.

Важливим на етапі використання інноваційних технологій є діагностика особистості, рівень розвитку якої вивчається. Для цього доречним є використання «Дерево цілей». У верхівці графічного дерева розміщується якість особистості, яка вивчається. Від неї розходяться промені до похідних елементів, що розташовані на декількох градаціях. На першій - вихідні якості, на другій – виявлення якостей, на третій – ознаки, які діагностуються [8, с. 8].

З метою розробки та обґрунтування результативності використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО нами було проведено опитування 90 студентів спеціальностей Середня освіта. Філологія.

На першому етапі ми визначили мотивацію і потребу студентів у використанні інноваційних технологій. Результат був приголомшливим

66 % респондентів мали низький рівень підготовки, перевагу власних страхів, невпевненість перед використанням чогось нового, інертність тощо.

Отримані дані підтвердили нашу ідею щодо доцільності проведення, спеціальних занять тощо.

Нами під час опитування виявлялася здатність студентів до розробки використання інноваційних технологій у навчальному процесі.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що переважна більшість студентів мають невисокий рівень цілей у галузі інноватики. Вважаємо, що це пов'язано з тим, що опитування ми проводили, коли студенти ще тільки почали вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу.

На нашу думку, відсутність відповідних знань є відчутною перешкодою під час організації освітнього процесу у вищій школі.

Під час перевірки ми з'ясовували рівень професійних інформаційних знань студентів. Аналіз даних, свідчить про те, що понад 43% опитаних респондентів мають допрофесійний рівень інформаційної готовності до інноваційної діяльності

Зазначене підтвердило нашу ідею щодо доцільності включення до освітнього процесу занять, спрямованих на ознайомлення студентів з основними положеннями інноваційних технологій навчання.

Для визначення здатності генерування ідей ми провели «Мозковий штурм» і «Генерацію ідей». Учасникам ігор пропонувалося винайти оптимальний варіант організації нової технології навчання.

Зроблене уможливило висновок про доцільність включення до навчальної програми курсу «Педагогіка (у тому числі педагогічна майстерність)» та «Сучасні освітні технології» тем «Інноваційні освітні технології» та впровадження інноваційних технологій навчання у практику навчання студентів. При його реалізації ми ґрунтувалися на постулатах інноваційного та персоналізованого підходів.

Головною метою для проведеного дослідження було використання інноваційних технологій, дотримання всіх зазначених принципів, умов, етапів тощо. Особливу увагу ми звертали на студентів – учасників студентської олімпіади та магістрів спеціальності «Освітні, педагогічні науки».

Нами було реалізовано комплекс завдань, а саме: оптимізація здійснювалася шляхом мінімізації і економії часу та ресурсів студентів. Відповідно до вищесказаного під час читання курсу «Педагогіка ( у тому педагогічна майстерність)», «Педагогіка вищої школи» на практичних заняттях в окремих підгрупах ми використовували такі методи, як самостійна робота з навчальними текстами, диспути, круглі столи, ділові ігри «Дебати» тощо.

Для самостійної роботи в експериментальній групі добиралися науково-популярні тексти, в яких завдяки значному фактичному матеріалу й емоційно-образному стилю викладання переконливо доводилась необхідність використання інформаційних технологій.

Ми впроваджували технології «змішаного навчання» і використовували Інтернет. На практичних заняттях з «Педагогіки» студенти створювали окремі групи, працювали у них автономно. Кожна група отримувала своє завдання, маючи доступ до певних джерел інформації, задаючи питання викладачеві. Отримані результати групи презентували у вигляді есе, усної, електронної презентації.

Цікавими було впровадження технологій «Мейкерство», «Сторітеллінг», де студенти створювали власними руками щось нове, передавали інформацію через новий публіцистичний стиль.

Ми проводили ділові ігри «Дебати» (формат К. Поппера) за такою тематикою:

а) «Інновації в освітній сфері – процвітання України»;

б) «Особистість всебічно розвинена – здатна до самоактуалізації».

Серед тем, що були запропоновані студентам для ігор за світовим парламентським форматом, назвемо ігри «Бути чи не бути в Україні профільній освіті?», «Голосую за незалежне тестування» та ін.

У процесі підготовки до ігор студенти користувалися як навчальними текстами, так і матеріалами, які вони самостійно відшукали в ЗМІ, на сторінках Інтернет, наукових і науково-популярних виданнях тощо.

Одночасно з комплексом завдань, спрямованих на формування в позитивного ставлення до інноваційних технологій навчання, на практичних заняттях ми використовували мікротренінги, які формували у студентів синдром досягнення. Для розвитку дієвих мотивів, ситуації вільного вибору взаємодії, співпраці й співтворчості, викладання навчального курсу «Сучані освітні технології» здійснювалося як модульно-рейтингове.

Неабиякого значення для майбутніх студентів мають особистісно орієнтовані технології. Адже завдяки їм визначаються здібності особистості, студенти реалізують себе під час самостійної роботи. Особистісно орієнтовані технології сприяють індивідуальному підходу і диференціації навчання.

Особистісно орієнтоване навчання на відміну від традиційного, є складним для застосування, адже потребує гнучкості у впровадженні, можливості вибору навчальних дисциплін, навчання за індивідуальними планами, співробітництва викладачів і студентів тощо.

Під час читання курсу «Сучасні освітні технології» ми впроваджували навчальні та навчально-творчі задачі. Ступінь складності визначався рівнями диференціації студентів. Студенти виробляли уміння аналізу педагогічних явищ, фіксації результатів діяльності.

Серед завдань першого рівня використовувались такі:

- доведіть потребу впровадження інноваційних технологій навчання.
- що спонукає вас до використання інноваційних технологій?

Серед завдань другого рівня складності ми використовували:

- зробіть висновки щодо особливостей подальшого розвитку інноваційних технологій;
- які труднощі виникають при використання інноваційних технологій навчання?
- Які інноваційні технології навчання, найчастіше використовуються в практиці сучасного ЗВО?

Нами пропонувались для студентів творчі і проблемні завдання із врахуванням їх індивідуальних якостей і здібностей. Студент вибирав з переліку завдання певного рівня чи виконував декілька. Апробація результатів здійснювалася під практичних занять та студентської олімпіади з «Педагогіки».

На лекційних і практичних заняттях, у процесі самостійної роботи забезпечувались умови для закріплення в майбутніх викладачів хімії знань, створювати системні, модульні та часткові освітні інновації, впроваджувати нові освітні технології в навчально-виховний процес, розповсюджувати їх серед

педагогічного співтовариства. В експериментальній групі проводились мікротренінги, що включали по три вправи.

Нами було створено дискусійні навчальні групи. Дискусії організовувалися за певною тематикою

Перша спрямовувалася на розвиток синдрому досягнення;

друга – на розвиток власної особистісної важливості;

третя – на розуміння власної мети.

При вивченні теми «Форми організації навчання» проводився круглий стіл «Як мотивувати студента до використання інноваційних

Для реалізації уміння впроваджувати інноваційні технології нами використовувались вправи на розпізнавання текстової інформації в зоні найближчого розвитку і на роботу з візуалізованими образами.

Наприклад, студент виявляється здатним розпізнавати три слова в тексті. Перед ним ставиться завдання: упродовж 10 хвилин щоденно намагатися розпізнавати 4 слова. При отриманні позитивного результату завдання ускладнюється таким чином, щоб навчання знов здійснювалося в зоні найближчого розвитку.

На нашу думку, створення алфавіту візуалізованих образів текстової інформації та сформованість навичок оперування ними, є необхідною передумовою формування не тільки прийомів раціонального читання, але й найефективнішим засобом розвитку зорової пам’яті.

Ми використовувати три види вправ з візуалізованими образами:

«Миттєве фото» (сутність вправи полягає в тому, щоб, «сфотографувавши» декілька слів з тексту, навчитися утримувати їх образ в уяві);

«Маніпулювання фотографією» (сутність вправи полягає в тому, щоб переміщати «фотографію слів» у просторі);

«Групування декількох фотографій» (сутність вправи полягає в тому, щоб, сфотографувавши» декілька фрагментів тексту, по черзі візуалізувати їх).

Вправи виконувалися щоденно впродовж 10 хв. з поступовим ускладненням завдань. Одночасно із зазначеною роботою, студентів експериментальних груп було залучено до підготовки в олімпіаді з педагогіки у творчих групах. Це дозволило суттєво підвищити ефективність процесу у реальній ситуації.

Аналіз зробленого дав можливість простежити позитивні зміни в усвідомленні потреби в інноваційних технологіях. Так, низький рівень респондентів зменшився до 50 відсотків.

Узагальнені дані щодо потреб студентів до використання інноваційних технологій навчання подані у діаграмі 1.

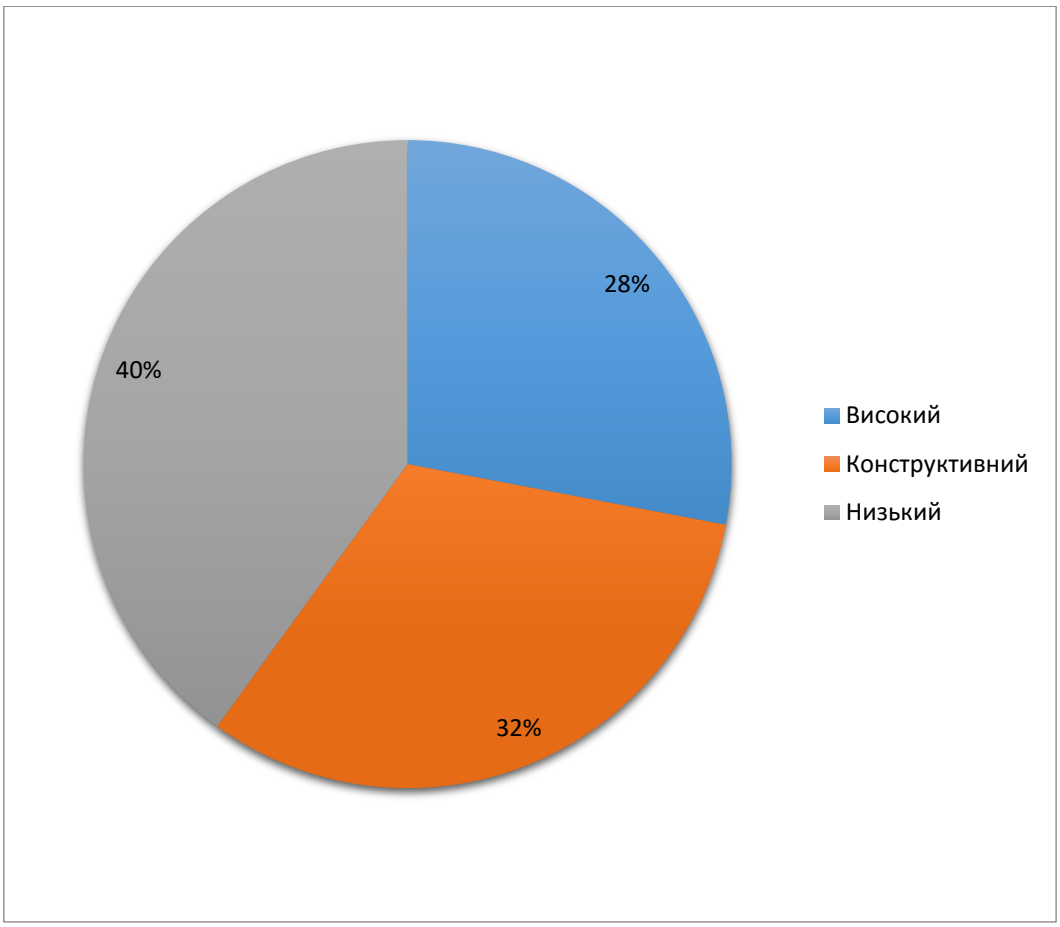


**Рис. 1. Потреби студентів до використання інноваційних технологій навчання**

Як видно з діаграми, конструктивний і низький рівні готовності зменшились. Пояснимо це впровадженням інновацій в освітній процес. На сьогодні традиційне навчання у ЗВО не повністю задовольняє потреб сучасної освіти і практики.

Аналіз інноваційних технологій навчання та їх впровадження у сучасному форматі ЗВО, дали можливість для висновку, про потребу використання досвіду науковців у практиці вищої школи України. Зокрема, використання інноваційних технологій навчання базується на персоналізованому, особистісно орієнтованому, компетентнісному підходах. Здійснений аналіз дефініції «інноваційні технології» довів, що на сьогодні немає єдиного розуміння даного терміну. Нам імпонує визначення «інноваційні технології» як система дій з планування, здійснення навчального процесу чи складний інтегративний процес, у якому взаємодіють люди, новітні засоби, методи навчання.

Доречними для сучасних студентів є використання, як складових інноваційного навчання, технологій мікровикладання, «Мозкового штурму», «Ажурної пилки», інноваційної технології «Insert», творчих стратегій навчання, портфоліо, рефлексивного навчання тощо.

Ми визначили, що студенти знаходяться на в основному на конструктивному рівні оволодіння інноваційними технологіями, хоча потреба у них дуже висока. Чи не основною причиною такого стану вважаємо уведення

до педагогічного циклу дисциплін в освітній процес лише на третьому курсі навчання, відсутність читання курсів, зокрема «Сучасних освітніх технологій», застарілі методики викладання та ін.

Проведена робота переконала нас у потребі використання інноваційних технологій навчання під час читання навчальних дисциплін: «Педагогіка (у тому числі педагогічна майстерність», «Сучасні освітні технології» (бакалаврський рівень), «Педагогіка вищої школи», «Методологія наукових досліджень» та ін. (магістерський рівень).

Все сказане дало можливість розробити і апробувати інноваційні технології підготовки студента в освітньому процесі ЗВО, зорієнтовувати їх на особистісний, суб'єкт суб'єктний підхід. Такі дані підтверджують потребу використання інноваційних технологій навчання в освітньому форматі ЗВО. Завдяки інноваційним технологіям реконструюється процес викладання навчального матеріалу, зберігається час та зусилля студентів. Подальшого вивчення вимагають дослідження застосування інноваційних технологій виховання студентів під час навчання.

**Список використаних джерел**


1. Блог вчителя хімії Тикул Ольги Андріївни URL.: http://olgatykul.blogspot.com/p/blog-page_42.html
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Друганова О.М., Мартиненко І.І. Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019, Вип. 46. С. 48-58.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с
5. Золотарьова Г. Інноваційні педагогічні технології при підготовці вчителів у Німеччині. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2017. 220 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. /уклад. О. Пометун, Л. Пироженко Київ: Освіта, 2002. 136 с.;
7. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. – Дрогобич : ....., 2015. – с.78, с. 9].
8. Лікучова С. А. Застосування методу проєктів у навчанні студентів Зво. *Наукові праці. Педагогіка.* Вип. 314. Том 326. с.48-50 URL.: https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2019/326-314-8.pdf
9. Мирончук Н.М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка. 2018. Вип. 13.* С. 95-101
10. Нісімчук А. Педагогічна технологія: підручник для підготовки бакалаврів. Київ: Просвіта, 2003. 163 с.
11. Про вищу освіту: Закон України. URL.: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060–12.

12. Прокопів Л., Корчига Є. Інноваційні технології удосконалення професійного розвитку майбутніх викладачів іноземної мови. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 р. / Упоряд. Гуменюк І.В., та ін. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. Ч. 1. –С. 318 – 324
13. Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник. Видання друге. Івано-Франківськ, 2017. 166 с.
14. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України: : дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Волинський державний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 1999. 35 с.
15. STEM-освіта – Інститут модернізації змісту освіти. URL.: https://imzo.gov.ua/stem-osvita
16. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. Витоки педагогічної *майстерності*. 2018. Випуск 13. URL.: https://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2932/1/Uisimbaeva.pdf
17. Чугай Ю. Змішане або гібридне навчання як трансформація. URL: https://confesp.fl.kpi.ua/node/1268
18. Яворський Н. Б. Марікуца У.Б. Лабораторний практикум з дисципліни “Алгоритмізація та програмування”: навчальний посібник. Львів, 201
19. Marrero M. E. Live, online short-courses: A case study of innovative teacher professional International Review of Research in Open and Distance Learning. 2010. №11. С. 81–95

**Вікторія Стинська**
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту ім. Б. Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

# Проєктна технологія навчання: історія, етапи розвитку та шляхи реалізації в гірських школах Українських Карпат

***Анотація.*** У монографії розглянуто історію, етапи розвитку проєктної технології навчання та шляхи її реалізації в гірських школах Українських Карпат.

Увагу акцентовано на понятійному апараті, етапах розвитку проєктної технології у вітчизняній та зарубіжній літературі, класифікації проєктів, декомпозиції та проблемі реалізації проєктної технології у практиці роботи гірських шкіл Українських Карпат.

Охарактеризовано структуру педагогічного проєктування, особливості, переваги і недоліки проєктної технології, види проєктів для роботи з учнями у гірських школах.

***Ключові слова:*** проєктна технологія, проєкт, метод проєктів, гірська школа Українських Карпат, освітній процес, заклади освіти, Карпатський освітній простір, історія.

Сучасне суспільство висуває особливі вимоги до вчителя, до формування його творчого дослідницького потенціалу. Основне завдання школи полягає в необхідності подання знань учням, розвитку особистості школяра на основі вивченого, вихованні культури мислення та мовлення. Формування такого стилю мислення пов’язується в педагогічній науці з використанням в освітньому процесі ЗВО нових технологій навчання.

Проте, багато з технологій, які прийнято називати «інноваційними» в тому чи іншому форматі вже використовувалися у вітчизняній та зарубіжній системах освіти в попередні періоди, але через певні причини відходили на останній план. Через десятиліття до них повернулися знову. До таких технологій належить і метод проєктів, який є альтернативою традиційним методам. Цей метод не можна назвати принципово новим, адже істинні інновації в галузі педагогіки – явище надзвичайно рідкісне. Як правило, це розгляд на новому витку педагогічних, соціальних, культурних досягнень, давно забутих педагогічних істин, які використовувалися в інших умовах.

## Еволюція «методу проєктів»: від зародження до сучасного осмислення

Поняття «проєкт» (від лат. projectus; букв. – кинутий вперед) – це, за визначенням довідкової літератури.

- будь-що, що планується чи замислюється, велике починання;

- обмежена за часом і витратами система операцій (робіт), спрямована на досягнення низки обумовлених результатів/продуктів (задум необхідний для досягнення цілей проєкту) на рівні вимог і стандартів якості;

- певне завдання з визначеними вихідними даними й встановленими результатами (цілями), що обумовлюють спосіб його ви рішення.

- схема, план, задум, влаштування, заснування будь-чого – прообраз якого-небудь об'єкту, виду діяльності;

- спосіб трансформації об'єкта, явища від існуючого стану до бажаного.

- координоване виконання у визначений період взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей (результату).

Відповідно, за визначенням сучасних дослідників (Р. Галустов, Н. Зубов, К. Мелашенко, Є. Полат) метод проєктів – це :

- система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі створення під контролем вчителя нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значущість;

- спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформлення тим чи іншим чином;

- педагогічна технологія, що передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів.

- педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових.

Як бачимо, результати запропонованих визначень методу проєктів засвідчують відсутність єдиної та чіткої парадигми їхнього використання серед дослідників та науковців. Також поряд вже з традиційним уживанням терміну «метод проєктів», який розуміється контекстно як метод, технологія навчання, вид навчання та діяльність вживається відносно нове поняття «проєктна технологія».

Відповідно, якщо говорити про метод проєктів як педагогічну технологію, то ця технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своїм змістом. Її сутність – у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує освітній процес до структурних і організаційних вимог навчального проєктування.

Питання виникнення методу проєктів у зарубіжній педагогічній науці розглядалися у працях, як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які розходяться в думках щодо питань виникнення методу, його засновників та періодів розвитку. Зокрема, Е. Полат, Н. Пахомова пов'язують народження методу проєктів з ім'ям американського філософа і педагога Дж. Дьюї, Б. Назаренко називає основоположником даного методу В. Кілпатрика, американські

педагоги (Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Дж. С. Холл) вважають засновником методу Р. Стімсона.

Як свідчить аналіз джерельної бази, у зарубіжній терії і практиці метод проєктів пройшов такі етапи:

1) «Проєкт як засіб мотивації до навчальної діяльності» (XVI ст.).

2) «Проєкт як засіб масового навчання дітей різних верств населення» (XVII–перша половина XIX ст.).

3) «Проєкт як новітній підхід до вирішення теоретичних та практичних проблем освіти та виховання» (кінець XIX–початок XX ст.).

4) «Період широкого використання методу проєктів в експериментальних школах Європи у 20-30-х роках минулого століття» (20-30-х роки XX ст.).

5) «Згасання інтересу до методу проєктів у педагогічній науці» (з кінця 30-х до кінця 50-х років XX ст.).

6) «Метод проєктів як один із методів індивідуального навчання в США у 60-70-х роках XX ст.» (60-і початок 70-х років XX ст.).

7) «Проєкт як спроба альтернативного навчання у США» (60-80-і роки XX ст.).

8) «Період поширення та активного застосування методу проєктів у навчальному процесі країн Європи та Америки» (80-90-і роки XX ст.).

9) «Метод проєктів як одна із сучасних світових педагогічних технологій» (початок XXI ст.).

Отже, теоретичне зародження методу проєктів відбулося в кінці XIX століття в США під назвою «метод проблем». Дидактичні основи його впровадження розробили та обґрунтували американський педагог Дж. Дьюї та його послідовники – В. Кілпатрик, Е. Паркхерст.

Теорія В. Кілпатрика базувалася на його переконанні в тому, що навчання стає успішним лише тоді, коли воно підпорядковується нахилам дитини та уникає примусу. Він проголосив основним завданням школи «виховання вільних громадян», яке має складатися з «системи цільових проектів» і виокремив чотири типи шкільних проєктів:

Втілення ідеї або плану в зовнішню форму.

Подолання інтелектуальної перепони.

Здобуття нових знань та досвіду.

Отримання естетичної насолоди.

Отже, В. Кілпатрик запропонував спосіб побудови освіти, у центрі якої знаходиться проєктна діяльність, заснована на засадах «природних законів освіти». Метод проектів при цьому розглядався не лише як засіб навчання різним дисциплінам, а також як самостійний навчальний предмет.

Починаючи з 1920 до 1931 рр., метод проєктів широко застосовувався в шкільній практиці й в Україні. Однак, вже у 1931 р. школи в Україні було повністю переведено на традиційне навчання, а метод проєкту було засуджено й заборонено, закрито та відкинуто. Широкої популярності метод проєктів набуває з 90-х рр. XX ст.

Зокрема, про проєкт як навчальну технологію заговорили в українській педагогічній практиці в результаті діяльності міжнародних організацій, які розробляли і поширювали освітні проєкти.

Наразі вчені визначають метод проєктів як відкриту педагогічну систему, яка містить певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості учня. Сучасний проєкт є елементом наукової творчості учнів, складовою сучасних педагогічних технологій.

Таким чином, проведений аналіз показує, що метод проєктів як педагогічне явище має багату та складну історію становлення. Дослідження історичного досвіду роботи за цим методом дозволяє створити основу для організації успішної практики його впровадження в умовах сучасної школи в Україні.

## Сутність та класифікація методу проектів у умовах реформування сучасної системи освіти

Аналіз джерельної бази засвідчив наявність різних підходів до класифікації проєктів:

Одна з можливих типологій проєктів може будуватися за наступними критеріями:

*1. За методом (або видом, характером) проєктної діяльності*: дослідницькі, інформаційні, творчі, рольові (ігрові), практично-орієнтовані проєкти.

*Дослідницький проєкт* побудований на основі моделювання подій, фактів життя, відстеження історії, особливостей сприйняття, порівняння двох чи більше особливостей. Проєкт може бути виконаний з будь-якої дисципліни індивідуально та групою учнів, оформлений традиційно або за допомогою мультимедійних засобів. Проводитись дослідження може у позанавчальний час або на уроці за сценарієм вчителя.

*Інформаційний проєкт* покликаний навчити здобувати й аналізувати інформацію про об'єкт, узагальнювати її і розтлумачувати для широкої аудиторії. Такі проєкти спрямовані на збір та статистичну обробку інформації, а його езультатом може бути публікація, реферат. створення інформаційного середовища класу або школи.

*Творчий проєкт* передбачає максимально вільний і нетрадиційний підхіддо оформлення результатів. Такі проєкти, як правило, не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, підпорядковуються здебільшого кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проєкту. Результатом такого проєкту може бути спільна газета, твір, відеофільм, драматизація, спортивна гра, свято, експедиція та ін.

*Рольові (ігрові) проєкти* передбачають імітацію соціально-ділових відносин у різних ситуаціях (наприклад, із шкільного життя). Результати

проєкту не завжди можливо змоделювати на початку роботи, однак успіх, насамперед, залежить від рефлексії учасників і співвідношення отриманих результатів з поставленою метою.

*Рольовий проєкт*. Беручи в ньому участь, проєктанти беруть на себе роль літературних або історичних персонажів з метою соціалізації сюжету. Результат проєкту залишається відкритим до самого закінчення. Чим завершиться судове засідання? Чи буде розв'язаний конфлікт і підписаний договір.

*Практико-орієнтовані проєкти* орієнтовані на практичний результат. Тут важлива не тільки добре продумана структура проєкту, але й поетапне обговорення проблеми в команді, аналіз та коригування діяльності, організація координаційної роботи з корекції спільних й індивідуальних зусиль, а також зовнішня оцінка результатів проєкту.

2. *За змістом*: літературо-творчі, екологічні, інженерно-технічні, мовні, спортивні, історичні, музичні, тощо.

3. *За рівнем реалізації міжпредметних зв'язків*: монопроєкт, міжпредметний проєкт, надпредметний.

*Монопроекти* – виконуються в рамках однієї галузі знань або одного предмета, але із залученням знань з інших областей.

*Міжпредметний проєкт* – проблема, розв'язувана у процесі виконання, перебуває на стику кількох предметів. Ці проекти вимагають кваліфікованої консультації та координації з боку кількох викладачів, що є набагато складнішим з точки зору організації проектної діяльності. Як правило, ці проєкти і за обсягом матеріалу, і за обсягом часу, що витрачається на них, є доволі громіздкими.

*Надпредметні* – проєкти, які можуть бути не пов'язані з матеріалом, що вивчається. Метою таких проектів є організація продуктивної діяльності учнів у групі, формування навичок групової роботи. Вони застосовуються переважно у виховній роботі.

4. *За характером контактів*: внутрішні, регіональні, иіжнародні.

*Внутрішні* – виконуються в межах одного освітнього закладу незалежно від того, скільки предметів передбачається охопити проєктом.

*Регіональні (чи муніципальні)* – виконуються кількома освітніми установами області (чи міста).

*Міжнародні* – існують сайти, де учнів запрошують взяти участь у проєктах, розрахованих на роботу з різних країн.

5. *За кількістю учасників проєкту*: індивідуальні (особистісні), парні, колективні (групові).

*Особистісні* – зазвичай використовуються як залікові або підсумкові роботи, оскільки вони показують знання та вміння конкретного учня.

*Парні і колективні (групові)* – передбачають складнішу систему оцінки, оскільки необхідно адекватно оцінити і окремих учнів, та їх спільну діяльність.

*6. За тривалістю виконання проєкту:* короткотермінові, середньотермінові, довготривалі.

*Короткотермінові* – тривалість такого проєкту в середньому від одного до кількох уроків.

Середньотермінові – термін виконання такого проекту може бути від тижня до місяця, теми більші. Цей проект, як правило, позаурочний, і педагог повинен передбачити учням можливість отримати консультації з певних тем.

*Довготривалі* – тривалість такого проєкту в середньому від місяця до кількох місяців. Задля більшої ефективності процесу підготовки, необхідно розбити проєкт на окремі логічно завершені етапи, після виконання яких учень повинен обов'язково звітувати.

Таким чином, різноманітність типів проектної діяльності дозволяє обирати та використовувати найбільш відповідний та ефективний проєкт для тієї чи іншої ситуації. У зв'язку з цим метод проєктів став широко застосовуватися в освітньому процесі школи.

Як правило, на практиці роботи у гірських школах частіше доводиться мати справу зі змішаними типами проєктів.

**Види проектів для роботи з учнями початкових класів у гірських школах**

1. **Ранні проєкти.**

*Ранні проекти* – це зазвичай колекціонування різноманітних ілюстрацій та слів до них, які можуть використовуватися на уроках як словник, як матеріал для розвитку мовлення і збагачення кругозору учнів. Ці проекти доступні для першокласників у більш простому вигляді та з деякими ускладненнями в інших класах початкової школи.

*Кольорові сторінки.* В альбомі для малювання наклеюють аркуші або картон червоного, зеленого, жовтого, синього, білого, чорного та ін. кольору. Учні повинні знаходити різні картинки або їх малювати, підписувати внизу, наприклад, «зелене дерево», «синя куля», і приклеювати малюнок в альбом на сторінку з відповідним кольором. Буквозошит. Зробити декілька зошитів з буквами. Учні малюють або вирізають малюнки предметів, що починаються на цю букву, підписують внизу ілюстрації і приклеюють у зошит з відповідною буквою. В подальшому, коли діти навчаться гарно писати, у ці зошити можна записувати приказки, загадки, короткі вірші, казки, фізкультхвилинки на всі букви алфавіту.

*Цифроплакат.* Учнями оформлюється плакат про цифри по мірі їх вивчення. Малюються картинки, записуються лічилки, казки, речення про цифри.

*Картки предметів з крилами.* Учні знаходять малюнки предметів або істот, у яких є крила: літак, птахи, комахи тощо. Роблять надписи і приклеюють на аркуші одного формату. Розпочату роботу в 1 класі за цими темами можна

продовжувати в інших класах і поповнювати сторінки додатковим матеріалом. Можна вказувати дату, прізвище, клас, авторів робіт.

2. **Проект – спостереження.**

Щоденник спостережень.

Проєкти про пори року.

*«Зимонька – зима»:* чому так кажуть, погода, тварини, птахи, комахи, рослини; як готуються люди до зими; український фольклор про зиму; зимові ігри; зимові свята; зимова їжа; зимові відчуття; зимові асоціації.

Проекти про домашніх тварин

*«Мій Барсик»:* зовнішній вигляд тварини, його звички; як показує свій настрій, свої бажання; меню тваринки; історичні дані про появу цього виду тварин; український фольклор, письменники та поети про цю тварину.

3. **Проект – розповідь.**

- ✓ Результат дитячої творчості і фантазії.
- ✓ Результат вивчення ряду тем шкільних предметів.
- ✓ Фантастична розповідь на задану (вигадану) тему.
- ✓ Патріотичні, історичні, географічні, природознавчі оповідання.
- ✓ Музичне оповідання.
- ✓ Розповідь – картина.
- ✓ Проєкт – розповідь за сюжетом фільму.

4. **Конструктивний (матеріальний, предметний) проєкт.**

- ✓ Виготовлення матеріальних предметів.
- ✓ Виготовлення листівок, закладок, іграшок, сувенірів, настільних ігор.

5. **Екскурсійний проєкт.**

Екскурсії, походи, експедиції, поїздки, подорожі (в тому числі й заочні).

Для успішних занять проектною діяльністю необхідна наявність певних умов:

- бажання самої дитини;
- сприятливе середовище;
- грамотний доброзичливий викладач – консультант. Без цього проектна діяльність буде формальною, нецікавою для учня та неплідною.

Звичайно, у початковій школі проєкти – це зазвичай не індивідуальна, а сімейна діяльність, оскільки дитина є обмеженою у засобах та інструментах пошуку, збору та обробки інформації. Тому, звичайно, робота над проєктом здійснюється під керівництвом учителя та батьків. Але батьки повинні постійно пам’ятати, що суть методу проектів – це формування самостійності дитини у пошуку інформації, обробці даних, а не у тому, хто зробить проект краще чи ефектніше. Батьки не повинні брати на себе більшу частину роботи над проектом, інакше губиться сама ідея цього методу. А ось допомога порадою, інформацією, виявлення зацікавленості з боку батьків – важливий фактор підтримання мотивації і забезпечення самостійності школярів. Особливо неоціненною є допомога батьків, коли діти роблять перші кроки у роботі над проектом. Тому слід наголосити батькам, що вони виконують лише роль

помічника – допомогти знайти разом інформацію у книгах, зводити до бібліотеки, пошукати в Інтернеті, допомогти відібрати найголовніше, допомогти охайно оформити результати пошуку. Головне слово для батьків «допомогти», але не «зробити замість». Краще тоді не робити зовсім, ніж зробити замість дитини.

**Вимоги до використання методу проєктів у гірській школі**

Найважливішими складовими тлумачення проєкту є чітка орієнтація на результативність заходів, необхідність їх досягнення у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення.

Застосування методу проєктів в освіті надає учням можливості переконатись у важливості одержаних ними знань і досвіду не в майбутньому у професійній діяльності, але вже сьогодні, в реальних проєктах, що приносять користь суспільству. Застосування методу проєктів в освіті важливе ще й тому, що не всіх очікуваних результатів навчання можна досягти через збільшення кількості знань, які засвоїв учень. Його ціль – надання тим, хто навчається, можливості самостійно здобувати знання у ході планування та виконання практичних завдань, що вимагають інтеграції знань і досвіду із різних предметних галузей і поступово ускладнюються. Вчителеві в проєктній діяльності тих, хто навчається, відводиться роль координатора й експерта.

Основні вимоги до методу навчального проекту слід визначити як поєднання шести літер «П»:

1. Проблема – робота над проектом завжди спрямована на вирішення конкретної проблеми. Проблема може бути навчальна, професійна, соціальна, вона має бути цікавою у дослідницькому плані з погляду підбору інформації, практичного використання результату.

2. Проєктування – планування власної діяльності, а також діяльності команди з вирішення проблеми.

3. Пошук – наявність дослідницької роботи як неодмінна умова кожного проекту.

4. Продукт – як практичний результат роботи над проблемою.

5. Презентація – обов’язкове подання результату роботи та його захист.

6. Портфоліо – комплект документів, у якому зібрані всі робочі матеріали з проектної діяльності (чернетки, плани, графіки, звіти тощо).

Технологія проєктування передбачає розв’язання проблемних ситуацій, що потребує від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на розробку оптимальних шляхів його реалізації, незмінний публічний захист і аналіз підсумків. Результати виконання проєктів повинні бути «відчутні»: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – результат, готовий до впровадження.

Отже, проєктна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Проєктна технологія навчання спонукає учнів виявити інтелектуальні здібності, моральні й комунікативні якості, продемонструвати рівень

оволодіння знаннями й загально-навчальними вміннями, здатність до самоосвіти й самоорганізації. Проєктній діяльності може передувати «мозковий штурм», у процесі якого постануть нові цікаві для учнів проблеми. У процесі здійснення проєкту учні синтезують знання, інтегрують інформацію суміжних дисциплін, шукають більш ефективні шляхи розв'язання задач проєкту, спілкуються одне з одним. Спільна діяльність реально демонструє широкі можливості співробітництва, у ході якого учасники ставлять мету, визначають оптимальні засоби її досягнення, розподіляють обов'язки, виявляють власну компетентність.

Проєктна діяльність передбачає роботу в колективі. Великий інформаційний і технологічний обсяг багатьох проєктів примушує їх учасників об'єднуватися у групи. Така ситуація сприяє становленню, формує соціалізовану особистість, працюючи у команді майбутні фахівці вчаться взаємодіяти один з одним, вирішувати можливі конфлікти, набувати навичок етичного міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, аналізувати результати діяльності.

Метод проєктів припускає розв'язання певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь з різних галузей науки, техніки, творчих галузей. Результати виконання проєктів мають бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична – готовий продукт проєкту. Метод проєктів можна використовувати як самостійну (індивідуальну) чи групову роботу учнів упродовж різного за тривалістю часу, а також з використанням сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних, телекомунікаційних.

Великою перевагою проєктної діяльності є вміння, які набувають учні, а саме:

- планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати;
- використовувати багато джерел інформації;
- самостійно збирати і накопичувати матеріал;
- аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку;
- приймати рішення;
- встановлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним);
- створювати «кінцевий продукт» - матеріальний носій проєктної діяльності;
- представляти створене перед аудиторією;
- оцінювати себе та інших.

Створення педагогічних об'єктів, що називається педагогічним проєктуванням, передбачає ряд певних етапів:

1. пошуковий – створення теоретичної (ідеальної) моделі об'єкта, виявлення його істотних властивостей, аналіз принципів та умов його

функціонування).

2. аналітичний – опрацювання проєктної моделі об’єкта: визначення бази знань, інформаційної моделі матеріалу, що вивчається).

На цьому етапі важливо організувати діяльність спрямовану на колективне обговорення проєкту й втілення його ідей в проєкті. Для цього на дошці виписують всі ідеї без винятків. Коли висловлено достатню кількість пропозицій, варто узагальнити та класифікувати основні напрями висунутих ідей у найбільш наочній та зрозумілій формі. На основі аналізу цього етапу будують модель діяльності, визначають джерела необхідної інформації, виявляють значимість проєктної роботи, розробляють план майбутньої діяльності. Неабияку роль на першому етапі відіграє спрямованість та налаштування усіх учасників на успіх майбутньої справи.

3. практичний – розробка педагогічної моделі знань: структуризація матеріалу, вибір і «продумування» сценарію проєкту, опрацювання моделі педагогічного спілкування (ланцюг педагогічних дій, операцій, комунікацій, взаємопов’язана діяльність вчителя та учнів і т. д.).

4. презентативний – практична реалізація й апробація моделі технологій навчання: проведення педагогічного експерименту на невеликій групі слухачів).

Результатом роботи різних груп є презентація, підсумок спільної програми та індивідуальної діяльності. Захист проєкту проходить у різних формах (наприклад, ігровій): прес-конференція, круглий стіл. Учасники не лише описують прийоми, за допомогою яких було отримано інформацію, а й розповідають про проблеми, що виникли під час підготовки проєкту, демонструють наочно набуті знання, духовні орієнтири та творчий потенціал. На цьому етапі демонструється досвід уявлення підсумків своєї діяльності.

Під час захисту проєкту виступ має бути нетривалим, стислим, лаконічним. Щоб зацікавити глядача використовують певні прийоми: розповідають яскраві факти, цікаву статистику, роблять історичний огляд, використовують слайди, плакати, графіки тощо.

Під час презентації відбувається залучення до дискусії щодо обговорення проєктів, а також тих питань, що залишились на порядку денному. До того ж, робиться спроба об’єктивно поставитися до критики, визнавати різні точки зору та об’єктивно оцінити свої досягнення.

Робота над проєктом:

• розвиває ініціативу, творчий потенціал, комунікативні здібності, уміння працювати в команді;

• формує загальну інформаційну культуру;

• допомагає реалізувати індивідуальний підхід у навчанні;

• формує інформаційну та комп’ютерну компетентності учня.

Правила успішної роботи учнів у проєктній діяльності:

• у команді немає лідерів – усі члени команди рівні;

• команди не змагаються;

• усі члени команди повинні отримати задоволення від спілкування, а також від того, що разом виконують проєктну роботу;

• кожен повинен отримувати задоволення від почуття впевненості в собі;

• відповідальність за кінцевий результат несуть всі члени команди, які працюють над проєктом.

5. Підсумковий – аналіз результатів експерименту й корекція проєкту.

Проєктна діяльність містить ще один етап – рефлексію, тобто самооцінку суб'єктом проєктної діяльності одержаних результатів. Слід зазначити, що рефлексія супроводжує кожний етап проєктивної технології. Однак, виділення самостійного оціночно-рефлексивного етапу сприяє цілеспрямованому самоаналізу і самооцінці. На цьому етапі проєкт оформлюють, синтезують та підготовлюють до презентації. Оціночно-рефлексивний етап є важливим, тому що кожен учасник проєкту обов'язково сприймає інформацію, отриману від усієї групи, адже у будь-якому випадку він бере участь у презентації результатів проєкту. Якщо враховано момент рефлексії, то можна проводити коригування проєкту, а саме облік критики педагога та інших членів групи. Група обдумує як поліпшити робочий процес, що може вдатися, а що ні, а також оцінює кожний внесок учасника в роботу проєкту.

До проєктної діяльності висувають такі основні вимоги:

1. Наявність значимої в дослідному, творчому плані проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів.

3. Самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова).

4. Структурування змістовної частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів). Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань дослідження, які випливають із неї, висування гіпотези щодо їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коригування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу «мозкової атаки».

При застосуванні проєктної технології навчання – і це її головна характеристика – акцент робиться на активні види самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової). Перед початком роботи над проєктом учні вивчають перелік всіх запропонованих тем проєктів. Проте, тема та проблема дослідження не може бути нав'язаною вчителем, оскільки усвідомлення учнями життєвої необхідності знань, умінь та навичок з певної проблеми є необхідною умовою проєктної діяльності. Щоб отримати очікуваний результат, вчитель повинен пропонувати учням тільки те, що їм цікаво і відповідає їх талантам і здібностям. При необхідності учні обирають керівника проєкту, партнерів, з якими б хотіли співпрацювати.

Досить ефективними формами організації роботи над проєктом можуть бути ведення журналу чи щоденника, в якому відмічалися б всі важливі

моменти праці на проєктом, складання графіку поточної роботи, в якому будуть зазначені всі етапи роботи, виконання конкретних завдань, вказані найскладніші моменти, щодо яких слід отримати консультацію керівника, прослідкувати динаміку та успішність роботи над проєктом.

Оформлення проєктної роботи може мати вигляд реферату, наукової доповіді, статті, реклами, прес-конференції, презентації, макета, діаграми, буклетів, гри, екскурсії тощо.

Оцінка роботи над проєктом повинна здійснюватися на основі як внутрішніх так і зовнішніх критеріїв. При оцінці проєкту до уваги доречно приймати не лише результат, який отримано, та естетичність його оформлення, презентацію, але якість роботи в цілому: володіння засобами пізнавальної діяльності; вміння користуватися різними джерелами інформації; методами дослідження; вміння працювати в групі, сприймати іншу думку, ставити цілі, складати та реалізовувати план, співставляти мету та дії, доцільність прийнятих рішень, аргументованість висновків, точність у відповідях на запитання тощо.

Таким чином, проєктну технологію можна використовувати як доповнення до інших видів прямого чи непрямого навчання, як засіб прискорення зростання і в особовому сенсі, і в академічному.

**Декомпозиція**

Важливим етапом у ході розроблення проєкту є **декомпозиція** – «поділ» мети проєкту на складники за рівнями, необхідними для ефективного управління проєктом («розділяй і володій»).

Завданнями декомпозиції проєкту є таке забезпечення переходу від мети до способів і засобів її досягнення; визначення робіт і часу, необхідних для досягнення мети; позбавлення непотрібних (зайвих) робіт і ресурсів, що не пов’язані з реалізацією проєкту; поділ робіт на складники для різних учасників проєкту, координація їхніх дій і визначення відповідальності.

Кожен наступний крок декомпозиції проєкту забезпечує послідовну деталізацію його змісту. При цьому на кожному наступному кроці обсяг елементарних робіт менший, ніж обсяг елементарних робіт попереднього рівня.

Критеріями для визначення необхідної кількості рівнів декомпозиції є такі:

- робота має один чіткий результат;
- за роботу може бути призначений один відповідальний;
- можна розрахувати затрати праці та тривалість за даною роботою.

Параметрами зовнішньої оцінки проєкту:

- значущість і актуальність висунутих проблем, їх адекватність тематиці;
- коректність використаних методів дослідження і методів обробки отриманих результатів;
- активність кожного учасника проєкту відповідно до його індивідуальнихможливостей;
- колективний характер ухвалюваних рішень (при груповому

проєкті);

- характер спілкування і взаємодопомоги, взаємодоповнення учасників проєкту;
- необхідна і достатня глибина проникнення у проблему; залучення знань з інших областей.

Потрібно зазначити, що завдання щодо розроблення проєкту не є таким уже й простим для учнів. Тому доречним є надання певних рекомендацій щодо прийомів роботи.

У ході розроблення проєкту рекомендується така послідовність прийомів:

а) пояснення учня;

б) індивідуальне письмове виконання етапу учнями (корисним буде надати орієнтувальну основу дії);

в) обговорення у складі міні-груп (2–5 осіб);

г) презентація поточного етапу роботи всій академічній групі.

Рівень педагогічного проєктування залежить від рівня технологічної компетентності і визначається на основі таких основних критеріїв:

1) доцільності (за спрямованістю);

2) творчості (за змістом діяльності);

3) технологічності (за рівнем педагогічної техніки);

4) оптимальності (за вибором ефективних засобів);

5) продуктивності (за результатом).

**Висновки.** Загалом, підсумовуючи, слід зазначити, що проєктна технологія, як і будь-яка інша, має переваги і недоліки щодо використання у освітньому процесі гірських шкіл. До переваг відносимо:

- забезпеченню умов для розвитку індивідуальних здібностей і нахилів дитини, навчає творчо мислити та інтелектуально вдосконалюватись;
- орієнтації, як на самостійну, так і на групову роботу.

Метод потребує:

- належної кількості часу для опрацювання великого обсягу матеріалів;
- інтегрованого поєднання декількох предметів;
- гнучкого графіку навчального часу;
- парну чи групову діяльність та активізацію навчання;
- реалізації творчого підходу до вирішення певної проблеми, поставленої на уроці;
- отриманню якісного практичного та теоретичного результату;
- соціалізації особистості завдяки поєднанню різних видів діяльності;
- стимулюванню ініціативності та зростанню творчого потенціалу учня;
- поєднанню індивідуальних завдань з елементами колективного пошуку;
- розвитку комунікативних якостей;

- використанню дитиною самостійності в плануванні, організації та контролі своїх знань;
- забезпеченню умов для самоосвіти учнів;
- змістовних та процесуальних модулів, визначення функцій керівника процесу;
- якісної кадрової підготовки.

Таким чином проєктна технологія завжди пропонує вирішення будь-якої проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

**Список використаних джерел**


1. Волошина О.В. Педагогіка інновацій у вищій школі: *навчально-методичний посібник.* Вінниця, 2014. 161 с.
2. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: *колективна монографія* / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
3. Марфинець Н. Проектні технології на уроках літератури рідного краю: теоретичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету.* 2017. Випуск 2 (41). С. 162–164.
4. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання. *Завуч*, 2006. №13 (271). С. 12–14.
5. Практика реалізації педагогічних проектів: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І.В.Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 112 с.
6. Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: *навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ, 2017. 166 с.
7. Сілакова Т. Проєктні технології підготовки студентів. *URL:* file:///C:/Users/Вікторія/Downloads/alexi,+Сілакова.PDF%20(1).pdf
8. Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *URL:* https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf.
9. Стинська В., Бойчук В. Проекти як інновація у технологіях навчання фізики. *Сучасні проблеми фізико-математичної освіти і науки*, 25-26 травня, 2017, м. Київ, С. 105–106.
10. Стрельніков В. Ю., І. Г. Брітченко. Сучасні технології навчання у вищій школі: *модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ*. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
11. Юрчик О.В. Впровадження проектної технології в навчальний процес: *навчальний посібник*. Хмельницький, 2015. 88 с.
12. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: *навчально-методичний посібник*. Тернопіль: ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

# РОЗДІЛ ІІ

# НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

**Інна Завулічна**
аспірантка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Нормативно-правова база розвитку та функціонування благодійних фондів як історико-педагогічний феномен в Україні (кінець XX – початок XXI ст.)

***Анотація.*** У сьогоднішній Україні благодійний сектор справляє відчутний вплив на національну економіку, науку, культуру, освіту та суспільні відносини. Розгалужена система благодійних організацій охоплює переважну більшість сфер життєдіяльності українських громадян. Тож очевидно, що благодійництво та благодійна діяльність стали вагомою частиною соціально-правового життя незалежної України. Саме ця діяльність потребує від держави введення нової нормативно-правової бази розвитку та функціонування благодійності, благодійної діяльності, яка виражається в діяльності благодійних організацій, зокрема фондів. Тому предметом дослідницької уваги на сучасному етапі стає нормативно-правове регулювання благодійних фондів доброчинності України.

Під час проведеного дослідження було використано конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, синтез, систематизація чинних нормативно-правових документів) та метод теоретико-структурного уточнення понятійного апарату. Зокрема: 1) проведено розмежування між визначеннями феномену «благодійництва», «благодійної діяльність», благодійних організації (фондів) із різних позицій – правового, соціального, педагогічного, філософського та ін.; 2) аналіз нормативно-правової бази, що забезпечують розвиток, зокрема благодійних фондів в Україні засвідчив, що найгострішою на сучасному етапі залишається проблема ефективності механізму захисту від шахрайства й інших зловживань у сфері благодійної діяльності; 3) незважаючи на загалом позитивні зрушення в регулюванні здійснення діяльності благодійних фондів в Україні, ця сфера потребує комплексної реформи, головне завдання якої – вдосконалення чинного нормативно-правова законодавства незалежної України.

***Ключові слова:*** законодавство нормативно-правої база України, благодійництво, благодійна діяльність, доброчинні благодійні фонди.

Благодійність як позитивне суспільне та масове явище, що набуло широкого поширення в минулому столітті у всьому світі, особливо виправданим стає в наші дні на теренах держави, коли Україна виборює право на незалежність. Загострення проблем, успадкованих Україною за радянських часів та посилених військовою агресією РФ у 2014 р. на Сході України, а наразі – збройним конфліктом на всій території України у 2022 р., призводить до накопичення негативних явищ в суспільстві, які руйнують його економічні і соціальні основи. Зусилля державних органів влади та місцевого самоврядування, скеровані на розвиток соціогуманітарної сфери, потребують підтримки з боку громадянського суспільства. Освіта, охорона здоров'я, наука, культура і мистецтво, охорона дитинства – це лише частина тих сфер суспільного життя, в яких благодійна діяльність є бажаною і необхідною задля поступового прогресивного розвитку соціуму.

Категорія «благодійництво» у класичному розумінні з'явилася в середині 1990-х рр. Розглянувши модернізацію, пов'язану з економічним і політичним переворотом в Україні, зниження життєвого рівня значної частини суспільства, відмова держави від сильної соціальної політики створили складну ситуацію в країні. Благодійництво стало виконувати важливу роль в стратегії виживання для населення і тих організацій, які раніше знаходилися у системі державного фінансування: школа, охорона здоров'я, заклади культури та ін.

В процесі становлення, економічної нестабільності та розвитку незалежної України громадське суспільство подолало чималий шлях. Масове залучення населення до благодійної діяльності із частковим удосконаленням законодавчої бази регулювання благодійності зумовлюють тенденції розвитку такої сфери у сучасній Україні, адже кожного дня суспільство стикається із новими проблемами та викликами. І часто якраз благодійні фонди здатні мобільно відреагувати на ситуацію, задовольняти різноманітні суспільні потреби, регулювати соціальні відносини в соціумі, забезпечувати усталеність соціального життя. Але визначення чітких сфер для надання благодійної діяльності обмежує можливість благодійних фондів, тому що змушені чекати внесення змін у законодавчий акт, що досить часто триває довгий час.

З початком воєнної агресії Російської Федерації в 2014 року Україна була на межі розгортання воєнних дій. За цих обставин матеріальне забезпечення армії потребувало значних фінансових ресурсів, тому саме благодійний сектор активізувався для надання допомоги та підтримки всіх, хто її потребував. Проте виключений перелік сфер благодійної діяльності в тодішньому законодавстві не дав можливість благодійним фондам діяти в такому напрямі, що зумовило необхідність внесення змін у Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення матеріально фінансового забезпечення обороноздатності держави» № 1190-VII [7]. Із прийняттям певних змін благодійні фонди були виключені до переліку суб'єктів, які можуть провадити свою діяльність у цій сфері. Втім із початком російсько-української війни на теренах нашої землі благодійність стала тим масовим явищем, що докорінно змінила уставлений ландшафт громадянського суспільства в Україні,

а благодійні організації (фонди) стали потужним сегментом соціального захисту та підтримки громадян, не кажучи вже про розвиток окремих суспільно важливих напрямків.

Соціальний інститут благодійництва, а також діяльність благодійних фондів у сучасному українському суспільстві за останні роки розвитку нашої держави перебувають в процесі інституалізації. Доцільно говорити про незавершеність таких етапів становлення та розвитку соціального інституту благодійної діяльності, а також благодійних організацій (фондів) на державному та громадському рівні. Разом із тим, слід відзначити недосконаліть та неефективність законодавчої бази, що регулює функціонування благодійних фондів як виокремленого виду благодійності.

Тому однією із центральною формою взаємодій людей з метою здійснення впливу та вирішення нинішніх соціальних проблем, справедливо відзначити благодійність та благодійні організації (фонди), як важливий атрибут громадського суспільства.

На даному етапі питання ефективної нормативно-правової бази розвитку створення та діяльності благодійних організацій (фондів), функціонування в соціумі та шляхи удосконалення їх роботи є важливим та доцільним.

Зважаючи на виняткову роль благодійництва, благодійної діяльності та благодійних організацій (фондів) не лише в науковому, але й практичному рівні, а також з метою успішної організації та здійснення такого виду діяльності, при дослідженні та детальному аналізі важливо достеменно розібратися в базовій термінології.

В енциклопедичній, науковій літературі немає єдиного підходу до визначення понять «благодійність», «благодійна діяльність» та «благодійна організація (фонд)».

Аналізуючи значення основних термінів «благодійність» та «благодійна діяльність» доречно зазначити, що «благодійність» знайшла відбиток в багатьох дефініціях, відтак категорія «благодійна діяльність» використовувалися не завжди. Наприклад, у словнику української мови термін «благодійність» трактується як подавання приватними особами матеріальної допомоги, підтримки бідних та сиріт [39, с 192]; у Великому тлумачному словнику сучасної української мови «благодійність» – це добровільна, безкорислива пожертва фізичних або юридичних осіб у вигляді матеріальної, фінансової, організаційної чи іншої допомоги [2, с. 96.].

У словнику соціальної роботи знаходимо обидва терміни. Так, «благодійність» розглядається як альтруїстична діяльність, спрямована на надання фінансової та іншої допомоги тим, хто її потребує, на поліпшення умов функціонування суспільства та його частин, яка здійснюється приватними особами, громадськими та релігійними організаціями, а також державою; а от даний словник трактує «благодійну діяльність» як добровільну діяльність громадян і юридичних осіб за безкорисливої (безоплатної або на пільгових умовах) передачі громадянам або юридичним особам майна, в тому числі грошових коштів, виконання робіт, надання послуг та іншої підтримки [40]. У

великому енциклопедичному юридичному словнику термін «благодійна діяльність» трактується як добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій, що не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності [2, с. 439].

Отже, благодійність як поняття досить широке, розкриває різноманітні сфери регулювання, оскільки може охоплювати велику кількість супутніх видів діяльності.

Досліджували даний феномен і українські науковці. Зокрема, М.В. Омецінська благодійність трактує як надання приватними особами та організаціями підтримки і матеріальної допомоги бідним, сиротам, інвалідам та іншим представникам соціально уражених груп [30, с.164]. На думку М.В.Демешка благодійністю є діяльність, за допомогою якої приватні ресурси добровільно розподіляються їх власниками з метою допомоги бідним (у широкому значенні слова) людям, для вирішення суспільних проблем, а також вдосконалення умов суспільного життя [4, с. 67-70].

Із запропонованим підходом до розуміння вище наведених поглядів науковців із поняттям благодійності слід частково погодитись, оскільки воно не обмежує благодійність виключно матеріальною допомогою, не звужує його лише до ототожнення з милосердям. Водночас відносини, пов’язані зі здійсненням благодійної діяльності, вважаються діяльність, що здійснюється на безоплатній основі (волонтерство) та направлена на реалізацію та забезпечення необхідними благами осіб, які їх потребують.

Важливо зазначити, що чималу увагу дослідженню благодійництва приділяють педагоги-дослідники, що є цілком оправданим морально-виховним потенціалом зазначеного явища, його функціональністю згідно із розвитком громадської та соціальної відповідальності. Сутнісний підхід до осмислення благодійництва в межах педагогіки характеризується зміщенням наукової уваги з головного рівня на другорядні рівні. Даний стан речей, з одного боку, виправдовує сама специфіка педагогіки, характерною ознакою якої є зосередженість на пошуках реального та ефективного виховного механізму. А от з другого боку вищезазначене стає причиною сутнісного недоосмислення благодійництва в педагогіці. Численний інтерес педагогів до благодійництва обумовлений здатністю виховувати молодь, зосереджувати увагу на класифікації просвітницької діяльності, що значно менше приділяється уваги для класифікації благодійництва як цілісного явища [46, с. 11].

Контекст досліджуваної проблеми потребує уточнення категорійно-понятійного апарату, а саме категорій «фонд » та «благодійний фонд». Повертаючись до Великого енциклопедичного юридичного словника в якому зазначено, що благодійна організація (фонд) - це недержавна організація, головною метою діяльності якої є здійснення благодійної діяльності в інтересах суспільства або окремих категорій осіб [2, с. 792].

У вище зазначеному Словнику соціальної роботи надається визначення терміну «фонд» - це некомерційна організація, заснована громадянами або

юридичними особами на основі добровільних майнових внесків, яка має соціальні, благодійні, культурні, освітні чи інші суспільно-корисні цілі. Залежно від складу засновників, цілей і форми діяльності розрізняють фонди приватні, громадські, некомерційні, благодійні, місцевого співтовариства та інші [40].

Вивчаючи глибокі підходи і позиції до розуміння поняття благодійності, благодійної діяльності та благодійних організацій (фондів) вагомим залишається проаналізувати нормативно-правову базу, в якій розкривається сутність цих термінів, а також правовий статус її центральних суб'єктів – благодійних фондів.

На основі аналізу нормативно-правової бази в Законі України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012р. вживання даних термінів розглядається в такому вигляді, зокрема благодійна діяльність - добровільна особиста та/або майнова допомога для досягнення визначених цим Законом цілей, що не передбачає одержання благодійником прибутку, а також сплати будь-якої винагороди або компенсації благодійнику від імені або за дорученням бенефіціара; також благодійна організація - юридична особа приватного права, установчі документи якої визначають благодійну діяльність в одній чи кількох сферах, визначених цим Законом, як основну мету її діяльності; [8]. З-поміж статей даного закону України, зокрема в статті 13 «Види благодійних організацій» є також чітко зазначено, що благодійна організація може бути створена як благодійне товариство, благодійна установа чи благодійний фонд з урахуванням особливостей, визначених цим Законом та іншими законами України, тому виходячи з даної статті слід заначити термін-благодійний фонд визнається благодійна організація, яка діє на підставі статуту, має учасників та управляється учасниками, які не зобов'язані передавати цій організації будь-які активи для досягнення цілей благодійної діяльності. Благодійний фонд може бути створено одним чи кількома засновниками. Активи благодійного фонду можуть формуватися учасниками та/або іншими благодійниками.

Із проголошення незалежної України в державі активно впроваджується і розробляється нова нормативно-правова база практично у всіх сферах суспільного життя. Стосувалося це, зокрема і благодійних організацій (фондів), що тривалий час не були врегульовані на рівні законодавства, опираючись на аксіому міжнародних правових актів документів (Загальна декларація прав людини від 10.12.1948 р.; Римська конвенція про захист прав та основних свобод від 04.11.1950р., Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей від 30.09.1990 р., Копенгагенська декларація про соціальний розвиток від 01.01.1995 р. та інші) [42, с.70], а також досвід європейських країн в яких здебільшого закріплювалося в законодавстві дві основні організаційні форми непідприємницьких (некомерційних) організацій: об'єднання і фонди. Об'єднаннями є організації, що створюються учасниками, які ними керують напряму або через сформовані органи управління. Фонди – це також організації, якими ж управляє спеціалізована створена рада директорів із

відповідними повноваженнями; їх діяльність зосереджена на акумуляції активів з метою подальшого фінансування соціально-пріоритетних програм чи завдань. Вивчення зарубіжної практики створення й діяльності благодійних організацій дає підстави стверджувати, що найбільш поширеним видом благодійних організацій закордоном є саме фонди [56, с.67].

В даний час законодавча база незалежної України, що регулює сферу недержавних форм підтримки галузі благодійності ґрунтується на: Конституції України, законодавчих актах, Кодексах України та інших нормативно-правових актах.

1. Відповідні положення Конституції України, які проголошує можливість здійснення благодійності як такої, а значить й можливість утворення благодійних фондів.

2. Основоположні законодавчі акти, спеціально прийняті для регламентації процесу благодійності, які в свою чергу спільно утворюють своєрідний нерозривний нормативно-правовий комплекс основ такої діяльності як благодійність, благодійна діяльність, благодійна організація та благодійний фонд;

3. Кодекси України, а саме:

- Цивільний кодекс України визначає найсуттєвіші моменти благодійної діяльності такі як зміст права громадян на об'єднання, основні державні гарантії цього права, статус громадських об'єднань, порядок їх створення, діяльності, реорганізації або ліквідації (наприклад, стаття 2 Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» № 5073 говорить, що законодавство України про благодійну діяльність та благодійні організації (фонди) базується на Конституції України та складається з цього Закону, Цивільного кодексу України, міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України та іншими нормативно-правовими актами) [50];

- Податковий Кодекс України регулює і встановлює оподаткування благодійних організацій і фондів, а також різні пільги, які визначені для них. Не Визначає переліку суб'єктів благодійної діяльності, а посилається на спеціальні закони, наприклад на Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» № 5073 [31].

- Господарський кодекс України (зокрема стаття 131) окреслює, що юридичні особи та повнолітні громадяни, в залежності від форм власності можуть створювати крім благодійних організацій (благодійні фонди, членські благодійні організації тощо) і інші неприбуткові організації (фундації, міссії та ліги) сфері господарювання, які утворюються юридичними особами, в залежності від форм власності. Втім, скласти чітке уявлення про кожну із зазначених форм досить складно, їх легальні дефініції на даний час у вітчизняному законодавстві відсутні. Можна спростувати тільки один момент, що на відмінну від членських благодійних організацій, які побудовані на корпоративних засадах, благодійні фонди та установи не мають членства, а от відмінність між бдагодійними фондами та установами полягає у

функціональному призначенні, де благодійні фонди – фінансують соціально-пріоритетні починання, не виробляючи при цьому товари і послуги, а ціль установ – надання конкретних послуг соціально-культурного характеру [3].

4. Інших нормативно-правових актах, що визначають різноманітні види діяльності, у яких поряд з основними питаннями також регламентовано окремі обставини благодійності. Прикладом таких документів можуть бути нормативно-правові акти, що стосуються порядку проведення виборів і референдумів, утворення майнових фондів різних об'єднань тощо [6, с.134].

Ставлення держави до проблем благодійності визначено насамперед в основоположному законодавчому акті – Конституції України, де зазначено, що «благодійництво, благодійна діяльність та благодійна організація (фонд) охороняються державою», яка має створювати соціально-економічні та правові передумови для нормального розвитку, функціонування, як сталого й невід'ємного елементу забезпечення соціальної складової держави та суспільства.

До основоположних законодавчих актів, спеціально прийнятих для регламентації процесу благодійності, благодійної діяльності та особливо благодійних організацій (фондів) належить такі:

- Постанова Президії Верховної Ради України від 26.10.1992 р. «Про благодійні фонди» [32] та Закон України «Про благодійництво та благодійні організації» від 16.09.1997 року № 531/97-ВР [9] встановлює основи тимчасових правил реєстрації благодійних фондів (міжнародних, всеукраїнських і місцевих), які створюються юридичними та фізичними особами. Хоча дані Закони України втратили свою чинність у зв'язку з прийняттям інших типів законів, але все ж таки вони залишилися основою законодавства у сфері благодійництва.

- Закон України «Про громадські об'єднання» від 22.03.2012 року № 4572-VI, котрий розглядає благодійні організації (фонди) як одну з форм громадських об'єднань, у зв'язку з чим визначає цілий ряд принципово важливих норм, що мають безпосереднє відношення до благодійної діяльності. У кількох наступних статтях цього закону розглядається фінансова підтримка та звітність громадських об'єднань (стаття 23), визначаються способи (стаття 25) та порядок (стаття 29) припинення громадського об'єднання, виділяється відповідальність за порушення законодавства (стаття 31) та інші суттєві обставини [22]. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012 року № 5073-VI, відповідно до якого, благодійна діяльність в Україні забезпечує правовий розвиток регулювання та спрямування відносин у суспільстві, утвердження гуманізму і милосердя, забезпечує сприятливі умови для утворення і діяльності благодійних організацій (фондів) [23].

- Законі України «Про об'єднання громадян» від 01.01.2013р. - [11] регламентує добровільне громадське формування, створене на основі єдності інтересів для спільної реалізації громадянами своїх прав і свобод та ін.

▪ Закон України «Про неприбуткові організації» від 13.07.2013р. встановлює певні правові норми для благодійних фондів та благодійних організацій, що здійснюють благодійну діяльність, розглядаючи її як одну з форм неприбуткових організацій [10].

- Наказом Міністерства Фінансів України від 24.01.2013 року № 37 «Про затвердження Положення про Реєстр неприбуткових установ та організацій» метою якого визначалося забезпечення єдиних принципів ідентифікації неприбуткових благодійних фондів та благодійних організацій; контроль за використання неприбутковими благодійними фондами та благодійними організаціями коштів доручено центральному органу виконавчої влади; надання відомостей, що містяться в Реєстрі, іншим державним органам відповідно до законодавства (підпункт «б» пункту 157.1 статті 157 розділу III Податкового Кодексу) [28];

Вперше можливість створення та діяльності організацій (фондів), спрямованих на задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних та інших загальних інтересів громадян закріплювалася у Законі України «Про об'єднання громадян» [12], прийнятого Верховною Радою України 16 червня 1992 р. Хоча цим актом благодійні організації (фонди) і не були виділені в окрему групу з чітким визначенням їх правового статусу, але важливим є той факт, що була спроба законодавця виокремити їх серед всіх існуючих на той час суб'єктів господарювання, які не мають на меті одержання прибутку. Втім, відсутність базових термінів для розуміння та правильного тлумачення окремих понять, в тому числі і терміну «благодійна організація» (фонд), зумовила необхідність прийняття спеціального нормативно-правового акту.

Певні спроби нормативного врегулювання статусу власне благодійних фондів незадовго після проголошення незалежності України все ж були зроблені. Так, 26 жовтня 1992 року Президія Верховної Ради України, прийнявши постанову «Про благодійні фонди», доручила Верховній Раді України підготувати проєкт закону про благодійні фонди, а Кабінету Міністрів України – розробити та прийняти тимчасові правила державної реєстрації благодійних організацій [33]. Цікаво, що ця вказівка першочергово була виконана власне Кабінетом Міністрів України, у зв'язку з чим склалася ситуація, коли були встановлені тимчасові правила державної реєстрації благодійних фондів [27]. Хоча нормативний акт, який визначав би правовий статус такого виду організацій, був взагалі відсутній.

Постанова Президії Верховної Ради України від 26 жовтня 1992 р. «Про благодійні фонди» дозволила юридичним особам, в тому числі нерезидентам, брати участь у створенні міжнародних, всеукраїнських та місцевих державно-громадських, приватних та інших благодійних фондів, які здійснюють благодійну діяльність в різних напрямках і сферах діяльності.

У вище згаданому законі благодійні фонди в Україні утворюються і діють із всеукраїнським (діяльність яких поширюється на територію всієї України), місцевим (відповідної адміністративно-територіальної одиниці або регіону –

області, району, міжобласних) і міжнародним (діяльність, яких поширюється на територію України і хоча б одну іншу державу) статутом та власною символікою.

Аналізуючи Державний класифікатор «Класифікація організаційно-правових форм господарювання» (КОПФГ) розроблено на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 4 травня 1993 р. № 326 «Про Концепцію побудови національної статистики України та Державну програму переходу України на міжнародну систему статистики і обліку» [24], який на практиці виконує роль регулятора відповідних відносин. У своїй позиції Державний статистичний класифікатор, наприклад 3.8.8, щодо форм благодійних організацій відносить такі: благодійний фонд, членська благодійна організація, благодійна установа, інші благодійні організації (фундації, місії, ліги тощо). Вказана норма базується на Законі України «Про благодійництво та благодійні організації», що втратив чинність ще у 2012 році. Попри це, організаційно-правовою формою відповідно до Державного статистичного класифікатора є виключно благодійна організація. Тож в процесі створення благодійного фонду, його засновники, дотримуючись вимог статті 90 Цивільного Кодексу України, змушені в установчих документах та на заяві вказувати найменування у такому форматі, наприклад: «Благодійна організація «Благодійний фонд — Щастя». З огляду на це, доцільно відображати у Державному статистичному класифікаторі організаційно-правові форми юридичних осіб, які закріплені у Цивільному Кодексі України, що дозволить привести зміст «Класифікація організаційно-правових форм господарювання» у відповідність до норм чинного законодавства України. З нашої точки зору, такий підхід є необґрунтованим та не сприяє формуванню чіткої та логічної побудованої системи юридичних осіб. Ми ж притримуємося позиції, щоб в нести зміни до Закону України із виокремленням кожного виду благодійної організації, як окремої благодійної форми.

Крім того, було прийнято чимало супровідних актів, які визначали шляхи легального здійснення благодійництва в режимі пільгового оподаткування об’єктів (благодійних організацій (фондів)) та суб’єктів благодійної діяльності, зокрема: Закон України від 28 грудня 1994 р. «Про оподаткування прибутку підприємств» [13], Указ Президента України від 30 червня 1995 р. «Про справляння податку на додану вартість з імпортних товарів» [47, с. 5], Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 1993 р. «Про впорядкування, приймання та розподіл гуманітарної допомоги» [ 34], Указ Президента України від 12 серпня 1995 р. «Про пільги щодо оподаткування добровільних пожертвувань юридичних та фізичних осіб» [48] тощо.

Незважаючи на чималу кількість нормативно-правових актів в секторі благодійності, очевидною стала необхідність у прийнятті єдиного систематизованого акту вищої юридичної сили, покликаного комплексно врегулювати відносини, що виникають в процесі здійснення благодійної діяльності, зокрема ним став Закон України від 16 вересня 1997 року «Про благодійництво та благодійні організації» [14], натомість Постанова Президії

Верховної Ради України від 26 жовтня 1992 р. «Про благодійні фонди» втрачає чинність. Таким чином Закон України від 16 вересня 1997 року «Про благодійництво та благодійні організації» став першим нормативно-правовим актом, метою якого є правове регулювання відносин у суспільстві, спрямоване на розвиток благодійної діяльності, утвердження гуманізму і милосердя, забезпечення сприятливих умов для утворення та діяльності благодійних організацій (фондів). Саме цей Закон України закріпив терміни:

- «благодійництво» - добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб, що полягає у поданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної та іншої благодійної допомоги, специфічними формами благодійництва є меценатство, спонсорство і волонтерська діяльність;
- «благодійна діяльність» – добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій (фондів), що не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності;

Із даного визначення «благодійна діяльність» може виокремлювати такі ознаки:

1) *добровільність* (На думку В. О. Чепурнова: «Добровільність означає здійснення благодійної діяльності благодійником на підставі власного волевиявлення без будь-якого примусу з боку інших осіб». Що дає змогу нам зробити висновок, що добровільність - це найголовніша ознака благодійної діяльності – безоплатність) [55, с. 119].

2) *надання у формі особистої або майнової допомоги* – проявляється у наданні допомоги безпосередньо благодійником за його рахунок іншою особою або майновою допомогою [25, с. 137].

3) *непідприємницький характер* - дану ознаку можна класифікувати різними значеннями, зокрема, Конституційний суд України систематизувавши аналіз законів благодійництва та благодійної діяльності у своїй постанові від 28 жовтня 2009 року № 28-рп/2009 відзначив: «благодійництво і благодійна діяльність мають єдину мету — надання благодійної допомоги, а також різного роду форми благодійництва і благодійної діяльності характеризуються такими правовими ознаками: безкорисливість, що свідчить про надання допомоги на благо інших без будь-якої вигоди; *добровільність* — діяльність, яка здійснюється за власним волевиявленням та спонуканнями, що має морально-етичне підґрунтя, без будь-якого примусу та втручання з боку інших осіб та суб'єктів владних повноважень; *цільова спрямованість* — наявність конкретної мети і надання допомоги тим, хто її потребує, в межах напрямів і порядку, визначених Законом». Тобто орган конституційної юрисдикції акцентує саме на безкорисливості як ознаці благодійної діяльності [ 38]*;*

4) *цільова спрямованість*: благодійна діяльність направлена на досягнення цілей, передбачених у Законі, а саме: надання допомоги для сприяння законним інтересам бенефіціарів у сферах благодійної діяльності, визначених цим Законом (ч. 2 статті 3 Закону), а також розвиток і підтримка цих сфер у суспільних інтересах.

У Законі України «Про благодійництво і благодійні організації» детально висвітлені засади, форми та напрями благодійної діяльності. Досліджуючи етапи створення благодійного фонду слід зазначити відповідно до чинного законодавства, що комплекс дій, які вчиняться засновниками в процесі створення різних видів благодійних фондів, може відрізнятися в залежності виду фонду, мети створення, кількості засновників тощо. Беззаперечно обов'язковим і юридично значимим є створення благодійного фонду та оформлення його відповідно до вимог законодавства України. Неодмінним є також проходження етапу державної реєстрації благодійного фонду, тому що саме цей момент пов'язується з моментом створення благодійного фонду. Засновниками благодійного фонду можуть бути як громадяни України, іноземці, особи без громадянства, а також неповнолітні особи у віці від чотирнадцяти до вісімнадцяти років відповідно до положення Цивільного Кодексу України, а саме статті 32 [51].

Детальніше аналізуючи кожен із етапів створення благодійного фонду, особливо важливо акцентувати на ініціативі засновників, що має виняткове значення на первинному етапі заснування. Останнім етапом створення благодійного фонду є легалізаційний, що характеризується наданням благодійному фондові офіційного статусу, тобто визнання його на державному рівні.

Із затвердженням Положення про порядок державної реєстрації благодійних фондів, права та обов'язки благодійних фондів, закріплено порядок проведення державної реєстрації створення та припинення благодійних фондів, джерела формування майна останніх, взаємодія органів державної влади з благодійними фондами, що дало поштовх до активного розвитку благодійної діяльності в Україні.

Згідно статті 13 Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» [5, с.135], вперше відбулося виведення благодійних організацій окрему групу суб'єктів, закріпивши їх поняття, статус, засади. За своєю суттю згідно даної статті благодійні організації можуть утворюватися в таких організаційно-правових формах, як благодійний фонд, благодійне товариство, благодійна установ з урахуванням особливостей, визначених цим Законом та іншими Законами України.

В ст. 13 р. частина ІІІ Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» благодійним фондом визнається благодійна організація, яка діє на підставі статуту, має учасників та управляється учасниками, які не зобов'язані передавати цій організації будь-які активи для досягнення цілей благодійної діяльності. Благодійний фонд може бути створено одним чи кількома засновниками. Активи благодійного фонду можуть формуватися учасниками та/або іншими благодійниками. Діяльність благодійного фонду породжує багато питань щодо активів та порядку їх використання. Так, із однієї сторони благодійні фонди мають право власності, інші речові права на кошти, цінні папери, земельні ділянки, нерухоме та рухоме майно, а також нематеріальні активи, які повинен використовувати в суворій відповідності із

цілями благодійної діяльності та законодавства. А от із другої сторони благодійною діяльністю фонду слід вважати низку соціальних послуг безоплатне надання послуг та виконання робіт на користь бенефіціарів, публічний збір благодійних пожертв, меценатство, матеріальна допомога нужденним, що надається як окремими особами, так і організаціями, волонтерство – добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність у вигляді роботи та послуги [15]. Перш за все, слід наголосити на тому, що із характерних ознак благодійного фонду, наведених в Законі, практично неможливо виокремити ті, що відрізнятимуть його від інших видів благодійних організацій. Із вищенаведених тез можна зробити висновок, що єдиною відмінністю благодійного фонду від інших благодійних організацій є можливість створення його одним чи кількома засновниками.

З прийняттям вище вказаного закону було затверджено Положення про порядок державної реєстрації благодійних організацій [35], в якому чітко розмежовано порядок проведення державної реєстрації створення та припинення благодійних організацій (фондів), перелік необхідних документів, органів, що проводять такий вид реєстрації, виведення благодійних організацій (фондів) в окрему групу суб'єктів, із закріпленням їхнього поняття, статусу, засад діяльності, прав та обов'язків, матеріально-фінансового забезпечення тощо. Враховуючи системне тлумачення вище згаданого Закону України вітчизняне законодавство стало більш чітко структурованим та викладеним в правових основах реалізації.

Розглядаючи і порівнюючи Закон України від 1997р. і чинний теперішній Закон «Про благодійну діяльність та благодійні організації» слід зазначити, що в теперішньому Законі вдало сформульовано перелік засновників, а також вимоги, які ставляться до них. Зокрема в статті 13 Закону благодійний фонд може бути створений однією або більше особами. Крім того благодійні фонди можуть мати, крім засновників, інших учасників, що вступили до їх складу в порядку, встановленому статутом благодійного фонду. Такий підхід законодавця обумовлений специфікою кожного виду благодійних організацій.

В процесі проведення державної реєстрації різного роду благодійних організацій, зокрема благодійного фонду, відповідно до ст.14 Закону України про державну реєстрацію засновник або уповноважена ним особа подає документи в паперовій і електронній формі – через портал електронних сервісів визначеному Міністерством юстиції України, в порядку державної реєстрації юридичних осіб, фізичних осіб - підприємців та громадських формувань, що не мають статусу юридичної особи [16]. Поряд з чинним законодавством особливу роль виконують установчі документи, які при створенні, будь-якого виду благодійної організації (фондів) конкретизують загальні і специфічні норми права, що застосовуються до інтересів даної організації. Як вже було зазначено, що різні види благодійних організацій (фондів) діють на основі установчих документів, відповідно до частини 4 статті 131 Господарського Кодексу (надалі ГК) України, які регламентують, що установчі документи затверджуються вищим органом управління благодійної організації [6], а от Закон України «Про

благодійну діяльність та благодійні організації» ч. 1 ст. 14 стверджує, що установчі документами благодійної організації затверджуються засновником (засновниками) благодійної організації або уповноваженими ними особами [17]. Дана норма ГК України, очевидно, потребує змін, адже суперечить базовим положенням цивільного законодавства у частині створення юридичних осіб, а також ніяк не може вважатися спеціальною, бо, очевидно, є внутрішньо суперечливою: благодійна організація перебуває на етапі створення, її ще не існує, тобто не утворені органи управління, тому вони не можуть затверджувати установчі документи.

Залежно від обраного виду благодійної організації (фонду) різняться і їх установчі документи. Так, установчим документом благодійного фонду є статут або засновницький договір між учасниками, якщо інше не встановлено законом. Тобто благодійні фонди не можуть здійснювати свою діяльність на підставі засновницького договору. Незважаючи на виняткову роль статуту в процесі створення та припинення благодійних фондів, а також їх діяльності, в цивілістичній науці проблема правової природи цього документу досі однозначно не вирішена. Тому доцільно б звернути увагу на можливість укладення засновниками цивільно-правових договорів, покликаних деталізувати та узгодити дії засновників щодо створення благодійного фонду, а також передачі його активів. Такими можуть бути, наприклад, договір про спільну діяльність або договір простого товариства з метою створення благодійного фонду, який підпорядковується правилам ст. 1130-1143 Цивільного Кодексу України і припиняються після створення благодійного фонду внаслідок досягнення своєї мети. Окрім цього, засновники вправі укладати й інші правочини, зокрема, щодо передачі майна створеному фондові, базуючись на нормах чинного законодавства України.

Крім того, в установчих документах кожний благодійний фонд вказує своє найменування (може бути повна або скорочена назва, а також англійською мовою), яке вноситься до Єдиного державного реєстру юридичних осіб та фізичних осіб – підприємців та громадських формувань. При обранні власного найменування засновникам благодійного фонду необхідно враховувати положення статті 16 Закону про держреєстрацію та Наказ Міністерства юстиції України від 05 березня 2012 року № 368/5, яким затверджено вимоги щодо написання найменування юридичної особи, її відокремленого підрозділу, громадського формування, що немає статусу юридичної особи, крім організації профспілки [29].

У статуті благодійного фонду обов’язковими є також положення про умови та порядок прийняття та виключення зі складу учасників благодійного фонду, їх права та обов’язки.

Законодавство дозволяє зазначення в установчих документах й інших відомостей, наприклад, особливостей діяльності та припинення таких фондів. Водночас установчі документи благодійного фонду не повинні суперечити Закону України.

Якщо звернути увагу на міжнародні правові акти європейських держав, то варто зазначити що в статуті міжнародних благодійних фондів акумулюються і відображаються кращі досягнення та напрацювання правових систем, які включають до статуту такі положення: назва; мета; повноваження; найвищий орган управління; частота засідань цього органу; процедура, відповідно до якої такі засідання повинні скликатися; спосіб, яким цей орган повинен схвалювати фінансові та інші звіти; свобода цього органу визначати адміністративну структуру фонду; процедура для зміни статуту і розпуску фонду чи її злиття з іншою неурядовою організацією [49, с. 8]. Підсумовуючи вище наведену інформацію можна зробити висновок, що вимоги вітчизняного Закону до змісту установчих документів благодійних фондів загалом відповідають вище зазначеним рекомендаціям, хоча існує одна деталь на яку варто зосередити увагу і в нести корективи щодо закріплення в установчих документах частоти засідань вищого органу управління (в українському Законодавстві засідання благодійних фондів відбувається відповідно до потреби обговорення чи вирішення нагальних потреб фонду), як це регламентується в Європейському Законодавстві.

Отже, незважаючи на значне спрощення процедури створення благодійного фонду, а також державної реєстрації, на практиці виникає чимало проблем на окремих етапах заснування: в процесі обрання організаційно-правової форми, написання найменування, затвердження установчих документів, що безпосередньо пов’язано, із відсутністю комплексного підходу до прийняття нових та удосконалення чинних нормативно-правових актів. Усунення аналізованих вище законодавчих колізій, сприятиме ефективному застосуванню на практиці нещодавно розроблених та прийнятих актів.

Розглядаючи відкритість переліку особистих прав громадського об’єднання відповідно до Закону України «Про громадські об’єднання» від 22 березня 2012 року закріплено право в статуті мати власну символіку (емблему, прапор), яка підлягає реєстрації відповідно до Закону про держреєстрацію. З огляду на цей вид немайнового права як право на символіку (прапор, герб, гімн тощо) в вище вказаному Законі України, на нашу думку доречним було б реалізації права на символіку і в Законі України «Про благодійну діяльність та благодійні організації». Хоча приписи Закону у сфері благодійності не закріплюють за благодійними фондами права мати символіку, однак вважаємо, що доповнення Закону України у сфері благодійності та Закону про держреєстрацію відповідними нормами спростить процес ідентифікації благодійних фондів, що використовують власну зареєстровану символіку. Отже, пропонуємо доповнити Закон статтею 11-1 такого змісту:

«Стаття 11-1. Символіка благодійних фондів.

1. Благодійний фонд може мати власну символіку (емблему, прапор), яка підлягає реєстрації відповідно до Закону України «Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб - підприємців та громадських формувань».

2. Символіка благодійних фондів не повинна відтворювати:

1) державні символи України;

2) інші офіційні символи чи знаки, які використовуються державними органами, органами влади Автономної Республіки Крим та органами місцевого самоврядування, державні та інші нагороди, печатки та інші відмітні знаки цих органів;

3) державні герби, прапори або офіційні назви інших держав;

4) ім'я або зображення фізичної особи без письмової згоди такої особи або її спадкоємців, засвідченої в установленому законом порядку, якщо інше не передбачено законом;

5) інші символи та знаки, використання яких обмежено законом.

3. Символіка благодійного фонду має відрізнятися від зображення вже зареєстрованої символіки інших благодійних фондів.

4. Символіка благодійного фонду затверджується уповноваженим органом управління благодійного фонду в порядку, визначеному в установчих документах.

5. Рішення про затвердження символіки має містити: вид символіки, її зображення та опис. Опис символіки повинен містити інформацію про кольори, масштаби та пропорції елементів символіки. Зображення символіки повинно містити повне або скорочене найменування благодійного фонду.

6. Благодійний фонд має право на використання власної символіки з дня його реєстрації. Забороняється використання зареєстрованої символіки благодійного фонду фізичними та юридичними особами без згоди фонду та для цілей, не пов'язаних з діяльністю даного благодійного фонду».

Незважаючи на перераховані вище моменти стосовно благодійних фондів на законодавчому рівні чітко встановлений перелік органів управління в залежності від виду благодійного фонду, а також інших органів благодійних фондів підзвітним органам управління, які в обов'язковому порядку повинні створюватися в залежності від виду фонди. В кожному конкретному випадку органи управління, відповідно до Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації», того чи іншого благодійного фонду детально регламентовані і визначені в їх установчих документах.

Щодо благодійного фонду їх органами управління є загальні збори учасників, виконавчий орган і наглядова рада. Якщо до складу цих видів благодійних фондів входить не більше десяти учасників, законодавець дозволяє не створювати наглядову раду, делегуючи її повноваження вищому органу управління – загальним зборам.

Закон не містить вимоги щодо обов'язкового формування колегіальних органів управління. У випадку із загальними зборами учасників благодійних організацій рішення приймається загальними зборами учасників, а в благодійного фонду це ж рішення приймається одним учасником одноосібно і формується ним письмово у формі рішення. Момент виникнення цивільної дієздатності співпадає з набуттям благодійного фонду цивільної правоздатності, а саме з моментом її створення і припиняється з дня внесення до єдиного державного реєстру запису про її припинення.

Беручи до уваги вищевикладене, слід підсумувати, що благодійні фонди наділені саме універсальною правоздатністю з огляду на зміст статті 91 Цивільного Кодексу України.

Значний інтерес в благодійних фондах слід приділити майновій відокремленості, що є вкрай важливим інструментом забезпечення реалізації їх статутних завдань, а відсутність даної матеріальної бази значно ускладнює функціонування різних видів благодійних організацій, зокрема фондів і часто призводить до їх ліквідації. Важливо відмітити, що на законодавчому рівні забезпечення благодійних фондів реальними механізмами додає збільшення кількості активів, контроль і напрям їх використання. Прийнятий у 2012 році Закон у сфері благодійності, на відміну від раніше чинного нормативно-правового акту, не містить ніяких вказівок щодо потенційних джерел формування активів благодійного фонду, тому слід базуватися на загальних положеннях цивільного та господарського законодавства відповідно до частини 1 статті 140. Хоча Закон не містить чітко визначеного переліку джерел формування активів різних видів благодійних організації, зокрема благодійних фондів, окремі його положення все ж дають можливість розширити закріплений у Господарському Кодексі України список, доповнивши його, наприклад, доходами від управління благодійними ендавментами та ін.

Відповідно до теми дисертаційного дослідження детальніше проаналізуємо джерела формування майна благодійних фондів закріплених в Господарському Кодексі України. Благодійні фонди, окрім засновників, можуть мати учасників, що вправі формувати активи благодійного фонду. Оскільки законодавством України не встановлено жодних обмежень, установчі документи благодійного фонду можуть містити положення щодо обов'язкової сплати вступних та інших внесків учасниками таких організацій. Наприклад, відповідно до статуту Благодійного фонду «Мій університет» його учасники зобов'язані сплачувати вступні та членські внески, розмір і порядок сплати, яких визначаються за рішенням Загальних зборів, а от несплата учасниками внесків може бути підставою для виключення їх зі складу учасників благодійного фонду, якщо звичайно дане положення було затверджено в установчих документах [43].

Основним широко визнаним джерелом формування активів благодійних фондів на сьогодні є отримання благодійних пожертв від благодійників. Термін благодійна пожертва слід відрізняти від терміну «пожертва» - дарування нерухомих та рухомих речей, зокрема грошей та цінних паперів, особам, встановленим частиною 1 статті 720 Цивільного Кодексу України, а от благодійна пожертва – безоплатна передача благодійником коштів, іншого майна, майнових справ власність бенефіціарів для досягнення певних, наперед обумовлених цілей благодійної діяльності відповідно до частини 1 статті 6 цього ж Закону.

За останні роки публічний збір благодійних пожертв стає одним із найпоширеніших способів збільшення активів благодійних фондів. Ним визнається добровільний збір цільової допомоги у формі коштів (наприклад,

благодійні скриньки для пожертв) або майна серед невизначеного кола осіб, зокрема з використанням засобів електронного зв'язку або телекомунікації, благодійного телекомунікаційного повідомлення, для досягнення цілей, визначених Законом. Крім уже згаданого Закону України, питання привселюдного збору благодійних пожертв налагоджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 червня 2015 року № 451 «Про затвердження Порядку здійснення публічного збору благодійних пожертв для забезпечення бойової, мобілізаційної готовності, боєздатності та функціонування Збройних Сил України» [36]. Водночас окремі її положення не лише встановлюють спеціальні правила, але й прямо суперечать нормам Закону. Так відповідно до частини 5 статті 7 Закону України особи, які перебувають на державній або іншій публічній службі, не мають права здійснювати публічний збір благодійних пожертв, крім випадків, передбачених цим Законом. А згідно з пунктом 2 Порядку публічний збір благодійних пожертв може здійснюватися «… уповноваженими посадовими особами Міноборони з використанням засобів масової інформації». На нашу думку виявлена правова колізія повинна бути усунена шляхом внесення змін у частину 5 статті 7 Закону України, замінивши словосполучення «цим Законом» словом «законодавством», що дозволить уникнути неузгодженості між Законом та підзаконним нормативно-правовим актом, тому що акт узаконює особливі положення, як виокремлення із загального законодавства.

Значний інтерес представляє багато різноманітних способів публічного збору благодійних пожертв, зокрема використання спеціальних скриньок, через мережу Інтернет, за допомогою благодійного телекомунікаційного повідомлення тощо. Попри налагодженість таких видів благодійних фондів, банків, представників операторів телекомунікацій, а також налагодженого механізму благодійної допомоги через мережу Інтернет, маса людей по світу перераховують благодійні пожертви будь-яких напрямків та цілей, без особливих зусиль. Даний сектор благодійних пожертв це один із найбільш дієвих, простих і зручних способів жертвування коштів на благодійність, хоча із своїми недоліками, а саме: недостовірність при здійснені контролю за зібраними пожертвами, систематичність та часта удосконаленість шахрайських схем привласнення коштів благодійників, низький коефіцієнт розкриття злочинів в даній ділянці, що визиває недовіру до благодійних фондів в мешканців.

Регламентуючись частиною 6 статтею 7 Закону України забороняється публічний збір благодійних пожертв на цілі, які суперечать Законам України, порушують права третіх осіб та здійснюватися у формі підакцизних товарів.

Проаналізувавши різні аспекти публічного збору благодійних пожертв благодійними фондами зосередитись хотілося б на використанні спеціальних скриньок та їх видах: стаціонарні і мобільні.

Стаціонарні скриньки встановлюються благодійними фондами за умов укладення договору між благодійним фондом та юридичними або фізичними особами-підприємцями, які здійснюють публічний збір пожертв від власного

імені на користь фонду. Дані законодавчі реквізиції закріплені в частині 3 статті 7 Закону України, що визначає обов'язкові умови такого контракту: ціль, мету, місце, час збору пожертв, порядок доступу до фінансової звітності благодійних фондів, а також відповідальність сторін в разі порушення договору або порядку використання пожертв. Дані стаціонарні скриньки встановлюють в магазинах, супермаркетах, торгових центрах та інших громадських місцях.

Щодо так званих мобільних скриньок то саме благодійні пожертви в них як правило відбуваються в публічних місцях завдяки добровольцям (зокрема студенти вузів активно долучаються до благодійності на хвилі спільного прояву доброти та милосердя ) або працівниками благодійного фонду. Коли іде мова про мобільні скриньки, хотілося б зосередити увагу на двох ситуаціях в залежності від того хто буде здійснювати збір благодійних пожертв, зокрема перший випадок – збір благодійних пожертв здійснюється не учасником або ж найманим працівником благодійного фонду та не залучена до її діяльності на підставі цивільно правового договору, тоді можна стверджувати, що ця особа діє від власного імені на користь благодійного фонду. А відносини, що регулюються нормами права публічного збору благодійних пожертв з певною людиною повинні бути оформлені як в випадку із стаціонарними скриньками – укладенням відповідного договору. Іншим може бути повноваження людини на публічний благодійних збір пожертв, якщо він реалізується учасником, найманим працівником чи людиною яка працює в даному фонді. В результаті такої публічної благодійної пожертви ця людина представляє благодійний фонд в якому є представником, а її особа підтверджується нотаріально посвідченою довіреністю керівника фонду. Така довіреність має визначати цілі, місце і певний термін збору коштів або іншого майна, порядок їх використання та порядок загального доступу до фінансових звітів благодійного фонду. Наявність відповідної довіреності в особи в процесі здійснення публічного збору благодійних пожертв від імені благодійного фонду є обов'язковою.

Однак, незважаючи на перераховані вище моменти основним відкритим питанням залишається контроль за зібраними коштами в стаціонарні скриньки для пожертв. З метою впровадження контролю за зібраними благодійними пожертвами було розроблено і подано до Верховної Ради України на розгляд проєкт Закону «Про внесення змін до деяких законів України щодо протидії зловживанням у сфері благодійництва» № 3215 від 02 жовтня 2015 року [37], в якому пропонується доповнити Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» статтею, щоб детально врегулювати питання публічного збору благодійних пожертв із використанням скриньок для пожертв, де основним побажанням в законопроєкті є опломбування основної скриньки індикаторною пломбою (відповідно до вимог Державного стандарту України) банку, в якому відкрито рахунок благодійного фонду, бенефіціара або його законного представника. Проєктом даного Закону встановлено, що опломбування, перевірка цілісності та пломб банку на скриньках для пожертв, розпломбування та виймання коштів із неї здійснюється в приміщенні банку працівниками та особами, які здійснювали збір коштів або уповноваженим

представником благодійного фонду. В результаті зібраних готівкових пожертв після перерахунку зарахування проводиться на поточний рахунок благодійного даного фонду.

Необхідно зауважити, що в умовах сьогодення відносно новим законним функціонуванням публічного збору благодійних пожертв стає такий вид благодійних пожертв, як телекомунікаційне повідомлення (так звана СМС-благодійність). Відповідно до пункту 4-1 частини 1 статті 1 Закону України благодійне телекомунікаційне повідомлення – це ініційоване з кінцевого обладнання абонента голосове, текстове повідомлення, набір певного номера, використання сигналів тонового набору, які зафіксовані обладнанням оператора телекомунікацій на телефонний номер, виділений для збору коштів на цілі благодійної діяльності. В результаті здійснення благодійного телекомунікаційного повідомлення оператор перераховує передплачені кошти абонентом на цілі благодійної діяльності фонду у термін  та залежно від умов визначених договором.

Ця форма збору благодійних пожертв через дзвінки або СМС-повідомлення неодноразово застосовувалася на теренах України, наприклад у 2006р. проєктом «Лікарня майбутнього» завдяки  текстовим повідомленням за три місяці було зібрано 3 млн 600 тис. грн. [41]; а ось влітку 2008р. жителі України активно брали участь у такому зборі пожертв на подолання наслідків повені в Західній Україні. Корисність та чинність телекомунікаційного повідомлення (так звана СМС-благодійність) неодноразово була доведена в період 2014р. та 2022р., коли за допомогою дзвінків на єдиний короткий мобільний номер «565» було перераховано кошти на підтримку Української армії [1].

З наведеного вище виду благодійних телекомунікаційних повідомлень-пожертв благодійних фондів в Україні вводяться в дію на підставі чітких вказівок та нормативних документів уряду. Розробка такого виду комплексного акту, який би дозволив вивести благодійні пожертви благодійних фондів на новий щабель так і немає. Основна проблема розробці та погодженні даного законопроєкту  пов’язана з потребою забезпечити максимальний рівень контролю над прозорістю та підзвітністю відправки благодійних повідомлень, а також використанням зібраних у такий спосіб коштів.

При цьому лишень у жовтні 2016 року було прийнято Закони України № 1664-VIII «Про внесення змін до деяких законів України щодо створення сприятливих умов для впровадження благодійних телекомунікаційних повідомлень» [18] та № 1665-VIII «Про внесення змін до Податкового кодексу України щодо створення сприятливих умов для впровадження благодійних телекомунікаційних повідомлень» [19], які із прийняттям зобов’язані наладити публічний збір благодійних пожертв телекомунікаційного повідомлення. Із внесенням змін в вище вказані Закони України відбувається звільнення оператора благодійного телекомунікаційного повідомлення від сплати ПДВ, збору державного пенсійного страхування та податку на прибуток.

Як свідчить аналіз вивчення в Україні публічний збір благодійних пожертв здійснюється на пряму оператором телекомунікацій на підставі договору, укладеного з неприбутковою організацією, у тому числі благодійним фондом (крім політичних партій і кредитних спілок) або територіальною громадою, а от в Європейських країнах такий вид благодійних пожертв відбувається без складання договору між операторами мобільного зв'язку та благодійними фондами.

Відповідно до умов договору, який укладається між благодійним фондом чи іншою неприбутковою організацією з оператором телекомунікації в Законі України зазначено:

1) обов'язком благодійного фонду чи іншої неприбуткової організації є оприлюднення на своєму веб-сайті звіту про використання зібраних благодійними пожертвами коштів та підтверджуючі документи;
2) термін оприлюднення зазначеного звіту та відповідних документів, а також відповідальність про їх недотримання.

Як свідчить законодавча база Закону України розроблений механізм, який максимально виключає можливість привласнення, спрямовування фінансування адміністративних чи інших витрат благодійного фонду, зібраних благодійних пожертв завдяки благодійним телекомунікаційним повідомленням, якщо цей момент не прописаний в договорі.

З огляду на наведене вище обґрунтування окресленої постанови слід зазначити, що благодійна пожертва надається винятково для досягнення певних визначених раніше цілей, а часткове використання благодійної пожертви для інших, не встановлених договором, цілей та напрямків є порушенням договору.

Наступним напрямом дослідження нормативно-правової бази розвитку благодійних фондів в незалежній Україні слід зосередити увагу на правові підстави та порядок припинення діяльності благодійних фондів. І справді, діяльність того чи іншого фонду може бути припинена тимчасово, на конкретний (нехай і тривалий) період часу. Однак він продовжує існувати як суб'єкт права і повинен виконувати обов'язки, покладені на нього законом чи установчими документами. Наприклад, якщо статутом освітнього благодійного фонду «Мій університет» встановлено обов'язок публікувати звіти про джерела залучення коштів і майна для здійснення ним благодійної діяльності та про напрями їх використання не рідше одного разу на рік [44]. У разі, коли цей благодійний фонд не здійснюватиме жодної діяльності протягом року чи більше, в тому числі не матиме активів (доходів), а також витрат (зокрема адміністративних), йдеться про припинення його діяльності, але не самого фонду. Тобто обов'язок публікувати звітність повинен виконуватися фондом згідно зі його статутом.

При дослідженні правових підстав та порядку припинення діяльності благодійного фонду слід проаналізувати загальні норми Цивільного Кодексу (зокрема, стаття 104 даного Кодексу встановлює, що благодійних фонд припиняється в результаті реорганізації, злиття, приєднання, поділу, перетворення або ліквідації) та Господарського Кодексу України відповідно до

чинної редакції статті 59 даного кодексу України припинення суб'єкта господарювання здійснюється лише відповідно до Закону України. Зважаючи на викладене вище та беручи до уваги специфіку кожного із наведених способів припинення благодійного фонду, їх доцільно розглядати окремо, аналізуючи не лише підстави, але й порядок припинення фонду як при реорганізації, так і при ліквідації.

Щодо загальних підстав ліквідації діяльності благодійного фонду то вони містяться у статті 110 Цивільного Кодексу України і напряму залежать від суб'єкта, який прийняв рішення про ліквідацію. Незважаючи на зміст статті 110 Цивільного Кодексу України та статті 18 Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» рішення про ліквідацію діяльності благодійного фонду вправі приймати орган управління, уповноважений на це установчими документами, або ж суд, що дає змогу виокремити існування двох видів ліквідації: добровільної та примусової (судової).

У свою чергу причиною для прийняття відповідного рішення, відповідно до положення законодавства України, про добровільну ліквідацію благодійних фондів може бути закінчення строку, на який було створено фонд, досягнення мети, для якої його було створено, а також інші підстави визначені установчими документами [ 26, с. 61].

З-поміж можливих ситуацій, які можуть виникати під час діяльності благодійного фонду, коли учасники благодійного фонду чи уповноважений орган матиме підстави для добровільної ліквідації, наприклад смерть бенефіціара тому без сумніву в такому разі учасники благодійного фонду можуть прийняти рішення про добровільну ліквідацію або в нести зміни до установчих документів про зміну цілі діяльності.

Слід підкреслити, що в процесі створення благодійного фонду в установчих документах взагалі не приділяють уваги процесу припинення фонду, а більшості просто дублюють норми чинного законодавства України. Хоча в практиці все ж таки в деяких в установчих документах благодійного фонду трапляються випадки про відповідні підстави, наприклад у статуті Добровеличківського благодійного фонду «Патріот» містилися спеціальні положення щодо підстав прийняття рішення про добровільну ліквідацію фонду. А саме відповідно до пункту 12.4 статуту даного благодійного фонду добровільна ліквідація здійснюється на підставі рішення Правління Фонду, а також на підставі письмового звернення Засновника Фонду або Виконавчого Директора. Правління Фонду розглядає відповідні звернення та за необхідності визначає порядок і строки такої ліквідації відповідно до чинного законодавства України [45]. Хоча регламентуючи положення установчих документів про підстави прийняття рішення добровільної ліквідації даного благодійного фонду «Патріот» слід відзначити про невдале формування даного положення, адже відповідно до чинного законодавства України воно дещо не відповідає нормам. Оскільки, Закон дозволяє зазначити в установчих документах фонду один орган управління і саме він зобов'язаний приймати рішення про ліквідацію фонду. Саме тому тільки виконавчому директору, який є органом управління в даному

фонді, надано право звертатися із пропозицією прийняти рішення про добровільну ліквідацію, але існує момент коли у зверненні містяться певні обґрунтування причин для ліквідації, то правління фонду, приймаючи рішення, в його основу ставить не сам факт наявності звернення від зазначених суб'єктів, а конкретні доводи, викладені у ньому.

Як зазначалося вище, що саме уповноважений орган благодійного фонду може прийняти рішення про ліквідацію фонду не зазначаючи вичерпного переліку підстав та що саме стало підставою його прийняття. Вище наведені положення відкривають нові горизонти для закриття та припинення існування багатьох благодійних фондів, тому ми пропонуємо в нести зміни в Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» за більш чіткі та вичерпні переліки добровільної ліквідації благодійних фондів.

Водночас хотілося б приділити увагу питанню примусового (судового) порядку ліквідації благодійного фонду. Саме це рішення приймається судом, а підстави даного рішення поділяються на загальні та спеціальні.

Щодо загальної підстави то вона закріплена у пункті 2 частині 1 статті 110 Цивільного Кодексу України і дає право учаснику благодійного фонду чи певному органу державної влади звернутися до судової ланки із позовом про допущені порушення при створенні благодійного фонду, які не можливо усунути, а також відсутність в засновника достатнього об'єму дієздатності для відповідних дій або ж прийняття рішення про заснування благодійного фонду неналежним суб'єктом (органом державної влади, органом місцевого самоврядування, іншої юридичною особою публічного права та ін.).

Пріоритетними напрямами для підстав винесення рішення суду про ліквідацію благодійного фонду знаходяться в нормах Закону 27 частини 2:

1) використання активів (доходів) благодійного фонду з порушенням встановлених цим Законом вимог до здійснення благодійної діяльності, що триває не менш як 12 місяців;

2) неможливість самостійної реорганізації або ліквідації благодійного фонду у випадках, визначених законом або установчими документами фонду.

Існування однієї із вище зазначених підстав не зобов'язує суд винести рішення про ліквідацію фонду, а дозволяє винести альтернативу: винести рішення про реорганізацію (злиття, приєднання, поділ та перетворення) або ж про ліквідацію благодійної організації [57, с. 358].

На противагу описаній вище ситуації, важливе значення має постанова судового рішення про припинення діяльності благодійного фонду відповідно до пункту 2 частини 2 статті 27 Закону України, зокрема неможливість самостійної реорганізації або ліквідації благодійного фонду у випадку визначеного законом чи установчими документами даного фонду. Станом на сьогоднішній день такі випадки не закріплені і не були виявлені в законодавстві нами в жодному з аналізованих установчих документів благодійних фондів. Тому для застосування цієї судової норми неможливість самостійного припинення благодійних фондів повинно бути обумовлено об'єктивними причинами, не залежати від волі учасників і повинно

розглядатися з позиції відповідальності благодійних фондів (з огляду на назву статті 27 Закону України «Відповідальність у сфері благодійної діяльності» і її зміст). Через те, що фонд не може бути примусово припинений у судовому порядку лише базуючись на тому, що рішення про реорганізацію чи ліквідацію не було прийнято уповноваженим органом управління в добровільному порядку.

Ми не заперечуємо проти прийняття судового рішення про ліквідацію благодійного фонду в певних випадках, крім використання ним ресурсів всупереч законодавства, тим паче, що у пункті 3 частини 1 статті 110 Цивільного Кодексу України, зазначено, що фонд може бути ліквідованим за рішенням суду в інших випадках, встановлених законом. Беручи до уваги вище викладений матеріал вважаємо, цю норму слід застосувати при прийнятті нових нормативно-правових актів в пункт 2 частину 2 статті 27 Закону, які б зазначали конкретні випадки ліквідації судового рішення благодійних фондів: підстави для постановлення судового рішення щодо ліквідації благодійного фонду за позовом державного реєстратора, спеціально уповноваженого органу з питань державної реєстрації або іншої заінтересованої особи, зокрема, є використання активів (доходів) благодійного фонду з порушенням встановлених цим Законом вимог до здійснення благодійної діяльності.

Хотілося б зосередити увагу на певну неясність щодо осіб, які вправі звертатися до суду з відповідним позовом ліквідації фонду. Так, згідно пункту 2 частини 3 статті 110 Цивільного Кодексу України право звернення до суду про ліквідацію благодійного фонду має право у встановлених законом випадках учасник фонду або відповідний орган державної влади [52]. Однак частина 2 статті 27 Закону України наголошує, що з аналогічним позовом до суду про ліквідацію благодійного фонду відносить державного реєстратора, спеціально уповноваженого органу з питань державної реєстрації, а також інших заінтересованих осіб. Тому постає питання, яке повинно врегулюватися нормативно-правовою базою Законів України, хто з визначених «осіб не можуть належати до заінтересованих осіб і з яких підстав вони мають звертатися до суду» [ 20].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що в чинному законодавстві не міститься особливих положень реорганізації благодійних фондів, тому з огляду на уже викладену вище позицію видається, що прийняття рішення про припинення діяльності благодійних фондів шляхом реорганізації можливе лише у добровільному порядку.

Таким чином, першим кроком після прийняття рішення про припинення діяльності благодійного фонду повинно бути повідомлення органу ( надається в письмовій формі органом, що прийняв рішення про припинення, або ж судом протягом трьох робочих днів з дня його прийняття), що здійснює державну реєстрацію.

Другим важливим кроком є призначення комісії (може бути покладено на орган управління благодійного фонду) з припинення благодійного фонду.

Третім кроком в процесі припинення благодійного фонду слушно визначити порядок і строк пред'явлення, а також задоволення кредиторами своїх вимог до даного ліквідаційного фонду. Залежно від виду припинення благодійного фонду законодавство закріплює необхідність складення певних документів (акт, розподільчий та ліквідаційний баланс та інші), що пов'язано із пред'явленням та задоволенням вимог кредиторів.

Останнім четвертим завершальним кроком припинення діяльності благодійного фонду подача документів та проведення процедури державної реєстрації припинення [ 21].

Крім цього, слід розглянути специфічний момент припинення діяльності одного благодійного фонду і його злиття двох або більше благодійних фонді, які одночасно припиняють існування з передачею усього свого майна, прав і обов'язків новоствореному благодійному фондові. У цій ситуації приєднання, не можна говорити про створення нового фонду, адже при приєднанні один благодійних фонд припиняється з одночасною передачею свого майна, прав і обов'язків іншому благодійному фонду, що вже існує на момент припинення. Положення частини 2 статті 18 Закону України дає підстави стверджувати, що приєднання благодійного фонду до будь-якого іншого благодійного фонду суперечить законодавству. Тому що, в такому разі права, обов'язки та майно фонду, що реорганізується, не будуть передані благодійному фондові, як цього вимагає Закон. Водночас законодавством України не забороняється злиття благодійного фонду з іншими благодійними фондами (відповідними схожими ознаками), якщо в результаті проведеної реорганізації новостворенім буде благодійний фонд. Лише в такому разі буде дотримана вимога Закону і правонаступником щодо реорганізованого благодійного фонду буде інша благодійна юридична особа.

Окрім цього важливо звернути увагу на той факт, що благодійний фонд може прийняти рішення про реорганізацію шляхом поділу і одночасним припиненням існування. Натомість усе майно, права та обов'язки із визначеним та узгодженим між собою певним поділом переходять до двох чи більше новостворених благодійних фондів [53].

Важливим компонентом, що стосується діяльності благодійних фондів є перетворення благодійного фонду в благодійну установу чи товариство, тобто зміна організаційно-правової форми. Водночас Законом виключена можливість перетворення благодійного фонду в громадське об'єднання чи іншу благодійну структуру, навіть якщо вона є неприбутковою. До нового благодійного фонду, створеного в результаті перетворення, переходить усе майно, права та обов'язки попереднього фонду [54].

Підсумовуючи викладене вище, слід наголосити, що благодійний фонд може бути припинений в добровільному або примусовому порядку, які визначені у Цивільному Кодексі України, а також за правовими наслідками: поділяються на ліквідацію та реорганізацію, які закріплені в Законі України особливі випадки винесення судом рішення про примусове припинення діяльності фонду. Примусове припинення благодійного фонду на підставі

рішення суду, на нашу думку, можливе виключно у формі ліквідації. При чому запропоновано відповідне судове рішення виносити у разі використання активів (доходів) благодійного фонду з порушенням встановлених Законом вимог до здійснення благодійної діяльності незалежно від тривалості такого порушення. Кожен конкретний факт вчинення правопорушення повинен бути розглянутим у суді та отримати належну правову оцінку.

**Висновок.** Слід зазначити, що вітчизняна нормативно-правова база в сфері благодійності на сьогодні вже застаріла – більшість законів було ухвалено ще в 90-х роках минулого століття. При цьому, доцільно говорити про незавершеність таких етапів становлення та розвитку соціального інституту доброчинної діяльності на державному та громадському рівні. Разом із тим, слід відзначити недосконаліть та неефективність законодавчої бази, що регулює функціонування інституту благодійності. Що значно стримує розвиток діяльності благодійних фондів в незалежній Україні. Тому саме на сьогодні гостро постає питання оновлення нормативної бази, що регулює зокрема діяльність благодійних фондів та регламентує суспільні відносини, пов'язані із благодійництвом.

Звертаючи увагу на даний стан в Україні, тобто з початком воєнної агресії Російської Федерації, а згодом із початком російсько-української війни на теренах нашої землі благодійність починає процес інституалізації, зумовлює консолідацію українського суспільства та дає поштовх для розвитку нових потребуючих благодійних фондів із впровадженням комплексної реформи вдосконалення чинної законодавчої бази, як окремого виду. Верховна Рада України постійно ухвалює нові закони, що стосуються певних аспектів соціогуманітарної сфери. Водночас Президент України підписує укази, Кабінет Міністрів приймає постанови, програми, Міністерство культури, як і деякі інші відомства, випускає власні нормативні акти, які спрямовують благодійні фонди на розвиток соціогуманітарної сфери України тощо.

Підсумовуючи наведену вище інформацію, можна зробити висновок: попри значні здобутки у розвитку вітчизняної діяльності благодійності фондів існує низка невирішених проблем як нормативно-правового, так і соціокультурного характеру, що значною мірою впливає на темпи, характер і розвиток благодійної діяльності в країні.

Процеси, які відбуваються наразі у сфері доброчинності, свідчать, що зі зльотами та падіннями, але все-таки формується вітчизняний благодійний сектор, який не тільки готовий підтримувати власні проєкти, а й вкладати в ініціативи, котрі сприяють функціонуванню благодійних фондів незалежної України.

## Список використаних джерел

1. Благодійні SMS – добро з кожного телефона. URL: http://www.ufb.org.ua/sektor-blagodijnosti/blagodijni organizaciianalitichnimateriali-blagodijnix-organizacij.htm?id=4278 (дата звернення 27.05.2022).

2. Великий енциклопедичний юридичний словник. *Юридична думка.* Київ. 2007. 992 с.

3. Господарський кодекс України: Кодекс України від 16.01.2003 року № 436-IV// *Офіційний вісник України* від 28.03.2003, 2003 р., № 11, стор. 303, стаття 462, код акта 24635/2003. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-15/ed20030116#Text (дата звернення 27.05.2022).

4. Демешко М. В. Окремі аспекти венчурної благодійності як інноваційної форми благодійної діяльності. *Актуальні проблеми законодавства України: пріоритетні напрями його вдосконалення матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.(Одеса, 12–13 жовт. 2018 р.). Одеса: ГО «Причорноморська фундація права»*, 2018. С. 67–70.

5. Демешко М. Адміністративно-правове регулювання меценатства і спонсорства в Україні: *дис…канд.юрид.н.:* 12.00.07. Київ.2019. 248 с.

6. Демешко М. Адміністративно-правове регулювання меценатства і спонсорства в Україні: *дис…канд.юрид.н.:* 12.00.07. Київ.2019. 248с.

7. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення матеріально-фінансового забезпечення обороноздатності держави» від 08.04.2014 № 1190-VII. *Відомості Верховної Ради України.* 2014. № 23. ст. 871. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-18#Text.

8. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17/ed20220416#Text.

9. Закон України «Про благодійництво та благодійні організації» від 16.09.1997 року № 531/97-ВР URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531/97-%D0%B2%D1%80#Text (дата звернення 26.06.2022).

10. Закон України «Про неприбуткові організації» URL: http: zakon.rada.gov.ua/rada (дата звернення 29.06.2022).

11. Закон України «Про об'єднання громадян» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2460-12#Text (дата звернення 15.08.2022)].

12. Закон України «Про об'єднання громадян» від 16.06.1992 № 2460-XII. *Відомості Верховної Ради України*. 1992. № 34. ст. 504 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2460-12/ed19920616#Text (дата звернення 19.09.2022).

13. Закон України «Про оподаткування прибутку підприємств» від 22.05.1997 № 334/94-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1995. № 4. Ст. 28 URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334/94%D0%B2%D1%80/ed19970919#Text (дата звернення 12.08.2022).

14. Закон України «Про благодійництво та благодійні організації» від 16.09.1997 № 531/97-ВР. *Відомості Верховної Ради України.* 1997. № 46. Ст. 292 URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531/97%D0%B2%D1%80/ed19970916#Text (дата звернення 07.08.2022).

15. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012 року № 5073-VI. URL: https:// zakon. rada.g ov.ua/laws/show/5073-17 (дата звернення 24.04.2022).

16. Закон України «Про державні лотереї в Україні» від 06.09.2012 № 5204-VI. *Відомості Верховної Ради України.* 2013. № 31. ст. 369 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5204-17/ed20120906#Text (дата звернення 05.05.2022).

17. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012 № 5073-VI. *Відомості Верховної Ради України.* 2013. № 25. ст. 52. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17/ed20120705#Text (дата звернення 27.05.2022).

18. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо створення сприятливих умов для впровадження благодійних телекомунікаційних повідомлень» від 06.10.2016 № 1664-VIII. *База даних «Законодавство України» / ВР України.* URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1664-19 (дата звернення 27.07.2022).

19. Закон України «Про внесення змін до Податкового кодексу України щодо створення сприятливих умов для впровадження благодійних телекомунікаційних повідомлень» від 06.10.2016 № 1665-VIII. *База даних «Законодавство України» ВР України.* URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1665-19 (дата звернення 17.05.2022).

20. Зауваження Головного юридичного управління Апарату Верховної Ради України до проекту Закону України «Про благодійництво та благодійні організації» (реєстраційний № 6343). *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL: http:// w1.c1. rada.gov.ua/ pls/zweb2/ webproc4_ 2?id= &pf 35 16= 6343&skl=7 (дата звернення 27.09.2022).

21. Закон України «Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб підприємців та громадських формувань» від 15.05.2003 № 755-IV. *База даних «Законодавство України» ВР України.* URL: http:// zakon3. rada.gov.ua/laws/show/75515 (дата звернення 17.09.2022).

22. Закон України «Про громадські об'єднання» від 22.03.2012 року № 4572-VI//*Офіційний вісник Україн*и від 27.04.2012, 2012 р., № 30, стор. 26, стаття 1097, код акту 61211/2012 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17/ed20120322#Text.

23. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 05.07.2012 року № 5073-VI*//Офіційний вісник України* від 12.02.2013, 2013 р., № 9, стор. 9, стаття 325, код акту 65660/2013 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17/ed20120705#Text (дата звернення 03.07.2022).

24. «Класифікація організаційно-правових форм господарювання. *ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ УКРАЇН. Київ*. 2004 URL: http:// www. ukrstat. gov. ua/ klasf/st_kls/KOPFG_zm8_2021.pdf (дата звернення 11.09.2022).

25. Коновейчук Х. Б. Конституційно-правове забезпечення благодійної діяльності в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Прав*о. 2013. № 21. Ч. 2. Т. 1. С. 136–138.

26. Літвіна О. Ю. Правове положення благодійних організацій в Україні: *дис. ... канд. юр. наук:* 12.00.03. Харків, 2003. 178 с.

27. Наказ Міністерства юстиції України «Про затвердження Тимчасових правил реєстрації благодійних фондів» від 06.10.1994 № 25/5. *База даних «Законодавство України»/ВР України.* URL: http://zakon4. rada. gov. ua/ laws/ show/z0087-95 (дата звернення 11.09.2022).

28. Наказ Міністерства фінансів України «Про затвердження Положення про Реєстр неприбуткових установ та організацій» від 24.01.2013 року № 37. *Офіційний вісник України офіційне* від 12.03.2013, 2013 р., № 17, стор. 112, стаття 591, код акту 66020/2013 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0267-13/ed20130124#Text (дата звернення 13.06.2022).

29. Наказ Мін'юсту України «Про затвердження Вимог до написання найменування юридичної особи, її відокремленого підрозділу, громадського формування, що не має статусу юридичної особи, крім організації профспілки від 05.03.2012 № 368/5. *Офіційний вісник України*. 2012. № 20.Ст. 135. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0367-12/ed20120305#Text (дата звернення 27.05.2022).

30. Омецінська М. В. Сучасний стан благодійності та меценатства в Україні: проблеми та перспективи розвитку. *Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2010. № 3. С. 164-168.

31. Податковий кодекс України: Закон України від 02.12.2010 року № 2755-VI. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T10_2755.html (дата звернення 23.05.2022).

32. Постанова Президії Верховної Ради України від 26.10.1992 р. «Про благодійні фонди» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2731-12/ed19921026#Text (дата звернення 23.06.2022)

33. Постанова Президії Верховної Ради України «Про благодійні фонди» від 26.10.1992 р. № 2731-XII. *Відомості Верховної Ради України.* 1992. №52. Ст. 687 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2731-12/ed19921026#Text (дата звернення 19.09.2022).

34. Постанова Кабінету Міністрів України «Про впорядкування, приймання та розподіл гуманітарної допомоги» від 24.07.1993 № 573. *База даних «Законодавство України» ВР України.* URL: http://zakon.rada. gov. ua/ laws/show/573-93-%D0%BF (дата звернення 12.08.2022).

35. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про порядок державної реєстрації благодійних організацій» від 30.03.1998 № 382. *Офіційний вісник України.* 1998. № 13. Ст. 59. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/382-98-%D0%BF/ed19980330#Text (дата звернення 27.05.2022).

36. Постанова КМ України «Про затвердження Порядку здійснення публічного збору благодійних пожертв для забезпечення бойової,

мобілізаційної готовності, боєздатності та функціонування Збройних Сил України» від 30.06.2015 № 451. *База даних «Законодавство України» ВР України.* URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/451-2015-%D0%BF (дата звернення 12.06.2022).

37. Проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо протидії зловживанням у сфері благодійництва» 02.10.2015 № 3215. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України.* URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=56679 (дата звернення 03.05.2022).

38. Рішення Конституційного Суду України від 28.10.2009 № 28-рп/2009. *База даних «Законодавство України» ВР України.* URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/v028p710-09 (дата звернення 07.07.2022).

39. Словник української мови: в 11 томах. 1970. Том 1. С.192.

40. Словник із соціальної роботи. URL: https://slovnyk.me/dict/socialwork/благодійність (дата звернення 23.04.2022).

41. СМС-благодійність: чи запрацює система в Україні? URL:https://dt.ua/socium/sms-blagodiynist-chi-zapracyuye-sistema-v-ukrayini-_.html (дата звернення 03.05.2022).

42. Стинська В. Соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.) : *монографія.* Івано-Франківськ, 2018. 320 с.

43. Статут Благодійного фонду «Мій університет». URL: https://nung.edu.ua/files/attachments/statut_1.pdf (дата звернення 27.05.2022).

44. Статут Благодійного фонду «Мій університет». URL: https:// nung. Edu ua/files/attachments/statut_1.pdf. (дата звернення 27.05.2022).

45. Статут Благодійної організації «Добровеличківський благодійний фонд допомоги «Патріот». URL: http://patriot.dv.kr.ua/statut/6-statut.html (дата звернення 27.05.2022).

46. Толмачова І. «Благодійництво в педагогіці напрямок чи парадигма?» *Нова педагогічна думка.* № 3 (95), 2018. № 3 (95). С. 10-16.

47. Указ Президента України «Про справляння податку на додану вартість з імпортних товарів». *Урядовий кур'єр* від 30.06.1995. № 98. С. 4-6.

48. Указ Президента України «Про пільги щодо оподаткування добровільних пожертвувань юридичних та фізичних осіб»: від 12.08.1995 № 750/95. *База даних «Законодавство України» ВР України.* URL: http://zakon0. rada. gov. ua/laws/show/750/95 (дата звернення 10.08.2022).

49. Фундаментальні принципи щодо статусу неурядових організацій в Європі від 05.07.2002. *Юридичний вісник України.* 2002. № 50.

50. Цивільний кодекс України : Закон України від 06.01.2003 року № 435-IV//*Офіційний вісник України* від 28.03.2003 р.. 2003 р. № 11. стор. 7. стаття 461. код акта 24654/2003.

51. Цивільний кодекс України від 18.03.2004 № 1618-IV. *Відомості Верховної Ради України.* 2003. № 40. Ст. 356 URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1618-15/ed20040318#Text (дата звернення 07.07.2022).

52. Цивільний кодекс України від 18.03.2004 № 1618-IV. *Відомості Верховної Ради України.* 2003. № 40. Ст. 356 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1618-15/ed20040318#Text (дата звернення 27.09.2022).

53. Цивільний кодекс України Стаття 107. «Порядок припинення юридичної особи шляхом злиття, приєднання, поділу та перетворення». URL: https://kodeksy.com.ua/tsivil_nij_kodeks_ukraini/statja-107.htmhttps://kodeksy.com.ua/tsivil_nij_kodeks_ukraini/statja-107.htm (дата звернення 11.09.2022).

54. Цивільний кодекс України. Стаття 108. «Перетворення юридичної особи». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text (дата звернення 11.09.2022).

55. Чепурнов В. О. Правовий статус благодійних установ та товариств за законодавством України: *дис… канд. юрид. наук:* 12.00.03. Київ, 2004. 175 с.

56. Шпуганич І. Благодійні організації як суб'єкт цивільного права: *дис…канд. юрид. н:* 12.00.03 Львів. 2018. 214с.

57. Шпуганич І. І. Правові підстави припинення благодійної організації. *Молодий вчений.* 2016. № 11 (38). С. 356-360.

**Олексюк Марта**
аспірантка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту ім. Б.Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Історія становлення центрів розвитку дітей та молоді в Україні

***Анотація.***У підрозділі проаналізовано історію розвитку освітніх центрів розвитку дітей, яка дає можливість зробити узагальнення через багатогранність зміст і форми реалізації.

У дослідженні підкреслюється, що початок ХХ ст. характеризується бурхливими політичними і соціальними змінами. Рік народження освітніх центрів 1918 р. – є унікальним для освітньої галузі в Україні. Перші клуби для дітей та підлітків із малозабезпечених сімей були створені з метою організації їхнього дозвілля, врахування інтересів до театру, музики.

Розвиток демократії, зростання національного руху в країні сприяли активізації роботи з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною необхідністю виховання нової особистості і призвело до розширення мережі навчальних закладів сфери дозвілля: функціонування недільних шкіл, організовано гуртки та курси, народні доми, які проводили культурно-освітню роботу лекції, вистави, екскурсії, створені драматичні та хорові гуртки, бібліотеки-читальні тощо.

***Ключові слова:*** гурток, нормативно-законодавча база, студія, ранній розвиток, центр розвитку дитини.

**Вступ.** Проблеми сьогодення (пандемія, воєнні події) зумовлюють особливе ставлення до роботи освітніх центрів розвитку дітей, які в непростих умовах взяли на себе функцію просвіти підростаючого покоління.

Дитина є частиною природи. Її життєдіяльність підпорядковується загальному закону. Тому всі педагогічні засоби, які використовуються дорослими, мають бути природовідповідними, слідувати природному процесу розвитку дитини. На процес біогенного розвитку накладається і вплив середовища, в якому дитина живе, діє, та відбувається процес соціалізації (засвоєння та відображення суспільного досвіду та норм індивіда).

У процесі діяльності дитина набуває певного досвіду та якості (на основі внутрішніх потреб), особистість починає на цій основі вільно та самостійно вибирати цілі та засоби діяльності, керувати нею, одночасно удосконалюючи та розвиваючи свої здібності, змінюючи та виховуючи (формуючи) себе.

Такий розвиток може бути названий саморозвитком де самовиховання є невід'ємною та найважливішою частиною процесу саморозвитку.

У цьому контексті має важливе значення робота центрів розвитку дітей.

Законом України «Про дошкільну освіту» в Україні передбачено забезпечення прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти, створення умов для розвитку, самоствердження та творчої самореалізації особистості протягом життя. Ці завдання набувають особливої актуальності в умовах сьогодення тареалізуються через комплекс заходів, спрямованих на виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і вчитися протягом життя, формування гармонійної особистості дитини, набуття ним соціального досвіду.

**Мета статті** – проаналізувати історію розвитку освітніх центрів розвитку дітей та молоді в Україні.

В Україні система державної дошкільної освіти відкриває можливості для загального розвитку дітей дошкільного віку, у тому числі і повноцінної їхньої підготовки до школи. У цьому проесі центри розвитку є додатковими суб'єктами. розвиваючого впливу на дитину. Керуючись нормативно-законодавчою базою, згідно зі ст. 12 Закону України «Про дошкільну освіту», відділом дошкільної, початкової та спеціальної освіти департаменту загальної середньої та дошкільної освіти постановою Кабінету Міністрів України затверджено «Положення про дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини)». Щодо Статті 1 цього Положення наголошується, що центр розвитку дитини (далі – Центр) є дошкільним навчальним закладом, у якому забезпечується фізичний, розумовий та психологічний розвиток, корекція фізичного та розумового розвитку, оздоровлення дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які відвідують інші дошкільні навчальні заклади чи виховуються вдома.

Центр розвитку дитини – навчальний заклад, який створюється для дітей віком від 2 місяців до 6 (7) років [4].

Центри раннього дошкільного розвитку дітей – це заклади, де співробітники намагаються виробити у дитини навички не лише листа та читання, а й правильної поведінки у суспільстві. Педагоги подібних закладів обов'язково знають, якими саме знаннями та вміннями має володіти дитина кожному конкретному віці. Для малюків є спеціальні уроки етикету, в рамках яких вдається відтворити моделі поведінки у тій чи іншій ситуації. Крім того, відвідування подібних закладів сприяє гармонійному розвитку особистості. Дитина стає більш сприйнятливою до будь-яких проявів прекрасного і долучається до мистецтва.

Вивчення діяльності центрів розвитку підтверджує, що вони переживають досить складний період, що характеризується такими негативними процесами: недостатнє фінансування; падіння інтересу у населення до діяльності закладів дозвілля. Значні соціально-культурні та соціально-педагогічні ресурси у формуванні громадянських, особистих якостей молоді закладені у сфері, що є домінуючим елементом розвитку молоді. Соціально-педагогічна цінність освітніх центрів розвиткузначною мірою залежить від здатності особистості молодої людини до саморегулювання цієї діяльності.

Відповідно до положення найголовніше у розвитку дитини закладається до шести років і власне ранній розвиток – це фундамент успішності дитини у майбутньому. Більшість батьків у прагненні дати своєму малюкові краще з раннього віку дбають не тільки про його здоров'я, але й докладають максимум зусиль для його інтелектуального, психічного та соціального розвитку. Не менш актуальним, ніж питання раннього розвитку, є і підготовка до школи, адже від цього залежить, наскільки успішною дитина буде в майбутньому. Враховуючи це, у сучасних умовах багатовекторності виховних впливів на індивіда саме на батьків покладається особлива відповідальність за підбір тих виховних інститутів, форм, від яких залежатиме формування особистості їхньої дитини Традиційні дошкільні заклади вже давно не задовольняють усі зростаючі запити батьків та дітей, тому поява інноваційних вихіовних установ є закономірним. Сучасні центри розвитку дітей забезпечують весь комплекс виховного та педагогічного впливу на дитину. Розглянемо сторію розвитку та становлення освітніх центрів розвитку дітей.

Досліджуючи порушену проблему звернемося до передумов розвитку освітніх центрів розвитку дітей в Україні, тобто факторів, що зумовлюють її витоки, зміст, тенденції, напрямки та особливості розвитку. Це дозволить вийти за межі зазначеного історичного часу та простежити етапи становлення цих закладів у різні історичні відрізки.

Вагомий внесок у вивчення питання розвитку, виховання та навчання дітей раннього віку здійснено Н. Фігуріним Г. Ващенком, Є. Мединським, І. Огієнком, М. Пироговою, С. Русовою, С. Сірополком, Н. Фігуріним та ін.Значний внесок у дослідження освітніх центрів розвитку зробили А. Гордон. Г. Пруденський, Проблемі саморозвитку та самореалізації особистості присвячені праці А. Бєляєва, А. Каргіна, Т. Бакланова та інших. Шляхи модернізації центрів розвитку дітей досліджували О. Кравченко, С. Скляр М. Цимбалюк та інші спеціалісти. Виховний потенціал аналізували І. Білецький, Л. Габора, Т. Гаміна та інші. Умови підвищення рівня розвитку за допомогою ігрових технологій розглядалися у працях вчених Л. Данилової, Л. Виготського, І. Куліша,І. Мамчура, П. Щербаня. Сучасні українські вчені Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербаков та інші досліджують формування суспільної спрямованості дитини молодшого віку у грі, розвиток моральних відносин у творчих іграх тощо. Творчий підхід до навчально-виховної діяльності вони побачили у дослідженні та проектуванні оптимальних шляхів їх реалізації, створення власного стилю праці на основі досягнень науки та передового педагогічного досвіду Разом з тим численні публікації в психологопедагогічній пресі свідчать про зростання інтересу до використання ігрових технологій як засобу підвищення рівня успішності дітей-дошкільнят.

Початок ХХ ст. характеризується бурхливими політичними та соціальними змінами. Розвиток демократії, зростання національного руху в країні сприяє активізації роботи з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною необхідністю виховання нової особистості та зумовило розширення мережі освітніх установ у сфері розвитку дітей

На початку ХХ ст. у Ніжині, Києві, Харкові були організовані перші будинки розвитку дітей. Широко відомими стали клуби хлопчиків-прикажчиків, шевців, кравців. Одночасно з клубами та будинками соціального виховання для бідняків, ремісників і міщан створювалися будинки для гімназистів, кадетів, учнів реальних училищ, дітей та молоді, батьки яких належали до «вищого світу». За ознакою соціального походження та типу трудової діяльності були створені такі клуби і для дівчат, але їх було набагато менше. До початку Першої світової війни клуби починають функціонувати у всіх містах, зокрема й у сільській місцевості [1].

Потужного поштовху розвитку різних форм освітніх центрів розвитку виявили революційні події 1905-1907 рр.Значний інтерес до узагальнення практики освітніх центрів розвитку дітей та молоді складає педагогічний досвід О. Зеленки, С. Шацького. З 1905 р. вони створювали дитячі клуби-гуртки та дитячі садки під загальною назвою «Денний притулок для передпокоїв»[2].

У 20-30-х роках, поряд з ідеями створення Палаців та Будинків культури, розробляються проекти Будинків юного пролетарія, Палаців молоді. Ідеї, що висуваються, забігають далеко вперед, не завжди маючи засоби для здійснення. Проте на початку ХХ ст. не було втілено у життя існуючі проекти будинків молоді – у 1925 р. основною формою роботи з молоддю затверджуються юнацькі секції при будинках та палацах культури загального типу.

Лише у 50-60-ті роки відбувається повернення до цієї проблеми. Намічається перехід від проектування окремих будинків до проектування культурних центрів. І негайно спостерігається спеціалізація закладів культури за видами та контингентом обслуговування.

З появою у 1956 р. Одеського клубу молоді почався активний рух молодіжних клубів. Ідеї будинків молоді знову набули актуальності. Зроблено будинки молоді у Донецьку, Ташкенті, Кишиневі, Мінську, Свердловську, Благовіщенську, Казані, Єревані.

Великий практичний досвід проектування молодіжних центрів підкріплювався теоретичними роботами. Починаючи з 60-х років, відповідаючи на вимоги часу, поряд із практичними ведуться теоретичні розробки функціональних центрів, універсальних центрів дозвілля, молодіжних творчих центрів. Практика центрів розвитку молоді показує, що найбільш зручні форми роботи – це форми гурткової роботи, у тому числі гуртки, студії, аматорські об’єднання та клуби за інтересами.

Гурток – найпоширеніша форма групової роботи культурно-дозвільної діяльності, що використовується для різнобічного культурного розвитку художні можливості, вміння та навички в галузі культури та дозвілля. Гуртки відрізняються великою жанровою різноманітністю. Майже всіма видами професійного мистецтва – театр, музика, танець тощо мають аналоги в художньому аматорстві [9].

Студія – колектив гурткового типу з перевагою у змісті роботи навчально-мистецьких занять. Найпоширенішими є: музичні студії

(інструментальна, вокальна), хореографічна, балетна, мистецтва, художнього слова, циркової, пантоміми та ін. [9].

Аматорське об'єднання/Клуб за інтересом – порівняно невелике об'єднання людей, охоплене спільним інтересом, заняттям (політичні, спортивні, туристичні, музичні, історичні, екологічні, науково-технічні творчості, колекціонерів, книголюбів, молодої сім'ї та ін.). Спілкування у колі однодумців сприяє збагаченню та взаємовихованню. Учасникам клубу або об'єднанню подобається особлива атмосфера рівності та дружелюбності[9].

Масові форми роботи теж займають важливе місце у житті молоді. Серед них: тематичні вечори, вечори запитань та відповідей, вечори-зустрічі, вечори гумору, конкурсно-розважальні програми, диспути, дискусії, філософський годинник, бесіди і т.д.

Загалом можна виділити такі основні характеристики центрів розвитку молоді:

* має яскраво виражені фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти;

* ґрунтується на добровільності під час вибору роду занять та рівня активності;

* передбачає не регламентовану, а вільну діяльність;

* формує та розвиває особистість;

* сприяє самовираженню, самоствердженню та самовдосконаленню особистості через вільно обрані дії;

* стимулює творчу ініціативу;

* сприяє самовихованню особистості. [9].

Становлення центрів розвитку стало причиною появи деяких елементів методичної діяльності. Найістотніші з них:

- в обласних містах створюються центральні клуби, до завдань яких входить не тільки організація культурно-освітньої роботи з населенням, а й здійснення єдиного керівництва роботою вилучених від центру дрібніших клубів-осередків;

- центральний клуб як би групує біля себе дрібніші клуби;

- у волостях створюються культурні центри, які працюють як культурно-освітні установи та одночасно надають допомогу в організації роботи закладам культури своєї території;

- створюються показові клубні установи для поширення передового досвіду роботи;

- для координації роботи створюються координаційні комітети [5].

Таким чином, утворилася досить цілісна мережа освітніх центрів розвитку.

Освітні центри розвитку як частина вільного часу приваблює молодь своєю нерегламентованістю та добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати у ньому фізичну та інтелектуальну діяльність, творчу та споглядальну, виробничу та ігрову. Для значної частини молодих людей центри розвитку є основними джерелами соціально-культурної інтеграції та особистої самореалізації Проте

всі ці переваги діяльності сфери дозвілля поки що не стали надбанням, звичним атрибутом життя всього суспільства.

Центр розвитку дає можливість сучасній людині розвивати багато сторін сво особистості, навіть свій талант. Для цього необхідно, щоб до освітнього центру вона підходила з позицій свого життєвого завдання, свого покликання – всебічно розвивати власні можливості, свідомо формувати себе. [1].

Всі елементи сучасної системи методичного забезпечення освітніх центрів, що утворилися, взаємопов'язані і знаходяться в певній супідрядності. Їх поєднують єдині цілі, які досягаються послідовною реалізацією цільових завдань розвитку найбільш ефективними методами та формами діяльності. Кожен елемент системи на своєму рівні вирішує питання підвищення якості та результативності методичного забезпечення освітніх центрів. На основі наукових досліджень, передового досвіду роботи методичні центри розробляють методичні рекомендації на допомогу практикам. Раціональне використання рекомендацій практично часто забезпечує використання нових ефективних форм у освітніх центрах розвитку. Головними завданнями даних центрів є підготовка та проведення оглядів, конкурсів, фестивалів самодіяльної творчості, проведення семінарів, науково-методичних та науково-практичних конференцій, творчих лабораторій тощо. Методичні центри аналізують стан та тенденції розвитку освітніх центрів, самодіяльної творчості. За них працюють громадські поради, секції, проблемні лабораторії з різних напрямів діяльності, визначаються базові установи культури та самодіяльні колективи для організації дослідно-експериментальної, творчої роботи. Центри накопичують та систематизують методичні матеріали, літературу, інформацію та на цій основі формують довідково-інформаційні фонди дозвільної діяльності [4].

Економічну основу діяльності центрів становить господарський механізм, включаючи використання бюджетних та позабюджетних асигнувань, дотацій та надходжень від пайової участі різних відомств, підприємств установ, громадських організацій, доходів від надання платних послуг, колективів, орендної плати тощо.

Структура освітнього центру ґрунтується на взаємодії професійної чи напівпрофесійної праці організаторів в особі штатних соціальних працівників, педагогів, режисерів з одного боку, а з іншого – розвиваючої, творчої ігрової, розважальної, оздоровчої діяльності всіх учасників: дітей, підлітків, молоді, дорослих.

Принциповою відмінністю сучасних освітніх центрів від функціонуючих раніше будинків та палаців культури (у зв'язку з перспективними тенденціями у сфері дозвілля) є переважний акцент у їх діяльності на групові та індивідуальні форми роботи з різними соціально-демократичними групами населення, особливо з підлітками, молоддю, людьми пенсійного віку.

Справді, освітні центри є місцем певної концентрації соціально-культурної діяльності людей, місцем, де кожна людина набуває навичок самоствердження у творчості самореалізації, досвіду дозвільної поведінки, тобто сфери найбільшого сприяння розвитку особистості. В його арсеналі є

невичерпні можливості створення ситуації успіху для кожної людини, що сприятливо позначається на зміцненні її гідності, високому рівні культурно-технічної оснащеності, використанні сучасних дозвільних технологій, форм та методів, естетично насиченому просторі та високому художньому рівні дозвільного процесу. Тут культурне дозвілля для людини перетворюється на спосіб життя у наповненні вільного часу різноманітними, змістовно насиченими видами діяльності. [4].

В рамках освітніх центрів створюються всі умови для зняття певної психологічної напруги, розкриваються інтелектуальні, психолого-педагогічні, якості особистості, ініціатива та самодіяльність.

У багатьох населених пунктах одні культурні центри стають улюбленим та звичним місцем відпочинку, зустрічей з друзями та знайомими, розумного проведення свого дозвілля щодо постійного складу населення (дітей, підлітків, молоді, пенсіонерів тощо), а інші центри, навпаки, бувають розраховані на контингент відвідувачів, що постійно змінюються, які приходять сюди, маючи можливість вільно здійснюваного вибору.

На цьому слід розглянути таку класифікацію освітніх центрів розвитку

1. За основним профілем діяльності – поліфункціональні (багатопрофільні) та монофункціональні (спеціалізовані) у таких видах дозвільних занять: соціально-гуманітарні (у тому числі реабілітаційні та коригувальні); художньо-естетичні; спортивно-оздоровчі; науково-технічні.

2. За соціальною орієнтацією: дошкільні; дитячі; підліткові; молодіжні та ін. [5].

Звичайно, на практиці діяльність центрів розвитку дітей не виділяється в відокремлений напрям, а є органічною складовою єдиного процесу соціальної виховної діяльності з її внутрішніми та зовнішніми зв'язками. Дуже відчутна багатоваріантність у змісті та спрямованості соціальних замовлень, обумовлена регіональними, економічними та соціально-демографічними особливостями. Це спричинило появу численних різновидів сучасного культурного центру відкритого типу. До найбільш характерних з них належать:

* багатопрофільні міські та селищні державно-громадські центри клубного типу;

* інваріантні моделі освітнього центру загальноміського чи селищного типу, який організовує дозвільну діяльність у взаємодії з муніципальними органами, громадськими організаціями, підприємствами, колективами навчальних закладів, підлітковими неформальними та аматорськими об'єднаннями;

* інваріантні моделі сучасного одно- та багатофункціонального підліткового клубу або центру на міжвідомчій основі, пропонуючи повноцінний вільний час школярів, профтехучилищ, учнів сімей у мікрорайоні;

* сімейні, різновікові клуби-кооперативи, клуби-малі підприємства, що реалізують ідею спільної праці та дозвілля дітей та дорослих, єдності культурно-дозвільної та суспільно-трудової діяльності;

* міжвідомчі центри та клуби технічної творчості дітей та підлітків на території міста або мікрорайону, що включають майстерні для створення, обслуговування та ремонту аматорської техніки, випробувальні стенди, приміщення та майданчики перевірки та демонстрації виконаних конструкцій (центр технічної творчості) [8].

Окрему групу складають мікрорайонні дошкільні центри типу, що розвивається. За участю педагогів, батьків, школи, клубу, підприємства, громадських організацій вони здійснюють програми за напрямками, що сприяють духовному, фізичному формуванню дітей, що розвиваються (школи раннього розвитку, гімназія для маленьких). [10].

Прокатними майданчиками можуть служити практично всі установи: клуби та будинки культури, кафе та ресторани, спортивні зали та стадіони, дитячі садки та школи, парки, концертні зали тощо. Програми, підготовлені спеціалістами центру дозвілля, можуть проводитись як працівниками самих центрів, так і співробітниками установ, які прокочують ці програми на своїй базі; апробація, відпрацювання та впровадження нової техніки, що розробляється промисловістю для використання у сфері дозвілля.

Зміст діяльності центрів розвитку включає як необхідні складові такі види занять: культурно-видовищні програми з активним включенням відвідувачів у театралізовану дію; рухливі ігри та розваги для людей різного віку; оздоровчі заходи щодо регулювання фізичного та психічного навантаження, що балансують загальний стан людини, її самопочуття; логічні ігри, ділові ігри, що імітують конфліктні та проблемні ситуації, знайомі та цікаві для всіх відвідувачів; атракціони, що розвивають спритність, координацію рухів, увагу, реакцію; дозвільні церемонії та ритуали гуляння, спілкування, танцю, що відтворюють культурні норми різних народів світу [10].

Підбиваючи підсумок у розгляді основних характеристик освітніх центрів, слід зазначити таке: що їхня діяльність лише тоді приверне до себе молодих людей і викличе у них прагнення бути присутнім на навчальних програмах , коли вони різноманітні та привабливі. Кожен сучасний центр розвитку має стати улюбленим місцем відпочинку та спілкування.

Отже, реалізується одне з основних завдань людини – всебічно розвивати свої можливості. Справа в тому, що формування та розвиток здібностей можуть бути реалізовані на основі задоволення потреб. Останні, у взаємозв'язку, є рушійною силою здібностей. У зв'язку з цим зазначена задача передбачає всебічний розвиток здібностей людини і так само всебічне задоволення її потреб.

**Висновки.** Отже, аналіз розвитку теоретичних основ та практики освітніх центрів розвитку дітей показав, що вони мають свою історію, обумовлену багатогранністю змісту та форм здійснення. Особливістю освітніх центрів на початку XX ст. стало зростання їх змісту та різноманітність форм організації. Характерним для 20-30-х років. XX ст. був зв'язок розвитку дитини з виробництвом, що сприяло соціалізації дітей. У 1930–1940 роках освітні центри набували подальшого розвитку. Мережа освітніх центрів розвитку дітей та

їхній зміст орієнтується на зв'язок з життям, всебічний розвиток особистості, підготовку до праці.

Слід зазначити, що центри розвитку необхідні для того, щоб підвищити рівень розумового розвитку дошкільнят, дати можливість проявити власні таланти.

Загалом якісна дошкільна освіта сьогодні – це процес формування соціальних навичок, а також актуалізації особистісного потенціалу, розвитку та удосконалення здібностей дитини, створення сприятливих умов для досягнення нею соціальної зрілості. Тому потрібно розглядати центри розвитку дитини як соціально-виховне середовище, яке розуміється як загальна сукупність умов життєдіяльності дитини, що надає цілеспрямований вплив на її поведінку та свідомість, цим метою формування особистісних якостей, духовно ціннісних орієнтацій, потреб і переконань.

**Список використаної літератури**


1.Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллєзнавство. *навч. посіб*. Київ. Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с

2. Берека Є. Вплив реформ освіти на розвиток позашкільних закладів в Україні (60-70 ті роки ХХ століття). *Наукові записки Тернопільського держ. пед. університету.* Тернопіль, Серія Педагогіка. №1.2000. С. 34-38.

3. Буляк Н. Організація соціального виховання та соціалізації дитини в дошкільному навчальному закладі. *Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення.* 2015. С. 10–14.

4.Виховання життєвих перспектив старшокласників засобами соціокультурної діяльності у вільний від навчання час. *Метод. посібник для вихователів, соціальних працівників та вчителів старших классів, студентів педагогічних навчальних закладів.* Ред. О. Л. Чуланова. Кіровоград, 2000. 129 с.

5.Волощук О. Педагогічні засади організації комп'ютерного дозвілля молоді у контексті сучасних проблем педагогіки дозвілля. *Рідна школа.* 2003. № 12. С. 15 – 21

6. Історико-культурний аналіз дозвілля та дозвіллєвої діяльності наприкінці XIX - 90-ті роки XX. URL: ttps://tourlib.net/books_ukr/bocheluk21.htm

7.Загадарчук Г. Соціально-педагогічні проблеми удосконалення культурно-дозвіллєвої діяльності в закладах культури України. *Укр. культура.* № 6. 2008С. 15 – 18

8. Лях С. Культура дозвілля. Київ. Вища школа, 2000. С. 92 – 108.

9.Мельніков І. М. Позашкільні заклади України: основні напрямки розвитку та оновлення діяльності. Київ. Логос, 2003. – 316 с

10. Могілевська В. М. Розвиток освітніх центрів розвитку дітей та молоді: інноваційні підходи до управління галуззю на регіональному рівні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2016.* Випуск. 48. С. 18–26

**Тарас Паска**
аспірант кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Науково-педагогічні погляди Петра Лосюка на роль регіонального етнографічного компонента у формуванні сучасного освітнього середовища

***Анотація.*** У підрозділі розкривається значення використання регіонального етнографічного компонента в освітньому процесі, його роль в оновленні національної складової освітньо-виховної системи в Україні, формуванні у здобувачів освіти громадянської самосвідомості, патріотизму, готовності до захисту країни від ворогів. Висвітлюється науково-педагогічна діяльність та погляди фундатора сучасного гуцульщинознавства, Народного вчителя України, члена-кореспондента НАПН України Петра Лосюка. Звертається увага на створення цим науковцем перспективної моделі сучасного закладу загальної середньої освіти на Гуцульщині на базі Яворівської загальноосвітньої школи Косівського району Івано-Франківщини, якій було надано статус «авторської школи». Наголошується на значенні Гуцульської освітянської ради та науково-дослідної лабораторії «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство» у розробці Концепції гуцульської школи як регіональної української національної. Виокремлено тематичні блоки творчої спадщини П. Лосюка та його науково-педагогічні ідеї, які розкривають роль регіонального етнографічного компонента у формуванні сучасного освітнього середовища. Здійснено аналіз ключових праць П. Лосюка, у яких обґрунтовано гуцульщинознавство як розділ науки та навчальний предмет, проведено експериментальну перевірку його педагогічної мети, завдань та функцій, розроблено оптимальний варіант змісту цього предмета та найдоцільніші шляхи, форми та методи його вивчення. Наголошується, що в умовах сучасних глобалізаційних процесів, інтеграції України в європейський та світовий простір регіональний етнографічний компонент, зокрема гуцульщинознавство, повинен посісти чільне місце в системі освіти і виховання дітей та молоді, допомогти зберегти своє національне обличчя, українську ідентичність.

***Ключові слова:*** Гуцульщина, гуцульщинознавство, національна освіта, етнопедагогіка, етнокультура, гірська школа, українознавство, народознавство, освітнє середовище.

**Вступ.** У процесі реформування системи освіти в Україні та формування сучасного освітнього середовища спостерігається тенденція до посилення інноваційності у сфері етнокультурологічної підготовки дітей і молоді, зростання ролі регіонального етнографічного компонента у процесі навчання та виховання підростаючого покоління. Стратегічні напрями інноваційних

перетворень у сучасному освітньому середовищі визначені в Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції Нової української школи (2016) та інших документах. Вони спрямовані, зокрема, на оновлення національного компонента освітньо-виховної системи, формування етнопедагогічними чинниками у здобувачів освіти національної самосвідомості, патріотизму, готовності до захисту рідного краю та України від ворогів. Крім того, впровадження регіонального етнографічного компонента в освітній процес має на меті сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості, формування власної системи цінностей, що органічно пов'язана з минулими традиціями та історичною спадщиною свого етнографічного регіону.

Важливу роль в сучасному освітньому середовищі має етнопедагогічна компетентність вчителів, вихователів, методистів, керівників навчальних закладів. Вона може бути ознакою здатності до професійної мобільності фахівця в галузі освіти і передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок, досконале оволодіння інформацією про історію та природу свого етнографічного регіону, місцеві народні ремесла і промисли, родинно-побутову культуру, традиційні методи і форми педагогічного впливу на дітей. Важливе значення має усвідомлення та реалізація у практиці роботи сучасного навчально-виховного закладу виховного потенціалу рідної мови та її місцевих діалектів, національних обрядів, звичаїв, традицій, свят, символів, народного мистецтва, місцевих музеїв, туристичних маршрутів, пам'яток історії та культури і т. п.

Українська педагогічна наука має певні дослідження ролі і значення регіонального етнографічного компонента в системі національної освіти і виховання дітей та молоді. Даній проблемі присвятили наукові праці О. Березюк, І. Бех, О. Дубасенюк, М. Євтух, П. Кононенко, В. Кузь, Н. Лисенко, Н. Ничкало, А. Паньков, О. Петренко, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, О. Ткаченко, М. Чепіль та ін. Зокрема, дослідниця О. Березюк підкреслює: «Зміст освіти педагогічних закладів має використовувати етнокультурологічний компонент, що наповнений історичним, культурним, етнографічним, народознавчим надбанням рідного народу і допомагає сформувати громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору» [1, с. 22].

На початку 1990-их років у центрі уваги наукової та освітянської спільноти України опинилася педагогічна діяльність і творчий доробок Петра Васильовича Лосюка (1936-2020) – фундатора ідеї гуцульщинознавства як регіонального етнографічного компонента у закладах освіти Гуцульщини. Постать ученого і освітянина-практика стала предметом уваги М. Антонця, А. Басової, А. Григорук, О. Джус, Л. Келембет, В. Козьменчука, Н. Крета, М. Лаврук, М. Лесюка, В. Черкач, Н. Черкач та ін.

Теоретичні основи змісту шкільного гуцульщинознавства, методико-педагогічні технології його використання в освітньому процесі гірських закладів освіти, особливості діяльності гірської гуцульської школи в сучасних

умовах знайшли місце також у науковому доробку Г. Білавич, О. Будник, І. Зеленчука, В. Костіва, В. Лаппо, Н. Луцан, Ю. Москаленка, Я. Никорака, М. Оліяр, І. Пелипейка, Р. Скульського, В. Хруща, О. Хрущ, І. Червінської, П. Шкрібляка та ін.

Актуальні питання професійної підготовки майбутніх педагогів Прикарпаття, сучасна територія якого охоплює етнографічні регіони Гуцульщини, Бойківщини, Опілля та Покуття, розглядають у своїх дослідженнях М. Василик, С. Довбенко, Т. Завгородня, Л. Ілійчук, Л. Наконечна, Л. Прокопів, В. Стинська, А. Струк, Л. Хімчук, О. Цюняк та ін.

На необхідність і актуальність використання регіонального етнографічного компонента в освітньому процесі закладів вищої освіти, підготовку майбутнього фахівця гірської школи в контексті етнокультурної парадигми звертають увагу науковці І. Бай, Л. Геник, М. Гнатюк, О. Деркачова, Л. Калуська, В. Лаппо, І. Макарук, З. Нагачевська, О. Поясик, Б. Савчук, О. Хрущ, А. Червінський та ін.

**Основна частина.** Невтомна діяльність П. Лосюка на ниві освіти й шкільництва Гуцульщини, його науково-педагогічні погляди та ідеї, на нашу думку, справили помітний вплив на впровадження регіонального етнографічного компонента в сучасне освітнє середовище Карпатського регіону. Член-кореспондент НАПН України, кандидат педагогічних наук, голова Гуцульської освітянської ради (ГОР), керівник науково-дослідної лабораторії «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство», Народний вчитель України Петро Лосюк півстоліття очолював педагогічний колектив гірської Яворівської загальноосвітньої школи на Прикарпатті (1963-2013). Висвітлимо основні події та здобутки науково-педагогічного шляху відомого вченого та освітянина.

П. Лосюк народився 4 березня 1936 року в селі Яворів Косівського району Івано-Франківщини у небагатій гуцульській родині. Зауважимо, що Яворів – одне з найбільших сільських поселень на Гуцульщині, яке простягнулося на 12 км уздовж річки Рибниці. Окремі гірські хребти тут сягають висоти 1311 м. Село має 28 присілків із загальною кількістю населення близько 2,4 тис. осіб [5, с. 44]. Яворів – батьківщина основоположників гуцульської плоскої різьби по дереву – родинних династій Шкріблякiв і Корпанюків. Крім того, Яворів вважається столицею гуцульського ліжникарства.

Упродовж 1957-1962 рр. П. Лосюк навчався на фізико-математичному факультеті Станіславського педагогічного інституту. Про свій професійний вибір він розповідав у книзі «Гуцульська школа»: «Обираючи фах учителя, я не знав, чи є в мене обдарування і покликання до цієї професії, бо вчителів у нашому роду не було. Але мені не давало спокою запитання: «Чому ніхто з жителів Яворова, крім Окуневських[1], упродовж ста років (друга половина XIX

[1] Окуневські - старовинний український рід, який був яскравим прикладом національної гідності та патріотичної свідомості. Теофіл Окуневський (1858-1937) – юрист, адвокат, дипломат, громадський і політичний діяч та Ольга Окуневська (1875-1960) – відома піаністка були уродженцями села Яворова.

ст. і перша половина ХХ ст.) не здобув середньої освіти?… І я вирішив зробити все можливе і неможливе, щоб якнайбільше наших яворівців стали освіченими» [10, с. 31].

Після закінчення в 1962 р. педагогічного інституту П. Лосюк почав трудову діяльність учителем математики і фізики у школі свого рідного села Яворова. У 1963 р. його призначено директором Яворівської восьмирічної школи і на цій посаді педагог працював рівно 50 років. Маючи на меті створити, подібно до В. Сухомлинського, «школу радості», молодий директор у першу чергу звернув увагу на роботу з батьками, передовсім шляхом переконання їх у талановитості власних дітей. З допомогою батьків вдалося зміцнити матеріальну базу школи, за короткий час побудувати приміщення для трьох класних кімнат і майстерні, будинок для вчителів. З ініціативи директора запроваджено вивчення художньої різьби по дереву, ліжникарства, тракторної справи, організовано гуртки художньої самодіяльності та туристично-краєзнавчі гуртки. Багато зусиль П. Лосюк доклав для реформування Яворівської восьмирічної школи в десятирічну (1967 р.), яка невдовзі стала базовим закладом для здобуття обов'язкової середньої освіти учнями з навколишніх сіл – Соколівки, Города, Снідавки, Бабина.

У другій половині 1970-х років П. Лосюк почав втілювати план побудови нового типового приміщення для школи. Здолавши чимало бюрократичних перешкод, він зумів організувати будівництво триповерхової школи-десятирічки, спорудження якої завершилося в 1982 р. Нова середня школа в Яворові стала однією з найкращих на Івано-Франківщині. За спогадами П. Лосюка, «у першу чергу подбали, щоб школа мала своє гуцульське обличчя, бо, як кажуть, і стіни виховують. Вхід і вестибюль школи з різьбою по дереву, а на фасаді мозаїчний рельєф…, який оздобив випускник школи В. Корпанюк. Навчальні кабінети, зали, майстерні обладнали за тодішніми найновішими досягненнями педагогічної науки і практики» [10, с. 34]. У школі було створено 16 навчальних кабінетів, збудовано гірськолижну базу із 300-метровим витягом в урочищі «Жолоб», плавальний басейн. Прикметно, що Яворівська СШ була на той час єдиною в Україні, яка мала, крім спортивної зали і шкільного стадіону, свою гірськолижну базу.

Зазначаючи досягнення очолюваного ним закладу середньої освіти напередодні української незалежності, П. Лосюк підкреслював, що «школа сформувала власний імідж; на її базі проводилися численні конференції, семінари, зустрічі, зокрема, у 1989 р. тут відбувся «всесоюзний» семінар з питань естетичного виховання школярів за участю освітян і педагогів-науковців з України, прибалтійських і середньоазіатських республік» [7].

Вважаємо, що вже у 1980-х рр. у Яворові склалася перспективна навчально-виховна модель сучасного закладу освіти, на особливості та зміст якої вказував її організатор: «Головне в нашій моделі – не «начиняти» учнів знаннями, а розвивати здібності дітей, зацікавити процесом навчання та різними видами позаурочних занять» [10, с. 35]. Попередні досягнення та накопичений педагогічний досвід стали підґрунтям для створення з

проголошенням незалежності України гуцульської школи як регіональної української національної. Однією з головних умов реалізації цього задуму, на думку П. Лосюка, стала підготовка вчителя із новим педагогічним мисленням, готового до використання нових методів навчання та виховання учнів [10, с. 47].

Важливим кроком у даному напрямі розглядаємо організацію в Яворівській середній школі у 1990-1994 рр. пілотного експериментального проєкту «Гуцульщинознавство в системі навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи», доповненого відкриттям Яворівського центру дитячої творчості та створенням на їхній базі Яворівської школи-комплексу. Тут були апробовані навчальні програми курсів «Гуцульщина в літературі», «Орієнтовна програма гуцулознавства», «Гуцульщина. Орієнтовна програма краєзнавчо-народознавчого курсу», підготовлені методистом Косівського відділу освіти І. Пелипейком. Їхня реалізація була спрямована на залучення школярів до практичних видів діяльності: збір експонатів, народних художніх ремесел для шкільного музею, запис та вивчення фольклору, укладання літопису сім'ї, створення словників своєї місцевості, рукописних фольклорних збірників, топонімічних карт та ін. З ініціативи дирекції було запроваджено поглиблене вивчення музики, організовано школу мистецтв із відділами образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ) (писанкарство, вишивка, ткацтво, в'язання, різьба по дереву і випалювання), музичним (гра на цимбалах, скрипці, трубі, баяні, акордеоні), хореографії та театральним [7].

Одним із важливих гуцульщинознавчих проєктів було створення у школі в 1991 році музею Лесі Українки. Організаторська та пошукова робота із його заснування включала поїздки педагогів і учнів на Волинь, налагодження контактів з музеями Лесі Українки в Києві та Колодяжному. Юні літератори-краєзнавці пройшли стежками Гуцульщини, де в 1901 році побувала поетеса, їдучи з Вижниці до Буркута. Саме тоді вона відвідала село Яворів, де зупинялася в родини громадських діячів Окуневських [17, с. 4].

Уже в 1992 р. на першому Всеукраїнському дитячо-юнацькому фестивалі традиційного народного мистецтва і художніх промислів три учні школи зайняли перші місця за гуцульські різьблені вироби і ліжники, а два учні – друге місце за ліжники і вишиті рушники. Таким чином, школа в Яворові стала пілотною у процесі впровадження гуцульщинознавства в освітній простір краю.

Оригінальний погляд на принципи побудови освітнього процесу П. Лосюк виклав у повідомленні «Гуцульська школа і проблеми відродження Гуцульщини» під час науково-практичної конференції в рамках Першого світового конгресу гуцулів в Івано-Франківську (1993). За його визначенням, «яворівська модель школи передбачає, що гуцульська школа повинна бути… доступною для всіх школою радості» [11, с. 123]. Серед методів і засобів реалізації завдань гуцульської школи доповідач виокремив такі: диференціація навчання (створення для обдарованих дітей профільних груп і класів – гуманітарно-художніх, фізико-математичних, агробіологічних, спортивних); упровадження кожним учителем у практику навчально-виховної роботи 40

відсотків гуцульського компонента (фольклор, історія Гуцульщини, природа рідного краю, народне мистецтво та ін.); органічне поєднання навчання з різноманітними формами естетичного, трудового і фізичного виховання в позашкільних закладах для виявлення і всебічного розвитку професійних здібностей кожної дитини.

У 1997-2002 рр. на базі Яворівської школи проведено експериментальне дослідження «Розвиток здібностей особистості школяра в умовах навчально-виховного комплексу гуцульської школи» за авторською програмою П. Лосюка. Головним результатом творчих пошуків стало створення нової моделі навчально-виховного комплексу сільської гуцульської школи – авторської «Школи здібностей». Варто підкреслити, що на відміну від концепцій багатьох шкіл, у яких трудове навчання і предмети естетичного циклу опиняються на другому плані та є другорядними навчальними дисциплінами, у концепції «Школи здібностей» естетично-трудове навчання посідало перше місце.

У 1999 р. П. Лосюк став переможцем обласного конкурсу «Директор сільської школи». У 2000 р. в школі з його ініціативи створено кімнату духовності на честь 2000-річчя Різдва Христового під девізом «З Богом і вірою в Україну – в третє тисячоліття!». Наступного року тут відкрито музей народного мистецтва Гуцульщини. У 2006 р. П. Лосюк отримав диплом І ступеня у фіналі Всеукраїнського фестивалю-конкурсу на кращу модель сучасної сільської загальноосвітньої школи України, під час якого він презентував модель Яворівської гуцульської школи.

Із 2007 р. учений-педагог працював над новим авторським проєктом під назвою «Гуцульська школа майбутнього» (Основні напрями розвитку Яворівської загальноосвітньої школи-комплексу І-ІІІ ступенів на 2007-2011 роки). Документ передбачав поглиблену трудову підготовку старшокласників, яка б відповідала місцевим умовам. Це індивідуальне господарювання в гірських умовах: для хлопців – заняття деревообробництвом (різьбою по дереву, будівельною справою), для дівчат – ткацтво (ліжникарство), вишивка та ін. [23]. Обґрунтовуючи стартові умови розробки такої моделі, науковець підкреслював: «Щодо школи майбутнього, яку ми створюємо, то зернини її моделі збираємо щоденно наполегливою працею. На основі багаторічного досвіду стверджуємо, що найбільш реальне моделювання можливе для школи, яка не тільки функціонує, але й розвивається… Звичайно, необхідні аналіз навколишнього середовища та врахування етнографічних особливостей свого регіону, затребуваність випускників на перспективу адекватно соціально-економічному його розвитку» [23]. Автор наголошує, що створенню моделі школи майбутнього сприятиме багаторічний досвід освітнього закладу щодо впровадження в освітній процес регіонального етнографічного компонента, адже гуцульщинознавство дає можливість виявити та зафіксувати домінанти, які визначають етнічне обличчя нації. Він робить висновок про те, що «виховання дітей від рідного порога на українських національних коренях сприяє тому, що випускники матимуть яскраво виражену національну ментальність, зуміють зберегти українське «Я»» [23].

Особливі умови, у яких перебувала сільська гуцульська школа на початку XXI ст. (малочисельність, недофінансованість, відсутність рівного доступу сільських учнів до якісної освіти, профілізація навчання, обмежена можливість для випускників знайти роботу в гірській місцевості) спонукала П. Лосюка виступити з ідеєю поєднання профільного навчання з професійною підготовкою старшокласників в однокомплектній сільській школі. Цю ідею підтримали науковці Інституту педагогіки НАПН України, який виступив організатором експерименту з даної проблематики, обравши майданчиком для дослідження Яворівську ЗОШ.

Актуальність такого дослідження, що проводилось у 2010-2014 рр., обґрунтовувалась П. Лосюком недоліками впровадження профільного навчання в системі загальної середньої освіти України. Суть проблеми полягала в тому, що частина випускників старшої школи, яка не знайшла можливості продовжити навчання у закладах вищої освіти, отримуючи атестат про середню освіту, не мала необхідних умінь і навичок продуктивної праці в гірській місцевості після закінчення школи. На думку П. Лосюка, загальноосвітня школа III ступеня повинна не лише спрямовувати учня до свідомого вибору професії, як передбачає Концепція профільного навчання, але й забезпечити йому необхідний обсяг практичних умінь і сформованих виробничих компетентностей, що відповідало б сучасним вимогам і викликам часу. Такий підхід вирішив би низку соціальних, демографічних, морально-етичних проблем, зокрема, притаманних депресивним селам.

Зважаючи на викладені міркування, П. Лосюк обґрунтував необхідність увести в навчальний процес однокомплектної школи поруч із суспільно-гуманітарним та природничо-математичним профілями професійну підготовку. Для цього базовий модуль програми з технологій пропонувався доповнити варіативною складовою, яка реалізується в таких шести технологічних модулях: 1) «Індивідуальне господарювання в гірських умовах»; 2) «Основи родинної економіки в ринкових умовах»; 3) «Деревообробництво»; 4) «Ліжникарство»; 5) «Лісівництво»; 6) «Туризм». Отже, в нових умовах розвитку приватного підприємництва, зміни форм власності та появи нових видів послуг, випускники гуцульської школи мають оволодіти основними навичками праці у традиційних для краю галузях господарювання, народних художніх ремесел і промислів.

Дослідниця А. Григорук, аналізуючи проведення цього експерименту, робить слушний висновок про те, що новизна даного дослідження полягала у створенні альтернативної сільської школи, випускники якої, одержавши професійну підготовку, будуть «підготовленими до самостійної продуктивної діяльності і знаходитимуть своє місце в сучасних ринкових умовах» [25, с. 112].

У ході реалізації даного проєкту вчителі Яворівської школи О. Грималюк, І. Копильчук, М. Рибчук, І. Глухенький розробили програми перерахованих вище технологічних варіативних модулів [22, с. 84–86]. Апробація нової дидактичної системи дала змогу отримати дані про організаційно-педагогічні основи реформування сільської однокомплектної школи з метою розвитку

особистості школяра, формування виробничо-професійних компетентностей старшокласників, що забезпечить їх підготовку до життя в умовах ринкових відносин. Однак перешкодою на шляху впровадження результатів цього експерименту у практику роботи усіх гуцульських шкіл стала відсутність відповідного фінансування профільних груп в однокомплектних школах зі сторони МОН і Мінфіну України. «Освітня реальність перебуває в замкнутій системі, що є головним бар'єром на шляху розвитку шкільної освіти», – підкреслював П. Лосюк [25, с. 117].

Закономірним видається визнання здобутків багатогранної праці П. Лосюка в умовах незалежної України. У 2001 р. він обраний делегатом 2-го Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і науки; у 2003 р. став лауреатом обласної педагогічної премії ім. М. Стельмаховича; у 2005 р. – лауреатом премії ім. В. Вернадського за визначний інтелектуальний внесок у соціально-економічний і духовний розвиток України, заснованої Фондом інтелектуальної співпраці «Україна – XXI ст.». З цієї нагоди газета «Освітянське слово» писала, що «відома в області і в Україні Яворівська загальноосвітня школа, очолювана Петром Лосюком, є творчою майстернею не лише для талановитих сільських дітей, а й свого роду педагогічною лабораторією для вчительства краю» [8, с. 1].

У 2006 р. педагог-новатор був нагороджений медаллю НАПН України «Ушинський К. Д.», а 2008 р. Указом Президента України йому присвоєно почесне звання «Народний учитель України». 2011 р. вчений отримав медаль НАПН України «Григорій Сковорода» та почесну нагороду Міжнародного академічного рейтингу «Золота Фортуна» – медаль «20 років Незалежності України». У 2012 році науково-методична рада Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти прийняла рішення про надання Яворівській ЗОШ І-ІІІ ст. статусу «Авторська школа», що стало визнанням вагомого внеску П. Лосюка в освітню практику і педагогічну науку [22, с. 6].

Значний інтерес для нашого дослідження має ознайомлення з науковою діяльністю П. Лосюка. Ще на початку 1970-х рр. він почав займатися науковими дослідженнями впливу народного декоративно-прикладного мистецтва на виховання школярів, зокрема формування їхніх трудових і естетичних умінь і навичок, довів можливість ефективного поєднання мистецтва та праці в школі. У результаті в 1974 р. педагог захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Моральне виховання старшокласників у процесі оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом». Згодом він видав методичний посібник «Декоративно-прикладне мистецтво в школі» (1979). Великий вплив на становлення наукових поглядів П. Лосюка мала його плідна співпраця з відомими українськими науковцями кінця XX – початку XXI ст. О. Сухомлинською, М. Стельмаховичем, Б. Ступариком, Р. Скульським, І. Пелипейком.

П. Лосюк є автором майже 70 наукових праць, публікацій та близько півсотні статей у періодичній пресі. Науково-педагогічні погляди вченого на роль регіонального етнографічного компонента в освітньому просторі України

найбільш повно розкрито у працях: «Традиції української етнопедагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі» (1993), «Гуцульщинознавство в системі національного виховання учнів» (1995), «Гуцульська школа» (1997), «Гуцульщинознавство в українській національній школі» (2001), «Гуцульщина: короткий довідник» (2002), «Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі» (2007), «Люблю тебе, Гуцульщино!» (2012), «Гуцульщинознавство як регіональний етнографічний компонент в сучасному освітньому просторі» (2015), «На вістрі часу» (2016), «Косівщина. Освіта» (2017) та ін. Дослідник І. Пелипейко, оцінюючи науковий доробок вченого, зазначив, що його статті, виступи відзначаються практицизмом, гостротою, аргументованістю, науковим підходом до питань [25, с. 34]. Тож, закономірно, що у 1994 році П. Лосюк, один із перших сільських педагогів в незалежній Україні, став членом-кореспондентом Відділення загальної педагогіки та філософії освіти Академії педагогічних наук України.

Про активну наукову діяльність П. Лосюка як члена-кореспондента НАПН України щодо розвитку гуцульщинознавства, вдосконалення трудового навчання і виховання учнів сільських шкіл засвідчують його виступи на Загальних зборах НАПН України. Вони висвітлювали результати дослідно-експериментальної роботи у віддаленому гірському куточку України щодо впровадження гуцульщинознавства як регіонального етнографічного компонента в освітній простір Гуцульщини, досвід підготовки необхідного навчально-методичного забезпечення, рекомендації із вдосконалення профільного навчання школярів у старших класах сільських однокомплектних шкіл [6, с. 43, 55]. Зокрема, у 2014 р. П. Лосюк порушив питання про створення у найвідоміших осередках народного декоративного мистецтва навчально-виховних комплексів «Загальноосвітня школа І-ІІІ ст. – колегіум народних художніх промислів». До таких осередків він відносив Опішню на Полтавщині (гончарство), Петриківку на Дніпропетровщині (декоративний розпис), Клембівку на Вінниччині (народна вишивка, ткацтво, килимарство), Яворів на Івано-Франківщині (художня різьба по дереву, ліжникарство). Назрілою проблемою П. Лосюк вважав оптимізацію проведення експертизи регіональних програм та навчально-методичної літератури для забезпечення регіонального компонента в освітньому процесі різних етнографічних регіонів країни. Така експертиза, як правило, тоді проводилася на базі центральних наукових установ МОН України. Погоджуємося із висновком науковця про те, що найбільш кваліфіковану експертизу в даному випадку можуть провести обласні інститути післядипломної педагогічної освіти [18, с. 89–92].

За значний внесок у розбудову освіти Прикарпаття у 2016 р. П. Лосюк обраний почесним професором Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. У цей період науковець працював над реалізацією авторського проєкту «Особистості в новітній історії розвитку освіти Косівщини». Він очолив редакційну раду й авторський колектив дослідників, які в рамках реалізації гуцульщинознавчого проєкту «Мальовнича Косівщина» видали книгу «Косівщина. Освіта» (2017 р.).

Одним з останніх масштабних досягнень П. Лосюка стала розробка у 2017-2018 рр. регіонального пілотного проєкту «Розбудова нової української школи в гірській місцевості Українських Карпат», підтриманого Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти. Основою проєкту виявилися майже 30-літні напрацювання в галузі розбудови гуцульської школи як регіональної української національної. Проєкт був запропонований з метою вирішення численних проблем понад 600 гірських шкіл, розташованих у 27 гірських районах Закарпатської, Івано-Франківської, Чернівецької та Львівської областей і розрахований на 2018-2027 рр. Серед першочергових проблем у проєкті виокремлені такі: необхідність підготовки типових для гірських шкіл навчальних планів і змін до програм для оновлення змісту освіти на перехідний період до 2027 року в рамках діючого державного стандарту освіти, забезпечуючи рівний доступ учнів у гірській місцевості до якісної освіти; створення навчально-методичного супроводу для оновлення програм [4, с. 16].

Відповідно до завдань проєкту П. Лосюк став ініціатором видання нової серії навчально-методичної літератури для педагогів, здобувачів освіти, батьків – «Біліотеки гірської школи». Вона стала логічним продовженням серії «Бібліотека гуцульської школи», розрахованої на використання в освітньому просторі всього Карпатського регіону України. Перше видання цієї серії – «Вчені горяни – гірській школі» [3] – побачило світ у косівському видавництві «Писаний Камінь» у 2018 році.

Вважаємо, що найбільш вагомих здобутків у науково-педагогічній діяльності П. Лосюк досягнув як голова Гуцульської освітянської ради (1991-2020) та керівник науково-дослідної лабораторії НАПН України і Косівської районної ради «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство» (1994-2020). Саме він став ініціатором доленосного першого засідання ГОР – громадського науково-методичного об’єднання, що відбулося 23 травня 1991 р. в Яворівській середній школі. На діяльність ГОР із державного бюджету кошти не виділялися, тому робота її голови здійснювалася на громадських засадах, без жодних адміністративних повноважень. Незважаючи на це, П. Лосюк наполегливо координував зусилля педагогічних працівників усіх гуцульських регіонів, узгоджуючи всю діяльність з освітянським керівництвом трьох областей і восьми районів України [7]. Упродовж декількох десятиліть фундатор гуцульщинознавства зумів згуртувати навколо ідеї гуцульської школи чимало освітян – педагогів, методистів, управлінців – з усієї Гуцульщини. Серед них у Косівському районі – М. Близнюк, А. Григорук, В. Козьменчук, В. Корпанюк, Н. Крет, В. Курищук, Я. Матійчак, І. Пелипейко, В. Петричук, В. Сеняк, О. Ткачук; у Верховинському – П. Гнилиця, В. Гуцуляк, І. Зеленчук, Я. Зеленчук, П. Шкрібляк; у Надвірнянському – І. Будзак, М. Винник, С. Голіней, М. Козак, М. Максим’юк, О. Савчук, М. Семкіяш; у Вижницькому – Д. Никифоряк, В. Черкач, Н. Черкач; у Путильському – В. Гребенщиков, О. Чепель; у Рахівському – Ю. Беркела, Б. Григірчак, М. Ткач; у Коломийському – І. Терлецький; у м. Яремче – М. Сміх та багато інших.

Символічну назву має одна з останніх публікацій П. Лосюка у косівській районній газеті під назвою «Врятуємо гірську школу – врятуємо Карпати» (листопад, 2019) [9]. Автор робить висновок про те, що координація зусиль науковців, методистів, управлінців, освітян-практиків Гуцульщини щодо впровадження в регіоні «Нової української школи» на засадах дитиноцентризму, педагогіки партнерства, компетентнісно-орієнтованого навчання «забезпечить готовність випускників гірської школи до праці, до життя у гірській місцевості. Вони збережуть Карпати як перлину України і Європи» [26, с. 5].

Систематизація науково-педагогічної спадщини П. Лосюка дала змогу виокремити такі тематичні блоки його доробку:

а) особливості природи, історичного минулого, матеріальної і духовної культури Гуцульського регіону України;

б) теоретико-методологічні аспекти гуцульщинознавства, концептуальні основи гуцульської школи та організаційно-педагогічні засади її розбудови;

в) історія шкільництва й освітянського руху на Гуцульщині; подвижники розбудови гуцульської школи;

г) вивчення декоративно-прикладного мистецтва в сучасній гуцульській школі, організація профільного навчання здобувачів освіти;

ґ) національно-патріотичне та екологічне виховання в закладах освіти Гуцульщини;

д) особливості гуцульського родинного виховання.

Серед основних науково-педагогічних ідей П. Лосюка, які розкривають роль регіонального етнографічного компонента у формуванні сучасного освітнього середовища, найбільше значення, на наше переконання, мають такі:

- обґрунтування гуцульщинознавства як розділу науки українознавства та навчального предмета, з’ясування співвідношення між українознавством, народознавством і гуцульщинознавством;

- гуцульщинознавство як регіональний етнографічний компонент в освітньому просторі Гуцульського краю – дієвий чинник формування народознавчої компетентності учнів, ідентичності українця, громадянина-патріота України;

- авторська концепція гуцульської школи як регіональної української національної – теоретико-методологічна та методична основа оновлення змісту освіти («Школи здібностей», «Школи майбутнього»);

- необхідність використання педагогічного потенціалу гуцульської етнокультурної спадщини, гуцульського культурного феномену в освітній діяльності педагогів;

- позитивний вплив природного гірського та соціокультурного середовища Карпатського регіону на формування особистості учнів гуцульської школи;

- педагогічні аспекти підготовки і апробації в навчальних закладах Гуцульщини регіональних програм з гуцульщинознавства;

- психолого-педагогічні особливості засвоєння гуцульщинознавства у дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці;

- використання виховних можливостей гуцульського декоративно-прикладного мистецтва у формуванні здорових естетичних смаків, високих моральних якостей, позитивного ставлення і любові до праці, професійного самовизначення здобувачів освіти;

- використання можливостей музейної педагогіки у процесі вивчення і популяризації гуцульщинознавства;

- розвиток здібностей особистості здобувачів освіти в умовах навчально-виховного комплексу гуцульської школи, підвищення інтересу учнів до поглибленого вивчення базових предметів шляхом залучення їх до пошуково-дослідницької роботи в рамках МАН України, участі в зльотах обдарованої учнівської молоді Гуцульщини, заочної олімпіади з гуцульщинознавства;

- спільна робота школи, сім'ї та громадськості у вихованні екологічної культури дітей та молоді;

- поєднання профільного навчання учнів старших класів з професійною підготовкою в однокомплектній сільській школі як нова дидактична система;

- інформатизація освіти, використання ІКТ при вивченні навчальних предметів – важливий чинник особистісно-орієнтованого навчання у гуцульській школі;

- інтегроване використання народної педагогіки, етнопедагогіки та педагогічної науки в освітньому процесі гуцульських шкіл. Гуцульська народна педагогіка (народне родинознавство, народне дитинознавство, батьківська педагогіка, народна дидактика, педагогічна деонтологія, педагогіка народного календаря) – першоджерело, основа національного виховання в гуцульській школі;

- формування в освітніх закладах системного підходу до планування й організації національно-патріотичного виховання дітей та молоді в сучасних умовах відстоювання української незалежності;

- професійне становлення педагога гуцульської школи, систематичне підвищення його майстерності – важлива умова пошуку і впровадження інноваційних технологій з метою активізації в учнів інтересу до знань.

Ключовою працею П. Лосюка з проблем розвитку гуцульщинознавства стала монографія «Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі (на прикладі Гуцульського регіону)», видана у 2007 році. У ній розглядаються теоретичні засади і досвід вивчення регіонального етнографічного компоненту у закладах освіти Гуцульщини. Науковець підкреслює, що впродовж віків на території України сформувалися етнографічні області (регіони). Їхні особливості виражені в історичному розвитку, природі, господарській діяльності, народному мистецтві, фольклорі, звичаях, говірці, традиціях. Автор одним із завдань свого дослідження ставить за мету розвіяти сумніви про те, що «виокремлення» етнографічних регіонів роз'єднує країну. Він зауважує з цього приводу, що «по-перше, вони об'єктивно існують, по-друге, навпаки, виявлення національних коренів в етнографічних регіонах дає можливість зафіксувати

національні домінанти, які визначають національне обличчя нації. Все це утверджує соборність України» [20, с. 3].

У монографії П. Лосюк подає загальну історико-географічну характеристику України та короткий огляд восьми її найбільших етнографічних областей – Гуцульщини, Бойківщини, Волині, Наддніпрянщини, Поділля, Полісся, Слобожанщини, Таврії. У підрозділі про Гуцульщину науковець зазначає, що її корінні мешканці мають своєрідний спосіб життя, господарювання, побут, особливий духовний світ, мистецтво. «Гуцул вирізнявся своєю волелюбністю, незалежністю, рішучістю, високою людською гідністю. Таким його зробили складні обставини життя серед прекрасної, але часто дуже суворої і навіть небезпечної природи, самотність, віддаленість від влади, яка часто принижувала людину... Хоч за останнє століття було багато зроблено, щоб викорінити з його свідомості почуття господаря, воно все ж таки живе в ньому і це викликає повагу» [20, с. 14].

Зупинимось на висвітленні тих науково-педагогічних ідей творчого доробку П. Лосюка, які, на нашу думку, найбільш суттєво характеризують розвиток і значення гуцульщинознавства як регіонального етнографічного компонента в системі освіти і виховання. У дослідженні «Гуцульщинознавство в українській національній школі» П. Лосюк підкреслював, що у процесі становлення української державності з'явилася необхідність наукового обґрунтування пошуку шляхів розбудови системи освіти на основі ідеї національного відродження з використанням філософських, науково-педагогічних теорій, підходів, ідей видатних українських педагогів, психологів, філософів, культурно-історичних традицій українського народу, народної педагогіки з урахуванням регіональних етнографічних та природних особливостей. Науковець стверджував, що «прародителькою й одним із першоджерел педагогіки гуцульської школи має стати народна навчально-виховна мудрість гуцулів, як і українського народу в цілому… Вироблені віками і застосовувані гуцулами традиційні знання, засоби і досвід виховання та привчання до суворих умов життя в гірському краю – це і є гуцульська народна педагогіка… Гуцульська школа повинна мати етнопедагогічну основу» [14, с. 20].

У передмові до методичного посібника «Моя Гуцульщина: уроки гуцульщинознавства в початковій школі» (2010) Народний вчитель України влучно зазначив: «Щоб не розмити, не втратити національного, а зберегти українське «я» у глобалізаційних процесах…, на Гуцульщині без вивчення гуцульщинознавства не обійтись. Якими б досконалими не були підручники з навчальних предметів, у них не можливо висвітлити багаті особливості навіть таких найбільш відомих етнографічних регіонів, як Бойківщина, Гуцульщина, Волинь, Наддніпрянщина, Поділля, Полісся, Слобожанщина, Таврія та ін., які разом складають прекрасний букет – Україну» [24, с. 4–5].

У центрі уваги творчого доробку П. Лосюка – обґрунтування гуцульщинознавства як розділу науки та навчального предмета, експериментальна перевірка його педагогічної мети, завдань та функцій,

розробка оптимального варіанту змісту цього предмета та найдоцільніших шляхів, форм та методів його вивчення. На думку дослідника, гуцульщинознавство як розділ науки існує вже понад два століття з часу появи чотиритомної праці Б. Гакета «Найновіші природознавчі подорожі в роках 1787, 1792, 1794 по Дакії та Сарматії, або Північних Карпатах», виданої у Нюрнберзі в 1790-1794 рр. Започатковане цим французьким ученим дослідження Гуцульщини було продовжене багаточисленними українськими та зарубіжними науковцями, серед яких – П. Арсенич, І. Вагилевич, С. Витвицький, С. Вінценз, Ф. Вовк, Л. Гарматій, В. Гнатюк, Я. Головацький, В. Грабовецький, М. Домашевський, Р. Кайндль, В. Кубійович, М. Ломацький, О. Маковей, А. Онищук, І. Пелипейко, Ф. Ржегорж, І. Сеньків, П. Сіреджук, Ю. Целевич, Ю. Шнайдер, В. Шухевич та ін. Їхні праці П. Лосюк вважав «неоціненним скарбом у розвитку і становленні гуцульщинознавства як розділу науки» [25, с. 74].

П. Лосюк підкреслював, що завдяки працям прикарпатських науковців М. Стельмаховича і Р. Скульського підведено підсумок дискусії про співвідношення між українознавством, народознавством та їх регіональним різновидом – гуцульщинознавством, а також їхнє місце та педагогічне призначення у навчально-виховному процесі школи [27; 29]. На думку науковця, українознавство, народознавство та гуцульщинознавство схематично можна окреслити трьома концентричними колами, причому найбільший круг становить українознавство, менший – народознавство, а найменший – гуцульщинознавство як регіональний етнографічний компонент. Між ними немає протиріччя, тому не варто вести баталії з цього приводу [16, с. 53].

Проблему місця гуцульщинознавства в системі національного виховання учнів та методики його вивчення у закладах освіти П. Лосюк обґрунтував під час роботи науково-практичної конференції «Система національного виховання як фактор цілісного розвитку особистості. Актуальні проблеми та історичний досвід» (Івано-Франківськ, 1995) та Міжнародного теоретико-методологічного та методичного семінару «Гуцульщинознавство як розділ науки та навчальний предмет» (Косів, 1996). За визначенням педагога, гуцульщинознавство як навчальний предмет – це певний обсяг знань про поетичний і пісенний фольклор, історію, природу і господарство, народне мистецтво, одяг, архітектуру Гуцульщини, говірку, традиції і звичаї її мешканців. Це, по суті, краєзнавство в ширшому розумінні цього слова. Воно відповідає загальнодидактичним принципам «від знаного до незнаного», «від вужчого до ширшого», «від ближчого до дальшого», «від конкретного до абстрактного» [21, с. 240].

П. Лосюк підкреслював, що визначальну роль в утвердженні гуцульщинознавства в освітньому просторі відіграли Концепція гуцульської школи як регіональної української національної (1994) та регіональна програма «Освіта Гуцульського краю» (1994), в якій були передбачені конкретні заходи запровадження і використання можливостей гуцульщинознавства. Реалізація цих документів повинна максимально наблизити освіту до життя, забезпечити

здійснення в найширшому обсязі краєзнавчого принципу у вивченні предметів, виховання учнів на кращих традиціях культури, мистецтва, народної педагогіки. Цінними є висновки П. Лосюка про значення досвіду перших років роботи яворівських педагогів за програмою гуцульщинознавства. Освітяни переконалися, що її реалізація сприяє пробудженню інтересу до вивчення свого краю і тим самим взагалі інтересу до навчання.

Народний вчитель України наголошував на тому, що в школах Гуцульщини система виховних впливів «повинна відповідати укладу життя і характеру гуцулів, гуцульської вдачі. Необхідно відроджувати і утверджувати такі риси батьків і дідів, як щедрість, доброта, готовність допомогти один одному в будь-якій ситуації і, водночас, нетерпимість до підступності, лицемірства» [13, с. 36]. З цією метою необхідно цілеспрямовано впроваджувати в практику роботи програму гуцульщинознавства та створювати свої програми в кожному районі Гуцульщини. Науковець зауважує, що такі заходи не повинні розглядатися як приклад регіонального відокремлення, адже мова йде про використання гуцульщинознавства в контексті українського національного виховання.

П. Лосюк обґрунтував умови трансформації гуцульщинознавства як розділу науки у шкільний навчальний предмет. Це пояснювалось необхідністю ефективного використання даного навчального курсу в школі, забезпечення відповідності цілям навчання і виховання школярів. На переконання науковця шкільне гуцульщинознавство не одержується шляхом скорочення об'єму гуцульщинознавства як розділу науки. Його обсяг узгоджується із знаннями, уміннями і навичками, які учні повинні засвоїти з інших предметів. «І мова йде не про те, щоб «потіснити» інші предмети, а педагогічно доцільно доповнити, не допускаючи дублювання матеріалу в змісті шкільної освіти. Водночас гуцульщинознавство охоплює певний обсяг інформації, який містять навчальні предмети. Тому при розробці змісту шкільного гуцульщинознавства його співвідносять із змістом освіти з інших предметів» [25, с. 75].

Велику цінність мають висновки П. Лосюка щодо наукового обґрунтування методики вивчення гуцульщинознавства, зокрема визначення мети і завдань, оптимального змісту, місця в навчально-виховному процесі школи, форм організації його вивчення. Освітянин наполегливо заохочував до запровадження гуцульщинознавства як регіонального етнографічного компонента в усіх закладах освіти Гуцульщини. На його думку, гуцульщинознавство може вивчатись і як окремий предмет за рахунок варіативного компонента шкільного навчального плану, і в процесі вивчення різних предметів якщо воно органічно вплітається в матеріал уроку. Доцільно впроваджувати і факультативні заняття з окремих розділів гуцульщинознавства, а також різноманітні гурткові заняття. Головною його педагогічною функцією науковець вважав формування національної свідомості школярів, прищеплення їм реального, а не абстрактного патріотизму. «Адже поняття «Батьківщина» дитина осягне лише на основі понять «рідний край», «край, де народився і живеш», а цим краєм для нас і є Гуцульщина. Неприродно

розповідати дітям про Ніл чи Амазонку, перш ніж вони пізнають Прут, Черемош чи Тису. Який навчальний предмет ми б не взяли, можемо й мусимо знайти точки зіткнення з тим, що оточує дітей» [16, с. 53].

У центрі уваги дослідника була також проблема вибору оптимального варіанту вивчення гуцульщинознавства. Він залежав, на переконання П. Лосюка, від дотримання таких педагогічних умов, як реальні можливості школи щодо науково-методичного забезпечення предмета, рівень підготовки вчителів до його викладання, зацікавленість учнів у його вивченні, наявність необхідної навчально-матеріальної бази. Виходячи із власного досвіду, педагог радить розглядати гуцульщинознавство не відособлено від інших предметів, а в контексті змісту шкільної освіти. Звідси випливає використання гуцульщинознавства на уроках різних предметів і в позаурочний час на рівні забезпечення міжпредметних зв'язків. У такому аспекті була підготовлена «Орієнтовна програма з гуцульщинознавства для учнів 1-11 класів» (автор – І. Пелипейко) в органічному зв'язку з вивченням шкільних предметів, але не за рахунок обмеження чи спрощення їх змісту, а для того щоб вдало його доповнити і розширити або поглибити.

Виходячи з можливостей шкільного навчального плану, П. Лосюк пропонував такі форми вивчення гуцульщинознавства. У початкових класах – у процесі вивчення навчальних предметів та в позаурочний час на заняттях, які проводять класоводи і керівники гуртків. У 5-11 класах – у процесі вивчення навчальних предметів, на факультативних заняттях, на позаурочних заняттях, які проводять класні керівники та керівники гуртків. Науковець наголошував на важливості одержання учнями цілісної системи знань з гуцульщинознавства, хоч не виключав епізодичного використання цього предмету, якщо його елементи можна органічно застосувати на інших уроках. Оскільки молодь більше приваблює практична сторона навчання, то, на його думку, оптимальним варіантом вивчення гуцульщинознавства є поєднання словесних методів з практичною діяльністю школярів, дослідницькою і творчою роботою.

П. Лосюк підкреслював, що під час планування системи заходів з гуцульщинознавства необхідно особливо ретельно враховувати вікові особливості дітей. Педагог вважав, що гуцульщинознавство у багатьох його компонентах доступне для засвоєння не тільки молодшим учням, але й дітям дошкільного віку. Тому в дошкільних закладах доцільно планувати систему виховної роботи в основному за річним народно-обрядовим календарем. Тут вихованці знайомляться з гуцульськими казками, легендами, притчами, гаївками, веснянками, колядками, щедрівками, колисанками, небилицями, скоромовками, сміховинками, лічилками, жмуринками. Діти залучаються до проведення гуцульських ігор та народно-релігійних свят.

У школярів молодших класів, як і в дошкільників, мислення також конкретно-образне. Тому вони охоче сприймають гуцульські казки, дитячі оповідання, активно включаються в дитячі ігри та дійства. На думку П. Лосюка, учителі початкових класів можуть використовувати цікаві і доступні матеріали про окремі історичні факти і постаті Гуцульщини, наприклад про народного

месника-опришка Олексу Довбуша, захисника селян Лук'яна Кобилицю, учасників визвольних змагань українського народу (пісні, казки, вірші, оповідання, художні картини).

У середніх класах учні здатні до понятійно-абстрактного мислення. Це, на думку науковця, дає можливість значно розширити та ускладнити зміст матеріалу з гуцульщинознавства, що й передбачено в орієнтовній програмі цього курсу. «Поступово пізнавальні інтереси підлітків стають цілеспрямованішими і стійкішими, що дозволяє здійснювати диференціацію у вивченні певних курсів гуцульщинознавства, наприклад, факультативно і організувати різні види позаурочної діяльності школярів» [14, с. 42].

Учні старших класів, перебуваючи на порозі професійного самовизначення, прагнуть проявити свої нахили і здібності. Їх доцільно залучати до вивчення різних курсів гуцульщинознавства (за вибором), факультативів, до пошуково-дослідницької роботи і виконання випускних творчих робіт з гуцульської тематики. Стимулом такої діяльності є участь старших учнів у Всеукраїнських олімпіадах, конкурсах науково-дослідних робіт Малої академії наук України та традиційних щорічних зльотах обдарованої молоді Гуцульщини.

Цінними, на наш погляд, є висловлені П. Лосюком міркування та рекомендації щодо використання гуцульщинознавства у процесі викладання різних шкільних предметів. Так, на уроках української літератури у 5-11 класах доцільно ознайомити учнів з творчістю видатних письменників – вихідців з Гуцульщини та інших авторів, що писали про цей край. Великі можливості в цьому плані мають також уроки історії та географії України. У початкових класах педагоги повинні органічно вплітати гуцульську тематику на уроках читання, рідної мови, природознавства. На думку освітянина, найширші можливості у використанні гуцульського народного мистецтва в школі мають вчителі образотворчого мистецтва і художньої праці. Уроки з цих предметів часто продовжуються на гурткових заняттях, де учні мають змогу завершити працю над власним мистецьким твором та розпочати нову творчу роботу. Під час занять з музичного мистецтва діти мають змогу вивчати як класичну музику, так і гуцульські народні мотиви, що свідчить про «поєднання регіональних, загальнонаціональних і загальнолюдських цінностей» [14, с. 67].

Особливу педагогічну цінність у гуцульській школі мають такі види діяльності школярів, як складання словника гуцульських говірок, збирання і вивчення фольклору, різноманітних старожитностей, зокрема виробів художніх ремесел для шкільного музею, пошук та опис пам'яток природи, історії, архітектури, створення топонімічних карт своєї місцевості, дослідження родоводу і складання літопису сім'ї та ін.

Вагоме місце у працях П. Лосюка посідає дослідження виховних можливостей та особливостей використання декоративно-прикладного мистецтва Гуцульщини у роботі зі здобувачами освіти. Науковець звертає увагу на те, що прилучення учнів до художньої творчості є важливим завданням школи, яке вона вирішує разом із сім'єю та громадськістю. Особливо

актуальною є ця проблема для віддалених гірських шкіл Гуцульщини, які розташовані на значній відстані від сучасних культурно-освітніх центрів, музеїв, виставок і разом з тим мають багаті мистецькі традиції місцевого населення. Однак, гірські школи, які знаходяться в місцевостях з розвинутими народними промислами, мають практичні можливості організації на науковій основі всіх видів занять декоративно-прикладним мистецтвом.

П. Лосюк слушно зауважує, що при сучасній тенденції до стандартизації й уніфікації промислових виробів справжній твір народного майстра стає особливо цінним саме тому, що він зроблений в індивідуальній, неповторній манері і яскраво відображує творче обличчя автора. Народне мистецтво зберігає багату, вироблену віками, художню культуру. «Вивчення декоративно-прикладного мистецтва в школі – важливий засіб привнесення естетичних засад у проведення уроків праці, що реалізується в декоративній творчості школярів. Знайомлячись із народним мистецтвом, учні переконуються, що народ – творець матеріальних і духовних цінностей, а мистецтво своїми коренями виростає саме з народної творчості» [18, с. 93].

П. Лосюк ґрунтовно подає характеристику основних художніх промислів Гуцульщини, за профілями яких навчалися учні місцевих шкіл ще до проголошення незалежності України: художнє ткацтво, килимарство, вишивка, художня кераміка, різьблення по дереву, декоративний розпис, виготовлення сувенірів. Уже за періоду незалежності з'явилась можливість навчати учнів писанкарству, оскільки в умовах радянської дійсності цей вид ДПМ не практикувався у школах з ідеологічних причин. Дослідник підкреслює, що художнє різьблення по дереву здавна займало провідне місце в народній творчості мешканців Карпатського краю. Народні майстри вважали дерево найкращим матеріалом для спорудження хат, вітряків, виготовлення побутових речей, які щедро прикрашались мереживом різьблення. «Багата природа Карпат наділила їхніх жителів особливим відчуттям краси, прагненням прикрашати свій побут яскравими творіннями народних майстрів» [15, с. 9].

П. Лосюк вказує на важливість засвоєння учнями основних принципів декоративного мистецтва: єдність художньої форми і практичного призначення виробів; побудова речей відповідно до властивостей і можливостей матеріалу; зв'язок художньої форми з технологічними способами її обробки. Він звертає увагу на те, що багато побутових речей гуцульських майстрів, які в свій час мали певне практичне призначення, в подальшому поступово втрачали його і стали суто художніми творами (дерев'яні тарілки та інший посуд, топірці, іграшки, писанки і т. п.). «Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити школярів розкривати багатогранність внутрішнього змісту твору прикладного мистецтва, який порівнюють з айсбергом – видима частина його незмірно менша від «підводної». Робота над художніми виробами дає змогу розвинути в учнів здатність до просторово-композиційної діяльності і художньо-образного мислення» [15, с. 14].

П. Лосюк наголошує, що у процесі вивчення основ ДПМ важливе значення має засвоєння його теоретичних основ. Це сприятиме засвоєнню

виражальних засобів народного мистецтва – форм, ліній, ритмів, пропорцій, контрасту світла і тіні, гармонійного поєднання кольорів у виробах. Погоджуємося з думкою П. Лосюка, що лише творчий характер занять ДПМ, які вимагають інтелектуальних і емоційних зусиль, дає школярам насолоду від процесу праці. Позитивні емоції при цьому стають додатковим стимулом, поштовхом до більш інтенсивної діяльності. А зустрічі з народними майстрами, екскурсії в музеї, на підприємства, виставки, майстер-класи викликають у вихованців захоплення, оптимізм, приплив енергії. Науковець підкреслював на основі аналізу багаторічного досвіду шкіл Гуцульщини, що заняття ДПМ, якщо вони стали органічною частиною освітнього процесу, сприяють вихованню в учнів працьовитості, формуванню художньо-естетичного смаку, забезпечують підготовку школярів до свідомого вибору професій.

У процесі розвитку сучасного гуцульщинознавства важливе місце посідає національно-патріотичне виховання. Його головною метою П. Лосюк вважав «формування у школярів національної свідомості, любові до рідного краю, свого народу, бажання працювати задля розквіту України, готовності її захищати» [19, с. 5]. Педагог, досліджуючи виховні можливості гуцульської школи щодо реалізації національної ідеї, виділяє такі основні її завдання: розвиток культури розумової праці і пізнавальної діяльності; утвердження на національному ґрунті принципів християнської і загальнолюдської моралі; формування правосвідомості; формування працьовитості; формування екологічної культури; художньо-естетичне виховання, прилучення дітей до одного з видів гуцульського ДПМ; фізичний розвиток. «Мова йде не про виховання лише гуцула, а передусім – українця, європейця, що живе в центрі Європи» [18, с. 36].

Після подій Революції Гідності та початку російсько-української війни (2013-2014 рр.) П. Лосюк як справжній патріот України підкреслив, що його покликанням є національно-патріотичне виховання дітей і молоді. У березні 2015 р. він спільно з А. Григорук підготував і видав за власні кошти збірник методичних матеріалів для закладів освіти Гуцульщини «Ростимо юних патріотами України». У ньому міститься різноманітний матеріал науковців і педагогів на допомогу закладам освіти щодо виховання національної свідомості і гордості молодого покоління в умовах російської агресії проти України.

З ініціативи П. Лосюка науковці лабораторії «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство» спільно з Івано-Франківським ОІППО провели в жовтні-листопаді 2015 р. Всеукраїнську інтернет-конференцію «Національно-патріотичне виховання дітей і молоді у сучасному освітньому просторі України на засадах етнопедагогіки». Актуальність і важливість такої конференції П. Лосюк пояснював на прикладі Донбасу, більшість населення якого проголосувала за незалежність України у 1991 р. «Якщо б за роки незалежності цілеспрямовано формувалась ідентичність українця-слобожанця, громадянина-патріота України, то вдалося б якщо не уникнути нинішнього жаху, то хоча б зменшити його» [18, с. 189]. Принагідно зауважимо, що нові акценти у системі поглядів на національне виховання школярів Гуцульщини Народний вчитель

України розставив у своїх ґрунтовних статтях «Національно-патріотичному вихованню дітей та учнівської молоді – систему» (2015), «Регіональний етнографічний компонент як засіб формування ідентичності українця, громадянина-патріота України (на прикладі вивчення гуцульщинознавства)» (2016), «Гуцульщинознавство в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу» (2016).

У названих працях автор підкреслює, що сучасні умови висунули на передній план національно-патріотичне виховання дітей та молоді, адже такого вибуху патріотизму не було за всі роки незалежності країни. «Сьогодні ми бачимо, як справжні патріоти України, натхненні подвигами героїв Небесної Сотні стали добровольцями в лавах АТО, волонтерському русі, мужньо відстоюють кожний метр української землі» [18, с. 191]. При висвітленні методів, засобів і форм національно-патріотичного виховання П. Лосюк узгоджує свою позицію із «Програмою українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (І. Бех, К. Чорна) [2], адаптуючи її до умов гуцульської школи. Він підкреслює, що «виховання справжнього патріота України починається від рідного порога, а відтак в процесі вивчення рідного краю – історії Гуцульщини та історії України» [18, с. 199].

Важливими є дослідження П. Лосюка ролі сім'ї та родинного виховання в розбудові гуцульської школи. Його погляди співзвучні з висновками В. Сухомлинського про те, що «на моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи» [30, с. 22] та М. Стельмаховича про те, що «гуцульське родинне виховання – то одна з гілок українського національного виховання» [28, с. 55]. П. Лосюк розкриває ті фактори гуцульського родинного виховання, які позитивно впливають на процес становлення особистості, щоб використати їх в оновленій системі виховання. Педагог підкреслює, що у гуцульській сім'ї здавна дітям приділяли особливу увагу. Він звертає увагу в першу чергу на міцну єдність поколінь, глибоку пошану і ввічливість до старших членів сім'ї, братів і сестер, родичів і свояків. «Гуцули впродовж віків зберегли прекрасні традиції пошанного ставлення до батьків. Серед гуцульських говірок немає слів, які б ображали батька чи матір» [14, с. 113]. Дітей змалку привчали шанувати Божі заповіді. Суворі гірські умови проживання і праці гуцулів зумовили ранню підготовку дітей до трудового життя, обов'язкове залучення їх до посильної праці в домашньому господарстві, прилучення до художніх народних ремесел та ін.

Слушним вважаємо твердження П. Лосюка про те, що досвід використання навчальними закладами Гуцульщини своїх регіональних особливостей вартий поширення і в інших етнографічних регіонах України. Адже життя вимагає нових моделей управління освітою, менш централізованих, які б враховували тенденцію до зростання регіональних особливостей. Необхідні регіональні навчальні плани і програми та їх навчально-методичне забезпечення, які б відповідали державним стандартам, але містили регіональний компонент [12, с. 73].

**Висновки.** Узагальнюючи викладені положення, можна констатувати, що П. Лосюк зробив вагомий внесок у розвиток науково-теоретичних та організаційно-педагогічних засад сучасного гуцульщинознавства. Він узагальнив історико-географічні особливості найбільших етнографічних областей України, зокрема Гуцульщини, та розкрив особливості способу життя, господарювання, побуту, духовного світу, мистецтва її корінних мешканців – гуцулів. Вчений висвітлив діяльність українських і зарубіжних дослідників Гуцульщини, пояснив причини зростання інтересу до комплексного порівняльно-етнографічного вивчення культури і побуту населення Українських Карпат.

П. Лосюк теоретично обґрунтував використання регіонального етнографічного компонента в закладах освіти Гуцульщини, проаналізував в ретроспективі розвиток сучасного гуцульщинознавства як розділу науки та навчального предмета. Узагальнюючи наукові і практичні розробки з даної проблеми дослідник підкреслював, що гуцульщинознавство як навчальний предмет повинно відповідати цілям і завданням школи. В умовах розбудови національної системи освіти воно має посісти чільне місце в освітньому просторі Гуцульщини, оскільки складає інтегровану систему знань про історію, природу, господарство, фольклор, говірки, народне мистецтво, традиції і обряди цього краю.

П. Лосюк всебічно обґрунтував умови і можливості трансформації гуцульщинознавства як розділу науки у шкільний навчальний предмет, визначив його оптимальний зміст та зробив вагомий внесок у навчально-методичне забезпечення курсу. Цінними є висновки науковця щодо обґрунтування методики вивчення гуцульщинознавства, зокрема визначення його мети і завдань, форм організації його впровадження, педагогічних принципів, якими мають керуватися педагоги гуцульської школи. Дослідник довів спільність основи функцій, перспектив розвитку й практичного застосування українознавства, народознавства та гуцульщинознавства. Він наголошував, що умовою їх успішної реалізації виступають народна педагогіка та сучасні досягнення педагогічної науки.

Актуальними залишаються ідеї П. Лосюка щодо необхідності вивчення гуцульського народного мистецтва у закладах освіти, активізацію національно-патріотичного, родинного, екологічного виховання здобувачів освіти Гуцульщини, необхідність всебічної інформатизації освітнього простору краю. Важливим є висновок педагога про те, що гуцульщинознавство має бути серцевиною національного виховання в гуцульській школі. Адже в умовах глобалізаційних процесів, інтеграції України в європейський і світовий простір необхідно мати яскраво виражене національне обличчя, зберегти українське «Я».

## Список використаних джерел

1. Березюк О. До проблеми формування етнокультурологічного освітнього середовища Поліського регіону. *Парадигма етнокультурологічної*

*спрямованості педагогічного середовища Поліського регіону* : зб. наук. праць. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–24.
2. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 26–37.
3. Вчені-горяни – гірській школі / за заг. ред. П. Лосюка. Косів : Писаний Камінь, 2018. 336 с.
4. Гірська школа перехідного періоду : для вчителів і керівників гірських закладів освіти та відділів освіти / упор. В. Козьменчук, В. Лаврук, П. Лосюк. Косів : Писаний Камінь, 2018. 36 с.
5. Гуцульщина : короткий довідник / за ред. П. Лосюка. Снятин : ПрутПринт, 2002. 124 с.
6. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України в 2016 р. та в період 2012-2016 рр. / за заг. ред. В. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2017. 544 с.
7. Інтерв'ю з Лосюком Петром Васильовичем, 1936 р. нар. Запис 12.10.2018 р., с. Яворів, Косівський р-н, Івано-Франківська обл., інтерв'юер Паска Т. В. Особистий архів Т. Паски. 9 арк.
8. Лейб'юк Т. Петро Лосюк – лауреат інтелектуальної премії імені В. Вернадського. *Освітянське слово*. 2005. № 9–10. С. 1.
9. Лосюк П. Врятуємо гірську школу – врятуємо Карпати. *Гуцульський край*. 2019. № 45. С. 2.
10. Лосюк П. Гуцульська школа : до 150-річчя Яворівської середньої школи. Косів : Писаний Камінь, 1997. 122 с.
11. Лосюк П. Гуцульська школа і проблеми відродження Гуцульщини. *Гуцульщина : перспективи її соціально-економічного і духовного розвитку в незалежній Україні :* матеріали наук. конф. (м. Івано-Франківськ, 17-18 серп. 1993 р.). Івано-Франківськ – Коломия, 1994. С. 122–124.
12. Лосюк П. Гуцульська школа, до якої йшов усе життя. *Сільська школа : реалії та перспективи* : зб. матер. / упор. Л. Келембет, Г. Пониполяк. Снятин : ПрутПринт, 2003. Вип. 1. С. 60–74.
13. Лосюк П. Гуцульщинознавство в системі національного виховання учнів. *Система національного виховання як фактор цілісного розвитку особистості. Актуальні проблеми та історичний досвід* : матеріали обласної наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 10 лист. 1995 р.). Івано-Франківськ, 1995. С. 33–37.
14. Лосюк П. Гуцульщинознавство в українській національній школі. Косів : Писаний Камінь, 2001. 165 с.
15. Лосюк П. Декоративно-прикладне мистецтво в школі. Київ : Радянська школа, 1979. 56 с.
16. Лосюк П. Корекція навчальних програм і розробка тематичного планування з гуцульщинознавства. *Гуцульська школа*. 1997. № 1. С. 53–54.

17. Лосюк П. Музей Лесі Українки у Яворові. *Поліття*. 1991. № 5. С. 4.
18. Лосюк П. На вістрі часу : освітньо-краєзнавчі статті. Косів : Писаний Камінь, 2016. 276 с.
19. Лосюк П. Поради до планування і організації системи національного виховання школярів. *Гуцульська школа*. 1994. № 2. С. 5–10.
20. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі (на прикладі Гуцульського регіону) : монографія. Снятин : ПрутПринт, 2007. 156 с.
21. Лосюк П. Українознавство у навчально-виховному процесі гуцульської школи. Українознавство у педагогічному процесі освітніх установ : збірник статей / за ред. Р. Скульського, В. Костіва. Івано-Франківськ, 1997. С. 240–242.
22. Люблю тебе, Гуцульщино! : навч.-метод. посіб. / за ред. П. Лосюка, А. Григорук. Косів: Писаний Камінь, 2012. 396 с.
23. Матеріали обласної картотеки передового педагогічного досвіду ІФОІППО. Лабораторія передового педагогічного досвіду. Лабораторія управління та організації освіти. URL : https://www.ippo.if.ua/ (дата звернення: 23.02.2022).
24. Моя Гуцульщина : уроки гуцульщинознавства в початковій школі : навч.-метод. посіб. / упор. А. Григорук. Снятин : ПрутПринт. 2010. 352 с.
25. Народний учитель України Петро Лосюк / за ред. А. Григорук. Снятин : ПрутПринт, 2011. 152 с.
26. Паска Т. Збережемо пам’ять про фундатора гуцульської школи та гуцульщинознавства. *Гуцульський край*. 2021. № 12. С. 5.
27. Скульський Р. Місце та педагогічне призначення українознавства, народознавства, гуцульщинознавства у навчально-виховному процесі школи. *Гуцульська школа*. 1997. № 1. С. 51–53.
28. Стельмахович М. Гуцульська родина : батьки і діти. *Гуцульська школа*. 1995. № 1. С. 55–60.
29. Стельмахович М. Українознавство, народознавство і гуцульщинознавство. Співвідношення між ними. *Гуцульська школа*. 1997. № 1. С. 49–51.
30. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Київ : Радянська школа, 1978. 263 с.

**Святослав Юрченко**
аспірант кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

# Модернізаційні перетворення змістової структури підручників з географії для закладів середньої освіти України (1991-2018)

***Анотація.*** У статті здійснено комплексний аналіз змістової структури підручників з географії для закладів середньої освіти України 1991-2018-х років видання впродовж всього шкільного курсу географії на предмет модернізаційних перетворень в ретроспективному аспекті. Зважаючи на основоположні тенденції вітчизняного підручникотворення окреслено два основні часові відрізки в проміжку досліджуваного періоду підручникотворення з географії: 90-ті роки XX ст. – початок 2000-х років XXI століття та середина 2000-2018 рр. В обраних часових рамках прослідковано тенденції прогресу чи регресу здобувачів освіти. Виділено характеристики, тенденції та особливості конструювання змістової структури для кожного із вибраних підручників. Проведено порівняльний аналіз наповнення текстового і позатекстового компоненту підручників з географії. Встановлено відмінні риси між змістом сучасних навчальних книг з географії із минулими. Представлено значення та місце підручника з географії, як провідного засобу навчання в освітньому середовищі. Розкрито шляхи та методи його ефективного використання в процесі навчальної діяльності. В результаті проведеного дослідження з'ясовано позитивні та негативні риси шкільних підручників з географії 1991-2018 рр. Встановлено необхідність в систематичному застосуванні в навчанні раціональних, добре вивірених форми і методів роботи з підручником географії. Розглянуто сучасний стан і проблеми в галузі підручникотворення та означено перспективи розвитку змістової структури підручників з географії.

***Ключові слова:*** підручник, географія, аналіз змісту, текстовий компонент, позатекстовий компонент, освіта, знання, методи, форми, технології.

Основою для дослідження є недостатнє висвітлення суперечливого стану створення і використання підручників географії в період педагогічних пошуків та новацій (1991-2018 рр.). Зміни, які відбувались у їх змісті і структурі, відображають зв'язки між зовнішніми факторами (соціальні та культурно-історичні умови; освітні потреби суспільства та його педагогічні очікування) і навчальним предметом.

Прийняття «Декларації про державний суверенітет України» Верховною Радою України (16 липня 1990 р.) сприяло національному відродженню державності, культури та освіти [4]. Після її ухвалення в укладанні та

оформленні підручників значна увага приділялася відображенню національних особливостей життя і побуту українців [6, с. 327]. Формувалися сприятливі умови для покращення ілюстрування шкільних підручників, та це були лише перші кроки у дослідженні зазначеної проблеми, і вони не завжди реалізувалися на практиці. Часто автори підручників недооцінювали і не використовували всіх можливостей ілюстрації, тому процес їх відбору не був науково обґрунтованим. Іноді розробники навчальної літератури надавали перевагу якомусь одному виду зображень, що різко знижувало якість підручника і його дидактичні можливості. Не завжди враховувалися вікові особливості дітей, для яких укладалася книга.

В Україні на початку 1990-х років намагалися будувати нову українську систему освіти. У цей час набула поширення тенденція заперечення елементів «старої школи» – оцінок, іспитів, завдань додому; в крайніх випадках заперечувався підручник, вчитель, класно-урочна система в цілому і школа як така [4, с. 13]. Фактично в багатьох школах України географію продовжували викладати як самостійний предмет. Пошуки у засадничих положеннях і змісті освіти відобразились на основних засобах навчання.

Надалі суспільно-політичні зміни в Україні, орієнтація на європейські стандарти у різних галузях, у тому числі й в освіті, сприяють переходу до демократичного процесу навчання. У зв'язку з цим розробляються важливі освітні документи, зазнали змін навчальні плани та програми і, звичайно, на часі – еволюціонування змісту шкільних підручників та навчально-методичних посібників. Проблема навчальних видань в освітньому процесі на сучасному етапі є загостреною та потребує серйозного ставлення, оскільки від неї залежить багато положень методики навчання географії. Зміни у законодавстві та механізмах грифування навчальної літератури, права учителів, учнів, батьків на її вибір (Лист МОН України від 07.03.2014 №1/9-607 «Про використання навчальної літератури») позначаються відповідним чином на процесі створення нового покоління підручників.

Враховуючи історію нашої держави, наявність протягом періоду Незалежності різних навчальних програм, які постійно змінювалися та оновлювалися, можна відмітити і відмінності підручників різних років. Дана відмінність також спостерігається у різниці між особливостями структури кожного шкільного підручника з географії за 6-11 класи, які були видані в період 1991-2018 рр. Таким чином важливим моментом є розгляд особливостей структури на прикладах різних підручників з географії для ЗЗСО за різні вікові проміжки. Виходячи з цього, ми вирішили здійснити дослідження та порівняльний аналіз зміни наповнення змісту підручників географії зважаючи на основоположні тенденції вітчизняного підручникотворення. Таким чином, нами було встановлено два основні часові відрізки в проміжку досліджуваного періоду підручникотворення з географії: 90-ті роки XX ст. – початок 2000-х років XXI століття та середина 2000-2018 рр. В них чітко простежуються тенденції прогресу чи регресу учнів.

Підручник – один з найважливіших елементів навчально-методичного комплексу, що забезпечує навчання курсам географії у закладах загальної середньої освіти. Саме через нього реалізуються мета й завдання навчальної програми та знаходить відображення її зміст. Водночас сучасний підручник з географії – це своєрідний дидактичний комплекс, який може виступати самодостатньою системою або універсальним засобом навчання. Споконвіків, підручники служили джерелом знань та дієвим інструментом розвитку потенціалу школярів та формування їхніх думок, позицій, та навіть рис характеру [11]. Зокрема, без перебільшень посил підручників прищеплює здобувачам освіти певну систему цінностей, має вплив на подальший вибір у визначенні їх покликання. Це вкрай важлива складова, адже саме в підлітковому віці закладається фундамент мислення, основи свідомості, також починають інтенсивно генеруватися певні ідеї, переконання та вподобання.

Підручник з географії сповна відображає знання, які повинні засвоїти учні, віддзеркалює їхню глибину й обсяг, а також зміст умінь і навичок. У підручнику містяться матеріали для виконання самостійної роботи й організації практичних робіт, завдання для проведення спостережень і розв’язання задач, тобто у кожному підручнику у певний спосіб відображено елементи дидактики географії [31, с. 194]. Шкільний підручник з географії – важливе джерело знань не тільки з цього предмета, але і з суміжних. Зміст його охоплює багато знань: біологічних, хімічних, фізичних, історичних, математичних, соціальних, економічних. Тому саме підручник з географії має переваги перед іншими підручниками.

У підручниках виділяються два структурних блоки: навчальний текст і позатекстові компоненти, кожний з яких складається з декількох елементів, що виконують певну функцію.

Основу підручника становить текст, органічно пов'язаний із позатекстовими компонентами. Тексти підручників географії близькі до тексту наукового пояснення й включають теорію, пояснення, описи, методологію. Значне місце займає в текстах підручників з географії займає категорія розкриття способів отримання наукового знання, знайомство з методами науки. Найбільша увага приділена картографічному методу. Теорія представлена формулюваннями наукових понять, законів, принципів, світоглядних ідей, що узагальнюють висновки. Дані визначення багатьох понять, їхні істотні ознаки.

У текстовому компоненті підручників географії містяться такі елементи:

– основний текст. Постає як науково опрацьований та систематизований автором (авторами) географічний навчальний матеріал, що відповідає програмі та є джерелом географічної інформації, обов'язкової для вивчення і засвоєння. Такий текст виконує функцію організації знань учнів і має переважно інформативно-описове й роз'яснювальне спрямування. За формою він може бути монологовим (розповідь чи пояснення автора), або діалоговим (звертання до учнів у формі запитань, заохочень до аналізу альтернативних поглядів тощо);

– пояснювальний текст. Він покликаний розкрити географічні зв'язки (наприклад, між окремими компонентами усередині природних і територіально-виробничих комплексів), пояснити принципи розміщення галузей виробництва, причини виникнення тих або інших природних явищ або процесів. Нерідко пояснення в тексті носить проблемний характер, що сприяє розвитку творчого мислення школярів, служить засобом активізації їхньої пізнавальної діяльності;

– додатковий текст. Даний вид тексту поглиблює та розширює змістові положення основного тексту, а також сприяє диференціації навчання з елементами дослідницької діяльності. У свою чергу, додатковий текст містить структурні елементи другого рівня, а саме: науково-популярні, документальні, хрестоматійні та художні матеріали [32].

Розуміння тексту − процес складний. Він залежить, зокрема, від наявності необхідних знань, що вивчаються, від співвідношення кількості знайомих і незнайомих слів, від рівня сформованості навички читання. Самостійне і свідоме набуття учнями знань забезпечується належним оформленням текстового компоненту підручника, до якого поставлені вимоги науковості, доступності, чіткої логічної структури, наявності розподілу на системні елементи, акцентуації уваги на важливі твердження, факти, поняття, назви географічних об’єктів. Кращому усвідомленню здобувачами освіти змісту, а також підготовці їх до самостійного користування підручником сприяє складання плану. Ця робота передбачає аналіз тексту, виділення основних думок, відокремлення головного від другорядного, розподіл тексту на логічно завершені частини, добір заголовків до кожної з них [28, с. 560-561].

Позатекстові компоненти підручника виконують навчальну і контролюючу функції. У кожному підручнику поміщено кілька сотень запитань і завдань, спрямованих на засвоєння понять, установлення зв'язків, залежностей, на застосування вмінь. Питання й завдання розташовані в різних місцях підручника: завдання, що передують параграфу, розраховані на активізацію раніше засвоєних знань з географії й інших предметів. Питання й завдання, вміщені в тексті, допомагають направити розумову діяльність здобувачів освіти у ході засвоєння нового навчального матеріалу, а ті, що стоять наприкінці параграфів, вимагають застосування отриманих знань і вмінь, контролюють засвоєння нового матеріалу. Завдання наприкінці великих розділів і тем носять узагальнюючий характер, сприяють систематизації знань, підведенню школярів до узагальнюючих світоглядних висновків. Під час повторення й закріплення матеріалу на уроках використовуються подані в підручнику питання, на деякі з них здобувачі освіти знайдуть пряму відповідь у підручнику, разом з тим можна використати питання, на які в підручнику немає прямої відповіді.

Враховуючи рівень організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та функціональну спрямованість, можна виділити низку різновидів навчальних питань та завдань, які використовуються в підручниках з географії:

1. для закріплення знань (уточнення, конкретизації, початкова систематизація фактів і понять), орієнтованих насамперед на відтворення знань.

Сюди входять питання та завдання на репродуктивному рівні, наприклад: «Назвіть...», «Перелічіть...», «Що це...?», «Який...?», «Коли...?», «Де...?», «Як...?» та ін. Вони мають переважно вимагають відтворення знань за звичним зразком, що допомагає учню закріпити навчальний матеріал уроку;

2. для формування інтелектуальних здібностей (для аналізу, синтезу, зіставленя, порівняння, узагальнення). Такі питання та завдання спрямовані для з'ясування природи географічних понять та причинно-наслідкових зв'язків, вивчення будови географічних об'єктів, процесів та явищ та їх зіставлення, порівняння та систематизації. У процесі пошуку відповідей та виконання завдань формуються навички розшифровки різних моделей географічного навчання;

3. практичні, що вимагають застосування знань у процесі проведення навчальної діяльності, що сприяють формуванню географічних умінь та навичок здобувачів освіти. Це питання та завдання, які вимагають практичної діяльності учнів, наприклад: «Зобразити на контурній карті певні географічні об'єкти», «Намалювати графік, діаграму чи схему », «Створити таблицю» та ін. Під час їх реалізації учні можуть не лише розвивати нові вміння та навички, а й робити власні висновки та здобувати нові знання;

4. проблемні – містять інтелектуальне протиріччя з порушенням зафіксованих в учня причинно-наслідкових зв'язків географічної спрямованості, активізують самостійну пізнавальну діяльність учнів та ініціюють їх пошукову діяльність. Ці питання та завдання є дискусійними, і тому сприяють зацікавленню здобувачів освіти географічними дослідженнями;

5. творчі, призначені для формування оцінок та висновків, синтезу нових знань в учнів, які не мають чітких, заздалегідь визначених відповідей та рішень. Це питання та завдання, які передбачають організацію творчого пошуку учнів, щоб вони могли застосовувати знання в нестандартних ситуаціях та самостійно формулювати висновки та оцінювати, отримуючи при цьому нові знання. Також в процесі такої навчальної діяльності необхідно забезпечити, щоб здобувачі освіти створили умови для самостійного побудови географічних освітніх моделей із формуванням відповідних навичок моделювання;

6. контрольні, які знаходяться на різних рівнях (репродуктивний, продуктивний, проблемний, творчий) і спрямовані на з'ясування результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, оцінку рівня сформованості їх знань та вмінь та з'ясування зворотного зв'язку між вчителем та учнями [29].

Виконання завдань і відповіді на запитаня опираються на різні джерела знань: текст, карти підручника й атласу, графіки й діаграми, статистичні таблиці, малюнки й фотографії, схеми й профілі. Завдання різні за формулюванням й вимагають різноманітної діяльності школярів: визначити по карті, порівняти, навести приклади, дати опис, пояснити, накреслити профіль, записати у зошит, нанести на контурну карту, заповнити таблицю й т.д.

Апарат організації засвоєння як ще один структурний елемент позатекстової компоненти підручника з географії покликаний спрямовувати та стимулювати розумову діяльність здобувачів освіти під час засвоєння

навчального матеріалу та підтримувати формування прийомів для їх самостійних навчальних та пізнавальних здібностей діяльності. Він містить структурні елементи, такі як: заголовки, плани абзаців, примітки, інструкції, інструкції з організації самостійної роботи та самоосвіти, плани виконання, плани-схеми, алгоритми виконання завдань, зразки рішень завдань, надписи та підписи для ілюстрацій.

Ще один не менш важливий елемент позатекстової структури підручників географії це апарат орієнтування, який забезпечує організацію уваги здобувачів освіти при використанні згаданого в підручнику географічного навчального матеріалу. Він містить елементи структури другого порядку – список рекомендованої та використаної літератури (першоджерела), покликання, колонтитули, словник основних термінів тощо.

Ілюстративний матеріал як ще один елемент структури підручника першого класу забезпечує наочний супровід організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Він має різноманітний вигляд і форму: різні за змістом карти в тексті, на форзаці, діаграми й графіки, схеми й таблиці, малюнки й фотографії, прості й складні профілі, орографічні схеми. Ілюстрації не тільки конкретизують текст, але й самостійним джерелом знань.

З іншого боку ілюстративний матеріал містить власні структурні елементи нижчих рівнів, а саме:

1. образні зображення, які є реалізацією знакових моделей у підручнику та представлені різними тематичними фрагментарними зображеннями географічних об’єктів, дослідження дослідників та науковців (малюнки, ескізи, пейзажні ілюстрації, портрети, фотографії тощо);

2. концептуальні зображення, що містять у підручнику з географії широкий спектр геоінформаційних моделей із залученням паперового дизайну. Особливо виділяються картографічні та аналітично-ілюстративні (схеми, таблиці і т.п.) види подання зображувальної інформації навчального характеру;

3. поєднювальні зображення, які інтегрують атрибути образних та концептуальних зображень підручника географії. Наприклад, карти географічних відкриттів, з портретами мандрівників, тематичні карти із ілюстративними елементами відповідних об’єктів географічного дослідження тощо.

Необхідним елементом роботи здобувачів освіти з підручником на уроці є звернення до словника термінів. Це сприяє засвоєнню географічних понять. Словник термінів, поміщений наприкінці підручників, дає майже повний перелік наукових понять кожного курсу географії.

Характерною ознакою побудови змісту тексту підручників з географії для загальноосвітніх закладів кінця ХХ століття є їх консервативність, у яких тексти переписувалися з року в рік. Звернімо увагу, що протягом 1990-2000-х років географічна література була дещо сухою та односторонньою. Суттєво не подавались дані щодо характеристики населення за його національною ознакою. Водночас навчальна програма з географії була чітко структурована, придатна для формування загальноосвітніх наукових знань, умінь і навичок.

Текст шкільних підручників географії епохи 1990-х – початку 2000 років високоінформативний, доступний, але апарат організації засвоєння спрямований не на розвиток аналітичного чи критичного мислення, а більше на суму механічного запам'ятовування точних фактів. Основний матеріал поданий у класичному навчальному вигляді без належної перевірки набутих знань і об'єктивного оцінювання матеріалу. Зауважимо, що текстовий матеріал базувався в цілому на теоретико-методологічній основі, наприкінці кожного параграфу наводилися запитання по вивченій темі, які стосувалися фактичного матеріалу. Також подекуди фігурували рубрики, де наводилися різноманітні цікаві та унікальні факти. Запитання були так побудовані, що школяр поставав як суб'єкт сприйняття, а не суб'єкт мислення.

Позатекстовий компонент підручників з географії наприкінці 1990-х – початку 2000-х років представлявся в основному у вигляді зображень, картосхем. Вітчизняні підручники географії даного періоду були недостатньо забезпеченими картографічними матеріалами, оскільки питання полягало у фінансових ресурсах. При цьому, школярі змушені були знати номенклатуру, орієнтуватися та вміти показувати на карті ряд географічних об'єктів: назви населених пунктів, регіони, водні об'єкти, форми рельєфу. Здебільшого географічну номенклатуру вивчали за допомогою настінної фізичної карти або атласу. Стосовно розробки позатекстового компоненту варто зазначити слабку систему, недостатньо сформовану та забезпечену відповідно до потреб. Для учнів молодших класів виклад інформації переважно був у формі ігрової та гіпертекстової схеми. Поширеним у 90-х роках XX ст. були статистичні таблиці, картосхеми.

Практичні роботи часто-густо проводилися на місцевості, завдання полягали у спостереженні за географічними об'єктами та явищами, до прикладу за напрямком вітру за допомогою флюгера, ведення метеорологічного щоденника тощо. Таким чином вагома увага приділялася дослідницькій діяльності здобувачів освіти. Учні вели календар погоди, визначали за допомогою мазку типи ґрунтів, відстежували зв'язок між хімічним складом ґрунту і формуванням рослинного покриву тощо.

Вищезазначені тенденції формування змісту навчальної книги можна прослідкувати на прикладі підручника з географії за 6 клас, авторства Скуратович О.Я., Коваленко Р.Р. та Круглик Л.І. [30], який є одним з підручників, що був виданий у період 90-х років (1995 р.). Загалом даний підручник дуже відрізняється від підручників сучасного періоду. Він містить у собі переважно текстову складову, увагу позатекстовій складовій у вигляді ілюстрацій та різних елементів апарату організації та засвоєння змісту приділено незначним чином.

Основний текст підручника написано нескладною для учнів мовою. Усі поняття різних рівнів зображені добре, нарікання відсутні.

Міститься додатковий текст в вигляді звертань до учнів, який іде у самому основному тексті, а не поза ним, як у більш нових підручниках. Наприклад: до теми масштаб [30, с. 34] використовується таке звертання:

«Чому? Порівняй в атласі план місцевості та карту півкуль», «див. Атлас» і таке інше. Таким чином тут паралельно за ходом тексту використовуються певні звертання, але питання наприкінці теми відсутні. Після кожної теми сформовані висновки за основним її змістом, окрім цього у самих параграфах за необхідності формують певні поняття та їх тлумачення іншим кольором, аби акцентувати на цьому увагу здобувачів освіти, це елемент пояснювального тексту.

Щодо позатекстового компоненту, то він майже не проявляється у даному підручнику. Також даний підручник містить у собі таблиці та схеми у деяких з параграфів, присутні ілюстрації з підписами до них, проте їх небагато, та є вони не в усіх параграфах. Щодо апарату орієнтування як одного з елементів позатекстового компоненту, то присутній вступ та передмова, де вказується інформація про те, як потрібно працювати з підручником, зміст, де відображаються розділи, теми та параграфи, на які поділяється текст підручника. Перед вивченням нової теми також додається невеличкий вступ, де учнів інформують з тим, що вони вивчатимуть, коли будуть знайомитись з даною темою. Наприклад, перед вивченням великої теми «Біосфера» додається інформація: «під час вивчення теми ти ознайомишся...навчишся» і за даними пунктами тут розписується головна інформація. Також додається невеличкий вступ у розмірі одного абзацу, де вказується інформація, за допомогою якої вчитель мотивує учнів до навчальної діяльності, схоже присутнє і при створенні конспектів уроку, етап «мотивації навчальної діяльності» [30, с. 144].

На сторінках підручника з курсу вивчення материків та океанів 7-го класу на початку 1990-х років програма залишилася фактично незмінною, окрім того, що побільшила кількість ілюстрацій та появилася рубрика «Доведіть і спростуйте», що акцентувало увагу на формуванні своєї точки зору та мовленнєвих вмінь перед публікою. Учні 6 і 7 класів вивчали географічні умови та особливості економічного районування колишнього Радянського Союзу, фактори розвитку промисловості та агропромислового комплексу та роль УРСР у його складі. Незважаючи на те, що на той час уже був прийнятий Акт проголошення незалежності України географію саме України не вивчали в її комплексній концепції. Наприкінці курсу також посилена програма екологічної свідомості, оскільки було зумовленим негативними наслідками від хижацького та споживацького ставленням людини до природи. До прикладу, Чорнобильська трагедія, яка сколихнула весь світ нечувані негативні наслідки вплинули не тільки на здоров'я людей, але і на природу [19].

Також можна навести додаткове порівняння змісту підручників з географії для 7-го класу. Підручники 2001 року видання (автори: Пестушко В.Ю., Сасихова В.О., Уварова Г.Є.) [26] та 2007 року видання (автори: Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р.) [13] мають деякі відмінності у текстах та змісті параграфів, а також у співвідношенні деяких тем. Наприклад, підручник 2001 року містить вступ, який складається лише з двох параграфів, на відміну від підручника 2007 року, вступ якого складається з 5 параграфів. Таким чином вступ у підручнику більш нового видання об'єднав у собі вступ та

перший розділ підручнику за 2001 навчальний рік. Проте кількість параграфів, які виділяються на вивчення відповідних тем, у підручнику 2001 рок видання більше, тому можна сказати, що у новому підручнику скорочена кількість інформації, або є вона об'єднана у декілька параграфів, а не виділяється на 13. У підручнику 2007 року на вивчення кожного океану виділяється по одному параграфу, натомість у підручнику 2001 року – по декілька параграфів на кожний. Окрім цього, у підручнику старшого видання Океанія вивчається разом з Тихим океаном, а у більш нових підручниках, які були наведені у аналізі, Океанія вивчається разом з Австралією, що є більш логічним, адже це велика сукупність островів, які не можна вивчати цілком і повністю при дослідженні природу океану, це буде більш доречним при вивченні материків.

У цілому, можна сказати, що для підручників з курсу географії 7 класу 1990-х – середини 2000-х характерним є наявність матеріалу з попередніх курсів, або ж з майбутніх курсів вивчення даної дисципліни. Це є нераціональним використанням навчального часу та певним переобтяженням діяльності учнів. У майбутньому, матеріали запропоновані у підручниках є більш збалансованими та оптимізованими, що робить їх максимально доступними для засвоєння. Характерною рисою підручників, що почали видавати з 2014 року і пізніше є присвячення певної уваги ролі України у світовій географії.

Першим вітчизняним підручником з географії України був «Географія України» за авторством Масляка П. О. та Шищенко П. Г. [21]. Підручник вперше був виданий у 1996 році. Особливістю підручника є те, що він розрахований на два класи – 8 та 9. Таким чином, учні отримали б повний курс фізичної та економіко-соціальної географії України під однією обкладинкою. Такий тип підручника був досить характерним для радянського періоду, але в підручникотворній практиці незалежної України вживався дуже рідко. Перевагою такого типу підручника було те, що у здобувача освіти завжди під рукою був матеріал минулого курсу для повторення або довідок. Недоліком є те, що підручник виходить дорожчим, а використання таких громіздких томів вело до надмірного фізичного навантаження учнів.

Текст підручника має у своїй структурі деякі особливості, які навряд можна визнати вдалими. Нумерацію мають лише розділи. Нумерація тем усередині розділів та параграфів усередині тем немає. Це створює незручності у користуванні підручником.

На початку підручника поміщена передмова, основний матеріал розподілено на 8 розділів, деякі з цих тем поділені на додаткові підтеми; блоки додаткового тексту включають в себе анотацій ний текст на початку кожної теми, в кінці яких знаходиться підсумковий блок «Висновки». Останній блок виглядає занадто великим, наприклад висновки після теми «Господарство України» займають 5 сторінок, а висновки після теми «Економічні райони» - 6 сторінок, тобто виглядає не як висновок, а як скорочений переказ змісту розділу. В основному тексті є вкраплення додаткової інформації, текст підручника має ще певні недоліки: у першу чергу – використання застарілої

інформації та статистичних даних. Підручник перевидавався у 1998 та 2000 роках, але до прикладу, інформація про галузеву структуру господарства України відображає стан епохи УРСР. Значною мірою це стосується і статистичних даних, зокрема дещо курйозний приклад: в усіх трьох виданнях підручника сказано, що в Києві знаходиться 37 станцій метро, але станом на 1996 рік станцій метро у місті Київ було 39 [15].

Прийнята у даному підручнику схема економіко-географічного районування України не є загальноприйнятою на той час і ніколи не була офіційно затвердженою. Текст підручника перевантажений фактажем. Аналізований підручник близько стоїть до старої радянської концепції підручникотворення [21; 17].

Наступним ми розглянемо підручники 9 класу, які є логічним продовженням курсу географії України 8 класу.

Перший підручник, на який слід звернути увагу, це підручник за 1992 рік, авторства Паламарчука М. М. [25]. Це один з перших підручників з Географії України, виданий за рік після проголошення незалежності. Він був створений на основі першої української навчальної програми з географії, яка була також введена у 1992 році. Вона передбачала окреме вивчення Географії України у 8 та 9 класах, за одним з варіантів, а також комплексне вивчення даного курсу за допомогою одного підручнику у 8 та 9 класах зі спільною назвою «Географія України», без поділу на фізичну географію України.

Загалом даний підручник має стандартну структуру, складається як з текстової, так і з позатекстової компонент. Текстова компонента представлена переважно у вигляді основного тексту з усією необхідною сукупністю понять, які є важливими для вивчення, а також зроблено акцент на важливих моментах за допомогою виділення шрифту жирним. Окрім цього необхідно відмітити, що додатковий текст у підручнику відсутній, міститься лише пояснювальний, у вигляді словнику понять та термінів, який наводиться за ходом основного тексту, виносок та додаткових роз’яснень немає.

Позатекстова компонента складається, по-перше, з апарату організації та засвоєння, який визначається наявністю питань після тексту параграфу. Також з апарату орієнтування, до якого належать передмова, виокремлений у якості окремого пункту змісту «вступ», а також зміст наприкінці підручнику. Окрім цього позатекстова компонента підручника містить у собі різноманітний ілюстративний матеріал. Проте, як і інші підручники за 90-ті роки ХХ ст., як і наступний підручник з курсу географії 9 класу, та підручники за інші класи даного періоду, має деякі недоліки, які проявляються у відсутності додаткового тексту, певних роз’яснень, виносок, цікавої інформації, яка могла б урізноманітнити сухий текст параграфу не лише невеликою кількістю ілюстрацій, а додатковими наочними засобами, що акцентували б увагу учнів на важливих моментах. Але для підручників того періоду даний недолік є дуже характерним, і він поступово виправлявся у наступні роки видання, таким чином вдосконалювалася нормативно-правова база підручникотворення.

Наступним підручником є «Географія України», 9 клас, автор: Гілецький Й. Р., 2003 рік видавництва [7].

Щодо структури підручника, то необхідно відмітити основні моменти. Першим є вивчення особливостей текстової компоненти. Дана компонента складається з основного тексту, який містить у собі загальногеографічні, спеціальні, а також прості та складні поняття, які відображаються у тексті кожного з параграфів. Найважливіші моменти в тексті параграфів виділяються жирним шрифтом. Це можна побачити у кожному параграфі, зокрема у параграфі №6, де відображено інформацію про природні ресурси та їхню класифікацію. Використовуються також заголовки окремих пунктів параграфу, які відображені у вигляді виносок з лівого боку, а не у якості звичних для нас підзаголовків, як у інших підручників.

Додаткового тексту дана компонента підручнику не має, тут немає окремих звернень до учнів, а також додаткового для вивчення матеріалу, який був би зображений у вигляді виносок. Пояснювальним текстом можна вважати тлумачення понять, які не виносяться поза текстом, а відображені у самому тексті, за допомогою акцентування жирним шрифтом.

Позатекстова компонента представлена у вигляді ілюстрацій, це схеми, таблиці, картинки та карти. Зокрема, яскравим прикладом схем, що відображені у параграфах підручнику, є схема у параграфі №9: «Національний господарський комплекс», який є першим при вивченні розділу 3 «Загальні риси господарства». Схема [7, с. 39]. Багато різних схем представлено і у інших параграфах підручнику, також присутні діаграми, графіки та картинки. Усі ці ілюстративні матеріали виступають у якості наочних засобів, які допомагають краще зрозуміти основний текст і мають підписи (знизу).

Окрім цього присутні питання, завдання та задачі на початку/наприкінці кожного параграфу, зокрема це питання для закріплення знань та практичні завдання наприкінці параграфу №1 [7, с. 13] та на початку даного параграфу, це питання для повторення, щоб було легше засвоювати матеріал та орієнтуватись у новому матеріалі наступного параграфу [7, с. 9].

Також присутній і апарат орієнтування. По-перше, це зміст підручника, який складається з 9 розділів та 47 параграфів, які сформовані, враховуючи особливості навчальної програми з географії 9 класу від 2001 року, що передбачала вивчення у 9 класі економічної та соціальної географії України, а не загалом комплексного курсу з географії України, як це було у минулі роки. Також це передмова, де прописано яким чином потрібно працювати з підручником [7, с. 3]. Наступним елементом апарату орієнтування є вступ, який зроблений у вигляді окремого параграфу, який також розбито на пункти, що містять у собі окремі змістові блоки. Окрім цього, вступ містить питання для повторення на початку та питання для закріплення і практичні завдання в кінці [7, с. 4-8]. Також невеликі вступи містять також і початкові сторінки кожного розділу, де в окремому абзаці поза параграфами на самому початку розділу описано те, про що йтиметься мова у параграфах даного розділу.

Школярі 10 класу 1990-х роках вивчали економіку світу, в принципі, як і на сьогодні. За основу брали підручник Максаковського В. П. 1993 року видавництва [18]. Автор пропонував нетрадиційні підходи навчання, до прикладу, для кращого засвоєння теми, він подав ідею організувати ділову конференцію на актуальну і донині тематику «Раціональне природокористування». Практичні роботи на тему «Оцінка ресурсозабезпеченості на прикладі окремих країн чи регіоні». В темі «Географія населення світу», виділений окремий параграф, де порівнюється сільське і міське населення: переваги і недоліки життя в обох населених пунктах. Автор також радив застосовувати знання на практиці, на засадах проведення дискусій чи виступів. На додачу до цього, автор один із перших, хто запропонував урізноманітювати шкільні уроки з географії, шляхом розв'язування кросвордів, загадок, креслення діаграм, плакатів чи інших графічних зображень, інсценування, уроки-телемости, що відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання. Ціллю якою він ставив полегшити сприймання учнів складних тем та розширити, поглибити знання учнів, навчити їх застосовувати набуті навички та вміння у практичне життя.

Наступний підручник «Економічна і соціальна географія світу» (10 клас, 2004) за редакцією Яценка Б. П. [33] виданий та рекомендований Міністерством освіти та науки України відповідно до вимог навчальної програми від 2001 року.

Розглянувши структуру даного підручника, можна виділити дві складові компоненти: текстова компонента та позатекстова компонента. Текстова складається з основного тексту, який, у свою чергу, містить у собі найголовніші терміни, різні за змістом та рівнем, сам текст підручника створено в адаптованому для здобувачів освіти вигляді, тож найскладніші теми подані більш-менш простою мовою. У текстовому компоненті важливі поняття та інша важлива інформація виділені жирним шрифтом для акцентування уваги на ключових моментах.

Додатковий текст у даному підручнику відсутній – пояснювальний текст відображений у вигляді тлумачення понять, які не виділяються у виносках, а занотовані у самому тексті, при цьому назва поняття виділяється жирним шрифтом.

Позатектова компонента підручника містить у собі апарат організації засвоєння змісту та апарат орієнтування. Перший апарат проявляється у вигляді ілюстративного матеріалу. Це різноманітні картинки, карти, схеми, таблиці та графіки. Таблиці та схеми зображені у багатьох параграфах підручнику, зокрема у параграфі 6 зображено схему міжнародних організацій [33, с. 30]. Таблиця, наприклад, додана у параграфі 23, де розписано особливості виробництва різних типів автомобілів у різних країнах світу [33, с. 110]. Окрім цього, присутні також питання та завдання наприкінці кожного параграфу. У якості прикладу можна привести параграф №5, які виділені у вигляді спеціальної виноски зі смайликом [33, с. 27].

Необхідно відмітити також особливості апарату орієнтування у даному підручнику. Загалом він є класичним, тут присутні зміст, вступ, передмова. У передмові вказана основна інформація про курс географії 10 класу та про сам підручник [33, с. 3-4]. Вступ присутній не у якості окремого пункту змісту, а у якості вступних слів перед кожним новим розділом. Зміст складається з трьох розділів та 67 параграфів.

Починаючи з 2007-х рр. XXI ст. зароджується нова тенденція у дидактико методичному забезпеченні підручника: до змісту включається спосіб організації засвоєння (збільшується кількість проблемних запитань, удосконалюється апарат орієнтування як важливий структурний компонент).

Останніми роками у вирі активної зміни соціальних, економічних, політичних і моральних орієнтирів основним чинником модифікаційного розвитку суспільства є забезпечення відповідного рівня освіти. Сучасний порядок пріоритетів складається з колаборації із закордонними освітніми закладами, надання знань, навичок, компетенцій, необхідних для успішної та безперебійної діяльності тощо. Підручник вже не є просто механістичною сукупністю знань, а насамперед, покликаний сприяти розвитку цілісної системи мислення, активізувати творчу діяльність, розвивати компетентності тощо. Останніми роками, програма сформована як відкрита система, що спонукає учнів у кожному завданні спрямовувати свої пізнавальні зусилля назовні. Тобто ці завдання мають виштовхувати та стимулювати учня буквально кожного уроку за рамки підручника. Підручник осучаснився, проблемний виклад матеріалу почав подаватися критичним його осмисленням водночас з дотриманням оптимального співвідношення між науковістю та доступністю. Текст урізноманітнився і посилилися додаткові елементи, які охоплюють цікаву розвивальну інформацію у вигляді приказок, прислів'їв та широкого спектру рубрик. Як і в попередні роки, так і дотепер у підручниках часто використовують пояснювальний вид тексту, що містить необхідний доповнювальний матеріал у вигляді словничків, приміток, пояснень тощо. Ілюстрації більш придатні для підручника, ніж в попередні роки за змістом, композицією, розмірами та якістю, доносять інформацію доступніше. Часто використовують також як самостійні джерела інформації чи доповнення текстового матеріалу, щоб полегшити розуміння невідомих термінів, що позначають певні предмети або явища. Протягом 1991-2018 рр. вимоги до апарату орієнтування та апарату організації освоєння фактично залишилися аналогічними. Однак, у підручниках новішого року видання, додалося більше сигнальних символів та з'явилася диференційна варіація рівневих завдань.

Доцільно порівняти підручник з географі для 6 класу авторства Бойко В. М. та Міхелі С. В. (2006) [2] із вже раніше проаналізованим підручником аналогічного класу 1995 року [30]. Видання 2006 року має різноманітну структуру, яка є більш цікавою для здобувачів освіти, ніж текст з невеликою кількістю ілюстрацій. Важливими є усілякі виноски, додаткова інформація, інструктажі з виконання практичних робіт і т.д., а у підручнику за 1995 рік такого немає. Окрім цього, дані підручники мають різницю у змісті,

адже створювалися на основі різних навчальних програм, де приділялася увага вивченням дещо відмінних тем. Наприклад, у підручнику 2006 року першим розділом є «Географічне пізнання Землі», 1995 року – пункт про Землю у космічному просторі, який не розглядається у більш новому підручнику. Окрім цього можна додати про відмінність у порядку вивчення географічних оболонок – у підручнику 1995 року спочатку вивчається гідросфера, а потім атмосфера, у новому – навпаки. Клімат у новому підручнику розглядається в одному параграфі, тут не виділяється у окремі параграфи залежність клімату від різних чинників.

За авторами Гільберга Т. Г. та Паламарчук Л. Б. [8] найсвіжіше видання спрямоване на формування географічної та екологічної культури шестикласників. Особливу увагу приділено розвитку наочно-образного та логічного мислення, цікавості до вивчення природних об'єктів, умов, комплексів, дослідження своєї місцевості. Підручник містить велику кількість ілюстрацій, малюнків, графіків, схем, кліматичних діаграм об'ємний та дієвий методичний апарат. Для зміцнення знань автори закріпили рубрику «Скарбничка дослідника», де освітяни можуть почерпнути та перейняти досвід колишніх дослідників. Порівнюючи зображення в підручниках більш сучасних з минулими, то слід зауважити, що раніше не використовували знімків вигляд із космосу. Наприклад, на сторінках підручника наявні космічні фотозйомки – новий вид картографічних творів, які поєднують географічної карти та географічного зображення Землі. Розширеним підходом вивчення відповідних тем стала інфографічні засоби комунікації читача із підручником. Графіки, таблиці, логічні схеми, які виступають ефективним доповненням до текстового компоненту. Школярі за допомогою аерофотознімків та методам дистанційного зондування Землі можуть зробити висновки про особливості зображення земної поверхні, окреслити переваги і недоліки цих зображень, порівнюючи із звичайними малюнками.

Розгляньмо ретельніше підручник «Географія материків та океанів» для школярів 7-го класу 2007 року видавництва за авторами Кобернік С. Г. та Коваленко Р. Р. [14], який складається зі вступу та трьох розділів. Перед початком кожного розділу надається загальна коротка інформація для розігріву мозкової діяльності. Вміст запитань спрямований не на механічну пам'ять, а на різнопланове мислення та готовність учня самому розібратися в тих чи інших процесах та явищах. Уміщені на початку кожного параграфу запитання та завданні, спрямовані на краще засвоєння матеріалу.

Особливу увагу звертається на ілюстративний матеріал: схеми, блок-схеми, діаграми, картосхеми, гістограми, таблиці. Кожний параграф закінчується детальними висновками, нижче подані завдання із зірочкою, що потребують глибоких роздумів та міркувань. Як і в підручниках минулих років і дотепер залишилася рубрика «Це цікаво знати», де допитливі знайдуть інформативні й корисні факти про географічні події та явища.

Підручник «Географія» для 7 класу за авторством Масляк П.О. та Капіруліної С. Л. було видано у 2015 році [20]. Підручник починається двома

вступними рубриками – звернення до учнів «Дорогі друзі, юні колеги-географи!» та інструктаж «Як працювати з підручником». У цій частині знаходиться легенда для сигналів-символів, що використовується у тексті. Основний текст підручника розподілено у 72 параграфах. Вступ включає 2 параграфи. Перший розділ: «Загальні закономірності Землі» (2 параграфа). Другий розділ: «Материки» (58 параграфів, згрупованих у 7 тем). Третій розділ: «Океани» (6 параграфів). У якості додаткового тестового компоненту виступають блоки цікавої інформації після кожної теми. Текстовий компонент даного підручника характеризується наступними відмінностями. Матеріал загальної географії, що у підручниках попередніх років, групувався у один розділ, рознесено на два розділи. Матеріал по океанах поставлено після розділу «Материки» (у ранніх підручниках було навпаки). Якщо раніше остови Океанії вивчалися у темі «Тихий океан», то в цьому підручнику вони розглядаються у темі «Австралія і Океанія». У цій же темі окремим параграфом розглядаються природні зони Тасманії. В кожній темі, де вивчаються материки, окремий параграф описує об’єкти списку природної і культурної спадщини ЮНЕСКО даного материка. Також з’явилися матеріали про зв'язок України з державами даного материка. Відображенням складних геополітичних відносин з Російською Федерацією після 2014 року є одна особливість тексту: у параграфах 60 та 61, де говориться про найбільші держави Євразії, РФ не згадується. У параграфі 62 згадуються лише об’єкти списку ЮНЕСКО, що розташовуються у Росії. Разом з тим у ряді місць тексту підкреслюється прагнення українського суспільства до Євроінтеграції.

Можна навести порівняння змісту підручників з географії для 8 класу за 2004 рік, автор – Заставний Ф. Д. [12] та 2016 рік авторства Бойка В. М. [1]. Перше, що кидається в очі, є наявність у новому підручнику параграфів щодо вивчення населення, як України, так і світу. Це і є однією з особливостей програми з географії за 2015 рік, яка знайшла своє відображення у змісті підручника. Розділи також відрізняються, наприклад, перший розділ підручнику 2004 року – «Фізико-географічне положення та кордони», а 2016 року – «Географічна карта та робота з нею», який є аналогією розділу з старшого підручника – «Джерела географічної інформації». У новому підручнику вже не приділено уваги вивченню розділу про дослідження України, натомість у одному з параграфів вивчається формування її території. Від самого початку також видно те, наскільки приділяється увага у підручнику за 2016 рік порівнянню України з загальносвітовим географічним простором, адже розглядається політична карта світу та місце України на ній, а не лише географічне положення України. Останніми темами, які розглядаються у старому підручнику, є вивчення природно-територіальних комплексів України, натомість у новому – «Населення України та світ». У цьому знайшли своє відображення особливості оновленої програми, яка передбачала саме вивчення фізичної та суспільної географії України у 8 класі. Загалом, якщо порівнювати ці два підручники, засновуючись на їхній структурі, а не лише на змісті, то підручник 2016 року має повноцінну та різноманітну структуру, з додатковим

та пояснювальним текстом, різноманітними виносками та примітками, з різноманітними питаннями та завданнями, що робить даний підручник більш цікавим для учнів, ніж підручники минулих років.

Восьмикласники вивчають курс «Україна в світі: природа, населення». Книга «Фізична Географія України» автора Булава Л. М. 2008 року видання [3], який є логічним продовженням серії підручників нового покоління. На початку як і в попередні роки, надається матеріал про історичні аспекти та дослідження видатних вчених-географів. У другій частині йдеться про політичну систему, форма правління, географічне положення України в просторі. Третій розділ присвячений характеристиці природних ресурсів та умов України. Четверта частина присвячена населенню та людності. Для полегшення вивченню цих тем автори пропонують різнопланові нової якості рубрики: «Наукові дискусії», «Історія географія», «Національне надбання». Метою яких стоїть надихнути, спонукнути до власних роздумів, а можливо, і висунення своїх гіпотез. А робота в парах чи в групах сприяє виробленню лідерських навичок та вмінь працювати в команді, як вкрай важлива риса життєвої компетентність.

Підручник «Україна і світове господарство» авторів Надтоки О.Ф. та О.М. Топузова [22] адресований дев'ятикласникам. На початку кожної теми вміщено блок «Вирішуємо проблеми», який націлює на практичне застосування набутих вмінь та знань, дає змогу проявити власні компетенції. До графічних зображень підкріплені завдання, які потрібно розв'язати.

Для здобувачів освіти 9-го року навчання пропонується курс вивчення з географії «Україна і світове господарство» за автором Гільберг Т.Г., Савчук І.Ш., Совенко В.В [9], на якому школярі вивчатимуть особливості розвитку економіки Батьківщини та закономірності, чинники, принципи формування та функціонування структури економіки країн світу. Текст підручників поділений на параграфи, а параграфи на пункти. Слід підкреслити, що в порівняні з минулими роками, помітні відмінності в оформленні тексту. До прикладу, нові поняття подані на форзаці підручника в «Покажчику юного економ географа», а географічна номенклатура подана світлим курсивом. Також наявні різнопланові рубрики: «Пригадати вивчене», курсивним шрифтом для привернення уваги з попередніх курсів чи навіть інших предметів, що активізує до процесу навчання, запитання до ілюстрацій під час вивчення матеріалу, що має посил навчити порівнювати карти і вміння читати картосхеми чи картограми. Не менш цікавою та вагомою рубрикою є «Відкриваємо Україну», що дає змогу розширити знання про рідну землю, виділити основні досягнення та тенденції розвитку і порівняти ситуацію з минулими роками. «Світові можливості» – рубрика, де учні дізнаються про масштабні економічні події в світових державах і їх вплив на інші країни. Свіжим нововведенням є рубрика «Доведіть або спростуйте», що змушує школярів логічно, критично та аналітично поміркувати над тим чи іншим процесом чи явищем Така деструктуризація підручника позитивно впливає на розвиток школярів, адже нестандартний, ефективний, діяльнісний, цікавий та корисний підхід допомагає школярам з легкістю реалізовуватися у життя.

Також необхідно додати аналіз підручнику найостаннішого року видавництва з-поміж підручників за 10 клас – 2018, авторства Довгань Г.Д., Стадник О.Г. [10]. Підручник створено відповідно до вимог оновленої програми з географії за 2017 рік. Вона передбачає регіональне вивчення світового господарства з виокремленням тем щодо порівняння господарств різних країн з Україною. Для цього також наводиться окремий розділ 6, який так і називається «Україна у міжнародному просторі». Таким чином проявляється краєзнавча компонента навчальної програми.

Отже, текстова компонента структури підручника представлена, по-перше, у вигляді основного тексту, який містить у собі сукупність усіх необхідних понять різних рівнів. Окрім цього, представлений додатковий текст, пояснювальний текст у вигляді приміток – наприклад, примітки до параграфу №4 «Інтеграційні процеси. Міжнародні організації в Європі» [10, с. 17, 19-20]. Також пояснювальний текст представлений у вигляді словників, які присутні як за ходом основного тексту, так і у вигляді виносок. Окрім цього, є словник з поняттями та їх тлумаченням у кінці підручнику.

Позатекстова компонента представлена у вигляді апарату організації та засвоєння. Це питання та завдання, які містяться як і на початку параграфів, для того, аби учні пригадали необхідний для вивчення нового параграфу матеріал, а також наприкінці параграфу. Представлені завдання різних рівнів складності та різної направленості. Наприклад, питання на розмірковування, для набуття практичних навичок, для засвоєння вмінь працювати самостійно, а також практичні завдання – задачі. Також після кожного параграфу присутні висновки. Окрім цього, до багатьох ілюстрацій створено відповідні підписи-пояснення. Наприклад, до ілюстрації, на якій позначено місто Софія-Антиполіс у Франції [10, с. 58].

Наступним елементом позатекстової компоненти є апарат орієнтування, що представлений у вигляді передмови, де виокремлено основну інформацію про підручник та інструкцію щодо того, як потрібно з ним працювати. Також зазначено умовні позначки, які створені для кращого орієнтування за матеріалом підручника. Присутній вступ у вигляді першого параграфу, де представлена основна інформація про курс «Географія: регіони та країни». Також на важливих моментах тексту підручнику зроблено акцент за допомогою жирного шрифту. Окрім цього, наприкінці підручнику розташовано зміст, що містить у собі 6 розділів, 44 параграфи, передмову на початку та основні поняття і терміни у кінці підручнику [10].

Здобувачі освіти 11 класу надалі продовжують вивчати сучасну географію, яка вже є інтегрованою. На сторінках пропонованого підручника [24] висвітлено наступні теми: загальні закономірності природи, види географічних карт, світові цивілізації та культури, стратегія сталого розвитку, глобальні проблеми людства, глобальні прогнози та гіпотези. Економіко-географічні відомості тісно переплітаються з питаннями політики, історії, екології та релігії. Навчальний матеріал покликаний збагатити знання не тільки про природу, а й про суспільство, організацію виробництва, трудову діяльність

людей. Обізнаність із даного курсу будуть доповнювати вже набуті знання із суміжних предметів. і сприятиме формуванню наукової картини світу. Зокрема, на сторінках підручника присутні постаті Гостя Землі та мудрого Вченого-географа, який знає про природу, господарство життя людей нашої планети і розповідає про це Гостю. Рубрика «Обговорімо» націлена на роботу в групах, яка вчить учнів слухати і поважати думки свої ровесників, знаходити спільне розв'язання насущних проблем. Робота з навчальною книгою повинна паралельно супроводжуватися з географічними картами, контурними картами, атласами.

Варто підкреслити, що не у всіх ЗЗСО географія в одинадцятому класі включена у програму навчання. Тільки профільним класам пропонується вивчати географію або за вибором школи, однак даний курс сприяє набуттю компетентностей у сферах елементарного геоекологічного моделювання. Перед вступом тексту параграфу у рубриці «Пригадайте», надаються запитання, на які потрібно дати відповідь, спираючись на знання, відомі з попередніх класів. Пропонується для старшокласників електронні карти, що у нинішніх умовах стає одним із найзатребуваніших засобів комунікації та забезпеченню високого рівня якості освіти.

На сторінках підручників рубрика «Практична робота», що вимагає виконання завдань на контурних картах, розв'язання географічних задач, роботу з атласом, кліматичними діаграмами, таблицями тощо тісно переплітається із завданнями минулих років.

Після цієї рубрики подано різнорівневі запитання та завдання для тематичного об'єктивного оцінювання. Тобто спочатку перший рівень у форматі тестів, другий рівень пропонується розтлумачити основні географічні терміни, а на третьому рівні перевіряються практичні навики та вміння роботи з картами та географічними задачами. На останньому – четвертому рівні – оцінюється вміння школярів аналізувати географічні об'єкти, процеси, явища, закономірності та закони, робити висновки, виконувати творчі і пошукові завдання.

Для розвитку ораторського мистецтва пропонується теми для самостійної підготовки виступів, презентацій чи повідомлень, що також вчать самостійно висловлювати свою думку, відстоювати власну позицію, аргументувати та дискутувати. Для кращого засвоєння знань з курсу вкінці підручника вміщено короткий словник термінів та додатки до тих чи інших тем [24].

Домінуючи місце у шкільних підручниках починаючи з 2010-го року відводитись цілеспрямованому контролю і корекції кожного поняття в єдиній системі понять, їх взаємозв’язках і взаємовідношеннях [27]. Як бачимо реформа освіти і дидактичні вимоги стали більш сформованими та більш дотичними до програмових педагогічних засобів навчання, спрямованих на цілісний розвиток критичного, аналітичного мислення школярів.

Починаючи приблизно з 2012 року ми увійшли в глобальну інформаційну епоху. Сучасні дослідження показують, що основні ресурси інтелекту пов'язані з організацією активної взаємодії правої та лівої півкуль мозку.

Для школярів 7-11 класів створили навчальний комплекс, спрямований на відпрацювання взаємодії правої та лівої півкуль мозку, щоб забезпечити нову, більш високу якість шкільної освіти. Невід'ємною складовою врахували інфографічні об'єкти, як засіб комунікації, доповнюючи символи і абстрактні моделі явища чи дії при цьому роблячи сприйняття більш «об'ємним» і різностороннім, а мислення розвиненим та ґрунтовним, навчання привабливим та результативним.

Надмірно висока концентрація екологічно шкідливих чинників і небезпечних виробництв при низькому рівні природоохоронних заходів започаткувала розвиток екологічної освіти для школярів, особливо 9-х, 10-х, 11-х класів, тому підручники з географії зазвичай наповнювалися цією тематикою.

Таким чином, загальний аналіз текстового компоненту різних підручників з географії, що передбачені для використання у 6-11 класах закладів загальної середньої освіти та виданих у різні роки показав наступне.

Перше. Якщо у 90-ті роки підручники розроблялися з певними відхиленнями від затвердженої, на той час, програми, то починаючи з 2000-х років в основу розробки підручників покладена повна відповідність програмним вимогам. Абсолютна відповідність державному стандарту освіти є запорукою якості освітнього процесу, що має надзвичайно вагомий влив на розвиток суспільства. Хаотичні тенденції у процесі підручникотворення можуть призвести до зниження якості освіти у державі, що матиме руйнівні, у стратегічному плані, наслідки.

Друге. Постійно зростає маса текстового матеріалу, безпосередньо спрямованого на виховання патріотизму та національної свідомості молодого покоління. Така тенденція обумовлена геополітичними процесами, які опосередковано, а у більшості випадків і безпосередньо впливають на Українську державу. Сучасна Україна потребує, щоб молоде підростаюче покоління було на національно свідомим та патріотичним суспільством, що у власній єдності могло б забезпечити своїй Батьківщині надійне та світле майбутнє, а відтак така тематика у підручниках для закладів загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною.

Третє. Значно більша увага приділяється верифікації статистичних даних, що використовуються у тексті. Ранні підручники часто містили у собі матеріали, які розроблені на основі застарілих наукових даних. Сучасна освіта повинна оперувати найновішими даними, які пройшли процедуру наукової верифікації – тобто перевірку на достовірність. Без цього не можливо надавати якісні та практично цінні знання. А якщо у освітньому процесі використовувати застарілі дані, що втратили свій статус адекватного відображення дійсності, то знову ж таки це матиме руйнівні наслідки для держави, адже це підриває загальну компетенцію людей у суспільстві. У свою чергу, знижується результативність та якість діяльності громадян, що і тягне за собою повільну але упевнену руйнацію держави. У сучасні ситуації таких стратегічних проколів допускати не можна.

Однією з важливих проблем українського підручникотворення є співвідношення корпусів основного та додаткового текстів, а також наповненість рубрик додаткового тексту. Деякі автори, наприклад Уварова Г.Ш. та Пестушко В.Ю. значну увагу приділяють наявності рубрик додаткового тексту у тексті основному. Такі рубрики мають науково-популярний або довідковий уміст. А наприклад такий автор, як Кобернік С.Г., особливо в останніх своїх роботах, приділяє додаткового тексту набагато менше уваги. Аргументація такого положення речей наступна. Підручник не потрібно занадто перевантажувати додатковим матеріалом. Він не повинен являти собою замінник хрестоматії та додаткової літератури. У цьому питанні необхідно дотримуватися «золотої середини». Підручник – це інструмент педагога для здійснення своїх професійних завдань, а також інструмент для здобування освітніх компетенцій учнем.

У цілому, розвиток позатекстового компоненту підручників з географії для закладів загальної середньої освіти мав такі особливості.

Ілюстративний компонент із самого початку став дуже важливим. Якщо порівнювати радянські підручники 1980-х років та українські підручники 1990-х років, то видно, що значно зросла кількість і якість ілюстрацій. Ця тенденція зберігається і дотепер, хоча деякі автори обмежують кількість ілюстративного апарату мотивуючи це небажанням перевантажувати підручник. Ряд ілюстрацій, особливо в підручниках, які з'явилися після 2014 року, спрямовано на виховання патріотичного світогляду та національної свідомості. Методичний апарат підручників організовано за класичними зразками. Можна звернути увагу, що з 2001 року у підручниках з'явився обов'язковий блок тематичного контролю. Деякі автори з метою уникнення перевантаження не поміщають запитання та завдання у основний текст параграфа. Апарат орієнтування підручників теж пройшов шлях удосконалення. Для рубрикації, виділення важливих місць використовуються різноманітні засоби – різні шрифти, занесення тексту у рамку, чи на кольоровий фон; широко використовуються сигнали-символи (піктограми). Деякі автори у своїх підручниках в апарат орієнтування поміщують довідкові таблиці, словники термінів та назв. Інші автори розміщують такі відомості у тексті параграфів та практичних робіт, супроводжуючи її відповідним апаратом орієнтування. Отже, позатекстовий компонент робить підручники дедалі більш естетично привабливими та зручними у використанні.

Успішна організація роботи з підручником можлива лише за умови, якщо вчитель добре знайомий з його змістом, особливостями побудови й володіє прийомами роботи із цим засобом навчання. Ефективність такої роботи залежить від того, наскільки повно вчитель використовує можливості підручника, включені в нього. Педагог, спрямований на підвищення якості шкільної географічної освіти, повинен враховувати, що учень повинен навчитися самостійно правильно працювати з підручником. Тому вчитель повинен створити належні умови для подолання суперечностей, які об'єктивно виникають між підручником та учнем; заздалегідь підготувати шкільний

підручник, щоб можна було ефективно організувати навчальний процес у класі та направити самостійну діяльність здобувачів освіти із матеріалами підручника на домашнє завдання [16, с.114]. На жаль, сьогодні вчителі не повною мірою користуються підручником, зокрема класні та домашні завдання часто обмежуються читанням тексту, його перекладом, розглядом ілюстративних матеріалів тощо, що означає, що він суто репродуктивний, а не творчий.

У процесі навчання підручники передбачають формування у здобувачів освіти прийомів розумової активності певних засобів і методів діяльності, просторового бачення, розвиток мислення, уяви, інтегрованої якості особистості, що виражена у вмінні вчитись, розвивати прикладні навики й застосовувати набуті знання у повсякденному житті [23]. Виділяють ряд переваг цьому досягненню: інтенсифікація самостійної роботи школярів, оволодіння навичками оперативного прийняття рішень, а також доступ до ресурсів, можливість отримувати інформацію у будь-який зручний час.

Одним з найважливіших способів вдосконалення сучасного підручника є підвищення рівня його проблем. Пояснення проблеми в підручнику полягає в тому, щоб ознайомити учнів із проблемою, продемонструвати шляхи її вирішення, розкрити логіку мислення. Текст підручника демонструє демонстрацію наукового мислення, наукового пізнання світу, забезпечує учня загальним алгоритмом дій при вирішенні проблеми [5].

Отже, дослідження підручників з географії для ЗЗСО України різних років видання показало, що вони мали суттєві відмінності у завданнях, які вирішувались, а також у змісті та структурі. Їх основний зміст мав на меті не сформувати систематичні знання, а активізувати пізнавальну діяльність учнів. В цих засобах простежувалось намагання відійти від книжного навчання до реального життя. Підручники повинні забезпечити використання в навчальному процесі нових методів навчання з їх основними ідеями. В більшості традиційних підручників зберігались підходи щодо змісту, структури, комплексних описів, доступності викладу. Кращі зразки мали досить високий науково-географічний та методичний рівень, в них були представлені всі основні елементи підручника включно з позатекстовими.

Загалом, вітчизняне підручникотворення з географії пройшло великий шлях та пропонує нашим учням якісну продукцію для використання у школі. Але ідеал не є досяжним, тому постійне вдосконалення українського підручникотворення є актуальним та важливим процесом.

**Список використаних джерел**


1. Бойко В.М., Дітчук І.Л., Заставецька Л.Б. Географія: *підруч. для 8 клас. загальноосв. навч. закладів*. Кам’янець-Подільський: Абетка, 2016. 296 с.: іл.
2. Бойко В.М., Міхелі С.В. Загальна географія: *підруч. для 6 клас. загальноосвіт. навч. закладів*. Київ: Пед. преса. 2006. 272 с.: іл., карт.

3. Булава Л.М. Географія: *підруч. для 8-го кл. закл. заг. серед. освіти.* Харків: АНГРО-плюс, 2008. 224 с.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання. *Підручник для педагогів*. Київ: Всеукраїнське Педагогічне товариство ім. Гр. Ващенка, 1997. 410 с.
5. Врублевська М.О. Секрети успішного уроку географії. Харків, вид. група»Основа», 2005. 141с.
6. Гавенко С., Кулік Л., Мартинюк М. Конструкція книги: *навч. посіб. для студ. полігр. спец. вищ. навч. закл*. Львів: Фенікс, 1999. 134 с.
7. Гілецький Й.Р. Географія України. Соціально-економічна з основами теорії. *Підручник для 9 класу*. Львів, 2003. 192 с.
8. Гільберг Т., Паламарчук Л. Географія: *підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл*. Київ: Грамота, 2014. 240 с.
9. Гільберг Т.Г., Савчук І.Ш., Совенко В.В. Географія: *підруч. для 9-го кл. закл. заг. серед. освіти*. Київ: УОВЦ «Оріон», 2017. 288 с.
10. Довгань Г.Д., Стадник О.Г. Географія (рівень стандарту): *підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти*. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 240 с., іл.
11. Жосан О.Е. Становлення та розвиток радянської шкільної навчальної літератури в Україні (1921–1991 роки): *монографія.* Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2015. 360 с.
12. Заставний Ф.Д. Фізична географія України: *підруч. для 8 кл. серед. загальноосвіт. шк.* Вид. 3-тє, зі змінами. Київ: Форум, 2004. 239 с. : іл., карти
13. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. Географія материків і океанів. 7 клас. Київ: Навчальна книга, 2007. 272 с.
14. Кобернік С. Г., Коваленко Р. Р. Географія материків і океанів. 7 клас. Київ: Навч. книга, 2007. 272 с.
15. Козлов К. Київський Метрополітен. ВАРТО, 2011. 256 с.
16. Корнєєв В.П. Становлення і розвиток підручників географії. *Проблеми сучасного підручника.* Київ: Педагогічна думка, 2003. Вип.4. С.166-172.
17. Лаврук М.М. Методика навчання географії: практична і самостійна робота студентів: *навчально-методичний посібник*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 136 с.
18. Максаковський В.П. Географія: *підруч. для 10-го кл. закл. заг. серед*. Москва: Освіта, 1993. 288 с.
19. Максимов Н.А. Географія: *підруч. для 7-го кл. закл. заг. серед. освіти*. Москва: Освіта, 1991. 187 с.
20. Масляк П., Капіруліна С. Географія: *підручник для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закладів.* Кам'янецт-Подільський: Аксіома, 2015. 412 с.
21. Масляк П., Шищенко П. Географія України: *підручник для 8-9 кл. середньої школи.* Київ: Зодіак-Еко, 1996. 432 с.
22. Надтока О.Ф., Топузов О.М. Географія: *підруч. для 9-го кл. закл. заг. серед. освіти.* Київ: «Видавничий дім «Світ знань», 2009. 224 с.

23. Назаренко Т.Г. Методичні засади змісту шкільного підручника «Загальна географія». *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. Київ: Педагогічна думка. 2004. Вип. 5. С. 164-168.
24. Паламарчук Л.Б., Гільберг Т.Г., Довгань А.І. Географія: *підруч. для 11-го кл. закл. заг. серед. освіти.* Київ: Генеза, 2011. 304 с.
25. Паламарчук М.М. Географія України: *підр. для серед. шк.* 3-е вид, перероблене і доповнене. Київ: Освіта, 1992. 160 с.: іл., карти.
26. Пестушко В.Ю., Сасихова В.О., Уварова Г.Є. Географія материків і океанів. *Підр. для 7 кл. серед. загальноосв. шк*. Київ: Абрикос, 2001. 384 с., іл.
27. Проблеми сучасного підручника: Національна академія педагогічних наук України. *Зб. наукових пр*. Випуск 10. Київ, 2010 р.
28. Сава В.І. Основи техніки творення книги: *навч. посібник*. Львів: Каменяр, 2000. 136 с.
29. Самойленко В.М., Топузов О.М. , Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії: *монографія* (електронна версія). Київ: Педагогічна думка, 2014. 586 с.
30. Скуратович О.Я., Коваленко Р.Р., Круглик Л.І. Загальна географія: *підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ: Зодіак-Еко, 1995. 192 с.
31. Топузов О.М., Самойленко В.М., Вішнікіна Л.П. Загальна методика навчання географії: *підручник.* Київ: Картографія, 2012. 512 с.
32. Шипович Є.Й. Методика навчання географії. Київ: Вища школа, 1988. 182 с.
33. Яценко Б.П., Юрківський В.М., Любіцева О.О. Економічна і соціальна географія світу: *підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл*. За ред. Б.П. Яценка. Київ: Прок-Бізнес, 2004. 351 с. : іл., карти.

# РОЗДІЛ ІІІ

# ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ВІКОВИХ І СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

**Лілія Бандура**
аспірантка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Застосування інноваційних технологій у підготовці вчителів молодших класів (початок XXI ст.)

Пріоритетної сферою соціального, економічного, духовного, культурного та освітнього розвитку нашої держави є функціонування вищої освіти. Воєнний час не тільки висуває нові вимоги до підготовки майбутніх професіоналів своєї справи, але й пропонує нові шляхи здобуття якісної освіти. Від компетентності та професіоналізму викладача залежить освітнє майбутнє. Велика кількість студентів, що виходять із стін закладу вищої освіти очікують одразу на успішне працевлаштування, кар'єру та престижну роботу. Але часто їхні очікування не відповідають реальності. На сьогодні зростають суперечності у виборі майбутньої професії студентом та його батьками, між можливостями фінансування робочого місця державою та бажаною заробітною платою, між підготовкою студента до професії в межах вишу та реальною ситуацією в школі, між професійними знаннями та вміннями студента та очікуваннями сучасної школи. Це у свою чергу спонукає заклади вищої освіти шукати нові підходи у підготовці майбутніх вчителів. У сучасних умовах вища школа має пропонувати гнучку, безперервну, модульну, цікаву та всебічну освіту.

Сьогодні у сучасній системі професійної освіти безперервно здійснюється зміна традиційних підходів здобуття знань на інноваційні. Саме тому діяльність педагога постійно спрямована на модернізацію освітнього процесу за рахунок впровадження інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів молодших класів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз публікацій XXI ст. (2014-2021рр) дозволяє стверджувати, що питанням підготовки студентів до майбутньої професії у вищій школі приділяється велика увага. Так, нові підходи до навчання у своїх публікаціях висвітлюють: Т. Бондаренко, Т. Воркут, І. Галиця, О. Галиця, О. Гейдел, Ю. Єчкало, Б. Запухляк, Н. Мирончук, О. Оловаренко, Д. Остапчук, С. Стеблюк, Г. Черненко та інші. Проблема застосування інноваційних підходів у ЗВО стає все більш популярною. Проте, підготовка саме вчителів початкової школи досі не розглянута. Детальний

аналіз інноваційних технологій у сучасній літературі дозволить зробити теоретичний та практичний аналіз щодо застосування нових технологій у підготовці студентів до професії вчитель молодших класів у XXI ст..

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування застосування інноваційних підходів у підготовці вчителів молодших класів у XXI ст..

Цілком упевнено можна стверджувати, що заклади вищої освіти сьогодні є простором розвитку і впровадження інноваційних процесів. Для України це можливість модернізувати освітній процес в цілому. В умовах стрімкого розвитку суспільства і освіти життєвий цикл інноваційних технологій стає коротшим, ніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов провідну роль в освіті відіграє формування такого фахівця, який на основі якісної фундаментальної освіти, здатний перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень. Щоб підготувати такого фахівця, головним завданням закладів вищої освіти повинно бути формування всебічного і гармонійно розвиненої особистості.

Засобом формування особистості при цьому інноваційні технології, а продуктом діяльності – особистість випускника закладу вищої освіти, який має бути професіоналом своєї справи, мати власну життєву позицію, громадянську свідомість, має вміти розв'язувати різні проблемні ситуації,які ставить перед ним життя. Важливе значення в цьому відіграють інноваційні технології навчання.

XXI ст. характеризується появою в навчальному процесі ЗВО таких інноваційних підходів, які стимулюють розвиток діалогічних вмінь, критичного мислення, розвиток уяви, уваги, творчості, мобільності, діджиталізації, вмінь працювати в групах, домовлятись, відстоювати власну думку, працювати в парах, діяти в проблемних ситуаціях, шукати вихід із складних ситуацій. Аналізуючи інноваційні технології у підготовці вчителів ми чітко бачимо, що основними технологіями є групові. І це не дивно, адже майбутній вчитель теж працюватиме з групою дітей. Саме групові технології максимально наближають студента до реальної професійної діяльності (див. Табл. 1)

Серед інноваційних технологій сьогодні все більшої популярності набувають ті, які спрямовані на адаптацію підростаючого покоління до життя соціумі. Іншими словами до соціально грамотної поведінки.

В контексті використання інноваційних технологій у підготовці вчителів молодших класів далі ділимо їх на інформаційні технології, найпоширеніші інноваційні технології та інноваційних стратегічні технології.

Останні три роки життя (2020-2022) з Covid-19 та в умовах воєнного стану суспільство висуває нові вимоги до викладання в ЗВО України. Викладачі повинні активізуватись і рухатись одночасно з останніми подіями, впроваджувати нові технології викладання, що включають в себе методи, засоби, прийоми, які за даних умов принесуть високі результати навчання.

Найбільш адаптивними у воєнний час вважаємо інформаційні технології. Дистанційне навчання, різні додатки, програми та інструменти дозволяють зробити освітній процес ефективним та цікавим.

*Таблиця 1.*

**Інноваційна робота у ЗВО в XXI ст.**

| Групові технології | Індивідуальні технології | Технології роботи в парах |
|---|---|---|
| Педагогічні тренінги, ділові професійно орієнтовані гри, інтерактивні вправи («мозковий штурм», «коло ідей», «дебати», «прес», «ажурна пилка» і ін.), робота у малих групах, колективна творча робота, діалогічне спілкування, ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань, застосування QRкоду, перехресне навчання, навчання через аргументацію, випадкове навчання та ін.. | «Людина-машина», застосування QR-коду, випадкове навчання, індивідуальний тренінг, розв'язання управлінських завдань, обчислювальне навчання, втілене навчання та ін. | Застосування QRкоду, випадкове навчання, розв'язання управлінських завдань, розробка проектів та ін. |

Все більшого поширення на ринку новітніх технологій викладання набирає застосування під час занять зі студентами QR-кодів.

Немає офіційного наукового визначення терміну QR-код. Це абревіатура, що перекладається з англійської як «quick response» – швидкий відгук.

QR-код в Україні з кожним днем стає все більше поширеним. Приблизно 60 % українців користуються мобільними телефонами. Упровадження QR-кодів, дозволяє удосконалювати комунікативні та інформаційні компетентності студентів, збагачувати їхнє уявлення про можливості використання власного мобільного пристрою в освіті. Також це нововведення в освітньому просторі є досить зручним, оскільки QR-код можна нанести майже на будь-яку поверхню (аркуш паперу, стіну, підлогу тощо). А ще дозволяє зберігати великий обсяг інформації та економить час виконання завдань, мотивує студентів до подальшого вивчення дисципліни, розвиває творчі здібності, викликає зацікавлення до процесу навчання. Технологія QR-кодів дозволяє відтворити

мультимедійну інформацію на екрані комп'ютера для оптимізації навчальної діяльності учасників освітнього процесу.

Використання QR-кодів пов'язане з низкою проблем, що слід враховувати під час впровадження цієї технології в освітній процес. Так, дослідниця Ю. Єчкало виокремлює їх переваги та недоліки.

Переваги: зберігання великих обсягів цифрових та текстових даних будь-якою мовою; швидкість створення QR- кодів за допомогою програмних засобів; висока здатність до розпізнавання, при чому друкарський розмір коду може бути дуже малим; можливість зчитування в будь-якому напрямку; для розміщення підходить практично будь-яка поверхня; стійкість до пошкоджень (зчитування при ушкодженні коду до 30%).

Недоліки: відносно висока вартість мобільного інтернету; низький рівень інформованості про технології QR-кодування; технічні неполадки [13, 154].

Для того щоб розпочати використовувати QR-код, користувачу необхідно завантажити з програм таких як: «Play market», «App Store» чи з магазину Windows на мобільний телефон будь-який безкоштовний додаток для зчитування QR-кодів. Розглянемо основні форми організації навчання з використанням QR-технологій (Табл. 2) [2, с.34].

*Таблиця 2*

**Форми організації навчальної діяльності за допомогою технології QR-коду**

| **Форми організації занять** | **Особливості організації освітнього процесу з використання QR** |
|---|---|
| **Лекція** | • для забезпечення завчасної інформації з прогнозованої лекції (QRкоди із супровідним матеріалом у вигляді статей, досліджень,– списку рекомендованої літератури; візуального матеріалу: фотографій, схем, діаграм, графіків, таблиць, карт тощо);<br>• QR-код з презентацією лекційного матеріалу;<br>• QR-код з посиланням на форум, де обговорюється лекційна тема, – ставляться запитання як під час лекції, так і після її завершення;<br>• рефлексія: посилання на опитувальник, де здійснюється підведення підсумків лекції |
| **Лабораторний практикум** | створення QR-кодів з техніки безпеки, інструкцій для виконання лабораторно-практичного завдання, мітки для пояснення блоксхем, малюнків, діаграм, фрагменти навчального відео тощо |
| **Оцінювання навчальних досягнень** | QR-код для переходу на тестові завдання, самостійну, контрольну, екзаменаційну роботу |

| | |
|---|---|
| **Позааудиторна діяльність** | QR-квести, QR-вікторини, QR-екскурсії, QR-доміно, QR-лото тощо. |

Найбільш поширеними додатками для розшифровування є такі: QR Barcode Scanner, QR-droid, QR Reader, Lightning QRcode Scanner та багато інших. Деякі месенджери, наприклад Viber, мають уже вбудований QR-рідер, тому користувачам не обов'язково завантажувати окремий додаток для читання QRкодів. Для запуску цієї функції достатньо відкрити меню Viber та вибрати функцію «QR-код». Як правило, кодують такі дані: номер телефону, геолокацію, візитну картку, електронну адресу, календар, url-адресу, текст, sms, wi-fi мережу тощо [2, с. 33] .

Як бачимо використання QR-кодів не має обмежень. Їх можна застосовувати як на лекційних заняттях, так і під час практичних. Така новизна дозволить студентам залишатись в зоні комфорту ( в зоні технологій) і при цьому отримувати знання.

Ми провели опитування серед студентів 2-го курсу, спеціальності «Середня освіта. Історія», щоб зрозуміти рівень знайомства та розуміння того, що таке QR-код.

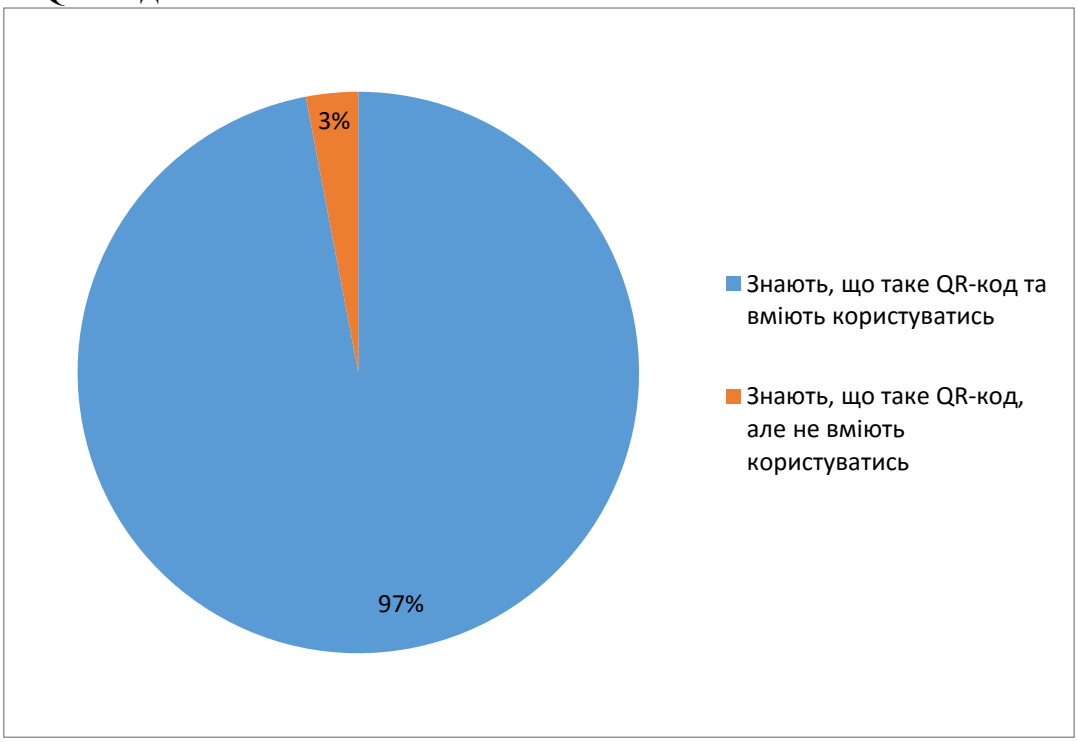


**Рис. 1 Розуміння студентами поняття «QR-код»**

*Рисунок 1.*

Як видно з рисунку 97% студентів знайомі з QR-кодами, вміють ними користуватись. І, як показало неформальне спілкування, дуже хотіли б застосування таких інноваційних новинок в освітньому процесі.

Оскільки завдання ЗВО підготувати майбутніх фахівців до роботи у початковій школі, ключовим завданням стає – навчити студентів розбиратись у інформаційних інструментах, що дозволять їм у майбутньому зробити процес

навчання для учнів цікавим, корисним, інформаційно наповненим і досягти поставлених цілей.

Тобто, заклади вищої освіти готують студентів до STEM-підходу у початковій школі.

STEM (від англ. Science – природничі науки; Technology – технології; Engineering – інжиніринг, проєктування, дизайн; Mathematics – математика) – термін, який означає сучасну освітню парадигму в розв'язанні питань освітньої політики та формування навчальних програм на основі інтеграції природничоматематичних дисциплін і технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [17, с. 6].

Як вважають Н, Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна, Г. Онопченко, О. Онопченко ключовими аспектами STEM-підходу в навчанні є:

– інтеграція в єдину парадигму змісту та методології природничих наук, сучасних технологій, зокрема інформаційних, інженерного дизайну та математичного інструментарію;

– конструювання навчальних планів і програм на міждисциплінарних засадах;

– інтегроване навчання відповідно до певних тем, а не окремих дисциплін;

– застосування когнітивних і соціальних технологій, а також трансферу знань;

– навчання на реальних техніко-технологічних, економічних і соціально значущих проблемах;

– акцент на комплексному формуванні наукового та інженерного мислення [17, с.7].

Фахівець XXI століття має вміти вільно висвітлювати власні творчі ідеї та думку, співпрацювати з людьми, розуміти механізми взаємодії природничих наук, культури і мистецтва, математики та гуманітарних наук і технологій, усвідомлювати межі їх застосування, бути креативним та здібним, що виходить за межі STEM-навичок.

STEAM (від англ. Science – природничі науки; Technology – технології; Engineering – інжиніринг, проєктування, дизайн; All / Arts – всі решта (мистецькі, гуманітарні та соціальні науки); Mathematics – математика) – інноваційна технологія навчання, яка є вищим рівнем розвитку STEM, доповнюючи його шляхом залучення до вирішення практичних завдань гуманітарних, творчих, мистецьких та інших дисциплін навчального плану.

STEM-педагог – це, насамперед, активний розробник міждисциплінарних навчальних програм. На основі системи наукових знань і практичних навичок він має визначати зміст, обсяг і послідовність навчання, характер і ступінь інтеграції знань із різних гностичних полів, добирати методи, методики та стратегії, які забезпечать найбільш очікуваний педагогічний результат, а також постійно підвищувати рівень і розширювати зміст власної фахової підготовки. Вочевидь така діяльність не обмежується викладанням власного предмета. Також важливим є вміння педагога організувати навчальний процес як

педагогічну взаємодію, що спрямована на розвиток особистості дитини, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Беззаперечно, розвиток STEM-освіти потребує нових наукових досліджень, дидактичних розробок, навчених і грамотних молодих талантів, готових змінювати і змінюватися. З огляду на це, посилену увагу приділяють реалізації довгострокових ініціатив щодо професійного розвитку STEM-педагогів. Зазначене потребує кардинальних змін у первинній і післядипломній професійній освіті вчителя, яка має стати більш персоніфікованою, надаючи кожному вчителю ширші можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки у прийнятний для нього спосіб, зокрема на базі інноваційного дистанційного навчання [17, с. 8-9].

Різкий стрибок у науково технологічному прогресі, Covid-19, воєнний час спонукають до зміни підходів у освітньому процесі, змушують викладачів ЗДО швидко адаптовуватись до дистанційної форми роботи зі студентами. Працювати ефективно в online просторі допомагають наступні інноваційні інформаційні технології.

*Розумний віртуальний клас (Smart Virtual Classroom)* – дає можливість викладачу демонструвати на інтерактивній дошці текст, постери, малюнки, графіки, презентації, використовувати електронний блокнот студента, створювати спільний освітній продукт, здійснювати контроль знань тощо.

*Автоматизовані лабораторні практикуми* віддаленого доступу з використанням сучасних мережевих технологій.

*Технологія Game Based Learning* – навчання, що імітує реальну ситуацію через гру та надає можливість встановити зв'язок між теоретичним матеріалом навчальних занять і реальним життям.

Організація онлайн занять потребує використання сучасних засобів навчання. Розглянемо деякі з них.

*A Web Whiteboard* – біла веб-дошка: можна малювати схеми, при чому, кільком особам одразу, створювати графічний контент у команді, організовувати «мозковий штурм». Дозволяє зайняти всіх учасників освітнього процесу, навіть якщо вони на відстані.

*Google Alerts* – служба виявлення та повідомлення про зміну контенту.

You Tube – насичений відео простір, що дозволяє підібрати до теми заняття необхідну інформацію.

*Trello* – зручний онлайн-менеджер, який значно спрощує організацію спільної роботи в групі. Дозволяє створювати завдання за проєктами, робити скільки завгодно проектів, стежити за дотриманням календарного графіка, прикріплювати файли, коментувати, виділяти і т.д.

*Breakout rooms* – дозволяє працювати з текстовим та відео матеріалами, комунікувати у невеликих групках.

*Служби Google* для освіти містять безкоштовний і вільний від реклами набір інструментів, який дає змогу викладачам і студентам успішно взаємодіяти.

*Google Maps* – зручний сервіс для орієнтації у просторі.

*Інтернет-сервіси Google Google Docs* – редактори текстів, в яких можна намалювати блок-схему, побудувати діаграму або зробити позначки на завантаженому зображенні, не залишаючи браузера чи відредагувати інший текст.

*Google Sites* – конструктор, що надає можливість публікувати власні перевірочні матеріали, ігри для контролю знань, інформаційний матеріал для занять, лабораторні роботи, опитування, тести.

*Google Forms* – онлайн-сервіс, що дозволяє легко створювати опитування у мережі, аналізувати отримані відповіді.

*Google Disk* – допоможе створювати резервні копії своїх файлів, а також зберігати великі за обсягом файли у хмарному сховищі й отримувати до них доступ як з мобільних пристроїв, так і з комп'ютера.

Серед представників освітньої спільноти затребуваними є також такі сервіси Google:

*Google Calendar* – онлайн календар;

*Google Docs* – онлайновий офіс;

*Gmail,ukr.net* – безкоштовна електронна пошта;

*Google Translate* – перекладач;

Усі згадані вище Google-сервіси надають студентам і викладачам закладу освіти інструменти, які необхідні для налагодження спільної роботи в мережі та поза нею.

На нашу думку, для організації освітнього процесу необхідні і такі програми як: viber – програма, що дозволяє підтримувати контакт в онлайн режимі за допомогою дзвінків та повідомлень; дає можливість надсилати фото,відео, музику. Документи, геолокацію, зчитує QR-коди, дає доступ до офіційних каналів; telegram – онлайн комунікація, обмін файлами; zoom meetings – дає можливість створювати онлайн зустріч з необмеженою кількістю учасників, має безліч інструментів для зручного використання; webex – схожа у використанні з zoom програма; inshot – додаток, що дозволяє створювати відео та фото проекти, монтувати їх, естетично оформляти. Та ще багато інших,які знайдуться в телефоні кожного студента, а тому повинні бути і у викладача.

Н, Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна, Г. Онопченко, О. Онопченко чималого значення надають онлайн лабораторії GoLab та скафолдингу. Далі розглянемо що це.

Онлайн-лабораторії GoLab - технологія вдосконаленого навчання у сфері дослідного навчання забезпечує учнів багатьма можливостями для проведення досліджень. Технічні середовища пропонують симуляції, ігри, набір даних, віддалені та/або віртуальні лабораторії, що є важливим для навчання. Доступність технологій у цих середовищах використовується безпосередньо для педагогічних цілей організації дослідницької діяльності учнів, що вимагає наявності нелінійного, маніпулятивного, змінного змісту, який технологія може забезпечити. Технічні середовища TEL надають учням справді ефективні навчальні можливості, які є більш ефективними за звичайні підходи до дослідницького навчання [17, с. 44].

Останнім часом збільшується кількість дослідницьких середовищ з використанням технології вдосконаленого навчання. З прикладами таких навчальних середовищ можна ознайомитися на сайті «The community for science education in Europe». Означені середовища базуються на симуляціях та/або віддалених лабораторіях [17, с.44].

Всі вище згадані інструменти, програми, додатки, можна умовно поділити за способом взаємодії (див.Табл.3).

*Таблиця 3.*

| ***Технології дистанційного навчання*** | | |
|---|---|---|
| ***За способом взаємодії*** | ***Технологія застосування*** | ***Платформи, інструменти, додатки*** |
| Same time, same place (той самий час і місце) | Учасники освітнього процесу мають можливість зустрічатись в один і той самий час, і в тому ж самому місці (програмі, додатку тощо). | Zoom, Webex, Skype, Smart virtual classroom, *A Web Whiteboard* та інші. |
| Same time, different place ( той самий час, але різні місця) | Учасники освітнього процесу сходяться в часі, але знаходяться в різних місцях ( наприклад різних точках світу) . | Zoom, Webex, Skype, Smart virtual classroom, *A Web Whiteboard* та інші. |
| Different time, same place (різний час, однакове місце) | Учасники освітнього процесу мають одну платформу для навчання, але заходять в неї в різний час. | Telegram, Viber, Google Disk, Google Sites, Google Forms тощо. |
| Different time, different place (різний час і різне місце) | Учасники освітнього процесу асинхронно підключаються до різних платформ, додатків у різний час з пошуком відповіді на чітко поставлене питання тощо. | Breakout rooms, Google Maps, Google Google Docs , Google Sites , Google Forms, Google Disk, Google Calendar Google Docs, Gmail , Google Translate тощо. |
| Anytime, anyplace (необмежений час і місце) | Учасники освітнього процесі самостійно виявляють бажання у різний час, і в різних додатках шукати інформацію, що їх цікавить. Тобто, відбувається процес самонавчання та самовиховання. | Технічні середовища (ігри, мапи, постери), GoLab. |

Проте справді перспективних результатів у навчанні можна досягти лише тоді, коли процес дослідження має чітку структуру, а вчитель використовує *техніку скафолдингу* (англ. scaffolding – набір різноманітних інструментів, за

допомогою яких учитель допомагає учням добувати знання й освоювати навички). Тож скафолди (англ. scaffolds) відіграють ключову роль у дослідному навчанні. Вони бувають багатьох видів, з-поміж яких можна виокремити інструменти для висування гіпотез, аналізу даних, зберігання та перевірки результатів експерименту.

Сьогодні чималого значення набирають інноваційні технології, які вже застосовуються освітньому процесі вищої школи, але ще не мають такої популярності. Називатимемо їх інноваційні стратегічні технології.

Термін «стратегія» походить з грецької strategia, що в перекладі означає вести військо [10, с. 20.].

Цей термін вживається у різних сферах людського життя і ще не має чіткого визначення, але можна стверджувати, що стратегія є шляхом до успіху.

О. Лілік стратегію називає явищем ситуативним і локальним, що стосується певної ситуації чи завдання, установки, знання, уміння та здібності суб'єкта [11, с. 51].

У категорії стратегічного менеджменту, дослідники О. Готь, С. Бондаренко вважають, що стратегія - це довгостроковий, якісно визначений напрям розвитку підприємства, спрямований на закріплення його позицій, задоволення споживачів та досягнення поставлених цілей. Він розробляється для того, щоб визначити, в якому напрямі розвиватиметься підприємство, та приймати рішення під час вибору способу дій [5, с. 1].

І. Біла розкриває сутність поняття «стратегія» як розумову тенденцію, проявом спрямованості особистості в розумовій діяльності. Проте конкретну стратегію називає локальним явищем, таким, що відноситься до даної, певної задачі, в якій установки, знання, вміння, здібності суб'єкта, що формують цю стратегію, існують до початку розв'язування [1, с. 43].

А. Коваленко вважає, що стратегія використовується головним чином у випадку дослідження процесу розуміння суб'єктом творчих задач [9, с.112].

Отже, використання суб'єктом стратегії говорить про високий рівень. інтелектуальної спроможності, а застосування відомого метода або способу для розв'язання задачі грунтується переважно на запам'ятовуванні.

Проаналізувавши поняття «стратегія» у категоріях менеджменту, психології, військової тактики, з точки зору педагогіки це поняття трактуватимемо так – перелік цілеспрямованих дій на досягнення конкретної великої педагогічної мети. Вважаємо цей процес тривалим. Оскільки підготовка вчителів молодших класів триває не один рік.

У закладах вищої освіти такі педагогічні стратегії є якісним способом організації освітнього процесу. Тому далі розглянемо наступні інноваційні стратегічні технології.

До таких стратегій І. Запухляк відносить:

- перехресне навчання (Crossover Learning)
- навчання через аргументацію (Learning Through Argumentation)
- випадкове навчання (Incidental Learning)
- контекстне навчання (Context-Based Learning)

• обчислювальне мислення (Computational Thinking)

• навчання займаючись наукою (з дистанційними лабораторіями) (Learning By Doing Science (with remote labs))

• втілене навчання (Embodied Learning) [5, с. 8].

Розкриємо детально сутність кожної.

Перехресне навчання (Crossover Learning) навчання в неформальних умовах, таких як кінотеатр, музей, кафе, театр, парк, виставки, громадські установи, організації інші громадські заклади, підприємства, творчі студії, позаміські установи, які можна пов'язати з освітньою метою та проблемами, що мають значення для студентів.

Навчання через аргументацію (Learning Through Argumentation) під час якого студенти доводять своє бачення та розуміння науки. І здійснюють це за допомогою тактовних сперечань.

Випадкове навчання (Incidental Learning) - незаплановане або ненавмисне навчання, що відбувається мимовільно, іноді студент цього навіть не помічає. Це може бути навчання під час щоденних справ, навчальних, пошукових звичок.

Контекстне навчання (Context-Based Learning) дозволяє вчитися на базі існуючих знань. Коли нова отримана інформацію пов'язується з тією,яку ми вже добре знаємо, розуміємо і можемо встановити причино наслідкові зв'язки.

Обчислювальне мислення (Computational Thinking) за допомогою цієї технології спонукаємо студентів розв'язувати проблеми, структурувати їх, коротко кажучи – оволодіти мистецтвом мислення.

Навчання займаючись наукою (з дистанційними лабораторіями) (Learning By Doing Science (with remote labs)) залучення особливих наукових інструментів та практик, що формують навички наукових досліджень, покращують концептуальне розуміння та підвищують мотивацію до навчання.

Втілене навчання (Embodied Learning) передбачає самосвідомість організму. Тобто коли фізичний стан людини і розум працюють разом на досягнення поставленої освітньої мети. Тільки здорове тіло може допомагати розуму отримувати необхідні знання, систематизувати їх, робити аналіз, синтез, висновки, формувати світогляд, власну думку та доводити її.

Вважаємо, що саме ці інноваційні технології зовсім скоро стануть поширеними у підготовці студентів до майбутньої професії, адже мають на мені формування саме тієї всебічно і гармонійно розвиненої особистості, що здатна вирішувати будь-які проблемні ситуації. Тільки в даній категорії інноваційних підходів згадується важливість фізичного стану людини, що має вплив на розвиток в цілому.

На освітньому ринку технологій існують і такі, що вже добре відомі, і найчастіше вживані, проте все ще відносяться до інноваційних - далі найпоширеніші інноваційні технології.

Технологічні нововведення на думку Г.Черненко це запровадження нових форм і методів навчання, що підвищують його ефективність. Як відомо, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється на

основі теоретичного та практичного етапів. На теоретичному етапі ефективними формами та методами підготовки студентів можуть бути читання лекцій за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем з використанням мультимедійних технологій. Основними формами та методами організації діяльності майбутніх учителів початкової школи під час практичної підготовки можуть бути педагогічні тренінги, ділові професійно орієнтовані гри, інтерактивні вправи («мозковий штурм», «коло ідей», «дебати», «прес», «ажурна пилка» і ін.), робота у малих групах, колективна творча робота, діалогічне спілкування тощо [22, с.392].

Г. Черненко стверджує, що в освітній практиці найбільш часто використовуються такі педагогічні технології: структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів; інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (в т. ч. електронних); професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо); тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань тощо); інформаційно-комп'ютерні технології, які реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо); діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня [22, с.392].

Серед викладачів закладу вищої освіти стали деякі інноваційні технології почали використовуватись викладачами дуже часто. Тому ми їх називатимемо найбільш поширені інноваційні технології. До них належать: інтерактивні технології навчання у ЗВО, до яких належать технології кооперативного навчання, кооперативно-групового, ситуативного моделювання та технології опрацювання дискусійних питань. Розглянемо їх детальніше.

Технології кооперативного та кооперативно-групового навчання нараховують близько 50 різних методів застосування, але найпоширенішими є робота в парах, ротаційні зміни (трійка), два-чотири-всі разом, робота в малих групах, Акваріум, Карусель, Коло ідей та Ажурна пилка.

Інноваційна педагогічна технологія, на нашу думку, у вузькому значенні означає спосіб організації освітнього процесу, що суттєво підвищує, його ефективність, спрощує і робить більш цікавим. Застосування ІПТ на занятті включає використання методів, прийомів та інших інструментів.

Д. Остапчк та Н. Мирончук стверджують, що сьогодні у вищій школі переважно використовують такі інтерактивні методи як: тренінги, ситуаційні задачі, майстер-класи, прес-конференції, тестування, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, мультимедійні лекції та практичні заняття, електронні навчальні видання. На лекційних та практичних заняттях з педагогічних дисциплін переважно використовуються індивідуальні роздаткові матеріали, відео, аудіо-, комп'ютерна техніка (для проведення фокусгрупи), дидактичні ігри. Все це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців [16, с. 142].

Як інтерактивна технологія, у ЗВО часто застосовується дидактична гра. Дидактична гра – це гра за чітко встановленими правилами, що має педагогічну чи навчальну мету.

Однією з цілей вищої освіти є формування у студентів здатності до самонавчання, самодисципліни та самовиховання. Сумлінне виконання правил вимагає витримки, передбачає розвиток самоорганізації, чесності. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формувати у студентів наявність моральних уявлень і понять. Заняття з використанням дидактичниї ігор відрізняються від традиційного навчання. Студентам надається свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри.

За методикою проведення Д. Остапчк та Н. Мирончук поділяють ігри на ігри-змагання, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні та ігри-драматизації. За дидактичною метою – актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі та контрольно-корекційні [ 16, с. 142].

Одним із завдань інтерактивного навчання є створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває впевненість, свою інтелектуальну цінність, що робить процес навчання більш продуктивним.

Для вирішення освітніх завдань викладач застосовує також наступні інтерактивні форми: кейс-метод, ділові ігри, тренінги, навчальні дискусії, «круглий стіл», дебати, «мозковий штурм», відеоконференції, метод проектів тощо. Все це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців.

Застосовуючи кейс-метод, вважає В. Стрельніков, викладач повинен створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути в студентів уміння критично мислити, аналізувати, під час дискусії ділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Студенти повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і вони мають скористатися цим, проте основна відповідальність за те, чому вони навчились, лежить на них [3, с.58.].

Тренінги – форма навчання, за якої основна увага приділяється практичному опрацюванню матеріалу, що вивчається. У процесі моделювання спеціальних завдань-ситуацій студенти мають можливість розвивати й закріплювати отримані знання та навички, формувати погляди.

Навчальна дискусія – форма навчання при якій основна увага приділяється проблемі студентів-учасників дискусії. Предметом такої дискусії

має бути проблемне, актуальне для конкретної аудиторії питання. Мета навчальної дискусії – процес пошуку, який повинен привести до об'єктивно відомих, але суб'єктивно нових знань з точки зору студентів. Під час проведення дискусії викладач керує процесом пошуку відповіді на проблемне питання, а також підтримує позитивну атмосферу.

Метод проектів – передбачає розвиток вмінь студентів самостійно навчатись в інформаційному просторі в процесі пошуку необхідної інформації; розвиток критичного мислення – це здатність ставити нові запитання, добирати різноманітні аргументи, приймати незалежні продумані рішення.

Інноваційним механізмом активізації педагогічного та наукового процесів є метод «гонка за лідером». Автори цієї методики І. Галиця, О. Галиця висвітлюють значення, зміст поняття «змагання», розкривають методологічні аспекти застосування нетрадиційної (штучної) конкуренції, надають слушні пропозиції щодо нарахування балів за основні види освітньої діяльності, пропонують конкретні формули для розрахунку загальної кількості балів, акцентують увагу на розробці безмашинного програмного методу контролю знань студентів, застосування якого дозволить перевіряти знання необмеженої кількості студентів з окремих питань навчальної дисципліни за короткий проміжок часу [4, с. 105].

До інноваційних технологій навчання у ЗВО належить й проєктна технологія, основна цінність якої полягає у створенні студентами власних навчально-методичних надбань у галузі освіти. Так, С. Стеблюк стверджує, що під час застосування проєктної технології в освітньому процесі ЗВО студенти мають змогу: розробляти авторські завдання та дидактичні ігри; плани-конспекти занять, святкові сценарії, батьківські збори та методичні рекомендації; створювати власні портфоліо, картотеку; розробляти інформаційні плакати, листи та буклети тощо. Для того, аби майбутні вихователі мали змогу практично втілювати здобуті знання, ефективно використовувати в освітньому процесі ЗВО інтегровані розвивальні технології [19, с. 141–142].

На нашу думку здібний студент – це вмотивований студент. Тому працюючи зі студентами під час навчальної педагогічної практики ми мали змогу провести опитування і визначити основні побажання до навчального процесу: навчання має бути змістовним; більше конкретних прикладів застосування знань; доступним; сучасний виклад матеріалу; застосування ігор під час занять; цікавим; навчання повинне бути збагаченим екскурсіями, походами, обміном досвіду; справедливе оцінювання; чітко окреслені правила оцінювання; більше дискусій та обговорень; постійна зміна видів занять, оскільки студенти теж втомлюються від однотипних лекцій та практичних; можливість спілкування з іноземцями: як викладачами, так і студентами, так і простими людьми; обмін думками; можливість подорожувати по професії; інноваційні підходи у викладанні, які дозволять швидко запам'ятовувати матеріал; зміна форм роботи, що зближує студентів, спонукає потоваришувати.

**Висновки.** На час - це період адаптації до постійних змін, впровадження нових підходів до навчання, застосування нового та раніше забутого по новому. Система вищої освіти яскравий приклад тому. При підготовці вчителів початкових класів до майбутньої професії в XXI ст. широко використовують інноваційні підходи, що передбачають групову роботу та нові комп'ютерні програми, схеми, лайфхаки. Потреба в інноваційних технологіях навчання виникає через появу нових креативних та нестандартно мислячих студентів. І саме вони та нове суспільство, технології, закони, диктують нові вимоги. Зараз маємо змогу простежувати зріст попиту на кваліфікованих працівників, здатних швидко адаптовуватись до змін, навчатись новому.

Проаналізувавши та систематизувавши інноваційні технології в сучасній літературі поділяємо їх у контексті використання на інформаційні інноваційні технології, найпоширеніші інноваційні технології та стратегічні інноваційні технології.

Інформаційні інноваційні технології навчання займають провідне місце в освітньому процесі студентів. Сьогодні існує багато додатків, з якими процес навчання стає доступнішим та цікавішим. Також сьогодні в мережі можна знайти багато інструментів для створення власних додатків, презентацій, відео, тестувань, лабіринтів, квестів тощо. Це значно спрощує роботу усіх сторін освітнього процесу. Та все ж інформаційні технології не здатні замінити технології живого, аудиторного офлайн заняття.

Найпоширеніші інноваційні технології (інтерактивні технології, проєктні технології, технології STEM навчання та інші) максимально наближують студентів до майбутньому робочої сфери. Дають можливість розвивати свої комунікативні навички, вміння формувати та формулювати власну думку.

Інноваційні стратегічні технології на освітній нині ЗВО не до кінця ще опрацьовані і рідко зустрічаються, проте, на нашу думку, саме вони здатні вплинути на формування фахівця в галузі початкової освіти, сформувати гідну особистість, доброго студента.

На освітній ниві постійно з'являються нові інноваційні технологій підготовки фахівців. Тому дана проблема буде завжди актуальною.

Сутність інноваційних стратегічних технологій, як і інформаційних,які постійно оновлюються, ще не до кінця розкрита. Класифікація інноваційних технологій також потребує доопрацювання. Перспективи подальшого дослідження також вбачаємо у визначенні організаційно-педагогічних умов для впровадження інноваційних технологій навчання у практику роботи закладів вищої освіти.

## Список використаних джерел

1. Біла І.М. Творчість: стратегії та тенденції мисленнєвої діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. В-че п-во підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». 2016. №3(54). С. 41-47.

2. Бондаренко Т.В. Технологія створення та розпізнавання QR-кодів як ефективний інструмент підвищення навчальних досягнень студентської молоді. *Інформаційні технології в освіті.* 2019. №2(39). С. 30 – 40.

3. Воркут Т. А. Роль кейс-методу в підготовці фахівців з логістики. Аналіз світового досвіду. *Ринок послуг комплексних транспортних систем та прикладні проблеми логістики.* 2000. №1. С. 55–61

4. Галиця І. О., Галиця О. С. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів. *Вища освіта*. 2011. № 1. С. 105

5. Готь О. Я., Бондаренко С. М. Стратегія підприємства як чинник його конкурентоспроможності. *Ефективна економіка*. 2017. №6. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5660

6. Єчкало Ю. В. Елементи мобільного навчального середовища. *Новітні комп'ютерні технології*. 2014. Том XII. С. 152−157.

7. Запухляк І. Б. Сучасні інноваційні стратегії навчання. *Інноваційні методи викладання у вищій школі: обмін досвідом та кращі практики*: матеріали круглого столу (Івано-Франківськ) / за ред. д.е.н., професора Полянської А. С. ІФНТУНГ. 2020. 19 с.

8. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / за заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020. 444 с.

9. Коваленко А. Стратегіальний підхід у дослідженні процесу розуміння. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2014. №2(23). С. 111-119.

10. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах.* 2003. № 2. С. 20–24.

11. Лілік О. О. Стратегіальність як базовий принцип професійно-педагогічної діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 2 (20). С. 50-55.

12. Митина Н. А. Нуржанова Т. Т.Сучасні педагогічні технології в освітньому процесі вищої школи. *Молодий вчений*. 2013. № 1. С. 345–349

13. Оловаренко О. І., Гейдел А. М. Використання QR-коду для формування пізнавальної компетентності студентів як передумови їхнього професійного розвитку. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науковопрактичної Інтернет-конференції (Мукачево ,6 листопад) / за ред.. Т. І. Бондар (гол.ред.) та ін. Мукачево. МДУ. 2020. 365 с.

14. Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін. *Збірник наукових праць*. За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир. Житомирський державний університет. 2004. 250 с

15. Андрущенко В., Давінська Н., Корольов Б. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна

монографія / за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового. *Педагогічна думка*. Київ. 2008. 256 с.

16. Остапчук Д., Мирончук Н. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном :* збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. С. 140–143.

17. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпухіна І. А., Онопченко Г. В., Онопченко О.В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. – 80 с.

18. Протидія булінгу. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu

19. Стеблюк С. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія «Педагогіка, соціальна робота»,. 2016. №20. С. 141–142

20. Стеблюк С. В. Інноваційні технології у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. № 20. С. 141 – 142.

21. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі. *Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ.* Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

22. Черненко Г. М. Інноваційні підходи у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий огляд*. 2015. №3(24). С. 1−9.

**Оксана Гевко**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький педагогічний університет імені Івана Франка

## Робота з обдарованими дітьми дошкільного віку, учнями та студентською молоддю як педагогічна проблема

***Анотація.*** Розділ монографії висвітлює особливості пошуку та діагностики обдарованих особистостей різного віку та особливості роботи із обдарованими дітьми дошкільного віку, школярами та студентами вищих закладів. Виділено теоретичні засади обдарованості особистості, основні стадії розвитку творчої особистості, характеристичні особливості обдарованих дітей, учнів, студентів. Обґрунтовано типи обдарованості, специфічні умови розвитку обдарованості та методи її діагностування.

Запропоновано шляхи роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку, учнями та студентською молоддю, зокрема, виокремлено особливості та завдання розвитку обдарованості особистості, можливості здійснення моніторингу подальших успіхів та удосконалень.

***Ключові слова:*** обдарована особистість, обдарованість, робота з обдарованими особистостями, творчі здібності, творчий розвиток, творчість, дошкільники, діти дошкільного віку, учні загальноосвітніх закладів, школярі, студенти вищих навчальний закладів, студентська молодь, підростаюче покоління

**Вступ.** Виховання творчої особистості, одне з найважливіших питань і завдань, які покликані розв’язувати усі освітні ланки, починаючи із дошкільної, загальноосвітньої та вищої освіти й протягом усього життя особистості. Розвиток країни та нації залежить від формування високоінтелектуальної еліти, виховання творчих, діяльних та обдарованих, інтелектуальних громадян із високим рівнем морально-духовних якостей. Формування творчої особистості реалізується через індивідуальний розвиток її талантів та обдарованості, яка вирізняється, насамперед, підвищеним рівнем розумового та фізичного розвитку, здатності до комунікабельності та спілкування. Обдаровані діти та молодь дуже виділяються серед однолітків здатністю швидко та надовго впевнено сприймати та запам’ятовувати нову інформацію, опираючись не тільки на генетичну основу, природні задатки, але й інтелектуально збагачених умов виховання, завдяки певним особливостям поведінки, вмінню абстрагуватися, ставити цікаві запитання, робити висновки, швидко адаптуватися в навколишньому середовищі.

Формування обдарованої особистості залежить не тільки від природних задатків, а й від потреб самої дитини, школяра чи студента дізнаватися чогось нового із певної галузі, від наполегливості, від захопленості справою чи професією батьків, родичів чи знайомих, іноді й генетичні нахили. Науковці

стверджують, що саме обдаровані особистості є рушієм науково-технічного прогресу, економічного та інтелектуального удосконалення суспільного розвитку людства. Тому на сучасному етапі є актуальним навчання та виховання обдарованої молоді, починаючи із дошкільного віку.

Таким чином, з'ясуємо сутність та особливості обдарованості; проаналізуємо творчі здібності дошкільнят для подальшого їх розвитку; виділимо критерії обдарованості та способи впливу на розвиток обдарованості особистості; розкриємо можливості роботи з обдарованими дітьми.

Феномен терміну «обдарованість» розглядався у дослідженнях багатьох науковців. Дуже часто науковці вказують, що обдарованість синонімується із терміном «задатки» − які як потенціальні можливості особистості можуть реалізуватися та розвиватися за сприятливих умов, а можуть і не реалізовуватися. В обдарованої особистості можуть бути присутні певні якості, яких зазвичай, немає в однолітків таких дітей, учнів, юнаків чи юнок. В обдарованих особистостей різного віку можуть пришвидшено протікати деякі психічні процеси, як от: сприймання щойно почутої інформації, запам'ятовування її, абстрактність мислення, усвідомлення різних явищ та процесів, уміння толерантно спілкуватися тощо. У дослідженнях К. Текекс виділяє основні ознаки обдарованості особистості − це акселерація пізнаннєвого розвитку, значний випереджуючий прорив у психічному розвитку особистості та значні фізіологічні переваги та особливості у розвитку індивіда відносно інших людей цього віку. У дослідженнях О.Йоголевича обдарованість ставить у відносність до вищосередніх показників рівня інтелектуального розвитку особистості, що також підсилюється інтенсивністю фізичного, творчого розвитку, здатністю емоційно реагувати на оточуючі подразники (дії, спілкування), умінням проявляти вольові зусилля.

Обдарованість може проявлятися у різних галузях, зокрема, здатність до навчання; наукової, художньо-творчої діяльності; здатність до прояву особливих спортивних досягнень; комунікативна обдарованість; здатність проявляти неабиякі здібності в плануванні, організації та веденні підприємництва.

Обдарованість багатогранна, і вона може бути встановлена за такими параметрами: неординарні здібності до певних видів діяльності, здатність до високорезультативних можливостей, а також наявність певних здібностей у певній (або й у кількох) сфері (сферах) (розумовий розвиток, особливі здібності сприймати, запам'ятовувати чи перетворювати навчальну інформацію, мистецькі здібності (художні, театральні, акторські, музичні, хореографічні), фізіологічні чи психологічні здібності, здібності до спілкування).

Обдарованість – «це індивідуальні психологічні ресурси особистості, які закладені природою». Обдарованість визначається мотиваційними стимулами психологічної особливості особистості [16, с.73].

У своїх дослідженнях О.Музика наголошує, що обдарованість є сукупною інтегративною рисою індивіда, які виявляються у:

− високорозвинених здібностей, відносно вікових особливостей;

- цілеспрямованістю до досягнення результативності власної діяльності;
- творчі прояви у власній діяльності;
- умінням зосередитися на певній справі і виконувати її до кінця [14, с.223]

Обдарованість особистості може проявлятися як на генетичному рівні, так і розвиватися під впливом певних соціальних факторів життя індивіда. Якщо у батьків є певні здібності, то вони можуть проявлятися як обдарованість в їхньої дитини [6, с.175−176]. Проте, деякі задатки, дані природою, можуть і не розвинутися в певні здібності, якщо не буде сприятливих умов соціального середовища.

Деякі науковці (Д.Богоявленська, Н.Карпенко, Л.Липова, О.Музика, В.Мухіна, І.Петрук, О.Середа, Б.Теплов) вказують, що обдарованість може проявитися в успадкованих здібностях, в природних уміннях відчувати гармонійність та злагодженість відображень, відношень, форм, симетрії або асиметрії, пропорційності.

Людина, яка бачить світ у його грандіозності є сенсорно відкрита, тобто така особистість сприймає навколишнє середовище неупереджено, згідно власних внутрішніх та зовнішніх чинників розвитку особистості. Обдарованість прямопропорційна сприйняттю особистістю довколишнього середовища. Особистість із високим ступенем обдарованості настільки уважно здатна емоційно та гармонійно сприймати світ, відчуваючи як гармонію, так і дисгармонію, що це значно відрізняє її від інших людей. І саме ця відмінність має бути помічена педагогічним колективом, батьками, щоб надати стартову можливість розвиватися надалі [17, с.105].

Стадії розвитку творчої обдарованої особистості можна виразити у вигляді схеми 1:

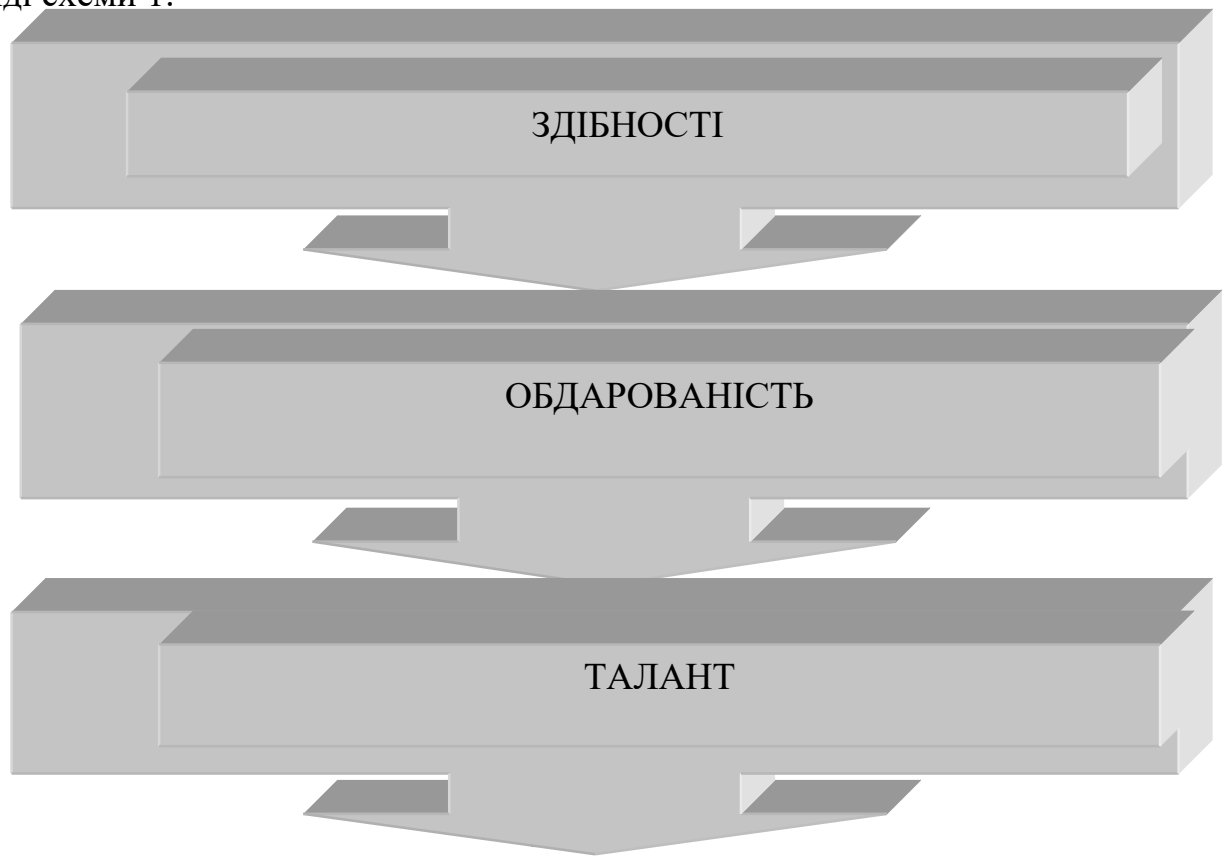

**Схема 1. Стадії розвитку творчої обдарованої особистості**

Під здібностями науковці розуміють певні психолого-розумові якості, здатність до здобуття знань, умінь та навичок, до певного виду дій, потреба у певній діяльності. Таким чином, наявність здібностей не означає просто наявність у людини знань, умінь та навичок, а саме за їх наявності здійснюється їх прояв та інтенсифікація їх розвитку.

К.К. Платонов поняття «здібності» визначає як сукупність таких якостей особистості, «які визначають успішність навчання якої-небудь діяльності й удосконалювання в ній» [15, с.38]. Тобто розвиток здібностей у певній сфері людської діяльності відбувається тільки під час удосконаленні знань, умінь та навичок саме у цій галузі та напрямі діяльності [21, с.95].

Обдарованість виявляється не тільки в особливій будові мозку, у конструкції тіла, тонкощах слуху або у певних здібностях, а й у схильності до певних видів діяльності. Таким чином, обдарованість – це здатність оригінально вирішувати усім добре відоме завдання.

Високого рівня розвитку здібностей обдаровані особистості досягають через поступове та систематичне удосконалення творчого потенціалу та задатків до певного виду діяльності [3, с.96]. Таким чином, характеристичною особливістю обдарованих дітей, учнів, студентів є:

- допитливість, зацікавлення, інтенсифікація пізнавальної діяльності;
- передбачення кроків перспективної діяльності;
- інтелектуальна логічна послідовність виконуваних дій;
- хід, уважність, оперативність пам’яті при виконанні певних дій, темпи та коректність інтелектуально-творчої діяльності;
- логіко-математичні мисленнєві процеси;
- чималий словниковий запас слів;
- оперативність і унікальність вербальних (словесних) асоціативних зв’язків;
- самостійність, цілковита впевненість у виконуваних діях;
- уміння творчо та варіативно виконувати завдання, готовність відходити від стандартних рішень;
- уміння фантазувати, розвиток просторової уяви, швидкість мислительних процесів;
- стійкість та готовність до пізнавальної діяльності та навчання.

Поряд із акселеративно-інтелектуальними здібностями в обдарованих дітей (дошкільнят, школярів) можуть виникати непорозуміння в контактуванні з ровесниками, виникати деякі розбіжності в ігровій, навчальній діяльності. Такі проблемні труднощі у комунікації обдарованих дітей спричинена:

- зосередженість на своїх інтересах;
- необізнаність із тим, що цікавить їх співрозмовників;
- невміння слухати та враховувати точку зору однолітків;

- перебивання співрозмовників, часте виправляння, іноді, і зневажливе ставлення до їхньої думки, якщо вони неправильно або неточно висловлюють свою думку;
- випереджання розвитку пізнавальних здібностей порівняно із іншими дітьми.

Простежуючи навчання та діяльність обдарованих дітей та студентів педагоги зауважують, що у різних обдарованих особистостей проявляються здібності до різних видів діяльності. Зокрема, дуже часто, математична здібність певної дитини чи, навіть, студента не завжди означає обов'язкову здібність до вираження власних думок чи уміння спілкуватися з однолітками, дорослими людьми; або не завжди є наявність гуманітарних здібностей чи до іноземних мов, до літератур; конструкторських чи художність здібностей [7; 8].

Обдарованість виявляється у здатності до успішного розв'язання широкого кола пізнавальних завдань. Механізмом реалізації такої здатності є чітке розуміння умов завдання, визначення в ньому суттєвих зв'язків та знаходження шляху розв'язання способом умовного переконструювання реальних умов.

Розв'язання завдань здійснюється не способом послідовних перетворень, а одразу, на підставі цілісного узагальненого бачення. Люди з високим рівнем розумових здібностей мають добре сформований внутрішній план діяльності. Іншою їхньою особливістю є нестандартність мислення, вміння знаходити оригінальні шляхи розв'язання нових різноманітних завдань.

Обдарованість типологізують за різними критеріями. Розглянемо типи обдарованості особистості (див. схему 2).

**Схема 2. Типи обдарованості**

Також обдарованість характеризується у психологічних дослідженнях Ю. Гільбуха, де фундаментальною базою аналізувань є пізнаннєві особливості підростаючої особистості. Зокрема, науковець групує обдарованість індивіда за такими типами [8, с.16]:

– «природничі теоретики» (інтереси пізнаннєвого досвіду спрямовані на усвідомлення особистістю конкретної інформації, ідей, фактів тощо; переважаюча зацікавленість природничими науками);

– «природничі прикладники» (інтереси пізнаннєвого досвіду опираються на захоплення техніко-технологічними, конструювальними, моделювальними та іншими проблемами, що потребують складних рішень поставлених завдань);

– «гуманітарії» (інтереси пізнаннєвого досвіду мають інтуїтивну мовленнєво-літературну або (та) суспільнознавчу опору) [5, с.9].

Наукові розвідки педагогів та психологів сучасності, зокрема, Леоніда Венгера вказують на існування специфічних особливостей, які відрізняють здібності, таланти обдарованих особистостей від їх однолітків:

- здатність до миттєвого аналізу обставин, у яких дитина чи студент опинився (можливості використання особистого досвіду, підручних матеріалів, які стануть у нагоді при вирішенні проблемних ситуацій та складних задач та завдань);
- уміння змінювати фокусування на певній точці проблеми відносно зміни ситуативних шляхів розв’язання завдань;
- здатність прийняти позицію співрозмовника, прийти до взаєморозуміння один одного;
- здатність до ретельного перспективного планування та реалізації наміченого шляху подолання труднощів у досягненні мети чи розв’язання певної ситуації, задачі, завдання.

Деякі науковці, педагоги-практики розрізняють інтелектуальну, академічну і творчу обдарованість як різновиди розумової обдарованості. Крім неї, існують: моторна обдарованість (виявляється вона у спорті, танцях та ін.), соціальна (організаторські здібності) і практична (виявляється в різних сферах людської діяльності – кулінарії, роботі з деревиною або металом, шитті, вирощуванні квітів тощо).

Спільними і найважливішими якостями обдарованих людей є переважання пізнавальної мотивації та дослідницької активності. Пізнавальна мотивація виявляється в ранньому віці. Спочатку – це потреба у враженнях, її можна спостерігати в немовляти, яке активно реагує на речі навколо себе. Потреба у враженнях поступово змінюється допитливістю.'

Дво-трирічна дитина із задоволенням слухає, коли їй читають, полюбляє розбирати іграшки та ін., щоб дізнатися, як вони влаштовані, часто ставить запитання дорослим. У дитини дошкільного віку виникає стихійна допитливість, яка виявляється у зацікавленні дитиною геть усім.

Розрізняють шість сфер обдарованості особистості: інтелектуальна сфера, сфера академічних досягнень, творчість (креативність), спілкування, сфера

художньої діяльності, рухова сфера. Варті уваги дослідження Іллінойського університету (США) щодо визначення показників обдарованості [16, с.39]:

1. Обдарованість інтелектуальна. Такі люди ще з дитинства, а потім і при навчанні у вищих закладах освіти відрізняються від своїх однолітків: підвищеним прагненням до здобуття нових знань; умінням помічати деталі, відмінності у звичних для всіх речах, подіях; здатності здійснювати складні логічні мислительні операції та трактування фактів; здатності до запам'ятовування великих об'ємів інформації, вкладаючи їх у структурно-логічну схему, якою особистість легко оперує та постійно використовує у своїй діяльності.

2. Академічно-навчальна обдарованість. Мовно-літературна обдарованість передбачає інтуїтивне чуття мови; постійно зростаючий словниковий запас слів; уміння доцільно використовувати синонімічний ряд слів; постійний запит до здобуття нової інформації. Логіко-математичні здібності проявляються ще у дітей дошкільного віку, які зацікавлено рахують, порівнюють числа, множини, співвідносять поелементно множини; легко можуть здійснювати арифметичні підрахунки, оперувати математичними знаками. Природнича обдарованість виявляється в особливостях сприймання довколишнього середовища, в особливому потягу до причинно-наслідкових зв'язків у життєдіяльності, природокористуванні, експериментально-дослідницькій діяльності.

3. Творча обдарованість виокремлює таких дітей та студентів, які відрізняються від інших надмірною допитливістю, здатністю самостійно та зацікавлено здобувати знання, незалежно мислити та приймати рішення; здійснювати систематичну та послідовну продуктивну ігрову, інтелектуальну, конструкторську та трудову діяльність, опираючись на власні здібності, нахили та уподобання.

4. Комунікативна обдарованість проявляється у намаганні зайняти лідерські позиції у колективі через легкість та невимушеність у спілкуванні; впевненості та ініціативності у виборі рішень та зобов'язань щодо колективу.

5. Конструкторсько-технічні обдарованість проявляється як у дошкільнят та школярів, так і в студентів із яскраво вираженим технічним мисленням, здатним просторово мислити, проектуючи складні, універсальні конструкції.

6. Художньо-образотворчі здібності вирізняються у дітей та молоді із нестандартним, витонченим сприйманням навколишнього середовища, здатним до ідентичного його відображення в кольорі, формах, барвах, пропорціях, просторовому розміщенні та відчуттях.

7. Музично-ритмічна обдарованість стосується тих особистостей, які ідентифікують звуки природної дійсності в музичній інтерпретації через власних голос, музичні інструменти чи побутові речі, які здатні видавати ті чи інші музичні вібрації.

Обдарованість особистості у тій чи іншій сфері не виникає спонтанно, ні з чого. Її можна і треба постійно розвивати не тільки педагогам, але й батькам,

педагогічним колективом відповідних дошкільних, загальноосвітніх, вищих та позашкільних закладів, молодіжних організацій.

Розвитку творчої обдарованості особистості сприяють:

- спрямовуючі навчально-виховні зусилля батьків, педагогічного колективу освітніх, позанавчальних закладів, працівників громадських організацій та колективів;
- залучення дітей, шкільної та студентської молоді до пізнання духовно-культурного надбання українського народу, дослідження, вивчення, збереження звичаїв, традицій, обрядів;
- введення в дію індивідуально-зорієнтованої послідовної та цілеспрямованої програми розвитку творчих здібностей.

Методи діагностування обдарованості дітей дошкільного та шкільного віку спрямовані на пошук інтелектуального потенціалу особистості на всіх етапах її розвитку для подальшого розвитку у студентському та дорослому віці:

- здатність здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність;
- наявність інтуїтивного чуття;
- уміння планувати, робити прогностичні оцінки перспективної діяльності;
- постійне систематичне спостереження індивідуальних інтелектуальних, психічних, фізичних здатностей особистості та функціональних можливостей частин організму.

Обдарованість особистості дуже часто проявляється в емпатійних взаєминах, умінні відчувати почуття оточуючих людей, співпереживати разом з ними. Навпаки, недостатність стрімкого інтелектуального розвитку йде поряд із нерозумінням особистості іншими членами суспільства, а це, в свою чергу, викликає агресивність, непривітність, замкненість у поведінці самої людини, особливо, коли це відбувається у дошкільному та молодшому шкільному віці. Цим пояснюється факт, що особистість із певними ознаками обдарованості із захопленням ставиться до усіх справ, якими займається або до яких дотична більш відповідально, ретельніше, ніж її ровесники. Обдарована людина співвідносить свої стремління, успішну діяльність або промахи із неналежною надмірністю власних зусиль, аналізує результати власної діяльності з метою подальшого самовдосконалення.

З’ясуємо складові частини обдарованості та визначимо шляхи її виявлення становлення у дитини, починаючи із дошкільного віку та у молодших класах загальноосвітньої школи:

- надзвичайно розвинене сприйняття;
- постійні прояви цікавості;
- бажання пізнати оточуюче;
- велика зосередженість уваги;
- швидке та міцне запам’ятовування;
- інтенсивний мовний розвиток;
- наявність великих можливостей до навчання;
- швидке оволодіння інтелектуальним процесом формування понять, узагальнень;

- раннє виявлення продуктивного та творчого мислення;
- різноманітність інтересів та велика наполегливість у їх реалізації;
- схильність до творчої праці як виявлення обдарованості.

Особливостями «Я-концепції» обдарованої підростаючої особистості є забезпечення: психологічного комфорту, уваги до дошкільника з боку дорослих, підтримки індивіда від дошкільного до юнацького віку, емоційного комфорту та довірливого спілкування.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень науковців дозволяє виділити характеристичні особливості обдарованих особистостей:

- наявність доброї пам'яті;
- абстрактність мислительних процесів;
- постійна зацікавленість певною або певними сферами діяльності;
- наявність захоплень, нахилів чи здібностей у певній галузі;
- прагнення до постійного здобуття нових знань та відчуття задоволеності від досягнення успішності у навчанні;
- постійна активізація діяльнісних процесів;
- усидчивість, наявність вольових якостей;
- розвиненість уяви, уваги;
- самовимогливість;
- вимогливість до оточуючих людей;
- упереджене ставлення та болісне сприймання суспільної несправедливості;
- майстерність у фантазуванні;
- самостійна діяльнісна основа ігрової, навчальної та виховної зайнятості дитини;
- компетентність у плануванні та прогнозуванні майбутньої діяльності та її результатів;
- результативність у початій справі;
- наявність потреби здійснювати творчі пошуки шляхів досягнення вирішення певних проблем;
- наявність великого словникового запасу;
- здатність до класифікації та характеристичних узагальнень;
- наявність класифікаційних умінь;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- здатність до аналізу етапів та алгоритмів виконаної роботи;
- здатність до формулювання ґрунтовних умовисновків;
- здатність до деталізації, критичного оцінювання усього, що відбувається довкола;
- потреба з'ясовувати сутнісні характеристики та властивості об'єктів, явищ через запитання (це проявляється ще у дошкільному віці, коли дошкільник ще не здатний самостійно здійснити пошук інформації з різних джерел, адже основним джерелом інформації є саме дорослі; саме тому таких дітей ще називають «чомучками»), а також через телепрограми, мультфільми, картинки, малюнки тощо;

- підвищена пізнавальна активність, спостережливість та винахідливість у довкіллі;
- уміння зосередитися на розв'язуванні цікавих, проте складних завдань;
- планування та продумування алгоритму виконання певних дій, реалізація задумів через здійснення самостійної діяльності;
- здатність до сприймання, опрацювання та усвідомлювання причинно-наслідкових зв'язків у природньо-технічному середовищі, уміння оцінювати події, міжпредметні зв'язки, предмети та явища матеріального та нематеріального світу, здатність оцінювати різноманітні ситуації та робити адекватні висновки;
- сформованість елементів логічного мислення;
- здібності особистості до співробітництва, уміння бути в злагоді з вихователями, вчителями, викладачами, ровесниками та іншими людьми;
- уміння розрізняння ще у дошкільному віці невеликих множин предметів;
- серіація дошкільниками предметів, розміщення в порядку зростання чи спадання;
- розрізнення чи складання дітьми за якою- небудь ознакою;
- уміння порівнювати множини та величини предметів, фігур як у дошкільному, так і у більш старшому віці;
- уміння встановлювати дошкільниками відмінності «більше», «менше», «порівну» без використання лічби;
- уміння дітьми порівнювати предмети шляхом взаємно однозначного групування;
- самостійність та потреба дошкільниками використовувати у зовнішній мовній формі назв предметів чи явищ, з опорою на предмети чи зображення;
- орієнтація дітьми в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, ознаках, властивостях та уміння у студентському віці легко оперувати цими поняттями;
- захоплення конструкторсько-будівельними елементами (іграми – дошкільники, молодші школярі; деталями, предметами, механізмами, будівлями тощо – старші школярі та студенти);
- диференціювання якісних та кількісних характеристик предметів (під час усього вікового становлення особистості);
- здійснення групування предметів взаємооднозначним групуванням;
- оперування дошкільником за мовною вказівкою дорослого (вихователя, батьків) з предметами;
- наявність гумористичних почуттів у діяльності та спілкуванні від дошкільного до студентського віку.

У науковій літературі (М.Володарська, Т.Зорочкіна, М.Лейтес) обдарованих особистостей умовно поділяють на категорії. Такий поділ категорій обдарованих дітей пропонуємо у схемі 3.

**Схема 3. Категорії обдарованих особистостей**

Розглянемо розподіл категорій обдарованих особистостей, запропонованих О.Гевко та М.Лейтесом [ 2; 16].

**Прискорений інтелектуальний розвиток особистості**, який спостерігається ще з раннього віку до студентської лави та супроводжується потягом до здобуття знань до певної галузі або виду діяльності. Наприклад, у деяких дітей ще з дошкільного віку спостерігаються логіко-математичні або конструкторсько-технічні здібності, можуть також у цьому віці проявлятися зацікавлення до художньо-творчої діяльності, зацікавлення спостереженням за природою або схильності до експериментальної діяльності. Іноді, дитина може дуже легко схоплювати слова іноземних мов, проявляються особливі здібності до мов, потреба у спілкуванні з однолітками, дорослими людьми, уміння формулювати свою думку, що випереджає вікові межі таких дітей. У дітей, у яких проявляються здібності з певної галузі, а вони самі значно випереджають своїх ровесників та з невимушеністю та легкістю засвоюють та запам’ятовують матеріал, який їх цікавить, займаються аналогічним видом діяльності улюбленої галузі. Проте, дуже часто, поряд із акселеративними проявами певних здібностей з поглибленим інтересом до певної галузі, у таких дітей не завжди проявляється потяг або здібності до інших сфер діяльності. Дитину можуть не зацікавлювати інші предмети або й взагалі така дитина не виявляє бажання займатися тією діяльністю, яка їх не цікавить, або мало цікавить.

**Пришвидшений (акселеративний) розумовий розвиток дітей відносно однолітків.** Найчастіше діти цієї категорії вирізняються особливими здібностями із певної галузі. Такі діти вирізняються інтелектуальним рівнем, пізнавальною активністю. Вони цікавляться у посиленому здобутті нової інформації, захоплюються детальними описами об’єктів, подій, явищ.

**Наявність особливих якостей психічних процесів та оригінальних здібностей**. У таких як дітей, так і у студентів немає надзвичайних

інтелектуальних здібностей з певного напряму розумової діяльності або особливих здобутків із навчання з певної галузі, дисципліни. Проте у таких дітей та молоді, порівняно із іншими людьми надзвичайні прояви деяких психічних процесів, яскраво виражена особлива здібність: активізація пізнавальної діяльності, оригінальність пам'яті (способи та глибина запам'ятовування, асоціативність зв'язків), експериментування, фантазування, просторова уява, уміння словесно аналізувати, уявляти, спостерігати.

**Діагностичне виявлення обдарованості**

Одним із важливих завдань усіх ланок освіти, зокрема й дошкільної, є виявлення та з'ясування прихованих потенціалів та здібностей у пізнавальній, психічній активності особистості а також намічання подальших шляхів розвитку обдарованості підростаючого покоління.

Тому велике значення у вирішенні цієї проблеми має якнайраніше діагностування обдарованості дітей ще у дошкільному віці.

Для цього ми рекомендуємо вихователям дотримуватись принципів з'ясування наявності обдарованості у дітей, а також її рівня:

- інтегральний підхід щодо характеристичних поведінкових, навчальних, виховних та діяльнісних особливостей оцінювання обдарованості особистості;
- постійна тривалість виявлення та розвитку;
- ідентифікація схильностей, нахилів, здібностей та талантів, які ідентифікують діяльнісну основу особистості;
- вибір тестових та тренувальних методик, постійне їх оновлення;
- з'ясування перспективних умов та напрямів розвитку обдарованості особистості .

У дослідженнях І.Корнієнко, О.Приведи, О. Савенкова, І.Сидоренка визначено напрями діагностування дітей (дошкілля і молодша школа) за характеристичними особливостями особистості:

- діяльнісно-особистісна інтерактивність (сфери зацікавленості, знаттєлюбність, рівень словникового запасу, перспективність захопленостей, доцільність та уміння постійно використовувати отримані знання);
- інтелектуальний розвиток (нестандартність, продуктивність та творчість мисленнєвих та діяльнісних процесів; прагнення до здобуття нових досягнень; уміння сконцентруватися, бути уважним, допитливим; продуктивність мислення; уміння швидко та якісно здійснювати аналізування, серіацію, класифікацію та узагальнення; особливості пам'яті);
- особистісний розвиток (зацікавленість у виконанні певних видів роботи, завдань та захоплень; широкоаспектність інтересів; цілепокладання; висока мотивація до здобуття знань, поведінки; потреба у постійному самовдосконаленні; змагальність; вундеркінізм, потреба у діяльнісно-

знаннєвій модернізації; прагнення до лідерства; пріоритетність щодо винаходів, відкриттів; наявність почуття гумору).

Кожна обдарована людина є своєрідною та унікальною. Тому не існує універсальних методів, що виявляють розумову обдарованість будь-якої особистості. Висновки про обдарованість індивіда можна робити тільки на підставі великої кількості здобутих результатів спостереження та тестування такої особистості. Причому такі висновки не можуть бути остаточними.

Обдарованість у дошкільному та молодшому шкільному віці, як правило, визначається успіхами у певній галузі, сфері діяльності тощо. Проте, це не означає, що певна успішна діяльність з чого-небудь закріпиться та розвинеться в одному (кількох) із напрямів. Але для цього потрібні спрямовуючі зусилля як педагогів, батьків, так і, в першу чергу, бажання та можливості самої особистості.

Статистичні дані свідчать, що більшість людей мають вроджені задатки обдарованості з певного виду діяльності, проте тільки близько п’яти відсотків можна вважати дійсно обдарованими людьми. Рівень розвитку обдарованості особистості залежить від сприятливих умов, які складатимуться навколо особистості у мікро-, мезо- й макросередовищі, наскільки вчасно буде помічений випереджуючий, акселеративний розвиток особистості вихователями, батьками, вчителями, а потім і викладачами і наскільки вдало буде намічено напрямний шлях інтенсивного розвитку певних обдарувань.

У дошкільний період розвитку дитини можна виділити обдаровану дитину із числа інших дітей за певними ознаками. Ці ознаки обдарованості дещо різняться у різні вікові періоди .

У ранньому дитинстві (1–3роки) у обдарованої дитини переважає невгамовна допитливість, нескінченні запитання, уміння стежити за декількома подіями одночасно, у неї значний словниковий запас, захопленість словесними «розфарбовуваннями», розвинене мовлення, уживання складних слів та речень. У дитини цього віку підвищена концентрація уваги на чомусь одному, завзятість у досягненні результату в сфері, що викликає зацікавленість, здібності до малювання, музики, лічби, нетерплячість і поривчастість, винахідливість і багата фантазія.

У дошкільному періоді, що охоплює вік у 4– 6років в обдарованої дитини чудова пам’ять, інтуїтивні стрибки (перескакування через невідому інформацію), яскрава уява, нечіткість у розмежуванні реальності і фантазії, перебільшені страхи, егоцентризм, дрібна моторна координація, потяг до товариства старших дітей та дорослих. Обдарована дитина цього віку є добра, відкрита, тямуща; чудово володіє мистецтвом мовленнєвої комунікації; величезна допитливість, винаходження власних слів, схильна до активного дослідження навколишнього середовища; гостро реагує на несправедливість.

Зараз існують конкретні програми відбору обдарованих дітей у різних галузях знань та творчості [19].

Як вказують численні дослідження науковців, психологів, фізіологів, ознаки обдарованості та її рівень вимірні. Для з’ясування обдарованості у дітей

використовують спеціально розроблені тести, шкали, опитувальники тощо. Найбільш відомими та ефективними серед них є інтелектуальна шкала Стенфорд-Біне; шкала розумового розвитку Векслера (дошкілля, молодша школа), інтелектуальний тест Слоссона (дошкільники, школярі, молодь та дорослі), виявлення художньо-творчої обдарованості за допомогою тестів Торренса [18, с.17], тест за допомогою малюнків, розшифровування схем, співставлення таблиць тощо.

Предметні напрямки обдарованості для старших дошкільників та молодших школярів щодо читальних, математичних, природничо-дослідницьких, музично-творчих здібностей та обдарувань можна виявити спеціально розробленим стенфордським тестом або тестами Мосса загальної готовності до школи.

Дослідник К. Текекс вважає, що виявлення обдарованості особистості потрібно проводити ще у дошкільному віці. Зокрема, він виділяє передумови з'ясування ознак обдарованості у дітей дошкільного віку:

- дитина з раннього віку здатна утримувати у своїй увазі розгортання двох, трьох або більше подій;
- дошкільник допитливий, цікавиться причинно-наслідковими зв'язками подій та фактів, намагається пояснити їх, зробити певні висновки, винести самостійне рішення;
- дитина швидко схоплює нову інформацію і здатна надовго її запам'ятати;
- у дитини швидко розвиваються мовленнєві навички, умінь ставити запитання, здатність до правильної побудови речень та узгоджень у них;
- ранній прояв абстрактного мислення, просторової уяви, здатність до логіки та до елементарних математичних обчислень;
- здатність до апробації одержаних знань, умінь у власній практичній діяльності без підказок дорослих;
- здатність класифікувати оточуючі її предмети, здійснювати серіацію, порівняння;
- часті прояви концентрування на речах, подіях, явищах, які зацікавлюють дитину, потреба та здатність до розв'язання виниклих задач;
- нелюбов до готових відповідей; підвищена електрохімічна й біохімічна активність мозку.

Обдаровані діти дошкільного та шкільного віку, як правило, відрізняються у психосоціальному розвитку. Такі діти відрізняються ранніми проявами підвищеності відчуттів справедливості; іноді, гіперболічна розвинутість уяви − дуже часто такі діти сприймають власні фантазії за реальність; гумористичність у спілкуванні та у звичайному житті, схильність до застосування у повсякденні приказок, фразеологізмів, жартівливих слів тощо; дитина може братися навіть за таку справу, яку не зможе вирішити згідно вікових та інших обмежень; підвищена тривожність, страхи та чутливість до вчинків інших дітей, сприйнятливість словесних чи тактильних образ від оточуючих однолітків, дорослих, інших дітей; дитина цікавиться усім, у неї

широке коло інтересів та зацікавлень, дитина про все хоче дізнаватися детальніше, з чим стикається; часто самі хочуть дати відповідь на свої ж питання, не дочікуючись відповідей дорослих.

Ознаки обдарованості не завжди можна побачити, аналізуючи фізичні дані обдарованої особистості. Це можуть бути протилежні стереотипи: обдарована дитина може бути як худою, маленькою і блідою, із зниженим зором, неприваблива тощо, а також і міцною, високою, із міцним здоров'ям, привабливими рисами обличчя тощо. Тобто зовнішні показники обдарованої особистості від дошкілля до студентських років не завжди можуть виражати її наявні особливі здібності чи характеристичні показники, у зіставленні із ровесниками.

**Розрізнення обдарованості за статевими ознаками**

У суспільних стереотипах, часто неправомірно, існують статеві ознаки розрізнення поведінки, особистих психологічних та фізіологічних якостей, навіть професійна статева приналежність. Проте, статева шаблонність особливо не стосується обдарованих дітей, адже особистісні якості таких дітей можуть поєднувати різностатеві ознаки (психологічна андрогінія).

Як правило, суспільство очікує від хлопчиків захоплення технічними спеціальностями, від дівчаток – домогосподарчими справами. Зміщення або заміна місцями «чоловічими» (наполегливість, пізнавальна та фізична активність, відважність, технічна творчість тощо) та «жіночими» (ніжність, чутливість, емоційність, синтементальність, заняття домашнім господарством (куховарство, швейна справа, прибирання, догляд за меншими та іншими членами сім'ї тощо)) захопленнями чи рисами часто не припускається суспільством. Тобто, якщо дівчинці чи хлопчику приналежні статево стандартизовані суспільством якості, то це не сприймається, а, іноді, й засуджується іншими людьми.

Проте, як показує науковий досвід та спостереження, наявність у тієї чи іншої обдарованої дитини певних здібностей, талантів «стирає» статеву якісно-діяльнісну приналежність. Часто в обдарованих дітей статеві якості характеру чи напрямні види діяльності, захоплень проявляються перехресно, іноді «мігруючи» між стандартними суспільними очікуваннями «жіночності» та «чоловічності».

Тому, для успішного розвитку обдарованих дітей дуже важливим є ламання таких суспільних «статевих стереотипів» щодо їх діяльнісно-пізнавального розвитку. Таким чином, вихователі, батьки, вчителі повинні схилятися до статево незалежного урівнювання перспектив діяльності, поглядів, сфер зацікавлення обдарованої дитини, незаконно закріпленими самим суспільством за конкретними статевими ознаками. Дорослим (педагогам, родинам дітей) необхідно стимулювати розвиток самих нахилів, здібностей, талантів обдарованої дитини згідно її особистих захоплень та обдарованості, а не за статевою приналежністю.

**Особливості та завдання розвитку обдарованості особистості**

Однією із важливих проблем різних ланок освіти є виявлення та намічення шляхів розвитку обдарованих особистостей. Особливої уваги та роботи вихователя потребують діти дошкільного віку, які виділяються високим рівнем мисленнєвих процесів, процесів сприймання, аналізування, глибиною та довготривалістю запам'ятовування нової інформації, самостійністю та ініціативністю у навчально-пізнавальній діяльності, порівняно із іншими дітьми [2, с.110].

Важливим моментом інтенсифікації розвитку таких обдарованих дітей є підтримка педагогів та батьків у потребі висловлювання ними своєї неординарної думки, стимулювання їх пізнавально-пошукової працездатності, подолання стереотипного мислення, розвиток їхньої уяви, сприяти проявам фантазування та розвитку їх творчих здібностей.

Складнощі у роботі дорослих, як педагогів, так і батьків, з обдарованими дітьми виникають через психологічні особливості таких дітей, зокрема через:

- перфекціонізм, незадоволеністю рівнем власних досягнень, постійну потребу у подальшому самовдосконаленні, мотивація до самоствердження, змагальності;
- надзвичайну критичність до себе та своїх досягнень;
- заниженість самооцінки;
- наявність постановки перед собою нереалістичних цілей (дітьми ставляться цілі завищені, яких важко досягти, а при недосягненні їх, дошкільники засмучуються та переживають);
- надчутливість (дуже сприйнятливі до сенсорних стимулів).

Часто обдарованих дітей (як дошкільників, так і школярів) уважають гіперактивними, тому що вони часто-густо роздратовуються якщо щось йде не за їх правилами; потребують підвищеної уваги педагогів, батьків − оскільки дошкільнята цікаві, вони часто зосереджують обов'язковість уваги педагогів, батьків тільки на собі, через що можуть виникати тертя у стосунках з ровесниками; нетерпимі – більш обдаровані діти часто виявляють нестриманість стосовно інших дітей, які стоять нижче за них за інтелектуальним розвитком [1, с.85].

У сучасному довкіллі постійно тривають пошуки обдарованих дітей та молоді, розвитку у них творчих здібностей, винахідливості, оригінальності, креативності, ініціативності, здатних мислити та діяти нестандартно, знаходити вирішення найскладніших завдань, задач як наукових, так і життєвих ситуацій.

Вивчення обдарованості з точки зору таких галузей наукового знання, як психофізіологія, вікова фізіологія, нейропсихологія, психогенетика, має давню історію.

Розробка концепцій обдарованості в цій традиції продовжується і донині (Г. Доман, Ж. Доман, В. Клименко, Е. Томасе та ін.). Найбільш характерний для цього підходу варіант концепції обдарованості запропонував Глен Доман.

Пропонуючи поняття «фізичний інтелект», учений акцентує увагу на шести життєво важливих функціях, які розрізняються психоневрологами, це навички:

1) рухові (ходьба);
2) мовленнєві (розмова);
3) мануальні (писемне мовлення);
4) візуальні (читання та спостереження);
5) слухові(прослуховування та розуміння);
6) тактильні (відчуття та розуміння).

«Саме володіння цими шістьома функціями і є,– пише Г. Доман,– життєвим тестом на недорозвиненість, нормальність, обдарованість. Більш того, успіхи в опануванні цих функцій майже неминуче приведуть ідо успіхів у житті» [16, с.15].

Існують різні види обдарованості, які проявляються у різних сферах:

1. Вид діяльності і сфери психіки, що її забезпечують. До основних видів діяльності автори відносять практичну, теоретичну, художньо-естетичну, комунікативну і духовно-ціннісну. Сфери психіки складаються з інтелектуальної, емоційної і мотиваційно-вольової.
2. Ступінь сформованості (потенційна та актуальна).
3. Форма проявів (очевидна і прихована обдарованість).
4. Широта проявів у різних видах діяльності (загальна та спеціальна обдарованість).
5. Особливості вікового розвитку (рання та пізня обдарованість).

Робота з обдарованими дітьми та молоддю носить творчо-дидактичний характер. Система навчання та виховання обдарованих особистостей складається з двох основних напрямів.

Перший напрям – навчальні заняття.

Другий напрям – практична робота з дітьми, батьками, студентами, педагогічним колективом навчального закладу:

- Психолого-розвиваюча робота з обдарованими дітьми та студентами.
- Групова та індивідуальна психодіагностика.
- Моніторинг розвитку особистості.
- Групове та індивідуальне консультування.
- Групові психологічні та соціально-психологічні дослідження.
- Психологічний супровід обдарованих дітей та студентів [12, с.30−31].
- Формування соціально-корисних життєвих перспектив.

Завданням розвитку обдарованих дітей ще з раннього віку є:

1. Виявити рівень розвитку обдарованої дитини та її потенційні можливості.

2. Допомогти дитині усвідомити себе.

3. Створити умови мобілізації особистісних ресурсів (психологічна мобілізація) – допомогти створити себе.

Для цього необхідно провести комплексне діагностування під час вступу дітей до певного освітнього закладу – чи то в заклад дошкільної освіти, чи у загальноосвітній заклад, чи у вищих навчальний заклад, забезпечує умови

адаптації до навчання особистості у певному закладі, організовує проведення стимулюючої роботи під час всього періоду навчання в освітньому закладі.

Основними формами роботи з обдарованими дітьми та студентською молоддю можна назвати:

1. Психологічне збагачення дитини:

«горизонтально» – розширення об'єму знань про психологію людини; «вертикально» – поглиблене вивчення власної особистості.

2. Евристичні технології:

науково-пошукові роботи; доповіді; повідомлення; реферати.

3. Розвиваючі програми, в тому числі міжнародні, які задовольняють:

інформаційні потреби сучасної дитини, комунікативну адаптацію, розвиток самосвідомості.

4. Тренінг творчих здібностей.

5. Інтелектуальні ігри.

**Організація роботи з обдарованими дітьми та студентами у закладі освіти**

Заклад дошкільної освіти є першим освітнім закладом, до якого йде здобувати знання дитина. Тому дуже важливо, щоб саме педагоги закладу дошкільної освіти, психолог, педагогічні працівники гуртків, організацій, які відвідує дитина та батьки дошкільнят змогли розкрити у процесі дошкільного навчання, виховання, ігрової, спортивної та дозвіллєвої діяльності перші прояви обдарованості.

Тому з обдаровані діти потребують особливого особистісно-орієнтованого змісту роботи педагогів із ними, що включає: своєчасне раннє виявлення проявів обдарованості у кожної особистості; намічання індивідуальних шляхів розвитку особистості та максимальне сприяння педагогами цьому.

Саме тому необхідно передбачити впровадження комплексу спеціальних заходів: психолого-педагогічне вивчення та корегування, встановлення та шкалювання медично-фізіологічних показників, які доцільно встановлювати не тільки в закладах освіти, а й у родинах вихованців. Для встановлення наявності та різних показників обдарованості, можливостей реалізації та розвитку обдарованості особистості існують перевірені різноманітні методики [10; 11; 13; 19; 20], які дозволяють не тільки виявити наявність певних талантів, уподобань особистості, а й дозволить розвинути творчі здібності дошкільників, школярів, студентів а також надасть можливості здійснювати моніторинг подальших успіхів та удосконалень.

**Перший етап** виявлення обдарованої особистості здійснюється, звичайно, ще у дошкільному віці. На цьому етапі йде збір інформації про досягнення дошкільників у різних сферах діяльності. Ці відомості повинні збирати не тільки педагоги, а й надаватися ретельними спостереженнями батьків, інших членів родин вихованців. Доцільно також на цьому етапі використовувати також групові та індивідуальні тестування, малюнкові, колористичні, психолого-педагогічні, схематичні діагностики та соціологічні спостереження та опитування. Таке первинне діагностування дозволить виявити тих дошкільників, які мають первинні ознаки чи

вже значні прояви обдарованості і дозволить намітити індивідуальні шляхи розвитку односторонньої чи багатогранної обдарованості. визначити

**На другому (діагностичному) етапі** доцільно проводити індивідуально-оцінювальну діагностику творчого потенціалу особистості, здатність та особливості психо-моторного, фізичного, інтелектуального розвитку особистості. Доцільно, щоб крім вихователів, вчителів та батьків до цього процесу долучився психолог, медичні працівники. Ґрунтовно допоможуть дослідити наявність, галузеве чи психологічне спрямування проведення психологічних тестів певного напряму. На переважання потенційних інтелектуальних можливостей в особистості вказує здатність особистості з легкістю та невимушеністю сприймати і запам'ятовувати інформацію, наявність швидких нейро-хімічних перебігів мислительних процесів, постійний прояв дитиною чи студентом зацікавлення, допитливості, кмітливості, незвичності сприйняття чи практичного застосування особистістю інформації. На цьому етапі можна використовувати методики, що визначають, в першу чергу, базові поняттєві, операційні та мовленнєві показники у обдарованої особистості.

Іноді прояв обдарованості у деяких особистостей може розширюватися із однієї сфери діяльності на дві-три або й більше сфер діяльності. Тому важливим для дорослих не втратити жодного із напрямків такої багатогранної обдарованості індивіда з раннього віку, всіляко сприяти удосконаленню та розвитку її [18, с.46].

Психорозвивальні напрями розвитку обдарованості особистості мають передбачати:

- інтелектуально-розвиваюче спрямування здібностей;
- розвиток умінь адекватно, усвідомлено сприймати себе, нову інформацію, власні вчинки, діяльність та вчинки інших;
- допомога обдарованій особистості адаптуватися до навколишнього світу;
- налагодження адекватної комунікації з ровесниками, педагогами, батьками, з представниками громадськості та іншими членами суспільства;
- налагодження взаємодії та психолого-педагогічної обізнаності з батьками, учителями, викладачами, дітьми та молоді, допомога в організації навчально-виховної діяльності.

Спеціальні програми що спрямовують та корегують роботу із обдарованими людьми допомагають ефективно реалізувати напрями цієї роботи.

**Третій етап** роботи з обдарованими дітьми та молоддю передбачає визначення провідної ролі педагогічного спрямування вихователями, вчителями та викладачами на поглиблений індивідуальний творчий розвиток підростаючої особистості.

На цьому етапі застосовуються специфічні прийоми, методи, викладені в авторських програмах, проводяться індивідуальні заняття, бесіди, консультації, впроваджуються різнобічні програми проведення занять тощо.

Із талановитими, обдарованими дітьми мають працювати й талановиті педагоги та батьки. Адже тільки талант може виховати справжній талант. Для

цього ми пропонуємо кожному педагогу, який працює із обдарованими дітьми розвивати комплекс професійних якостей (див.схему 4).

**Схема 4. Професійні якості педагога, який працює із обдарованими особистостями**

У наукових дослідженнях ми прослідковуємо, що дуже часто як обдарована дитина, так і молодь достатньо чутливо реагує при потраплянні в нову, нестандартну ситуацію.

Тому важливо перспективне бачення педагогом труднощів, які можуть виникнути при роботі з обдарованою особистістю. Для швидшої адаптації обдарованої особистості до нестандартних умов, педагог має:

- проявляти повагу, взаєморозуміння, доброзичливість, піклування про ефективний поступ обдарованості дітей та молоді;
- удосконалювати власні здібності у розумінні особливостей психології обдарованої особистості, відчувати їхні потреби й інтереси;
- розширювати власний інтелектуальний потенціал, інтересів та удосконалювати вміння та навички, пов'язані із навчально-виховною діяльністю обдарованих дітей, школярів, студентів;
- стимулювати власне пожвавлення, зацікавлення та активність щодо роботи із обдарованою особистістю;
- здійснювати гумористичний, проте не саркастичний підхід до освітньої партнерської діяльності;
- проявляти власні творчі здібності, мати власну думку, життєстійкість;
- удосконалювати фахову готовність до роботи з обдарованою особистістю на різних рівнях.

Педагог має розкривати в обдарованої особистості толерантність до чужих дій та думок, стимулювати у дошкільників, школярів та студентів здатність переглядати свої установки та погляди, адаптувати їх до істинної думки інших і прагнути постійного самовдосконалення.

Напрями роботи з обдарованими особистостями

Існує кілька типів індивідуальної обдарованості: раціонально-мислительний, образно-художній, раціонально-образний та емоційно-почуттєвий. Згідно цих типів обдарованості дитина, зростаючи може обрати собі майбутню професію чи напрям діяльності у суспільстві. Зокрема, раціонально-мислительний тип індивідуальної обдарованості необхідний ученим, політикам, економістам; образно-художній – дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; раціонально-образний – історикам, філософам, учителям; емоційно-почуттєвий – режисерам, літераторам.

Щодо обдарованих дітей дошкільного та шкільного віку особливу увагу слід звернути на такі моменти: повне задоволення запитів найпідготовленіших дітей у поглибленому вивченні предметів на основі широкого ознайомлення їх із сучасною наукою; створення умов для задоволення їх різнобічних пізнавальних інтересів і водночас для розвитку здібностей, виявлених у певній галузі діяльності; забезпечення можливостей для широкого вияву елементів творчості в особистій діяльності у дошкільному закладі, залучення їх до надання допомоги своїм одноліткам у навчанні, в розвитку навчальних можливостей; запобігання розвитку в них переоцінки своїх можливостей, лінощів через систематичну недовантаженість.

Форми роботи з цією категорією дітей – групові та індивідуальні заняття в приміщенні дошкільного та загальноосвітнього закладів, в музичній чи актовій залі, на прогулянці, екскурсії тощо. Зміст інтелектуальної інформації для них має доповнюватися науковими відомостями, які вони можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань за той самий час, що й інші діти, але за рахунок прискореного темпу обробки навчальної інформації. У методах навчання цих дітей мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь та навичок [17, с.234].

Названі моменти на заняттях доповнюють системою творчої роботи (виконання дитиною завдань вдома самостійно під наглядом батьків чи за їх допомогою, відвідування занять гуртка або участь у масових тематичних заходах: вечорах, оглядах-конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з працівниками різних професій, ученими та ін.). Індивідуальні форми роботи з обдарованими дітьми передбачають виконання ними різноманітних завдань, участь у різноманітних заходах, які проходять у межах дошкільного та загальноосвітнього закладу, а також у різноманітних змаганнях між різними освітніми закладами, різними колективами тощо. Важливо керувати також захопленням дітей книгами, навчанню розуміти зміст переглянутих кінофільмів, мультфільмів, театральних вистав, вміти оцінювати їх та давати свою власну характеристику побаченого. Вихователі та вчителі мають налагоджувати контакти з позашкільними установами, де займаються їх вихованці. Вивчаючи інтереси і нахили дітей, вони допомагають їм обрати профіль додаткових занять, які розвиватимуть та удосконалюватимуть їх творчі задатки.

У роботі з категорією обдарованих дітей не тільки створюють сприятливі умови для їх розвитку на заняттях, у дозвіллі, ігровій діяльності, а й психологічно готують до наполегливої праці. Діти мають усвідомити, що розвинути здібності й досягти успіху можуть лише ті, хто готовий подолати труднощі. Брак таланту пояснюється не збідненою людською природою, а відсутністю сильних натур, здатних виявити мужність, наполегливість, сувору дисципліну в самоосвіті – самовихованні, в критичному самоосмисленні загальноприйнятих норм, стереотипів, у захисті нового.

Розвиток обдарованих дітей гальмується через: відсутність соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву різнобічних талантів дітей, їхньої творчості; формалізовану, механізовану та автоматизовану систему навчання; поневолення дитячої обдарованості бездуховною масовою культурою; відсутність психологічної допомоги дітям у подоланні комплексу неповноцінності.

У вихованні цієї категорії дітей особлива відповідальність лягає на сім’ю. Неправильний підхід до талановитих дітей у родинному колі, їх обожнювання призводять до негативних наслідків. А. Макаренко у своїй «Книзі для батьків» наводить цікавий приклад виховання єдиного сина в сім’ї Кетових. Завдяки детально продуманій системі виховання Вітько швидко випередив однолітків у

навчанні. У п’ять років він правильно говорив російською і німецькою мовами, в десять – почав знайомство з класичною літературою, у дванадцять – читав в оригіналі Шекспіра, «перескочив» через десятий клас, а в сімнадцять вступив на фізико-математичний факультет університету, вразивши професорів своєю обдарованістю та ерудицією. Проте він сформувався як егоїст, холодний цинік, байдужий до всього і до всіх. Головним для нього був він сам, його успіхи й задоволення. Тому так бездушно відмовляється він принести з аптеки ліки хворому батькові.

Педагоги і батьки повинні керуватися твердженням В. Сухомлинського про те, що у природі немає дитини безталанної, ні на що не здатної.

**Роль батьків у формуванні обдарованої особистості**

Найпершу і чи не найвизначнішу роль у розвитку обдарованої дитини відіграють її батьки. Проте, не завжди у своїх дітях батьки можуть розгледіти зерна обдарованості. Та й, більше, часто батьки починають конфліктувати з такими обдарованими дітьми, не бачачи у них особливої обдарованості за ширмою проявів дітьми деякого лінивства, повільності, ширянні у просторі, впертості, невизначеності. Розвиток їх обдарованих дітей вони трактують певною аномальністю, відхиленням від стандартів, яких важко зрозуміти іншим людям.

Часто не вміння батьками розгледіти у своїй дитині первинні ознаки обдарованості, талановитості, не помічання раннього, відмінного від ровесників розвитку та незвичайних особливостей та проявів в інтелектуальній, ігровій діяльності, в особливостях комунікації з іншими людьми є наслідком їх невисокого рівня освіти або низького їх культурно-естетичного розвитку. У сім’ях, де дитина є єдиною (немає з ким порівняти) або де кожен або більшість із дітей посилено проявляють певні здібності у різних сферах діяльності (нерозрізнення, одинаковість здібностей усіх дітей), дуже легко прогледіти елементарні прояви певних успіхів дитини у чомусь. Адже самі такі початкові успіхи, натхнення, творчі задатки у майбутньому можуть стати (або не стати) творчими здібностями і перерости в обдарованість особистості.

Інколи буває так, що батьки бояться з певних причин («Моя дитина така як і усі», «Що я маю із цим далі робити?», «Чи не виглядатиму я дивно, коли надміру хвалитиму чи підтримуватиму свою дитину?», «А що скажуть інші?» та інші схожі визначення та відмазки) визнати власну дитину талановитою, обдарованою. Тоді дитина вважає, що її обдарованість є чимось таким, що не є сприйнятливим для інших людей. Такі діти намагаються не виділятися серед інших, інколи навіть нівелюючи свої прагнення і бажання.

У таких випадках, необхідно батькам виконувати такі поради та настанови:

- приймати власну дитину з її позитивними та негативними якостями, не обожнювати та, водночас, не нівелювати її надзвичайні здібності та таланти;

- стимулювати дитину самостійно здійснювати власний вибір у вирішенні життєвих ситуацій, одночасно будучи, коли це потрібно, підтримкою та порадником;
- не пришвидшувати вирішення складних ситуаційних задач, вибору напрямів сфер діяльності своїм власним передчасним втручанням – дайте можливість дитині вирішити це самій;
- з готовністю приходити, при потребі, на допомогу, проте, не викладати широко увесь досвід, які знають батьки із цієї сфери діяльності, а обмежуватися лише тими запитаннями, які цікавлять дитину саме в цей момент і дати відповідь саме на ці запитання).

Таким чином, виявлення та розвиток обдарованості дітей залежить від якомога раннього виявлення не тільки педагогами, а й батьками. Адже саме батьки здатні побачити перші прояви задатків у їхніх дітей. І саме батьки можуть стимулювати переростання певних задатків у здібності, а також передоручати інтенсивніший вплив на розвиток творчих здібностей власних обдарованих дітей певним спеціалістам.

Також важливим є створення батьками умов для активізації пізнавальної, ігрової та розумової діяльності, підтримка певних зацікавленостей та нахилів, стимулювання та підтримка [12, с.30-31] самовпевненості обдарованих особистостей, підвищення їх самооцінки.

**Висновки.** Розвиток обдарованості відбувається протягом усього періоду становлення людської особистості – від дошкільних, шкільних років, до студентських років аж до старшого віку. У дошкільному віці особливо відбувається емоційно-вольовий розвиток, що допомагає дитині чуттєво сприйняти інформацію про довколишнє середовище, взаємозв'язки між предметами, живими істотами, явищами, усвідомлює та осягає національні та загальнолюдські досягнення, цінності, досвід. Дитина дошкільного та шкільного віку через самопізнання та усвідомлення власної єдності із навколишньою зовнішністю потребує включатися у діалогове спілкування, проявляючи вольові якості щодо власної поведінки та поведінки інших людей, поважливого та дбайливого ставлення як до власних потреб, так і до потреб інших людей, бережливого ставлення до природи, застосовуючи та удосконалюючи свої нахили та здібності згідно своїх інтересів.

Реалізація обдарованості особистості є основною метою усіх освітніх закладів, адже саме від її інтенсифікації залежить зростання рівня розвитку суспільства. Проблема розвитку творчих здібностей, підтримка обдарованості підростаючого покоління є однією із найважливіших проблем економічного, культурно-освітнього та духовного зростання нашої країни.

Кожна особистість має індивідуальні риси характеру, поведінки, спілкування, наявність деяких здібностей, що охоплюють її схильності та захоплення, характеризують силу волі, наполегливість, бажання, постійні прагнення до вдосконалення в певній сфері діяльності. Саме від наявності здібностей залежать нейро-психічних та фізично-моторних особливостей людини. У зв'язку із цим особистість здатна або успішно або не зовсім успішно

набувати у різних освітніх закладах певних знань, удосконалювати свої уміння та навички. А будуть чи не будуть набуті певні знання, досвід, уміння ними користуватися у різних життєвих ситуаціях залежить від умов, у яких особистість опиняються протягом свого зростання та становлення.

До переліку цих умов відносять різноманітні фактори:

- зацікавленість розвитком обдарованої особистості членами суспільства, в якому людина розвивається (у сім'ї, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах, а потім у певній організації, колективі);
- інтенсивність освітнього процесу та особиста орієнтованість на кожну обдаровану особистість, врахування її бажань, талантів, нахилів та спрямувань для майбутньої трудової діяльності.

Згідно різнокритерійної типологізації обдарованості визначається й спрямованість пізнавального інтересу, зокрема, природничо-теоретична, природничо-прикладна та гуманітарна спрямованість.

Здібності обдарованої особистості широкоаспектні і розподіляються а діяльнісними спрямуваннями, що включає: самостійний аналіз проблемної задачі, ситуації та ретельне планування та реалізація вирішення проблеми; децентраційні процеси, спрямовані на взаєморозуміння, взаємоповагу у спілкуванні обдарованої особистості із різними людьми; здатність до створення нових ідей, задумів, ходу подій із нестандартними способами досягнення творчих результатів.

Розрізняючи обдарованих особистостей за показниками, часто визначається основний вид діяльності, де людина проявляє певні здібності саме у тому чи іншому виді діяльності, зокрема, це може бути обдарованість у сфері академічних досягнень, інтелектуальна обдарованість, художньо-образотворча обдарованість, хореографічно-рухова обдарованість, спортивно-пластична обдарованість, творча всебічна обдарованість, комунікативна обдарованість.

Починаючи ще з дошкільного віку може проявлятися обдарованість, до конкретного або до декількох видів діяльності, зокрема, логіко-математичні здібності; конструктивно-технічні здібності; літературно-мовні здібності; загальні художні здібності; музичні здібності; здібності до зображувальної діяльності.

Розвиток обдарованості може відбуватися або не відбутися. Позитивному розвитку сприяють піклування педагогів, батьків, задіювання спеціальних освітніх програм, застосування специфічних форм та засобів навчання, впровадження гуманно-демократичних відносин, підтримка різнотипних способів мислення обдарованих особистостей (дітей дошкільного, шкільного віку та студентської молоді), організація пошуково-дослідницької діяльності, стимулювання саморозвитку та самовдосконалення щодо власних нахилів та талантів.

Отже, ефективність та широка результативність роботи з обдарованими особистостями потребує спеціальної підготовки усіх педагогічних працівників [4, с.30−35], залучення та педагогізація батьків до роботи з обдарованими дітьми, школярами та студентами. Лише налагодження партнерської взаємодії

між усіма учасниками освітнього процесу, врахування їх потреб, специфічності, творчих нахилів, здібностей та уподобань, спеціального програмного спрямування та різнобічної інтелектуально-практичної творчої діяльності сприятиме становленню обдарованої особистості як основної опори високорозвиненого суспільства.

**Список використаних джерел**


1. Володарська М. О., Настенко А. І., Пілаєва О. М., Полуніна С. М., Сисоєва В. М. Робота з обдарованими дітьми Харків : Вид. група «Основа», 2010. 192 с. (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 1 (73)).
2. Гевко О. Особливості розвитку та виховання обдарованої особистості дошкільника. *Актуальні проблеми дошкілля :* збірник наукових праць / За ред. Марії Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. С.110 – 121.
3. Гевко О. Педагогічні умови формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Молодь і ринок.*2019. № 12(179). С.95–100.
4. Гевко О.І. Підготовка майбутнього вихователя до формування уявлень про лічбу в обдарованих дошкільників / О.І. Гевко, Г.І.Квасниця // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.] : Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького ; голов. ред. А. І. Кузьмінський; редкол. сер. : Н. А. Тарасенкова (відп.ред.), О. А. Біда, В. М. Король [та ін.]. Черкаси, 2016. Вип. №2. 2016. 152 с. С.30−35.
5. Гевко О. Розвиток обдарованості в учнів 7 − 9 класів на уроках іноземної мови. *Перспективні напрями становлення та розвитку сучасної школи: погляди майбутніх педагогів:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених (м. Умань, 16 березня 2017 р.) / ред. кол.:Коберник О.М., Кравченко О.О., Бойченко В.В., Ткачук Л.У. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2017. С. 8 – 14.
6. Гевко О. Роль батьків у формуванні обдарованої дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкілля:* збірник наукових праць / За ред. Марії Чепіль. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. С.175 − 181.
7. Гевко О.І., Савченко Л.Л. Педагогічні аспекти формування творчих здібностей у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки». №97 (2021).* Секція 2. Теорія і практика виховання.С.22-29.
8. Гільбух Ю. 3. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. К., 1993. 77 с.
9. Корнієнко І.О., Приведа О.М. Обдаровані діти: діагностика та супровід. Львів ЛОППО, 2010. 31 с.

10. Кравчук Н.П., Карнаух Л.П. Психолого-педагогічні аспекти обдарованості дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 33. Т.2. 2021. С.124−129.
11. Кульчицька О. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*. 2007. №1. С.39-42.
12. Литовченко В. Підтримка талановитих дітей та обдарованої молоді. *Обдарована дитина.* 2009. № 1. С. 30–31.
13. Лінник О.О. Творче проектування в організації життєдіяльності шестирічок: Навчально-методичний посібник. Луганськ: Альма-матер, 2005. 178с.
14. Музика О.Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2013. Т.XII. Психологія творчості. Випуск 17. С.223-233.
15. Платонов К.К. Проблема здібностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
16. Психологія обдарованості дітей і підлітків / Під ред.Н.С.Лейтес. М, 1996. 416 с.
17. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. Навч.посібн. К.: ІЗМН, 1996. 236 с.
18. Сидоренко І.В. Психологічні аспекти роботи з обдарованими дітьми в освітньому закладі: Метод.розробка. Суми: Різоцентр, 2005. 64 с.
19. Слободянюк Л. Програма пошуку обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Психолог*. 2003. №8. 130 с.
20. Холодна М. А. Еволюція інтелектуальної обдарованості від дитинства до дорослості: ефект інверсії розвитку. *Психологічний журнал*. 2011. Т. 32. №5. С. 69-78.
21. Hevko O. The creative development of a preschool child's individuality by means of the national fairy tale // Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska : sectio J – Paedagogia-Psychologia. Lublin – Polonia, 2015. Vol. XXVIII. № 2. S. 95 − 107.

**Мар’яна Деренюк**
аспірантка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

## Методика формування у студентів готовності до застосовування медіаосвітніх технологій

***Анотація.*** Публікація присвячена аналізу накопиченого досвіду застосування медіаосвітніх технологій в освітньому процесі ЗВО. Автором проаналізовані поняття медіаосвіта, медіатехнології, розкрито особливості підготовки студента до роботи з медіаосвітніми технологіями. Досліджено роль медіатехнологій в особистісному зростанні студента. Студентський саморозвиток, розвиток критичого мислення та формування творчих здібностей пов'язані з впровадженням в освітній процес медіатехнологій, що є унікальним способом стимулювання постійного прагнення до самоосвіти.

***Ключові слова:*** готовність; компетентність; педагогічні умови; медіаосвіта; медіаосвітні технології; сучасні ЗВО; освітній процес.

Усвідомлення важливої ролі масової комунікації у житті сучасної людини призвело до необхідності глибокого аналізу цієї сфери діяльності з позицій педагогіки та психології. Поняття «медіаосвіта» визначається як навчання теорії та практичним умінням з метою оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядаються як частина специфічної та автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці [5].

Медіатехнології стають базою соціально-економічного розвитку. Внаслідок цього до здобувачів освіти ставляться вимоги, які пов’язані з вмінням вільно орієнтуватися в сучасній медіакультурі, орудуючи засобами медіаграмотності.

Над проблемами медіаосвіти працювали видатні вчені та активісти різних спеціальностей. Медіаосвітню діяльність у філософському осмисленні обґрунтовано у працях В. Возчикова, Г. Михалєвої, В. Савчука; у педагогічній літературі значна увага приділяється питанням теорії і практики медіаосвіти, зокрема досліджуються: історія медіаосвіти в різних країнах (В. Колесніченко, Л. Мастерман, А. Новикова, В. Робак, І. Чемерис та ін.); концепції, моделі та методи медіаосвіти (О. Баришполець, Д. Бекінгем, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, Л. Мастерман, Г. Онкович, С. Пензін, О. Федоров, Е. Харт, О. Шариков та ін.), медіаосвіта у професійній підготовці майбутніх педагогів (Ю. Казаков, Н. Рижих, О. Шипнягова, Н. Шубенко та ін).

Використання медіатехнологій в умовах вищої освіти значно розширює перед викладачами та студентами високий науковий та методичний рівень викладання, а також ефективне застосування нових методів та форм в освітньому процесі.

Медіаосвітні технології відповідають принципу особистісного підходу. Їх використання підвищує можливості результативного подання нового матеріалу, а також сприяє розвитку творчих та розумових здібностей.

Саме медіатехнології – є потужною мотивацією студентів до навчання. Медіаосвітні технології – унікальний засіб розвитку критичного мислення та формування творчих здібностей, способом стимулювання постійного прагнення студентів до самоосвіти.

Використання медіатехнологій у навчальному процесі ЗВО є не тільки доцільним, а й необхідним. Головні функції:

- інноваційність освітнього процесу;
- активізація мотивації студентів до навчально-пізнавальної діяльності;
- збільшення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу;
- оптимізація навчання.

Отже, використання медіатехнологій в навчальному процесі вищої школи дає змогу урізноманітнювати завдання та форми подання інформації, а також застосування комп'ютерних програм, які включають навчальні, тренувальні, тестувальні набори вправ. Вони уможливлюють моделювання ситуацій, які максимально є наближеними до професійної діяльності; активізують освітню діяльність студентів, розвивають критичне мислення та посилюють їх самостійну роботу [14].

Провідним в освітньому процесі є компетентнісний підхід. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед визначена соціальна норма (вимога) до освіти та підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Це сукупність якостей (характеристик) особистості, які дозволяють якісно виконувати певну діяльність, на яку спрямоване розв'язання задач (завдань) у певній галузі. Компетенція – це вужче поняття, ніж компетентність. Ключові компетентності повинні містити низку компетенцій.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», «компетентність» визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [16].

Компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може бути використана для характеристики будь якої сфери діяльності людини, описувати рівень необхідної підготовленості до її виконання, окреслювати повноваження, права і обов'язки;

Компетентність – це реально-суб'єктивна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність її компетенції; компетентність є сукупною

характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам [19].

Поняття «готовності до педагогічної діяльності» є ширшим, ніж поняття «компетентність» чи «компетенція». Компетентність та компетенції є складовими компонентами готовності майбутнього викладача до педагогічної діяльності.

Результатом підготовки у ЗВО є стан готовності майбутніх викладачів до реалізації засобів медіаосвіти, медіаосвітніх технологій.

Термін «готовність» виник в експериментальній психології, пізніше був перенесений в психолого-педагогічні дослідження. Якщо психологічний аспект проблеми спрямований на виявлення характеру зв'язків, залежностей між рівнем готовності та ефективністю діяльності, то педагогічний – вивчає фактори, умови, дидактичні та виховні засоби, які забезпечують управління формуванням, становленням та розвитком готовності. Психологічний зміст поняття «готовність до дії» передбачає процес оволодіння особистістю необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями і навичками.

Готовність – це стійке інтегративне особистісне утворення, яке характеризується такими компонентами:

- усвідомлення необхідності використання медіаосвітніх технологій;
- стійке бажання їхнього впровадження;
- теоретичні та методичні знання у сфері медіаосвіти.

Готовність – це інтегративне особистісне утворення, що поєднує ціннісні установки, комплекс знань, умінь, здібностей, які забезпечують ефективну взаємодію із суб'єктами учіння у певному колі професійних ситуацій на основі вільного володіння медіаосвітніми засобами.

Професійна готовність – це складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та освоєні професійні цінності. У цю готовність також входять професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці [5].

Зміст готовності до педагогічної діяльності у широкому розумінні об'єднує морально-вольові якості особистості, соціально-значущі мотиви, знання, вміння і навички, у вузькому – означає оволодіння педагогом відповідними професійно-значущими знаннями, вміннями і навичками.

Готовність студентів закладів вищої освіти до застосування медіаосвітніх технологій складається з чотирьох компонентів.

Мотиваційний компонент готовності – це свідоме ставлення студентів до медіаосвітніх технологій та усвідомлення їх ролі у вирішенні актуальних проблем освіти. Показниками мотиваційної складової готовності є: пізнавальний інтерес та особистісно-значуще ставлення до їх застосування. Мотиваційний компонент є системоутворювальним для цього виду готовності та відображає рівень усвідомлення майбутніми викладачами важливості використання медіа в професійній діяльності.

Цей компонент передбачає професійні установки, інтереси, спрямованість на використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі. Основою цього компонента є особисте прагнення студента застосувати набуті знання про медіаосвітні технології на практиці. Формування готовності до діяльності починається саме з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання.

Мотиваційний компонент характеризується сукупністю зовнішньої та внутрішньої мотивації студента в професійно спрямованому контексті, на яку здійснюється значний вплив під час підготовки майбутнього фахівця, оскільки є провідним чинником подальшої самореалізації спеціаліста та його професійного зростання.

Когнітивний компонент поєднує в собі сукупність знань студентів про сутність і специфіку медіаосвітніх педагогічних технологій, їх види та особливості, а також комплекс умінь і навичок їх застосування у структурі власної професійної діяльності, пов'язаних з готовністю до науково-дослідницької діяльності. Характеризується обсягом знань (ширина, глибина, системність), стилем мислення, рівнем сформованості умінь та навичок [11].

Показниками даного компоненту є певний об'єм загальних та спеціальних знань щодо використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі ЗВО (загальні знання – знання про способи використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі ЗВО; спеціальні знання – визначають рівень знань майбутніх викладачів щодо самостійної розробки дидактичного матеріалу, медіатекстів, користуючись засобами медіаосвіти (а саме: друкованими газетами й журналами, радіо й телебаченням, кабельними засобами передавання інформації, CD, DVD, текстовими форматами PDF, форматом JPEG для фотографій та багатофункційними графічними редакторами та ін.); знання можливостей та дидактичних особливостей електронних освітніх ресурсів; уміння добирати навчально-виховний матеріал, розробляти заходи, використовувати відповідні вправи і завдання. Сформований змістовий компонент передбачає цілісне оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка послужить міцним фундаментом для розвитку практичних умінь та навичок виконання майбутньої професійної діяльності.

Креативно-поведінкова складова реалізується в оригінальному вирішенні педагогічних завдань, в імпровізації. Проявляється через відкритість до медіаосвітніх інновацій; гнучкість і критичність мислення; творчу уяву. Її важливість зумовлена творчим характером діяльності. Це передбачає здатність студентів реалізувати набуті знання щодо використання засобів медіаосвіти в організації навчально-виховного процесу. Він спрямований на отримання базових знань, умінь і навичок користувача, опанування комп'ютерної грамотності як важливого й необхідного елемента медіаграмотності, створення web-портфоліо, роботу з електронними журналами, вміння працювати з периферійними електронними пристроями, наприклад: мультимедійний

проектор, сканер, інтерактивна дошка, пошукові системи Інтернету, для здійснення мережевої взаємодії [11].

Рефлексивний компонент характеризує вивчення та аналіз студентами явищ власної свідомості та діяльності. Цей компонент реалізується за допомогою наступних рефлексивних процесів: саморозуміння і розуміння іншого, самооцінка і оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого. Він передбачає об'єктивну самооцінку своєї професійної підготовки до використання засобів медіаосвіти, здатність до самоаналізу, самокритики, готовність до подолання труднощів, виявлення й усунення помилок, аналіз чинників успішної діяльності в процесі використання засобів медіаосвіти, володіння засобами самокорекції.

Усі ці компоненти взаємопов'язані, зникнення одного з них робить неможливим підготовку майбутнього фахівця до вирішення ним професійних завдань.

Процес формування готовності до використання медіаосвітніх технологій буде успішним при створенні відповідних педагогічних умов.

Поняття «педагогічні умови» належить різним аспектам усіх складових процесу навчання, виховання та розвитку: цілі, зміст,принципи, методи, форми, засоби і т. д. Їх використовують стосовно цілісного навчально-виховного процесу під час характеристики освітньої системи чи окремих її сторін чи елементів. Найчастіше під педагогічними умовами розуміють такі, що є цілеспрямовано (свідомо) створюються в навчально-виховному процесі з метою вдосконалення, підвищення ефективності, забезпечення реалізації певних інновацій. Вони виступають важливою складовою управління навчанням, провідним елементом освітньої системи [12; 20].

Поняття «педагогічні умови» тлумачиться як:

– сукупність взаємопов'язаних передумов, насамперед матеріально-технічних, кадрових, організаційно-технологічних, інформаційних, програмного забезпечення;

– обставини процесу навчання і виховання, що забезпечують досягнення освітніх цілей;

– ефективні внутрішні фактори освітнього середовища;

– організаційні (організаційно-управлінські) ресурси та заходи [9; 23].

Педагогічні умови можливо регулювати, вони посилюють, а за відсутності або неповноти – ускладнюють, знижують ефективність педагогічної взаємодії.

Отже, педагогічні умови – це сукупність спеціально розроблених факторів, що впливають на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та особистісні параметри всіх його учасників.

Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання і виховання; сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її талантів з урахуванням потреб та формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, а також ключові, загальні та професійні компетенції. Запровадження педагогічних умов

розглядається як суттєвий, свідомо сконструйований вплив на хід навчального процесу, що забезпечує, але не гарантує певний результат цього процесу. Педагогічні умови спеціально плануються, створюються штучно, вбудовуються в хід освітнього процесу з метою впливу на нього. Педагогічні умови потребують постійного коригування та вдосконалення.

Відповідно до концептуальних засад сучасної освіти, необхідним є застосування таких принципів та педагогічних умов, як

– дотримання гуманістичної парадигми підготовки студентів;

– забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки студентів;

– організація творчого співробітництва викладача та студентів у навчально-виховному процесі на основі суб'єктно-суб'єктних відносин;

– дотримання дидактичних та методичних принципів підготовки спеціалістів;

– застосування традиційних і сучасних інтерактивних методів навчання;

– творче залучення студентів до науково-дослідницької роботи;

– роботи з новими засобами навчання та новітніми програмами [22].

Гуманістичний підхід до організації навчально-виховного процесу засобами медіаосвітніх технологій у закладі вищої освіти проявляється у зверненні до особистісної суті людини. Реалізується він за рахунок наступних факторів:

– створення позитивно-емоційного фону сприйняття інформації в процесі навчання;

– забезпечення атмосфери позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямованої на досягнення поставленої мети;

– творчого підходу до оцінки змісту навчальних програм з огляду на максимальні можливості розвитку інтелектуального потенціалу студентів та їх творчих здібностей;

– структурування лекційних, семінарських та практичних занять на спільній солідарній основі, що сприймається як студентами, так і педагогом;

– забезпечення умов для самореалізації студентів в ході опанування ними навчальних курсів та включення їх у студентське життя [6].

Основними вимогами до визначення педагогічних умов формування готовності до використання медіа освітніх технологій є:

– оволодіння системою педагогічних знань (чітке усвідомлення кінцевої мети, знання особливостей педагогічної системи, знання дидактики вищої школи);

– оволодіння системою психологічних знань (знання закономірностей навчання і виховання у вищій педагогічній школі з урахуванням особливостей студентів і характеру взаємодії структурних компонентів педагогічної системи вищої школи, знання індивідуальних і типологічних особливостей особистості) [12].

П. Саверин виділяє наступні умови підготовки майбутнього викладача до застосування медіатехнологій:

1) соціальні умови.

Наявність соціального замовлення на підготовку викладача, здатного до роботи із застосуванням медіатехнологій, зафіксованого у моделі педагога новатора; організація процесу підготовки педагогічних кадрів до творчого пошуку в якості підсистеми навчального процесу і процесу формування готовності до застосування медіатехнологій в якості підсистеми процесу формування професійної компетентності викладача; вдосконалення організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення підготовки майбутнього викладача тощо;

2) дидактичні умови.

Підготовленість науково-педагогічних працівників, методистів до організації діяльності магістрів з освоєння практичних навичок і умінь, що стосуються роботи з медіатехнологіями; наявність у майбутніх викладачів позитивної установки на оволодіння навичками та вміннями застосування медіатехнологій; наявність у магістрів необхідного рівня теоретичних знань і практичних умінь з основ застосування медіатехнологій; впровадження особистісно-орієнтованої системи підготовки тощо;

3) методичні умови.

Правильна постановка навчальної мети; проведення мотиваційної діяльності; рефлексія та корекція; наявність програмно-методичного забезпечення; створення емоційно сприятливої атмосфери процесу навчання, ситуації успіху в навчанні при застосуванні медіатехнологій; формування досвіду творчої діяльності із застосуванням медіатехнологій;

4) технічні умови: наявність матеріально-технічної бази та програмного забезпечення для створення можливості застосовувати медіа технології [17; 18].

Обґрунтований відбір необхідних і достатніх умов формування готовності до використання медіаосвітніх технологій спирається на такі положення:

1) медіаосвіта повинна сприяти формуванню медіаімунітету, який допомагає протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя під час споживання медіатекстів, що передбачає вміння знаходити та використовувати потрібну інформацію, розпізнавати пропаганду, захиститися від шкідливої інформації з урахуванням маніпулятивних впливів;

2) медіаосвітіні технології впливатимуть на розвиток критичного мислення як одного із ключових механізмів медіа грамотної особистості, яке гарантуватиме свідоме споживання медіапродуктів, реального оцінювання інформації;

3) створення середовища медіатворчості, яка буде проявлятися в самовираженні особистості та реалізації її життєвих завдань, покращенні якості міжособистісної комунікації і приязності соціального середовища;

4) спрямованість на формування ціннісного ставлення до використання інформаційно-комунікаційних технологій і до поповнення власних знань, удосконалення вмінь і розвитку досвіду їх використання студентами під час проведення занять [7].

Відповідно до предмету нашого дослідження, нами виділено наступні педагогічні умови формування готовності студентів ЗВО до застосування медіаосвітніх технологій:

а) актуалізація потреби студентів університету у реалізації медіаосвіти;

б) створення дидактично-методичного забезпечення, визначення обсягу знань, необхідних для реалізації медіаосвіти у ЗВО;

в) розроблення комплексу творчих завдань з метою оволодіння студентами методикою медіаосвіти.

Ці умови реалізуються на наступних етапах формування готовності до реалізації медіаосвіти та використання медіаосвітніх технологій.

Перша педагогічна умова реалізується на етапі формування мотивації проведення роботи з реалізації медіаосвіти в закладах вищої освіти. На цьому етапі відбувається усвідомлення студентами ролі засобів масової комунікації у сучасному суспільстві та процесі соціалізації, а також розуміння необхідності вивчення засобів масової комунікації в освітніх закладах як самостійного об’єкта. Необхідно досягти позитивного емоційного ставлення до вивчення медіа; інтересу до роботи зі засобами масової комунікації; постійного та стійкого прагнення проводити вивчення медіа; розуміння сутності медіаосвіти.

Важливим є створення сприятливої атмосфери для студентів та висококваліфіковане кадрове забезпечення підготовки до застосування медіатехнологій у професійній діяльності. Створення емоційно сприятливої атмосфери освітнього процесу забезпечує ситуацію успіху студентів, що значно впливає на їхню мотивацію.

Друга педагогічна умова успішного формування готовності здійснюється на етапі теоретичної підготовки, коли студенти засвоюють теоретичні знання.

На цьому етапі вивчається три блоки теорії засобів масової комунікації.

Перший блок охоплює:

а) загальне поняття про комунікації;

б) поняття про знакові системи та способи передачі інформації;

в) поняття про масову комунікацію та її закономірності.

Далі у другому блоці розглядається структура масової комунікації. Він включає вивчення окремих засобів масової комунікації та їх особливостей (преса, фотографія, радіо та звукозапис, кіно, телебачення).

Реалізація цієї педагогічної умови передбачає відповідний рівень підготовленості науково-педагогічних співробітників, методистів ЗВО до організації діяльності студентів з оволодіння практичними навичками та вміннями, необхідними для застосування медіа освітніх технологій. Необхідно дотримуватися дидактично-методичних умов:

- правильної постановка навчальної мети;
- рефлексії та корекції;
- проведення мотиваційних заходів;
- наявність комплексу методичного забезпечення;
- формування досвіду творчої діяльності із застосування медіа технологій.

У психолого-педагогічних дослідженнях з проблем організації навчальної діяльності науковці визначають дії викладача і студента, виконання яких забезпечуватиме реалізацію конкретних завдань професійної підготовки. В цій взаємодії студент усвідомлює свої інтереси і перспективу їх розвитку, а викладач, виконуючи роль організатора, допомагає це реалізувати. Діяльність викладача визначається наступними компонентами:

– чітко поставленою педагогічною метою;

– формуванням у студентів стійкого інтересу і потреби в оволодінні медіатехнологіями;

– визначенням змісту, який потрібно засвоїти;

– добором методів і прийомів, форм організації навчальної діяльності, в яких суб'єкти навчальної діяльності рівні (діалог);

– свідомим використанням різних умов, що впливатимуть на оптимізацію процесу навчання;

– обліком результатів педагогічної діяльності задля визначення наступних навчально-виховних завдань, що потребують вирішення [20].

Задля забезпечення ефективних умов реалізації педагогічного процесу необхідна організація оптимальної навчальної діяльності студентів, що здійснюється у відповідності з певними вимогами. Так, в процесі професійної підготовки студент як суб'єкт навчальної діяльності повинен:

– усвідомлювати цілі і завдання навчання, мотиви і потреби власної професійної освіти;

– оволодівати знаннями, свідомо їх використовувати в навчальній діяльності професійно-практичного спрямування;

– здійснювати самоконтроль, вносити корективи у власну навчальну діяльність;

– самостійно та об'єктивно оцінювати результати власної навчальної діяльності.

Навчальний процес, спрямований на формування у студентів, системи знань та вмінь, створює передумови для майбутньої ефективної професійної діяльності. Педагогічні знання становлять теоретичну та загальнометодичну основу ефективної діяльності педагога, а практичні уміння є формою функціонування теоретичних знань. Перетворення теоретичних знань в систему практичних умінь можливе за умови правильної побудови ефективного навчального процесу, в якому студент є свідомим і активним учасником.

Третій блок теоретичної підготовки охоплює питання соціального функціонування засобів масової комунікації. Крім того, на цьому етапі продовжується реалізація першої педагогічної умови за допомогою детального вивчення функцій та ролі засобів масової комунікації у суспільстві.

Третя педагогічна умова успішного формування готовності (володіння методикою медіаосвіти) здійснюється на третьому та четвертому етапах підготовки. На етапі практичної підготовки реалізується практичне оволодіння методикою за допомогою виконання завдань. На четвертому етапі здійснюється

виконання студентами креативних завдань, спрямованих на створення власних медіа засобів, які можуть бути використані у подальшій професійній діяльності.

Необхідною складовою є відповідне технічне забезпечення, а саме наявність у ЗВО матеріально-технічної бази та програмного забезпечення для створення можливості застосовувати медіаосвітні технології.

Вища освіта має базуватися на таких принципах медіаосвіти:

– інформаційна відкритість та доступ до інформації, яка розміщена в ЗМІ;

– єдність медіасвідомості та медіаосвіти;

– використання активних форм медіаосвіти та технології медіаосвітнього проекту [14].

Пасивна медіаосвіта спрямована на формування лише знань, умінь користувача і навичок. Активна медіаосвіта спрямована на оволодіння навичками активного комунікатора і реалізується через участь у розробці та реалізації окремих медіаосвітніх проектів (газети, журнали, телепрограми, документальні фільми, анімація та інші фільми, Інтернет-сайти, CD та DVD проекти, створені з освітньою метою). Тобто активна медіаосвіта забезпечує створення студентами власного медіа-продукту, медіатексту.

Медіаосвітні технології залучають до навчального процесу традиційні ЗМІ (періодику, радіо, телебачення, кіно тощо) та засоби новітніх інформаційних технологій, програмно-апаратних засобів та пристроїв, які функціонують на основі обчислювальної техніки; сучасні методи та системи обміну інформацією, що забезпечують операції збору, накопичення, зберігання, обробки та передачі інформації.

На матеріалі вивчення і аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми нами було проведено анкетування та опитування 20 студентів спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки.

В результаті анкетування були отримані такі результати. З 20 респондентів абсолютна більшість збираються використати в своїй майбутній професійній діяльності будь-які засоби масової комунікації. За конкретними засобами масової комунікації відповіді розподілилися так: преса – 85%; телебачення – 60%; кіно – 60%; радіо – 15%. Серед інших засобів масової комунікації, які передбачається використовувати, найчастіше називали Інтернет (45%). При цьому 65% опитаних передбачають використовувати відразу кілька засобів масової комунікації.

Використано опитувальник «Визначення мотивації за методикою Н. Бадмаєвої». За результатами проведення та обробки отриманих даних встановлено, що близько 30% студентів мають сформовану мотивацію щодо використання засобів медіаосвіти та усвідомлюють, що успішність та ефективність професійної діяльності суттєво залежить від готовності до їхнього застосування в освітньому процесі ЗВО. За А. Реаном, такі студенти зазвичай активні та ініціативні. У разі виникнення перешкод під час розв’язання поставлених завдань – шукають способи їх виконання. У процесі виконання завдань проблемного характеру та дефіциту часу результативність діяльності,

зазвичай, має позитивну динаміку. Чим складніші завдання виконують студенти з таким типом мотивації, тим вони більше цікавості виявляють для до його розв'язання.

Згідно з результатами опитування мотивацією боязні невдачі виявлено в 50% студентів. Вони малоініціативні, уникають відповідальних і складних завдань, шукають причини їх невиконання. Ставлять перед собою надто завищені цілі або обирають легкі для виконання завдання, неадекватно оцінюють власні можливості. Виявляють меншу наполегливість у досягненні цілей в умовах дефіциту часу, результативність їхньої діяльності при цьому погіршується. У разі невдачі в розв'язанні завдання інтерес до нього падає. У 20% студентів студентів мотиваційний статус чітко не виражений.

Можемо зробити висновок про те, що в сучасних закладах освіти студенти приділяють недостатню увагу соціокультурному потенціалу медіаосвіти. Переважає спрощений підхід до визначення місця засобів масової комунікації у змісті та методичному забезпеченні процесу навчання й виховання. Також в ході бесід зі студентами визначили, що поширеною є позиція щодо переважання саме негативного впливу засобів масової комунікації, особливо телебачення, Інтернету на формування особистості дітей та юнацтва, руйнівного впливу медіа в процесі виховання учнівської молоді.

Зазначене засвідчує необхідність пошуку шляхів ефективного формування готовності студентів закладів вищої освіти до використання сучасних медіаосвітніх технологій.

Аналіз сучасної ситуації у сфері засобів масової комунікації показав, що у суспільстві існує соціальне замовлення на формування особистості, здатної відбирати, самостійно критично оцінювати інформацію, що надходить з різних каналів масової комунікації, а також самостійно створювати повідомлення мовою різних медіа. Це призводить до необхідності здійснення роботи з вивчення засобів масової комунікації, цілеспрямованої роботи з формування готовності викладачів до реалізації медіаосвіти у ЗВО.

Організація процесу формування компонентів готовності відповідала наступним принципам:

- неперервності;
- комплексності;
- активності;
- діалогічності.

З метою виявлення можливостей для включення курсу з медіаосвітніх технологій у процес підготовки фахівця ЗВО нами були проаналізовані державні освітні стандарти із присвоєнням кваліфікації «Викладач». На підставі цього аналізу було зроблено висновок про те, що держстандарти містять елементи відомостей про засоби масової інформації та комунікації, однак цих відомостей недостатньо для того, щоб сформувати готовність до використання медіаосвітніх технологій.

Цілеспрямована підготовка студентів в цьому контексті може здійснюватися у двох напрямках:

1) медіаосвіта, інтегрована в дисципліни, включені в обов'язковий мінімум змісту підготовки, розширення та поглиблення відомостей про засоби масової комунікації у вже наявних навчальних дисциплінах;

2) виділення самостійного окремого курсу з підготовки студентів до роботи з вивчення засобів масової комунікації (дисципліна за вибором студента).

У сучасній дидактиці найбільш перспективною є тенденція до поєднання кількох засобів масової комунікації в рамках певного навчального курсу та вивчення загальних закономірностей функціонування медіа у суспільстві.

Зроблене уможливило висновок про доцільність включення до навчальної програми спецкурсу «Медіаосвіта» для студентів.

Спецкурс об'єднував теоретичну, методичну та технологічну підготовку студентів. Теоретична підготовка включала оволодіння знаннями з теорії засобів масової комунікації, їх функціях у суспільстві, методах можливого маніпулювання масовою свідомістю, прийоми аналізу повідомлень засобів масової комунікації. Методична підготовка передбачала оволодіння знаннями про зміст, форми, методи та засоби медіаосвіти. Технологічна підготовка передбачала практичну підготовку студентів до медіаосвіти у ЗВО, тобто формування умінь та навичок у галузі медіаосвітньої діяльності, а також умінь та навичок спеціального характеру, що дають можливість вирішувати конкретні навчально-допоміжні завдання. Отже, технологічна підготовка включала формування вмінь та навичок реалізації методологічних, теоретичних та методичних знань.

Спецкурс складається із трьох основних блоків:

1) мотиваційний блок включає вивчення важливої ролі засобів масової комунікації у суспільстві, формування уявлення про медіаосвіту як новий перспективний напрям в педагогіці, його роль у формуванні інформаційної та комунікативної культури особистості;

2) теоретичний блок передбачає знайомство студентів з основними поняттями та термінами, що належать до сфери масової комунікації: медіа, основні соціальні функції;способи кодування інформації; моделі процесу комунікації;мова різних засобів масової комунікації та ін., а також основними дослідженнями з історії та теорії медіаосвіти за кордоном та в Україні.

3) практичний блок передбачає роботу з аналізу різних медіатекстів та виявлення особливостей їх функціонування відповідно до специфіки кожного із засобів масової комунікації, а також щодо розвитку здібностей творчого самовираження студентів при створенні оригінальних зразків медіатекстів.

Виділення трьох блоків у змісті спецкурсу було зумовлене необхідністю формування мотивації ведення цієї роботи,наявністю теоретичного та практичного компонентів у складі готовності до впровадження медіаосвіти. Практичний блок пояснюється необхідністю універсальності цього курсу та можливості його вивчення для всіх студентів,одержують кваліфікацію «викладач».

Методика медіаосвіти викладалася в теоретичному блоці, а під час виконання завдань практичного блоку неодноразово наголошувалося, що всі види завдань, які пропонують студенти, можуть бути ними використані для реалізації медіаосвіти.

Під час розробки програми курсу нами враховувався особистісно орієнтований підхід освіти, який передбачає роботу насамперед із суб'єктним досвідом студента. Реалізація теоретичного блоку курсу здійснювалася в лекційній формі, а практичного блоку – у формі семінарських занять.

Під час проведення семінарських занять нами було розроблено два цикли творчих завдань:

1) цикл завдань, спрямованих на розвиток в аудиторії навичок аналізу медіатексту;

2) цикл завдань для оволодіння креативними вміннями на матеріалі медіа.

Використовувалися наступні методи організації навчальної діяльності:

1. Лекції репродуктивного характеру. Це пояснюється інформативністю навчального матеріалу літератури історико-теоретичного змісту.

2. Робота з книгою та дослідницький метод, який передбачав огляд літературних джерел з теми і на основі його аналізу створення повідомлення або доповіді (на вибір студента).

3. Панельні дискусії, що забезпечували, у порівнянні із звичайною дискусією, представлення інформаційного матеріалу з очевидною демонстрацією його переваг та недоліків у вигляді співставлення думок та суджень. Вона відбувалася між викладачем та кількома студентами і надавала можливість активного сприйняття відомостей з певного питання та їх аналізу, що дозволяло акумулювати студентам власні знання, та слугувала умовою формування початків професійного самовдосконалення.

4. Використання проблемно-орієнтованих ситуацій, ситуацій-ілюстрацій, ситуацій-вправ, аналізу конкретних ситуацій, ігрового проектування створювали умови для набуття аналітичного педагогічного досвіду, що дозволило розширити знання студентів та можливість їх активного застосування в процесі вирішення практичних завдань професійної спрямованості.

Окремо ми виділили методи, які сприяли набуттю умінь та формуванню навичок професійної діяльності в умовах її штучного відтворення:

- імітаційні вправи;
- організаційно-діяльнісні ігри;
- рольові ігри;
- ділові ігри;
- метод «занурення»;
- метод «мозкового штурму»;
- «студія випадку».

Методика формування у студентів готовності до застосовування медіаосвітніх технологій включає наступні компоненти:

1) створення ефективних умов для вивчення студентами медіа освітніх технологій, а саме:

a) забезпечення їхнього зацікавленого, активного і свідомого ставлення, як основи майбутньої професійної діяльності;

b) теоретико-методичне забезпечення курсу:

– розробка змісту лекційного матеріалу, що знайомить студентів з теоретичними, історико-педагогічними та методичними основами медіаосвіти;

– складання планів семінарських і практичних занять, в питаннях і завданнях яких відображено специфіку медіаосвітніх технологій;

– планування лабораторних занять (в умовах реального навчального середовища), на яких студенти зможуть побачити стан, перспективи і стратегію впровадження медіаосвіти;

2) унаочнення процесу викладання курсу, як одного з найефективніших засобів навчальної діяльності: розробка схем, моделей узагальнюючого характеру по найбільш актуальним і складним темам курсу, що дозволить студентам у структурованому вигляді запам’ятовувати теоретичний матеріал курсу;

3) добір найбільш ефективних методів і прийомів викладання матеріалу курсу в залежності від виду навчальної діяльності, що сприятиме покращенню професійної підготовки. Ефективність вибору полягатиме у врахуванні специфіки курсу, насамперед, його змістовного компоненту, та етапів навчальної діяльності;

4) впровадження системи контролю знань і вмінь студентів на кожному з етапів вивчення курсу: від простих запитань для активізації мислення, звернення до досвіду, завдань для самостійної роботи, до запитань для контрольних зрізів знань.

З метою досягнення поставлених завдань було організовано медіатеку і медіацентр. Технологія організації навчальних медіатек і медіацентрів передбачала використання CD-ROM, DVD, Video CD, інтернетних сайтів і каталогів у медіатеці і медіацентрі. Медіатека – це сукупність сучасних засобів аудіо-, теле-, візуальних і віртуальних комунікацій, які використовуються у процесі організації, планування і проведення занять. Медіацентр – це спеціалізований підрозділ певного загальноосвітнього навчального закладу або закладу вищої освіти. Головною метою створення медіатеки було навчання студентів цілеспрямованому пошуку інформації. Зазначимо, що під час самостійного навчання студенти також активно використовували медіаосвітні технології (текстовий редактор, електронна пошта, онлайн словники, навчальні Інтернет сайти, соціальні мережі та ін.).

На основі методів систематизації, узагальнення та структурування розроблено необхідне навчально-методичне забезпечення для реалізації методики та моделі формування готовності до використання медіа освітніх технологій. Крім спецкурсу, воно включало тестові завдання з медіаграмотності, пакет завдань медіаосвіти для педагогічної практики.

Аналіз зробленого дав можливість простежити позитивні зміни в усвідомленні потреби в медіаосвітніх технологіях. Кількість респондентів, що збираються використовувати у майбутній педагогічній діяльності художні та інформаційні тексти, розважальні медіа тексти, зросла до 60%. Збільшився відсоток студентів, які вважають за необхідне аналізувати форму подачі матеріалу – до 65%. Кардинально змінилося уявлення про місце медіа в освітньому процесі: 85% опитаних вважають, що засоби масової комунікації мають бути самостійним об'єктом вивчення.

Проведена робота переконала нас у потребі використання медіаосвітніх технологій під час читання навчальних дисциплін: "Інноваційні технології у ЗВО", "Дистанційна освіта", "Медіаосвіта".

Таким чином, медіатехнології є високо ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних видів наочної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості та сприяти підвищенню мотивації. Подальшого вивчення вимагають дослідження застосування медіаосвітніх технологій під час навчання.

**Список використаних джерел**


1. Балик Н. Інноваційне навчання в університеті: досвід і перспективи/ Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. 2019. № 5. С. 49–58.
2. Березан В., Березан О. Розкриття креативного потенціалу викладача вищого закладу освіти через мультимедійні технології. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія Педагогічні науки. Полтава, 2006. Вип. 3. С. 4–8.
3. Васильєва–Халатникова М. Особливості підготовки викладача до навчального заняття зі студентами вищого навчального закладу. Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія Педагогіка. К. : КНУ, 2015. Вип. 2 (2). С. 16–19.
4. Великодна Є. М. Медіа–культура як змістовна основа медіа–освіти. Гілея. 2017. № 9. С. 229–232.
5. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації : моногр. К. : К.І.С., 2002. 100 с.
6. Іванова Т. В., Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність як актуальні тенденції виховання сучасної молоді. Педагогіка і психологія. 2013. № 2. С. 46–55.
7. Іщенко А. Ю. Сучасна медіа–освіта : впровадження в Україні та міжнародний досвід. Стратегічні пріоритети : наук. –аналіт. щоквартю зб. К. : НІСД, 2013. № 4 (29). С. 80–84.
8. Коваленко В. Інтернет і медіа–освітні технології : [застосування в навчально–виховному процесі]. Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. 2014. № 7–8. С. 49–50.

9. Найдьонова Л. Медіаосвіта як рушій реформування в умовах нових інформаційних викликів : [дослідно–експериментальна робота]. Педагогічна газета. 2017. № 2 (січ.). С. 6.

10. Найдьонова Л. А. Основні напрями і перші підсумки експериментального впровадження медіаосвіти на всеукраїнському рівні. Педагогіка і психологія. 2013. № 2. С. 38–45.

11. Онкович Г. Медіа-педагогіка и медіа–освіта. Дивослово. 2007. № 6. С. 2–4.

12. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи : український досвід. Вища освіта України. 2013. № 1. С. 23–29.

13. Онкович Г. В. Професійно орієнтована медіаосвіта у вищий школі. Педагогіка і психологія. 2013. № 2. С. 55–61.

14. Острянська О. Професіоналізм викладача вищої школи як важливий чинник професійного розвитку майбутніх педагогів. Початкова школа. 2012. № 5. С. 43–45.

15. Сахневич І. Культура використання медіазасобів – неодмінна умова запобігання негативному впливу медіа інформації. Вища освіта України. 2011. № 3. С. 94–98.

16. Слюсаревський М. М. Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби. Педагогіка і психологія. 2013. № 2. С. 18–28.

17. Солдатенко М. М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства : когнітивний аспект : моногр. К. : Педагогічна думка, 2012. 168 с.

18. Титар О., Пінчук Г. Мультимедіа як фактор ефективності. Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. 2013. № 10. С. 28–29.

19. Умецька Н. Медіаосвіта – сучасна педагогічна технологія. Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. 2010. № 2. С. 14–15.

20. Чемерис І. Медіаосвіта за кордоном : теорії медіаосвіти й коротка історія розвитку. Вища освіта України. 2006. № 3. С. 104–108.

21. Шеїна О. О. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у закладах вищої освіти. Молодий вчений. 2019. № 5.1 (69.1). С. 238–241.

**Віолетта Лаппо**
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і психології,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

# Теорія і практика активізації дизайнерської діяльності у процесі соціального виховання майбутніх педагогів

***Анотація.*** У дослідженні розкрито зміст понять «соціальне виховання студентів» у позанавчальній діяльності та «дизайнерська діяльність» як педагогічний засіб впливу на особистість; визначено сутність позанавчальної діяльності студентів як комплекс освітніх форм соціального виховання майбутніх педагогів. Здійснено аналіз наукових підходів, теорії та практики використання дизайнерської діяльності у позанавчальній роботі як складової соціально-виховного процесу. Доведено, що ефективними педагогічними умовами соціального виховання студентів університету є інтеграція набутих знань і різних видів практичної діяльності, орієнтованих на гармонізацію мистецтва дизайну і мистецтва виховання, та залучення студентів до реалізації соціально-спрямованих програм і проектів в освітній сфері.

***Ключові слова:*** соціальне виховання, дизайнерська діяльність, дизайн-мистецтво, позанавчальна діяльність, педагогічні умови, форми і методики соціального виховання, соціальна вихованість, педагогічний чинник, напрями і функції соціального виховання, етапи соціального виховання.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти України соціально-виховна діяльність студентів є однією із важливих складових у системі університету. Їй притаманна не лише орієнтація на розвиток особистості загалом, а й на формування конкурентоспроможного фахівця завдяки його долучення до різних видів позанавчальної діяльності, зокрема, дизайнерської діяльності. Особливої ваги набуває завдання визначення шляхів включення студентів вищої школи у позанавчальну виховну діяльність та забезпечення ефективних педагогічних умов, що впливають на їх соціальне виховання. Необхідність постановки даного питання диктується положеннями «Про вищу освіту» (2014 р.), Законів України «Про освіту» (2017 р.), Концепції національного виховання (2009 р.) та Концепції національно-патріотичного виховання молоді (2015 р.).

Нові вимоги, відображені у державних документах, потребують від випускників гуманітарних спеціальностей глибоких знань з теорії соціального виховання, методики виховання, володіння багатогранними формами позанавчальної виховної діяльності та методиками застосування різних видів мистецтва як конкретного механізму соціально-виховного впливу на студентів.

Структура і зміст позанавчальної виховної діяльності студентів у вищій школі як у соціально-виховному середовищі, реалізація різноманітних форм і

засобів педагогічного впливу на студентів досить ґрунтовно розглядаються у працях С. Алєксєєвої [1], Т. Бондаренко [7], Р. Вайноли [8], А. Капської [14] та ін.

Питання соціального виховання студентів у позанавчальній діяльності знайшло своє відображення у працях вчених-педагогів, зокрема: Т. Бондаренко [7], М. Гавриленко [9], О. Гладковської [10], В. Ортинський [18] та ін.

Інструментальні можливості позанавчальної виховної діяльності студентів досліджували вітчизняні і зарубіжні науковці, у працях яких ми знаходимо висвітлення проблеми соціального виховання шляхом включення студентів у різні види виховної діяльності. При цьому проблему соціального виховання дітей і молоді окремі вчені розкривали саме через призму використання мистецтва (А. Капська [14], Ю. Легенький [16], Т.Олійник [17] та ін.).

Однак, попри наявності певної теоретичної бази для застосування засобів дизайнерської діяльності у соціально-виховному процесі закладів вищої освіти, реальна практика засвідчує, що не всі студенти, які оволодівають різними видами мистецтва (художньо-прикладне мистецтво, дизайн, образотворче мистецтво), здатні реалізувати себе і в соціально-виховній сфері, оскільки окремі вчені розглядають таку діяльність лише як чинник актуалізації, самореалізації, самоствердження особистості. На жаль, наразі в наукових працях досить побіжно відображено поєднання мистецтва дизайну і змісту виховної роботи, зокрема соціального виховання студентів університету.

Проблема соціального виховання студентів засобами дизайнерської діяльності в умовах саме позанавчальної діяльності актуалізується також наявністю низки *суперечностей між:*

- соціальним запитом на необхідність оновлення змісту і методів соціального виховання студентів університету та відсутністю теоретичної бази для використання засобів дизайнерської діяльності у виховному процесі університету;
- між об’єктивно високим соціально-виховним потенціалом дизайнерської діяльності і недостатнім практичним рівнем її використання у соціальному вихованні студентів університету;
- між орієнтацією закладів вищої освіти на підготовку конкурентноздатних, соціально активних, творчо мислячих майбутніх фахівців і формалізацією науково-методичних засад та реальним забезпеченням процесу соціального виховання.

Необхідність подолання визначених суперечностей, об’єктивна суспільна значущість оновлення змісту і методів соціального виховання студентів університету та недостатній рівень практичного вирішення даної проблеми в системі позанавчальної роботи університету зумовили вибір теми дослідження.

Мету дослідження вбачаємо в аналізі теоретичних засад та сучасних наукових підходів до соціального виховання майбутніх педагогів та визначенні

сутності дизайнерської діяльності як педагогічного засобу, що впливає на соціальне виховання студентів в умовах позанавчальної роботи.

В сучасних дослідженнях «соціальне виховання» розглядається як: «складова соціалізації» (Р. Вайнола); як «цілеспрямований процес засвоєння певної системи знань, норм цінностей, відносин, способів поведінки» (Т. Бондаренко, А. Капська); «цілеспрямоване створення і реалізація умов для позитивного саморозвитку» (С. Алєксєєва); «формування соціальності як інтегративної якості особистості» ( О. Гладковська, А. Іванченко).

Потреба в соціальному вихованні студентів обумовлена особливостями соціальної ситуації становлення сучасної молоді в суспільстві; а також переконаністю, що кризові проблеми суспільства можна вирішувати завдяки діям соціалізованої і культурної людини (за А. Капською). Такий підхід доводить необхідність створення умов для стимулювання розвитку студента та його соціального становлення.

Відтак пріоритетна спрямованість соціального виховання (на державу, суспільство, особистість) відображається в основних типах концепцій: а) орієнтовані на колективне виховання; б) особистісно-орієнтовані; в) спеціально розроблені концепції соціального виховання [10; 14; 18].

Особливості соціально-виховної роботи в позанавчальній діяльності: участь студентів у різних виховних підструктурах завжди носить характер соціальної дії; функціонування різних соціально-виховних структур зумовлене тим, що джерелом ідей, проєктів діяльності є самі учасники даної структури; умовно педагогом-організатором соціально-виховної діяльності часто є студенти 3-4 курсів; у соціально-виховній роботі дизайнерська діяльність відображає і творчість, і позитивно-емоційне спілкування, і водночас прояв професійного компонента.

У результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження запропоновано визначення поняття «соціальне виховання», в якому закладено його результат – «соціальність». Це цілеспрямований процес засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, відносин, способів поведінки, що дозволяє людині функціонувати в якості повноцінного члена суспільства, громади, групи, в яких формується певний тип особистості, яка засвоїла соціальний досвід і може взаємодіяти з іншими людьми, пристосовуватись до певних соціальних ролей та оволодівати зразками прояву соціально значущої позиції.

Педагогічний аспект соціального виховання потребує визначення основних напрямів соціального виховання, які передбачають: індивідуальну підтримку студентів у виборі організаційних форм, організацію комфортних педагогічних умов для діяльності за інтересами; включення студентів у різні види дизайнерської діяльності у виховній роботі; створення педагогічних умов для формування уміння студентів здійснювати самоорганізацію, самовдосконалення і саморозвитку у виховному процесі при використанні різних видів дизайнерського мистецтва; орієнтацію студентів на оволодіння соціальним досвідом з посиленням особистої самостійності, організованості, відповідальності.

На основі суті соціального виховання визначено функції даного процесу: *ціннісно-орієнтована*, яка передбачає формування морально-етичних якостей і установок, цілепокладання; *комунікативна функція* реалізується в оволодінні студентами досвідом інтегративної педагогічної взаємодії, в основі якої лежить особистий досвід культури спілкування кожного із учасників; *актуалізуюча* функція відображає усвідомлену діяльність у створенні суб'єктами нового змісту соціально-виховного процесу; *організаційна* функція реалізується на рівні студентської групи, факультету, соціально-виховних і громадських структур; *соціально-виховна* функція є узагальненим відображенням змісту окремих ознак попередніх чотирьох функцій і дозволяє на практиці розкрити їх особливості в дії.

Визначено зв'язок засобів соціального виховання студентів з відповідною метою, змістом і формами включення у реальну діяльність: наявність рівних стартових можливостей (знань і умінь, поінформованості); програмно-методичного забезпечення; можливість вибору студентами індивідуальної траєкторії соціально-творчої діяльності; забезпечення ситуації успіху; реалізація студентами власних здібностей, інтересів і потреб; сприяння реалізації соціальних ролей учасниками соціально-виховної діяльності.

Згідно сучасних наукових підходів мистецтво «*дизайну*»: це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів [24, с.3]; це цілісна естетична система підготовки студента до творчої діяльності, орієнтації на самоорганізацію, креативність, проблемно-творче мислення, це засіб перетворення світу і його естетизації і здатність діяти в змінному світі [16, с.25]; це прикрашання, декор, орнамент, малюнок; це проект, креслення, конструкція; це задум, прогнозування, план; це ідея, інтрига, задум, мета гармонізації людини і суспільства [22, с.144]. Навчаючи дизайну, ми не лише готуємо молодь до успішної кар'єри чи приємних розваг, а використовуємо дизайн, який зміцнює й об'єднує в єдине ціле невербальну освіту і водночас збільшує амплітуду образного мислення людини.

За особливостями і видами зображення теоретики в галузі дизайну окреслили окремі види дизайну: орнаментальний, прикладного мистецтва, мистецтва оформлення книг, розмальовки тканини, вишивання, декорування, прикрашання середовища, побутових предметів, одягу, людини тощо.

Дизайн є надіндивідуальною, багатовимірною системою, що охоплює сукупність штучно створених людиною предметів, відображає рівень розвитку самої людини, її знань, умінь, здібностей, культурних зразків, що утворюють «другу природу» (за І. Рижовою [21, с.8]). Він є проєктною, творчо-перетворюючою діяльністю, спрямованою на формування функціонального гармонійного простору, гармонійного ставлення до людини та сприйняття дизайну як виду мистецтва.

Мистецтво дизайну в освітній сфері впливає на формування таких соціально значущих якостей особистості, як: цілеспрямованість, ініціативність, комунікативний потенціал (взаємодія), соціальна відповідальність, соціальний

досвід. Охарактеризовані особистісні якості студентів, можуть формуватися здебільшого в умовах спеціально організованої позанавчальної діяльності.

Використання мистецтва дизайну досліджувалась у різних аспектах: задоволення загальнокультурних, художніх, пізнавальних та інших інтересів молоді; пізнання духовного і соціокультурного життя суспільства; комунікативної, творчо-орієнтаційної та соціалізаційної практики [16; 21; 24].

Успіх соціального виховання у позанавчальній діяльності залежить від змісту позанавчальної діяльності студентів, яка сприймається, як самостійна система життєдіяльності студентів, забезпечує умови реалізації їх інтересів і потреб та сприяє формуванню в них готовності до реалізації соціальних функцій у суспільстві, в освітній, культурній і професійній сферах.

Позанавчальна соціально-виховна діяльність студентів з використанням мистецтва дизайну є спеціально організованим і керованим видом діяльності, спрямованим на творчий і соціальний розвиток особистості сприяє розширенню соціального досвіду та формуванню організаційних умінь.

Визначено три етапи позанавчальної соціально-виховної роботи, у структурі якої реалізується комплекс методів, притаманних для дизайнерської діяльності: 1) розробка дизайнерського проєкту з включенням студентів у різні види діяльності; 2) реалізація проєкту з орієнтацією на індивідуалізацію завдань для учасників; 3) презентація проєкту з відповідною аргументацією, логікою використання адекватних цілям виховання.

Це загалом сприяє тому, що соціальна діяльність стає «особистою потребою» кожного учасника виховного процесу.

Дизайнерській діяльності притаманні важливі якості діяльності загалом: цілеспрямованість, перетворювальний характер, предметність, усвідомленість нового образу. Тому з позицій педагогіки дизайнерська діяльність може розглядатись як сукупність форми прояву навчально-пізнавальної активності, що простежується у вмотивованому досягненні свідомо поставленої мети при виконанні творчого завдання, забезпечує єдність та наступність різних видів діяльності (малювання, проектування, оформлення, прикрашання тощо) та виступає засобом розвитку особистісних якостей студентів.

Науковці в галузі педагогічної освіти визначають дизайнерську діяльність як: процес пізнання і прийняття людиною світу; як колективний та індивідуальний спосіб життєдіяльності вихованців, в основі якої лежить багатогранна діяльність; як своєрідну систему духовного життя суспільства, яка об’єднує соціальні інститути, побут, культуру та потреби; як сферу життєдіяльності, яка відкриває унікальні можливості для формування внутрішнього світу і всебічного розвитку особистості та як засіб розкриття сутнісних сил людини її естетичних смаків [1; 10; 17; 22].

Дизайнерська діяльність – це комплекс педагогічних чинників, форм, методів і змістовного забезпечення виховного процесу, що впливають у різних педагогічних ситуаціях на розвиток особистісних і соціальних якостей студентів у процесі їх реальної чи змодельованої позанавчальної соціально-виховної діяльності.

Своїм завданням дизайнерська діяльність передбачає: формування мотивації до різних видів і засобів самодіяльності; різних форм вільного часу; залучення людей до творчої взаємодії; організація спільних форм роботи, значущих для кожного і для конкретної спільноти. Дизайнерська діяльність є соціальною, оскільки вона характеризується можливістю саморозвитку, самореалізації і самовизначення суб'єкта залежно від його гармонійності, розвитку, рівня творчого потенціалу, спрямованості духовного потенціалу, що дозволяє людині бути об'єктом мистецького впливу, носієм його культури (за Т. Журавською) [24, с. 5].

. Тому метою дизайнерської діяльності є покращення соціальних умов та естетичне удосконалення суспільства людей.

Соціальне виховання в даному аспекті становить єдність двох складових – педагогіки і мистецтва дизайну. Структура цього поєднання включає комплекс знань про мистецтво, виховання й людину; метод образного бачення світу і предметів, який, поєднуючись зі знаннями, формує норми взаємодії студента зі світом та його самореалізацію, соціально значущі цінності, творчу активність особистості.

Відомо, що участь студентів у позанавчальній діяльності з використанням різних видів мистецтв помітно впливає на розвиток властивостей особистості студента. Звичайно не секрет, що наразі різко впав престиж позанавчальної діяльності, зокрема, виховної роботи. Тому постало питання, як, яким шляхом посилити її позитивно-емоційну спрямованість та позитивне ставлення студентів до позанавчальної діяльності.

Як доводить дослідник даної проблеми Є. Степанов, методологічною основою діяльності щодо визначення ефективності виховної роботи є «парадигма особистісно-орієнтованої освіти і виховання, в якій особистість розглядається як мета, суб'єкт і результат виховного процесу» [ 11, с. 7].

З метою впровадження методів ефективної виховної діяльності доцільно використовувати системний підхід, який дозволяє виявляти і посилювати взаємозв'язок результатів з цілями, завданнями, змістом і способами організації педагогічного процесу. При цьому ми маємо враховувати і той факт, що призначення виховання полягає в його здатності здійснювати вплив на людину. Тому у процесі формувального експерименту необхідно визначити найбільш ефективні педагогічні засоби, форми і зміст виховного процесу, які спроможні ефективно впливати на особистість студента.

Якщо не ставити за мету соціальне виховання студентів університету чи інших категорій учасників і не шукати нових підходів до вирішення цієї проблеми, то за традиційною системою організації позанавчальної виховної діяльності оволодіння необхідним обсягом знань, умінь і навичок щодо формування соціальної вихованості за допомогою дизайнерського мистецтва формування соціально-вихованої особисті не відбувається. Таку процедуру необхідно здійснювати спеціально, оскільки вона має функціонувати на фоні педагогічних умов університету.

Реалізація експериментальної програми спрямована на вирішення низки завдань:

- усвідомлене оволодіння студентами знаннями й уміннями виховної роботи в умовах позанавчальної діяльності та виявлення особливостей використання дизайнерського мистецтва як одного із домінуючих засобів педагогічного впливу на студентів;
- формування у студентів навичок визначати цілі соціально-виховної діяльності та проектувати при цьому як для себе, так і для інших учасників виховної роботи різні форми і види діяльності;
- формування соціальної відповідальності і соціального досвіду як інтегрованих критеріїв соціальної вихованості, що передбачає прояв цілеспрямованості, ініціативності, комунікативного потенціалу.

Відповідно до окреслених завдань процес соціального виховання в умовах позанавчальної діяльності з використанням дизайн-мистецтва як педагогічного чинника впливу на студентів може бути інтегрованим як певна виховна технологія, яка співпадає з логікою навчання студентів у педагогічних вузах і відповідає наступним принципам: «… орієнтація на особистісну і професійну індивідуальність студента, врахування творчого потенціалу та інших особистісно-професійних можливостей; забезпечення диференційованого й індивідуального та соціально значущого підходу у виховному процесі; відкритість, динамічність, варіативність змісту, форм і методів виховної діяльності; можливість практичного застосування сформованих тих чи інших умінь і навичок у процесі соціально-виховної діяльності» [19, с. 132].

Однією із перспективних педагогічних технологій навчання студентів у виховній діяльності є технологія використання елементів дизайнерського мистецтва. Вона передбачає використання вільного вибору студентом видів дизайнерської діяльності в процесі соціального виховання студентів.

Вивчення засобів, методів і методик виховної діяльності в освітній сфері привели нас до висновку, що дизайнерська діяльність є досить важливим професійним засобом для педагога-організатора виховного процесу. Означене поняття можна визначити «… як систему якостей особистості: естетичний смак, загальна культура, самобутність, активна творча позиція, фантазія, образне мислення і бачення, педагогічна сміливість, самостійність у виборі виду діяльності тощо» [19, с. 141].

Але при цьому слід зауважити, що під час участі студента в соціально-виховному процесі вирішується низка завдань, які на думку К. Байши сприяють формуванню соціальної особистості як суб’єкта соціальних відносин:

- «… розвиток сутнісних сил і здібностей людини, що впливають на стратегію її життєвого шляху;
- виховання ініціативи й відповідальності у різних сферах;
- забезпечення можливостей для особистісного зростання, самовизначення, самореалізації;
- оволодіння засобами досягнення особистісно-творчої свободи;

- створення умов для самостійності, розвитку духовності, саморозвитку індивідуальних якостей, творчості, соціального становлення» [3, с. 110]

Сприйняття суті позанавчальної виховної роботи та використання в ній мистецтва дизайну є складним і суперечливим процесом, хоча, на думку Н. Борбич, саме «… позааудиторна діяльність є цілісною базою різнобічного розвитку людини і сприяє оволодінню здібностями до здійснення творчих дій, спілкування і пізнання» [6, с. 12]. Адже саме в цій діяльності відбувається більш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, педагогів, учасників виховного процесу різних за віком, простежується духовне самовідкриття і самозміцнення особистості, розвиток, розширення і поглиблення власного «Я».

Аналіз змісту й особливостей позанавчальної дизайнерської діяльності та її виховних можливостей дозволили нам зробити висновок, що найбільш досконалим методом у даному разі є *діяльність*, яка сприяє формуванню стійкої мотивації до дій, розвитку структури виховної діяльності, формуванню уміння трансформувати набуті знання при вирішенні нестандартних завдань у різних ситуаціях, розвитку ерудиції та емоційного ставлення до дії.

Враховуючи завдання нашого дослідження, на педагогічних факультетах Запорізького національного університету, Рівненського державного університету та Коломийському навчально-науковому інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника був введений оптимальний режим організації позанавчальної виховної діяльності студентів: складено графік роботи студій, факультативів, гуртків тощо; було створено координаційний центр, де працювали за програмою дослідження куратори різних напрямів соціально-виховної роботи, керівники проєктів, керівники клубів та інших соціально-виховних структур; визначено і затверджено для них план-програму та критерії оцінювання їх діяльності.

Практика у вищій школі дозволяє стверджувати, що для формування п’яти основних критеріїв соціального виховання доцільно використовувати метод «занурення» у виховне середовище, предметний світ дизайн-мистецтва та пробудження соціальної ролі особистості у конкретній ситуації. Це дозволяло поетапно формувати у студентів прояви соціальної вихованості. Саме на вихідному етапі здійснювалося навчання у Школі самовизначення, Школі дизайнерів, дискусійному клубі, на факультативі, виставках творчих робіт, майстер-класі, соціально-рольових іграх.

Як уже зазначалося, завданнями на першому етапі реалізації програми соціального виховання було здійснено інформування студентів, котрі в університеті оволодівають на професійному рівні художньо-прикладною, дизайнерською та образотворчою діяльністю, про можливу за їх допомогою різноаспектну виховну діяльність у позанавчальний час. Причому в основу їх діяльності закладено мистецтво дизайну, що є педагогічним чинником виховного впливу на рівень соціального виховання (див. рис.1).

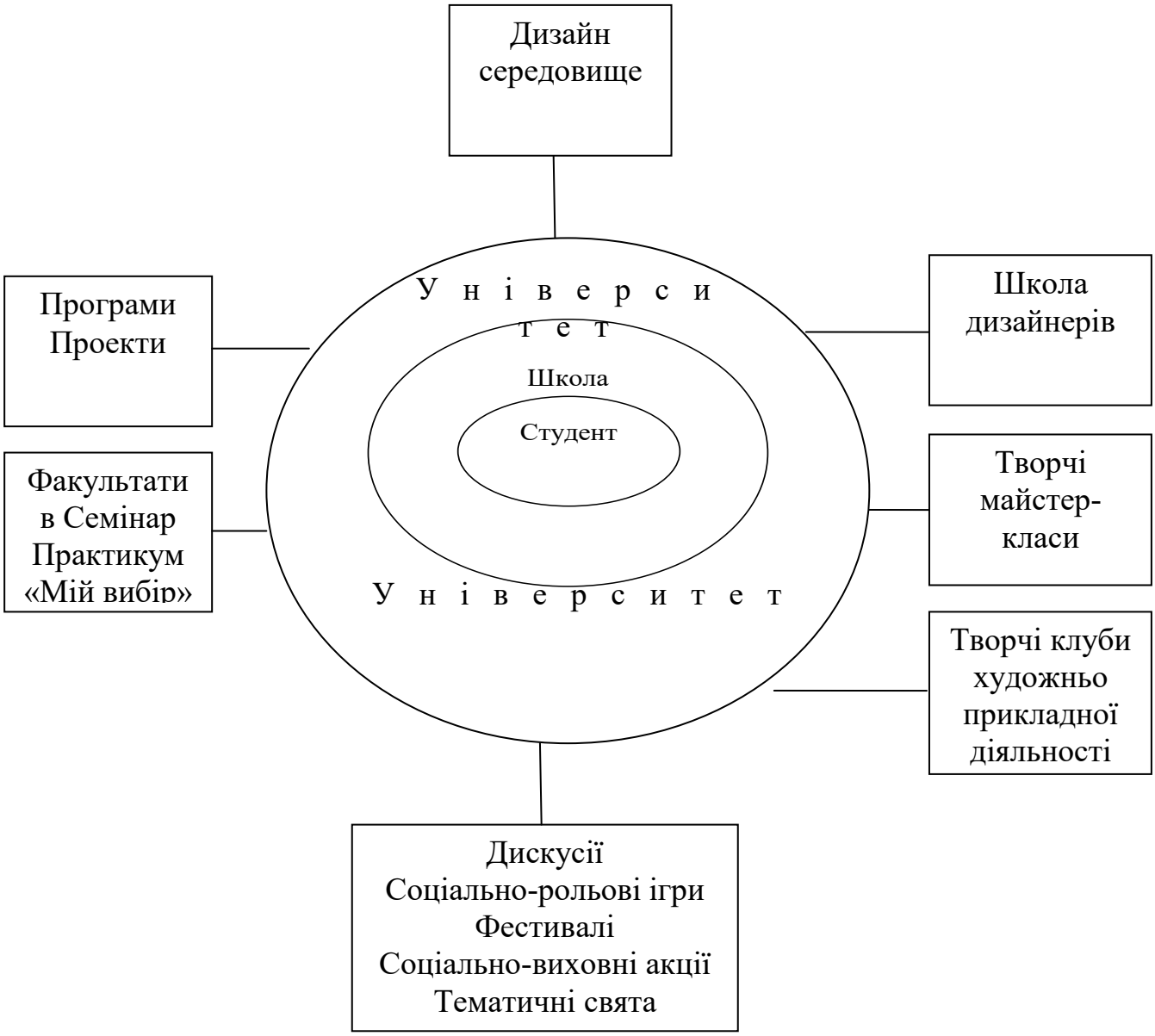


Рис.1 Соціально-виховна сфера дії програми «Взаємодія»

При цьому ми враховуємо такий важливий факт, що концептуально дизайнерська діяльність розглядається як специфічний спосіб саморозвитку особистості, самовдосконалення соціуму й особистості. Зокрема, І. Рижова зазначає, що «… результатом дизайнерської діяльності є виникнення соціального, культурного, цивілізаційного феномена, що являє собою продукт діяльності з проектування предметного світу, розробки зразків раціональної

побудови предметного середовища, адекватних сучасному суспільству» [21, с. 14].

Слід зазначити, що саморозвиток, самореалізація особистості в дизайнерській діяльності, на думку автора, «це актуалізація і реалізація сутнісних сил людини, її можливостей, здібностей, смислів культури, цілей і цінностей для виявлення якостей соціальності і духовності. У такому разі саме завдяки використанню дизайнерського мистецтва у виховному процесі формується особистість як «осередок вічності» і «нескінченності» людського буття» [20, с. 198].

Визначення неоднозначної ситуації в організації виховної роботи у вищій школі дозволяє передбачати, що соціальний досвід студентів, який формується у процесі використання мистецтва дизайну, буде більш продуктивним в умовах позанавчальної гармонійної дизайнерської діяльності, ніж при епізодичному її використанні у виховній роботі.

Як показало спостереження за діяльністю студентів, котрі займаються як художньо-прикладною, образотворчою, так і дизайнерською діяльністю, їх освітній рівень і практичні навички сприяли успішному використанню мистецтва дизайну у виховному процесі. Виявлено, що у студентів другого року навчання уже є наявний достатній рівень художнього-графічних умінь, вони мають достатній потенціал до сприйняття виразності художньої форми, до асоціативного аналізу образу і до різноаспектного інтелектуального аналізу дизайнерських рішень. Безперечно, найбільш привабливими у дизайнерській сфері є розробки, пов’язані з людською історією: домашній інтер’єр, імідж (костюм, зачіска, макіяж, аксесуари тощо), реклама, упаковка тощо.

З метою створення ситуації для відчуття особливостей і привабливості дизайн-мистецтва та його зв’язку з самовдосконаленням і самопізнанням власного «Я» у виховному процесі, з метою поінформованості і усвідомленого цілепокладання на другому курсі учасниками органів студентського самоврядування було ініційовано створення Школи самовизначення, яка дозволяла ознайомити студентів з педагогічними можливостями соціально-виховного процесу. Метою діяльності даної Школи став загальний розвиток, формування соціально значущої позиції та соціальної вихованості студентів. Педагогічні особливості занять у цій школі були досить різноманітними: знайомство з вимогами до виховної діяльності, використання дизайн-мистецтва залежно від вікових особливостей учасників, вимоги до реклами інформаційного матеріалу про заняття в Школі, цілеспрямованість на самоуправління в Школі, готовність до розробки індивідуальних і групових проектів, необхідність підготовки до здійснення просвітницької роботи серед школярів.

Окрім того, досить продуктивним виявилися різноманітні форми занять у Школі: дискусії, презентації власних ідей і планів, відвідування шкільних виховних акцій і програм, аналіз виставок, ярмарок, обговорення дизайнерських робіт тощо.

Активні дії розгорталися завдяки використанню методу «занурення», спрямованого на те, щоб допомогти студентам найбільш повно відчувати себе учасниками конкретної соціально-виховної ситуації, проявити себе в конкретній соціальній реалії як творцем дизайну, так і споживачем.

Реалізується метод «занурення» шляхом досить широкого багатоаспектного інформування студентів про властивості різних об'єктів дизайну з врахуванням його психологічного емоційного впливу на особистість, індивідуальних пріоритетів. Успіх застосування даного методу на першому етапі формувального експерименту у плані соціального виховання залежить від якості засобів і прийомів, використаних для «занурення». В даному випадку було використано розповіді педагогів і студентів третього-четвертого курсів, перегляд сюжетів і відео-фрагментів, презентації студентських робіт, учнівських дизайнерських доробок, занять з вихованцями у дитячого садка, освітньому закладі інтернатного типу.

Досить популярним і педагогічно виправданим на заняттях у Школі самовизначення став метод стимулювання у студентів розуміння образних засобів дизайну, який обов'язково передбачав розвиток умінь здійснення вербальної характеристики об'єктів дизайну та вмотивування їх місця і педагогічного впливу у виховному процесі. Метод стимулювання уміння оцінювати, аналізувати, пропонувати власну оцінку зразків та використання дизайн-мистецтва як педагогічного чинника у соціальному вихованні передбачає, звичайно, сформованість усвідомленого ставлення студентів до самого мистецтва дизайну, а також до об'єктивного й доцільного його використання у виховному процесі.

Водночас у Школі самовизначення формувалося як усвідомлення цілей дизайн-діяльності, так і уміння оцінювати й вибирати форми та види виховної діяльності, в яких мистецтво дизайну виступає домінуючим засобом впливу на особистість. Формами контролю за розвитком студентів ми вибирали інтерв'ю, методику рецензування, відгуку, оцінювання чи написання критичної статті.

Використання методу аналізу й оцінювання дозволило підвести студентів на другому році навчання до свідомої участі у семінарі-практикумі «Мій вибір» [13, с.71], що, певною мірою, уже наближало учасників експерименту до реальної практичної діяльності. Це по суті стало переходом до другого етапу експерименту, реалізація якого передбачала спрямованість виховної роботи на формування другого критерію – ініціативності (або соціальної активності), що спонукало студентів до розвитку індивідуальної активності щодо використання мистецтва дизайну у виховному процесі: осмислення суті педагогічної діяльності, готовність до організаційно-педагогічної діяльності з різними учасниками даного процесу, відповідальності за власний розвиток у практичній діяльності, проектування індивідуального розвитку на основі набутих знань. Семінар – практикум «Мій вибір» передбачав орієнтацію студентів на вибір спільно з іншими учасниками експерименту мотивів вибору окремих напрямів діяльності: дизайн мистецтва і виховної діяльності, цілей і бажання, інтересів і можливостей.

Реалізація програми семінару-практикуму «Мій вибір» розрахована на один семестр, передбачає використання інтерактивних ігор «Аукціон знань», «Відгадай: що це і для кого це?», «Твій шанс». Водночас проводилися експрес-інформації які, залежно від появи певних труднощів, розширювали у студентів горизонт додаткових знань, інтересу й особистісних можливостей. Все це загалом сприяло самовизначенню студентів, створювалися умови для розвитку особистісного усвідомлення можливості поєднати виховну і дизайнерську діяльність та його вибору як виду позанавчальної діяльності, так і формування соціально значущих якостей, як вимогливість до себе, відповідальність за дії, цілеспрямованість і комунікативна культура.

Студентам пропонувалося написати есе «Педагогічна діяльність і дизайн-мистецтво». Вони зробили спробу описати свою позицію, власну ініціативу щодо вибору майбутньої професії, усвідомлене кредо майбутньої роботи, спрогнозувати, як навчання в університеті може змінити їх як особистість, як участь у позанавчальній діяльності може сприяти їх соціальному становленню і розвитку соціально значущих якостей. У випадку певних труднощів учасникам пропонувалися спонукаючі запитання: Що я можу?; Мої здібності; Що я хочу?; В якій мірі я цього хочу?. Створення «бачення» моєї діяльності як особистості, як фахівця.

Окрім того, зверталась увага на те, чи включені студенти в той чи інший вид позанавчальної діяльності (творчі групи, гуртки, клуби, факультативи), чи задоволені вони змістом і видами діяльності в них, які ідеї вони хочуть реалізувати для поліпшення виховної діяльності з використанням мистецтва дизайну та підвищення його ролі у соціальному вихованні дітей та молоді.

Зміст роботи на другому етапі соціального виховання у ході експерименту допомагав студентам в основному визначитися щодо вибору форм виховної роботи, в яких вони виявили бажання активно реалізувати свої інтереси і потреби і в яких вони гіпотетично допускали можливість для успішного саморозвитку і самореалізації. Серед низки зазначених форм роботи на даному етапі в основному ми зупинилися на таких: Школа діалогу культур, творча майстерня педагога і митця, творча група «Збережемо національні традиції», студія прикладної творчості, перші творчі змагання, участь у конкурсах, організованих у студентському середовищі.

Кожна із названих форм передбачає залучення студентів в університеті до створення програми дій, в якій чітко окреслювалась основна ідея, мета і зміст діяльності. Розробники цих програм враховували, які знання й уміння необхідні на початковому етапі розгортання їхньої програми, а також при завершенні її дії. Означені завдання спонукали студентів до пошуків шляхів їх вирішення, які реалізовувались на третьому етапі формувального експерименту. Власне можна стверджувати, що студенти зробили усвідомлений крок до включення в активну і самостійну соціально-виховну діяльність, яка спонукала їх до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення при поєднанні мистецтва виховання і дизайнерської діяльності.

Третій етап соціального виховання студентів у позанавчальній діяльності є досить складним і багатоаспектним. Саме на даному етапі передбачалася реалізація і формування різних показників, які загалом відносяться до трьох критеріїв і відображають сутність практичної діяльності: формування і прояв комунікативного потенціалу (комунікативної культури); формування готовності до самостійного вибору форм роботи, визначення етапів створення дизайн-продукції та прояву організаторських умінь, а також сформованість соціального досвіду як комплексного відображення соціальної вихованості при використанні дизайн діяльності.

Зважаючи на багатогранність означених показників трьох критеріїв, які у процесі практичної діяльності переплітаються, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на деяких особливостях кожного із них та їх незаперечному сукупному впливі на якість соціального виховання студентів.

Так, виявлені якості і рівень комунікативного потенціалу, як передумова формування комунікативної культури на всіх етапах соціального виховання студентів, дозволяють допустити і можливість формування означених критеріїв-якостей у контексті інтеграції виховної діяльності і дизайнерського мистецтва. Таке поєднання сприяло створенню особливого соціально-виховного середовища, в якому розкриваються емоції, інтелект, які обов'язково проявляються в комунікації. В даному разі перед нами стояло завдання цілеспрямовано відібрати вмотивований студентом вид мистецтва дизайну і визначити разом з ним адекватну форму презентації вибраного виду дизайну. Доцільність такого вибору визначається його спроможністю збагачувати знання, творчу атмосферу, настрій і дати можливість студенту повноцінно їх проявити у комунікативній діяльності. В даному випадку використовувались такі форми: усний коментар про конкретну розробку дизайнерського виробу, ґрунтовний аналіз процесу створення дизайнерської роботи, виступ перед початком студентської виставки, підведення підсумків після виставки, участь у дискусіях «Мої успіхи і невдачі» тощо.

При цьому ми передбачали, щоб такі комунікативні процеси були різними за змістом, складністю, тривалістю за часом, оскільки кожен із студентів мав чітко уявляти (чи реально сприймати) конкретну аудиторію слухачів, співрозмовників чи учасників конкретної ситуації.

Аналіз активності, позиції студентів у різних формах позанавчальної діяльності дозволив зробити висновок про готовність студентів до розширення сфери для самостійної діяльності. При цьому якості комунікативного потенціалу кожного разу були під самоконтролем: темпо-ритм мовлення, лексичний запас, емоційність і сила голосу. До того ж використання і забезпечення комунікативності культури стали соціально і педагогічно спрямованими, професійно грамотними, позитивно спонукальними у спілкуванні з різними учасниками дій.

Третій етап експериментальної роботи поступово заповнювався новими формами і новим змістом виховання, оскільки студенти, перебуваючи вже на третьому курсі, могли використовувати розроблені ними багатоаспектні

програми, що дозволяло залучати студентів різних курсів до розвитку у них як змістового вдосконалення виховного процесу, так і художнього вдосконалення дизайнерської діяльності. У студентів поступово формувалася відповідальність за створення дизайну середовища у підшефних класах навчального закладу інтернатного типу, позааудиторних виховних заходів, тематичних днів (Різдвяні свята, День захисту дітей, День Матері, день іменинника та ін.); конкурс оформлення вітання батькам, педагогам, вчителям їхньої школи, дітям-сиротам; розробки дизайну для подарунків для вихованців дитячих будинків сімейного типу, одиноким людям похилого віку тощо. Це спонукало формувати в учасників виховного процесу почуття причетності до спільної справи, орієнтувати їх на результати соціально значущої діяльності, необхідної для інших людей.

Цікавим й органічно виправданим на даному етапі стало використання «методу розширеного поля» [23, с. 86] у процесі організації соціально-виховного проектування. Така форма роботи потребувала вирішення різних завдань і головне, у різних сферах життєдіяльності: навчальній, соціально-виховній, соціально значущій, культурно-творчій, професійно-орієнтованій. Такі комплексні проекти доцільно реалізувати поетапно, поступово розширюючи спектр запропонованих завдань.

Спочатку студенти визначались з практичною спрямованістю проєкту, його можливістю включати якомога ширше коло інших учасників, задіяних у творчих групах, різних творчих школах, факультативах. Потім координатори різних Шкіл і творчих груп поступово включають учасників в активні форми роботи, які є складовими в структурі конкретного проекту. При цьому було використано метод дискусії, який дозволив студентам визначити як назву проекту («Наше життя і мистецтво дизайну»), так і основні напрями виховної діяльності кожної із включених соціально-виховних структур позанавчальної виховної роботи. Метод дискусії виявився найбільш сприйнятливим у виховній роботі над проектом, оскільки він стимулював прояв інтересу студентів до проблеми, дозволяв висловлювати, переконувати і відстоювати свою позицію на достойному рівні комунікації, обґрунтувати доцільність та адекватність форм роботи. В результаті чого на порозі учасників були прийняті індивідуальні ідеї щодо використання таких форм: проведення щороку фестивалю «Твій шанс», який потребував реклами проведення, ярмарки дизайн-виробів, презентацій програм роботи в закладах освіти, організацій виставки художніх і художньо-прикладних виробів учасників творчих майстерень, проведення конкурсу робіт школи «Мода і дизайн».

Реалізація зазначених завдань дозволяла зосередити увагу на умінні формувати у студентів організаторські навички, брати на себе відповідальність за впровадження адекватних до завдань форм виховної роботи, проявляти самостійність у визначенні і реалізації етапів створення дизайн-продукції. Причому одночасно закріплювалися набуті знання й уміння та проявлялася індивідуальна ініціативність й активність кожного із учасників проекту, програм та окремих форм соціально-виховної діяльності.

Перелік напрямів, вирішення завдань і функцій учасників різних організаційних форм виховної діяльності здійснювали координатори (в основному це студенти 3-4 курсів, куратори груп та керівники різних студій, гуртків, Шкіл). Слід відзначити, що важливою умовою для даного процесу є стимулювання самостійності в діяльності студентів, надання індивідуальної допомоги, інтеграції зусиль всіх суб'єктів виховного процесу.

На даному етапі учасники соціально-виховного процесу третього року навчання виступають основними суб'єктами підготовки і проведення різноманітних форм роботи, вибраних ними. Це дозволяє поєднувати соціальну відповідальність і соціальний досвід у процесі багатоаспектної проектної діяльності. Адже розгортання третього етапу діяльності сприяє: 1) розширенню інформування студентів про суть алгоритму комплексного проекту соціально-виховної роботи з метою формування у кожного студента усвідомлення змісту дії, його соціальної ролі у проекті та навичок взаємодії у досягненні результатів; 2) створенню педагогічних ситуацій, в яких студент може (чи повинен) самостійно приймати рішення, беручи на себе відповідальність у проведенні діалогу з адміністрацією факультету, школи, клубу; усуненню конфлікту, співвіднесення здібностей інших учасників і вимог до їх дій, поведінки, вчинків тощо.

Важливим аспектом у соціально-виховному процесі є вміння кураторів – студентів і педагогів реалізувати проект, програми і різні організаційні форми, орієнтуючи їх на різні групи учасників і глядачів. Деякі форми передбачають їх впровадження поза стінами навчального закладу, а це, у свою чергу, дозволяє студентам четвертого року навчання визначити «індивідуальну траєкторію» у соціально-виховній роботі, науці, майбутній педагогічній діяльності. Тому цілком виправданими стали дні «соціальних акцій», які дають можливість студентам організувати соціально-значущі справи для різних установ, шкіл різного типу, реабілітаційних центрів, центрів для людей похилого віку.

Важливою є тенденція, щоб різні організаційні форми соціальної спрямованості були доцільними і потрібними для різних соціальних інституцій: у клубах, громадській організації, творчому об'єднанні тощо. При цьому студенти самостійно проводять рекламно-інформаційну акцію, визначаються з приміщенням, складом аудиторій, технічним забезпеченням, запрошенням гостей, учасників різних творчих самодіяльних груп студентів.

Зазвичай у процесі проведення соціальних акцій кожен із студентів має можливість «виконувати» свою соціальну роль: організатора, куратора, дипломата в перемовинах, режисера і виконавця, художника і ведучого. Такі комплексні проекти і програми сприяють подальшому розвитку і саморозвитку студентів, формуванню навичок співробітництва з різними людьми і в різних ситуаціях, оволодінню культурою відносин.

Завершення багатоаспектних проектів дозволяє підвести підсумки творчої діяльності студентів протягом року, продемонструвати власні художні і дизайнерські вироби, наукові розробки виховних процесів (курсові, бакалаврські роботи).

Привабливим і незаперечним виявилися такі організаційні форми, як студійна робота, проведення конкурсів, робота тематичних клубів («Культура мого народу»), майстер-класів тощо, в яких студенти не лише підвищують рівень своєї дизайнерської майстерності, а й вчаться використовувати даний вид мистецтва у конкретному середовищі («Свято квітів», «Світ професії»). Так, студенти охоче включились в проект «Створимо свій світ», який за змістом передбачав не лише навчання дизайн-мистецтву, а й вихованню засобами дизайну.

Загально-педагогічний розвиток і соціальне значення виховання дизайнерською діяльністю студентів полягає у можливості комплексного застосування студентами інтелектуальних, художньо-прикладних, інформаційних, комунікативних умінь і навичок. Водночас дизайн-мистецтво сприяє формуванню у студентів широкого сприйняття навколишнього світу.

Починаючи з другого і до четвертого курсу, поряд з розширенням обсягу поінформованості студентів, котрі володіють знаннями і навичками художньо-прикладного мистецтва та дизайнерської діяльності, розширюється коло проблем для розвитку комунікативного потенціалу і соціальна відповідальність. В даному разі ми використовували різні теми для проведення занять у шкільному клубі, клубі за місцем проживання, позанавчальному освітньо-виховному закладі, на факультативі. Кожна із тем дозволяла розширювати індивідуальну зону реалізації власних інтересів студентів: «Побут навколо нас», « Людина, її зовнішність: вдома, в колі друзів, на роботі», «Ми і театр», «Мандрівка по місту: що мене приваблює».

Слід зазначити, що кожна із тем потребує навичок щодо мовленнєвої діяльності (аналізу, узагальнення, порівняння, оцінки тощо). Причому кожен студент, відповідно до теми і змодельованої ситуації, чи вимог сюжетно-рольової гри має визначитись із «співрозмовником», привернути його увагу, налагодити контакти: запропонувати певні дизайнерські вироби; розрекламувати уявну художню виставку; звернути увагу на відповідний стиль одягу залежно від місця перебування; запросити відвідати Театр моди, театр ляльок, одночасно презентуючи досягнення одного із театрів; проявити наполегливість в організації мандрівки за конкретною темою, наприклад, («Історія вулиці», «Прекрасні пейзажі околиці села (міста)», «Національні костюми України» тощо).

Дизайнерське мистецтво актуалізує у студентів прагнення до самореалізації, яка може досить ефективно здійснюватись у виховному процесі. При цьому здійснюється у них формування уміння практично застосовувати набуті знання й уміння у навчальному процесі та можливості їх реалізації під час проведення позаурочної роботи з школярами: дизайн у виготовлені вітальних листівок, допомога у створенні карнавальних костюмів, дизайнерське оформлення святкової зали.

Окрім того, однією із форм набуття студентами навичок роботи з школярами може стати просвітницька робота, яка досить органічно вписується у процесі реалізації проєкту «Наше життя і мистецтво дизайну», оскільки

студенти, які беруть участь у даному проекті, можуть у доступній формі формувати в дітей чи в студентів інших спеціальностей (в даному разі це були майбутні вчителі історії) критичне ставлення до сприйняття деструктивного дизайну, антигуманістичних дизайнерських образів, засобів предметного середовища, особистісного іміджу, сприйняття освітнього і домашнього інтер'єру.

Використання у комплексному проєкті таких форм просвітницької роботи спонукає студентів до пошуків засобів донесення власних ідей: самостійне планування заняття, визначення різних видів наочності, підготовки тестового матеріалу, порівняння різних дизайнерських рішень, доступних для конкретних слухачів і глядачів.

Метод включення студентів у просвітницьку діяльність сприяє прояву мовленнєвої та емоційної культури у процесі їх виступів, дозволяє виробляти відповідний алгоритм донесення інформації, у студентів з'являється відчуття дотичності до суті проекту, духовного сприйняття ідей інших учасників проекту, що відображається в діалогічному спілкуванні.

Незамінним у процесі реалізації проєкту загалом і окремих видів діяльності є формування у студентів культури словесної характеристики різних видів дизайну. Так, участь студентів у клубній роботі не лише дозволяє кожному з них особисто вибирати вид діяльності (виконавець, організатор, сценарист, художник тощо), але й сприймати й оцінювати роботу інших учасників клубу, що, безперечно, розширює їхню додаткову поінформованість, пізнання особливих аспектів у реалізації конкретного виду діяльності. Загалом стимулювання студентів до зміни одного виду діяльності на інший лише збагачує їхній досвід, дозволяє випробувати себе у різних соціальних ролях.

Важливим аспектом окремих форм позанавчальної виховної роботи є те, що включення студентів за власним бажанням у роботу студії, клубу, гуртка чи факультету давало їм можливість навчатися, формувати навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності, вчитися прогнозувати і домагатися позитивного результату.

Не можна не відзначити, що клуби, студія, гуртки поступово перетворювалися для учасників експерименту у своєрідну творчу майстерню, певну модель для соціального виховання особистості. Заняття в них мистецтвом дизайну одночасно актуалізує творче самовираження і дозволяє студентові (на заняттях, у спілкуванні, в іграх) створювати власне «Я», вносити у нього корективу.

Основними формами роботи стали індивідуальна і групова діяльність, міжгруповий і мікрогруповий обмін результатами діяльності. Окрім того, досить продуктивними виявилися додаткові форми роботи учасників студій, клубів, Шкіл: виступи студійців перед слухачами, виставки їхніх доробок в різних аудиторіях, створення мікрогруп дизайнерської діяльності в школах, дошкільних дитячих закладах тощо.

Важливою характеристикою клубу, студії, Школи, гуртка, в основі яких лежить дизайн-мистецтво, є те, що суть їхньої діяльності полягає у створенні

нових художніх форм, орієнтованих на розвиток в інших творчості, здатності до особистісного вибору, реалізації власних поглядів, потреб та інтересів.

У такому виховному процесі оволодіння власним досвідом кожен студент, як учасник відповідних виховних мікроструктур, «… має змогу оволодіти різними способами і засобами здійснення пошуків індивідуального шляху самовираження і самореалізацію, розраховуючи при цьому на розуміння, підтримку і співробітництво» [17, с.50].

Участь студентів у таких творчих мікрооб'єднаннях – це не лише творчість і спілкування в колі однодумців, це досить виразний компонент професійної діяльності. У процесі роботи в таких об'єднаннях студент оволодіває відповідними навичками у плані можливості створення творчої групи, взаємодії з людьми, спільної діяльності, спрямованої на створення конкретного продуманого продукту. Це дозволяє студентові виконувати роль керівника, консультанта, наставника. Справа в тому, що кожен із учасників не просто передає чи ділиться своїми знаннями, але й вчиться організовувати продуктивну роботу групи, знайти підхід до кожного учасника конкретної справи, зробити діяльність інших цікавою і яскравою. Безперечно, такий підхід в організації виховного процесу у вищому навчальному закладі орієнтує на можливість трансформувати набуті уміння в майбутній професійній діяльності. А сама діяльність студентів дозволяє спроектувати організацію виховного процесу за допомогою засобів і способів соціальної творчості завдяки впливу соціально розвиненої особистості на життєдіяльність інших. Причому цей вплив здійснюється не лише заради результату, а й заради самоствердження, ефективності соціально-виховного процесу, орієнтованого на отримання не лише власного, але й визначеного суспільством результату, що є досить важливим для студентського віку.

Значення процесу реалізації соціальних програм однозначно позитивно оцінювалось студентами як у ході процесу, так і за результатами. Наприклад проведення щорічного свята «Подаруй дітям радість», до якого кожен із студентів-учасників експерименту готує особисті подарунки, виготовлення яких обумовлювалося їхніми спеціальностями і спеціалізаціями з врахуванням особливостей контингенту дітей загальноосвітнього закладу та реабілітаційного центру. Причому майбутні педагоги підготували ляльковий театр, де ляльки виготовлялись як художні образи казок, літературних інсценівок, одночасно створювались для них авторські казкові костюми. Після завершення свята всі ляльки були подаровані вихованцям разом з подарунковою листівкою, яка також була створена студентами для учнів.

Означені вироби розроблялися як у творчій майстерні при кафедрі, так і на заняттях з методики художньо-прикладного мистецтва. Всі учасники таких подій і дійств індивідуально проектували свій дарунок, самостійно його презентували й особисто вручали.

Дана форма роботи, безперечно, сприяє позитивному, емоційному сприйняттю студентами фрагментів виховної діяльності, де мистецтво дизайну посідає чільне місце у спілкуванні з вихованцями. Окрім того, помітну роль у

соціальному вихованні студентів відіграє участь студентів у Школі художньо-прикладного мистецтва.

Після завершення навчання у Школі художньо-прикладного мистецтва, де одночасно реалізовувалась програма дизайнерського спрямування, студент оволодівав знаннями дизайнерської діяльності, особливостями творчої діяльності, формами і методами роботи з різновіковими групами вихованців, навчався планувати творчу роботу відповідно до виховних завдань у конкретних ситуаціях, організовувати власну творчу діяльність.

Важливим фактором при включенні студентів в роботу такої Школи є те, що навчальні заняття (один раз на тиждень) досить часто проводять студенти старших курсів, котрі мають певний досвід роботи з різними категоріями вихованців, а також досвід впровадження виховних програм. У такій ситуації студенти періодично включають інших учасників в окремі види діяльності: виготовлення дизайнерських робіт, проведення пробного заняття з конкретною групою студентів чи школярів, відповідальність за певну ділянку виховної роботи в школі, в групі продовженого дня, в реабілітаційному центрі тощо.

При цьому здійснювалось використання конкретних видів соціально значущої діяльності, орієнтованої на освітню, громадську, соціальну сфери, де досить чітко простежується зв'язок з майбутньою професією студента, його творчими нахилами.

На третьому, завершальному, етапі організації соціально-виховного процесу перед нами стояла конкретна мета стосовно включення учасників різних виховних підструктур в різні види діяльності. Причому слід назвати ряд параметрів, які характеризують діяльність учасників виховного процесу, зокрема: цілеспрямованість, володіння комунікативним потенціалом, ініціативністю (соціальною активністю), соціальною відповідальністю, соціальним досвідом.

Практичне впровадження соціально-виховних програм і проєктів виявилося багатогранним явищем, оскільки воно спонукало студентів не лише до виконання виховних і творчих завдань, а й до розширення низки знань і умінь змісту та форм дизайнерської діяльності. До того ж вирішення означених завдань потребувало використання нових форм і методів. Особливо переконливо діяли такі методи: конкурси, ярмарки ідей, варіативні соціально-рольові ігри.

Ми вважали за доцільне зупинитися на використанні різного виду ігор. Педагогічна література визначає такі: навчальні, дидактичні, позиційні, педагогічні, навчально-рольові, імітаційно-моделюючі, ділові навчальні (С. Андрієвська [2], Ю. Боловацька [5], М. Гавриленко [9], Г. Олійник [17], Т. Осипова [19]). У нашому досліджені найбільш продуктивно було використано рольові, ситуаційно-рольові та соціально-рольові ігри. Означені види ігор використовувались як для розвитку окремих особистісних якостей студентів, так і для формування деяких професійних знань і умінь, необхідних майбутнім фахівцям мистецької діяльності.

Хоча ігрова діяльність носить імпровізований, умовний характер, але водночас дає можливість студенту пізнати нову сферу діяльності, формує основи сприйняття і ставлення до дійсності. Саме у грі норми соціальної поведінки стають власними, а не нав'язаними ззовні: критеріями самооцінки особистості студента. В результаті студент стає здатним самостійно визначати, як потрібно себе вести і діяти в тій чи іншій ситуації, а не очікувати вказівок від оточення. Стимулом цьому є почуття задоволення і радості, які з'являються у нього у процесі гри, виконання певної ролі.

Ми врахували той факт, що соціальне моделювання ігор відображає соціальні відносини, в яких проявляється низка аспектів:

- функціонально-рольовий (на рівні ігрових ролей, статусів, певних установок у грі);
- прагматично-діловий (орієнтація на вирішення ділових задач з врахуванням особливостей інших учасників дій);
- соціально-комунікативний (спілкування, нормоване ігровим контекстом, сюжетом сценарної гри) [12, с.103].

Ми вважаємо, що у процесі соціально-рольової гри створюється сукупність спонук ігрової активності студентів. У процесі використання варіантів ігор студентам пропонувалося створити власний ігровий образ (вік, ім'я, професію, статус, основні події, в яких він має діяти тощо), визначити ігрові завдання (виходячи із власних потреб), ігрові засоби, за допомогою яких вирішуються ігрові завдання. Завдяки цьому створюється зона активного прояву цілеспрямованості, ініціативності, комунікативної культури, соціальної відповідальності за поведінку, вчинки та соціального досвіду, який розширюється і збагачується в умовах нового соціального процесу, стимулюється індивідуальні здібності й уміння.

Практика використання соціально-рольових ігор доводить, що на всіх етапах розгортання гри здійснюється цілеспрямований супровід студентів (індивідуальний, груповий): ведення самопізнання і самооцінки у конкретній соціальній ролі і конкретній ситуації. Водночас під час формувального експерименту досить складно було моделювати соціально-рольові ігри, оскільки ми усвідомлюємо, що кожна із них, певною мірою, має відігравати помітну роль у соціальному вихованні студентів. Так, розгортання на Сході України агресії з боку Росії спонукало нас посилити увагу до проведення соціально-рольових ігор, які мають чітко виражену орієнтацію на національно-патріотичне виховання. Сам процес моделювання такого типу ігор передбачає створення творчих груп студентів: виробників дизайн-виробів, учасників волонтерських груп, лекторська група, інвестори, координатори ігрових дійств. На практиці це означало, що учасники соціально-рольової гри обов'язково брали участь у створенні нових програм: «Живе мистецтво», «Хто не живе лише для себе», «Сила в єдності», знаходили «умовних» інвесторів для реалізацій даних проектів, створювали пункти реалізації дизайн-виробів і супроводжували їх рекламою, організовували перемовини з адміністрацією, керівниками відповідних відомств, залучали журналістів, визначали форми

індивідуальних подарунків, налагоджували контакти з умовними «учасниками».

Проведено експеримент за даною програмою ще й тому, що до конкретної рольової гри долучалися студенти різних курсів, хоча найбільш відповідальні позиції брали в свої руки старшокурсники. Причому кожна робоча група мала отримати Сертифікат на право включитися у роботу в реальних умовах. Це була робота з дітьми переселенців (гурток «Умілі ручки», «Змінимо світ», «Золоте яйце» тощо), реально виготовлені новорічні поробки, художньо оформлені рамочки для фото, індивідуальні новорічні листівки тощо.

Не можна не відзначити, що сприятлива ігрова ситуація для реалізації суб'єктивної позиції особистості у відкритому середовищі, емоційна привабливість прояву самостійності, добровільно вибраної діяльності в конкретній ситуації створюють в сукупності необхідні умови для реалізації як завдань соціального виховання загалом, так і виконання студентом індивідуальної програми власного розвитку, усвідомленого досягнення виправданих, близьких для нього реальних цілей. Таким чином, можна зробити висновок, що соціальне виховання студентів можна розглядати як заплановане створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку і духовно-ціннісної орієнтації особистості в процесі позанавчальної соціально-виховної діяльності.

У процесі гри привертає увагу факт необхідності прийняття студентом власних рішень, пов'язаних з особливостями характеру дій. При цьому активізується мислительна діяльність учасників гри, мобілізується інтелектуальні і пізнавальні здібності, посилюється розвиток особистісних якостей.

Вправи ігрового змісту збагачують учасників новими враженнями, наділяють емоційністю їх дії і мовлення. Особливості гри досить яскраво розкрила Осипова, окресливши суть даного феномена гри, відкривши її роль у формуванні особистості [19]:

а) гра – багатогранне поняття. Воно означає знання, відпочинок, забаву, змагання, тренінг, у процесі яких виховні вимоги педагогів до студентів стають їх вимогами до самого себе, а отже, активним засобами виховання і формування. Як результат гра стає методом організації життєдіяльності студентів у позанавчальній діяльності;

б) гра є вільною, природною формою прояву студентів в діяльності, в якій відкривається широкі, можливості для власного «Я», особистісної творчості, ініціативності, самопізнання, самореалізації;

в) гра – це шлях пошуку себе в колективі ровесників, в громаді, спільноті, суспільстві, це вихід на соціальний досвід людства;

У грі пізнається і набувається соціальний досвід взаємовідносин людей. Як доводить у своєму досліджені М.Кругляк, «…гра є соціальною за своєю природою і безпосереднім наповненням, будучи відображеною моделлю поведінки і діяльності, прояву і розвитку складних самоорганізуючих систем і свободою у практиці творчих рішень, переваг, вибору поведінки і діяльності, сферою неповторної людської активності» [15, с. 133].

Отже, можна стверджувати, що використання гри у позанавчальній виховній діяльності одночасно з використанням у виховному проекті дизайну сприяє поглибленню процесу самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення як майбутнього педагога, так і майбутнього організатора дизайнерської діяльності.

Слід зазначити, що кожен із видів діяльності учасників окремих мікроструктур був спрямований на активізацію формування показників різних критеріїв. Наприклад, важливим аспектом у роботі студентів з школярами стала актуалізація ініціативності як студентів, так і вихованців освітнього закладу. Тому студенти охоче переносять набуті в іграх навички у виховний процес з школярами. Головними принципом у їхній діяльності було залучення вихованців до прояву самостійності у виборі виду діяльності чи напрямку та участі у такій формі виховної діяльності, де вони почувають себе емоційно комфортно. Зокрема, особливо приваблює як студентів, так і школярів ігрова діяльність в ролі журналістів, організаторів розважальної програми, учасників, ведучих ігор-конкурсів.

Таким чином, завдяки поєднанню рольових, реальних дій та ігрових методів соціально-рольова гра була модифікована в інтерактивну виховну методику, яка дозволяє моделювати лонгетюдний і комплексний процес. Такий підхід до використання і проведення соціально-рольової гри потребує створення і дії різних груп «спеціалістів», ролі яких виконують студенти: сценаристи, проектувальники змісту дій, інформаційно-аналітична група, конфліктологи, аніматори, група технічної підтримки, консультанти, тренери, аналітики, експерти.

Доречним і виправданим, на нашу думку, є теоретичне обґрунтування низки методичних правил необхідних для соціального виховання, серед яких можна виокремити такі:

- «…правило поєднання ігрових ресурсів та простору гри;
- правило забезпечення самоорганізації ігрової взаємодії;
- надання учасникам гри можливостей для соціальної творчості;
- організація забезпечення для учасників гри пунктів ігрової діяльності (клуб, пришкільний майданчик, спортивна зала, подвір’я, віртуальний простір);
- правило використання учасниками гри консультації, підказки, координації за допомогою різних засобів комунікації (соціальна мережа, мобільний телефон)».

Організація соціального виховання студентів ЗВО в процесі позанавчальної діяльності передбачає, що після того, як інтерес до дизайнерської діяльності в основному сформовано, можна вирішувати завдання проблематизації і розгортання процесу самовизначення студента відносно цілеспрямованої виховної діяльності.

Поступово на перший план на початку третього курсу виступає соціально світоглядний аспект проблем, які самостійно вирішують студенти і чітко проявляють соціальну відповідальність у процесі їх вирішення. Цьому сприяють різні форми виховної роботи, доступні студентам від її організації,

наповнення змістом, вибору форм і видів діяльності до аналізу результатів. Такі форми мають в основному одну якусь проблему і чітко окреслену мету її вирішення. Адже при цьому шлях від «А» до «Я» студент має пройти самостійно (хоча під контролем педагога чи старшокурсника).

Так, соціальні проблеми «Сучасна молодь», «Проблема батьків і дітей» зацікавила студентів тим, що їх можна вирішувати різними шляхами і обов'язково підійти до самостійного варіанту розв'язання. Зокрема, ми використовували метод дискусії про сучасну молодіжну моду, дизайнерське оформлення кімнати молодої сім'ї, вибір колористики і форми меблів. Водночас здійснюється активне спілкування під час якого простежується емоційне переконання, обґрунтування, інтонаційна наполегливість, згода (чи не згода), доцільність прийняття групового (чи самостійного) рішення.

Цікавою етичною дискусією (чи обговорення) стала «Проблема батьків і дітей», котрі мають жити в одному домі (чи квартирі), територіально пересікаються, але мають свою зону розміщення. До того ж у спільній різновіковій родині часто з'являються суперечки з приводу розміщення меблів, оформлення вікон, наявності вазонів (чи штучних квітів), форми посуду та побутового облаштування тощо. Без сумніву, кожен має право на власну думку, але слід зауважити, що студенти з відповідною фаховою підготовкою спроможні довести правомірність власної позиції як художника, декоратора чи дизайнера.

Стиль мовлення, уявне образне рішення щодо оформлення приміщення та етичний характер спілкування має привести до позитивного фіналу. Але у процесі експерименту ми пропонували студентам авторський варіант вирішення можливостей суперечки, з яким вони могли погоджуватись чи не погоджуватись, при цьому аргументувати власний вибір щодо оформлення побуту, приміщення, демонструючи наочними зразками свою позицію. Вирішення таких проблем спонукає студентів до актуалізації соціальної відповідальності за ініціативу та можливого розширення соціального досвіду і його застосування на практиці.

Привабливість завдань полягає в їх не видуманій проблемності і суперечності, відповідній складності реальної дійсності, у відсутності нав'язливого менторського тону, в щирості і відвертості. Зваженість і збалансованість у подачі логічно й емоційно виваженого матеріалу для прийняття рішень, відсутність готових рецептів у створенні і розробці художніх матеріалів, образів, об'єктів – це важливі складові, що позитивно впливають на формування соціального досвіду у виховному процесі з використанням художньо-образного мистецтва.

Отже, розроблений і запроваджений у практику досвід позанавчальної соціально-виховної роботи засвідчує її багатогранність за формами, в яких особливе місце займає дизайнерська діяльність студентів. Органічне поєднання комплексної соціально-виховної роботи і мистецтва дизайну переконливо доводить, що використання в практичній соціально-виховній роботі різних засобів дизайнерської діяльності сприяє розширенню поля для творчого

саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації і водночас актуалізує інтерес студентів як соціальної особистості до надзвичайно важливого аспекту майбутньої професійної діяльності – до соціально-виховної роботи.

**Список використаних джерел**


1. Алєксєєва С. В. Організація дослідницької діяльності учнів з дизайну у професійних навчальних закладах художнього профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАГШ України. Київ, 2010. 20 с.
2. Андрієвська В. В. Професія і особистість: проблеми рольової ідентифікації. *Теоретичні проблеми психології професій* /за ред. Т. Федоришина. Краків. 2009. 380 с.
3. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2010. 193 с.
4. Бітаєв В. А. Людина і соціокультурне середовище: проблема взаємоадаптації. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*: альманах. Київ, 2017. С.81-90.
5. Боловацька Ю. І Особистісно орієнтоване виховання студентів у культурно- дозвіллєвій діяльності вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2015. 24 с.
6. Борбич Н. В. Соціальна компетентність як складова професійної готовності майбутнього вчителя: навчально-методичний посібник / за ред. проф. П. М. Гусака. Луцьк : Луцький педагогічний коледж, 2013. 136 с.
7. Бондаренко Т. В. Соціальне виховання студентської молоді засобами педагогічного краєзнавства : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2012. 24 с.
8. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика: навч. посіб. Київ : Вік, 2008. 134 с.
9. Гавриленко М. Г. Соціальне виховання студентської молоді в культурно-дозвіллєвій, діяльності та її вплив на формування національної самосвідомості особистості. *Актуальні проблеми формування національної самосвідомості підчас навчання у вищих навчальних закладах:науковий вісник.* Донецьк, 2010. С. 52-57.
10. Гладковська О. О. Соціальне становлення молоді в умовах сучасного соціуму. *Гілея* : науковий вісник. Київ, 2010. Вип. 39. С. 249-257.
11. Діагностика у виховному процесі / упоряд. Л. Є. Литвин. Харків : Основа, 2006. 38 с.
12. Іванченко А. В. Соціалізація і соціальне виховання : навч. посіб. Житомир : Полісся, 2018. 216 с.
13. Іова В. Ю., Красномовець Л. В. Інноваційні методи виховання : наук.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Інститут післядипломної педагогічної освіти, 2016. 175 с.
14. Капська А. Й. Соціальне виховання студентів у сучасній вищій школі –

одна із актуальних проблем : з*бірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 68 -73.

15. Кругляк М. С. Особливості виховної роботи в сучасних соціокультурних умовах. *Освіта у XXI столітті: шляхи розвитку: науковий вісник.* Київ : ДП Видавничий дім «Персонал», 2020. Вип. 1. С. 132-135.

16. Легенький Ю. Г. Культурологія орнаменту. Київ : Ун-т «Україна», 2015. 286 с.

17. Олійник Г. М. Організація освітньо-дозвіллєвої діяльності з учнями 5-7 класів / за ред. А. Й. Капської. Тернопіль, 2014. 114 с.

18. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 72 с.

19. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю : навч. посіб. Одеса : Фенікс, 2016. 288 с.

20. Рижова І. С. Самореалізація людини в дизайнерській предметній творчості. Гуманітарний вісник : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2017. Вип. 29. С. 198-215.

21. Рижова І. С. Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади: дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Запорізький національний ун-т. Київ, 2008. 393 с.

22. Руденченко А. А. Розвиток обдарованості студентів засобами етнодизайну. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. 376 с.

23. Хоружа Л. Л. Соціологія виховання особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Академія, 2017. 148 с.

24. Художня праця та основи дизайну : навч.-метод. комплекс / упоряд. С. І. Матвієнко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 78 с.

**Віра Ковальчук**
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

## Теоретичні засади формування комунікативної компетентності викладача закладу вищої освіти

***Анотація.*** У роботі обґрунтовано важливість і актуальність досліджуваної проблеми, сформульовано мету, основні завдання наукового пошуку; розкрито теоретико-методологічні основи і методи дослідження, теоретичне і практичне значення, розглядаються теоретичні проблеми розвитку комунікативної компетентності та професійного становлення майбутнього викладача на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Викладено основні результати теоретико-методологічної, методичної і практичної розробки оцінювання рівня розвитку комунікативної компетентності та професійного становлення майбутнього викладача.

Професійна компетентність викладача – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність викладача успішно здійснювати професійну діяльність. Тому одним із першочергових завдань вищої педагогічної освіти є формування комунікативної компетентності викладача, яка виступає духовно-моральним чинником і науковим змістом освітнього процесу, де знання викладача, гуманність, душевна щедрість, бажання зрозуміти і допомогти студенту відіграють головну роль.

Використано широке коло літературних джерел, проаналізлвано рівень сучасної наукової розробки даної проблеми, розкрито сутність поняття «комунікативної компетентності ».

Слід згадати про практичну цінність роботи, результати якої можуть бути використані вчителями, студентами під час проходження педагогічної практики.

***Ключові слова:*** комунікативна компетентність, професійна компетентність, викладач, знання, професійна діяльність.

Рівень «спілкування – сприймання людьми один одного» передбачає розвиток особистості як прояв її перцептивно-рефлексивних, емоційно-емпатійних можливостей. На цьому рівні виникає взаєморозуміння / непорозуміння між учасниками спілкування. Рівень «спілкування – міжособистісні відносини» містить у собі розвиток статусно рольових характеристик індивіда, прояв соціально-психологічних стереотипів поведінки людини певного соціально-психологічного типу. Складові спілкування за

традицією можна розглядати як рівень техніки (комунікативна компетентність) і як рівень стратегій (особистісні особливості). Об'єднані комунікативним наміром ці рівні утворюють комунікативну культуру. Особистість як суб'єкт спілкування є носієм певної культури, що і характеризує цей процес. Разом із тим, завдяки взаємодії з іншими, людина оволодіває досвідом спілкування, пізнання і праці. Саме тому навчання, розвиток особистості, її професійне становлення досягається через спілкування [17, с.100].

Категорія «комунікація» найчастіше ототожнюється з категорією «спілкування». Нероздільність цих понять простежується і в мовах інших народів. Так, переклад із багатьох інших мов поняття «communication» означає спілкування. Але деякі вчені дотримуються протилежної точки зору щодо співвідношення вищезазначених категорій. На думку Є. Жаркова, комунікація відноситься до галузі передачі й прийому інформації, спілкування – до процесів самоорганізації. Будь-яка комунікація є спілкуванням, але не кожне спілкування – комунікацією, тобто існує низка ситуацій, коли спілкування індивідів проходить без комунікативних зв'язків. Тоді цей процес є простою психічною діяльністю, спрямованою саму на себе [38, с.525]. У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття комунікації сформульоване як «риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі» [7, с.120].

Варто зазначити, що при подальшому визначенні ролі та значення формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності викладача ми притримуємось думки науковців у тому, що дефініції «комунікація» та «спілкування» є тотожними, і, погоджуючись з О. Жирун, визначаємо їх як сукупність комунікативних здібностей, якостей, умінь і навичок, спрямованих на передачу, отримання й перетворення інформації у процесі міжособових стосунків, а також на встановлення і підтримку контакту [40, с.101].

Отже, педагогічна комунікація одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, образних, символічних і кінетичних засобів.

Педагогічна комунікація як специфічний процес взаємообміну інформацією у системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина» є засобом здійснення професійної діяльності вчителя, майстерність якого має ґрунтуватись з одного боку на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових уміннях, а з іншого – на вмінні здійснювати взаємообмін інформацією з студентами, батьками, колегами, адміністрацією, працівниками освіти тощо, досягаючи взаєморозуміння. Успішність її реалізації забезпечує компетентність у здійсненні комунікації – інтегральне особистісне утворення, що поєднує усвідомлене розуміння викладачем цінності комунікативної діяльності, теоретичну і практичну готовність до її кваліфікованого виконання [31, с.34].

Педагогічна комунікація виконує ряд функцій, які можна погрупувати наступним чином.

ФУНКЦІЇ КОМУНІКАЦІЇ

| ТЕРМІНАЛЬНІ: | ТАКТИЧНІ : | ОПЕРАЦІОНАЛЬНІ: |
|---|---|---|
| - навчальна<br>- виховна<br>- розвивальна<br>- життєзабезпечення<br>- соціалізації | - інформативна<br>- експресивна<br>- смислоутворювальна<br>- діагностична<br>- спонукальна<br>- прогностична<br>- психотерапевтична | - зворотного зв'язку<br>- методична<br>- управлінська<br>- координаційна<br>- контактна |

Рис.1.1. Функції комунікації

Терміном «компетентність» визначають рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності. Таким чином, компетентність – це результат професійного досвіду, наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [43, с.274].

У структуру компетентності входять такі основні елементи, як знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця. Компетентність педагога зумовлена особливостями, багатством, різноманіттям, інтегрованістю професійного досвіду і детермінована активністю самого суб'єкта та організаційною культурою.

Потреба сформованості комунікативної компетентності викладача є одним із головних пріоритетів у діяльності закладів вищої освіти на сучасному етапі суспільного розвитку . Комунікативна компетентність уможливлює реалізацію педагогом власних та професійних потреб, а також взаємодію з колегами та студентами. Провідним суб'єктом професійної комунікації в закладі вищої освіти є педагог, професійна діяльність (в т.ч. комунікативна) якого спрямована на виконання соціального замовлення – формування всебічно розвиненої особистості майбутнього кваліфікованого викладача.

Адже сучасний фахівець – це висококваліфікований професіонал, який поєднує загальну ерудицію із знаннями конкретної галузі діяльності, уміє виділити стратегічні питання, встановити взаєморозуміння та взаємодію із громадськістю, конкретною соціальною групою, окремими людьми, тобто володіє культурою комунікативної діяльності. Саме тому науковці, які досліджують професійну компетентність фахівців різних галузей, одностайні у думці, що обов'язковою її складовою є комунікативна компетентність.

Аналіз літератури, присвяченої з'ясуванню сутності компетентнісної парадигми як складної, багатокомпонентної наукової проблеми, свідчить про активне включення дослідників у комплексну розробку й теоретичне обґрунтування провідних засад комунікативної компетентності.

Науковий інтерес також викликають різні підходи до розуміння сутнісного навантаження феномену «комунікативна компетентність». Умовно його можна поділити на три блоки: зміст, функціональна дія, знакова система [39].

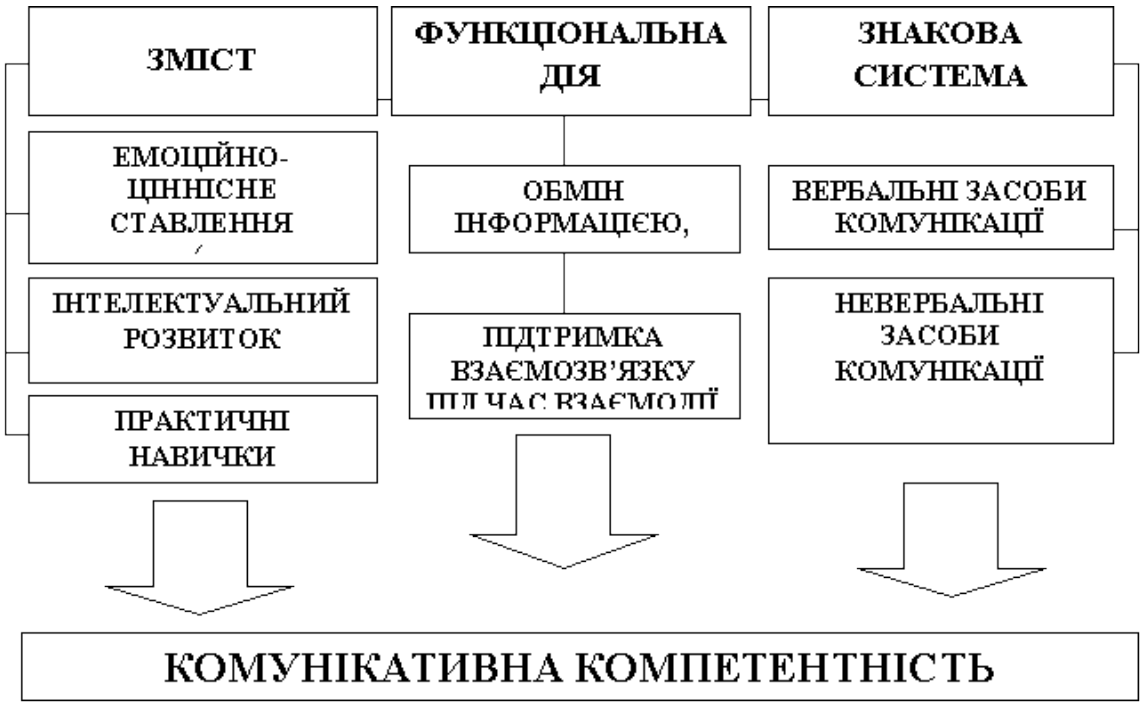


Рис. 1.2. Змістовне навантаження феномену "комунікативна компетентність"

Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння.

До простих вмінь належать:

- Вміння вербального і невербального спілкування, тобто, вміння, говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби;
- Вміння розподіляти свою увагу;
- Вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками);
- Вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню;
- Вміння «подавати себе» у спілкуванні з даною аудиторією;
- Вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

Складні комунікативні вміння розподіляють на:

- Вміння встановити діловий та емоційний контакт з партнерами;
- Вміння організувати пристосування у спілкуванні;
- Вміння здійснювати «комунікативну атаку»;
- Вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні;
- Вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань.

Розглянемо окремі комунікативні вміння.

Вміння саморегуляції (управління своєю поведінкою). Слід нагадати народну мудрість: «сильніший за всіх той, хто володіє собою». Педагоги часто скаржаться на втому, роздратованість, неприємні відчуття в області серця, в голові, на порушення сну і таке інше. Найчастіше педагог звертається до

лікарів, а не намагається сам проаналізувати і ліквідувати причини цих явищ. У спілкуванні з групою студентів на заняттях часто виникають ситуації, які ніби випробовують педагога на витриманість, вміння володіти собою. Для того, щоб позбутися душевного напруження, перш за все, варто змінити своє ставлення до предметів, людей, ситуацій, які викликають неспокій. В цьому випадку бажано створити нову психологічну установку.

Управління емоційно-вольовою сферою – це вміння програвати в уяві можливі невдачі, виключати несподівані ситуації, здійснювати перехід негативного в позитивне.

Розглянемо ще одне комунікативне вміння, а саме – вміння говорити й слухати. За даними дослідження з часу, який використовуємо для контактів з оточуючими, ми 9% пишемо, 16% читаємо, 30% говоримо і 45% слухаємо, точніше, повинні були б слухати [13, с.58]. Щоб зрозуміти свого співрозмовника, в першу чергу, слід з'ясувати його мету. Крім того, треба пам'ятати, що в процесі спілкування людина, як правило, переключається з однієї мети на іншу або переслідує декілька цілей. Так, якщо людина хоче засвідчити свою повагу або просто підтримати знайомство, то це – соціальна мета. Правильно слухати при цьому означає приймати участь в загальноприйнятому ритуалі повсякденного спілкування. Соціальне спілкування передбачає, що співрозмовники говорять або слухають по черзі, не перебиваючи один одного. Іноді єдине, що вимагається, - просто посміхнутися або махнути рукою. Якщо людина хоче отримати інформацію, то говорять про інформаційну мету спілкування. Правильно слухати, якщо метою бесіди є обмін інформацією, означає точно сприймати мовлення співрозмовника зрозуміти його, запам'ятати. При отриманні складної інформації бажано робити короткі нотатки, використовуючи прийоми рефлексивного слухання. Експресивна мета – це розв'язання проблемної ситуації, досягнення взаєморозуміння в конфліктній ситуації, коли обидва партнери прагнуть до налагодження контакту. В такому разі ефективними є прийоми не рефлексивного слухання, вміння уважно мовчати, не втручаючись в мовлення співрозмовника. Необхідно вміти виразити розуміння поведінки партнера, розуміння його почуттів. Якщо ж учасник спілкування виставляє якісь вимоги, звертається з скаргою або проханням, намагається не лише примусити Вас вислухати його, а й піти назустріч, то спрацьовує спонукальна мета. Та якою б не була мета спілкування, завжди корисно знати технічні прийоми ефективного слухання і вміти користуватися ними.

На думку значної кількості дослідників зміст комунікативної компетентності має інтегративну природу, оскільки вона вимагає інтелектуального розвитку та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення.

Детально поняття «комунікативної компетентності» розглядається у працях відомого російського психолога Ю. Ємельянова та українського педагога Н. Бутенко. Дана категорія у них трактується як заснована на знаннях

та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування. У свою чергу Ю. Ємельянов [14, с.28] наголошує на тому, що така здатність передбачає подальшу можливість навчатися спілкуванню і особисто виступає як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлень людини до природи та соціального світу, а також до самої себе. На думку науковця Н. Бутенко [3, с.126] комунікативна компетентність припускає превентивний аналіз як інформації про зміст діяльності, так і інформації про індивідуальність партнера, з цього виходить, що ефективний обмін інформацією спонукає людей працювати разом і досягати спільних цілей.

Варто зауважити, що поняття комунікативної компетентності досліджується як в теоретичних, так і прикладних аспектах психолого-педагогічної науки, зокрема:

- комунікативна компетентність як складова комунікативної діяльності особистості, котра вимагає наявності розвинутих комунікативних навичок та умінь ( О. Леонтьєв [21, с. 35], М. Лісіна [22, с.68]);
- комунікативна компетентність як один із аспектів комунікативного ядра особистості, що проявляється при взаємодії з різними людьми і спільнотами, з якими індивід вступає в прямі чи опосередковані контакти (В. Бойко [2, с.54]);
- комунікативна компетентність як складова соціально-психологічної компетентності (А. Мудрик [23, с.56]);
- комунікативна компетентність як компетентність у сфері соціального пізнання (І. Підласий [25, с.152]);
- комунікативна компетентність як комплекс знань, умінь та навичок, що набуваються впродовж життя і складають особистісний досвід (М. Заброцький [18, с.89], Л. Хомич [30, с. 196]);
- комунікативна компетентність як компетентність у спілкуванні з позицій історично та культурно обумовлених характеристик та ідейно-моральних категорій особистості, що проявляються у спілкуванні (Н. Волкова [5,с.87], Ю. Ємельянов [14, с.45], Л. Петровська[ с.154]);
- комунікативна компетентність як складова комунікативного потенціалу особистості, під яким розуміють комплекс властивостей, що полегшує чи ускладнює процес взаємодії (В. Кан-Калик[20, с.10]);
- комунікативна компетентність як емпатійна властивість, як знання про способи орієнтації у різних ситуаціях та вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування (Л. Долинька [11, с.55], Д. Джонсон [9, с.101]).

Тому варто погодитись з науковцем О. Низовець у визначенні поняття *комунікативна компетентність* – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в рамках професійної діяльності, що є інтегральним, відносно стабільним, цілісним утворенням, котре проявляється в індивідуально-психологічних властивостях та особливостях спілкування, включає сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей особистості, які дозволяють ефективно виконувати професійні комунікативні функції [ с.15 ].

Комунікативна здатність людини ґрунтується на таких компетенціях:

• мовленнєва (розуміння, говоріння, письмо);

• мовна (знання фонетики, графіки, орфографії, лексики, граматики);

• дискурсивна (комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків);

• соціокультурна та соціолінгвістична (знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії);

• стратегічна (розвиток здатності студентів/учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати, розуміти інших, адекватної оцінки та самооцінки).

Ми розглядаємо комунікативну компетентність як сукупність вищевказаних (мовленнєвої, мовної, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної та стратегічної).

Комунікативна компетентність майбутнього вчителя містить у собі:

✓ професійно-соціальну комунікативну компетенцію (передбачає наявність професійних знань, загальної гуманітарної культури людини, вміння орієнтуватися в навколишньому світі, навички спілкування);

✓ професійно-методичну комунікативну компетенцію (наявність професійно-методичних знань та досвіду практичної роботи, необхідних для ефективної професійної діяльності в загальноосвітній школі; сукупність умінь: упевнено орієнтуватись у багатоманітності сучасних науково-педагогічних підходів і методичних рішень, використовувати й адаптувати готові методичні рішення, самостійно виконувати науково-методичну роботу; вміння реалізовувати принципи, зміст, форми, методи й засоби навчально-педагогічної діяльності);

✓ професійно-творчу комунікативну компетенцію (наявність у педагога такого особистісного утворення як самовиховання власних професійно-педагогічних комунікативних умінь).

Зміст категорії «комунікативна компетентність викладача» розкривається через структуру, тому розглянемо визначені науковцями способи окреслення структури комунікативної компетентності педагога. Так, три основні компоненти комунікативної компетентності (педагога), а саме: перцептивний (міжособистісне сприйняття та оцінка ситуації спілкування); рефлексивний (самоаналіз і самооцінка поведінки у процесі спілкування) та поведінковий компоненти (вибір адекватних засобів міжособистісної комунікації, управління процесом спілкування та регуляцією власної поведінки) виокремлює у своїй монографії дослідниця О. Усанова [28, с.91].

Дослідник Н. Хміль [29, с.12], аналізуючи структуру комунікативної компетентності, зупинився також на трьох компонентах, що складаються з відповідних знань та 120 вмінь:

● когнітивний компонент (знання, необхідні для ефективної комунікації: лінгвістичні знання; знання з психології комунікації; педагогічний аспект комунікації);

- діяльнісний компонент (уміння використовувати лінгвістичні, психологічні, педагогічні знання у практичній діяльності: використання на практиці лінгвістичних знань у чотирьох видах комунікативної діяльності – мовленні, письмі, слуханні, читанні; використання психологічних знань на практиці; використання знань з педагогіки);
- особистісний компонент (особистісні якості, що зумовлюють професійний розвиток: схильності до комунікації; загальний рівень комунікабельності; мотивація в комунікації; самоконтроль у спілкуванні; володіння механізмами зворотного зв'язку; типологічна приналежність особистості; стиль взаємодії; організованість та ін.).

В праці автора наголошено, що для ефективнішого формування комунікативної компетентності необхідна постійна її діагностика, оскільки результат залежить від своєчасної поінформованості про знання та вміння кожного окремого студента згідно з трьома компонентами якості.

У статті «Топографія комунікативної компетентності педагога» М. Заброцький [19, с.274] стверджує, що комунікативна компетентність викладача має охоплювати: компетентність у реалізації суб'єкт-субєктної форми педагогічної взаємодії з студентами; компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функції педагогічного спілкування; компетентність у спілкуванні, що забезпечує розв'язання не лише репродуктивних, але і продуктивних педагогічних задач та компетентність у реалізації не лише поведінкового, операційно-інструментального, але й особистісного, глибинного рівня спілкування. Визначаючи структуру комунікативної компетентності (викладача), автор виокремлює такі компоненти: гностичний (система знань про сутність, структуру, функції й особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі спілкування, загальнокультурна компетентність, творче мислення); когнітивний (загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт зі співрозмовником, адекватно пізнавати його внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; експресивні, перцептивні, рефлексивні вміння тощо); емоційний (гуманістична настанова на спілкування, інтерес до іншо людини, готовність взаємодіяти з іншою людиною, високий рівень емпатії та рефлексії; ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція).

Розглядаючи зміст комунікативної компетентності викладача, Ю. Ємельянов [14, с.76] акцентує на вмінні вільно володіти вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Він стверджує, що комунікативної компетентності завжди набувають у соціальному контексті, а факторами, що позитивно впливають на її розвиток, є життєвий досвід, ерудиція, високий інтелект, мистецтво тощо.

Комунікативна компетентність педагогів, безперечно, необхідна для ефективної педагогічної діяльності, а тому у закладах вищої освіти потрібно приділяти належну увагу її формуванню протягом всього часу навчання

студентської молоді. Формування компетентності викладачів потребує системного підходу, який повинен реалізовуватися на всіх етапах підготовки фахівця.

З позицій алгоритмізації процес формування можна поділити на етапи:

◆ діагностичний, на якому з'ясовуються наявність комунікативних здібностей у студентів, їхній комунікативний потенціал, ступінь початкової мовної сформованості першокурсників, що набутий ними на попередньому етапі навчання – переважно в загальноосвітній школі або педагогічному коледжі, актуальність для студентів компетенцій, які вони можуть набути в обраному ними ВНЗ;

◆ теоретично-навчальний,що передбачає засвоєння студентами комунікативних знань, які являють собою узагальнений досвід людства у сфері комунікативної діяльності, відображення у свідомості носіїв знань комунікативних ситуацій з їх причинно-наслідковими зв'язками і відношеннями;

◆ практично-навчальний, що спрямований на формування комунікативних навичок – автоматизованих свідомих дій, які сприяють швидкому відображенню у свідомості особистості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі соціальнопедагогічної комунікації, та комунікативних умінь – комплексу дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності. Цей етап відбувається на практичних заняттях та практиці;

◆ контрольно-рефлексивний, на якому проводяться різні форми перевірки знань студентів (співбесіди, колоквіуми, заліки, екзамени тощо), здійснюється аналіз набутої комунікативної компетентності, оцінюється успішність викладацької роботи.

Для визначення системи цілеспрямованих дій у системі педагогічної освіти з метою удосконалення процесу розвитку комунікативної компетентності викладачів необхідним є виявлення стану її розвиненості. Це зумовлює потребу встановлення критеріїв і показників, за якими можна провести діагностику цієї інтегративної складної соціальної якості індивіда.

У професійному функціонуванні складові комунікативної компетентності педагога відображаються у знаннях, емоціях, практичних діях та професійно важливих особистісних рисах характеру. Тому визначення стану, рівнів розвиненості зазначених компонентів комунікативної компетентності викладача передбачає врахування низки критеріїв:

- мотиваційного (мотиваційна спрямованість особистості викладача);
- когнітивного (якість системи взаємопов'язаних знань та умінь);

- емоційно-вольового (наявність емоційного досвіду соціальної поведінки та професійно важливих якостей особистості для свідомої саморегуляція своєї комунікативної поведінки);
- *професійно-діяльнісного* (володіння комплексом управлінських умінь; володіння педагогічними технологіями передачі інформації);
- *професійно-особистісного* (функціональні й особистісні характеристики викладача).

Рис.1.3. Критерії сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя

Для здійснення всебічного, ґрунтовного дослідження необхідно визначити показники критеріїв до кожного із зазначених компонентів [16, с.55].

Рівень засвоєння навчального матеріалу характеризує володіння комунікативними знаннями та уміннями, а комунікативний досвід – володіння сукупністю навичок, що безпосередньо проявляється в педагогічній діяльності. Визначено такі показники когнітивного критерію теоретико-інформативного компонента комунікативної компетентності викладачів: знання базових понять комунікативної компетентності, форми та методи розвитку комунікативної компетентності; знання з основ педагогіки, які необхідні для ведення комунікативної діяльності.

Швидкість реакції викладача на поведінку студента або групи студентів, безумовно, пов’язана з таким емоційним станом, як самовладання у складних комунікативних ситуаціях, а також педагогічною спостережливістю і гнучкістю мислення. Відповідно до емоційно-вольового критерію психолого-регулятивного компонента визначено такі показники: емоційна стійкість - відсутність емоційного напруження, емоційно-вольова саморегуляція (за допомогою волі педагог регулює свої дії, вчинки, поведінку, емоційний стан); емпатія – уміння сприйняти почуття іншої людини, як власної, здатність до емоційного відгуку. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних

стосунків, а її прояв – це входження в прихований зміст спілкування, психічний стан викладача, що відображається передусім невербальними засобами (інтонацією, жестами, мімікою, позами).

*Професійно-діяльнісний критерій* технологічно-управлінського компонента комунікативної компетентності передбачає комунікативні прояви (як знань, умінь, так і поведінки), які мобілізують певні комунікативні можливості викладача, впливають на розвиток і поведінку студентів. Ситуативний стиль спілкування (система принципів, норм, методів, прийомів діяльності і поведінки), що запобігає конфліктній ситуації, сприяє утвердженню його авторитету. Тому *показниками професійно-діяльнісного критерію* є: володіння технологіями педагогічної комунікації, що спрямовані на оволодіння способами передачі; комунікативний контроль як власної поведінки, так і поведінки студентів.

Зорієнтуватися у складних педагогічних ситуаціях та прийняти доцільне рішення викладач зможе, з одного боку, за наявністю комунікативних знань та умінь, а з іншого, за допомогою особистісних професійно важливих якостей, таких як комунікабельність, рішучість та наполегливість, впевненість у собі, організованість, стійкість до стресу, гнучкість мислення тощо.

*Показниками професійно-особистісного критерію* професійно-педагогічного компонента комунікативної компетентності викладачів такі: ситуативна поведінка - володіння ситуативним стилем спілкування; уміння організувати особистісну та учнівську комунікативну діяльність; творчий потенціал - інтегративна властивість особистості педагога, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку.

Розглянуті нами критерії й показники розвитку комунікативної компетентності цілком відповідають структурі комунікативної компетентності викладача; служать для перевірки реалізації поставленої цілі та для оцінки ступеня цієї реалізації; дають можливість конкретизувати зміст комунікативної компетентності; дозволяють дати повну й об’єктивну характеристику рівня розвитку комунікативної компетентності викладача; визначити наявність або відсутність професійно значущих якостей викладача (гнучкість та мобільність у спілкуванні, здатність до співробітництва, рефлексія, емпатія, асертивність, толерантність, емоційна стійкість, емоційна привабливість тощо).

Відповідно до визначених критеріїв та показників їх вияву, сформованість комунікативної компетентності майбутніх викладачів розподіляється за чотирма рівнями: низьким, середнім, достатнім та високим [с. 88].

Низький рівень сформованості має студент, який:

– не виявляє прагнення до ефективної комунікації зі всіма суб’єктами навчально-виховного процесу та не усвідомлює її значущості у процесі виховання та навчання студентів;

– не виявляє прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості комунікативної компетентності;

– не володіє термінологією, спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом; не вміє або володіє лише елементарними вміннями логічно, чітко, грамотно, доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;

– виявляє низький рівень знань правил професійної етики та не дотримується їх у процесі педагогічної комунікації в навчально- виховному середовищі;

– виявляє низький рівень володіння оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків;

– не знає правил поведінки в конфліктних ситуаціях та ефективних шляхів їх попередження й усунення і не вміє долати комунікативні бар'єри під час професійно-педагогічного спілкування;

– не вміє або володіє елементарними вміннями встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування.

Отже, низький рівень означає невідповідність розвитку комунікативної компетентноті студента вимогам професії вчителя початкової школи.

Середній рівень сформованості комунікативної компетентності має студент, який:

– має ситуативне прагнення до ефективної педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу, але не усвідомлює її значущості у процесі виховання та навчання студентів;

– не виявляє стійкого прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості комунікативної компетентності;

– у достатньому обсязі не володіє термінологіїєю та спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом; володіє лише елементарними вміннями доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;

– виявляє недостатній рівень знань правил професійної етики та не дотримується їх у процесі педагогічної комунікації в навчально- виховному середовищі;

– частково володіє оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків;

– інтуїтивно розв'язує конфліктні стуації, без застосування знань ефективних шляхів їх попередження й усунення, володіє лише елементарними вміннями подолання комукативних бар'єрів під час професійно-педагогічного спілкування;

– володіє елементарними вміннями встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально- виховного середовища, а також ініціювати та підтримувати процес педагогічного спілкування. Отже, середній рівень відповідає вимогам професії викладача, але не є достатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності.

Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності має студент, який:

– виявляє прагнення до ефективної професійно-педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу та усвідомлює її значущість у процесі виховання та навчання студентів;

– виявляє прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості комунікативної компетенції;

– володіє термінологіїєю та спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом; уміє логічно та доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;

– виявляє достатній рівень знань правил професійної етики та дотримується їх у процесі педагогічної комунікації в навчально- виховному середовищі;

– володіє оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків;

– виявляє достатній рівень знань правил поведінки в конфліктних стуаціях та ефективних шляхів їх попередження й усунення, а також володіє вміннями подолання комукативних бар'єрів під час професійно-педагогічного спілкування;

– уміє встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціювати і підтримувати процес педагогічного спілкування.

Високий рівень сформованості комунікативної компетенції мають студенти, які:

– виявляють стійке прагнення до ефективної професійно- педагогічної комунікації зі всіма суб'єктами навчально-виховного процесу та чітко усвідомлюють її провідну значущість у процесі виховання та навчання студентів;

– виявляють стійке прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості комунікативної компетенції;

– у повному обсязі володіють термінологіїєю та спеціальним мовленням, що притаманне кожному предмету, передбаченому навчальним планом; уміють логічно, чітко, грамотно та доступно висловлювати судження щодо предметного змісту навчальної комунікації;

– виявляють високий рівень знань правил професійної етики та послідовно дотримуються їх у процесі педагогічної комунікації в навчально-виховному середовищі;

– вільно володіють оптико-кінетичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною системами знаків та вміють варіювати власну комунікативну поведінку;

– виявляють високий рівень знань правил поведінки в конфліктних стуаціях, шляхів їх попередження й усунення, а також ефективно застосовують їх під час подолання комукативних бар'єрів;

– активно встановлюють та підтримують необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища, а також ініціюють та підтримують процес педагогічного спілкування.

Отже, виходячи з наявності певних показників за кожним критерієм (мотиваційним, когнітивним, поведінковим), визначено рівні сформованості комунікативної компетентності викладача – низький, середній, достатній та високий. Низький рівень свідчить про невідповідність розвитку комунікативної компетентності вимогам професії; середній рівень відповідає вимогам професії викладача, але не є достатнім для здійснення продуктивної комунікативної діяльності; достатній рівень свідчить про здатність викладача здійснювати педагогічну комунікацію та досягати намічених цілей професійно-педагогічної діяльності; високий рівень комунікативної компетентності свідчить про здатність майбутнього викладача варіювати власну комунікативну діяльність для досягнення цілей і задач навчання і виховання, а також ефективно розв'язувати комунікативні ситуаційні задачі, що постають перед викладачем у навчально-виховному середовищі.

Слушно зазначає С. Савичев [27, с.21], що формування комунікативної компетентності, відбувається поступово, що пов'язано з необхідністю опанувати різні рівні.

Рис.1.4. Рівні комунікативної компетентності

У розвитку цієї компетентності можна виділити чотири рівні: перший рівень – неусвідомлена компетентність; другий – репродуктивна компетентність; третій – продуктивна компетентність; четвертий – творча компетентність [24, с. 145]. Серед виділених чотирьох рівнів сформованості комунікативної компетентності найвищим є четвертий рівень – творча компетентність. Студенти, які опанували четвертий (творчий) рівень комунікативної компетентності, не лише успішні в навчанні і здатні до самореалізації у суспільстві, але й орієнтовані на взаємодопомогу іншим студентам та партнерство. Ефективність процесу формування комунікативної компетентності творчого рівня забезпечується шляхом реалізації наступних педагогічних умов: підвищення мотивації навчання студентів; підвищення їх активності; збагачення змісту освітнього процесу.

Формування комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх фахівців, їх творчу самореалізацію, вдосконалення їх діяльності, адже саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в обраній ними професійній сфері.

Вивчення основ комунікативної компетентності у закладах вищої освіти сприяє осмисленню майбутніми фахівцями її значущості для професійної діяльності. Звісно, формувати комунікативну компетентність потрібно не поверхово, стимулюючи лише її зовнішні атрибути, а глибоко, крізь ціннісні орієнтації людини. З точки зору Дж. Равена компетентність є“внутрішньо мотивованою характеристикою, пов’язаною з системою особистих цінностей”, що має системотворче значення мотиваційноціннісної сфери особистості [26, с. 154], а тому і комунікативна компетентність повинна стати складовою духовної культури фахівця і сприяти виявленню його гуманістичної спрямованої професійної діяльності.

Проблема формування комунікативної компетентності як складової професійної підготовки викладача є дуже важливою, оскільки підвищення її рівня в усіх сферах життєдіяльності в кінцевому результаті означає:

- раціоналізацію механізмів управління суспільством;
- утвердження діалогу в якості пріоритетної форми спілкування, як єдиного способу розв’язання глобальних проблем «цивілізаційних викликів»;
- формування моральної, духовної особистості шляхом розширення рівня відповідальності і свободи, в яких особистість шукає свої життєві смисли.

## Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього викладача

Доцільний вибір та поєднання педагогічних умов сприяє вдосконаленню освітнього процесу, а їх реалізація – підвищенню рівня сформованості у майбутнього викладача комунікативної компетентності.

Комплекс педагогічних умов забезпечення формування комунікативної компетентності майбутнього викладача повинен бути спрямований на:

– формування у майбутніх викладачів ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці;

– використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, що сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього викладача;

– реалізація суб’єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь.

Розглянемо *першу педагогічну умову* – формування у майбутніх викладачів ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці. Усвідомлюючи провідну мету вищої школи у підготовці педагога, здатного спрямувати свою діяльність на всебічний розвиток особистості студента, ми вважаємо, що формування комунікативної компетентності майбутнього викладача має бути націлене не лише на озброєння їх глибокими науковими комунікативними знаннями, прищеплення комунікативних умінь і навичок, але

й на формування їхнього ціннісного ставлення до професійної комунікації, здатності передбачати і враховувати близькі й віддалені її наслідки. Ціннісне ставлення – це значимість того чи іншого предмета, явища для суб'єкта, обумовлена його усвідомленими або неусвідомленими потребами, вираженими у вигляді інтересу або мети.

Методологічну основу *шляхів формування ціннісного ставлення особистості до педагогічної комунікації* складають ідеї Н. Волкової [6, с.24], А. Донцова [12, с.70], О. Леонтьєва [21, с.23]. Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви, як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію. У процесі формування ціннісного ставлення особистості майбутнього викладача виділяються наступні етапи:

- мотиваційний – формування готовності до виховання системи професійно-ціннісних відносин особистості майбутнього вчителя;
- когнітивний – розвиток когнітивної сфери професійної самосвідомості особистості;
- афективний – розвиток емоційно-оцінних структур професійної самосвідомості, професійна персоналізація;
- професійне самопроектування – закріплення нових способів діяльності на основі актуалізації когнітивно-оцінних сфер професійної самосвідомості.

Джидар'ян І.схильний вважати мотивацію «складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [8, с. 168]. Комунікативна діяльність студентів визначається наявністю декількох потреб. Причому якість домінуючих потреб може варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Врахування потреб нинішнього студента, пов'язаних із майбутньою професійною комунікативною діяльністю, й залучення цієї діяльності до процесу підготовки до педагогічної комунікації і створять мотив, оскільки усвідомлена потреба знайде себе в предметі навчальної діяльності, а предмет діяльності є її дійсний мотив.

Ціннісно-смисловий зміст комунікативної компетентності передбачає виділення основних цінностей, норм й еталонів, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння. Процесуальний аспект ціннісного ставлення виражається у творчому, ціннісно-смисловому підходах до оволодіння системою комунікативних знань, формування узагальнених комунікативних умінь, комунікативного досвіду, аналізу й самоаналізу комунікативних дій та їх наслідків. Ставлення студентів до професійно-педагогічної комунікації відзначається у системі цінностей комунікативних умінь і навичок, що визначають успішну діяльність студентів і розуміння необхідності пізнання самого себе, своїх позитивних та негативних сторін комунікативної взаємодії, усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної і невербальної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень.

Формування ціннісного ставлення до комунікації здійснюється в рамках викладання циклу психолого-педагогічних дисциплін. Основним методом є введення значимої інформації про спілкування у зміст традиційних предметів психолого-педагогічного циклу. У лекційні курси вводиться інформація про значимість і цінності спілкування. Ця інформація може ілюструвати або пояснювати основні педагогічні категорії і поняття. На лекційних заняттях ставляться проблемні питання, що підвищують значимість професійно-педагогічної комунікативної компетентності вчителя. Наприклад, «Чи вважаєте ви доцільним працювати над комунікативними вміннями вчителю математики?», «Що на сьогодні, які вміння та надбання будуть невід'ємно важливими при успішній взаємодії вчителя з учнем?». (В додатку А наведено тест для визначення потреби у спілкуванні (Ю. Орлов, В. Шкуркін, Л. Орлова,). Мета тесту визначити рівень потреби у спілкуванні. Тест містить 33 твердження, які корелюють із ознаками двох протилежних груп: з високим і низьким рівнем потреби у спілкуванні. Аналіз тесту свідчить про наступні рівні: низький, нижче середнього; середній; вище середнього; високий).

Для формування в студентів ціннісного ставлення до комунікації використовуємо методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни в навчанні, заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії студентів. Особлива роль у формуванні ціннісного ставлення студентів до комунікації як засобу педагогічної праці належить соціально-психологічному тренінгу, у ході якого відбувається ціннісно-смисловий аналіз відносин, вчинків, дій інших людей в певних комунікативних ситуаціях, що дозволяють оцінити себе як майбутнього фахівця на основі зіставлення з іншими; моделювання майбутнім виклдачем своїх дій у певних комунікативних ситуаціях на основі ціннісних орієнтацій; розвиток рефлексивних здібностей.

*Друга педагогічна умова* – використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, які сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього викладача.

Діалогічні форми і методи роботи формують професійно значущі психологічні якості, необхідні суб'єкту для ефективної комунікації, які виявляють себе у взаємодії викладача й студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання студентів до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять та способів дії. Використання системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу сприяє виробленню навичок аналізу ситуації, розвитку навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в складних ситуаціях професійної діяльності, оволодінню професійно значущими комунікативними вміннями та формами поведінки, такими як – експресивність, уміння управляти контактом, вільне володіння необхідним репертуаром соціально-психологічних

ролей, виробленню вмінь орієнтування в соціально-психологічних процесах у групі з метою управління цими процесами, розвитку навичок емпатії та адекватної соціальної перцепції.

*Третя педагогічна умова* – реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія відіграє роль специфічного механізму формування особистісного досвіду. Вона мотивує прийняття та обґрунтування комунікації, створює емоційне підкріплення активності і умови для самовідкриття особистістю власних смислів, власного стилю комунікативної діяльності. А. Бойко указує: «у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин відбувається самопроектування і самотворення особистості» [1, с.74].

Суб'єкт-суб'єктну взаємодію ми розуміємо як взаємодію рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування у майбутніх викладачів комунікативної компетентності у межах рівноправних взаємин у системі «викладач – студент». Викладач займає провідне місце у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, контролює цей процес і спрямовує його. Студент є активним учасником навчально-виховного процесу, який має можливість сформувати власну комунікативну компетентність.

Спрямування спільних зусиль викладачів фахових дисциплін на формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя розуміємо як уведення у навчально-виховний процес змісту, методів і форм навчання, які сприяють формуванню у студентів комунікативної компетенції. Процес відбувається у таких напрямах:

– формування уявлення у майбутніх викладачів про специфіку засвоєння комунікативної компетентності;

– формування у студентів пізнавального інтересу і ціннісного ставлення до майбутньої професії у навчальному процесі, організація тренінгового курсу, демонстрування кращих прикладів такої діяльності досвідченими фахівцями, акцентування уваги на успіхах і труднощах у навчанні, використання прийомів емоційного впливу тощо;

– дотримання регулярності й систематичності активної діяльності всіх студентів у ході навчання;

– організація навчального процесу, орієнтованого на варіативність й моделювання ситуацій, використання прийомів емоційного впливу, методу включеного спостереження, взаємонавчання, евристичних методів навчання, ділових ігор, кейс-методу, диспутів, дебрифінгу, проведення мозкових штурмів, майстер-класів, проведення лекцій у формі бесід, використання інтернет ресурсів тощо;

– проведення студентських науково-практичних конференцій, теоретико-методичних семінарів із питань формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя;

– створення умов для взаємодії викладачів і студентів на рівні співробітництва і співтворчості;

– здійснення регулярного аналізу, колективного обговорення результатів навчальної діяльності студентів;

– надання консультацій, методичної і практичної допомоги майбутнім викладачам під час педагогічних практик;

– здійснення систематичного і регулярного контролю рівня сформованості знань, умінь і навичок комунікативної взаємодії.

Завдяки спільним зусиллям викладачів, студенти матимуть умови для реалізації власних інтелектуальних можливостей та оволодіння практичними уміннями і навичками комунікативного акту та підвищити комунікативну компетентність під час проходження соціально-психологічного тренінгу

У результаті реалізації забезпечення педагогічних умов сформується та підвищується рівень комунікативної компетентності у студентів, зростає мотивація до здійснення професійного мовлення та успішної діяльності у роботі, підвищується інтелектуальний розвиток студентів, формуються нові вміння та навички вербального та невербального мовлення, підвищується моральність та самооцінка кожного студента.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на сьогодні немає єдиного підходу до трактування понять «компетенція», «компетентність». Розмежовано поняття «компетентність» та «компетенція».

Компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань. Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації.

Комунікативна здатність педагога ґрунтується на таких компетенціях: мовленнєва (розуміння, говоріння, письмо); мовна (знання фонетики, графіки, орфографії, лексики, граматики); дискурсивна (комунікативні вміння, пов’язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків); соціокультурна та соціолінгвістична (уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії); стратегічна (розвиток здатності студентів/учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати, розуміти інших, адекватна оцінка та самооцінка).

На основі аналізу підходів учених до трактування понять «комунікативна компетентність», «професійна компетентність» тощо визначено ключове поняття дослідження: комунікативна компетентність майбутнього викладача – це інтегративне особистісне утворення, що розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, емпатійність, об’єктивність, толерантність, організованість, ініціативність тощо) майбутнього викладача, які дозволяють

установлювати психологічний контакт із студентами, їхніми батьками та колегами; логічно, науково та стисло передавати предметну інформацію; керувати процесом спілкування та організовувати педагогічно доцільну взаємодію; виховувати гармонійно розвинену особистість, творчо вирішувати педагогічні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Комунікативна компетентність майбутнього викладача містить у собі: професійно-соціальну комунікативну компетенцію; професійно-методичну комунікативну компетенцію; професійно-творчу комунікативну компетенцію.

Педагогічна комунікація виконує термінальні (навчальна, виховна, розвивальна, життєзабезпечення, соціалізації); тактичні (інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, спонукальна, прогностична, психотерапевтична); операціональні (зворотного зв'язку, методична, управлінська, координаційна, контактна) функції.

Критерії рівня сформованості комунікативної компетентності майбутнього викладача: мотиваційного (мотиваційна спрямованість особистості викладача); когнітивного (якість системи взаємопов'язаних знань та умінь); емоційно-вольового (наявність емоційного досвіду соціальної поведінки та професійно важливих якостей особистості для свідомої саморегуляція своєї комунікативної поведінки); професійно-діяльнісного (володіння комплексом управлінських умінь; володіння педагогічними технологіями передачі інформації); професійно-особистісного (функціональні й особистісні характеристики викладача).

Існують чотири рівні розвитку комунікативної компетентності: перший рівень – неусвідомлена компетентність; другий – репродуктивна компетентність; третій – продуктивна компетентність; четвертий – творча компетентність.

Комплекс педагогічних умов забезпечення формування комунікативної компетентності майбутнього викладача, спрямований на: формування ціннісного ставлення до комунікації як засобу педагогічної праці; використання при вивченні психолого-педагогічних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу, що сприяють формуванню комунікативних умінь у можливих ситуаціях професійної діяльності майбутнього викладача; реалізація суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь.

**Список використаних джерел**

1.Бойко А.М. Виховання людини : нове і вічне. 2006. 568 с.

2.Бойко А.М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : [монографія]. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. 384 с.

3.Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2005. 283 с.

4.Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К. : Вид. центр «Академія», 2006. 256 с.

5.Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія; ред.: О.Б. Тарнопольський; Дніпропетр. ун-т ім. А. Нобеля. Дніпропетровськ, 2013. 226 с.

6.Володько В.М., Дмитрик І.С., Іванова В. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: метод. рек. К. : ІСДО, 1993. 52с.

7.Демченко О.С. Дидактична система організації самостійної роботи студентів. Рідна школа, 2000. № 5. С.68-70.

8.Джонсон Д.В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / [пер. з англ. В. Хомика]. К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. 288 с.

9.Дмитренко К.А. Сутність професійно-педагогічної комунікації у педагогічній освіті [Електронний ресурс] Режим доступу : file:///C:/Users/User/Downloads/Nzspp_2012_7_4.pdf. – Заголовок з крану.

10.Долинська Л.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів : навч.- метод. посіб. Ліга соціальних працівників м. Києва, Соціальна служба для молоді м. Києва. К., 2001. 95 с.

11.Донцов А.И. О ценностных отношениях личности. Педагогика. – 1974. №5. С.67-72.

12.Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних закладах України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 2004.180 с.

13.Дьяченко М.И. Психология высшей школы. Минск : Университетское, 1993.368 с.

14.Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд–во ЛГУ, 1985.168 с.

15.Єрмакова З.І. Критерії та показники визначення розвиненості комунікативної компетентності викладача ПТНЗ [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2014/Pedagogica/2_159176.doc.htm

16.Жирун О.А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С.100-104.

17.Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении М.Ю. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растенников. М. : Изд-во МГУ, 1990.104 с.

18.Забродський М.М. Топографія комунікативної компетентності педагога. Актуальні проблеми психології.2001.Т.7.С. 272-276.

19.Зінкевічус В.О. Гуманізація педагогічного спілкування в умовах модульного навчання студентів університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти».К., 1997. 18с.

20.Каплинский В.В. Пути поиска и отбора педагогических ситуаций как средства формирования коммуникативных умений будущего педагога

21.Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка: Издательство «Институт практической психологи», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.

22.Логіка науково-педагогічного дослідження [під ред. В.О. Тимчишин, В.А. Поліщук].Тернопіль, 1994.56с.

23.Мусатов С.О. Вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. К. : ІЗМН, 1997.С. 62-75.

24.Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої діяльності. Гуманізація навчально-виховного процесу. Випуск LI.2010.С. 33-40.

25.Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL : http: // www. zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

26.Ромадикіна В.С. Концептуальні підходи до розуміння соціально-психологічного тренінгу [Електронний ресурс] Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. №2. 2011. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Vnadps_2011_2_33.pdf. – Заголовок з екрану.

27.Сагач Г.М. Ділова риторика : мистецтво риторичної комунікації : навч. посіб; Міжнародна академія фундаментальних основ буття, Київський ін-т соціальних та культурних зв'язків ім. Святої Рівноапостольної княгині Ольги. К. : Зоря, 2003.255 с.

28.Філоненко М. Психологія спілкування : навч. посіб. К, Центр учбової літератури, 2008.224 с.

29.Хомич Л.О. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя. Педагогічна майстерність Івана Зязюна : зб. наук. пр. [редкол. : Н.Г. Ничкало (голова) та ін.; упоряд. : Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. К. : Богданова А.М., 2013.С.312-318.

30.Цина А.Ю. Особистісна орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій : теоретико-методичний аспект : [монографія]. Полтава ПНПУ, 2011.326 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

### Розділ І
### Інформаційно-комунікаційне забезпечення розвитку освіти впродовж життя в україні та зарубіжжі

| | |
|---|---|
| 1. | **Прокопів Л.М.,** к. п. н., доцентка, завідувачка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 2. | **Довбенко С.Ю.,** к. п. н., доцентка кафедри педагогіки початкової освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.<br>**Москаленко Ю.М.,** кандидат філософських наук доцент кафедри філософії та соціології філософського факультету, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». |
| 3. | **Єгорова І.В.** к. п. н., доцентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 4. | **Савчук Б.П.,** доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки імені Б. Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.<br>**Білавич Г.В.,** д. п. н., професорка, професор кафедри педагогіки початкової освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 5. | **Стинська В.В.,** д. п. н., професорка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| | **РОЗДІЛ ІІ**<br>**Науково-методологічні та історико-педагогічні засади дослідження освіти впродовж життя** |
| 7. | **Завулічна І.,** аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 8. | **Олексюк М.** аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 9 | **Паска Т.,** аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |

| | |
|---|---|
| 10 | **Юрченко С.,** аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| | **Розділ ІІІ**<br>**Психофізіологічні особливості, інноваційні моделі та технології організації освіти різних вікових і соціальних груп** |
| 11. | **Бандура Л.** аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 12. | **Гевко О.,** кандидат педагогічних наук, доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка |
| 13. | **Деренюк М.** аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 14. | **Лаппо В.,** д. п. н., професорка кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |
| 15. | **Ковальчук В.М.,** к.п.н., доцентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. |

**Наукове видання**

# ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД І НАЦІОНАЛЬНА ПРАКТИКА

***Монографія***

**Загальна редакція Л. М. Прокопів, В. В. Стинська**

ISBN 978-617-8011-39-0

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 16,74
Наклад 100 прим.
Зам. № 003/11/22

ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011 р.